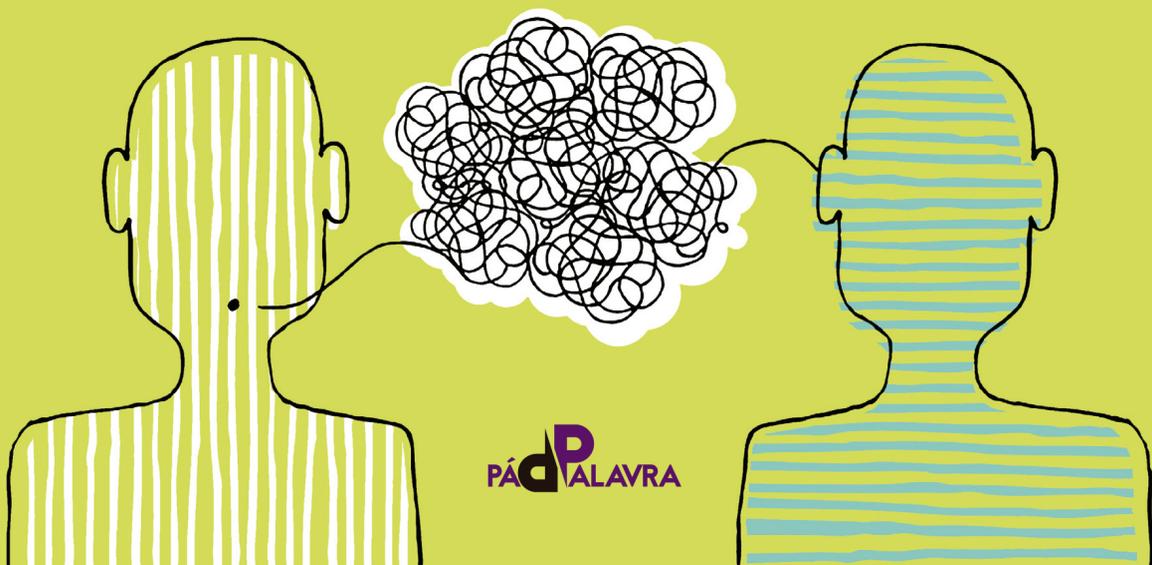


DIELI VESARO PALMA | JENI SILVA TURAZZA

[ORGANIZADORAS]

Pedagogia do oral e ensino da **LÍNGUA PORTUGUESA** na perspectiva da **EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

Conhecimento científico e conhecimento a ensinar



PÁD PALAVRA

**PEDAGOGIA DO ORAL
E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**
Conhecimento científico e conhecimento a ensinar

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Cadilhe [UFJF]
Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]
Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]
Carlos Alberto Faraco [UFPR]
Cleber Ataíde [UFRPE]
Clécio Bunzen [UFPE]
Francisco Eduardo Vieira [UFPB]
Irandé Antunes [UFPE]
José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]
Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]
Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]
Marcos Marcionilo [editor]
Vera Menezes [UFMG]

Dieli Vesaro Palma
Jeni Silva Turazza
(organização)

**PEDAGOGIA DO ORAL
E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**
Conhecimento científico e conhecimento a ensinar

DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio

REVISÃO: Thiago Zilio Passerini

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

P388

Pedagogia do oral e ensino da língua portuguesa na perspectiva da educação linguística [recurso eletrônico] : conhecimento científico e conhecimento a ensinar / organizadoras Dieli Vesaro Palma, Jeni Silva Turazzo. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2025.
recurso digital ; 5 MB

Formato: pdf

Requisitos do sistema: adobe acrobat reader

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7934-301-8 (recurso eletrônico)

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Português falado.
3. Oralidade (Psicanálise). 4. Prática de ensino. 5. Livros eletrônicos. II. Palma, Dieli Vesaro. II. Turazzo, Jeni Silva.

25-98679.0

CDD: 469.798

CDU: 811.134.3'242



Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

Direitos reservados a

PÁ DE PALAVRA

[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

☎ [11] 5061-9262 | 📞 [11] 98763-3590

🌐 www.parabolaeditorial.com.br

✉ parabola@parabolaeditorial.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-85-7934-302-5 (papel)

978-85-7934-301-8 (e-book)

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, julho de 2025.

SUMÁRIO

Prefácio.....	7
Apresentação.....	11
Oralidade: Sua importância no ensino da língua portuguesa de estudantes brasileiros na perspectiva da educação linguística.....	15
<i>Dieli Vesaro Palma (PUC-SP)</i>	
<i>Jeni Silva Turazza (PUC-SP)</i>	
A oralidade em Projeto de letramento na sala de aula: Uma experiência com gêneros textuais.....	61
<i>Elaine Cristina Fernandes da Silva (Colégio Mary Ward)</i>	
Contar histórias: A oralidade trabalhada na escola.....	83
<i>Adriana Felisbino (PUC-SP)</i>	
<i>Nancy dos Santos Casagrande (IP-PUC-SP)</i>	
Palestra: Um mosaico de possibilidades.....	99
<i>Jefferson Lucena dos Santos (IP-PUC/SP)</i>	
<i>Roberto Melo Mesquita (IP-PUC/SP)</i>	
<i>Wemylla de Jesus Almeida (IP-PUC/SP)</i>	
Seminário: Um recurso didático em aulas de Língua Portuguesa.....	111
<i>Cibeli Moraes Pereira (IP-PUC-SP)</i>	
<i>Lilíam de Oliveira (GPEDULIN)</i>	
O ensino da oralidade em sala de aula.....	121
<i>Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos (UPM)</i>	
<i>Neusa Barbosa Bastos (CCL-UPM)</i>	
Fala, cultura e escrita: O provérbio na interseção.....	131
<i>Cátia Luciana Pereira (IP-PUC-SP)</i>	
Sequência didática, expressão idiomática e oralidade: Uma aplicação à luz da Educação Linguística.....	149
<i>Flavio Biasutti Valadares (IFSP)</i>	
<i>Rodrigo Silva Trindade (IFSP)</i>	

Jornal falado: Uma proposta de interação verbal, por meio das metodologias ativas, na perspectiva da Educação Linguística.....	165
<i>Dieli Vesaro Palma (PUC-SP)</i>	
<i>Nívea Eliane Farah (GPEDULING)</i>	
<i>Rosa Lídia da Silva (GPEDULING)</i>	
Uma proposta de ensino-aprendizagem do gênero entrevista na escola	183
<i>Maria Ignez S. de Mello Franco (IP-PUC/SP)</i>	
<i>Marilena Zanon (IP-PUC/SP)</i>	
Reflexões sobre o trabalho com entrevista de primeiro emprego no Ensino Médio	199
<i>Victor Matheus da Costa (IP-PUC/SP)</i>	
<i>Edson Santana da Silva (IP-PUC/SP)</i>	
A autoria.....	217

PREFÁCIO

*A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*
Guimarães Rosa

Ao aceitar o convite para escrever o Prefácio deste livro, veio-me uma sensação paradoxal: alegria incomensurável, dado o respeito e a admiração profissional e acadêmica que tenho pelas professoras doutoras Dieli Palma e Jeni Turazza, e a dúvida de como elaborar um prefácio, pois nunca havia redigido um texto deste gênero. Depois de uma reflexão e da leitura dos artigos que constituem a obra, resolvi escrever numa perspectiva com a qual mais me familiarizo, ou seja, na perspectiva de professor-pesquisador. Assim, redijo-o a partir do olhar de um professor, de um professor-formador que, ao longo de sua vida, tornou-se um pesquisador, um pesquisador do discurso do professor.

O presente livro, cuidadosamente organizado pelas professoras doutoras, traz como temática a oralidade na sala de aula, a qual é sempre um desafio não só pela complexidade do tema, mas pela própria tradição da cultura escrita que permeia o processo de ensino e aprendizagem na escola brasileira. É um desafio porque, à primeira vista, a oralidade parece ser algo muito simples e tranquilo, o que não corresponde à verdade, quando é olhada com maior precisão.

Uma das características notáveis que o leitor encontra no livro é a preocupação que os autores de cada um dos onze artigos têm com as práticas sociais envolvendo a oralidade no processo de ensino e aprendizagem, visando ao exercício da plena cidadania. Eles mostram estratégias linguístico-discursivas que envolvem diferentes gêneros orais. Nesse sentido, a obra leva o leitor a pensar a sala de aula, uma vez que aborda a oralidade na perspectiva da Educação Linguística. Ela é um

espaço socialmente instituído, o que implica a existência de várias vozes, com diferentes nuances discursivas de uma (mesma) língua. É um espaço do estar, acontecer, ser, viver. É o espaço do encontro, resultando do estar com o outro, interagir com o outro, seja por meio da escrita, seja através da oralidade. Isto é, não há como conceber a sala de aula sem envolver a oralidade e todas as suas implicações.

Em pleno século XXI, vive-se, ainda, uma sociedade grafocêntrica, na qual se valoriza praticamente só o escrever (bem) como uma forma de *status* social, desconsiderando a língua oral e, muitas vezes, a própria situação de comunicação, em que a oralidade é condição *sine qua non* no processo de interação entre os sujeitos.

Frequentemente, dentro e fora da sala de aula, depara-se com a dicotomia do certo e do errado ou, ainda, com a ideia de que se isso não pertence à norma culta, “não é um bom falar português”, como se houvesse uma única forma correta de usar a língua portuguesa, esquecendo-se de considerar os sujeitos falantes, o momento da comunicação, o lugar de onde se fala, enfim o momento enunciativo. Esse fato que ocorre até mesmo dentro da própria escola pode levar o leitor a inferir que ainda faltam objetivos mais precisos para o ensino de língua portuguesa e da própria compreensão sobre a natureza da língua oral, bem como do *continuum* fala/escrita a que se refere Marcuschi em vários de seus estudos. O que cabe, então, à escola ensinar nas aulas de língua portuguesa? Língua padrão? Gramática Normativa? Técnicas de como redigir um texto? Variedades Linguísticas? Língua Oral e Língua Escrita? Atividades de Língua(gem) que envolvam língua oral e língua escrita a partir de diferentes gêneros discursivos?

A essas inquietações o livro leva o leitor a pensar, apresentando vários aspectos instigantes, que evidenciem as interfaces entre oralidade e ensino. Os autores procuram o entendimento da conciliação entre a teoria e a prática, garantindo uma prática educativa de qualidade, transformadora e significativa para os sujeitos que dela participam. As experiências relatadas nos artigos oferecem ao leitor um vislumbre das dificuldades que ainda se encontram com a inserção da oralidade na sala de aula, mas evidenciam, também, possibilidades de solução/reflexão para as adversidades que se apresentam desde o século XIX, como mostra ao leitor o artigo que inicia o livro.

É prazeroso e surpreendente constatar atividades realizadas em sala de aula ou presentes em livros didáticos que possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente-ensinante, sobretudo no que diz respeito à oralidade.

Os artigos que as organizadoras reúnem nesta obra contemplam o leitor com uma leitura marcada não só pela variedade de visões sobre o tema, como também pela complexidade de facetas que envolvem a oralidade, evidenciando a perspectiva da Educação Linguística, cujo propósito é levar o aprendente a conhecer e dominar o maior número de estratégias e recursos da língua e ser capaz de usá-los de maneira eficaz para se comunicar em situações interativas. Como ensina o Professor Evanildo Bechara, “ser poliglota na sua própria língua”.

Ao longo das páginas que constituem o livro, o leitor aprecia o resultado de um incessante esforço das duas professoras-pesquisadoras em reunir textos que mostrem possibilidades de um novo olhar para o ensino da língua portuguesa, vislumbrando uma nova escola, em que se propõe uma perspectiva diferente de ensino e aprendizagem, na tentativa de aproximar a instituição escolar da realidade do aprendente-ensinante, criando situações reais, tornando a prática educativa mais significativa para os sujeitos nela envolvidos, considerando o seus letramentos.

O livro organizado apresenta um verdadeiro “mosaico de possibilidades de trabalhos com a oralidade na sala de aula”, seja na escola básica, seja no ensino superior; evidencia a importância do trabalho com a oralidade que contribui, inclusive, para uma aprendizagem colaborativa, como ação social.

Nesse sentido, as professoras doutoras Dieli Palma e Jeni Turazza organizam um livro que ganha relevância didático-pedagógica e acadêmica, pois os artigos demonstram com maestria estratégias possíveis para que o aprendente-ensinante desenvolva sua competência comunicativa no que diz respeito à língua oral. Os artigos presentes no livro evidenciam que, dependendo das instâncias enunciativas, os gêneros orais exigem mais ou menos nível de planejamento.

Sem dúvida, é um grande livro que as organizadoras entregam à comunidade acadêmica, aos profissionais da educação, demonstran-

do que cabe à instituição escolar conscientizar os sujeitos que dela participam da necessidade da adequação da língua oral ao gênero exigido na situação enunciativa, assim como a utilização da língua oral nas diferentes situações comunicativas. É preciso que a gente tenha coragem para que se realize esse trabalho de conscientização que proponha uma mudança de paradigma de ensino. E essa coragem Dieli Palma e Jeni Turazza têm demonstrado ao longo da carreira que vem construindo na docência e na pesquisa, como bem exemplifica esta obra.

Prof. Dr. SANDRO LUIS DA SILVA
Departamento de Letras
Universidade Federal de São Paulo

APRESENTAÇÃO

Esta obra, a segunda publicação do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPEDULIN) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cadastrado no CNPq, traz a público as pesquisas realizadas nos dois últimos anos. Ela tem como objeto de reflexão a língua oral e suas particularidades, bem como o seu ensino em diferentes níveis escolares.

A escolha do tema é, por um lado, fruto de investigações que demonstraram que, apesar do oral estar previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1996, ele ainda é trabalhado em sala de aula de modo equivocado ou não faz parte da prática docente. Por outro, está relacionado ao fazer dos membros do Grupo como professores. Daí a diversidade de propostas apresentadas no livro, relacionadas às vivências profissionais desses professores em tempos e espaços distintos, resultando em contatos interinstitucionais e interdisciplinares no Grupo. Portanto, a obra tem como foco a pedagogia do oral, entendida como uma das formas de organização dos conteúdos a serem ensinados no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, ao lado da leitura, da escrita, da léxico-gramática, da literatura e do digital, constituindo, cada um deles, uma pedagogia específica.

No primeiro capítulo, Palma e Turazza, traçam um percurso histórico sobre a presença do oral no ensino da Língua Portuguesa, apresentam a concepção de Educação Linguística, seus princípios e pressupostos, seu foco principal, mostram aspectos relevantes da oralidade para a Educação Linguística com vistas a uma proposta de mudança no ensino da língua materna, caracterizam a Pedagogia do oral e seu objeto de ensino, a oralidade e, por fim, tratam da oralidade em sala de aula.

O segundo capítulo traz a experiência da Professora Elaine Cristina Fernandes da Silva, convidada a participar deste livro, que atua

no ensino médio em uma escola particular da cidade de São Paulo. Ao longo do trabalho, a autora focaliza temas como letramento, gêneros textuais, transposição didática no processo de ensino e aprendizagem, entre outros. Discute ainda a pedagogia de projetos, focando em especial os de letramento em sala de aula, destacando a relevância dessa metodologia para o ensino e a aprendizagem da língua materna.

O terceiro capítulo aborda o contar histórias como possibilidade de se trabalhar o oral em sala de aula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. As autoras Nancy dos Santos Casagrande e Adriana Felisbino consideram a contação de história uma metodologia adequada a esses níveis de ensino para o desenvolvimento da oralidade dos aprendentes-ensinantes.

No quarto capítulo, Jefferson Lucena dos Santos, Roberto Melo Mesquita e Wemylla de Jesus Almeida tematizam a palestra, discutindo os limites entre o oral e o escrito oralizado presentes nesse gênero, os quais estão relacionados à escolha do locutor: falar ou ler o texto de sua exposição. Os autores discutem as diferenças entre o oral espontâneo e a escrita oralizada. Aprofundam a discussão sobre o gênero palestra e concluem destacando a sua complexidade.

O quinto capítulo, de autoria de Cibeli Moraes Pereira e Liliam de Oliveira, é destinado ao gênero seminário como recurso didático. Suas autoras partem do conceito de Educação Linguística e da competência comunicativa, meta dessa Educação, como base para tornar o aprendente-ensinante poliglota na própria língua. Optam pelo seminário como metodologia ativa para o desenvolvimento da oralidade. Nesse sentido, apresentam uma proposta de aplicação do gênero como possibilidade para o ensino da língua oral.

No sexto capítulo, Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos e Neusa Barbosa Bastos tratam da atuação dos professores em sala de aula, na perspectiva da Educação Linguística. Discutem a maneira e a razão de se trabalhar com a oralidade em sala de aula. Caracterizam a pedagogia do oral e, com base nela, analisam duas atividades propostas em livro didático, demonstrando que esse recurso didático, tão presente na prática docente, já focaliza os gêneros orais, possibilitando, assim, o desenvolvimento de habilidades orais dos estudantes.

O sétimo capítulo, escrito por Cátia Luciana Pereira, tem por tema o provérbio. A escolha deve-se ao fato de, em sua origem, ele ser um gênero oral, tornar-se escrito e revelar características culturais do povo que o criou. A autora discute aspectos característicos do gênero e mostra a relevância de seu conhecimento no Ensino Médio, por ser objeto de questões do Vestibular, dado o seu caráter de estratégia argumentativa. Ela analisa provas de Vestibular e, com base nelas, propõe atividades para o ensino de provérbios.

O oitavo capítulo, de autoria de Flavio Biasutti Valadares e Rodrigo Silva Trindade, professores também convidados, propõe um trabalho com expressões idiomáticas, como recurso para o entendimento do léxico e suas construções de sentido. Metodologicamente, os autores escolhem a sequência didática, como exemplo de metodologia ativa, para a realização da proposta. Conceituam, inicialmente, Educação Linguística, sequência didática, expressão idiomática e oralidade para, em seguida, introduzir a sequência didática. Após a realização das atividades previstas, concluem que essa metodologia contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes, comprovando efetivamente a validade de sua proposta.

O nono capítulo tem por autoras Dieli Vesaro Palma, Nívea Eliane Farah e Rosa Lídia da Silva e tematiza o jornal falado com vistas ao tratamento da interação verbal, como proposta de ensino para o 2º ano do Ensino Médio. As autoras abordam a oralidade na sala de aula na perspectiva da Educação Linguística, destacam os desafios e as possibilidades de motivação do ensino da Língua Portuguesa, focalizam as metodologias ativas e, por fim, apresentam a oralidade na sala de aula, que poderá ser trabalhada por meio da pedagogia de projetos ou de sequências didáticas. As propostas de aplicação estão embasadas em atividades já realizadas pelas autoras, com resultados positivos, comprovando possibilidades para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes.

O décimo capítulo introduz uma proposta de ensino e de aprendizagem do gênero entrevista na escola. Produzido por Maria Ignez Salgado de Mello Franco e por Marilena Zanon, ele traz um retrospecto do gênero oral, aponta a importância da oralidade no ambiente escolar, suas dimensões e, finalmente, debruça-se sobre a entrevista

na sala de aula, aprofundando aspectos técnicos do gênero, além de propor a sua aplicação por meio de uma sequência didática. Concluem as autoras que a entrevista, dada a sua complexidade, é um excelente tema não só para a apresentação de novos conteúdos, como também para a ampliação da competência comunicativa dos estudantes.

No décimo primeiro capítulo, Victor Matheus Costa focaliza a entrevista de primeiro emprego no Ensino Médio. Para desenvolver o tema, o autor inicialmente, caracteriza a entrevista em espaços profissionais. Em seguida, introduz um estudo sobre a oralidade, destacando os gêneros orais e duas estratégias a eles relacionadas, a formulação/reformulação e os mal-entendidos. Após a explanação de caráter teórico, é proposta uma sequência didática, objetivando preparar os aprendentes-ensinantes para a entrevista de primeiro emprego, evento comunicativo de grande relevância no Ensino Médio.

ORALIDADE

Sua importância no ensino da língua portuguesa de estudantes brasileiros na perspectiva da educação linguística

Dieli Vesaro Palma (PUC-SP)

Jeni Silva Turazza (PUC-SP)

Palavras iniciais

O tema deste capítulo é o ensino e a aprendizagem da oralidade nos diversos níveis escolares, delimitada às práticas sociais orientadas pela Pedagogia do Oral, entendida como um modo de se organizar em módulos os conteúdos a serem trabalhados na disciplina Língua Portuguesa, em conjunto e de forma articulada com a Pedagogia da Leitura, da Escrita, da Léxico-Gramática, da Literatura e do Digital, propostas pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GPEDULING). Preocupado em dar sentido ao ensino da língua materna, o Grupo considera que a meta desse ensino é desenvolver a competência comunicativa do aprendente-ensinante, com vistas a torná-lo um “poliglota na própria língua” (BECHARA, 1985), por meio de um longo processo que se inicia com a família, desde o nascimento da criança, tem continuidade na escola e estende-se pela vida adulta num processo contínuo de aprimoramento e lapidação de sua educação linguística. Fundamentada em nove pressupostos, a Educação Linguística (EL) tem buscado apresentar alternativas para um ensino e uma aprendizagem significativos dos usos adequados dos recursos linguísticos e não linguísticos, por meio dos quais os conhecimentos sejam efetivamente construídos e expressos adequadamente pelo aprendente-ensinante. Assim procedendo, ele desempenha um papel ativo nesse fazer e torna-se

responsável, na interação com o ensinante-aprendente, que assume a posição de orientador na construção de novos saberes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa das séries iniciais, no item **Língua Oral: usos e formas**, destacam o que compete à escola ensinar em relação à oralidade:

De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha lugar no espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo.

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. (PCN,1997, p. 38)

Fica claro no texto legal que a escola, desde as séries iniciais, deve desenvolver atividades que possibilitem aos estudantes o conhecimento de formas orais de expressão que eles não dominam, as quais devem ser sistematicamente planejadas a fim de que eles se tornem os “políglotas” imaginados por Bechara (1985). Entretanto, entendemos que as atividades relacionadas aos gêneros informais, que ele já conhece, devem ser retomadas e focalizadas nas especificidades típicas do oral que elas apresentam.

Nos Parâmetros Curriculares (1998) do 5º ao 8º Ano, é enfatizada a necessidade de se desenvolver a competência linguística e estilística dos estudantes, como parte da competência discursiva, com vistas a torná-los capazes de utilizar a língua de forma variada, na produção de diferentes sentidos e na adequação de textos a diferentes situações

comunicativas em contextos diversos. Para se atingir esse objetivo, o foco do ensino deve ser deslocado das palavras e frases para o texto, como manifestação de gêneros textuais, que passam a ser o objeto de ensino da Língua Portuguesa. Em relação à oralidade, devem ser priorizados os gêneros orais formais. Nesse sentido,

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN, 1998, p. 23)

Em relação ao Ensino Médio, no que diz respeito ao uso da língua oral e escrita, os Parâmetros assim se manifestam:

As relações linguísticas, longe de serem uniformes, marcam o poder simbólico acumulado pelos seus protagonistas. Não existe uma competência linguística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos de uso da língua. Ela é um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo. Apenas o domínio do código restrito não resulta no sucesso da comunicação. Algumas situações de fala e escrita podem inclusive produzir o silêncio daquele que se sente pouco à vontade no ato interlocutivo.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores — a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (PCN, 2000, p. 11)

Pelo exposto, evidencia-se a necessidade do ensino do oral na escola, bem como a importância de o professor estar preparado para pôr em prática a pedagogia da oralidade. Entretanto, em 1997, Marcuschi já fazia severas críticas ao trabalho com o oral proposto pelos

PCN. Dizia que essas diretrizes, entre outras lacunas, além de considerarem a língua somente como instrumento de comunicação adequada, não mostravam como a língua falada deveria ser trabalhada na escola e também não levavam em consideração sua relação com escrita. Destacava ainda o autor que não competia à escola “ensinar a fala”, tal como proposto na página 14 dos PCN, mas, sim, fazer a sua análise em função da aprendizagem da escrita, a fim de apontar no que elas diferem e no que se relacionam de forma sistemática, aspecto considerado essencial pelo linguista. Ressaltava, ainda, que seria importante apontar quando uma forma é preferível a outra e quais as potencialidades de cada uma delas. Lembrava também que seria fundamental tratar da variação na produção da fala em lugar dos gêneros textuais, com o agravante de os PCN priorizarem os gêneros mais formais, o que, no seu entender, levaria a escola a ensinar “uma fala completamente desvinculada da realidade, o que não conduziria a nenhum tipo de adequação e eficácia, tal como pretendido pelos próprios PCN” (p. 45). Ao longo do artigo, observava também que o documento oficial não propunha uma abordagem sistemática das questões relativas ao oral, tal como já vinha sendo desenvolvido pelos estudos linguísticos do Projeto NURC ou da Análise da Conversação, cujos ensinamentos deveriam ser utilizados no ensino do oral.

Assim, em face das críticas de Marcuschi e com vistas a contribuir com o trabalho docente, fundamentado no conhecimento científico, este capítulo objetiva responder às seguintes questões: a) Qual o percurso histórico do ensino do oral na escola brasileira? Como a oralidade tem sido ensinada nesse ambiente? O que deve ser ensinado sobre a oralidade em sala de aula na perspectiva da EL? Que aspectos da oralidade devem ser priorizados pela EL? Qual a relação entre oral e escrita? Que aspectos metodológicos devem ser considerados no processo de ensino e de aprendizagem dessa modalidade linguística? Em síntese, essas perguntas têm a finalidade de construir a Pedagogia do Oral na perspectiva da EL.

Nessa direção, o objetivo geral do presente capítulo é contribuir com o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa com a proposta de uma Pedagogia do Oral e os objetivos específicos são caracterizar a Pedagogia do Oral na perspectiva da EL e, para tanto, a) esboçar um

breve panorama histórico do ensino do oral, mostrando como a oralidade tem sido ensinada na escola; b) apresentar aspectos relacionados à oralidade considerados como relevantes pela EL; c) traçar a relação entre o oral e a escrita; d) discutir questões metodológicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem do oral. Para tanto, o texto foi dividido em três partes, além das Palavras Iniciais e das Palavras Finais.

1. Breve panorama histórico do ensino da oralidade na escola brasileira

1.1 A oralidade no Colégio Pedro II

A presença da oralidade na escola brasileira não é uma questão atual. Voltando no tempo e analisando os Programas de Ensino do Colégio Pedro II, verificamos que, embora a Retórica — com foco na produção formal do texto — integrasse a formação dos estudantes desde 1859, somente a partir de 1862 foi introduzida a distinção entre Retórica e Oratória e os “grãos e gêneros diversos da Eloquencia” (SOUZA, 1999, p. 167) para os alunos do Sexto Ano. Em 1863, também no Programa do Sexto Ano, amplia-se o conhecimento do tema com as “partes do discurso e Virtudes e vícios da Elocução”. Em 1870, são introduzidas a eloquência política, a forense e a do púlpito, além da “acção oratória” (p. 179) no mesmo Programa do Sexto Ano.

No ano de 1877, no Quinto Ano, surge uma inovação: a declamação passa a fazer parte do ensino da Retórica. Também é acrescida, às eloquências já citadas, a acadêmica, prevendo os seguintes conteúdos: “seu character. Discursos de que trata a eloquência acadêmica. Discursos académicos propriamente ditos. Regras; modelos.” (p. 172). Quanto à declamação oratoria, o Programa prevê o tema “da Voz, pronunciaçãõ, acçãõ. Regras. Diferença entre a declamação antiga e a moderna” (p. 172).

Em 1881, no Programa do Sexto Ano, além dos conteúdos já destacados, o documento encerra-se com orientações para o professor, propostas na Instrução de 27 de Outubro de 1880, no seu artigo 1º, a qual estabelece que

O professor de Rhetorica, Poetica e Litteratura Nacional ensinará a teoria e o histórico dos principaes generos de prosa e poesia; as regras essenciaes de

oratória, declamação, e recta pronuncia, e as noções elementares de esthetica litteraria, aproveitando com o devido tino pedagógico as doutrinas dos grandes mestres da antiguidade classica, cujos principios são immutaveis como a verdade, e os preceitos dos críticos modernos, e terá summo cuidado em proporcionar os principaes meios de aprenderem a bem falar e a bem escrever, fazendo-os ler com ordem, sobriedade e reflexão, analysar sob os pontos de vista philosophico, histórico e litterario, e imitar os mais belos trechos das obras primas nacionais que lhe apresentará como modelos bem como das clássicas gregas e latinas, francezas etc., de cuja tradução os incumbirá para se aperfeiçoarem em estylo. (p. 180, grifo nosso)

Em relação à Eloquência, nessa Instrução, encontramos as seguintes observações:

Para os exercícios de declamação, o professor traçará as regras de dicção e da acção oratoria, e, não olvidando considerações relativas á incorreção, ás repetições e a um certo defeito de precisão nos discursos de viva voz, fará que os alumnos recitem, em dias determinados, trechos de diferentes gêneros de prosadores e poetas nacionais e estrangeiros de mais nomeada e, sempre que seja possível, produções dos proprios alumnos, máxime de improviso, dirigindo-os, com toda atenção e paciência, bom gosto e interesse, na pronunciação e nos gestos, de modo que se hajam com a devida graça e força e harmonizem a expressão do pensamento com a acção do corpo.

Da leitura desses documentos, pode-se extrair o papel do ensino da Retórica e da Eloquência naquele momento. A primeira objetivava preparar o estudo para o bem falar e o bem escrever, com base não só nos princípios retóricos, mas também pela imitação, na produção escrita, dos grandes nomes da Literatura. Nessas situações, vê-se que o modelo para o domínio do “bem falar” é o texto literário escrito, parecendo não haver diferenças nas estratégias discursivas na produção das duas modalidades de uso da língua.

No que diz respeito à Eloquência, apesar de haver uma preocupação com aspectos típicos da modalidade oral, como lapsos linguísticos, repetições e falta de precisão, a fonte de seu ensino é também a língua literária nacional e estrangeira. Evidencia-se, ainda, uma preocupação com a pronúncia das palavras e com a gestualidade, buscando uma articulação entre pensamento e atos concretos de linguagem,

que devem ser harmoniosamente entrosados. Essa educação da oralidade está perfeitamente adequada ao público-alvo da escola no final do Século XIX, estudantes oriundos das classes sociais privilegiadas, que dominavam a norma culta.

A disciplina Portuguez surge nos Programas de Ensino do Colégio Pedro II em 1879, no Sétimo Ano, prevendo os seguintes conteúdos: “Grammatica philosophica, analyse e exercícios de redação verbal e escrita.” (p. 178). A expressão oral está também contemplada no Programa, embora não haja detalhamento metodológico como foi feito no documento de 1862 e 1870. Já no Programa de 1881, também no Sétimo Ano, constatam-se dois deslocamentos nos conteúdos propostos: um aspecto inovador no Programa de Portuguez foi a introdução do tópico “o portuguez falado no Brasil: brazileirismos” e todos os demais temas são voltados para questões gramaticais de diferente natureza e de história da língua. As mesmas características mantêm-se no Programa de 1883, sendo esses os dois únicos Programas direcionados ao ensino da língua e às particularidades do Português falado no país, abordando, portanto, a variação linguística.

No Século XX, de 1912 a 1949, não há mais programas de Retórica ou Eloquência, permanecendo somente os de Portuguez. Neles, os conteúdos tratam de diferentes tipos de gramática — Expositiva, Geral, Histórica — e também de “glottologia,” “filologia” e “literatura”(p. 201). Além da análise sintática, etimológica e literária, há uma forte ênfase nas “phases literárias”, nos gêneros literários e seus principais representantes portugueses e brasileiros. Não há, portanto, nenhuma referência ao tratamento da oralidade.

1.2 O ensino do oral dos anos 1940 aos anos 1990

Na década de 1940, o ensino de Língua Portuguesa pauta-se pela Portaria nº 172, de 15 de julho de 1942, do Ministério da Educação. A Antologia da Língua Nacional, de Américo Moura, inicia-se com a apresentação de Orientações Metodológicas, fundamentadas nessa Portaria. De acordo com esse documento, segundo o autor, o estudo da língua tinha por finalidades: proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa para que ele pudesse expressar-se corre-

tamente, levá-lo a adquirir o gosto da leitura dos bons autores, ministrar-lhe conhecimentos indispensáveis à formação de seu espírito e de seu caráter, bem como de sua educação literária e, por fim, mostrar-lhe a origem românica do Português e a integração do Brasil na cultura ocidental, conhecimentos que o ajudariam a compreender melhor o papel do país na “comunhão americana e fora dela.” (Moura, 1944, p. 15)

Para atingir essas finalidades, o ensino deveria ser prático, dividido em três partes: gramática, leitura explicada e outros exercícios. No item IV das Explicações Metodológicas, para o ensino na primeira série ginásial, encontra-se a seguinte orientação:

Não se esquecendo de que a correção e propriedade no emprego da língua deve constituir preocupação constante, o professor encaminhará os alunos a toda a sorte de atividades que lhe permita oportunidade de corrigir a linguagem dos mesmos e suprir as inevitáveis lacunas que deixaria um ensino teórico, por mais completo que fosse. São trabalhos deste gênero adequados a esta série: breves exposições orais, reprodução livre de trechos lidos na aula, pequenos ditados e exercícios elementares de redação. (p. 18)

Na segunda série, o autor destaca que haverá continuidade da exposição oral, e que terão início os exercícios “francos” de redação, e serão também introduzidas noções elementares de versificação, a partir da leitura de poesias. (cf. p. 20)

Nas Observações Gerais, em que se trata da língua literária, há dois pontos que merecem destaque: as minúcias gramaticais e o purismo exagerado e a afetação na expressão. Sobre os dois primeiros, a Portaria alerta para que o ensino não “descambe para o terreno das minúcias gramaticais e do purismo exagerado.” (p. 21) Quanto ao segundo aspecto, o documento orienta ao professor:

Fale-se e escreva-se sem afetação. Haja naturalidade no falar, e naturalidade no escrever. Mas tenha-se na lembrança que a naturalidade do falar nem sempre se admite no escrever, e que a naturalidade do escrever, transportada ao falar, pode converter-se em afetação ou pedantismo.

.....
Procure-se a correção e a propriedade, mas sem rigidez, e a par com a clareza, a expressividade e o bom gosto. (p. 21)

O que verificamos nos anos 1940, em relação ao ensino da língua, é a existência de uma continuidade do modelo proposto no final do século XIX, por um lado, e, por outro, já a consolidação de uma proposta para se evitar o purismo linguístico, um apontamento para se buscar a naturalidade na expressão oral e na escrita, bem como a consciência das particularidades dessas duas formas de manifestação linguística. Constatamos também, nessa Antologia, que as noções de gramática estão incorporadas ao estudo do texto, rompendo, assim, com a tradição de dois manuais — Antologia e Gramática — para o ensino de Português.

Na década de 1950, o Brasil passa por mudanças sociais em decorrência de reivindicações da classe trabalhadora. Há um movimento de democratização da escola que abre suas portas a todas as classes da sociedade, ocorrendo um aumento significativo no número de alunos matriculados, que não fazem parte exclusivamente da elite e, conseqüentemente, não dominam a norma-padrão. Esse fato traz a necessidade de alterações nas disciplinas escolares, sobretudo na de Língua Portuguesa, em função do perfil dos novos estudantes.

Tomando como referência a obra *Português — Segunda Série Ginásial*, de Aída Costa, apresentamos a concepção de ensino da Língua Portuguesa no período e, nele, o ensino da oralidade. A autora inicia seu trabalho apresentando o Programa da Segunda Série Ginásial. Ele divide-se em duas partes: uma de caráter geral e outra dedicada ao ensino da gramática.

Na primeira, são propostos os seguintes conteúdos:

1 — a) Leitura e interpretação de textos em prosa e verso de autores brasileiros dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula; narração oral de ocorrências da vida escolar e social. d) Recitação de pequenas poesias já interpretadas. e) Breves narrações escritas e cartas familiares, feitas em aula, com subsídios do professor. f) Ortografia.

Na segunda parte, desenvolvem-se os estudos gramaticais, com base nos textos lidos. É feita a análise sintática do período composto, são tratadas questões morfológicas sobre as categorias gramaticais e sobre a formação de palavras, seguidas de análise léxica e questões

sintáticas sobre concordância e regência, havendo também exercícios de aplicação.

Para cada unidade apresentada, a autora traça o Plano da Aula de Leitura, dividida em Apresentação do Autor e do Texto, situando-o na obra; Leitura expressiva do professor; Leitura em silêncio dos alunos; Interpretação do texto feita pelos alunos com o auxílio do professor; Leitura expressiva dos alunos; Estudo das Particularidades do texto (Semânticas, Estilísticas e Ortográficas): Síntese do Texto. Seguem-se os exercícios que propõem o ditado e a redação. O Plano da Aula de Gramática detalha o conteúdo gramatical a ser ensinado, sendo acompanhado de exercícios de aplicação. O modelo repete-se ao longo das trinta e nove unidades que compõem o livro. As atividades para o desenvolvimento da oralidade, apesar de prevista no Programa, não são detalhadas na obra, mas acreditamos que o professor, ao planejar suas aulas, propusesse atividades sobre esse tema.

Embora tenha mudado o alunado, parece-nos que o ensino da língua não sofreu alterações: continua baseado em textos literários, certamente mais recentes, mas cuja finalidade é servir de base para a reflexão linguística e para o ensino da gramática, que ainda ocupa o maior espaço do material didático. O objetivo do ensino é a aquisição da escrita correta, fato comprovado pela prática do ditado e da redação, e o oral continua sendo um recurso para a fala correta e para o conhecimento da literatura, em uma realidade escolar na qual grande parte do corpo estudantil não domina a norma-padrão seja no uso do oral, seja no da escrita, negando, portanto, o que ensina Mattoso Câmara (1971, p. 11) que reconhece a necessidade do conhecimento do funcionamento da língua oral, paralelamente ao da escrita, apesar de destacar a carência de estudos descritivos da língua falada:

Em verdade, as relações entre a fala e a grafia precisam de um tratamento muito diverso do que lhes costumam dar as gramáticas escolares. Nestas, a atenção primordial é para a língua escrita (...) e a língua oral entra de maneira indefinida, sem delimitação explícita, que se impunha, para uma e para outra.

.....
Acresce o primado da língua escrita nas sociedades do tipo da nossa, dito “civilizado”. Aí, do ponto de vista sociológico, a língua escrita se sobrepõe inelutavelmente à língua oral, pois rege toda a vida geral e superior do país. Dá-se

uma inversão, em termos sociais, da verdade puramente linguística de que a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta.

Não obstante essa contingência de ordem social, subsiste o fato linguístico de que a língua escrita é uma transposição, para outra substância, de uma língua primordialmente criada com a substância dos sons vocais. Só se pode compreendê-la e ensiná-la na base dessa transposição. “Só depois de dominar a fala é que se pode aprender a ler e escrever” adverte Jakobson.

A preocupação de Mattoso Câmara já se manifestara em 1952, em um curso ministrado, por alguns anos, para oficiais da Escola de Comando e Estado Maior e publicado pelo Ministério da Aeronáutica. Esse material consolidou-se no *Manual de Expressão Oral & Escrita*, publicado em 1961, no qual o autor discute o ensino e a aprendizagem da língua, com vistas ao seu uso como meio de comunicação oral e escrita. Nessa medida, a obra trata de questões relacionadas tanto à expressão oral quanto à escrita (cf. UCHÔA, 2005). Vê-se, assim, que, na década de 1950, embora o material didático não explicitasse a importância do ensino da oralidade, a preocupação já estava presente nos estudos sobre a linguagem, como comprova o trabalho de Mattoso Câmara Junior, que será mais conhecido nos anos de 1960.

Nessa década, verificamos a existência de duas posições bem distintas: a que trata do oral como uma atividade estreitamente relacionada à leitura e à escrita de textos literários, como se pode observar, por exemplo, na obra *Flor do Lácio*, de Cleófano de Oliveira, cuja sexta edição data de 1961 e foi utilizada nos cursos Normal e Secundário (cf. PALMA; FRANCO, 2014, p. 219-260); e aquela que propõe uma orientação específica para o ensino do oral, tal como faz Mattoso Câmara no *Manual de Expressão Oral & Escrita* (1978), publicado em 1961.

Na primeira tendência, Oliveira (1961) propõe um método rigoroso para o ensino da escrita, pautado na imitação dos grandes autores da literatura brasileira e portuguesa. Sua proposta de ensino da escrita prevê várias etapas, como a Leitura de Textos Explicados — subdividida em Estudo do Plano de Composição, Estudo das Ideias e Esquema do Plano de Composição — e a Leitura de Textos para Explicação, cujos passos são: Estudos das Palavras e Expressões, Estudo do Plano de Composição, Estudos das Ideias, Vocabulário, Elocução, que trata da expressão oral e Redação Imitativa. Na Elocução, são propostos exer-

cícios como o que se segue “Seguindo o modelo dos dois primeiros períodos do texto, fale 1º *de um arranha-céu*; 2º *de uma igreja antiga*. (p. 23). Falar, descrever, narrar, reproduzir, elaborar oralmente textos dissertativos e produzir discursos são atividades voltadas para o desenvolvimento da expressão oral, sempre considerada como uma fase necessária para a elaboração de textos escritos. Outra atividade solicitada consiste na elaboração do resumo oral do trecho lido ou na reprodução dele. Fica evidente que, do ponto de vista da estrutura linguística, nesse período, o uso da oralidade é pautado pelas regras da gramática tradicional, veiculadas nos textos literários, não havendo, portanto, construções linguísticas que diferenciem os dois usos da língua.

Na segunda perspectiva, situa-se Mattoso Câmara (1978), que inicia seu Manual, no capítulo I, tratando da importância da “boa linguagem”, destacando duas de suas funções primordiais: “possibilitar o pensamento em seu sentido lato” e “permitir a comunicação ampla do pensamento elaborado” (p. 12). Em seguida, apresenta as razões pelas quais a “linguagem tem de ser boa”: pela adequação ao assunto pensado; pela busca do caráter estético no pensamento expresso e pela adaptação ao ideal linguístico coletivo, implicando o respeito à correção gramatical. Toda manifestação linguística deve cuidar da composição, que consiste no ajuste e concatenação dos pensamentos, e da forma, referente ao efeito retórico e à correção gramatical na exposição das ideias. Destaca que ambos — efeito retórico e correção gramatical — variam de grau na exposição linguística em relação ao ambiente social a que ela se destina.

Feitas essas considerações, o autor passa a tratar da distinção entre língua oral e língua escrita, considerando-as duas possibilidades distintas de manifestação da linguagem. Na primeira, a comunicação dá-se pelo ouvido e, na segunda, pela visão. Mostra também que a civilização deu grande importância à língua escrita, levando a um esquecimento da forma mais antiga de manifestação da linguagem: a expressão oral. Nesse sentido, afirma que

A rigor, a linguagem escrita não passa de um sucedâneo, de um *ersatz* da fala. Esta é que abrange a comunicação linguística em sua totalidade, pressupondo, além da significação dos vocábulos e das frases, o timbre da voz, a entonação,

os elementos subsidiários da mímica, incluindo-se aí o jogo fisionômico. Por isso, para bem se compreender a natureza e o funcionamento da linguagem humana, é preciso partir da apreciação da linguagem oral e examinar em seguida a escrita como uma espécie de linguagem mutilada, cuja eficiência depende da maneira por que conseguimos obviar à falta inevitável de determinados elementos expressivos. (1978, p. 16)

Na sequência, apresenta as características da exposição oral e as da exposição escrita, temas que fecham o primeiro capítulo.

Do capítulo II ao V, o autor focaliza diferentes aspectos relacionados à expressão oral. No capítulo II, cujo tema é “A Elocução: Função Expressiva”, são tratados o Tom e seu valor expressivo e a Mímica. O primeiro é detalhado nos seguintes elementos: a definição de elocução, as qualidades e os defeitos do tom. Quanto à mímica, ela é detalhada pelos tópicos: função expressiva da mímica, a divisão da mímica, os defeitos da mímica, a boa mímica e o nervosismo. No capítulo III, “A Elocução: Função Articulatória”. Mattoso objetiva apresentar os defeitos articulatórios mais frequentes, visando a conscientizar o falante sobre eles e a buscar um caminho a fim de corrigi-los.

O tema do capítulo IV é “A Elocução: Função Rítmica”. Nele, são abordados o Jogo das Pausas, que contém quatro subitens: os grupos de força, espécies de pausas, defeitos no jogo das pausas e velocidades da elocução. Na segunda parte do capítulo, As pausas e as partículas proclíticas, o autor foca as partículas proclíticas, as pausas e as partículas proclíticas, defeito na elocução das conjunções proclíticas e aplicação, em que exemplifica o uso do hífen como indicador de pausas.

No capítulo V, é focalizada a exposição oral, sendo detalhados o plano da exposição, bem como as partes que a compõem como a introdução, o seu corpo e a conclusão. Em relação aos “Prolegômenos da Exposição”, expõe no que eles consistem, nos conhecimentos que o expositor deve dominar em relação ao assunto, os quais podem ser obtidos por consulta a pessoas entendidas ou a bibliografia especializada e, por fim, destaca a importância do conhecimento do auditório.

Nesse Manual, Mattoso evidenciou sua preocupação docente, propondo um material didático que contribuísse para a aprendizagem dos estudantes, mas não deixou de lado sua formação como lin-

guista, introduzindo conhecimentos científicos que fundamentaram suas ideias, por exemplo, as explicações sobre fonética articulatória presentes no capítulo III ou, ainda, a descrição, do ponto de vista fonético, dos proclíticos, ao tratar das pausas e das partículas proclíticas (capítulo IV). Constatamos também que, apesar de ser um linguista, ele não deixa de insistir na importância da correção gramatical não só na expressão escrita, não abordada neste capítulo por fugir aos seus objetivos, mas também na oral. Como nos mostra Uchôa (2005, p. 67), embora seja um linguista, Mattoso não rompe com as principais linhas tradicionais da Filologia no Brasil, defendendo ideias como “... o cuidado da correção gramatical evita que se afronte um sentimento linguístico enraizado, que o mais das vezes tem uma motivação profunda, mas deve ser atendido mesmo quando decorre de meras convenções mais ou menos arbitrárias”. (p. 13)

Em suma, consideramos que, por um lado, seu trabalho introduziu informações técnicas no ensino do oral, diferenciando-se de outras propostas do mesmo período, mas, por outro lado, aproximou-se delas, como da de Oliveira, ao valorizar a correção linguística e ao relacionar o oral à elocução, retomando a tradição retórica do final do século XIX e início do XX.

Na década de 1970, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a 5692/71 em substituição à 4024/61. Ela trouxe importantes mudanças em relação à concepção de ensino da Língua Portuguesa e ao seu papel na formação dos estudantes, por estar voltada ao desenvolvimentismo. Proposta pelo governo militar, a nova LDB impõe um caráter tecnicista à Educação e, no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, atribui-lhe um cunho pragmático e utilitário, sendo considerada como código. Como instrumento de comunicação, ela teria como objetivo desenvolver comportamentos com vistas a tornar os estudantes em emissores e receptores de mensagens, seja em linguagem verbal, seja em não verbal. Em síntese, no contexto, atribui-se relevo à comunicação, razão pela qual a disciplina passa a ser denominada Comunicação e Expressão, nas séries iniciais do chamado 1º Grau, Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais desse nível escolar e Língua Portuguesa e Literatura no 2º Grau.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação está subjacente ao conceito de língua como código, cujo suporte teórico é a Teoria da Comunicação, que concebe a língua como um sistema organizado de signos com a função de possibilitar a comunicação entre falantes, estabelecida quando emissor e receptor dominam o código, preestabelecido e convencional. Nesse momento, os estudos linguísticos pautam-se pela imanência — estudo da organização interna do código — pela desconsideração dos usuários e da situação de uso.

Nesse período, também o livro didático sofre alterações, por influência da Teoria da Informação e da Comunicação. Assim, consolida-se o padrão de manual proposto na década anterior, apresentando textos, vocabulário, interpretação, redação, ilustração e gramática, cujo ensino tem sua validade contestada, chegando, em certas situações, a ser suprimido. Prioriza-se, ainda, o texto literário e, conseqüentemente, valoriza-se a norma-padrão; porém, por influência da Linguística Estrutural, fazem também parte do material textos jornalísticos e histórias em quadrinhos, sendo enfatizadas questões da comunicação. É a partir dessa época que o livro didático se divide em dois: o livro do aluno e o do professor (cf. Palma; Turazza, 2014). Segundo Geraldi (1991, p. 94), essa divisão estabelece um novo papel para o professor, “o de capataz”, cuja função é “controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercícios e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no ‘manual do professor.’” Assim, o professor perde sua autonomia e criatividade, tornando-se mero reprodutor das respostas do “manual do professor” que acompanha o livro do estudante.

Além de mudanças em seu conteúdo, o livro didático passa por transformações na forma de apresentação das informações: seu formato torna-se maior, a linguagem não verbal ganha muito espaço em suas páginas e, em certos casos, predomina em relação ao verbal. Desse modo, cores, formas, diversidade gráfica, entre outros, são aspectos muito presentes.

Nesse contexto, há uma valorização da linguagem oral e das linguagens não verbais. Quanto ao ensino do oral, tomamos por base os Guias Curriculares do Estado de São Paulo, que, seguindo a legislação

vigente, apresenta como objetivo geral: “Cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se à Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira.” (Resolução nº8 CFE, art. 3º, letra a) (p. 14), que se descreve pelo “desenvolvimento da habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social.” (p. 14). Logo, o foco na comunicação está evidenciado nesse documento oficial.

No que se refere ao oral, os Guias, na sua Introdução, propõem o seguinte: “A linguagem oral, ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade linguística, deve ser preocupação constante do professor: o aluno precisa ouvir e falar com mais eficiência. Que não se repita a situação atual, quando a tônica é linguagem escrita e leitura.”(Guias curriculares,1975, p. 12) Fica evidente que, ao trabalhar a oralidade, o docente deve propiciar ao discente o desenvolvimento de duas habilidades, intrinsecamente relacionadas, o falar e o ouvir, aspecto que marca um diferencial dessa proposta quando comparada às concepções já apresentadas sobre o ensino da oralidade. Também a leitura oral é destacada, assim como a escrita, devendo ambas sempre ser valorizadas. Em relação às atividades propostas, os Guias estabelecem:

Exercícios serão planejados e elaborados, para que o aluno, partindo de sua própria linguagem, identifique formas características de outros registros. Os alunos devem expressar-se de acordo com estruturas linguísticas aceitáveis conforme o registro. Quando isto ocorrer:

1. detectar-se-ão as falhas;
2. procurar-se-á graduar as dificuldades apresentadas pelos alunos; e
3. elaborar-se-ão exercícios estruturais e exercícios transformacionais (transposição, suspensão, ampliação). (p. 13)

Essas orientações demonstram que a Proposta segue as teorias linguísticas vigentes no momento de sua elaboração, como a Sociolinguística, ao enfatizar a variação linguística, o Estruturalismo e o Gerativismo, ao priorizar exercícios estruturais e transformacionais e o conhecimento implícito que o usuário tem de sua língua materna. Além de uma base teórica para o ensino da língua, os Guias preveem

um caminho metodológico que leva em conta as dificuldades dos estudantes e a sua gradação, a serem solucionadas com exercícios adequadamente aplicados.

No que tange aos objetivos específicos relativos ao ensino do oral, prevê-se que, ao final de oito anos do ensino de 1º Grau, o estudante seja capaz de:

A) Expressar-se oralmente

1. em pensamentos completos e claros
2. com sequência
3. pronunciando com clareza e correção palavras
4. selecionando e procurando evidenciar as ideias importantes
5. com vocabulário adequado
6. com espontaneidade e segurança, ritmo e entonação adequados, para transmitir com expressividade
7. observando a concordância nominal e verbal
8. observando a regência de nomes e verbos
9. empregando os elementos constitutivos da oração para
 - 9.1. criar novos tipos de frases, usando de transformações
 - 9.2. recriar a partir de uma estrutura qualquer dada
10. empregando as diferentes estruturas da língua portuguesa em seus diferentes registros:
 - a. a estrutura dos vocábulos
 - b. os elementos constitutivos da oração
 - a estrutura dos diferentes tipos de frases
 - a estrutura da oração simples
 - c. os processos de coordenação e subordinação
 - as possibilidades de substituições, repetições e a organização dos elementos em esquemas novos (criatividade).

Dentre os objetivos, dois aspectos merecem destaque: o uso da oralidade como manifestação da competência comunicativa do usuário, tendo o emissor a responsabilidade de expressar em palavras ao receptor seus pensamentos e ideias de forma clara; e a necessidade de adequar sua expressão à norma-padrão, seguindo, para tanto, as regras da gramática normativa. É proposto, portanto, um ensino da oralidade calcado nos parâmetros da escrita, sem levar em consideração as especificidades do uso oral linguístico, o que mostra uma incoerên-

cia do documento que, na Introdução, traz a seguinte afirmação: “Não é a gramática normativa que ensina língua, mas sim a própria língua.” (p. 12). Cabe destacar ainda que o objeto desse ensino é o nível frasal e seus componentes, considerado como suficiente para a boa comunicação, de acordo com os princípios teóricos seguidos pelos Guias.

Quanto à segunda habilidade relacionada à oralidade — o ouvir —, ao final do 1º Grau, o estudante deve ser capaz de ouvir e reproduzir e resumir; de identificar a sequência de fatos e de ideias, as informações principais de explicações, palestras, diálogos, discursos, noticiários e de textos denotativos e conotativos. Além disso, deve identificar os participantes do discurso, reconhecer características físicas e psicológicas de personagens, distinguindo suas reações, identificar as funções da linguagem, diferenciar fato de hipótese e opinião de argumento, reconhecer novas frases geradas por transformações e estruturas diversas em diferentes registros. O que chama a atenção nesse rol de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos escolares é o fato de eles estarem centrados no locutor, sendo, portanto, habilidades por ele desenvolvidas, mas não há referência ao outro saber fundamental dessa habilidade, que não foi sequer tangencialmente focalizado no documento — a escuta do outro com vistas ao sucesso do processo comunicativo.

O último aspecto a ser destacado, ainda sob a perspectiva do ensino do oral, é o que se refere às sugestões de atividades sobre a Linguagem Oral — ouvir e falar. Elas estão distribuídas em cinco grupos a saber: situações funcionais (apresentações, recados e avisos, entrevistas, conversas, relatórios orais, instruções etc.); situações recreativas e criadoras (estórias narradas e /ou lidas, dramatização, poesia, jogral, jogos, recriação de estórias com base na linguagem do aluno); situação de ampliação e precisão de vocabulário (campos associativos, exercícios de sinônimos e antônimos, comentários de palavras de significação nova para o aluno etc.); situação de análise do processo de comunicação e dos aspectos de língua referentes a ele (apresentação do esquema de comunicação, identificação de elementos da comunicação, pesquisa sobre as funções da linguagem, pesquisa sobre outros tipos de código, exercitar-se nas diferentes funções da linguagem, pesquisar, em outras formas de linguagem diferentes da sua — a

do professor, a de um orador, por exemplo), em aspectos fônicos, semânticos e morfossintáticos da língua; situação de ampliação de esquemas operatórios, por meio de exercícios para corrigir dificuldades de pronúncia, de concordância, bem como de exercícios estruturais e de transformações (negativa, passiva, interrogativa, transposição, supressão, ampliação etc.). Neste item, encontra o professor uma grande possibilidade de atividades para a ampliação da expressão oral de seus estudantes, indicadas por série, estando respeitado o nível de desenvolvimento intelectual dos aprendizes.

Em síntese, nos anos 1970, o Estado de São Paulo apresentou uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas disciplinas Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, em que buscou articular as quatro habilidades, o falar e o ouvir e o ler e o escrever, fundamentadas nas ideias linguísticas predominantes naquele momento. Em relação às duas primeiras habilidades, foram definidos objetivos precisos a serem atingidos ao longo dos oito anos do 1º Grau e atividades foram idealizadas para a consecução desses objetivos, que deveriam preparar os egressos para o exercício da comunicação.

No final dos anos 1970 e início dos 1980, o ensino da Língua Portuguesa sofre inúmeras críticas por atravessar um período de crise, em que se denuncia o fato de os estudantes não dominarem a leitura nem a escrita. Em decorrência dessa situação, são desenvolvidos muitos trabalhos científicos cujo foco é o ensino da língua materna e as práticas em sala de aula, então consideradas como tradicionais. Foi nesse contexto que os Guias foram propostos, bem como outros documentos oficiais. Segundo Bunzen (2011, p. 903),

No confronto entre as práticas escolares vistas como “tradicionais” e as pesquisas acadêmicas, a disciplina Comunicação em Língua Portuguesa é reconfigurada pelo discurso da mudança com uma identidade escolar voltada para determinados *procedimentos* (leitura, produção, análise linguística), mais do que em *conteúdos específicos* (ROJO; CORDEIRO, 2004; ROJO, 2008). Vários documentos oficiais, como mostram as análises de Geraldi, Silva e Fiad (1996), respondem aos questionamentos da academia priorizando no discurso oficial uma concepção sociointeracionista de língua(gem), atrelada a um noção do texto como ponto de partida para o trabalho na escola, especialmente nas práticas de leitura, produção de texto e análise linguística. Além disso, a discussão

do (não) ensino da gramática e do tratamento da variação linguística fecha o círculo de propostas de mudança em contraposição sempre a algo chamado de “ensino tradicional”.

Destaca ainda esse autor, fundamentado em Angelo (2005), que essa proposta de ensino não é científica, por estar baseada na gramática tradicional, considerada como um saber não científico, por se apoiar em atividades metalinguísticas, com fim em si mesmas, sem levar em consideração o ensino da língua, e, por fim, por se pautar em um modelo de língua distante da realidade dos estudantes, fundamentado em linguagem escrita literária e anacrônica. Apesar das críticas à gramática tradicional, em 1985, são publicados quatro livros que abordam a renovação da gramática, escritos por Ilari, Perini, Luft e Bechara, que, de acordo com Castilho (2014), “mesmo partindo de perspectivas diferentes, seus autores confluíam na defesa da preparação de uma “nova gramática” do português, mais atenta às alterações que se vinham notando na realidade linguística do país”.

Essa rejeição ao ensino tradicional, paulatinamente, sobretudo em relação à denominação da disciplina, vai ganhando força e, na metade dos anos 1980, como mostra Soares (2012), retoma-se a designação Português tanto para o 1º como para o 2º Grau, por meio do Decreto Presidencial n.91.372, que também estabelece Diretrizes de promoção e aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. Para a autora, a não aceitação do nome da disciplina significa, acima de tudo, a rejeição da concepção de língua e de seu ensino por não estarem fundamentados nem no contexto político, nem no ideológico do momento da redemocratização do país, nem nas novas teorias em desenvolvimento nas ciências da linguagem, que começam a influenciar o campo educacional do ensino de língua materna. Ela considera que a contribuição das ciências linguísticas é a responsável pela feição adquirida pela disciplina Português a partir dos anos 1980. A autora ainda apresenta as seguintes interferências das Ciências da Linguagem na escola:

1. Sociolinguística: introduz nas aulas de língua a diferença entre as variedades faladas pelos estudantes e a variedade de prestígio (padrão culto), objeto de ensino a ser apreendido/aprendido pelos discentes.

2. Estudos descritivos: traz novas concepções da gramática do Português, tanto falado quanto escrito; introduz na escola uma nova concepção do papel e da função da gramática no ensino da língua materna, bem como da sua natureza e de seu conteúdo para fins didáticos, não só em relação à gramática da língua escrita, mas também da língua falada.
3. Linguística Textual: evidencia, em relação à nova concepção da função e da natureza da gramática, a necessidade de o ensino ultrapassar o nível frasal (estruturas fonológicas e morfossintáticas) atingindo o nível textual (correferência, pronominalização, relação tópico-comentário, relações entre frases, entre outros), pois “a linguística textual tem trazido à disciplina português uma nova maneira de tratar o texto, o que tem significado uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino.” (p. 157)
4. Pragmática, Teoria da Enunciação e Análise do Discurso: consideradas pela autora como “influência fundamental”, por introduzirem uma nova concepção de língua, como enunciação e não mais como comunicação, incluindo as relações da língua com os usuários e levando em conta o contexto de uso e as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando significativamente o ensino da leitura, da escrita e até mesmo o da gramática, bem como as atividades de prática da oralidade.

De acordo com Silva e Cyranka (2009), a teoria da enunciação de Bakhtin sobre a linguagem e a sua natureza dialógica tiveram um papel fundamental na redefinição do objeto de ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Para elas, os anos 80 do século XX foram campo fértil para a aceitação dessas ideias, principalmente a de linguagem como interação no campo da metodologia e da didática da Língua Portuguesa como orientações para a prática pedagógica. As autoras afirmam que

Segundo Geraldi (1996, p. 54), é a partir dessa época que, ao mesmo tempo em que no interior de programas de pesquisa uma concepção nova de linguagem instaurava-se — especialmente na linguística textual, na análise do dis-

curso e na sociolinguística —, muitos professores universitários brasileiros passam a articular suas reflexões teóricas a propostas alternativas de ensino da língua materna.

O que resulta numa mudança de paradigmas, provocada pela influência de conhecimentos desenvolvidos nas ciências, em que Bakhtin é um de seus interlocutores, objetivando uma concepção dialógica da linguagem, o que toma o sujeito do discurso como centro da atenção e da ação. (Silva; Cyranka, 2009: p. 283)

Levando-se em consideração as mudanças apresentadas, analisamos a seguir o Livro do Mestre — volume 1, da Coleção PASSELIVRE, editado pela Companhia Editora Nacional, em 1987. É uma coleção de livros paradidáticos e o primeiro volume contém atividades relacionadas a 30 títulos da Coleção, destinados a estudantes do 1º e 2º Graus e seu objetivo é “formar em seus alunos o gosto pela leitura”. (Folheto de Apresentação Destinado ao Professor, 1987, p. 1)

O Livro do Mestre traz fichas de leitura que objetivam a compreensão da obra lida, como manifestação da “linguagem e da expressão literária”. (Folheto de Apresentação Destinado ao Professor, 1987, p. 2) As atividades propostas para se chegar à compreensão são de diferente natureza como questionários, testes, cruzadas, jogos e adivinhas. Sobre elas, há uma observação à página 3 do Livro, alertando o professor de que as atividades são apenas sugestões, tendo ele total liberdade de aplicação ou não do que está proposto. Há ainda múltiplas formas de exploração do texto como dramatização, jograis e expressão não verbal, além de temas para debate e sugestões e subsídios para a realização de pesquisas.

Estão também previstos trabalhos interdisciplinares, que “associam o conteúdo da obra a outros componentes curriculares, integrando plenamente a *experiência de leitura* às demais modalidades pedagógicas e à formação intelectual do estudante.” (Folheto de Apresentação Destinado ao Professor, 1987 p. 2)

O Livro organiza-se em 30 unidades e cada uma delas refere-se a uma obra de autores brasileiros conhecidos naquele momento, dedicados ou não à literatura infanto-juvenil. A editora, como não há autores responsáveis pelo Livro do Mestre, destaca que cabe ao professor,

considerando a realidade de suas turmas, escolher as obras adequadas a seus alunos. Essa escolha, afirma, poderá também ser feita pelo estudante ou ainda conjuntamente pelo professor e pelo estudante. Como o objetivo da Coleção é despertar o gosto pela leitura, parece-nos válida a estratégia, principalmente considerando-se as duas últimas opções.

Cada unidade apresenta a seguinte estrutura:

- a) resumo-apresentação do livro tema da unidade;
- b) texto-amostra extraído do livro proposto;
- c) sugestão de atividades que podem ser desenvolvidas durante ou após a leitura, com vistas ao entendimento do texto, à sua interpretação, à expressão oral, à expressão escrita, à articulação interdisciplinar, à verificação e à avaliação;
- d) citação e opiniões abalizadas de escritores, críticos, jornalistas, professores, entre outros, tanto em relação ao livro em discussão, quanto no que diz respeito à leitura na escola.

Apresentada a proposta da Coleção, passamos à análise da unidade 4 cujo tema é *A História do agricultor que fazia milagres*, de Josué Guimarães, destinada a estudantes da 3ª à 5ª séries do Primeiro Grau. O resumo-apresentação objetiva não só introduzir a obra a ser lida, mas sobretudo despertar, por meio dela, o interesse do estudante para a leitura do livro. Por essa razão, ele tem um título parafraseado do nome da obra: “Milagres de um agricultor” e introduz a personagem principal da obra — Tio Balduíno — descrita física e psicologicamente. Ele é caracterizado com um solteirão, que vive de rendas, está sempre bem vestido e conta histórias fantásticas para o irmão, a cunhada e os sobrinhos, durante os almoços de domingo na casa do irmão, sendo sempre ele o herói dessas narrativas.

Nesse relato, o narrador relembra suas aventuras como agricultor durante a Segunda Guerra Mundial, momento em que há escassez de alimentos e o governo apela para o povo produzir mais. É o que Tio Balduíno faz, realizando milagres, como avestruzes de três toneladas, espigas de milho desconumais, porcos do tamanho de elefantes, cítricos variados nascidos de uma mesma planta, entre outros feitos espantosos. Porém, ele não deixa de relatar os seus fracassos e os seus dissabores,

pois não se modifica a natureza impunemente. Encerra o resumo a seguinte observação: “Uma história divertida e que teve grande sucesso entre os sobrinhos, assim como, certamente, o terá junto ao público leitor infante-juvenil.” (p. 16) Ainda nessa primeira página de introdução da obra, está expressa a opinião de Guido Heleno, do Correio Braziliense, datado de 16 de junho de 1985: “As crianças e os jovens, que precisam saber um pouco mais sobre a agricultura, podem ter nesse livro um primeiro passo. Portanto, vamos ler!”. Esse é outro tipo de recurso utilizado pelos proponentes da Coleção — um argumento de autoridade — para convencer os jovens sobre a necessidade e a importância da leitura, visando, portanto, a superar uma das deficiências da educação brasileira, o não domínio da leitura por parte dos estudantes.

Na página seguinte, há um excerto da obra, intitulado “Uma ideia genial” que narra as façanhas de Tio Balduino ao produzir cítricos diversos (bergamota, laranja, lima, limão...) nascidos de uma mesma planta. Nessa passagem, ele explica as etapas e os tipos de enxerto realizados e os resultados obtidos, que causaram admiração em seus vizinhos, bem como o aprendizado obtido em relação aos enxertos que só podem ser feitos com espécies semelhantes ou afins.

Na sequência, são propostas as sugestões de atividades para a compreensão do texto e, em função do tema deste capítulo, analisamos apenas as de expressão oral. São apresentados três tipos de atividades: concurso de mentiras, debates e julgamento.

Em relação à primeira, os proponentes afirmam que “nem toda mentira é pecado, como se vê pelas histórias de Tio Balduino” (p. 19) Com base nesse argumento, sugerem que o professor faça um concurso ou campeonato de mentiras, entre alunos da mesma turma ou entre estudantes de diferentes salas, como recurso para dinamizar a leitura e estimular a imaginação dos leitores. Cada participante narra, na frente da sala a sua história, que será avaliada por todos por votação. O vencedor poderá ter sua história publicada no jornal ou no mural da escola.

Essa proposta, como se vê pelos objetivos, não está diretamente voltada ao desenvolvimento da expressão oral, sendo um recurso para a compreensão do texto, e apresenta falhas atitudinais como a “aceitação de certas mentiras”, atitude que pode levar o estudante a desenvolver comportamentos socialmente não aceitos, principalmen-

te se considerarmos a faixa etária do público-alvo, crianças entre 9 e 11 anos. Dessa forma, a atividade, além de não contribuir para a formação do leitor, é questionável do ponto de vista ético.

A segunda atividade, o debate, é proposto como atividade mais séria em comparação com a anterior, considerada pelos proponentes como lúdica. Cabe ao professor coordenar os debates que “ conduzam os alunos à reflexão sobre o que foi lido.” São apresentadas questões que orientarão o debate, cujo tema é Tio Balduino e suas mentiras. Mais uma vez se verifica é a expressão oral ser usada como um recurso para, no caso, desenvolver o espírito crítico dos estudantes, não existindo nenhuma preocupação com a língua oral e suas especificidades, bem como com o gênero selecionado, que sempre teve regras para a sua realização.

O julgamento de Tio Balduino e de suas mentiras é a terceira atividade. A classe deve ser dividida em três grupos: a acusação, a defesa e os jurados. Cabe ao professor o papel de juiz, como coordenador da atividade. Informam os proponentes que os itens (perguntas 2 e 3) do debate poderão ser aplicados ao julgamento. Constatamos, de novo, que o professor continua sendo o elemento central do processo de ensino, não sendo dada autonomia ao estudante para que ele possa desempenhar os papéis de coordenador do debate ou de juiz. Logo, fala-se em renovação do ensino, mas as práticas docentes continuam as mesmas da educação tradicional. Vemos que, novamente, é escolhida uma atividade complexa, como o julgamento, que exige muito preparo e ensaio dos estudantes para ter bons resultados, mas ela é descrita de forma simples e sucinta pelos proponentes. Entendemos que essa atividade, se bem preparada, contribuirá de forma significativa para o desenvolvimento da expressão oral dos discentes.

Em síntese, esse material, que se apresenta como novidade para a leitura de paradidáticos, buscando seguir as ideias provenientes das correntes linguísticas e dos documentos oficiais, valoriza o texto, como objeto de ensino, mas, ao focalizar a expressão oral, não trabalha com suas características específicas, ficando ela relegada a um mero recurso para a compreensão do texto escrito. Portanto, não é ainda nesse momento que a oralidade ganha seu espaço na sala de aula de língua materna.

O percurso histórico apresentado mostra-nos que o oral esteve presente no ensino da língua materna, desde o século XIX, com finalidades diversas como manifestação do pensamento logicamente organizado e expresso com correção linguística, seguindo os parâmetros da língua escrita; como instrumento de comunicação, também pautado pelas regras da escrita; como recurso para a compreensão do texto escrito e como possibilidade para o desenvolvimento do espírito crítico dos estudantes. Em suma, é sempre visto como meio e não como fim no processo de ensino da língua. Portanto, mesmo com os avanços da Linguística, o oral não é tratado em sala de aula como uma modalidade da língua com suas particularidades, especificidades e gramática própria. A situação chega ao extremo de sua negação quando se analisa o volume do 1º ano do 2º Grau, em edição revista e ampliada da obra *Português: linguagens — literatura, gramática e redação*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, datada de 1994, e se verifica que, na Apresentação, os autores afirmam que o estudo da Língua Portuguesa objetiva “uma linguagem mais direta e atraente, fazendo uso permanente das várias linguagens que participam do universo do estudante: o quadrinho, o anúncio publicitário, a notícia, a letra de música etc.” Vê-se, assim, que o oral não é considerado como uma forma de linguagem.

Os autores, em relação à produção de textos, propõem atividades de relações intertextuais, de pesquisa e de debate, mas não esclarecem se elas serão realizadas por meio da escrita ou do oral, desperdiçando uma oportunidade, principalmente com o debate, para trabalhar este último como uma modalidade diferente da língua escrita. Como constatamos que, mesmo após a publicação dos PCN, não houve mudanças significativas no tratamento do oral nas aulas de Língua Portuguesa, o GEPEDULING considerou oportuno desenvolver algumas reflexões sobre essa questão na presente obra.

2. Aspectos da oralidade relevantes para a Educação Linguística

2.1 Construção de um contexto para a mudança

Como vimos, nos anos 1980, há um movimento dos pesquisadores da área da Linguística no sentido de modificar o ensino da língua, o qual resulta em novos conhecimentos produzidos. Os órgãos gover-

namentais de diferentes níveis acatam essas posições e seus documentos legais incorporam as novas ideias. O movimento intensifica-se na década de 1990 e culmina na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, que propõem um redirecionamento no ensinar a Língua Portuguesa, ao considerarem os gêneros textuais como objeto de ensino da língua materna na escola. Nesse contexto, a oralidade ganha novas perspectivas ao ser considerada tão importante quanto a escrita, de modo a também contribuir, para a formação do ser humano e determinando “uma nova escola e um novo professor, capazes de trabalhar com esse mundo de informação e tecnologia.” (Pretto, 1996, p. 20) e, assim procedendo, exigir do professor uma formação mais ampla em função do novo objeto de ensino, os gêneros textuais.

A Educação Linguística, ao propor a formação do “poliglota na própria língua”, alinha-se com os pesquisadores que defendem mudanças no ensino da Língua Portuguesa e, portanto, considera fundamental a reconfiguração de alguns elementos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem da língua materna. A nova forma de designação não representa apenas troca de palavras, mas aponta uma nova concepção do ato educativo, no qual há dois polos intercomplementares, representados por aquele que ensina — o ensinante-aprendente e por aquele que aprende — o aprendente-ensinante. O primeiro membro do par tem atuação ativa no processo, sendo responsável pela construção de seus novos saberes, e o segundo faz a mediação do ensinar e do aprender, abrindo mão da centralidade na transmissão do conhecimento, típica da Educação Tradicional. Mais uma vez enfatizamos: não é uma simples mudança terminológica, mas um deslocamento de papéis e de postura dos membros envolvidos na ensinagem, vocábulo cunhado por Anastasiou (2004), e na aprendizagem.

A mudança de concepção do processo de ensino e de aprendizagem deve vir acompanhada de um conceito de Educação, que, abandonando os princípios da Educação Tradicional, chamada por Paulo Freire (1975) de Educação Bancária, priorize a formação de cidadãos competentes e conscientes pelo desenvolvimento de sua consciência crítica, sendo capaz de transformar a sociedade. Essa educação deve abandonar a transmissão de conhecimentos, centrada no professor, e atribuir ao estudante um papel ativo na construção do seu saber,

orientada pelo professor. Consideramos, fundamentadas em Palma e Koo (2014), que os quatro pilares propostos no *Relatório Delors* (1998) — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser — sejam o alicerce desse tipo de educação, pois a escola, ao desenvolver competências nesses quatro pilares, formará certamente o cidadão crítico, criativo e transformador na construção de uma nova sociedade.

Para formar o cidadão descrito, capaz de dominar o uso da língua em diferentes contextos comunicativos, a meta a ser atingida nas aulas de Língua Portuguesa deve ser o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes, entendida como aquela que engloba um conjunto de processos e de conhecimentos diversos, como os linguísticos, os psicolinguísticos, os sociais, os culturais, os históricos, os textuais-discursivos, os estratégicos, os semiológicos, entre outros, que atuam no sentido da produção e da compreensão de discursos adequados às diferentes situações de comunicação, bem como adequação ao grau de formalização exigido por elas. (cf. Palma; Turazza, 2014a)

Essa meta concretizar-se-á ao se introduzir, como objeto de ensino e de aprendizagem nas aulas de língua materna, os gêneros textuais, quer para a modalidade oral, quer para a escrita, abandonando, portanto, as atividades focadas na frase e no ensino da gramática. Assumimos, com Marcuschi (2005, p. 19-20), que eles são

... formações interativas, multimodais e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.

[...]

Em essência são formas de “ação tática”, como dizia Bathia (1993), ou seja, a ação com gêneros é sempre uma seleção de ferramentas adequadas para algum objetivo.

Os gêneros, como atividades discursivas estabilizadas socialmente, servem de controle social e de exercício do poder, manifestando-se por meio de textos, caracterizados como eventos comunicativos, englobando ações linguísticas, sociais e cognitivas (cf. MARCUSCHI, 2008). Eles apresentam sequências linguísticas típicas que configuram os chamados tipos textuais, propostos por Adam (1992) como

cinco sequências prototípicas, a saber: as narrativas, as argumentativas, as descritivas, as explicativas e as dialogais. São elas que possibilitam a categorização dos textos. Para a EL, elas são bastante relevantes, pois entendemos serem o objeto da análise linguística, seja no ensino de gêneros escritos, seja no de orais. Assim, nessa nova proposta, não se abandona o ensino da gramática, e ele permanece tendo espaço na sala de aula, mas está atrelado a situações comunicativas e aos textos nela veiculados e, portanto, dá foco à língua em uso, utilizada pelos falantes em situações comunicativas reais. A EL, é importante destacar, defende um trabalho de análise linguística pautado em diferentes gramáticas, como a gramática internalizada; a gramática descritiva, focalizando diferentes variedades da língua, aí incluída a variedade padrão, a de uso, a reflexiva e, em determinadas situações, a normativa. Esse enfoque em diferentes gramáticas contribuirá para o desenvolvimento da competência linguística, um dos saberes que constitui a competência comunicativa.

Ao se introduzir os gêneros textuais como objeto de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, é preciso adotar também concepções de língua e linguagem compatíveis com o caráter sócio-discursivo-pragmático deles. A primeira é entendida como forma de interação entre indivíduos que, por meio delas, interagem em ações sociais e constroem sentidos em contextos sócio-históricos-ideológicos para poder atuar como sujeitos “marcados pela intencionalidade, pela agentividade e por visões específicas de mundo, como membros integrantes dos processos comunicativos”. (Salomão, 2003) A segunda, por sua vez, perdendo seu caráter de mero instrumento de comunicação, é considerada uma instituição social, criada histórica e coletivamente, sendo, portanto, uma prática social utilizada pelos homens em seu agir no mundo em outras práticas sociais. (cf. Koch, 2003)

Outro aspecto a ser abordado no ensino e na aprendizagem da língua materna na escola são as variedades da língua, com vistas a formar o poliglota na própria língua, que é a meta prioritária da EL. Para tanto, devem ser trabalhadas nas aulas de língua as variedades diatópicas (dialetos e falares), as diastráticas (norma-padrão e português subpadrão, as variedades diafásicas (língua falada, língua escrita, língua literária) e as variantes nacionais — Português Brasileiro,

Português Europeu, Português de Angola etc. O estudo dessas variedades leva ao desenvolvimento da competência sociolinguística, outra modalidade de saber que faz parte da competência comunicativa.

É importante destacar que a EL articula dois tipos de saberes — o linguístico e o pedagógico, duas dimensões prioritárias das práticas pedagógicas que qualificam e identificam a Educação Linguística, conforme proposta do GPEDULING. Ambos os conhecimentos — aqueles acima registrados, os linguísticos — e aqueles a serem explicitados a seguir são fundamentais para se realizar a EL.

A dimensão pedagógica organiza-se em torno da situação didática que abrange os conceitos de contrato didático, transposição didática, obstáculo epistemológico e engenharia didática. A situação didática é o centro ordenador e organizador do ensinar e do aprender e caracteriza-se como momentos de ensino e de aprendizagem planejados pelo professor para a realização de atividades previstas, objetivando o desenvolvimento de unidades de conteúdo. Há dois aspectos nela envolvidos: a intenção de orientação do ensinante-aprendente em relação ao aprendente-ensinante e o modo de trabalhar os conteúdos a serem focalizados em aula.

A transposição didática diz respeito às transformações sofridas pelo conhecimento científico ao se tornar um saber a ser ensinado, quais sejam, os conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e por documentos educacionais das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Há ainda o conhecimento ensinado, aquele que, efetivamente, o docente ministra em sala de aula e encontrado em seus registros, como diário de classe, atividades propostas aos estudantes, consultas à Internet, pesquisas realizadas pelos estudantes etc. A primeira passagem — do conhecimento científico ao conhecimento a ser ensinado — recebe o nome de transposição didática externa, e a segunda, a adaptação do saber a ser ensinado em saber ensinado, caracteriza-se como a transposição didática interna. Observa-se que essas passagens entre o conhecimento focalizado como processo e como produto, facultam ao professor, num primeiro momento, a reinterpretar de velhos conhecimentos escolares pelo saber científico e, num segundo, o seu deslocamento do campo pedagógico para o científico, quando se depara com dificuldades que dele

exigem ampliação de seus conhecimentos prévios referentes a conteúdos a serem ensinados e, por esse movimento de retroalimentação, assume o papel de professor-pesquisador.

O contrato didático refere-se ao conjunto de regras, estabelecidas explícita ou implicitamente, que regulamentam o agir dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, além de apontar o modo de justificação de atos entre eles. São os acordos necessários para uma boa concretização do processo de ensino e de aprendizagem, como, por exemplo, cumprimento de horários, prazos para entrega de atividades, critérios de avaliação e outros. Esses acordos têm estreita relação com a concepção de ensino e de aprendizagem que fundamenta a prática do docente. Se ele se coloca na posição de mediador/ facilitador da aprendizagem, na proposta de atividades, ele considera “os conhecimentos prévios dos aprendentes-ensinantes e a experiências que eles trazem para a sala de aula, suas potencialidades cognitivas, seus interesses, suas formas de pensar e de atuar” (Palma; Turazza, 2014a, p. 48). Esse tipo de contrato pressupõe uma nova formação do ensinante-aprendente, baseada no *modelo da racionalidade prática* (Libâneo, 2001), pelo qual, já dissemos, o aprendente-ensinante assume a responsabilidade da construção do seu conhecimento, sendo ativo nesse processo, sob o acompanhamento atento do ensinante-aprendente.

Quanto à Engenharia Didática, ela relaciona-se com presença da pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem por parte do docente. É concebida como uma metodologia de pesquisa. Machado (2002), baseada em Artigue (1988), apresenta-a como um esquema mental, cujas bases são realizações didáticas em sala de aula, ou seja, seu foco é a concepção, a realização, a observação e a análise de seqüências de ensino. Quatro etapas estão previstas nessa metodologia: análises preliminares, concepção e análise *a priori* das situações didáticas, experimentação e análise *a posteriori* e validação. Essa proposta pode ser complementada pelo *método da investigação-em-ação*, defendido por Figueiredo (2004), que prevê três fases: a problematização, na qual se questionam a legislação, os aspectos curriculares e os fundamentos teóricos; a de reflexão e de síntese, em que se reflete sobre as propostas de transposição didática, sobre as intervenções pedagógico-didáticas em função do trabalho de criação e de adapta-

ção de materiais para diferentes níveis de ensino; e a previsão prática, em que se planejam e elaboram as sequências, em razão das atividades propostas para as diferentes pedagogias (a do oral, a da leitura, a da escrita, a do léxico e da gramática e a da literatura), a definição de objetivos de aula e de unidade didática, bem como os critérios de avaliação. Vemos as duas metodologias como complementares, mas com o mesmo objetivo: introduzir a pesquisa na prática docente, com base em situações didáticas concretas.

No parágrafo anterior, há referência às pedagogias. Elas são apresentadas por Figueiredo (2004) e caracterizadas como formas de organização dos conteúdos a serem ministrados. A EL assume essa concepção e considera-a como “propostas metodológicas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos necessários ao domínio da Língua Portuguesa por parte dos aprendentes-ensinantes, com vistas a torná-los ‘políglotas na própria língua.’” (Palma; Turazza, 2014a, p. 52) Após muito estudo e reflexão, o GPEDULING, propõe as seguintes pedagogias: a do oral, a da leitura, a da escrita, a da literatura, a léxico-gramatical e a do digital, sendo as duas últimas transversais às anteriores.

Por fim consideramos que a mudança de modelo de formação de professores e de atuação em sala de aula, além de vir acompanhada de novos conceitos, quer na dimensão linguística, quer na pedagógica, está estreitamente relacionada a alterações metodológicas no fazer docente em sala de aula. Assim, o *modelo da racionalidade prática* transforma tanto o aprendente— ensinante, quanto o ensinante-aprendente, por assumirem, o primeiro a responsabilidade na construção de seus saberes e o segundo, o papel de professor pesquisador e reflexivo. Em função do tema deste capítulo, somente será aprofundada a Pedagogia do Oral, que propomos como o caminho para o ensino da Oralidade.

2.2 A Pedagogia do Oral

2.2.1 Conceito

Destacamos, inicialmente, que a expressão Pedagogia do Oral circula na Linguística Brasileira desde 1993, com a publicação da obra *Pedagogia do Oral*, de Wânia Milanez, na qual a autora alerta para a

importância do ensino do oral nas aulas de língua materna, integrado ao ensino da escrita e fundamentado na Linguística Textual, privilegiando o nível textual-interativo da língua. Outra obra voltada para o oral, traduzida do Espanhol, é *Psicopedagogia da Língua Oral — um enfoque comunicativo*, lançada em 1996, de Maria José del Rio, na qual a autora apresenta uma proposta de ensino da língua oral, sob uma abordagem interativa e funcional, sendo considerada pela Editora como inovadora e com orientações atuais em Educação. No ano de 1997, é veiculado, em *Trabalhos de Linguística Aplicada*, o artigo *Concepção de Língua Falada nos Manuais de Português do 1º e 2º Graus: uma visão crítica*, escrito por Luiz Antônio Marcuschi, no qual ele propõe a seguinte questão: Como se apresenta hoje a concepção e análise da língua falada nos livros didáticos de Português? Pesquisando em 58 livros da Educação Básica, objetivando responder a essa indagação, ele traça um panorama do tratamento dado à oralidade no livro didático no Brasil. Em 2008, é publicado na Revista *Signum*, o artigo *Por uma Pedagogia do Oral*, escrito por Tânia Guedes Magalhães, no qual ela focaliza o ensino da oralidade na escola, tendo como base teórica Marcuschi (1996, 2001) e Schneuwly e Dolz (2004), e como referências legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Assim, verificamos que, a partir dos anos 1990, surgem trabalhos voltados para o ensino do oral na escola, mostrando que, paulatinamente, essa modalidade de língua é focalizada no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Lima e Beserra (2012), ao fazerem um percurso dos estudos sobre a fala e a escrita, mostram-nos que os primeiros trabalhos produzidos objetivam apontar as características da língua falada para diferenciá-la da escrita. Além disso, com foco no código, consideram-nas como atividades opostas e dicotômicas. Investigações mais recentes rejeitam essa visão e consideram que, em ambas, há produção de textos contextualizados e altamente planejados, ocorrendo diferença na forma do planejamento, o qual, na fala, ocorre *on line*, pois planejamento e execução são simultâneos, dando ao uso oral o caráter de uma aparente fragmentariedade. Quanto ao grau de (in) formalidade, aceita-se que, nas duas modalidades, ele está presente, dependendo das “exigências das condições de produção dos diversos gêneros de textos, produzidos sempre em condições específicas.” (p.

60) Atualmente, considera-se que a fala é tão organizada, estruturada e complexa quanto a escrita e destacam as autoras que, para Halliday (1985), a complexidade da fala está no seu “emaranhado gramatical”, que pode ser mais ou menos evidente em função do gênero textual elaborado e das suas condições de produção. Elas pontuam, ainda, em relação à complexidade, que cada modalidade é complexa e cada uma, a seu modo, é enfatizada em materiais didáticos (manuais e gramáticas da Língua Portuguesa), mas mantêm a crença da elaboração estruturalmente complexa da escrita e a da estruturalmente simples da fala. Acerca do estágio atual das investigações sobre a fala e sua relação com a escrita, assim se manifestam as autoras (p. 62):

Pode-se, então, sintetizar as conclusões dos estudos atuais afirmando-se que, hoje, fala e escrita são compreendidas: 1) como atividades interativas e complementares, que sempre ocorrem no contexto das nossas práticas sociais e culturais (Marcuschi, 1997); 2001a; 2001b); como atividades complexas, altamente relevantes, cada uma com suas características e finalidades próprias, sendo, ambas, modalidades diversas de um mesmo sistema linguístico. Nem a escrita é representação gráfica da fala, nem a fala é a escrita em suas representações sonoras. (Ferreiro, 2003)

Elas finalizam o percurso histórico enumerando as características comuns à fala e à escrita: são atividades comunicativas e práticas sociais situadas; são, a seu modo, altamente complexas; são marcadas por diferenças e por diversas semelhanças e são passíveis de variação quanto ao grau de formalidade, num contínuo que vai do mais formal ao mais informal. É importante explicitarmos que essa visão atual é defendida pela EL no trabalho com a oralidade em sala de aula.

Apresentado esse breve panorama histórico das pesquisas sobre a fala, passamos à conceituação da Pedagogia do Oral. Reiteramos que o uso dessa expressão se relaciona à concepção de organização dos conteúdos a serem ensinados proposta pela EL.

Como já dito, ela é a forma de se organizarem os conteúdos a serem ensinados no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna. Tem por objetivo desenvolver a capacidade de expressão e a de compreensão oral, nas diferentes variedades do Português, inclusive a norma-padrão, com vistas, por parte do aprendente-ensinante, ao

domínio da expressão e da compreensão de gêneros orais informais e formais. Para atingir tal objetivo, é fundamental que o ensinante-aprendente conheça e domine os trabalhos científicos já produzidos sobre a oralidade, os processos de transposição didática referentes a esses saberes, organizados e ordenados sob a forma de sequências didáticas, por exemplo, a serem ensinadas no nível de ensino em que o professor atua, a fim de que: o aprendente-ensinante reflita sobre a língua oral e a sua aprendizagem; compreenda que o oral é um meio de aprendizagem da língua e de desenvolvimento cognitivo; saiba distinguir o discurso oral informal do formal e saiba adaptar o discurso às características do conteúdo e do referente sendo todos esses elementos essenciais para o desenvolvimento das competências orais dos estudantes que integram as capacidades acima apresentadas. Acrescenta-se a esses aspectos a necessidade da renovação metodológica que pressupõe o abandono de aulas predominantemente expositivas, nas quais os aprendentes-ensinantes são espectadores passivos das exposições feitas pelo docente. As aulas devem ser dinamizadas com a introdução de metodologias ativas, entendidas como práticas pedagógicas que consideram o estudante como o agente responsável pela sua aprendizagem, estimulando processos de ensino e de aprendizagem crítico-reflexivos. Podem utilizar-se recursos e técnicas enfatizando a interação entre estudantes e professor; entre estudantes; e entre os próprios estudantes e materiais didáticos e recursos de aprendizagem. São exemplos de metodologias ativas, entre outros, a oficina pedagógica, aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso e ensino por projetos. A Pedagogia do Oral, como as demais Pedagogias previstas pela EL, visa à inovação e à criatividade nas aulas de língua, com vistas à renovação da prática docente.

2.2.2 Objeto da Pedagogia do Oral: a Oralidade

O foco de ensino e aprendizagem dessa Pedagogia é a Oralidade. Além das características apresentadas em 2.2.1, ela pode ser conceituada, de acordo com Marcuschi (2001, p. 25), como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

Nessa prática, assumimos a posição defendida por Lugarini (2003), que destaca serem a expressão e a compreensão concretizadas no falar e no ouvir, fundamentadas em fatores verbais e em não verbais (como gestos e expressões faciais e corporais) bem como em fatores contextuais. Cada uma dessas capacidades exige, por parte do usuário, competências específicas, de natureza distinta; no ouvir, por exemplo, a competência seria reconhecer se o discurso é espontâneo e informal ou se é planejado e formal.

Em relação à fala, a capacidade de expressão, para esse autor, apresenta as seguintes competências: a ideativa, a pragmática, a sintática e textual, a semântica e a técnica. A primeira possibilita ao falante planejar o conteúdo da mensagem, englobando conhecimentos como: saber claramente a finalidade da comunicação; ter clareza do conteúdo e das informações a serem transmitidas; selecionar o elemento central da comunicação e identificar as informações que o apoiarão e, no caso do discurso formal, planejar a comunicação, elaborando um roteiro bem organizado. A segunda prevê a análise dos elementos da situação comunicativa e a adequação deles ao texto a ser produzido. Essa análise deve ser feita no que tange à finalidade proposta pelo locutor aos interlocutores, ao objeto da comunicação, ao contexto linguístico. A sintática e textual é relacionada à produção de frases sintaticamente aceitáveis e de textos que atendam aos princípios da textualidade, isto é, que sejam coerentes no contexto comunicativo. A competência semântica pressupõe a escolha de uma modalidade adequada ao sentido a ser transmitido e à finalidade pretendida com o texto a ser produzido. Por fim, a técnica diz respeito à concretização da fala, exigindo uma dicção clara, o controle da voz, do ritmo da emissão e, quando possível, da posição do locutor frente ao interlocutor. Todas essas competências envolvem diversas ações para garantir que o objetivo da fala seja atingido.

Lugarini, em relação ao ouvir, capacidade de compreensão, propõe as competências a seguir: a técnica, a semântica, a sintática e textual, a pragmática e a seletiva. A primeira é relativa aos aspectos exteriores do código, identificando-se com a competência fonológica ou a capacidade de identificação e reconhecimento dos sons. A segunda permite ao ouvinte a captação da relação entre significantes

e significados, inerentes aos conhecimentos prévios da experiência pessoal e nos modelos conceptuais adquiridos. A terceira é aquela pela qual o ouvinte percebe, nos enunciados, as relações produzidas no eixo sintagmático e também as relações existentes no interior de um texto, marcado pela *fragmentariedade* motivada por pausas, hesitações, mudanças de tópico, autocorreções, frases incompletas e sintaxe quebrada. (Cf. Lugarini, 2003, p. 116). A quarta, a pragmática, diz respeito às informações recebidas sobre as características da situação comunicativa, na qual se produziu a mensagem e, finalmente, a seletiva tem interferências na utilização da mensagem com uma finalidade específica. Da mesma forma que as competências da fala, as do ouvir englobam inúmeras ações para que o objetivo da audição seja efetivado.

Outro aspecto a ser destacado em relação à Pedagogia do Oral refere-se ao espaço que ela deve ocupar na escola. Nesse sentido, é preciso assumir o papel que lhe cabe no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, limitando o predomínio da língua escrita e impondo-se como uma modalidade da Língua Portuguesa, tal como defende Marcuschi (1996). Para esse estudioso, ela não se opõe à escrita e caracteriza-se como uma modalidade de uso em um contínuo de variações. Por isso, deve fazer parte do planejamento de curso do professor, bem como do planejamento anual de área de Língua Portuguesa.

Outro ponto que a ser desmistificado quanto à Oralidade refere-se à crença de que ela é fragmentada, caótica, sem planejamento e sem padrões de organização. Como já vimos, a forma de se planejar o oral é distinta da praticada na escrita. O planejar acontece concomitantemente à concretização do ato de oralização do pensamento. O falante, em qualquer manifestação linguística, aí incluída a Oralidade, emprega regras que fazem parte de sua gramática intuitiva relativas a sua língua materna e, em especial, à da língua funcional (Bechara, 1999) de sua comunidade de origem, pois conhece e utiliza, com competência, as estruturas fonético/fonológicas, morfossintáticas e semântico/pragmáticas que o tornam capaz de produzir sequências linguísticas reconhecidas como sendo de sua língua materna. Por essa razão, ele sabe como adequá-la em diferentes contextos de uso, com maior ou

menor propriedade, dependendo do conhecimento/domínio que tenha dessas regras, nas duas modalidades em que pode comunicar-se.

Como a escola sempre priorizou a língua escrita, as regras a ela relacionadas são mais conhecidas pelos usuários, não ocorrendo o mesmo com a língua oral, o que não tem contribuído para a “formação do poliglota na própria língua”. Para superar essa deficiência, é preciso que o aprendente-ensinante conheça as normas que orientam a produção de textos orais in(formais). Elas são apresentadas a seguir com base em Lima e Beserra (2012), constituindo o que as autoras chamam de *regularidades dos textos orais* (p. 63). Pelo fato de o texto oral ser construído em presença, estando o falante e o ouvinte face a face, ele se caracteriza pela:

- presença de estratégias como as de correção, de hesitação, de repetição, e de pausas longas ou curtas, típicas dos gêneros primários (conversa informal e textos dialogados) e decorrentes do planejamento *on-line* do texto;
- frequência maior ou menor de marcadores conversacionais (bem, sabe?, certo?, claro? né? e outros) em função do gênero textual;
- frequência de enunciados modalizados por meio de expressões como eu acho que, me parece que, provavelmente, certamente, entre outros), indicativas do grau de monitoramento do locutor em relação ao texto em elaboração;
- presença de sintaxe fragmentada, mais evidente em textos orais com menor grau de planejamento, em razão da coconstrução do texto pelo locutor e seu interlocutor;
- presença de turnos na organização de gêneros dialogados. Esses turnos podem ser simétricos ou assimétricos a depender da forma de participação do locutor: se mais equilibrada, como na conversa face a face, nas entrevistas, nos debates; se mais ou menos equilibrada como nos sermões religiosos, nas conferências, nos discursos de posse etc.

Em síntese, as autoras concluem que:

... o texto, falado não difere do texto escrito e preserva, dentre outras, as seguintes características:

- ...é um texto que está inserido em um *contexto de produção e de recepção* mais amplo;
- é um texto *produzido para alguém*, ou seja, um texto que tem interlocutor(es), para o(s) qual(is) o locutor se dirige. Esse(s) interlocutor(es) tem (têm) a possibilidade de interferir no texto que recebe(m), à medida que vai (vão), de várias maneiras, demonstrando para o locutor se está(ão) acompanhando, ou não, o texto, e como se dá esse acompanhamento (se concorda(m), se o texto lhe(s) agrada etc.) Nos casos em que o(s) interlocutor(es) não está (ão) presente(s), o locutor tem de esforçar-se mais para imaginar de que maneira seu interlocutor está acompanhando o texto;
- um texto cujos sentidos não estão dados *a priori*, mas se dão na própria situação interativa. (p. 64-65)

Pelo exposto, verifica-se que a Pedagogia do Oral é altamente complexa e exige do aprendente-ensinante um conhecimento teórico especializado, para embasar o ensino e a aprendizagem das capacidades de expressão e compreensão e suas competências, o falar e o ouvir, visando à formação um falante/ouvinte competente e consciente no uso do oral, com vistas a tornar-se efetivamente um “poliglota na própria língua”. Essa base teórica está na Análise da Conversação, na Sociolinguística Interacional e na Gramática do Português Falado.

3. A oralidade na sala de aula

Apresentadas as bases da EL e as questões teóricas que embasam o ensino da oralidade, passamos a tratar especificamente do ensino e da aprendizagem da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Reafirmamos que o processo do ensinar e do aprender deve sempre levar em consideração a interação, sendo ela um dos seus pontos fundamentais, bem como a bimodalidade dos aprendentes — ensinantes, condição do processo educativo em língua materna, que é, segundo Marcuschi (1998), o domínio que ele deve ter ao utilizar as duas modalidades da língua materna, a falada e a escrita, em suas múltiplas variedades. Destacamos, também, que esse processo deve considerar a heterogeneidade da língua e a língua em uso em relação às duas ca-

pacidades da oralidade, o falar e o ouvir. Além disso, entendemos que ele deve propor, de forma equilibrada, atividades entre os gêneros informais e os formais e, preferencialmente, iniciar o trabalho pelos primeiros para depois abordar os segundos, sempre com a preocupação de mostrar a inter-relação que há entre eles. Fazemos, a seguir, algumas sugestões de atividades, que, ao longo da obra, serão ampliadas pelos temas focalizados em cada capítulo deste livro.

Começamos pela Educação Infantil, no período da aquisição da linguagem. Já na fase da fala egocêntrica, a partir dos dois anos, o adulto deve contar histórias para a criança. Quando ela está no estágio da fala socializada, ouvir histórias torna-se muito importante, pois as narrativas ampliam o universo linguístico e induzem a criança a transferir habilidades que já possui para tarefas que tem de realizar em outros momentos. Analisemos um trecho da mãe contando uma história para a criança:

Mãe: A Cláudia vai embora, viajar longe, longe. Ela volta só daqui um tempão.

Criança: Por quê? A! (decepcionada).

Mãe: Ela vai trabalhar lá loooooonge.

Criança: No caminho da floresta?

Mãe: ã? (estranhando).

Criança: Aonde o lobo mau mora, ela vai?

Mãe: Não, não é onde o lobo mau mora, não. (Perroni, 1992, p. 73)

A importância das narrativas para a criança pode ser mostrada pelos seguintes aspectos: a criança associou o “loooooonge” da mãe a uma história que conhecia de memória, portanto a uma narrativa, já demonstrando sua capacidade de intertextualizar e também a prática do ouvir, já que ela memorizou partes da história; a história se funda numa intriga que, em geral, começa com uma situação estável perturbada por algo, por uma força que leva ao desequilíbrio, mas uma nova ação em sentido inverso restabelece o equilíbrio. Além disso, ela possibilita a ampliação de vocabulário, de conhecimento de mundo e de valores culturais. Também, por meio da interação entre a mãe (locutor) e ela (interlocutor), a criança vai aprendendo a construção do texto dialogado, com suas especificidades como os turnos, ou seja, o momento de assumir a fala e o de ouvir o outro, que são saberes, em

relação a esse gênero primário, que ela levará para a vida. Portanto, fica evidenciada a importância do contar histórias desde os primeiros anos da criança, o que deve ser feito tanto pela família quanto pela escola. Lembramos que a *atividade dialógica* tem um papel fundamental na constituição da linguagem pela criança e na construção do conhecimento. Assim, o conhecimento da linguagem e o conhecimento do mundo constroem-se, concomitantemente, pela atividade dialógica entre a criança e o adulto que dela cuida. Destacamos que, na infância, a ampliação da linguagem oral é essencial para alargar os limites do mundo infantil.

Assim, na Educação Infantil, de 0 a 3 anos, as crianças devem usar a linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano. Além disso, nessa faixa etária, elas devem participar de situações em que ocorra o uso de diferentes gêneros realizados pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc. Vê-se, portanto, que as crianças já podem entrar em contato com diversos gêneros, além do texto dialogado. Na Pré-escola, dos 04 aos 05 anos, além do uso da linguagem oral, em diferentes encontros comunicativos, em conversas, na comunicação do dia a dia, no relato de vivências e na expressão de desejos, de vontades, de necessidades e de sentimentos, elas já são capazes de elaborar perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participam e de integrar-se em situações envolvendo a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista. Já dominam gêneros como o relato de experiências vividas e a narração de fatos em sequência temporal e causal, o ouvir histórias e o seu reconto com aproximação das características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor, elaboram explicações, expõem suas opiniões e reproduzem oralmente jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções. Esse domínio permite a realização de muitas atividades contextualizadas contribuindo para o desenvolvimento do ouvir e do falar. Nessa fase, o ensinante-aprendente já pode focalizar particularidades composicionais desses gêneros e também abordar elementos linguísticos típicos deles, introduzindo, lentamente, a análise linguística.

Nas séries do Fundamental I (06 /07 a 10/11 anos), se a oralidade foi bem trabalhada nos níveis anteriores, o aprendente— ensinante já vivenciou vários gêneros informais e alguns formais, como poemas e canções. Por essa razão, o ensinante-aprendente pode propor situações para o primeiro e segundo anos, como elaborar pedidos de desculpa, fazer convites, pedir informações, fazer apresentações etc. Eles devem ser apresentados oralmente, devendo o professor exigir o uso da voz e a postura do corpo adequados, a presença de estruturas linguísticas compatíveis com a situação proposta e, além disso, o docente pode orientar os estudantes sobre o uso de marcas linguísticas específicas dos gêneros em estudo. A criação de histórias com base em gravuras e o seu relato é um bom exemplo do trabalho com gêneros formais, que contribui para a aprendizagem da entonação e da adequada articulação de sons e palavras, facilitando a compreensão do texto pelo interlocutor. No terceiro, quarto e quinto anos, o professor pode propor ao aprendente-ensinante que desempenhe diferentes papéis em gêneros como o diálogo, a conversação, a conversa telefônica e a entrevista. Cabem as mesmas observações feitas acima em relação à voz e à articulação de sons e palavras. Essas atividades podem ser gravadas e transcritas e, depois, pode ser feita sua retextualização, acompanhada da análise linguística das duas modalidades de língua, aliando, assim, oralidade e escrita. Também gêneros formais, como crônicas, contos dos mais variados tipos e notícias podem ser lidos, recontados e analisados linguisticamente, como etapa para um trabalho com a sua produção escrita.

A partir do sétimo ano, estendendo-se pelas séries finais do Ensino Fundamental e do Médio, sem se desprezar o nível de desenvolvimento dos aprendentes-ensinantes, devem ser privilegiados gêneros, como o debate, o seminário, a palestra, a discussão de assuntos polêmicos, a exposição de pontos de vista, entre outros, necessários e úteis para o trabalho com as duas modalidades da língua, como, por exemplo, a discussão de textos polêmicos, seguida da análise do conteúdo e dos aspectos linguísticos, pode ser um bom caminho para a produção de um artigo de opinião. A participação em palestras e mesas redondas é um bom recurso para a exercitação da escuta. A retextualização de textos orais também é uma atividade produtiva para

esses níveis de ensino. Pode-se, ainda, retomar o gênero oral pedido de reclamação e, com base nele, escrever-se uma carta de reclamação, outra possibilidade de se articular a língua falada com a escrita.

Em suma, são múltiplas as possibilidades do trabalho com gêneros informais e formais na Educação Básica, podendo ter continuidade no Ensino Superior, principalmente em relação aos chamados gêneros acadêmicos.

Palavras finais

Para desenvolver o tema deste capítulo, A Pedagogia do Oral na perspectiva da EL, propusemos várias perguntas que orientaram a exposição, a saber: Qual o percurso histórico do ensino do oral na escola brasileira? Como a oralidade tem sido ensinada na escola? O que deve ser ensinado sobre a oralidade em sala de aula na perspectiva da EL? Que aspectos da oralidade devem ser priorizados pela EL? Qual a relação entre oral e escrita? Que aspectos metodológicos devem ser considerados no processo de ensino e de aprendizagem dessa modalidade linguística? Acreditamos que elas tenham sido respondidas ao longo do capítulo e, por essa razão, a Pedagogia do Oral, com seus saberes específicos, com suas especificidades linguísticas, com os pressupostos, com as dimensões da Educação Linguística e com a apresentação de atividades práticas, tenha sido apresentada na forma de um desenho ainda inicial. As respostas estão registradas nas páginas do exposto acima e, apoiadas nelas, consideramos que os objetivos pretendidos foram atingidos, o que nos autoriza a considerar um caminho possível para o trabalho com a Oralidade na escola. Os demais capítulos do livro visam a comprovar essa possibilidade.

Referências

- ADAM, P. L. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- ADAM, P. L. *A lingüística — Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). *Processos de Ensino na Universidade — Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3.ed. / 2ª tiragem. Joinville, SC: UNIVALLE, 2004.
- ANGELO, G. L. de. *Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas — Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

- ARTIGUE, M. *Ingénierie didactique. Recherches en Didactique des Mathématiques*. Grenoble, v.9, n.3, 1988, p. 181-308.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. — Brasília, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão/ Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa* — 37.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BUNZEN JUNIOR, C. A fabricação da disciplina escolar Português.: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 11, nº 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- CAMARA JR., J. M.. *Problemas de Lingüística Descritiva*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1971.
- CAMARA JR., J. M. *Manual de Expressão Oral & Escrita*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- CASTILHO, A. de. Desafios no Estudo da Língua Falada. In: *Museu da Língua Portuguesa*, 24/10/2014. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/50446288/273421677-desafios-no-estudo-da-lingua-ataliba-teixeira-castilho>. Acesso em: 03 de jan. 2016.
- COLEÇÃO PASSELIVRE. *Livro do Mestre nº 1*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- COSTA, A. *Português — Segunda Série Ginasial*. 14.ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A. 1961.
- FERNÁNDEZ, A. Os idiomas do Aprender. *Digital Source*, 2001. Disponível em <http://groups.google.com.br/group/digitalsource>.
- FIGUEIREDO, O. *Didática do Português Língua Materna — Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. 1. ed. Porto: ASA, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GERALDI, W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO — Secretaria da Educação. *GUIAS CURRICULARES PROPOSTOS PARA AS MATÉRIAS DO NÚCLEO COMUM DO ENSINO DO 1º GRAU*. São Paulo: Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, 1975.
- KOCH, I. V. Que é Língua? In: XAVIER, A.C.; CORTEZ, S. *Conversas com linguistas — virtudes e controvérsias da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 124.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIMA, A.; BESERRA, N. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. — Org.). *A Oralidade na Escola — a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 57-72.
- LUGARINI, E. Falar e ouvir. Para uma didática do “saber falar” e do “saber ouvir”. In: LOMAS C. (Org.). *O valor das palavras (1) — Falar, ler e escrever nas aulas*. 1.ed. Porto: ASA, 2003, p. 109 155.
- MACHADO, S. D.A.. Engenharia Didática. In: MACHADO, S.D.A. (Org.). *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002, p. 25-70.
- MAGALHÃES, T. G. Por uma Pedagogia do Oral. In: *Signum: Estudos Linguísticos*. Londrina, n.11/12, 2008, p. 137-153.
- MARCUSCHI, L. A. Concepção de Língua Falada nos Manuais de Português do 1º e 2º Graus: uma visão crítica. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, (30):39-79 Jul/Dez. 1997. Disponível em: revistas.uel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2431. Acesso em: 30 jul. 2014.
- MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. In: BASTOS, N.B. (Org.) *Língua Portuguesa Histórias, Perspectivas, Ensino*. São Paulo, EDUC, 1998, 101-119.
- MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros Textuais — Reflexões e Ensino*. Palma e União da Vitória: Kaygangue, 2005, p. 17-33.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de Língua. In: MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, Segunda Parte, p. 146-225.
- MILANEZ, W. *Pedagogia do Oral: condições e perspectivas para sua aplicação no Português*. Campinas: Sama, 1993.
- MOURA, A. de. *Antologia da Língua Nacional Para a Primeira e Segunda Séries Ginasiais*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1944.
- OLIVEIRA, C.. *Flor do Lácio*. 6. ed. revista pelo autor. São Paulo: Saraiva, 1961.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S.; NOGUEIRA JUNIOR, J. E. Educação Linguística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, N.B. (Org.). *Língua Portuguesa: lusofonia — memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008, p. 215-233.

- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Formação de professores e interdisciplinaridade na perspectiva da Educação Linguística. In: BASTOS, N.B. (Org.) *Língua Portuguesa — aspectos linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo: EDUC, 2012, p. 145 — 164.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Educação Linguística e o Livro Didático. In: BASTOS, N. B. (Org.) *Língua Portuguesa e Lusofonia*. São Paulo: EDUC, 2014, p. 309 — 327.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Educação Linguística: reinterpretação do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, D.V.; TURAZZA, J.S. (Orgs.). *Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014a.
- PALMA, D. V.; FRANCO, M. I. S. de M. Flor do Lácio: a prática da redação imitativa e o ensino da produção escrita. In: BASTOS, N.B.; PALMA, D.V. (Orgs.) *História Entrelaçada 6 — Língua Portuguesa na década de 1960: linguística, gramática e educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014, p. 219-260.
- PALMA, D. V.; KOO, L. C. Formação Inicial de Profissionais do Direito no Curso de Graduação na Sociedade do Conhecimento e da Tecnologia no Século XXI: desafios a serem vencidos. In: SANTOS, I; LAFAYETTE POZZOLI, L. (Orgs.). 1. ed. *Direito e Educação — A fraternidade em ação*. São Paulo: Letras Jurídicas, 2014, p. 183-205.
- PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 73.
- PRETTO, N. De L. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. São Paulo: Papirus, 1996.
- RIO, M. J. del. *Psicopedagogia da Língua Oral — um enfoque comunicativo*. Trad. Maria Rita Quintella. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- SALOMÃO, M. Que é língua? Há vínculos necessários entre língua, pensamento e cultura? A linguagem tem sujeito? In: XAVIER, A.C.; CORTEZ, S. *Conversas com linguistas — virtudes e controvérsias da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 184-187.
- SILVA, V. S. da; CYRANKA, L. F. de M. A Língua Portuguesa Ontem e Hoje. *Linhas Críticas*, Brasília, v. n. 27, p. 271-287, jul. / dez. 2009. Disponível em: http://www.fe.unb.br//linhascriticas/artigos/n27/a_lingua.pdf. Acesso em: 30 jul. 2014.
- SOARES, M. Português na Escola — História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 141 — 161.
- SOUZA, R. A. de. *O Império da Eloquência — Retórica e Poética no Brasil Oitocentista*. Rio de Janeiro: EDUERJ/ EdUFF, 1999.
- UCHÔA, C. E. F. Mattoso Câmara e a Língua Oral. In *Estudos da Língua(gem) — Mattoso Câmara e os Estudos Linguísticos no Brasil*. Vitória da Conquista. nº 2, p. 67-78, dezembro de 2005. Disponível em: estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/.../24/45. Acesso em: 30 jul. 2014.

A ORALIDADE EM PROJETO DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA

Uma experiência com gêneros textuais

Elaine Cristina Fernandes da Silva (Colégio Mary Ward)

Introdução

A vida em sociedade requer o conhecimento e o reconhecimento de duas modalidades fundamentais de produções linguísticas: a oral, que acontece no momento em que falamos; e a escrita, que se apresenta no momento em que escrevemos. A oralidade, especificamente, é entendida como atividade verbal, presente nas mais diferentes situações sociais nas quais um indivíduo possa se inserir ao longo de sua vida. Existiu uma época em que o ato de “falar” bem era mais importante do que o de escrever bem. Na antiguidade clássica, por exemplo, a produção literária era marcada, inicialmente, pelo registro de textos produzidos oralmente. As fábulas de Esopo podem ser consideradas textos recolhidos da tradição oral. Durante as Assembleias públicas na Grécia Antiga, era justamente a oralidade que refletia o que era tido como alto padrão de retórica, considerando um contexto em que ouvir e falar era muito mais comum do que ler e escrever, coexistindo um uso sofisticado da escrita e um domínio (certamente indiscutível) da palavra falada nos diálogos filosóficos, por exemplo. No século XII, as primeiras cantigas portuguesas, de escárnio, de amigo e de amor, também ilustram registros de produções orais cantadas. A igreja ainda faz uso de sermões para convencer seus fiéis.

A oralidade é adquirida nas relações sociais presentes no cotidiano das pessoas, desde o nascimento. Como participantes de situações sociais, cabe a elas se comportarem de maneiras diferentes, a depender da situação comunicativa, sendo o contexto que determina

o tipo de linguagem a ser utilizada. Sobre essa questão, Fávero *et al.* (2005, p. 21) afirmam que “o texto conversacional é criação coletiva e se produz não só interacionalmente, mas também de forma organizada”, ou seja, para a atividade comunicativa oral são indispensáveis habilidades e competências que vão além do conhecimento de gramática, fazendo parte dessa organização do discurso fatores como: interação entre, pelo menos, dois interlocutores, uma sequência lógica de pensamento, um tempo e um objetivo.

1. A oralidade no ensino de Língua Portuguesa

Apesar de todas as evidências acerca da importância dos atos de fala, atualmente, as práticas de ensino de língua na escola são vistas, de um modo geral, fundamentadas na modalidade escrita, eliminando, quase que por completo, as práticas da oralidade dos currículos escolares, seguindo-se a crença de que escola é lugar do aprendizado da escrita. Quando presente na escola, a oralidade, muitas vezes, é abordada em forma de conversas informais, como sinônimo de comunicação espontânea e de falta de planejamento. Entretanto, essa é uma noção equivocada, uma vez que, dependendo do gênero oral, as ações do falante poderão ser tão formais e planejadas quanto às ações relacionadas à escrita.

Na década de 1990, após a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino da modalidade oral tem, aos poucos, ganhado espaço nas escolas, porém essa afirmação ainda não nos permite evidenciar que a existência de práticas pedagógicas envolvendo a oralidade tenha alcançado a devida importância. Partindo da concepção de que a inserção da oralidade nas instituições escolares é fundamental ao aprendente, vale ressaltar que trabalhar a oralidade em sala de aula envolve o conhecimento e a visão de mundo mais apurada do ensinante, pois essa prática vai além de simples conversas, ou seja, é necessário apresentar situações reais nas quais o aprendente terá a possibilidade de mostrar seu conhecimento sobre o tipo de linguagem exigida para um determinado contexto de interação.

Por essa razão, o ensino da oralidade deve ser objeto de pesquisa e aprofundamento daqueles que também estudam a escrita, uma vez

que seu uso é muito presente na sociedade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998), a língua é fundamental para se estabelecerem as relações sociais, porém não deve se tornar apenas um meio de comunicação. Assim, a oralidade tem de ser trabalhada com a mesma ênfase dada ao ensino da escrita.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. (Brasil, 1998, p. 25)

É imprescindível perceber que tanto a oralidade quanto a escrita apresentam suas especificidades e ambas estão a serviço da interação verbal. Refletir sobre a linguagem oral é essencial na escola para desmistificar que não há regras na fala. Deve-se considerar que ela tem suas particularidades, considerando-se o papel do enunciador, o seu lugar social, os seus objetivos, o que pode ser dito e outros. Rojo (2012) concebe a relação entre a oralidade e a escrita como um *continuum*, pois ambos se apresentam de maneira mais formal ou menos formal a depender da situação de comunicação.

Diante desse cenário, fica aos ensinantes de Língua Portuguesa o desafio sobre qual papel assumir em relação ao ensino da oralidade e quais gêneros textuais ligados a essa modalidade podem propiciar o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas de aprendente, de forma a se evitar o estabelecimento de um “conflito de interesses” entre o trabalho com o “oral” e a “escrita”. As respostas a serem dadas a esse desafio não são simples e têm propiciado reflexões constantes acerca de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da oralidade em sala de aula.

2. Conceituando letramento

Para entender melhor o universo da oralidade e da escrita, é necessário apoiar-se em um termo que tem sido muito utilizado nas áreas de Educação e Linguística: o letramento. Desde a constituição

desse campo de estudos nas décadas de 1970-1980, observa-se que, ao mesmo tempo em que se têm intensificado os debates sobre o tema, constata-se a convicção da impossibilidade de consenso em torno de tal conceito. Quando nos atemos com mais proximidade a esses estudos, somos interpelados por várias concepções teóricas e conceitos que, tomados indistintamente, nos levam a pensar que os estudos sobre o letramento ora se constituem como concepções teóricas muito distintas entre si, ora parecem fazer parte de uma única teoria.

Não é verdade que a escrita só se aprende na escola, nem que a fala é apenas uma questão de aprendizado espontâneo do dia a dia. Vários pesquisadores — como Kleiman (1995), Street (1984), Tfouni (1995), Rojo (2004) e Soares (2000) —, por um lado, constataram que as práticas de letramento se iniciam fora dela desde muito cedo. Por outro lado, o sucesso de certas práticas orais formais pode ocorrer na escola, por meio de seminários, debates, júris simulados, entrevistas e outros gêneros textuais.

O crescente interesse pelos estudos do letramento tem transformado o termo em uma metáfora que vem sendo aplicada em diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de designar diferentes aspectos envolvidos nas práticas da leitura, da escrita e da oralidade, sendo muito comum o uso de expressões como: “letramento digital”, “letramento social”, “letramento visual”, “letramento ideológico”, “letramento crítico” e assim por diante. À luz dessa ideia, torna-se fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas um “letramento”, e sim “letramentos”. (Soares, 2000, 2002, 2003; Kleiman, 1995, 2004, 2006; Marcuschi, 2007; Street, 1984; Baynham, 1995, Dionisio, 2005, 2006; Rojo, 2004, 2009, 2012 e Tinoco, 2010)

No Brasil, a palavra *letramento* começa a ser utilizada, a partir da década de 1980, em textos acadêmicos. A primeira pesquisadora que usa essa palavra é Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). Depois esse termo aparece novamente em 1988, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, que dedica parte de seus estudos à definição de letramento e busca distinguir letramento de alfabetização.

No entanto, vale ressaltar que Paulo Freire utiliza o termo alfabetização com um sentido aproximado do de letramento, para designar

uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora. Afirma ele que

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, 1996, p. 8).

Foi nesse mesmo período que, no Brasil, se situam as primeiras formulações da palavra letramento para designar algo que ultrapasse o processo de alfabetização. Soares (2000) destaca a alfabetização e o letramento como processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes, porém, interdependentes e indissociáveis.

Diferentemente da alfabetização, que termina assim que o sujeito conclui seus primeiros anos de escolarização, o letramento é um processo constante e infinito, tendo em vista que, a cada dia, surgem novas situações sociocomunicativas e, conseqüentemente, novos tipos de letramento, que exigem determinadas práticas letradas. Segundo tal premissa, o letramento não consiste apenas em saber falar, ler e escrever, mas em aplicar essas habilidades em contextos específicos de comunicação.

Por essa razão, reconhecemos que, para tornar os aprendentes letrados, o trabalho com a oralidade também deve ocorrer por meio dos gêneros textuais, objetos de ensino e aprendizagem de grande importância em sala de aula para ajudar os estudantes a falar mais adequadamente conforme a situação de comunicação. Vale ressaltar que os gêneros estão se tornando uma prática cada vez mais multidisciplinar, pois a análise deles “engloba uma análise do texto e do discurso, uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (Marcuschi, 2008, p. 149).

3. O ensino e a aprendizagem da oralidade por meio de gêneros textuais

Recentemente, na década de 1980, a linguística passa a considerar o texto visto pelo viés do discurso. Por discurso, pode-se entender a linguagem “carregada” de significado e portadora de elementos

externos do mundo social e cultural ao qual ele pertence, organizada por meio dos gêneros. Por isso, ocorre o interesse mais acentuado pelos estudos sobre os gêneros textuais.

Para Marcuschi (2007, p. 19), os gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais; mas isso não quer dizer que a forma deve ser desprezada. De acordo com o autor, os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” e colaboram para a ordenação e estabilização das atividades comunicativas do dia a dia. É por isso que, assim como surgem, podem desaparecer, pois seu funcionamento está vinculado às necessidades e atividades socioculturais e às inovações tecnológicas. Como exemplo, temos a grande circulação do gênero e-mail e, paralelamente, uma enorme redução no uso do tradicional gênero carta pessoal.

Trata-se de textos materializados que se encontram em nossa vida diária, com características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2008, p. 154-155). Sendo assim, seria quase impossível identificar, em dados numéricos, todos os gêneros existentes, bem como é também pouco provável conhecê-los em sua totalidade. Nessa perspectiva, Antunes (2002, p. 70) ressalta que “os gêneros se determinam por fatores da situação de uso dos textos” e somente pela análise dos contextos reais de uso, podemos verificar a existência e a funcionalidade de alguns gêneros.

Ao inserir diversos gêneros textuais nas práticas de sala de aula, o ensinante propicia ao aprendente o contato não somente com os gêneros produzidos na escola, mas também com outros produzidos fora dela, em diversas áreas de conhecimento. Para Schneuwly e Dolz (2004), ao adentrar na escola, o gênero exerce a função tanto de instrumento de comunicação quanto de objeto de ensino-aprendizagem, reconhecendo que ele é passível de transformações na sala de aula, tendo em vista o fato de ocupar um novo lugar social, diferente daquele onde foi criado.

Para os autores, o trabalho com gêneros propicia aos aprendentes um envolvimento concreto em situações reais de uso da linguagem,

evidenciando-se que a escola é o lugar ideal para o desenvolvimento de competências comunicativas, e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 78).

Em consonância com os estudos sobre o trabalho com gêneros em sala de aula, consideramos que ele pode ampliar e qualificar as estratégias pedagógicas do ensinante, na medida em que deixa de tratar o aprendiz como um mero copista ou memorizador, tornando-o um agente com visão social, reconhecendo os gêneros como formas de vida. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 80-81),

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia.

Marcuschi (2007, p. 35) também entende que o ensino que focaliza o aprendizado da Língua Portuguesa sob a concepção de exploração dos gêneros textuais nas modalidades da língua falada e escrita será presumivelmente mais bem-sucedido, visto que os aprendentes obtêm a capacidade de se expressar distintamente nas manifestações nas quais são expostos e, conseqüentemente, serão beneficiados, pois estão estudando na sala de aula alguns gêneros textuais com que lidam no seu dia a dia.

Cabe enfatizar que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) observaram que a concepção de oral está fortemente ligada à espontaneidade, ao cotidiano, meio pelo qual se comunicam aprendentes entre si e aprendentes entre ensinantes. Essa concepção de oral tem levado muitos ensinantes a entenderem que o ensino da oralidade não é papel da escola, posto que ela tem a função de desenvolver a escrita, os quais já chegam ao ambiente escolar falando. Por essa razão, o oral é tido como não ensinável, dado que é aprendido naturalmente. Entretanto, consideramos que essa é uma concepção equivocada, uma vez que a escola tem o papel de:

Preparar os alunos para dominar sua língua, nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e falar;

Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa de autorregulação;

Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010, p. 93)

Resumindo, o que caracteriza os gêneros textuais não são somente os aspectos formais, mas as funções por eles exercidas nas práticas sociais partilhadas por uma mesma comunidade discursiva. Diante do exposto, os gêneros textuais podem ser definidos como ritos sociais transformados em texto, ou seja, formas verbais de ação social. Por isso, acreditamos que, ao valer-se dos gêneros textuais na sala de aula segundo as concepções de Marcuschi, os aprendentes poderão associar o ensino e a aprendizagem às suas práticas sociais, considerando-se os propósitos comunicativos, o contexto em que eles ocorrem, a sua organização estrutural, entre outros aspectos.

4. O letramento por meio de gêneros textuais e suas implicações no ensino

Tendo em vista que estamos diante de uma realidade na qual precisamos fazer uso de habilidades linguísticas para responder às exigências de comunicação presentes na sociedade, entendemos que devemos nos valer dos gêneros textuais e das práticas de letramento para formar um aprendente competente e crítico. Diante de tal concepção de ensino, podemos observar que cabe à escola “instrumentalizar” os aprendentes para terem (ou desenvolverem) habilidades de se comunicar com competência na sociedade. Para Soares (2000, p. 72), o letramento

(...) não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

A autora ainda esclarece que, no ambiente escolar, os eventos e as práticas de letramento são planejados e instituídos por meio de critérios pedagógicos, com objetivos pré-determinados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo à atividade de avaliação, pois a escola, de certa forma, manipula as atividades discursivas em relação aos seus usos sociais, criando seus próprios eventos e práticas de letramento. Já na vida cotidiana, tais eventos e práticas surgem em circunstâncias da esfera social ou profissional, respondem às necessidades ou interesses pessoais ou grupais e são vividos e interpretados de forma espontânea. Trata-se dos usos da linguagem em contextos muito próximos e reais, tais como no trabalho, na rotina do dia a dia, na vida burocrática etc.

De acordo com as definições anteriores, entendemos que as práticas são reguladas pelos eventos de letramento. Portanto, existem regras em cada um desses eventos que devem ser seguidas pelos seus participantes para que ele se constitua como tal. Como exemplo, podemos imaginar o evento aula: para constituir-se como aula, há práticas de letramento necessárias, tais como o ensinante delimitar previamente o assunto com o qual os aprendentes irão se envolver e direcionar o andamento da aula, que pode ser expositiva. Nesse caso, os aprendentes escutarão o ensinante, farão anotações e poderão fazer perguntas sobre o assunto. No caso de uma aula voltada para o debate e a discussão de um tema específico, os aprendentes têm acesso a um conteúdo específico e são levados a expor sua opinião, acontecendo, assim, o debate em sala de aula.

Tratar o letramento como prática social implica focalizar as relações de poder envolvendo os letramentos nas instituições sociais. Na escola, por exemplo, as interações entre ensinante e aprendente costumam ser mediadas pela linguagem oral que integra os eventos de letramento e influencia a leitura e a produção de textos. Os eventos estruturam-se em atividades sequenciadas e dinâmicas atendendo a vários propósitos individuais e sociais que podem estar em conflito, pois as práticas de letramento estão em constante transformação.

Conforme Soares (2003), a escola como agência de letramentos deve ser repensada em relação às suas atribuições, visando a cumprir sua tarefa primeira de forma eficaz: o trabalho com a linguagem

deve ser analisado, considerando as práticas sociais com as quais os sujeitos estão envolvidos. Em outras palavras, espera-se que a escola proponha práticas escolares vinculadas às necessidades reais dos sujeitos com vista à promoção de competências para se inserir em diferentes situações em que falar, ler e escrever bem são condições para o sucesso social. Entretanto, pensar a relação entre escola e sociedade é também considerar a urgência de um estudo com a língua e com as demais linguagem(ns), visando a construir aprendizados, e não simplesmente ignorar as vivências dos aprendentes. É preciso repensar a função social da escola e as expectativas sobre ela, porque

[...] temos de pensar na escola em termos de preparação para o futuro, como lugar de preparação para a vida, e não apenas como o lugar onde se ensinam os alunos a se saírem bem em testes. A escola é um lugar de práticas de letramento e, obviamente, é um lugar onde se lê, onde se escreve, onde se conversa sobre coisas, onde há textos variados — bem, são essas práticas da escola, no dia a dia, à volta dos textos, que devem ter significado. Portanto, o momento escolar da vida de uma pessoa que participa daquelas práticas tem significado e constrói o indivíduo de uma determinada maneira! E pode construir de uma maneira que o deixa capaz de letramento (Dionisio, 2005, p. 16).

Nesse contexto, a escola precisa desprender-se de práticas tradicionais e criar oportunidades para o aprendente participar de práticas sociais envolvendo produção oral. Por isso, justifica-se a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas visando à formação de indivíduos críticos, reflexivos e participantes da sociedade. Sendo assim, adotamos a concepção de letramento na dimensão social, dado que entendemos que as habilidades da produção oral não podem ser separadas de seus usos e de sua atuação na vida social, ou seja, consideramos que letramento não é somente um conjunto de habilidades individuais, mas um conjunto de práticas sociais ligadas ao contexto social em que os indivíduos estão inseridos, vivenciando, em seu cotidiano, transformações políticas, sociais, econômicas e linguísticas.

Para Marcuschi (2001, p. 25-26), a oralidade seria “uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal, nos mais variados contextos”.

Apesar de ter aumentado a preocupação com o tratamento da oralidade em sala de aula, ainda é evidente a dificuldade de didatização do conhecimento adquirido nesse campo. Para Silva & Mori-de-Angelis (2003, p. 205), embora os aprendentes sejam sempre levados a desenvolver oralmente atividades em sala de aula, tais como fazer entrevistas, contar um caso aos colegas, debater um tema polêmico, poucas vezes essas práticas são relacionadas a uma reflexão sobre uma análise da estrutura composicional e estilística dos gêneros produzidos.

Diante de uma vasta gama de abordagens e teorias acerca do letramento, acreditamos que o letramento crítico é um instrumento de exercício da cidadania, na medida em que possibilita uma visão crítica do mundo e a conscientização do aprendente. Para se concretizar na escola, é necessário que o ensinante utilize metodologias que possibilitem aos aprendentes a oportunidade de reflexão crítica sobre o texto e, por consequência, sobre a realidade social.

Entendemos por letramento crítico uma série de possibilidades para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos, contribuindo com o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendentes, bem como da formação de cidadãos críticos e conscientes por meio da interação provocada em sala de aula para buscar e valorizar a expansão da percepção sobre assuntos diversos.

Ao propor o letramento por meio de gêneros textuais, reconhecemos que, como qualquer outro conhecimento a ser ensinado, eles também são submetidos a um processo de escolarização. Nesse processo, há uma transformação, mesmo que mínima, do gênero a ser estudado. Bezerra (2008) denomina tal transformação de “didatização”, mais conhecida como transposição didática, e explica que ela diz respeito à modificação de um determinado conteúdo de uma área de conhecimento em objeto de ensino a ser trabalhado em sala de aula.

5. A transposição didática no processo de ensino e aprendizagem

Transposição didática diz respeito à transformação de um conteúdo de saber em uma versão didática desse objeto de saber. O termo foi inicialmente introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret, em sua

tese de doutoramento, e posteriormente rediscutido por Chevallard em 1991, quando desenvolveu o conceito de transposição ao analisar como os saberes matemáticos eram transpostos para a esfera escolar. O conceito de transposição didática faz parte de um modelo teórico proposto para a análise do sistema didático. De acordo com o autor,

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (Chevallard, 1991, p. 39)

Conforme Chevallard (1991), para a análise da transposição didática, têm relevância os seguintes saberes:

- O saber sábio: conjunto de conhecimentos elaborados e aperfeiçoados na esfera da comunidade acadêmica ou científica, por meio de pesquisas e/ou reflexões teóricas. São aqueles conhecimentos aferidos e comprovados como lógicos e verdadeiros por meio de métodos de investigação científicos e, por isso, considerados válidos e legítimos pela sociedade, de maneira geral.
- O saber a ensinar: conjunto de conhecimentos produzidos pelas pessoas que pensam a respeito do sistema de ensino e que, de certa forma, decidem “o que” e “como” os saberes sábios devem ser adaptados no sentido de tornarem-se hábeis a serem transpostos para a sala de aula. Chevallard refere-se a esse grupo de “pensadores” do sistema de ensino como noosfera.
- O saber ensinado ou saber escolar: conhecimento que ensinantes e aprendentes constroem no ambiente escolar. É nele que se dá o contrato didático, a relação ternária (saber — ensinante — aprendente), como a inserção do saber a ensinar, trazido pelos currículos e pelos livros didáticos, e do saber cotidiano, introduzido pelos próprios ensinantes, aprendentes, assim como pelos funcionários da escola, pelos pais de aprendentes etc.

O saber sábio é o produto do trabalho do cientista ou intelectual relativo a uma forma de entendimento sobre a realidade. Quando aceito e estabelecido pela comunidade intelectual, passa a fazer parte

do acervo da humanidade e deve ser transmitido para o domínio dos futuros profissionais da área.

O saber a ensinar consta dos livros-texto, manuais de ensino e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os livros-texto exibem o saber a ensinar em uma formatação organizada. No ambiente escolar, o saber a ensinar torna-se objeto de trabalho do ensinante quando ele o utiliza como base para preparar suas aulas. O saber a ensinar materializa-se nos livros didáticos, manuais de ensino e outros, com linguagem mais simplificada, adequada ao ensino, podendo ser denominado como “transposição didática externa”.

No saber ensinado surge a figura do ensinante, que deve adequar o conhecimento trazido nos livros didáticos (o saber a ensinar) para aquele que efetivamente vai para suas aulas e será transmitido aos aprendentes.

Chevallard (1991) também caracterizou a noosfera como uma instância invisível, formada por intelectuais, elaboradores de documentos oficiais, ensinantes, pesquisadores de educação, autores de livros e materiais didáticos, secretarias de estado, ministério da educação, associações científicas e outros responsáveis por converter os saberes a ensinar em objetos de ensino. Há, portanto, fluxos de saberes advindos tanto da esfera científica (saber sábio), como da sociedade (saber cotidiano), os quais convergem para o sistema de ensino.

É importante mencionar que, ao definir como transposição didática o processo de transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino e aprendizagem, Chevallard considera a necessidade de se repensarem os mecanismos e os interesses dos participantes do processo — ensinante e aprendente. Por essa razão, o ensinante deve estar atento às modificações, pois, no processo, há uma profunda relação entre os elementos internos e externos que podem influenciar nessa transposição, por exemplo, a instituição escolar (seus objetivos, seu projeto pedagógico), as forças políticas (programas e currículos de secretarias de Educação Municipais e Estaduais) e força do mercado (livros didáticos e/ou paradidáticos).

As diretrizes pedagógicas das secretarias de Estado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os referenciais de ensino, as emen-

tas das avaliações externas e outros são o resultado explícito do trabalho de transposição didática externa realizado na noosfera.

Chevallard (1991) afirma que, no movimento da transposição didática, a transformação do saber acadêmico em saber escolar se faz em diferentes instâncias ou etapas que, apesar de apresentarem vínculos estreitos, não devem ser confundidas. Ele identifica dois momentos importantes nesse processo: a transposição didática externa, ou seja, as transformações sofridas pelos conhecimentos científicos até se tornarem conhecimentos a serem ensinados; e a transposição didática interna, ocorrida em sala de aula no momento em que o ensinante produz o seu próprio texto de saber, isto é, os conhecimentos que acontecem na relação e interação entre os sujeitos envolvidos: o ensinante e os aprendentes.

No processo de transposição didática externa, o conhecimento já chega transformado à escola, mas ainda não está pronto. A adoção de um novo objeto de ensino, os gêneros textuais nos PCN, por exemplo, foi justificada pela necessidade de mudança do ensino de língua, que não poderia mais ser praticado visando somente à gramática, à análise e à produção no nível frasal, pois se tornou necessário levar o aprendente à produção de textos pertencentes aos diversos gêneros, por meio dos quais seria capaz de interagir em diferentes situações comunicativas.

Por falar em conhecimento transformado para a escola, o livro didático e outros materiais são instrumentos de transposição didática no processo de ensino e aprendizagem e na formação do aprendente como ser crítico, capaz de criar, construir, enfim descobrir o conhecimento. É papel do livro didático e afins propiciarem um bom trabalho pedagógico quanto: à linguagem científica adequada à faixa etária do aprendente; às atividades integradas aos conteúdos para o desenvolvimento de diversas competências; à problematização de questões a estudar e pesquisar, adequadas à capacidade cognitiva dos aprendentes e aos conceitos a construir, por meio de interlocução, observação, investigação, análise, síntese e avaliação.

Os livros e materiais didáticos são os textos que mais circulam na sala de aula e influenciam diretamente na ação do ensinante e do aprendente. Por esse motivo, há, inclusive, uma política direcionada

especialmente para avaliação dos livros didáticos, conhecida como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que estipula critérios para a transposição do objeto de ensino de acordo com as perspectivas teórico-metodológicas advindas de interesses do campo científico, social, político e econômico.

Nesse contexto, cabe aos ensinantes e equipes pedagógicas das escolas um retrabalho sobre esse “saber a ser ensinado”, colocando-o de acordo com as intenções formativas de cada instituição que, por sua vez, estão relacionadas aos valores e crenças dos diversos grupos sociais que circulam pela escola, além da relação que o grupo e cada um dos ensinantes mantêm com o conhecimento. A esse outro processo, Chevallard deu o nome de transposição didática interna.

Segundo Dolz e Schneuwly (2010), o ensinante não é apenas o facilitador da aprendizagem, mas também o criador de situações que possibilitam a aprendizagem dos aprendentes, considerando suas capacidades e conhecimentos já assimilados. Em outras palavras, tal passagem é um processo de transformação do saber, que se torna outro tipo de conhecimento em relação ao saber destinado a ensinar, ou seja, o saber científico perde suas características originais e sua linguagem do contexto no qual foi criado. O processo de transformação do conhecimento ocorre porque o processo de divulgação didática realizado na escola para os aprendentes e o de divulgação científica realizado pelos cientistas não são os mesmos.

Diante de tais colocações, acreditamos na pertinência do modelo de transposição didática, como forma de contribuir para o avanço dos estudos sobre gêneros, associados às práticas de oralidade e letramento levando em conta a diversidade de contextos culturais e sociais. Consideramos que, por meio da transposição didática, é possível transformar um saber sábio em saber ensinado propondo exercícios, problemas e situações passíveis de reflexão e avaliação, contribuindo para melhorar o desempenho da oralidade dos aprendentes, tendo em consideração os objetivos e projeto pedagógico da escola.

Vale esclarecer que nosso pressuposto é o de que não deve haver dicotomia entre a oralidade e escrita; não se trata de uma competição entre essas modalidades, pois cada uma tem a sua história e seu papel

na sociedade. Nessa perspectiva, o papel da escola é propiciar que os aprendentes consigam transitar das formas cotidianas de produção oral para as formas de produção e circulação que exigem a utilização da língua formal, além de não se limitar ao ensino do oral atrelado à escrita.

6. Projeto de letramento na sala de aula

A abordagem pedagógica de projetos chegou ao Brasil no final do século XIX, início do século XX, marcada por um movimento contrário aos princípios e métodos utilizados na escola tradicional, fundamentada no ensino para um aprendente passivo e que privilegiava as camadas mais abastadas. Na década de 1930, iniciou-se um novo movimento de mudanças nas tendências do ensino no Brasil. Era o início da Escola Nova, na qual o ensinante não era mais o protagonista nas atividades educativas, rompendo-se o ensino individualizado e os aprendentes, acostumados a repetir e a decorar os conteúdos, eram incentivados a participar do processo de aprendizagem.

A partir dessa época, a pedagogia de projetos foi se tornando muito comum. As escolas que a adotam entendem que ela colabora significativamente com a aprendizagem, tornando os aprendentes críticos, criativos, autônomos, reflexivos e capazes de resolverem problemas, uma vez que encontram sentido na tarefa desempenhada, dado que é possível estabelecer conexão entre o que está sendo aprendido e o que está acontecendo na sociedade.

Na aprendizagem baseada em projetos, cabe ao ensinante o papel de mediador que, com os aprendentes, cria situações, oportunidades para resolverem que eles resolvam problemas. É importante mencionar que, para desenvolver o trabalho com projetos de letramento, valemo-nos dos princípios e natureza da metodologia ativa, por meio da qual a aprendizagem acontece quando o aprendente interage com o conteúdo ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, ou seja, sendo estimulado à construção do conhecimento ao invés de recebê-lo do ensinante de modo passivo. Nesse tipo de metodologia, o ensinante assume um papel de mediador, cujo objetivo é orientar, supervisionar ou facilitar o processo de aprendizagem, não sendo o único detentor do conhecimento.

Na metodologia ativa, é essencial que o aprendente faça uso de funções mentais como pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar entre outras que o possibilitem a construção do conhecimento. Ao adotar essa metodologia, o ensinante deve assumir a posição ativa de ensinar, tendo em vista que tem de recorrer a seus estudos, selecionar informações, explicar um conhecimento de diferentes maneiras, relacionar, comparar informações etc.

Segundo Ribeiro (2005), a aprendizagem se torna mais significativa quando o ensinante utiliza metodologias ativas de aprendizagem, pois, além de o aprendente vivenciar esse método, ele adquire outros benefícios, como ser mais confiante em suas decisões, melhorar o relacionamento com os colegas, aprender a se expressar melhor oralmente e por escrito, além de ser estimulado a resolver problemas e a agir de modo autônomo em situações diversas na sociedade.

As metodologias ativas levam a um repensar sobre o conceito de educação e de aprendizagem, indicando a necessidade de se abandonar o que Ausubel (1982) chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendente. Assim, ele decora fórmulas, leis, textos, mas esquece após a avaliação. A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aprendente e adquire significado para ele por meio da relação com seu conhecimento prévio, considerado fundamental na aprendizagem significativa.

Em nosso entendimento, a utilização de metodologia ativa pode propiciar mais motivação de aprendizagem ao aprendente, uma vez que o ensinante pode propor aulas no laboratório, oficinas, tarefas em grupo, trabalhos em equipe dentro e fora do ambiente escolar, abordagem de temas transversais, desenvolvimento de projetos, ou seja, atividades que promovem o envolvimento do aprendente no processo de aprendizagem. As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade dos aprendentes na medida em que eles se envolvem com o conteúdo que estão aprendendo e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do ensinante. Dentre as diversas estratégias que podem ser usadas para a utilização da metodologia ativa, podemos citar o trabalho em equipe

com tarefas que exigem a colaboração de todos, debates sobre temas da atualidade e *brainstorming* para busca de solução de problemas, enfim várias práticas de oralidade e de letramento.

Segundo Hernández (1998, p. 83), trabalhar com projetos é uma inovação que pode ser aplicada em todas as áreas de conhecimento, mas basicamente foi colocada em prática nas áreas de Ciências Naturais e Ciências Sociais. Nesse sentido, entendemos que os projetos de letramento vêm preencher essa lacuna, uma vez que em que o ensino da oralidade permite o estudo de diferentes situações sociocomunicativas nas quais os indivíduos atuam, ora falando ou escrevendo, ora falando e escrevendo, e permite observar a língua em pleno funcionamento. Nesse sentido, o ensino da oralidade é uma perspectiva bastante interessante, pois permite ao ensinante propor um estudo mais atraente e dinâmico para o ensino de língua portuguesa, posto que, diante dos diferentes estudos realizados sobre o funcionamento do oral, não é mais possível ensinar uma língua considerando o funcionamento da escrita como protótipo para a oralidade.

Nessa perspectiva, defendemos que projetos de letramento podem ser considerados um modelo didático promissor para o ensino de leitura, uma vez que favorecem a aprendizagem por meio de colaboração mútua, da negociação de responsabilidades e do reposicionamento ideológico de aprendentes e ensinantes participantes do processo. Do ponto de vista didático-pedagógico, os projetos de letramento estão de acordo com os pressupostos dos PCN (1998), dado que possibilitam tanto a elaboração de um currículo articulador envolvendo diferentes áreas de conhecimento quanto a vinculação de saberes de interesse da comunidade escolar e do entorno.

É importante considerar que não existe ensinar sem aprender. Por essa razão, partindo do pressuposto de que o ato de conhecer nunca é pleno e que o homem é inacabado, cada experiência que vivenciamos como ensinante(s) nos projetos de letramento permite-nos refletir sobre o processo e nos aponta para questões a serem revistas em projetos futuros. Uma das possibilidades de iniciar um projeto de letramento é aplicar um questionário com questões abertas no momento da sondagem inicial, que pode propiciar que o aprendente explicita, com mais clareza, seu conhecimento prévio em relação aos gêneros

textuais a serem trabalhados, dando mais subsídios para o ensinante planejar as etapas do projeto.

Nesse sentido, o planejamento pode ser entendido como uma atividade consciente do homem que concebe uma coisa futura como possível e dependente dele, por isso se compromete com sua realização. Esclarecemos que os objetivos a serem alcançados devem estar bem explícitos ao aprendente, porém o ensinante deve ter plena consciência de que ocorrerão mudanças durante o processo, por isso o projeto precisa ser flexível, permitindo adaptações, uma vez que o aprendente terá um papel ativo, responsável pela construção de seu aprendizado ao longo do processo, ocorrendo construção e reconstrução de conhecimentos durante o desenvolvimento do projeto.

No que diz respeito à avaliação, sugerimos solicitar que o aprendente realize uma autoavaliação no momento do fechamento do projeto, refletindo sobre seu papel no caminho percorrido, as novas aprendizagens ou não, os conflitos encontrados e os desafios superados, entre outros. É necessário que o aprendente reflita sobre todas as questões apresentadas na avaliação e lhe atribua uma nota, com as devidas justificativas. Acreditamos que essa autoavaliação será muito importante, além de fazer o aprendente perceber que se autoavaliar é um processo que necessita de critérios, sendo, inclusive, uma possibilidade de propiciar-lhe amadurecimento..

Considerações finais

O ensino na perspectiva de gêneros, de um modo geral, pode levar os aprendentes a produzirem ou analisarem eventos linguísticos e identificarem as características dos mais diversos gêneros orais, e o ensinante pode elaborar e reformular tal tarefa de várias maneiras, conforme a situação de ensino. Além disso, Marcuschi (2008) acrescenta que o trabalho com gêneros textuais é uma ótima oportunidade para se lidar com a língua nos seus diversos usos autênticos do cotidiano e há muitos gêneros merecedores de estudos mais aprofundados, pois estão nas diversas mídias existentes, inclusive na internet, tão presente no cotidiano dos aprendentes.

Diante disso, é imprescindível que a escola considere as inúmeras situações discursivas faladas, bem como tenha consciência de que tem grande responsabilidade quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas ao uso da modalidade oral da língua, uma vez que trabalhar os gêneros orais pode propiciar acesso do aprendente a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos aprendentes de maneiras diferenciadas, considerando-se suas personalidades.

Temos plena consciência de que os gêneros textuais fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. Portanto, transpô-los para o universo escolar, bem como transformá-los em objeto de ensino e aprendizagem exige criação de situações que possibilitem a aprendizagem dos aprendentes, considerando suas capacidades e conhecimentos já assimilados.

Como foi possível perceber, o projeto de letramento por meio de gêneros textuais em sala de aula possibilita que os aprendentes se identifiquem com as características de vários gêneros textuais e produzam eventos linguísticos, validando nossa hipótese de que os gêneros podem contribuir para a formação crítica do aprendente.

Sendo assim, consideramos os projetos de letramento por meio de gêneros textuais um modelo alternativo aos paradigmas tradicionais de ensino. Entendemos que as propostas baseadas em projetos de letramento possibilitam a concretização de uma educação significativa para a vida porque tem como objetivo o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas do aprendente por meio de práticas de oralidade em diferentes esferas de atividades.

Por fim, devemos conceber a escola como um espaço privilegiado para os eventos e práticas de letramento serem instituídos por meio de critérios pedagógicos que comportam a afetividade, a dúvida, a crítica, a investigação, a troca, o respeito ao pensamento autônomo, enfim uma escola como um espaço de vivências e construção de significados, cujo objetivo maior é propiciar uma ruptura com o ensino tradicional, bem como criar inúmeras situações de uso da língua para que o aprendente seja plenamente inserido na sociedade letrada.

Referências

- ANTUNES, M. I. C. M. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. Perspectiva: *Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação — v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. p. 65-75.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. Londres e Nova Iorque, Longman, 1995.
- BEZERRA, M. A. Da redação ao gênero textual: a didatização da escrita na sala de aula. In: MOURA, D. (org.) *Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 135-138.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º. e 4º. Ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- DIONÍSIO, M. de L. Formação de leitores: descobrindo Portugal. In: *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: FAE/UGMG, vol. 11, nº 62, mar/abr, 2005.
- DIONÍSIO, Á. P. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- OKDOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros oraís e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia C.V. O; AQUINO, Zilda G.O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 16. ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 2003.
- FRERE, P. *Pedagogia da autonomia*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B.. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2004[1989].
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional — o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 82-83.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- RIBEIRO, R. de C. *A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia*. Tese (Doutorado) — UFSC, Florianópolis, 2005.
- ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros oraís e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Laís Sales Cordeiro. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, P. E. M. da; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras. p. 185-210.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento da cybercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81. Campinas, 2002, p. 143-160.
- SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 1-21.
- TINOCO, G. A. Práticas sociais, leitura-escrita, ensino-aprendizagem: elementos constituintes de projetos de letramento. In: SERRANI, S. (Org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.
- TFOUNI, L. V. *Escrita, alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995.

CONTAR HISTÓRIAS

A oralidade trabalhada na escola

Adriana Felisbino (PUC-SP)
Nancy dos Santos Casagrande (IP-PUC-SP)

*Era uma vez...
uma arte milenar:
a contação de histórias.*

Considerações iniciais

Este capítulo visa a tratar da contação de histórias como um recurso metodológico do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento da oralidade na área do Ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva da Educação Linguística. Para tanto, faz-se necessário, em um primeiro momento, realizar uma pesquisa histórica, a fim de compreender o surgimento da contação de história, e, posteriormente, desenvolver uma pesquisa bibliográfica na documentação oficial da educação brasileira, focalizando a contação de histórias na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I.

1. A contação de histórias: suas origens

Contar histórias é uma atividade que instiga a imaginação humana há milhares de anos, com raízes nos povos ancestrais, que visavam a difundir os rituais, mitos e conhecimentos acerca de suas crenças, adquiridas pelo grupo ao longo do tempo. Como não tinham a técnica da escrita para registrar todas as informações, a transmissão de seus valores culturais, passada de geração em geração, foi assegurada por meio do oral. Esse hábito remonta aos primórdios da humanidade, antes do surgimento da escrita e dos registros históricos. Sendo as-

sim, para as classes letradas, a contação de histórias era, se não a única, uma das maneiras de se comunicar. Conforme Sisto (2005, p. 28), “contar histórias é um meio de comunicação ancestral”.

A prática de contar histórias teve uma maior intensidade na Grécia Antiga e no Império Árabe, com as histórias presentes na obra *As mil e uma noites*, contadas por Sherazade. Ainda tomando os estudos de Sisto (2005), é possível identificar o oral presente

(...) nos aedos, bardos, rapsodos, jograis, trovadores, saltimbancos, menestrelis, bufões, que de diversas formas contavam histórias e difundiam obras. E o que dizer de um dos livros mais antigos — a Bíblia— que fala também por intermédio de histórias? E como esquecer os contadores de histórias das sociedades tribais primitivas, em seus papéis de transmissores da história e do conhecimento acumulado por gerações, em crenças, mitos, costumes e valores preserváveis pela comunidade? (Sisto, 2005, p. 28)

De acordo com esse mesmo autor, Platão já se referia à importância dos contos para o desenvolvimento da pessoa: “primeiro os contos, depois a ginástica, para a educação ética das crianças gregas”, assim como cita Aristóteles: “ouvir uma boa história é também experimentar um efeito catártico” (apud Sisto, 2005, p. 28).

Ao narrar uma história, o contador abre espaço para pensamento mágico do seu ouvinte. A palavra ganha o poder de evocar na memória imagens que podem corresponder ou não ao que está sendo contado e instaura um momento único e intransferível. Assim,

Quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para um pensamento mágico. A palavra, com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágica, poética que resulta no gesto sonoro e do gesto corporal embalados por uma emissão emocional, capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal. Não mais o tempo cronológico que interessa e sim o tempo afetivo (Sisto, 2005, p. 28).

Segundo Caruso (2011), a contação de histórias advindas da tradição oral é perpetuada na voz de um narrador a um grupo de ouvintes, desde os primórdios até a atualidade nas tribos primitivas da África, Austrália e Brasil, em virtude de o escutar alguém contando

histórias ainda é ser um costume comum. Assim, as narrativas orais apresentam propósitos diferenciados, consoante com circunstâncias, o que determinou diferentes maneiras de se contar uma história. Daí o surgimento de vários gêneros de narrativas como o conto — popular, maravilhoso, de fadas —, as fábulas, os apólogos, as parábolas, as lendas e os mitos (Caruso, 2011).

Ainda para a autora, tal prática apresenta uma importância social, uma vez que, por meio dessa diversidade de narrativas, entra-se em contato com conhecimentos e informações que já fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. O conhecimento transmitido de uma geração a outra designa-se tradição oral.

Dependendo da cultura do povo, ou todos estavam encarregados de passar as histórias adiante, ou somente os alguns estavam autorizados a desempenhar tarefa tão importante. Ter uma boa memória era condição *sine qua non* para os melhores contadores de história, assim como os modos de contar suas narrativas, pois as pessoas deveriam ouvi-las e lembrar-se dos fatos narrados.

Nesse sentido, Zumtor (2005, p. 48) afirma que

A história dos narradores orais é uma narrativa que se passa no tempo do Era uma vez, com começo impreciso, distante. Foi nesse tempo do quase nada ainda, quando quase nada existia, que os homens, seres de narrativas, tanto quanto de linguagem começaram a contar histórias.

Desse modo, cada contador foi desenvolvendo técnicas valendo-se da memória do povo, como narrar em forma de poesia com melodia, ritmo e rimas.

Para alguns estudiosos, tal atividade fundamenta-se na Literatura Oral, termo criado por criado por Paul Sebillot (1846-1918), cuja designação se refere a uma mistura de narrativas e manifestações culturais de fundo literário, divulgadas e transmitidas oralmente. De acordo com Câmara Cascudo (1962), essa miscelânea é composta por contos, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, cantos, orações e histórias.

Segundo Parafita (2002), escritor português, a nomenclatura que recobre todos esses conceitos seria o gênero Literatura Popular de

Tradição Oral, abarcando o vasto conjunto de textos produzidos pelo povo e que são por ele transmitidos de viva voz. O autor complementa seus estudos afirmando que se inserem nesse gênero de produção popular os contos, as lendas, os mitos, as quadras, os romances, os provérbios, as lenga-lengas, as orações e as fórmulas mágicas. Assim,

A força da história é tamanha que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens; mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelos enredos (Silva, 1997, p. 11).

Para Correia (2002), a Literatura Popular expressa-se como o conjunto de práticas significantes advindas de atividades linguístico — discursivas, orais ou escritas, desenvolvidas pela função poética, conforme as peculiaridades de cada gênero, transmitidas pelo povo, individualmente ou em grupo.

Os estudos alemães no séc. XVIII, conduzidos por Winckelman (1717-1768) e pelos filósofos Herder (1744-1803) e Hartmann (1882), apontam outra perspectiva para o trabalho com o oral, pois tem-se foco em investigar e fundamentar o conhecimento científico das narrativas populares. Essas pesquisas resultaram na produção de um livro escrito por Herder (1774), com o título *Filosofia da História da Humanidade*.

Desse modo, Dias (2012) afirma que as narrativas contadas à la-reira enquanto as mulheres fiavam ou dobravam passaram a ser encaradas como um meio extremamente eficaz de divulgação ideológica e de transmissão de conhecimentos e valores, constituindo-se como base dos povos. Essas primeiras incursões científicas no campo da Literatura Oral Tradicional foram alvo de renovado interesse dos estudiosos do séc. XIX, período fértil e pródigo de procura dos filólogos, que veio a desembocar nos excelentes trabalhos de Wilhelm e Jacob Grimm. Os irmãos Grimm, como seriam conhecidos, preocuparam-se em coletar e registrar narrativas diretamente dos camponeses a fim de preservar a tradição oral alemã.

No Brasil, a literatura oral, segundo Câmara Cascudo (1984), é assegurada desde as conversas ao pé do fogão à lenha, passando pelas superstições contadas pelos negros nas senzalas, até as lendas amazônicas e os mitos indígenas para justificar os fenômenos naturais. Sendo considerado o “pai do folclore”, esse autor, um verdadeiro estudioso da cultura nacional, incumbiu-se da tarefa de recolher e classificar os contos em: “contos de encantamento, contos de exemplo, contos de animais, facécias, contos religiosos, contos etiológicos, contos de demônio logrado, contos de adivinhação, contos de natureza denunciante, contos acumulativos, contos do ciclo da morte e contos de tradição” (Cascudo, 1984, p. 261-262). Além deles, registrou as danças, as brincadeiras, as festas e as comidas típicas do Brasil, reunidas em diversos livros.

Apresentado o breve histórico da contação de histórias, passamos a abordar a legislação, com o intuito de compreender como se dá o trabalho com a oralidade nos primeiros anos da educação básica. Para tanto, recuperamos o que dizem sobre o assunto o Referencial Curricular para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) do Ensino Fundamental I, por julgarmos serem os norteadores do trabalho com a oralidade.

2. A contação de histórias: a legislação

2.1 O Referencial Curricular para a Educação Infantil

O Referencial Curricular para a Educação Infantil, publicado em 1998, integra uma série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, atendendo às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). O documento refere-se exclusivamente às creches e às pré-escolas — atual Educação Infantil — e tem como objetivos

apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Assim se pronuncia o Ministro da Educação na época, Paulo Renato Souza, acerca da relevância do documento na medida em que se reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica pela primeira vez na história.

Dividido em 3 volumes, o Referencial Curricular assim se organiza:

- Um documento de Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho, agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações estabelecidas com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Considerando nossa pesquisa, abordamos o volume 3, relativo ao Conhecimento de Mundo, pois ele trata especificamente da Linguagem Oral e Escrita.

O item Linguagem Oral e Escrita, no Referencial Curricular para a Educação Infantil, divide-se nos seguintes tópicos:

Introdução

Presença da Linguagem Oral e Escrita na educação infantil: idéias e práticas correntes

A criança e a Linguagem

Desenvolvimento da linguagem oral

Desenvolvimento da linguagem escrita

Objetivos

Crianças de zero a três anos
Crianças de quatro a seis anos

Conteúdos

Crianças de zero a três anos
Orientações didáticas.
Crianças de quatro a seis
Falar e escutar
Orientações didáticas
Práticas de leitura.
Orientações didáticas
Práticas de escrita
Orientações didáticas

Orientações gerais para o professor

Ambiente alfabetizador
Organização do tempo
Atividades permanentes
Projetos Seqüência de atividades
Os recursos didáticos e sua utilização

Observação, registro e avaliação formativa

A partir desse quadro, percebemos que a preocupação com a Educação Infantil se dá desde o momento em que a criança entra na escola, no caso da creche, e vai até o final desse período, aos 6 anos, quando ela passa para o Ensino Fundamental I. Trazemos à baila a posição política do tratamento dado à oralidade nessa fase inicial da escola, a fim de compreendermos sua importância nos níveis subsequentes.

A linguagem oral é concebida de duas formas na Educação Infantil: a primeira como “um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica; prescinde-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem”. A segunda pressupõe “a intervenção direta do adulto, fundamental para a aprendizagem da criança”¹. A partir dessa concepção,

(...) resultam orientações para ensinar às crianças pequenas listas de palavras, cuja aprendizagem se dá de forma cumulativa e cuja complexidade cresce gradativamente. Acredita-se também que para haver boas condições para essa

¹ http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume3.PDF. Acesso em: 17 set. 2015, p. 119).

aprendizagem é necessário criar situações em que o silêncio e a homogeneidade imperem. Eliminam-se as falas simultâneas, acompanhadas de farta movimentação e de gestos, tão comuns ao jeito próprio das crianças se comunicarem. Nessa perspectiva a linguagem é considerada apenas como um conjunto de palavras para nomeação de objetos, pessoas e ações.

Constatamos aqui que a linguagem oral assim vista tende a ser “artificializada”, ou seja, o adulto “cria uma língua” própria para se comunicar com a criança, repleta de diminutivos, buscando uma representação “infantil” da realidade, nem sempre adequada.

Nesse nível escolar, a oralidade é concretizada por meio das “rodas de conversa” que, embora tenham como objetivo motivar o diálogo, nem sempre acabam proporcionando isso, pois o professor dirige a conversa e aguarda as respostas, quase que previsíveis e em coro. De todo modo, afirma o documento que

A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. *Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa*². (grifo nosso)

Tal afirmação nos leva a crer que a aquisição da linguagem oral só se dá de forma eficaz se as estratégias de ensino forem diversificadas. Ademais, aprender a falar vai além de memorizar sons e palavras: o processo envolve a seleção de sons e a descoberta de sentidos na enunciação, já que

² Referencial Curricular para Educação Infantil, vol3, p. 120-121.

As crianças vão testando essa compreensão, modificando-a e estabelecendo novas associações na busca de seu significado. Passam a fazer experiências não só com os sons e as palavras, mas também com os discursos referentes a diferentes situações comunicativas. Por exemplo, nas brincadeiras de faz-de-conta de falar ao telefone tentam imitar as expressões e entonações que elas escutam dos adultos. Podem, gradativamente, separar e reunir, em suas brincadeiras, fragmentos estruturais das frases, apoiando-se em músicas, rimas, parlendas e jogos verbais existentes ou inventados. Brincam, também, com os significados das palavras, inventando nomes para si próprias ou para os outros, em situações de faz-de-conta. Nos diálogos com adultos e com outras crianças, nas situações cotidianas e no faz-de-conta, as crianças imitam expressões que ouvem, experimentando possibilidades de manutenção dos diálogos, negociando sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas.³

Observamos, então, que é no jogo de interação que a linguagem oral se estrutura e se amplia; nesse aspecto, podemos considerar a contação de histórias como um dos recursos didáticos mais ricos nessa fase, uma vez que as crianças buscam descobrir as regularidades que constituem a língua. “Assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem” e de se fazerem representadas no mundo, de acordo com o documento referendado.

O documento em tela traz os objetivos relativos ao trabalho com a linguagem oral e escrita, a serem alcançados de acordo com a idade das crianças na Educação Infantil: de 0 a 3 anos e de 4 a 6, priorizando no caso da primeira fase:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos;

³ *Op.cit.*, p. 125.

e no caso da segunda:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar.⁴

A esses objetivos estão atrelados os conteúdos, apresentados em 3 blocos: “Falar e Escutar”, “Práticas de Leitura” e “Práticas de Escrita”, que se resumem no caso da oralidade, à conversa, à comunicação, ao relato de vivências e à expressão de vontades, desejos necessidades e sentimentos nas diversas situações do cotidiano; cabem, ainda, no caso das crianças de 4 a 6 anos, o “reconto de histórias conhecidas com a aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos (...)”.

Dessa forma, podemos dizer que a contação de histórias se insere no bloco “Falar e Escutar”, quando se atribui a tal recurso a possibilidade de o aprendente-ensinante vivenciar e recontar a visão do invisível e do maravilhoso, dentro do visível e do cotidiano, de acordo com Than (1961). Assim, podemos afirmar que usar a contação de histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral implica mais do que aprendizagem das palavras ou ampliação de vocabulário, pois é, segundo Machado (2004, p. 24), o rompimento com a realidade em detrimento da imaginação:

⁴ *ibidem*, p. 131 — 137.

(...) este lugar para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem. Quando experimento estar dentro da história, experimento a integridade individual de alguém que não está nem no passado nem no futuro, mas no instante do agora onde encontro em mim não o que fui ou o que serei, mas a minha inteireza no lugar onde a norma e a regra — enquanto coerção da exterioridade do mundo — não chegam.

Considerando essas questões na Educação Infantil, passamos a tratar da oralidade no Ensino Fundamental I, já que nos importa entender como a Legislação prevê a continuidade do trabalho com essa modalidade na escola.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa — Ensino Fundamental I

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, doravante PCN-LP, foi publicado em 1997 e divide-se em 4 ciclos, a saber: a 1ª e 2ª séries — atuais 2º e 3º anos — e 3ª e 4ª séries — atuais 4º e 5º anos, compõem o 1º e 2º ciclos, respectivamente; e a 5ª e 6ª séries — atuais 6º e 7º anos — e a 7ª e 8ª séries — atuais 8º e 9º anos — compõem o 3º e 4º ciclos.

Passamos a tratar desse documento com o intuito de saber como o trabalho com a oralidade, especificamente com a contação de histórias, acontece nesse nível escolar. A princípio, assim se pronuncia o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, dirigindo-se ao professor:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade⁵.

Mediante essa afirmação, apresenta os objetivos dos PCN: “(...) o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo**, conhecedor de seus direitos e deveres” (grifo nosso),

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais — Língua Portuguesa. Documento na íntegra disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

deixando claro que o que se pretende é trazer ao professor um instrumento que possibilite a elaboração de projetos educativos que gerem novas propostas de atuação do aluno e do professor em sala de aula, além de “estar contribuindo para a sua atualização profissional —um direito seu e, afinal, um dever do Estado”.

Feitas as devidas apresentações e a “conversa” com o professor, o documento apresenta 10 objetivos⁶ bastante gerais para, então, entrar no que se pretende no ensino Língua Portuguesa.

É interessante dizer que, de início, os PCN-LP apresentam um item de caracterização da área de Língua Portuguesa em que se traz um histórico desde a década de 60, quando a escola foi “democratizada” e se fizeram sentir todos os problemas relativos ao fracasso nas séries iniciais. Foi a partir dos anos 80 que tal situação começou a ser olhada mais atentamente, na medida em que educadores e cientistas da área da linguagem trouxeram à luz suas pesquisas, pois perceberam:

(...) uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em como se ensina e buscavam descrever — como se aprende —. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita. (Brasil, 1997, p. 20)

Sobre trabalho com a oralidade, afirma o documento:

No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso. (*ibidem*, p. 21).

Percebemos que a preocupação está em melhorar a competência comunicativa no âmbito oral, de modo que o aluno deverá ter consciência de sua produção nessa modalidade conforme o contexto em que estiver inserido. Nesse sentido, a mudança de postura só acontecerá na medida em que a sociedade exigir novo comportamento. Assim,

⁶ Optamos por não reproduzir o quadro de objetivos aqui por estar acessível no *link* <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (*ibidem*, p. 21)

Arelada a essa dimensão do conceito de domínio da língua, vem a questão: “que fala cabe à escola ensinar?” e o documento é claro nesse sentido. Trazendo suas contribuições sobre os tantos falares existentes no país, insiste na ideia de que cabe à escola desmistificar o “certo e errado” no ensino de língua materna:

(...) para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (*ibidem*, p. 26)

Desse modo, a escola deverá, então, ensinar o aluno a usar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, principalmente nas mais formais; para tanto, o documento sugere as seguintes situações didáticas: “planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc.” (1997, p. 27). Assim, o PCN-LP vê o ensino de língua materna no Ensino Fundamental, tendo em mente que a linguagem verbal como

(...) atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, **que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem**, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às **quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever**. (*ibidem*, p. 35, grifo nosso)

Considerando tais habilidades, assim se organizam, em blocos,⁷ os conteúdos em torno de dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita e análise e reflexão sobre a língua:

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Há que se considerar o fato de o documento trazer o tratamento didático a esses conteúdos e, no caso da língua oral, atribuir à escola o papel fundamental de desenvolver “a capacidade de expressão oral do aluno [favorecendo] um ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade” (idem, p. 38); no entanto, cabe salientar que trabalhar com a língua oral na escola pressupõe o planejamento da ação pedagógica, concretizada em atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão:

Não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. A linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento, mas o contrário também vale: as atividades relacionadas às diferentes áreas são, por sua vez, fundamentais para a realização de aprendizagens de natureza linguística. (*ibidem*, p. 39)

A partir disso, podemos afirmar que a contação de histórias se insere, junto à roda de conversa, no âmbito das atividades didáticas que levam tanto ao desenvolvimento da língua oral, quanto ao enriquecimento da imaginação nesta fase da vida escolar. De acordo com Machado (2004, p. 24),

(...) este lugar para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem. Quando experimento estar dentro da história, experimento a integridade individual de alguém que

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>, p. 35.

não está nem no passado nem no futuro, mas no instante do agora onde encontro em mim não o que fui ou o que serei, mas a minha inteireza no lugar onde a norma e a regra — enquanto coerção da exterioridade do mundo — não chegam.

Assim, em conformidade com os PCN-LP, as atividades referentes à pedagogia da oralidade no Ensino Fundamental I devem ser planejadas, ocorrendo:

(...) no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos. (1997, p. 40)

Considerações finais

O presente trabalho teve como propósito realizar uma pesquisa histórica sobre a contação de histórias, a fim de compreender como essa prática ocorreu na vida dos povos e constatar que tal recurso, como um conjunto de conhecimentos, foi adquirido por meio da tradição, numa civilização do oral e ainda hoje é utilizada. Dessa forma, constatou-se que ela é um recurso metodológico que visa auxiliar o desenvolvimento da linguagem, ao considerar “o falar e o ouvir” proposto pela documentação oficial. É um instrumento relevante para o desenvolvimento cognitivo, de caráter pedagógico, educativo e de manutenção da memória e cultura.

A contação de histórias desencadeia um processo de envolver crianças num mundo imaginário criando e recriando sonhos, realidades, ao transportá-las para o mundo de que tudo é possível. Tal aproximação com o mundo da leitura também é uma forma de ver a realidade, com informações aliadas à historicidade dos sujeitos e suas identidades, ressignificando o hoje pelo que foi o ontem, por meio da oralidade.

Referências

BRASIL. *Referencial Curricular para Educação Infantil*. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil. Acesso em: 17 set. 2015).

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais — Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.
- CARUSO, C. *Histórias atravessam milênios*. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/portugues/literatura-oral-historias-atravesam-milenios.jhtm>. Acesso em 26 set. 2015.
- CASCUDO, L. C. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro, 1962.
- CASCUDO, L. C.. *Literatura Oral do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.
- CORREIA, J. D. *A Literatura Popular e as suas marcas na Produção Literária Portuguesa do séc. XX*. Lisboa: Edições Duarte Reis, 2002.
- DIAS, L. F. *A relação entre a Literatura Popular Transmontana e a Literatura para a Infância (Em Contexto de 2.º Ciclo de Ensino Básico)*. 2012. 63 p. Dissertação de Mestrado — Instituto Politécnico: Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança, São Paulo. 2012.
- HERDER, J. *Filosofia da História da Humanidade*. Lisboa: Antígona, 1774.
- MACHADO, R. *Acordais: Fundamentos teóricos — poéticos da arte de contar histórias*. 1.ed. São Paulo: DCL, 2004.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. *Da Teoria à Prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história*. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1998.
- PARAFITA, A. *Antologia de Contos Populares, coleção Tesouros de Memória*. Lisboa: Plátano Editora. Vol. II, 2009.
- SAGARZAZU, M. E. *Las mil y una noches* Trad. para o espanhol de María Elvira Sagarzazu. Colihue Clásica, 2006.
- SILVA, M. B. C. *Contar histórias uma arte sem idade*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- SISTO, C. A. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 2 ed. Curitiba:Ed. Positivo, 2005.
- TAHAN, M. *A arte de ler e contar histórias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 2004.
- ZUMTHOR, P. *A presença da voz*. In: ZUMTHOR, P. *Escritura e nomadismo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005. p. 61-102.

PALESTRA

Um mosaico de possibilidades

Jefferson Lucena dos Santos (IP-PUC/SP)

Roberto Melo Mesquita (IP-PUC/SP)

Wemylla de Jesus Almeida (IP-PUC/SP)

Iniciando a problemática

O presente capítulo tem por foco elucidar algumas questões pertinentes, alusivas ao gênero palestra, a fim de explicitar as fronteiras entre o oral e o escrito oralizado proferidos no gênero em questão. As dimensões a serem abordadas são relevantes a partir do momento em que partimos da simples concepção de que, se o palestrante, durante sua exposição, fala, tem-se um gênero oral; caso leia, um gênero escrito oralizado. Assim, o gênero palestra muito presente em congressos, em diversas áreas do saber, apresenta dimensões diferenciadas, a partir da escolha do enunciador (oralidade/leitura), que precisam ser discutidas.

No entanto, independente da exposição oralidade/leitura, vale lembrar — neste momento — as palavras de Schneuwly e Dolz (2004), que discorrem sobre as falas espontâneas, distinguindo dois tipos de oral cujas características são muito diferentes: o *oral espontâneo* e a *escrita oralizada*. Aquele geralmente é pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional, que, numa das extremidades, constitui um “modelo” relativamente idealizado, a respeito do qual, às vezes, à primeira vista, sublinha-se o aspecto aparentemente fragmentário e descontínuo que, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação.

Situadas em outra extremidade, em relação a esse estilo oral espontâneo, tem-se as produções orais restringidas por uma origem

escrita, identificadas e descritas como a *escrita oralizada*. Ela é considerada uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada.

Ao discorrermos especificamente sobre a palestra, destacamos as dimensões que envolvem esse gênero, entendendo-a como um gênero textual/discursivo que envolve aspectos de uma cultura e de um contexto sócio-histórico.

1. Breves considerações acerca dos gêneros textuais/discursivos

Dolz e Schneuwly (2004, p. 171) metaforizam os “gêneros como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)”. Para que cada falante possa agir linguisticamente, conta com o auxílio de um dado instrumento, isto é, os gêneros. Eles, para os autores, são “um instrumento semiótico, constituídos por signos organizados de maneira regular”. Logo, para falarmos adequadamente a cada situação de linguagem, é preciso que nos apropriemos desses “instrumentos”.

Sob a ótica de Marcuschi (2001, p. 19), os gêneros textuais, ou “entidades sociodiscursivas”, são frutos das práticas sociais e culturais e, por isso mesmo, não podemos conceber que um único indivíduo seja competente para criar um novo gênero textual. Essa premissa decorre do fato de que eles são criados a partir das necessidades dos falantes de determinada cultura/sociedade; portanto, ainda de acordo com Marcuschi (p. 20), “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que por peculiaridades linguísticas e institucionais”.

Na visão de Bakhtin (1953/1979, p. 281), a definição de gêneros situa-se em três elementos: (i) em uma troca social de comunicação, temos a escolha de possíveis gêneros a serem utilizados, e, portanto, faz-se necessária a sua adaptação à situação concreta; (ii) a funcionalidade de um gênero está diretamente ligada à situação comunicativa, ou seja, à finalidade, ao destinatário e ao conteúdo ao qual ele se presta. Ou melhor: “há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva”; (iii) os gêneros “definem o que é dizível e, inversa-

mente, o que deve ser dito define a escolha de um gênero”, visto que cada um tem uma “certa estrutura definida por sua função.”

Partindo da visão dos estudiosos sobre a questão, ressalta-se que as características supracitadas estão interligadas, já que um sujeito, inserido numa dada situação de comunicação, deverá apropriar-se de certa “maneira de falar” — a partir da finalidade, do conteúdo e do destinatário ao qual ele (sujeito falante) se dirige-. Esses parâmetros definirão qual é gênero mais adequado. Consequentemente, tal gênero já terá uma composição definida anterior e coletivamente.

2. As dimensões do gênero palestra

Em geral, a palestra gira em torno de uma temática a ser abordada pelo palestrante e de interesse, ou pelo menos se espera, dos interlocutores. Há a expectativa de que ela se inicie com um tópico que motive a interação ou encontro, isto é, a palestra se estabelece e se mantém na medida em que exista algo sobre o que conversar, expor, evidenciar.

A temática abordada pelo palestrante deve ser dominada por ele e, consequentemente, aguçar o interesse daqueles que a assistem. No entanto, destacamos que inúmeros são os métodos para uma exposição diante de um alunado, colegiado, ou melhor, do público interessado. O palestrante pode recorrer a recursos, a fim de explicitar com mais clareza o tema de sua palestra, como lousa, quadro, *datashow* etc. No entanto, independente do recurso utilizado, fica claro que muitos buscam seus próprios caminhos para garantir êxito em sua exposição, como o palestrante que simplesmente faz a leitura do assunto a ser exposto ou o que, por meio de sua oratória, consegue expor e buscar interação ao mesmo tempo com o público.

Na verdade, a palestra em si é considerada um gênero que tem uma linha tênue entre o oral e o escrito. Assim, a palestra espontânea ou oralizada é resultado de um trabalho cooperativo dos interlocutores, palestrante e público, que ganham maior ou menor destaque dependendo da exposição do tema ou assunto.

Em termos gerais, sabemos que a exposição pode ser qualificada como um espaço-tempo, segundo Bronckart (1985), em que o enun-

ciador se dirige ao auditório, por meio de uma ação da linguagem que veicula um conteúdo referencial. Nessa troca comunicativa, a assimetria de seus respectivos conhecimentos sobre o tema da exposição os separa, uma vez que um representa o “especialista no assunto”, e o outro se apresenta como alguém disposto a aprender algo sobre o tema apresentado. Logo, o enunciador, por meio do seu discurso, tende a reduzir a assimetria inicial dos conhecimentos. Ao longo de sua ação da linguagem, ele leva em conta o auditório e suas pressuposições a respeito do que sabe ou não.

Para Dolz e Schneuwly (2011, p. 185), a exposição oral é considerada um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.

Essa apresentação oral do interlocutor constitui, de fato, uma estrutura bastante convencionalizada de aprendizagem, tanto para o expositor quanto para o público. Por isso, a palestra é também um lugar de conscientização de seu próprio comportamento, o que exige do palestrante interrogar-se sobre a organização e a transmissibilidade do conhecimento. Daí a necessidade de conhecer a fundo o assunto, o tema, a ser evidenciado.

O papel do palestrante é o de transmitir, informar, esclarecer ou modificar os conhecimentos do auditório nas melhores condições possíveis, buscando, assim, diminuir a assimetria inicial e conhecimentos que distingue os atores desse contexto, compreendidos — aqui — entre enunciador e auditório. Para fazê-lo, o palestrante deve, no decorrer de sua exposição, avaliar a novidade, a dificuldade daquilo que é exposto, permanecendo atento aos sinais enviados pelo auditório e, a partir deles, se preciso, dizer de outra maneira, reformular, definir. Por fim, deve ter noção das conclusões às quais pretende levar seu auditório.

Nessa esteira de pensamento, o expositor deve estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida, se todos o entendem. Para assegurar uma boa transmissão de seu discurso, deve garantir, durante sua apresentação, uma elocução clara e convincente.

Quanto à organização da palestra, compete-nos evidenciar que se trata de um gênero planejado e monogerado, isto é, gerenciado somente pelo palestrante. Dito de outra maneira, esse gênero proporciona uma dimensão extensa para trabalhar as capacidades de planejamento de um texto (relativamente) longo.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 187), o planejamento de uma exposição exige, primeiramente, que se proceda a uma triagem das informações disponíveis, à reorganização dos elementos retidos e, por fim, à sua hierarquização, distinguindo ideias principais de secundárias, com a finalidade de garantir uma progressão temática clara e coerente em função da conclusão visada.

Nesse sentido, acreditamos que essas primeiras operações, que precedem o planejamento textual propriamente dito, devem contribuir para uma exposição coerente e coesa, evitando, assim, que a palestra se reduza a uma sequência de fragmentos temáticos sem ligação entre si.

No entanto, tais operações não devem ser vistas como receitas, como se fossem as responsáveis pelo sucesso ou não de uma determinada palestra. Sabemos que alguns palestrantes são renomados em nossa sociedade pela clareza, coesão e interação, sem mesmo se preocuparem com ações cujo objetivo seja o desencadear de uma boa apresentação.

Evidentemente, vale destacar que a memorização, a leitura em voz alta e a fala espontânea são maneiras diversificadas de dar vida a uma palestra, sendo que o palestrante opta por uma das três ou até mesmo mescla-as visando ao sucesso de sua performance..

Goffman (1987, p. 178) considera que a palavra espontânea constitui, sem dúvida, o “ideal geral”, às vezes realizado (mas, frequentemente, com a ajuda de notas). O autor conclui, entretanto, que muitas vezes o excesso de palestras tende a levar o palestrante a realizar um texto em prosa falada e depois lê-lo de maneira proficiente. Assim, gera-se a impressão de algo como a fala espontânea, isto é, cria-se a ilusão de uma fala espontânea por meio de uma leitura proficiente. Assim, de fato, esse autor evidencia que os três modos de exposição são meios utilizados pelos palestrantes para que a mensagem seja

transmitida ao auditório com clareza e convicção, cabendo ao enunciador optar por uma delas ou buscar uma junção das três (memorização, leitura e fala espontânea), a fim alcançar seus objetivos.

De maneira geral, a palestra exige do enunciador um bom domínio da estruturação de um texto longo, seja mental ou escrito. O plano ou esquema de uma palestra auxilia muitos palestrantes diante de um auditório interessado no conhecimento, mas nem sempre a melhor opção para o palestrante será a melhor para o auditório.

Nesse sentido, trata-se de um gênero que exige concentração do palestrante independente da sua exposição. Não importa como a palestra será apresentada ao auditório, mas sim se a comunicação atingirá, satisfatoriamente, o público a quem ela se destina.

Sendo assim, as possibilidades de apresentação são várias, cabendo ao especialista no assunto optar pela exposição que melhor lhe agrada: oralizada, lida e ou escrita. Essa escolha, em nenhum momento, qualifica ou desqualifica o enunciador ou até mesmo a temática abordada. A par dessa visão, acreditamos que o palestrante tem inúmeras possibilidades de expor um determinado assunto; tem-se, na verdade, um mosaico de possibilidades.

3. Gênero palestra: oral espontâneo ou escrito oralizado?

Os estudos relacionados à oralidade são recentes no Brasil, mas as narrativas que acentuam a fala são destaque entre as inúmeras histórias literárias, como *As mil e uma noites*, em que a personagem Sherazade seduz o sultão pelos contos orais, despertando o interesse do rei em ouvir a continuação da história nas noites seguintes. A oralidade nessa narrativa é o caminho encontrado pela personagem a fim de livrar-se da morte. A alusão à obra é uma exemplificação de que a fala tem o seu papel preponderante nas narrativas, sejam elas verossímeis ou não.

Inúmeras outras histórias foram transmitidas por meio da fala, passando a ser registradas muitos anos depois de sua existência oralizada. Assim, com esse destaque nas narrativas histórico-literárias, procuramos discorrer sobre a oralidade na atualidade e as suas dimensões no gênero palestra.

Para isso, o planejamento da apresentação deve levar em consideração a adequação da mensagem ao público, o foco na mensagem, o discurso organizado e a linguagem adequada. Além, é claro, de recursos audiovisuais com o intuito de chamar a atenção do ouvinte, seja pela sonoridade, seja pelas imagens projetadas.

Nas palestras, o uso dos mais variados programas de computação para produzir efeitos visuais ou sonoros tornam a exposição mais eficiente e tendem a garantir a conexão entre a temática da palestra abordada e o interesse do interlocutor. Além dessa preocupação, algumas técnicas de apresentação, como falar de improviso e ler em público, tendem a auxiliar o palestrante a ser bem-sucedido em suas exposições. No entanto, a escolha da técnica depende do estilo e da característica de cada profissional e da circunstância em que tenha de se apresentar.

Diante dessas observações, a mensagem transmitida pode acontecer por vários canais, cabendo ao expositor optar por aquele que lhe satisfaz. Por exemplo: uma palestra proferida espontaneamente é diferente de um texto a ser lido pelo palestrante. É natural que, ao falar em público, por exemplo, em uma palestra, devam se delimitadas as etapas que se pretendem expostas, fazer oportunamente a introdução, a preparação, o desenvolvimento do assunto central e a conclusão. É nesse sentido que Schneuwly e Dolz (2004) veem os gêneros orais tão ensináveis quanto os escritos. No entanto, os ouvintes receberão a mensagem como sendo uma só, desde o princípio até o fim.

Quanto às palestras lidas, é preciso saber ler em público de maneira correta e eficiente. Muitas pessoas não se dão conta de como devem se dedicar para ter o domínio total da técnica da leitura. Uma leitura eficiente e convicta — a nosso ver — exige algumas técnicas, como treino, contato visual com os interlocutores, pouca gestualização, entre outras. Ressaltamos que há oradores que se notabilizam pela competência com que leem seus discursos.

Assim é a comunicação. As regras existem para orientar, mas conforme o momento, as circunstâncias podem e devem ser desconsideradas. Cada palestrante deve usar as técnicas com as quais possa se sentir mais à vontade, buscando um protagonismo profissional e social,

pois, a partir do momento em que se tenha direito de voz, é preciso saber usá-la adequadamente.

Após as observações realizadas acima, o gênero palestra, muito presente em Congressos de várias áreas do conhecimento, não é visualizado como um objeto de ensino, ou melhor, como objeto de conhecimento mediado pelo professor no processo ensino e aprendizagem e, que, portanto, mereça ser sistematizado.

Diversas são as dimensões provenientes da palestra, entendemo-la como um evento linguístico que pertence ao ambiente acadêmico e profissional que, por sua vez, envolve aspectos de uma cultura e de um contexto sócio-histórico. No entanto, não verticalizamos esse capítulo para a palestra enquanto gênero escolar, mas sim numa proporção que vai além da escola, a profissional.

Como visto em linhas anteriores, a palestra é um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um palestrante especialista dirige-se a um auditório, de maneira estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.

Assim, acentuamos que a palestra oralizada deve primeiramente favorecer uma boa compreensão do texto: falar alto, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto etc. Além disso, Schnewly e Dolz (2004, p. 192) evidenciam que

a oralização participa também da retórica textual: captar a atenção da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. E a oralização contribui também para a estruturação da exposição, particularmente quando a voz marca uma mudança de nível textual: passagem do texto ao paratexto; introdução de um exemplo etc. [...] a oralização inclui a gestualidade, a cinesésica, a proxêmica: um certo gesto que ilustra o propósito, como uma postura que cria a convivência; a mão que escande as partes etc. (Dolz; Schnewly, 2004, p. 192)

Convém, neste momento, distinguir entre o *oral espontâneo* e a *escrita oralizada*. O primeiro geralmente é pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional, que, numa das extremidades, constitui um

“modelo” relativamente idealizado, a respeito do qual, às vezes, à primeira vista, sublinha-se o aspecto aparentemente fragmentário e descontínuo que, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação. Situado na outra extremidade em relação a esse estilo oral espontâneo, temos as produções orais restringidas por uma origem escrita que identificamos ou descrevemos como a “escrita oralizada”. Esta é considerada uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada. (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 132)

Nas transcrições de conversações ditas espontâneas ou do falar ordinário, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 132), “o que mais causa estranhamento é o aspecto aparentemente caótico do discurso oral se comparado a um discurso escrito formal, em geral relido e revisado”. Desse modo, o *oral espontâneo* passará por situações diferentes da escrita oralizada, tais como: quebras, interrupções, suspiros de todos os tipos, dentre outras. Isso tem sido chamado por muitos autores de “escórias” do oral espontâneo, que se dá pelo rompimento da “frase canônica Sujeito-Verbo-Objeto”, que é um fenômeno singular, sendo, portanto, notável e notado. Essas escórias não são muito notadas pela plateia, bem como acontecem sem intenção do locutor, uma vez que a fala espontânea se esquivava de qualquer previsibilidade, pois é elaborada em ação.

Com base nisso, a comunicação oral não se limita, apenas, aos meios linguísticos ou prosódicos, mas também aos signos de sistemas semióticos não linguísticos, conforme mostra a tabela apresentada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 134):

MEIOS NÃO LINGUÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL

MEIOS PARALINGUÍSTICOS	MEIOS CENÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais		ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteado óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Dessa forma, as modalidades de expressão dos códigos são imensuráveis, dependendo, ainda, do tempo e do espaço. Com efeito, podemos concluir que o oral, visto como objeto de ensino, é algo difícil de explicar e compreender.

No que diz respeito à *escrita oralizada*, precisamos salientar que é uma característica oral oposta à do *oral espontâneo*. Ela se refere às produções orais, como já sugere o próprio nome — *escrita oralizada* —, e que, conseqüentemente, serão lidas por um leitor de um texto escrito. Nessa perspectiva, acrescentam Dolz e Schneuwly (2004, p. 139) que “a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados)”. Talvez, isso aconteça pelo fato de ser mais cômodo ler o que está escrito, em que as ideias e o aspecto gramatical (concordâncias verbais, nominais, regências verbais e etc.) já estão organizados.

Diante do exposto, podemos concluir que o *oral espontâneo* e a *escrita oralizada* são modalidades orais diversas, pois possuem características diferentes. Quanto à opção de uso dessas duas modalidades, dependerá das intenções do locutor e das necessidades de seu público, tendo em vista que o fator mais importante será a interação entre falante e ouvinte.

Finalizando a problemática

Diante dos fatos mencionados, constatamos que o gênero palestra é um assunto bastante polêmico e complexo, pois, a oralidade ocorre de duas formas: *espontânea* ou *oralizada*.

Por meio desse estudo, verificamos que a palestra em si é considerada um gênero, que tem uma ligação entre o oral e o escrito, ambos com vertentes diferentes, mas inseparáveis. Desse modo, a palestra *espontânea* ou *oralizada* será resultado da interação entre os interlocutores (o palestrante e o público). O palestrante precisa dominar bem o assunto a ser ministrado, como também conhecer seu público, para que possa, assim, estimular a atenção de seus ouvintes. Como se não bastasse, além dos fatores linguísticos ou prosódicos, devem ser utilizados os signos dos sistemas semióticos não linguísticos. Enfim,

seja pela palestra espontânea, seja pela oralizada, acreditamos que, se tais fatores forem considerados pelo interlocutor, ele será capaz de alcançar a eficácia no seu discurso.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953/1979], p. 277-326.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. Enjeux*. (Tradução provisória de Roxane Rojo), 1996.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GOFFMAN, E. *Les rites d'interaction*. Paris, Éd. de Minuit, 1974.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

SEMINÁRIO

Um recurso didático em aulas de Língua Portuguesa

Cibeli Morais Pereira (IP-PUC-SP)
Liliam de Oliveira (GPEDULIN)

Considerações iniciais

Diante do anseio pela busca de novos caminhos para o ensino e a aprendizagem de língua materna, decidimos voltar o nosso olhar para as práticas já instauradas em sala de aula. Buscamos, nos recursos didáticos já utilizados, formas de melhorar a interação entre a expectativa do ensinante-aprendente em relação ao conteúdo a ser ensinado e a efetiva aprendizagem do aprendente-ensinante. Assim, direcionamos a nossa pesquisa para o seminário e procuramos discutir como esse recurso pode, se bem aplicado, auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste capítulo, objetivamos apresentar o uso do seminário como recurso didático em aulas de Língua Portuguesa. Para tal, fazemos uma breve apresentação da Educação Linguística⁸ por meio da competência comunicativa e suas dimensões linguística e pedagógica. Em seguida, apresentamos o seminário como metodologia ativa em que o aprendente-ensinante torna-se protagonista e agente principal da sua aprendizagem ao comprometer-se com o seu aprendizado.

1. Educação Linguística: competência comunicativa e suas dimensões linguística e pedagógica

A prática social tem de ser o ponto de partida de nossos objetivos de ensino, uma vez que as situações sociais determinam os tipos de

⁸ Doravante EL.

ações que podem ser realizadas, os mais variados contextos construídos a partir delas e, conseqüentemente, as diversas possibilidades de interação. Logo, os gêneros textuais passam a ser o foco da nossa reflexão para que o aprendente-ensinante aprimore a sua competência comunicativa e seja um sujeito ativo e participante do mundo em que ele vive.

Concordamos com Nogueira Jr. (2014, p. 80) quando afirma ser necessário reconhecer que há muito o que se pesquisar em EL. Com efeito, “é na tentativa de se enxergar os pontos em que o ensino falha, que tem se buscado apresentar alternativas viáveis, concretas e exequíveis para o aperfeiçoamento do ensino da língua materna”. Dessa forma, propomos repensar o seminário como uma estratégia de ensino.

Neste trabalho, compreendemos a EL como um processo que visa a desenvolver a competência comunicativa do aprendente-ensinante objetivando, de acordo com Bechara (2006, p. 13), torná-lo um “poliglota na própria língua”. Seguindo essa perspectiva, acrescentamos a ideia de que o aprendente-ensinante também é um usuário capaz de empregar a variedade de recursos que a língua possui para efetivar o discurso oral e escrito, pois, conforme Travaglia (2002, p. 17), a competência comunicativa é a “capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Diante disso, o ensinante-aprendente não deve apenas ensinar as regras da língua, mas sim como ser proficiente no uso dela em suas múltiplas possibilidades de uso.

Para isso, a EL abarca duas dimensões: a linguística e a pedagógica. Nessa perspectiva, o ensinante-aprendente precisa “dominar conhecimentos de naturezas distintas: o saber científico, produzido nas universidades e em centros de pesquisa; o saber a ser ensinado, proposto por normas legais ou materiais didáticos, que pressupõe a aplicação do conhecimento científico”; mas precisa também dominar o “saber ensinado, aquele que, efetivamente, o docente trabalha em sala de aula” (Palma; Turazza, p. 34). Portanto, o professor necessita saber fazer a transposição didática do saber científico para o saber ensinado, e, nesse processo, o uso de diferentes recursos didáticos se justifica como facilitador da construção do conhecimento pelo aprendente-ensinante.

2. A prática da EL: aplicando o gênero textual seminário na escola

Sabemos que a fala é uma atividade bem mais utilizada do que a escrita no dia a dia das pessoas. Entretanto, em sala de aula, a escrita se sobrepõe à fala, e a escola passa a ser o lugar de aprender a escrever. Segundo Marcuschi (1997, p. 39),

a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma **postura**.

Diante disso, cabe a nós reformularmos esse pensamento, porque podemos desenvolver na escola um bom desempenho das práticas orais formais, como, por exemplo: apresentação de seminários, debates, entrevistas, mesas-redondas etc.

Trabalhar com a oralidade em sala de aula é conduzir o aprendente-ensinante a identificar, refletir e empregar a variedade de usos da língua na modalidade oral, conscientizando-o de que uma conversa com o colega a respeito do que aconteceu no final de semana não é o mesmo que discutir um assunto polêmico em um debate regrado. Desse modo, o aprendente-ensinante precisa conhecer os contextos sociais de uso dos gêneros orais em estudo no momento e se familiarizar com as características textuais presentes neles.

Partindo desse raciocínio, decidimos apresentar uma possibilidade de realizar um trabalho com a EL em sala de aula por meio de um roteiro de atividades com o gênero seminário, visto que ele abarca o uso da língua tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, conduzindo o aprendente-ensinante a um caminho de autonomia e reflexão a respeito das características do gênero em estudo, bem como o contexto social em que está inserido, desenvolvendo, assim, a sua competência comunicativa.

Seminário é uma das técnicas de dinâmica em grupo. Por ser uma metodologia ativa, permite ao ensinante-aprendente o desenvolvimento da sua autonomia intelectual “por meio do debate, da reflexão e da análise crítica das ideias e temas abordados” nas discussões pro-

movidas pelo grupo GEPDULING mediadas pelo ensinante-aprendente. (Pádua, 2014, p. 171)

Lakatos (2010, p. 17) destaca que o “seminário é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate”. Essa metodologia ativa não “desenvolve apenas a capacidade de pesquisa, análise sistemática de fatos, mas também o hábito do raciocínio, da reflexão”, visto que leva o aprendente-ensinante a refletir acerca do tema proposto e interagir com discussões e debates, transmitindo informações, discutindo-as para chegar a uma conclusão do assunto estudado. Logo, o estudante precisar tornar a fala mais elaborada por se tratar de uma apresentação mais formal em sala e não uma conversa entre amigos, fora que a exposição verbal será para o grupo no espaço de sala de aula e também para o ensinante-aprendente, coordenador da atividade.

Constatamos que o seminário leva o aprendente-ensinante a uma reflexão aprofundada de determinado assunto a partir de textos estudados e de discussões coletivas. Dessa forma, podemos considerá-lo um excelente instrumento de estudo e de atividade didática em sala de aula. Severino (2000, p. 63, grifos nossos) ressalta que

o seminário deve levar todos os participantes:

A um **contato íntimo com o texto básico**, criando condições para uma análise rigorosa e radical do mesmo.

À **compreensão da mensagem central do texto**, de seu conteúdo temático.

À **interpretação desse conteúdo**, ou seja, a uma compreensão da mensagem de uma perspectiva de situação de julgamento e crítica da mensagem.

À discussão da problemática presente explícita ou implicitamente no texto.

O seminário pode ser apenas de textos a partir dos quais o grupo desenvolve um “estudo aprofundado de um texto e a reflexão e discussão sobre seus conceitos e/ou ideias fundamentais” (Pádua, 2014, p. 172) ou pode ser de temas pesquisados, apresentados e discutidos pelo grupo. Por conseguinte, o uso dessa técnica propicia ao aprendente-ensinante a possibilidade de buscar o conhecimento por meio da pesquisa, além de ensiná-lo a comparar fontes e a selecionar o conteúdo a ser apresentado.

Ao desenvolver um seminário, o aprendente-ensinante e todos os envolvidos na atividade precisam ter uma visão global do tema e uma

capacidade de analisar e sintetizar esse tema, o qual vai ser discutido por toda a sala e mediado pelo ensinante-aprendente. Durante o processo, o aprendente-ensinante precisa ter a autonomia para compor o grupo e atribuir a função de cada um dentro da equipe, caso seja um seminário em grupo.

É relevante ressaltar que, ao longo do desenvolvimento da atividade, o ensinante-aprendente funciona como um mediador, intervindo quando solicitado e acompanhando a produção, o desenvolvimento e a apresentação. Assim, nessa perspectiva, o ensinante-aprendente assume o papel de mediador do conhecimento, enquanto o aprendente-ensinante assume o papel de protagonista da sua própria aprendizagem. Por fim, o conhecimento é construído pelo grupo no momento da troca de ideias por meio do debate propiciado pelo seminário.

2.1 Aplicando o seminário em sala de aula

Esta atividade tem como objetivo apresentar um roteiro para o uso do seminário em sala de aula. Tomamos como referencial teórico as diretrizes propostas por Severino (2002) para subsidiar a elaboração da atividade didática. Portanto, o ensinante-aprendente deve pesquisar, estudar e dominar os conhecimentos científicos a respeito do gênero em estudo para haver um bom planejamento e elaboração da atividade pedagógica a ser aplicada.

Severino (2002, p. 64) propõe a elaboração de um texto-roteiro didático e de um texto-roteiro de questões para a apresentação do seminário. Tal preparação é importante por possibilitar a participação efetiva de todos no seminário, visto que os aprendentes-ensinantes estudam o texto para participar das discussões no seminário. Assim, eles comparam a sua compreensão e interpretação com a compreensão e interpretação do coordenador do seminário — o responsável por atribuir as tarefas e verificar o seu cumprimento, bem como por orientar as discussões —, levantam problemas temáticos e interpretativos para a discussão coletiva, pedem esclarecimentos e explicação a respeito do tema discutido, tanto do aprendente-ensinante quanto do ensinante-aprendente.

O texto-roteiro didático é o material apresentado antecipadamente pelo coordenador do seminário. Nesse texto, há a apresentação

da temática do seminário, uma breve visão de conjunto da unidade do texto e um esquema geral dele. Dessa forma, o aprendente-ensinante apresenta o tema do seminário para, em seguida, enunciar os diversos assuntos abordados na unidade em estudo, indicando o número das páginas, entre parênteses, cujo conteúdo se refere ao texto básico. Feito isso, tem-se o esquema geral, apresentando um índice dos vários tópicos abordados. Constatamos, assim, que o coordenador do seminário elabora os principais conceitos e as ideias relevantes no texto, realizando uma documentação para estruturar o roteiro de leitura, o qual terá o raciocínio do autor em estudo de forma sintetizada, permitindo uma comparação das diversas compreensões pelos diferentes participantes do seminário.

Além disso, é importante haver, no texto-roteiro, a problematização do assunto, levantando questões relevantes para a discussão das ideias presentes, explorando o raciocínio argumentativo dos aprendentes-ensinantes. Podemos incluir, nesse momento, também a bibliografia complementar a respeito do tema discutido. Essa bibliografia é fornecida no texto-roteiro para que os demais participantes possam acrescentar e ampliar informações sobre o conteúdo estudado. No dia da apresentação do seminário, isso se amplia, porque o coordenador expõe ao grupo um texto com suas reflexões pessoais acerca do tema, aprofundando o estudo e a discussão. Ela pode ser feita por meio de explicações a partir de slides produzidos ou de comentários espontaneamente ao longo da apresentação.

O texto-roteiro de questões é um conjunto de perguntas devidamente formuladas, pressupondo determinação e leitura de um texto básico comum para todos os participantes. Responder a tais questionamentos exige estudo e reflexão para que todos os aprendentes-ensinantes possam expor seus pontos de vista dentro da dinâmica do seminário.

Ao se preparar para ela, o aprendente-ensinante, coordenador do seminário deve realizar a leitura do texto básico e do texto complementar do tema proposto. Em seguida, ele faz a leitura analítica do texto básico, ou seja, uma leitura que envolva a análise textual, temática e interpretativa. Finaliza-se essa parte com a leitura da documentação do texto-roteiro do seminário.

Partindo da nossa experiência em sala de aula, propomos aqui uma sugestão de atividade que pode ser modificada e melhorada pelo ensinante-aprendente a partir de uma situação concreta no ambiente escolar. Essa atividade pode envolver a leitura de um livro paradidático entre outros. Como exemplo de atividade já realizada com o 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada, damos a da obra *O menino do pijama listrado*.

Atividade: Seminário O menino do pijama listrado

1ª parte: Levantamento de hipóteses e Contextualização histórica da época em que acontece a história lida.

Nessa parte, o ensinante-aprendente tem de investigar e questionar o conhecimento da sala de aula quanto ao Holocausto, à Segunda Guerra Mundial e ao Nazismo, levando o aprendente-ensinante a aprimorar o seu conhecimento por meio de pesquisas a respeito desses tópicos. É um momento bem importante de contextualização, que pode ser desenvolvido em conjunto com a disciplina de História.

2ª parte: Socialização da 1ª parte.

Os aprendentes-ensinantes formam grupos para socializar as anotações realizadas durante as pesquisas feitas para que interajam e construam o conhecimento acerca do momento histórico em que a obra está inserida, compreendendo o “pano de fundo” da história narrada. Nesse momento, a oralidade será mais espontânea, pois eles estão apenas entre poucos estudantes em grupos em uma situação menos formal que a apresentação propriamente dita.

3ª parte: Elaboração do Seminário

a) Objetivos

1. Propor a leitura do livro, solicitando aos aprendentes-ensinantes que observem a forma como o ambiente é construído e descrito, bem como a maneira como a amizade entre os protagonistas se consolida;

2. Propor uma pesquisa da cultura, da religião e das cidades em que a narrativa acontece;
3. Analisar o ambiente em que vive cada protagonista;
4. Analisar a amizade entre Bruno e Shmuel;
5. (Re)conhecer as marcas linguísticas que particularizam o ambiente dos protagonistas e a amizade entre eles.

b) Desenvolvimento

Para desenvolver esse seminário, o ensinante-aprendente deve direcionar os assuntos para cada grupo formado, por exemplo:

Grupo 1 — A inocência de Bruno (protagonista) na história;

Grupo 2 — A supremacia da raça ariana;

Grupo 3 — O papel dos pais na vida de Bruno e Shmuel (protagonistas);

Grupo 4 — A manipulação do sistema na vida de Bruno;

Grupo 5 — A amizade entre os protagonistas.

Esses são alguns dos assuntos que podem ser extraídos da história.

b.1) Apresentação do seminário

Nesse momento, o ensinante-aprendente define as regras necessárias para a boa apresentação do seminário por meio do contrato didático, além de estabelecer os recursos a serem utilizados para que esta sequência didática aconteça de forma planejada e bem estruturada.

O ensinante-aprendente também ressalta a diferença entre a linguagem escrita no roteiro, a falada durante a conversa entre os grupos e a falada na hora da apresentação para toda a classe.

b.2) Esquema do desenvolvimento do seminário

1. Introdução do seminário pelo ensinante-aprendente;

2. Apresentação pelo aprendente-ensinante, coordenador do seminário:
 - 2.1. da forma como será conduzida a atividade proposta;
 - 2.2. breve introdução do tema do seminário;
 - 2.3. ampliação do tema e esclarecimentos relacionados ao texto-roteiro didático e revisão de leitura para melhor compreensão do tema;
3. Discussão em pequenos grupos acerca do tema;
4. Discussão geral da reflexão pessoal pelo coordenador;
5. Síntese final de responsabilidade do ensinante-aprendente.

c) Avaliação

O ensinante-aprendente é apenas o mediador durante o processo de ensino-aprendizagem, atuando como orientador e observador dos seminários apresentados e da participação de todos. Nesses trabalhos, o aprendente-ensinante deve, ainda, entregar ao ensinante-aprendente observações de avaliação da participação dos diversos elementos componentes do grupo. Essa avaliação é individual e por escrito.

Considerações finais

A aplicação dessa atividade do seminário é somente uma perspectiva dentre muitas outras que podem ser aplicadas pelo ensinante-aprendente no ensino de gênero orais formais. Ela é uma articulação do conhecimento teórico com a prática de sala de aula, para que o aprendente-ensinante perceba como a oralidade e a escrita se materializam de diversas formas.

O seminário é um bom recurso para o aprendente-ensinante desenvolver o senso de pesquisa, de aplicação de métodos, de abordagem crítica e do trabalho em equipe, além de conseguir disseminar nos participantes a análise crítica e o debate produtivo a respeito do conteúdo exposto, se a atividade for bem elaborada e apresentada. Portanto, o ensinante-aprendente, ao trabalhar com esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa, mediará o desenvolvimento das competências do aprendente-ensinante de comunicar, investigar, compreen-

der e contextualizar uma situação concreta praticada no mundo social por meio da linguagem escrita e oral.

Referências

- BECHARA, E.. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* 12.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 17 — 25.
- MARCUSCHI, L. A. Concepção de Língua Falada nos Manuais de Português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. Trabalho apresentado na 49ª. Reunião da SBPC, a convite da APLL, Belo Horizonte, MG, julho de 1997. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Unicamp. Disponível em: <http://revistas.iel.unicam.br/index.php/ta/article/view/2431/1885>. Acesso em: 23 set. 2015.
- NOGUEIRA JR, J. E. O que os alunos dizem ao escrever: um olhar sobre o gênero resposta a perguntas de prova. In: PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. (Orgs.) *Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014. p. 80-98.
- OLIVEIRA, J. L. de. *Texto Acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- PÁDUA, E. M. M. de. Seminário. In: CARVALHO, M. C. M. de (Org.). *Construindo o saber: Metodologia científica — Fundamentos e técnicas*. 24.ed. 3ª reimp. Campinas: Papyrus, 2014. p. 171-183.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. (Orgs.). *Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Educação Linguística: Reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. *Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014. p. 23-61.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

O ENSINO DA ORALIDADE EM SALA DE AULA

Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos (UPM)

Neusa Barbosa Bastos (CCL-UPM)

A escola que se pretenda democrática deve ter claramente definidos seus objetivos quanto à inserção daqueles que por ela passam no mundo real desta sociedade contemporânea, cuja tônica da comunicação é inquestionável.

Já na década de 1990, Gadotti chamava a atenção para a diferença do homem moderno para o seu sucessor, que se decidiu chamar de “pós-moderno”. Segundo o autor, se antes aquele se preocupava com sua inserção nos movimentos políticos de massa, a pós-modernidade vem transformá-lo num ser que, dedicando-se muito mais às coisas de seu cotidiano, se depara com o multiculturalismo, envolve-se com as minorias e suas causas, preocupa-se com sua presença e afirmação no mundo, como indivíduo, como sujeito da história por ele vivida e como membro dos diversos grupos sociais aos quais pertence.

A comunicação se impõe a esse novo homem de uma forma que, há quinze anos, quando um novo milênio se iniciava, não se poderia sequer suspeitar. As redes sociais, atualmente poderosíssimas, têm seus primeiros passos a apenas pouco mais de 30 anos e hoje cobrem o mundo todo num processo instantâneo de informação, comunicação, conhecimento e participação.

Diante dessa nova — e irreversível — realidade, a escola não pode ficar indiferente. A educação do tempo presente é *multicultural* e para todos, respeitando, “[...] a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo” (GADOTTI, 2003, p. 311). Assim, uma nova educação se mostra imprescindível, mas tem, ainda, muitas barreiras a vencer.

Nesse novo quadro, é inegável que a educação escolar deva dar conta de levar seus educandos ao domínio de ferramentas que os auxiliem a bem se comunicar, com vistas a sua inserção/atuação nos seus diversos ambientes sociais.

No âmbito da educação escolar, o presente texto focalizará a específica atuação dos professores de Língua Portuguesa sob a perspectiva teórica da Educação Linguística.

1. O trabalho com a oralidade em sala de aula: como e por quê

Escrita e oralidade, segundo Luiz Antônio Marcuschi (1997, p. 120), são práticas sociais e, ao professor de Língua Portuguesa (LP), “[...] mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e escrita, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e escrita como simples modos de uso da língua, [...]” cabe a tarefa de compreender e

[...] esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justifica que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico.

O objetivo deste capítulo é o de refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos e, para tanto, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) — PCNEM — deve ser revisitado. Segundo esse documento, a linguagem deve ser vista como herança social e caminho para a inserção do indivíduo na sociedade que o rodeia: “a linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir”, não havendo, portanto, linguagem no vazio, uma vez que “[...] seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]” (Brasil, 2000, p. 5).

“O ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo” (*ibidem*, p. 6), daí ser

importante que a escola, espaço de aprendizagem, socialização e formação para o exercício da cidadania, reconheça e valorize as diferentes variedades linguísticas dos diversos grupos sociais representados por seus alunos. É sua tarefa, como bem afirmou Bechara (1985), transformá-los em políglotas em sua própria língua, dotando-os de uma competência que possibilitará o seu trânsito por diversos grupos e situações sociais.

Levar o educando a saber expressar-se com clareza, pertinência e correção, de modo organizado e coerente — não importando qual seja a variedade linguística no momento privilegiada — é o dever da educação formal. O exercício da cidadania pressupõe a capacidade de dialogar com o outro, exercendo o papel de sujeito que a todos deve ser estimulado. Comunicar-se, fazendo-se entender; expressar-se com segurança, tornando claros os pontos de vista que se esteja apresentando; argumentar, inquirir, reivindicar são algumas das competências que o trabalho com a oralidade na escola, por meio de atividades didático-metodológicas nas aulas de Língua Portuguesa, deve auxiliar os alunos a atingir. São essas competências que, afinal, possibilitarão a ação do indivíduo na sociedade que o cerca, no sentido não só de inseri-lo, mas também de possibilitar sua colaboração no processo de transformação dessa mesma realidade.

Dessa forma, o professor, com vistas às competências apontadas e munido dos conhecimentos linguísticos contemporâneos, também para a condução das aulas sobre oralidade, segundo Bastos e Vasconcelos (2009, p. 279),

[...] deve se assenhorar dos ditames dos PCN, que foram estabelecidos em nível nacional a partir de políticas linguísticas efetivas baseadas em princípios contemporâneos fundados em novo prisma: *a produção de efeitos de sentido se dá no discurso elaborado em interações sociais*, o que tem sido uma preocupação de governos federais desde a década de 90, momento em que se inicia o estabelecimento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 3994/96 e, em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, que apresentam as concepções linguísticas vigentes no final do século XX e que devem ser seguidas pelos docentes que, conhecendo-os, poderão adotar a nova concepção de língua e de seu ensino.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 124)), é papel da escola trabalhar o oral com seu alunado tanto nos primeiros anos escolares, quando “[...] os professores consolidam os usos informais [...] da língua] oral e instalam novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula [...]”, como no ensino superior, espaço de formação para a vida profissional e o mundo do trabalho, que deve prever os recursos necessários para a adequada “[...] tomada de palavra em público [...]”, ação necessária para os mais diversos caminhos profissionais.

Magalhães (2006) alerta para a importância de a escola assumir o trabalho com a oralidade como necessário e de considerar a linguagem como um processo interacional, voltado para a comunicação entre interlocutores, permeados por ações que, afinal, foram produzidas pela própria linguagem.

A escola, ainda segundo a mesma autora, não deve seguir desconsiderando e nem tratando “[...] como inferiores as manifestações orais da linguagem [...]” (Magalhães, 2006, p. 67), que devem, portanto, integrar os programas de ensino e as preocupações dos professores de Língua Portuguesa.

Leal e Gois (2012, p. 7) ressaltam a complexidade da fala, que é, tanto quanto a escrita, “[...] regida por regras e que pode se constituir em objeto de ensino autônomo na escola [...]”.

[...] a fala não é aprendida apenas na escola. No entanto, o papel dessa instituição pode ser imprescindível para aumentar o poder de participação de diversos grupos sociais, sobretudo os menos “prestigiados” socialmente, em situações sociais em que a oralidade é necessária (Leal; Gois, 2012, p. 8).

2. A pedagogia da oralidade

A Educação Linguística (EL), para Travaglia (1998, p. 89), é o conjunto de estratégias utilizadas pelo ensinante-aprendente ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de levar o aluno a conhecer e dominar

[...] o maior número de recursos da sua língua e ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem utilizados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido.

Na mesma esteira, Pereira e Franco (2014, p. 100-101) apontam que a Educação Linguística volta-se para o desenvolvimento da

[...] competência comunicativa do aprendente, de modo a torná-lo um indivíduo capaz de utilizar a língua materna de forma consciente, adequando-a às mais diversas situações de comunicação orais e escritas vividas em sociedade,

destacando seu caráter interdisciplinar, ao unir linguagem e educação.

Para Palma e Turazza (2014, p. 34), a EL é tanto área de conhecimento como processo de ensino e de aprendizagem, aliando a linguística e a pedagogia. É, portanto, campo da linguística aplicada, que objetiva um ensino de Língua Portuguesa, voltado para “[...] tornar o aprendente-ensinante capaz de usar a língua materna de forma consciente, com proficiência, em múltiplas situações sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno e habilitando-o ao exercício da cidadania.”

Olívia Figueiredo (2004), ao discutir o ensino de Língua Portuguesa a partir de módulos, organizados pelo professor, com conteúdos, objetivos e motivação, propõe as seguintes pedagogias: do oral, da leitura, da escrita e a léxico-gramatical.

Neste artigo, a pedagogia do oral ou da oralidade é o foco das reflexões apresentadas.

Para Figueiredo (2004, p. 49), tal pedagogia “[...] é um produto tardio na cultura escolar [...]”. De fato, no Brasil, somente a partir dos anos 1970, com o advento da Linguística Estrutural, é que a preocupação com a língua como instrumento de comunicação chega às escolas.

Trabalhar o oral em sala de aula, no entanto, não é mantê-lo na condição de informalidade, mas sim trazê-lo para

[...] um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental [...] definindo] *claramente as características do oral a ser ensinado*. É somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como são a produção escrita, a gramática ou a literatura (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 126).

É imprescindível, portanto, que a escola — e seus educadores — deixem de lado antigos modelos, base de muitos preconceitos, e en-

carem, com clareza e segurança, essa nova perspectiva, a de trazer, para o núcleo central das aulas de Língua Portuguesa, o oral, visto como “[...] um objeto de ensino-aprendizagem claramente delimitado e definido, [...] com] legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos” (*ibidem*, p. 127).

Assim, com base nas concepções da Educação Linguística, o professor, de acordo com Bastos e Vasconcelos (2009, p. 280),

deverá conscientizar-se do cuidado necessário para a realização da transposição didática que é um instrumento, por meio do qual analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar (aquele que está nos livros didáticos) e por meio deste, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula).

Quando chega ao ensino fundamental, o aprendente já utiliza, com maior ou menor desenvoltura, sua língua materna. Por meio dela, comunica-se. Essa comunicação pode ocorrer das mais diversas maneiras segundo os padrões da variedade linguística mais empregada em seu meio sociofamiliar. À medida que o indivíduo cresce, aumentam suas esferas de relacionamento e o contato com outras variedades acabam por ocorrer, naturalmente. Frequentemente, é na escola, no entanto, que se tem a primeira experiência com a norma culta ou padrão da língua e essa — o ensino da norma culta — é tarefa da qual a escola não deve se ausentar.

Numa sociedade desigual e excludente como a nossa, as marcas sociais estampadas na oralidade funcionam como um sinalizador, pronto a captar diferenças e disseminar preconceitos. Para Fiorin (2007, p. 97), “[...] o ensino da norma culta é um imperativo de uma escola democrática, porque permite que o aluno seja uma voz autorizada em todos os gêneros do discurso”. As variedades informais são aprendidas no decurso das diversas atividades sociais das quais vem o indivíduo a participar. É um aprendizado natural, advindo da convivência, da interação, da comunicação.

A norma culta, no entanto, nem sempre está acessível a todos indiscriminadamente. Se o acesso à informação, ao conhecimento, é

direito de todo cidadão, a escola deverá garantir tal isonomia, ensinando a todos a linguagem reconhecida como padrão da Língua Portuguesa e preferencialmente utilizada em situações formais. Transitar por diversas variedades da língua implica conhecer — e dominar —, também, a variedade padrão.

Assim, o que se preconiza é que a escola venha, de fato, a instrumentalizar seus estudantes quanto ao uso e domínio dos diversos gêneros textuais — escritos ou orais — com os quais venha a se deparar ao longo de sua vida. Vida real e não só vida escolar, sabendo, portanto, lançar mão de diferentes variedades em cada específica situação comunicativa.

Para tanto, deve estar o professor atento e preparado, variando suas técnicas pedagógicas, estimulando o aluno à participação e, sobretudo, respeitando o espaço da sala de aula como um espaço de crescimento e aprendizagem.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 134),

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude [...]

O quadro a seguir, de autoria dos mesmos autores acima citados, exemplifica, com clareza, todos os cuidados que o docente deve ter ao buscar desenvolver a capacidade comunicativa de seus alunos:

MEIOS PARALINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteados óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Figura 1: Meios não linguísticos da comunicação oral (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 134)

Todos esses traços não-verbais da comunicação oral têm forte influência cultural, variando, portanto, conforme o grupo no qual a interação venha a ocorrer. Conhecê-los e dominá-los, no entanto, apresenta-se como mandatário para que o processo de comunicação venha a ocorrer adequadamente. A isso também deve estar atento o professor ao propor atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade.

3. O livro didático e o trabalho com a oralidade: um exemplo

O docente, em sua atuação na educação formal e para bem cumprir seus objetivos na tarefa de ensinar e aprender, lança mão dos mais diversos gêneros textuais, trazendo-os para a prática didático-pedagógica diária, voltada ao adequado desenvolvimento das aulas.

A título de ilustração ao que vem aqui sendo refletido, apresentamos duas atividades, voltadas para a oralidade em sala de aula, trazidas no livro didático *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães, em seu volume 1, para o Ensino Médio, obra largamente utilizada nas escolas de educação básica brasileiras.

A primeira delas trata do *Seminário*, gênero apresentado no livro como expositivo, que “[...] só se realiza plenamente quando é apresentado numa situação concreta de interação” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 234). Na sequência, o passo a passo para o desenvolvimento da atividade com o gênero escolhido é trazido detalhadamente, dividido nas seguintes sessões:

- Planejamento e preparação de um seminário (pesquisa; tomada de notas; produção de roteiro).
- Apresentação de um seminário (sequência e andamento da exposição; postura do apresentador; uso da linguagem).
- Apresentação de um seminário em grupo.

Complementando, textos e fontes (livros, revistas e sites), que visam a informar a respeito do tema a ser tratado no Seminário — *Alimentação saudável e equilibrada* —, são apresentados, com a finalidade de trazer aos alunos informações mínimas necessárias ao desenvolvimento adequado das atividades propostas e final consecução do

gênero proposto. A unidade se completa com o item *Avaliação dos seminários*, quando os autores apresentam uma tabela com os critérios que deverão balizar a avaliação ao término do exercício como um todo.

O *Seminário*, gênero privilegiado pelos autores e largamente utilizado na escola brasileira, principalmente no ensino superior, é alvo de constantes críticas por sua má aplicação. Acabam por transformar-se em aulas — em geral, de má qualidade — ministradas por alunos. O que muitos docentes apontam é que um seminário bem utilizado demanda tempo excessivo e, por isso, preferem não utilizá-lo. No livro didático que aqui tomamos como exemplo, o desenvolvimento proposto é correto, adequado e com a vantagem de aliar, num trabalho de grupo que demanda estudo prévio por parte dos alunos, atividades orais e escritas, igualmente valorizadas.

O segundo exemplo de atividade oral proposta no livro didático *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010) é o Debate regado público ou, simplesmente, *Debate*.

Os autores começam ressaltando a cotidiana necessidade, que todos têm, de argumentar quando opiniões diversas são confrontadas, para definir, como gênero argumentativo oral, o *Debate*.

No caso das aulas de Língua Portuguesa, ele segue o padrão de debate que envolve duas ou mais pessoas que “[...] participam de uma discussão que envolve um tema de interesse coletivo” (*ibidem*, p. 270).

Para elucidar, os autores transcreveram trechos de debate ocorrido na PUC-SP, cujo tema *Orkut, Msn, Youtube: paquera e narcisismo na Internet* foi debatido pelo escritor Francisco Bonassi e pela professora Lúcia Santaella, mediados pelo escritor Marcelo Rubens Paiva e pelo jornalista Marcelo Tas.

Também para esse trabalho, o passo a passo é oferecido pelos autores com a finalidade de proporcionar a possibilidade de desenvolvimento correto da atividade proposta para o gênero argumentativo oral: preparação da sala; o moderador (ressaltando a postura equilibrada e democrática de quem exerce essa função); tempo (destinado a cada debatedor, sob o controle do moderador); procedimento (não levar para o campo pessoal, falar livremente e sem interrupções, respeitar as regras

estabelecidas); expressão (de voz e corporal); uso da língua (a variedade de padrão da língua é recomendada e os autores ainda enfatizam que a tipologia textual a ser utilizada é a dissertativa). A tarefa, a seu término, será avaliada segundo as regras apresentadas anteriormente.

Ao propor um *Debate* a sua turma, deve o professor ter a clareza de que um trabalho prévio deve ser realizado com sua orientação, para garantir que as opiniões defendidas tenham embasamento teórico adequado. Para que isso ocorra, deve haver, antes da apresentação oral, uma boa preparação e pesquisa por parte dos alunos participantes e da classe, que deverá ser alertada de que sua participação não ocorrerá durante o *Debate*, mas que, posteriormente, o professor abrirá espaço para seus questionamentos e opiniões.

Os exemplos aqui trazidos apontam para a preocupação que hoje a escola e o livro didático têm com o desenvolvimento das habilidades orais de comunicação que seus alunos devem construir. Fica, no entanto, o alerta de que, sem a correta sensibilização do professor para tais práticas, nada ocorrerá, não importando o que recomendem os documentos legais ou os livros didáticos.

Referências

- BASTOS, N. M. O. B. B.; VASCONCELOS, M. L. M. C. A Educação Linguística e a Formação de Professores. In: *Revista de Letras da UFF — Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa*, nº 39, 2009, pp. 273 a 283.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Parte II — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: INEP, 2000. Em: www.portal.mec.gov.br. Acessado em: 08 de junho de 2015.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 7.ed. reform., vol. 01. São Paulo: Saraiva, 2010.
- FIGUEIREDO, O. *Didática do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa, 2004.
- FIORIN, J. L. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SHOLZE, L. e RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LEAL, T.; GOIS, S. (Orgs.). Apresentação. In: *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MAGALHÃES, T. G. Oralidade na sala de aula: alguém fala sobre isso? *Instrumento — Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, n. 7 e n. 8. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Revista Signótica* [online], v.9, n. 1, 1997. Disponível em: www.revistas.ufg.br. Acessado em 23/05/2015.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. (Orgs.). Educação Linguística: reinterpretções do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. (Orgs.). *Educação Linguística e o ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C. Universidade e educação linguística. *Revista da Unicsul*, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 85-98, 1998.

FALA, CULTURA E ESCRITA

O provérbio na interseção

Cátia Luciana Pereira (IP-PUC-SP)

Considerações iniciais

Na sala de aula do Ensino Médio, é comum ouvirmos de nossos adolescentes a pergunta “Mas como é que eu ia saber isso?”, acompanhada de entonação enfática — de perplexidade ou raiva — e seguida de uma pausa que nos desafia a uma resposta. Nosso desafio como ensinantes-aprendentes é ultrapassar a barreira da óbvia constatação de falta de conhecimento prévio por parte do aprendente-ensinante e propiciar as condições para diminuir essa defasagem, ainda que o estopim para toda a situação seja uma questão de vestibular que verse sobre um provérbio desconhecido por nossos adolescentes: “Eu nunca ouvi falar!”.

O objetivo deste capítulo é abordar o provérbio como gênero que, nascendo na oralidade, transitando na escrita e revelando a cultura de um povo, pode ser entendido como estratégia argumentativa nas variadas situações comunicativas em que é acionado e, justamente por isso, merece maior atenção no EM, afinal, objetivamos na Educação Linguística o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, de modo a se expressarem conscientemente nas diversas situações — orais e escritas — da vida em sociedade.

Não caberia uma sequência didática, no modelo proposto por Dolz e Schneuwly(2004), pois não há como se produzir o gênero provérbio, como veremos, devido a uma de suas características essenciais — ser de origem coletiva e anônima. Optamos, portanto, sendo coerentes com nosso recorte, por fazer breves análises de questões de vestibulares, situação da qual não podemos nos furtar enquanto a

forma de ingresso no ensino superior em nosso sistema educacional ocorrer, total ou parcialmente, por intermédio da resolução de uma prova de conhecimentos formais. É a partir de tais questões que sugerimos algumas atividades.

1. Aspectos essenciais do gênero oral provérbio

Lacerda, Lacerda e Abreu (2004) informam que o provérbio tem origem imprecisa, anônima, oral e alguns deles, especialmente os egípcios, são anteriores a 2500 a.C. Na Antiguidade, são três as fontes geradoras e transmissoras de provérbios, por consolidarem sua forma em textos escritos: as obras épicas dos gregos e as dos latinos e o Antigo Testamento e Evangelhos da Bíblia. Na Idade Média, no Renascimento e nos séculos seguintes, vários autores deram forma “a pensamentos que eram patrimônio comum da cultura ocidental” (Lacerda; Lacerda; Abreu, 2004, p. XIX), a exemplo de Dante, Shakespeare, Cervantes, Camões ou La Fontaine.

Embora nos reportemos aos textos escritos, que registraram e registram na atualidade os provérbios, ressaltamos sua natureza oral e, por isso, a escolha do gênero como acesso ao conhecimento linguístico e cultural do homem, no que concordamos com Obelkevich (1997), para quem o estudo da oralidade de um povo pode ser feito por intermédio de formas e gêneros que revelem o que foi dito por muitas pessoas em diversas situações cotidianas, mais do que o que se obtém com registros de tribunais, situações excepcionais. Dentre tais formas, o autor considera que os provérbios sejam os mais instrutivos, pois “são antigos, têm sido amplamente usados, incorporam atitudes populares e, não menos importante, foram registrados em uma extensa linha de compilações impressas, que se inicia no século XVI. Populares juntos aos falantes, eles também são acessíveis para os estudiosos” (*ibidem*, p. 44).

Nesse sentido, é inquietante a afirmação, por parte dos jovens, de nunca terem ouvido determinado provérbio, na medida em que o seu não (re)conhecimento revela falta de conhecimento prévio não só textual, mas de mundo, é um dado cultural que se perde. Uma possível razão para tal condição parece residir na postura da escola de, ao priorizar a escrita, não dar a devida atenção à fala, haja vista inclusive

a total ausência de referência ao gênero nas orientações sobre prática de oralidade indicadas nos *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental* (1998), por exemplo.

Como o reconhecimento do provérbio também decorre do conhecimento prévio textual, ou seja, de elementos da estrutura organizacional, do conteúdo e da linguagem que o identifiquem como tal, é necessário defini-lo, porém tal tarefa não é fácil. Lacerda *et al.* (2004, p. XXI) afirmam que até o século XVIII, a definição de provérbio era muito genérica, compreendendo “qualquer locução ou expressão considerada de uso comum”, portanto, confundia-se com adágio, aforismo, apotegma, frase-feita, rifão, dentre outros e mais tarde foi conceituado como “sentença completa e independente — em geral de criação anônima — que exprime, muitas vezes de modo metafórico, um pensamento, um preceito, uma advertência, um conselho...”. (*ibidem*, p. XXI) Ainda assim, pode haver confusão, pois tal delimitação de cada uma dessas formas não é precisa, com o que Obelkevich (1997, p. 44) também concorda, mas afirma haver o consenso de que os provérbios são “ditos populares tradicionais que oferecem sabedoria e conselhos, de maneira rápida e incisiva”.

Parece-nos haver certo consenso também quanto às características formais do provérbio. Em relação à estrutura composicional, é formado geralmente por uma frase curta, sintética, de construção binária, em muitas situações introduzida por expressões generalizantes como *de qualquer forma, como dizem, sempre, nunca* etc. e pode apresentar como marca linguística os verbos no imperativo e no presente. De nascimento — e transmissão — oral, coletiva e popular, são típicas de sua linguagem as aliterações, assonâncias, rimas, repetições, recursos que facilitam a necessária memorização. Também é comum o uso de linguagem metafórica e de uma estrutura métrica ou rítmica. Quanto ao conteúdo, geralmente encerra um ensinamento, um conselho, uma ordem ou uma lição, entendidos como senso comum, aceitos como verdadeiros, incontestáveis e percebidos como atemporais: é a voz da sabedoria popular, uma autoridade.

Essa aura de autoridade do provérbio é ampliada por outra característica: a impessoalidade que, por meio de uma voz em terceira pessoa, autoritária, generaliza a situação particular do indivíduo, oferecendo-lhe

[...] conselhos estereotipados para problemas recorrentes. (...) Anônimos, tradicionais, autoritários, [os provérbios] têm uma existência própria, independentes de autores, falantes e ouvintes. Quando um provérbio é citado, ele com frequência é marcado por alguma fórmula introdutória (“Como dizem...”) ou por uma mudança no tom de voz do falante: suas palavras não são suas, mas as da comunidade ou do senso comum que falam por intermédio dele. (Obelkevich, 1997, p. 45)

Como vimos, marcam o provérbio — gênero genuinamente oral, mas muito usado na escrita — a atemporalidade, a autoridade, o ensinamento, o coletivo e o generalizante. São esses os aspectos avaliados no vestibular, a exemplo da questão transcrita a seguir, de uma prova de português, conteúdo comum a todas as carreiras da instituição:

02. (FUVEST/2011) Leia o seguinte texto e responda ao que se pede.

Em boca fechada bem-te-vi não faz ninho

Campos de Melo passou todos os anos de sua vereança sem dar uma palavra. Era o boca de siri da câmara municipal de Cuité. Até que, uma tarde, ergueu o busto, como quem ia falar. O presidente da Mesa, mais do que depressa, disse:

– Tem a palavra o nobre vereador.

Então, em meio do grande silêncio, o grande mudo falou.

– Peço licença para fechar a janela, pois estou constipado.

José Cândido de Carvalho, *Se eu morrer, telefone para o céu.*

- a. Tendo em vista o contexto, é correto afirmar que, tanto do ponto de vista da estrutura quanto da mensagem, o título do texto constitui um provérbio?
- b. Que frase do texto contribui de maneira mais decisiva para dar um caráter anedótico a essa breve narrativa? Justifique sua escolha.

Fonte: FUVEST 2011. Disponível em: http://www.fuvest.br/vest2011/provas/fuv2011_2fase_dia1.pdf

O item “a” da pergunta questiona o reconhecimento do título “Em boca fechada bem-te-vi não faz ninho” como um provérbio. Para tanto, determina como ponto de partida o contexto e delimita o aspecto da estrutura e o do conteúdo para a justificativa. Se o ApEn soubesse qual é a estrutura típica do provérbio, reconheceria no título a correspondência, pois a frase é curta, sintética e rítmica, podendo ser entendida como dois versos sequenciais, de cinco e seis sílabas, respectivamente: *Em/ bo/ ca/ fe/ cha/ da // bem-/te-/ vi/ não/ faz/ ni/ nho*. O verbo no presente do indicativo é marca da atemporalidade e da universalidade própria do gênero, conferindo-lhe caráter de ver-

dade. Além disso, emprega linguagem figurada nas imagens da “boca fechada” e do “ninho” (de bem-te-vi).

Com relação à mensagem, embora a frase encerre um aviso, um conselho universalizante e tido como verdadeiro, talvez nosso estudante tivesse dificuldade em compreender seu significado no contexto. Isso porque lhe seria necessário entender primeiramente a que situação social o provérbio se refere e, depois, que deslocamento ocorre na cena narrada. No primeiro caso, deveria ser acionado o conhecimento prévio da forma mais difundida do provérbio que origina o título: *Em boca fechada, não entra mosca*. Esse provérbio ensina que é preferível ficar calado (“em boca fechada”) a dizer o que não deve ser falado, contado, exposto, revelado (“não entra mosca”), seja como um conselho prévio ao interlocutor, seja como uma reprimenda pelo mau ato (ou mau dito, no caso específico). O foco é a (má) atitude do indivíduo e a negativa consequência dela, simbolizada pela entrada da mosca na boca do cidadão, mesma imagem do ninho de pássaro na boca. No segundo caso, seria necessário compreender que, na cena, não há, realmente, uma censura ao que o personagem vereador diz, mas uma decepção com a fala, pois, já que sempre fora calado, criou-se uma expectativa ante seu gesto de tomar a palavra, a de que enfim proferiria algo importante relativo à situação política. Porém, o que se ouviu foi irrelevante: o pedido para fechar a janela, e nisso reside o caráter anedótico, questionado no item “b”.

Reiteramos: se o ApEn soubesse. Não há como responder a essa questão sem antes ter trabalhado o gênero, suas características e usos. Voltando à inquietante pergunta de nossos adolescentes, a que abriu esse Capítulo, o EnAp apenas poderia, em um caso como esse, ajudar a preencher a lacuna, colaborar para que o esclarecimento, o entendimento se construíssem “pós-contato” com a situação de prova de vestibular ou de exercício em sala de aula. O ideal seria que a inquietação não existisse, mas para tanto seria necessário antecipar-se, impedindo que tal momento ocorra. Pensamos que o estudo mais sistematizado do provérbio, desde sua origem na fala até sua ocorrência na escrita, seja a forma de impedir essa situação. Não estamos propondo o estudo de listas (ou dicionário) de provérbios, afinal, sempre haverá algum que talvez não conheçamos. O que sugerimos é que se

faça no EM (e talvez desde o Fundamental) um estudo consistente do gênero, de modo a subsidiar os ApEn não só a lidarem com casos específicos como uma resolução de prova, mas principalmente com situações em que, independente do provérbio em questão, eles tenham e saibam usar recursos para compreendê-los, no papel de leitor / ouvinte, e empregá-los, no papel de escritor / falante. Propiciar o maior número de situações orais e escritas de contato e vivência com provérbios é nossa tarefa.

2. Uso do provérbio como estratégia argumentativa

Para Obelkevich (1997, p. 45), a definição de provérbio não reside na sua forma interna, mas em sua função externa:

[...] esta, comumente, é moral e didática: as pessoas usam os provérbios para dizer a outras o que fazer ou que atitude tomar em relação a uma determinada situação. Assim, os provérbios são “estratégias para situações”, mas estratégias com autoridade, que formulam uma parte do bom senso de uma sociedade, seus valores e a maneira de fazer as coisas.

É a mesma ideia que encontramos em Maingueneau (2013, p. 217), para quem o provérbio é “uma asserção sobre a maneira como funcionam as coisas, sobre como funciona o mundo, dizendo o que é verdadeiro”. Pode ser usado para uma situação particular, mas se insere num quadro geral, cabendo ao interlocutor a tarefa de determinar a relação entre os dois. Dessa forma, para que compreendamos mais profundamente o provérbio, é preciso aprofundarmo-nos na finalidade do gênero, na função social de seus usos, analisando como as questões de autoridade, universalidade e verdade se constituem.

Analisando a sociedade europeia e, mais especificamente a britânica, Obelkevich (1997) apresenta quatro usos do provérbio. O primeiro é para controle social, pois, por meio dele, as normas sociais são não só internalizadas, mas também reforçadas, o que muitas vezes se dá na vergonha e no constrangimento, apelados pelo provérbio, perante os outros cidadãos. O segundo é para crítica em situações de conflito, nas quais, ao se explorar a impessoalidade do provérbio — mais que seu efeito de verdade ou sabedoria —, a desaprovação ao

ato é indireta, atenuada, de forma a se evitar uma reação mais intempestiva, mal-humorada. O terceiro uso é para cumplicidade, presente nas situações harmônicas, em que as pessoas trocam provérbios conhecidos, indicando que partilham os mesmos valores. O último uso é para expressão pessoal, quando a pessoa admira a forma, a linguagem, as imagens do provérbio, tornando-o uma marca própria de seu linguajar, geralmente entendendo-o como uma forma de “bem falar”. Em todos os usos, em maior ou menor grau, podemos compreender o provérbio como uma estratégia de argumentação, ponto que aprofundamos mais adiante.

O mesmo autor explica, em um panorama histórico-social britânico, que esses usos foram se alterando ao longo do tempo, já que seus usuários também se modificaram. No período elisabetano, por exemplo, quando verdade e sabedoria se sobrepujavam a fatos e números, o uso do provérbio conferia prestígio, *status*, pois era considerado pelas “pessoas educadas” parte de seu capital cultural, sendo, portanto, cultivado nas escolas:

Os alunos escreviam sobre os provérbios e fazendo uso deles; na condição de uma das “figuras” básicas da retórica, recomendadas em todos os manuais sobre o assunto, eles faziam parte do treinamento de qualquer aspirante a escritor ou a orador novato. Junto com as máximas, “sentenças” e outras formas concisas (das quais não se distinguiam com precisão), os provérbios eram um componente do equipamento de um escritor, um item de sua caixa de truques de composição; serviam para “ampliar” um argumento e para dar ao discurso a qualidade desejada de *copia* — fluência e riqueza. Na condição de instrumento de persuasão ou de ornamento estilístico, eles forneciam um dos ingredientes da eloquência.

Dessa forma, sua finalidade não era apenas instruir, mas também impressionar e conceder crédito aos escritores que os usavam. (Obelkevich, 1997, p. 59)

Segundo o autor, a partir da segunda metade do século XVII, o uso dos provérbios entra em declínio nas “classes educadas” devido a, em primeiro lugar, mudanças no código social das classes superiores, segundo o qual os provérbios denotariam agressividade ou deselegância e, em segundo, ao afastamento das elites em relação à cultura popular, de modo que “os ‘melhores’ não mais desejavam falar como o povo” (Obelkevich, 1997, p. 62), abandonando, os pro-

vérbios, que eram de uso comum. Também na literatura da época, devido à primazia da originalidade, os provérbios, anônimos e impessoais, perderam seu valor e foram substituídos pelos aforismos, gênero que guarda semelhanças com o provérbio, mas difere em sua origem (puramente literária) e características (abstrato, individual, de autoria conhecida e de perspectiva particular). Ao longo dos séculos, os provérbios continuaram perdendo espaço na cultura letrada, seja para outras formas como a citação, seja devido à pecha de serem considerados sem sentido ou clichê, afinal, o que passou a nortear a sociedade moderna, prevalecendo até os dias de hoje, é a busca pela originalidade.

Essa originalidade é impossível, pois, como vemos em Maingueneau (2013, p. 215), “a enunciação proverbial é fundamentalmente polifônica”, ou seja, a enunciação feita pelo enunciador é uma retomada de diversas enunciações anteriores, de todos que já proferiram tal provérbio. Não é uma citação, no sentido comum do termo, porque não se identifica uma fonte, a responsabilidade pelo enunciado é atribuída não à voz do enunciador, mas à da “sabedoria popular”. E retomamos a questão da autoridade no provérbio, mas uma autoridade coletiva, não individual, visto que, embora o enunciador possa ser corresponsável pela assertiva — já que ele faz parte da comunidade de locutores da língua, ou seja, a própria sabedoria —, isso se dá indiretamente, “pois a sabedoria popular transcende os locutores reais, provém dos mais remotos tempos, de uma experiência imemorial (...) daí o caráter às vezes arcaizante dos provérbios, que denota exatamente seu aspecto imemorial” (Maingueneau, 2013, p. 217).

Diferente de Obelkevich (1997), Rocha (1995, p. 151) não concorda que os provérbios estejam em desuso nas “classes educadas”:

Embora muitos pensem que eles sejam exclusivos da linguagem das pessoas idosas ou menos cultas, ou ainda das que vivem no campo, nós os encontramos com frequência nas reuniões de professores universitários, na literatura de ficção (de baixa e de alta qualidade), nos livros de caráter científico, no jornalismo escrito e falado, além das situações corriqueiras do cotidiano das grandes ou pequenas cidades”.

Concordamos com tal constatação, tanto que o provérbio ainda é objeto de questões de Língua Portuguesa nos vestibulares, demonstrando que o seu conhecimento é importante e necessário para o estudante, não só em sua vida cotidiana, mas também para o ingresso em um nível superior de sua educação. Essa importância pode residir na evocação da memória cultural de um povo ou na capacidade de perceber ou aplicar estratégias argumentativas, ambas avaliadas nas provas por meio de questões que exigem do vestibulando as habilidades de interpretar enunciados e/ou de interferir na construção deles.

Um exemplo de evocação da memória cultural de um povo encontra-se no teste transcrito a seguir, de uma prova específica para a carreira de Direito:

(PUC/Campinas — Pontifícia Universidade Católica de Campinas/2012) Para responder à questão de número 5, considere o que segue.

Foi à delegacia fazer uma queixa, pois tinha sido vítima de um golpe: procurado por alguém que se dizia influente numa instituição bancária, recebeu a oferta de facilitação na liberação de um empréstimo mediante o pagamento de uma certa quantia; a quantia foi paga imediatamente e o empréstimo não foi autorizado. O delegado, ao registrar a queixa, esclareceu que se tratava de um caso de indignidade bilateral.

O esclarecimento do delegado evidencia o conceito que está expresso no seguinte provérbio:

- a) Quem tudo quer nada tem.
- b) Pau que bate em Chico bate em Francisco.
- c) Na vida é assim: uns armam o circo, outros batem palma.
- d) Quem conta com a panela alheia, arrisca a ficar sem ceia.
- e) Ladrão endinheirado nunca morre enforcado.

Fonte: PUCAM P. Disponível em:

<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2012/set/prova-azul---vestibular-2012.pdf>

Para responder ao teste, o ApEn precisa inicialmente compreender a situação narrada, especialmente a expressão “indignidade bilateral”: o reclamante queixa-se de ter sido prejudicado (não ter recebido um empréstimo) em um ato no qual ele mesmo prejudicara outrem (a liberação do empréstimo seria facilitada mediante um pagamento). A partir disso, nosso ApEn precisa interpretar qual dos provérbios se associa à situação narrada, tarefa não tão fácil, pois o provérbio em questão, “Pau que bate em Chico bate em Francisco”, apresenta

imagens a serem decifradas: Chico é apelido comum de Francisco, representando a ideia de corresponderem ambos a seres (humanos) sujeitos à mesma sentença, punição, lei, justiça, ou seja, o “pau”. Assim, tanto a ação do reclamante, quanto o que está sofrendo são indignos, merecem, pois, a mesma sanção. A questão proposta reproduz na escrita — modalidade comum dos vestibulares — uma situação possível na fala, o que nos leva a crer que, em sala de aula, poderíamos propor alguns exercícios interessantes, como pedir que os estudantes rememorassem e contassem situações em que ouviram alguém dizer um provérbio, ou que criassem um jogo em que fossem reproduzidas (ou criadas) pequenas narrativas e se tivesse de adivinhar que provérbio corresponde (indicando-se as opções ou não). Embora possa parecer inicialmente apenas uma atividade lúdica, certamente enriqueceria o repertório dos estudantes e chamaria a atenção deles para outras possibilidades de uso da língua, para o que aponta Marcuschi (1997, p. 74-75), com quem concordamos:

Tudo se resume a este objetivo: *ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão*. Pois, se há um estudo que vale a pena no ensino básico é o estudo da língua e suas possibilidades. A língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ele a fazer seja lá o que for.

Antes de discutir o exemplo que selecionamos a respeito da relação entre os provérbios e as estratégias argumentativas, retomamos Maingueneau (2013), que explica duas estratégias de intertextualidade: a captação e a subversão. Na primeira, a “imitação” do texto ou gênero toma a mesma direção, pois o imitador tenta apropriar-se do valor do imitado, como ocorre por exemplo com um *slogan* que apresenta as mesmas propriedades linguísticas de um provérbio, servindo como tal, de forma que se reconheça facilmente o provérbio captado e se associe o mesmo sentido ao produto anunciado. Na segunda, a imitação desvia da direção do texto ou do gênero, geralmente desqualificando-o, como ocorre com um provérbio que conteste o próprio gênero provérbio, refute a autoridade da sabedoria popular, a questão do coletivo, atemporal, imemorial. Constituiria, pois, uma paródia, o que o

autor diz ser muito raro: um provérbio que ataca o discurso do senso comum. Mas é justamente o que vemos na questão transcrita a seguir, também de uma prova cujo conteúdo é comum a todas as carreiras:

05. (UNICAMP-2014) A intervenção urbana reproduzida a seguir foi criada pelo Coletivo Transverso, um grupo envolvido com arte urbana e poesia, que afixou cartazes como estes em muros de uma grande cidade.



Disponível em coletivotransverso.blogspot.com.br. Acessado em 29/10/2013.

- a. Que outro texto está referido em “SEGURO MORREU DE TÉDIO”?
- b. A relação entre os dois textos — o do cartaz e aquele a que ele remete — é importante para a interpretação dessa intervenção urbana? Justifique sua resposta.

Fonte: UNICAMP P. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/vest2014/F2/provas/portmat.pdf>.

O item “a” apela para a memória cultural do ApEn, ou mais especificamente seu conhecimento prévio, pois tem de reconhecer em “Seguro morreu de tédio” a retomada do provérbio “Seguro morreu de velho”. Com vimos, tal reconhecimento só é possível se, obviamente, o estudante tenha ouvido o provérbio anteriormente, o que pode ocorrer, por um lado, na vida cotidiana, tanto nas situações orais nas conversas principalmente com adultos ou em entrevistas e debates, quanto nas situações escritas, como a mídia em suas reportagens e propagandas ou gêneros literários, por exemplo, mas também na vida escolar, nas atividades programadas para tal contato.

Para o item “b”, lembrando que o provérbio original é usado para expressar excessiva preocupação em reforçar a segurança de algo, significando que uma vida segura é duradoura, chegar-se-ia à conclusão de que no texto do cartaz, “Seguro morreu de tédio”, há uma subversão, afinal deprecia-se a ideia de manutenção de segurança, caracterizando-a como entediante. Cria-se, pois, uma paródia do provérbio: recupera-se parte de seu texto (“seguro morreu de”), a mesma estrutura rítmica (sete sílabas), mas modifica-se seu conteúdo, para criticar a ideia que veicula, em favor de uma oposta, nova, inusitada. A percepção dessa intertextualidade é importante para se compreender a crítica social da intervenção registrada, ou seja, a argumentação, o ponto de vista particular, defendido pelo Coletivo Transverso, oposto ao senso comum “sábio”, a toda autoridade e verdade que se cristalizou. A validação do argumento ocorre, portanto, por uma adaptação linguística e pela alteração dos aspectos típicos do provérbio, como esclarece Rocha (1995, p. 164): “É claro que o provérbio plagiado numa situação de enunciação específica deixa de ser provérbio, isto é, deixa de constituir uma verdade geral para tornar-se uma verdade particular, na medida em que passa a referir-se com exclusividade a seres presentes no universo de uma enunciação única.”

Embora seja um recurso relativamente raro, temos na cultura brasileira um texto exemplar de subversão do gênero provérbio, a canção “Bom conselho”, de Chico Buarque. Essa canção foi objeto de um vestibular, abrangendo sete dos quinze testes totais da prova de português, que transcrevemos a seguir e, sinteticamente, retomamos os pontos discutidos nesse capítulo:

(Pucminas/2007) RESPONDA ÀS QUESTÕES DE 1 A 7 APÓS A LEITURA DO TEXTO A SEGUIR. TAMBÉM A PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO DESTA PROVA SE VINCULA AO TEXTO. POR ISSO, LEIA-O COM ATENÇÃO ANTES DE ELABORAR SEU TEXTO.

BOM CONSELHO

Chico Buarque

Ouça um bom conselho

Que eu lhe dou de graça

Inútil dormir que a dor não passa

Espera sentado

Ou você se cansa

Está provado, quem espera nunca alcança

Venha, meu amigo

Deixe esse regaço
Brinque com meu fogo
Venha se queimar
Faça como eu digo
Faça como eu faço
Aja duas vezes antes de pensar
Corro atrás do tempo
Vim de não sei onde
Devagar é que não se vai longe
Eu semeio o vento
Na minha cidade
Vou pra rua e bebo a tempestade

QUESTÃO 1 Todas as considerações sobre o texto estão corretas, EXCETO:

- a) No texto, há um claro jogo de vozes produzido por dizeres que lembram (ou evocam) ditados populares, que, aliás, há um bom tempo, caíram em desuso.
- b) O poema sugere uma conversa entre dois sujeitos — um se apresenta como conselheiro; o outro, como aquele a quem se dirige o conselho.
- c) Considerado o ditado popular “Se conselho fosse bom, não se dava, vendia-se.”, reconhece-se, na abertura do poema, uma voz irônica, a do poeta, que rompe com uma crença ao propor ao interlocutor o seguinte: *Ouçá um bom conselho que eu lhe dou de graça.*
- d) O poeta, em seu discurso, parece afastar-se da tradição popular, seja porque qualifica diferentemente o seu conselho, positivando-o, seja porque o oferece ao interlocutor, gratuitamente, sem intenção de conferir a ele um valor material.

QUESTÃO 2 Tome em consideração as observações que seguem:

- I. A ideia presente em *É inútil dormir que a dor não passa difere da que se apreende da crença alimentada pelo dito popular, segundo o qual a dor pode passar, se dormirmos (o sono é o remédio para muitos incômodos).*
- II. Em *Espere sentado ou você se cansa*, há um confronto direto com a crença segundo a qual “quem espera alcança”, pois “quem corre cansa ou come cru”. Sob esse ponto de vista, a espera é uma virtude gerada pela tolerância, persistência e humildade.
- III. Para a sabedoria popular, quem persistentemente mantém a esperança na realização do sonho vê-lo-á concretizado. Na canção, essa orientação é rechaçada mais uma vez por meio do enunciado: *Está provado, quem espera nunca alcança.*

Assinale a opção que se apresenta ADEQUADA.

- a) Apenas I e II estão corretas.
- b) Apenas I e III estão corretas.
- c) Apenas II e III estão corretas.
- d) I, II e III estão corretas.

QUESTÃO 3 Faça como eu digo / Faça como eu faço / Aja duas vezes antes de pensar

Sobre o trecho em destaque acima, tendo em vista o quadro discursivo que o envolve, é INADEQUADO afirmar que:

- a) O enunciado *Aja duas vezes antes de pensar* propicia as seguintes interpretações: *pode-se agir antes de pensar, mas é igualmente correto presumir que se pode pensar antes de agir; ainda, agir e pensar não são duas faces de uma mesma moeda, portanto, uma dispensa a outra.*

- b) O enunciado em destaque e o que segue — *Venha, meu amigo / Deixe esse regaço / Brinque com meu fogo / Venha se queimar* — são coerentes entre si, vez que ambos, por meio de um discurso irônico, problematizam um tipo de conduta humana defendida por provérbios como este: **Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.**
- c) O enunciado em destaque, em sua composição, traz o chamado argumento de autoridade, do qual emana um ensinamento, uma voz dotada de um saber indiscutível. Esse efeito também se reconhece em **Faça como eu digo, mas não faça o que eu faço; Manda quem pode, obedece quem tem juízo.**
- d) No enunciado em destaque, identificam-se, pelo menos, dois aconselhamentos que robustecem a linha argumentativa do poema, alimentada pela intenção de desconstruir o caráter doutrinário, pedagógico e de verdade absoluta inscrito em alguns provérbios.

QUESTÃO 4 *Eu semeio o vento / Na minha cidade / Vou pra rua e bebo a tempestade*

Sobre o processo de construção dos versos em destaque, apresenta-se INADEQUADA a alternativa que tece a seguinte afirmação:

- a) O poeta, por apostar na originalidade, na criatividade, não aceita a reprodução de frases prontas e o discurso autoritário, daí altera as formas do dizer, recria-as.
- b) O poeta, no processo de (re)criação dos provérbios, subverte esse gênero discursivo, neutralizando assim a chamada voz da sabedoria popular; cria um novo modo de fazer poesia, um novo modo de dizer as crenças.
- c) Os versos evocam um provérbio muito conhecido em nossa cultura: **Quem semeia vento, colhe tempestade.** No processo de criação, o efeito pretendido é o de não retomar o dito popular, mas, sim, o de subvertê-lo.
- d) A poesia é concebida pelo poeta como um instrumento que, metaforicamente, semeia vento, altera a serenidade, provoca tempestade; rompe, portanto, com a normalidade, instaura o diferente, funda novos saberes, opera com novos sentidos.

QUESTÃO 5 Todas as considerações sobre o texto em exame são adequadas, EXCETO:

- a) Os provérbios são formas discursivas, construídas por uma comunidade, por meio das quais se expressam as representações dos membros dessa comunidade, as quais vão se sedimentando de geração em geração.
- b) Ditos populares, adágios, provérbios, máximas são vistos como portadores das vivências de uma ou mais gerações e funcionam como instrumentos de conduta, aplicados no cotidiano. São uma das formas de conhecimento da história do pensamento social no correr dos séculos.
- c) Os provérbios, em uma sociedade complexa como a nossa, estão desaparecendo, não são mais difundidos, pois o mundo oral está em plena falência.
- d) Os provérbios constroem reflexão sobre temas comuns ao homem. Pretendem ensinar-lhe algo, criticam o comportamento do homem; advertem-no dos supostos perigos e armadilhas do mundo humano.

QUESTÃO 6 O poeta, ao longo de sua fala, explicita traços que desenham a postura por ele assumida em relação ao mundo. Assinale a opção que NÃO contempla adequadamente traços dessa postura:

- a) afeito a enfrentamentos.
- b) não resignado frente às injunções sociais.
- c) muito cômico dos efeitos de suas ações no mundo.
- d) aberto a experimentar riscos.

QUESTÃO 7 Ao longo de sua fala, o poeta instiga, de modo contundente, o seu interlocutor a reconstruir o olhar para as coisas do mundo, na tentativa de alterar-lhe a postura, aparentemente, resignada. Sob essa orientação, avalie as observações que seguem:

- I. Na primeira estrofe, o poeta traz uma voz que deixa ressoar um saber, que sugere ser resultante de experiências de uma cultura, o que o legitima dizer o que diz. (*Está provado,...*)
- II. Na segunda estrofe, o poeta traz a sua voz, revelada na natureza das ações que propõe partilhar com o outro. (*venha, deixe, brinque, faça, aja*)
- III. Na terceira estrofe, pode-se recuperar o encontro de duas vozes: a do poeta — que registra uma história singular (*corro atrás do tempo, vim de não sei onde*); a do povo — de uma sabedoria — que problematiza valores. (*Devagar é que não se vai longe*)

Assinale a opção que se apresenta ADEQUADA.

- a Apenas I e II estão corretas.
- b Apenas I e III estão corretas.
- c Apenas II e III estão corretas.
- d I, II e III estão corretas.

Fonte: PUCMINAS, 2007. Disponível em:

http://www.pucminas.br/documentos/vestibular_2007_02_int_portugues.pdf.

Os testes apresentados abrangem os aspectos essenciais do provérbio, tanto os relativos aos elementos do gênero, quanto as questões da autoridade, verdade, atemporalidade, universalidade, coletivo e polifonia. Quanto à função, indaga-se sobre os usos e usuários — e os mitos, como a ideia de o provérbio ou a oralidade estar em desuso — e a crítica construída a partir da estratégia da subversão. Acrescentemos um ponto, pouco tocado, mas igualmente importante, a subversão, não do gênero, nem do texto conhecido, mas da própria enunciação, caso da ironia, explicada por Maingueneau (2013, p. 222):

No caso de uma *enunciação proverbial irônica*, deveríamos, portanto, distinguir três vozes:

- a voz anônima representada pelo “nós” da sabedoria popular;
- a voz do personagem ridículo que diria seriamente o provérbio;
- a voz do enunciador que encena, em sua própria fala, a voz precedente, da qual se distancia.

A canção toda é composta pela subversão de vários provérbios como estratégia argumentativa para fazer refletir sobre a aceitação das verdades universais e o que tal passividade pode gerar, tudo revestido na designação de “bom conselho” que só o é porque não se opõe ao pré-estabelecido em tempos imemoriais. Reforçamos que

nosso estudante não teria condições de acionar tantos conhecimentos e habilidades sem um estudo prévio, consistente e significativo.

Considerações finais

Nosso trabalho teve a finalidade de compreender os aspectos essenciais do provérbio, gênero essencialmente oral, mas também presente na escrita, relacionando seus diferentes usos às estratégias argumentativas comuns e inusitadas empregadas pelas pessoas nas mais diferentes situações comunicativas.

Assim, entendemos que tal estudo é fundamental para que nosso ApEn do EM — mas não só — se torne um usuário competente da língua, posicionando-se criticamente, interpretando adequadamente as situações e sabendo se expressar, na escrita ou oralmente e empregando o provérbio de forma consciente.

Defendemos que tal importância está tanto na vida cotidiana do estudante, quanto em uma das etapas para a qual a Educação Básica o prepara, o vestibular. Por isso, apresentamos uma brevíssima amostra de questões dissertativas e testes de provas da Região Sudeste que versaram sobre o tema de diferentes maneiras, não pretendendo esgotá-lo, mas antes compartilhar com nossos pares o desejo de resgatar um estudo que, a nosso ver, tem deixado uma lacuna na formação dos jovens. Levar os alunos a perceberem os efeitos dos usos do gênero é algo que pode contribuir para desenvolver-lhes a competência comunicativa, especificamente nas habilidades de argumentação e de realização de inferências, extremamente necessárias para a compreensão do que efetivamente o locutor “quis dizer” ao empregar um provérbio. O não reconhecimento do provérbio, ou seja, a falta de conhecimento prévio de mundo (ou enciclopédico), pode dificultar ou até mesmo impedir que se compreenda a situação comunicativa.

Em vista disso, também procuramos, ao longo do capítulo, sugerir algumas atividades, decorrentes das questões analisadas ou, principalmente, que antecipassem as necessidades geradas por elas. Esperamos que minimamente tenhamos contribuído para o trabalho como EnAp, que se constrói, como no processo de ensino-aprendiza-

gem da Língua Portuguesa, no caminho uso-reflexão-uso: é nossa prática pedagógica, com suas conquistas e percalços, que leva à reflexão, e ela, seguida de revisitação aos nossos conhecimentos técnicos ou renovação deles, leva novamente à nossa prática, enriquecida.

Referências

- LACERDA, R.C., LACERDA, H, R.; ABREU, E.S. *Dicionário de provérbios: francês, português, inglês*. 2. ed. rev. e ampl. São Pulo: Editora UNESP, 2004, p. XI-XIII.
- MARCUSHI, A. L. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. E 2º. Graus: uma visão crítica. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada* vol 30, jul/dez 1997, p. 39-79.
- MAINGUENEAU, D. Provérbio, *Slogan* e Ironia. In: MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013, p. 215-224.
- OBELKEVICH, J. Provérbios e História Social. In: BURKE, P e PORTER(org). *História Social da Linguagem*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 43-81.
- PEREIRA, C. L. Sequência didática: uma sugestão. In: *Novas tecnologias e ensino de Língua Portuguesa: a Pedagogia do Digital na Educação Linguística*. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ROCHA, R. Os provérbios na atividade discursiva. In: *A enunciação dos provérbios: descrições em francês e em português*. São Paulo: Annablume, 1995.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA, EXPRESSÃO IDIOMÁTICA E ORALIDADE

Uma aplicação à luz da Educação Linguística

Flavio Biasutti Valadares (IFSP)
Rodrigo Silva Trindade (IFSP)

Apresentando nossa proposta...

Para Dubois *et al.* (1993, p. 364), o léxico na linguística designa “o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor etc. Por essa razão, *léxico* entra em diversos sistemas de oposição, de acordo com o modo pelo qual é considerado o conceito”. Houaiss (2001, p. 1.750) traz, no verbete *léxico*, que se trata do “4 LING repertório total de palavras existentes numa determinada língua”.

Partindo desses conceitos, formulamos nossos objetivos neste trabalho, visando à elaboração de uma sequência didática e a sua consequente aplicação em sala de aula, tornando o entendimento do léxico e de sua construção de sentido a partir de expressões idiomáticas tipicamente brasileiras.

É importante, aqui, explicitarmos o que Silva (2000, p. 142) salienta sobre léxico:

Constitui-se do saber vocabular de um grupo sociolinguístico e culturalmente definido; é o conhecimento partilhado que povoa a consciência do falante, onde esse acervo se configura como verdadeira janela através da qual o indivíduo divisa o seu entorno, ao mesmo tempo em que, ademais, revela os valores, as crenças, os costumes, os modismos que viabilizam a comunidade em que vive o usuário de tal e qual palavra.

Para complementar nosso posicionamento neste trabalho, citamos Sá (2011, p. 245): “ao usar o léxico, o falante permite expressar suas ideias, as de sua geração, as da comunidade a que pertence, enfim usa a língua como retrato de seu tempo, atuando, inclusive como agente modificador e imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara”.

Justificamos a nossa proposta de sequência didática com base na Educação Linguística, cuja linha de pensamento contempla o desenvolvimento da competência comunicativa, fornecendo os meios necessários para a reflexão sobre a língua e a compreensão de seu funcionamento com que têm contato e seu uso fazem, como defendem Palma e Turazza (2014).

Aqui, cabe-nos, então, localizar a Educação Linguística em nosso trabalho: “processo pelo qual o indivíduo aprende, desenvolve e amplia a língua materna, as outras línguas e todo universo de linguagem ao qual é exposto desde o seu nascimento. Esse processo pode ser formal e informal”. (MIRANDA, 2014, p. 64)

Como procedimento metodológico, adotamos Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), visto que nosso objetivo coaduna-se com o que os autores apresentam conceitualmente para sequência didática: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Assim, organizamos nosso trabalho: após a seção de apresentação, segue-se outra, que traz os conceitos teóricos e reflexões sobre Educação Linguística, sequências didáticas, expressão idiomática e oralidade. Na terceira seção, há a apresentação da sequência didática por nós elaborada e um breve relato de sua aplicação em uma experiência-piloto. Por fim, apresentamos nossas conclusões.

1. Educação Linguística, sequência didática, expressão idiomática e oralidade: alguns conceitos de base

A Educação Linguística, como indica Travaglia (2007, p. 26),

deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de

recursos de sua língua e ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s).

Nesse aspecto, o autor assevera que ela possibilita o desenvolvimento de nossa competência comunicativa. Além disso, conforme explicita Miranda (2014, p. 68), “para que ocorra um estudo significativo da língua, há de se oferecer aos aprendentes situações reais de aprendizagem dos recursos da língua, isto é, possibilidades de interações verbais (...)”.

Assim, entendemos, como nos indiciam Palma e Turazza, que a Educação Linguística precisa estar articulada no eixo linguístico — ênfase na investigação da língua em uso consideradas as situações comunicativas —, o que configura um saber científico. Também, o “saber a ser ensinado”, explicitado pelas autoras, como uma dimensão pedagógica, com foco na transposição didática do conhecimento científico, ambos “alicerçados nos desenvolvimentos recentes da pesquisa linguística e nas orientações dos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil”. (Palma; Turazza, 2014, p. 10)

Ainda, cumpre-nos citar Palma e Turazza (2014, p. 10-11) quanto à proposta da Educação Linguística — as *cinco pedagogias*, que norteia nossas análises neste trabalho, uma vez que nos dá a base necessária para a consecução de nossos pressupostos teórico-práticos:

(i) a pedagogia do oral, cujo objetivo é levar o aprendente a desenvolver o domínio dos gêneros orais, do mais coloquial ao mais formal; (ii) a pedagogia da leitura, com o objetivo de desenvolver a competência leitora dos aprendentes a partir da concepção de leitura como complexo processo cognitivo-sócio-interacional; (iii) a pedagogia da escrita, cuja meta é desenvolver a competência escritora dos aprendentes, concebendo a escrita como um processo cognitivo-sócio-interacional; (iv) pedagogia léxico-gramatical, focada no estudo das marcas linguísticas que caracterizam as sequências e os gêneros textuais estudados nas três pedagogias anteriores, o que torna a pedagogia léxico-gramatical transversal em relação às demais; (v) pedagogia da literatura, que trata da leitura, compreensão e produção dos gêneros textuais típicos desse domínio discursivo. (Palma; Turazza, 2014, p. 10-11)

Retomando Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de ma-

neira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Dessa maneira, as sequências didáticas, para os autores, têm como objetivo levar o aluno ao domínio mais eficiente de um gênero, permitindo que ele escreva ou fale de modo mais adequado a uma determinada situação de comunicação.

Nesse ponto, Marcuschi (2008) classifica outro aspecto fundamental no trabalho com sequência didática: “criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores” (Marcuschi, 2008, p. 213).

Partimos, então, dessas perspectivas para nosso trabalho com expressão idiomática. Xatara (1998, p. 170) conceitua uma expressão idiomática como “uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. Além disso, a autora explica que é uma “lexia complexa porque tem o formato de uma unidade locucional ou frasal”; é indecomponível porque “constitui uma combinatória fechada, de distribuição única ou distribuição bastante restrita”; é conotativa porque “sua interpretação semântica corresponde a pelo menos um primeiro nível de abstração calculada a partir da soma de seus elementos sem considerar os significados individuais destes”; e é cristalizada porque “sua significação é estável, em razão da frequência de emprego, o que a consagra”.

Para Urbano (2008, p. 38), as expressões idiomáticas caracterizam-se “mesmo como um índice significativo da linguagem popular, embora não lhe seja de propriedade exclusiva, de vez que aparecem com certa frequência no texto escrito, de modo esporádico ou mais planejado e estrutural, com maior ou menor fidelidade às formas originais ou retextualizadas”. O autor também opina a respeito:

Sem dúvida, seu estudo é cativante, pela curiosidade que desperta e pela riqueza e criatividade de suas metáforas e como fonte de enriquecimento da própria língua como um todo. São vinculadas sobretudo ao cotidiano vivenciado pelo povo, espelhando sua índole, sua inocente e perspicaz sabedoria e os aspectos existenciais de sua própria vida. (Urbano, 2008, p. 40)

Do ponto de vista linguístico, é importante salientarmos o valor conotativo das expressões idiomáticas exposto por Xatara (1998, pp. 171-172):

- a) fortemente conotativas, quando todos os componentes estão semanticamente ausentes, isto é, quando há grande dificuldade para se recuperar sua motivação metafórica e o sentido literal está bloqueado pela realidade extralinguística (*coq du village* → rei do terreiro; *faire contre mauvaise fortune bon coeur* → fazer das tripas coração) — são EIs de difícil decodificação;
- b) fracamente conotativas, quando componentes semanticamente presentes, de valor denotativo, estão associados a componentes semanticamente ausentes, de valor conotativo (*manger à sa faim* → matar a fome; *mettre au propre* → passar a limpo; *tous les goûts sont dans la nature* → há gosto para tudo; *travailler pour le roi de Prusse* → trabalhar para o bispo).

A autora também faz, em relação ao francês, uma consideração especial quanto a alguns casos especiais de expressões idiomáticas: alusivas, análogas, apreciativas, comparativas, deformadas, hiperbólicas, irônicas, negativas, numéricas e situacionais (*ibidem*, pp. 172-174). Em nosso trabalho, selecionamos, destes casos, as expressões idiomáticas alusivas, apreciativas e hiperbólicas. A respeito delas, a autora considera que:

Els alusivas

Ocorrem quando há necessidade da incursão de conhecimentos enciclopédicos que esclareçam o fato ou a personagem referenciados para se poder decodificar a expressão (Heinz, 1993): *coiffer Sainte Catherine* → ficar para tia (alusão à virgindade de Santa Catarina); *franchir le Rubicon* → não poder voltar atrás (o Rubicão é o rio por que passou César ao entrar armado na Gália, apesar de ter sido proibido).

Els apreciativas

Geralmente produzem efeito pejorativo (Heinz, 1993): de *la même farine* → farinha do mesmo saco; *gosse de riche* → filhinho de papai etc.

Els hiperbólicas

O exagero, na expressão, que tem sua razão de ser nas tendências naturais e sociais da língua falada comum, representa um valor expressivo e afetivo, geralmente absurdo (embora não se perceba), e forma um grande número de

Els (Bally, 1951): *Jeter l'argent par les fenêtres* → jogar dinheiro pela janela; *n'avoir que la peau et les os* → ser só (só ter) pele e osso etc. Note-se, ainda, que hipérbolos comparativas podem ter direções contrárias: *beau comme un prince* → belo como um príncipe (a expressão máxima da beleza) / *laid comme un diable* → feio como o diabo (a expressão máxima da feiura). (Xatara 1998, p. 172-174)

É importante, também, evidenciarmos nossa perspectiva de trabalho em relação à oralidade em seus aspectos conceituais, ou seja, posicionarmo-nos quanto às definições seguidas em nosso trabalho em sala de aula no que se refere à abordagem do oral com o estudante/aprendente/educando.

Historicamente, a oralidade é posta em perspectiva a partir de visões teórico-conceituais muito diversas que, por vezes, colocam a questão em uma dimensão na qual se torna necessário definir a natureza do que é falado e do que é escrito num contexto. Andrade (2005, p. 50) explicita que “no mundo atual tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Importa, pois, não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar os seus usuários”.

Neste espaço de trabalho, definimos a visão sobre fala e escrita de Koch e Oesterreicher, sob a perspectiva apresentada por Hilgert e Crestani (2013, p. 260):

Diante da imprecisão dos conceitos de fala e escrita nos estudos que põem textos falados e escritos em relação, Koch e Oesterreicher (1985, 1990, 1994) desenvolveram critérios para distinguir as manifestações linguísticas que esses dois termos denominam. Inicialmente os autores relembram a conhecida distinção dicotômica entre fala e escrita: enquanto *meios* de manifestação linguística, a fala é de caráter fônico, e a escrita, de natureza gráfica. Observam, no entanto, que fala e escrita também identificam textos que se distinguem uns dos outros pela *concepção* que deles têm os usuários da língua, com base em suas experiências discursivas. Por exemplo, embora sejam textos escritos (gráficos), bilhetes, e-mails e balões de fala das histórias em quadrinhos não sintonizam com a concepção de escrita que os falantes da língua têm, ou seja, esses textos se aproximam muito mais da concepção de fala dos falantes. Assim, também, os discursos de inauguração de uma empresa ou uma conferência acadêmica, mesmo que sejam proferidos oralmente (fonicamente), não se enquadram numa concepção de fala. Ao contrário, afinam mais com uma intuição de linguagem escrita.

Também, seguimos a concepção de Koch (2003) de que fala e escrita se constituem como duas modalidades de uso da língua, mesmo com o uso de um sistema linguístico, ainda que apresentem características próprias. Marcuschi (2003, p. 25) coloca a oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos”, apresentando-se “sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”, isto é, “desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

É importante destacarmos que, na visão de Marcuschi (2003), fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, visto que as relações entre uma e outra não são mais estudadas de forma dicotômica como foi principalmente na perspectiva estruturalista. Como ressalta o autor, são os usos que fundam a língua, e não o contrário, de modo que o que determina a variação em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua.

Dessa maneira, de acordo com Marcuschi (2003), oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia, sendo a oralidade uma prática social interativa para fins comunicativos apresentada sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, indo desde uma realização informal à mais formal nos mais variados contextos; e a escrita uma construção gráfica, com um modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos com certas especificidades.

Além disso, Preti (2004) salienta que os estudos da língua têm privilegiado a língua oral, nas últimas décadas. Ele cita, por exemplo, a Análise da Conversação e a Sociolinguística Interacional, o que, em sua concepção, mostra a importância do ato conversacional e da ação de fatores internos e externos. Ao afirmar que é na língua e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam, coaduna-se com nossa proposta neste trabalho.

Por fim, citamos Andrade (2005, p. 49) que explicita:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características específicas determinantes do lugar, do papel e do grau de relevância na atividade discursiva. Tais práticas justificam que a questão da relação entre ambas seja

posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico. A fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia. Já a escrita, em termos institucionais, se adquire em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável.

2. A sequência didática proposta

Considerando que nossa proposta de sequência didática tem como público uma turma de 1º ano de ensino médio da rede pública federal, que, por sua vez, assim como todas as demais instituições educacionais públicas ou privadas do país, está vinculada ao sistema educacional da União, pretendemos produzi-la em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Destacamos neles um de seus objetivos partilhados por nós na execução desse trabalho: “Compreender e usar os sistemas simbólicos das linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” (Brasil, 2000, p. 6)

A seguir, apresentamos a proposta de sequência didática sugerida, tal qual já informamos, como atividade em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de escola pública federal de São Paulo. O modo verbal escolhido para descrevê-la objetiva orientar os docentes que se proponham a aplicá-la em suas turmas:

Objetivos

Familiarizar o estudante com o conceito de expressão idiomática, fazendo-o refletir acerca da importância do ato conversacional;

Estimular a produção de textos orais e escritos, lançando mão da criatividade e dos recursos linguísticos dos quais o estudante dispõe em face de um contexto para estabelecer eficazes relações comunicativas.

Tempo estimado

4 aulas

Material necessário

Dicionários;
Fotografias (especificadas a seguir)

Etapas

1. Questione a turma sobre o conceito de expressão idiomática com o propósito de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes. Se e o que já ouviram falar a respeito do tema.
2. Em face das múltiplas respostas, organize as ideias apresentadas pela classe, a seguir, exponha o conceito de expressão idiomática e convide os alunos a encontrá-lo em diferentes versões de dicionário a partir do verbete “expressão”.
3. Solicite exemplos aos alunos a partir do conceito consolidado, com uma inicial discussão se os exemplos expostos consistem ou não em expressões idiomáticas e o porquê.
4. Apresente as oito fotografias a seguir, que consistem em representações não-verbais de expressões idiomáticas já cristalizadas no português brasileiro.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8

5. Discuta sobre os sentidos que eles observaram nas fotografias, verifique se há unanimidade na sala em relação às expressões idiomáticas identificadas no que diz respeito às estruturas sintático-semânticas.
6. Apresente oficialmente a expressão idiomática correspondente a cada foto, segundo a versão comumente consagrada no português brasileiro.
7. Conceitue as expressões idiomáticas alusivas, apreciativas e hiperbólicas.
8. Recomende a adequação das expressões idiomáticas representadas nas fotografias em uma das três categorias apresentadas.
9. Proponha a divisão da turma em grupos de trabalho, nos quais cada um ficará responsável pela produção de expressões idiomáticas de um tipo discutido nos passos anteriores. Faz-se

necessário, nesse momento, promover o trabalho com o verbal e o não-verbal, indicando em que situações seria possível o uso das novas expressões. Dessa forma, a proposta estimula a pensar também a formalidade e a informalidade (recomenda-se sugerir um contexto de produção ou uma fonte em que os alunos possam se basear para produzir os textos).

10. Promova a apresentação oral das expressões idiomáticas.

11. Promova um fórum de discussão com toda a sala a respeito das características de cada uma delas, de modo a verificar se teriam relevância e aplicabilidade no cotidiano.

3. Breve relato da experiência em sala de aula

Ao serem questionados sobre o conceito de expressão idiomática, os estudantes referiram-se a ela, na maioria das vezes, como “gíria da língua”. Na tentativa de diferenciar tal conceito do de expressão, questionamos os alunos sobre a possibilidade de variação temporal da gíria.

A resposta que obtivemos foi a de que a gíria varia com o passar dos anos, mas também de acordo com o grupo social que a pratica. Ainda assim, o conceito de expressão idiomática não surgiu. Curiosa foi a percepção de um aluno que afirmou: “A gíria muda do mesmo modo que a gente não usa mais mesóclise”.

Antecipamos a expressão “A vaca foi para o brejo” e logo surgiram mais exemplos por parte dos alunos que tentaram defini-la. Na sequência, os estudantes consultaram os dicionários Aurélio e Houaiss que, respectivamente, definem: “sequência de palavras que funcionam como uma unidade; idiomatismo, idiotismo, frase feita, locução estereotipada, grupo fraseológico” e “[...] locução ou frase cristalizada numa determinada língua, cujo significado não é deduzível dos significados das palavras que a compõem e que não pode ser entendida ao pé da letra”.

A partir das definições do dicionário, sugerimos que as expressões idiomáticas tenderiam a manter sua forma e sentido com o passar do tempo, diferentemente das gírias. A segunda definição de dicionário discutida com os alunos enfatizava o aspecto conotativo do objeto tratado. Ato contínuo, discutimos a definição de Xatara (1998).

Houve uma discussão produtiva acerca de outros exemplos, inclusive de outros idiomas, como “There’s no freelunch” e de nosso idioma, como “Lavar as mãos”, “Dar a César o que é de César”, “Estar com o pé na cova”, “Fazer um negócio da China”, “Pendurar as chuteiras”, “Procurar uma agulha no palheiro”, “Jogar dinheiro pela janela”, “Onde Judas perdeu as botas”.

Em seguida, a partir das figuras dadas, notamos que duas alunas nunca sequer tinham ouvido falar da figura 1, todos conheciam a Figura 2, e os alunos mencionaram que costumavam fazer muito uso de tal conceito nas atividades solicitadas pelos professores da área de Humanidades, relacionando inclusive com a expressão “Falar abobrinha”.

A conceituação da figura 3 também foi unânime, a 4 praticamente desconhecida, enquanto 6 e 7 trouxeram correspondentes em forma de palavrões. Por fim, a figura 8 suscitou uma discussão em torno do poder e da hierarquia.

Conceituamos, a partir disso, as relações alusivas, apreciativas e hiperbólicas. Um aspecto que merece destaque é a confusão inicial por parte dos alunos entre as expressões alusivas e as demais que, no limite, também “necessitariam” de conhecimentos de origem, o que pareceu ser solucionado pelo viés da noção de ênfase.

Ao passarmos para as produções em grupo, utilizamos como estímulo as cinco figuras a seguir, nas quais os alunos deveriam inspirar-se para a elaboração em grupo de expressões idiomáticas:



Fonte: <http://www.ensinar-aprender.com.br>. Acesso em 23/05/2015.

Muitos alunos socorriam-se apenas de provérbios populares para tentar criar uma nova expressão. Nesses casos, quase sempre surgiam emulações de provérbios populares já existentes, como “Não se aponta arma sem bala”; no entanto, com orientações pontuais, ao tratarmos que a disposição mental do Provérbio tem a capacidade de traduzir tais experiências em uma construção verbal acessível a todos os públicos e que a expressão idiomática poderia expandir finalidade, cada grupo pareceu apropriar-se do conceito.

Vejamos alguns exemplos produzidos⁹:

“Urubu paira até em cemitério novo”.
“Estar de regata na neve”.
“Tomando sol no iglu”.
“O corvo desceu”.
“O cupido está de metralhadora”
“O urubu já foi para o galho”.
“Você ainda não entrou no iglu em dias quentes”.
“Domingo de sol, segunda temporal”.
“Bangbang é coisa de filme”.
“Um soco no pensamento”.
“Apenas as estrelas no peito devem disparar”.
“Todo cemitério tem a sua flor”.
“Amor mirado é miragem”.
“Acariciar urubu”.
“Atirar no esquimó”.
“Lua de mel no Alaska”

O mais curioso da discussão que se seguiu foi perceber que os alunos suscitaram significados muitos diversos da explicação inicial de seu autor, possibilitando a verificação do potencial semântico das expressões idiomáticas, revelando a sua extrema inserção no dia a dia dos falantes.

⁹ Ressaltamos que os desdobramentos da experiência-piloto realizada não estão aqui apresentados por não ser o foco deste trabalho.

Tecendo nossas considerações finais...

Neste trabalho, propusemo-nos a elaborar uma sequência didática a partir de expressões idiomáticas tipicamente brasileiras com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa, fornecendo os meios necessários para a reflexão sobre a língua e a compreensão de seu funcionamento. A partir dessa ideia, procuramos mostrar o desenvolvimento da aplicação de uma sequência didática e tecer um breve relato de uma experiência-piloto aplicada.

Ao adotarmos que uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), entendemos que seu objetivo é levar o aluno ao domínio mais eficiente de um gênero, permitindo que ele escreva ou fale de modo mais adequado a uma determinada situação de comunicação.

Elaboramos, então, nossa proposta de sequência didática, considerando como público-alvo uma turma de 1º ano de ensino médio da rede pública federal. Assim, familiarizamos os estudantes com o conceito de expressão idiomática, fazendo-os refletir acerca da importância do ato conversacional e estimulamos a produção de textos orais e escritos, lançando mão da criatividade e dos recursos linguísticos dos quais os alunos dispõem, em face de um contexto para estabelecer eficazes relações comunicativas.

Nossa sequência foi proposta de modo que se possa colocar em questionamento, para a participação da turma, o conceito de expressão idiomática, a organização das ideias apresentadas pela classe e a exposição do conceito de expressão idiomática em diferentes versões de dicionários a partir do verbete “expressão”. Depois, a solicitação de exemplos aos alunos a partir do conceito, com uma inicial discussão sobre se os exemplos falados consistem ou não em expressões idiomáticas e o porquê.

O trabalho prático ocorreu a partir da apresentação de oito fotografias, que consistem em representações não-verbais de expressões idiomáticas já cristalizadas no português brasileiro. Nesse momento, pudemos identificar como os alunos perceberam que as expressões idiomáticas fazem parte de seu cotidiano, com a discussão sobre suas observações e, conseqüentemente, suas respectivas percepções quanto ao gênero e sua inserção social.

Isso nos indicou que a sequência didática elaborada apresenta os requisitos necessários à consecução do que defendemos neste trabalho nas perspectivas da Educação Linguística e da oralidade em direção ao que se prevê como o desenvolvimento da competência comunicativa do alunado.

Por fim, salientamos que a sequência didática com expressões idiomáticas é uma possibilidade de estimular uma turma a pensar também a formalidade e a informalidade e a verificar se teriam relevância e aplicabilidade no cotidiano. Com isso, é possível perceber que os alunos podem suscitar significados muitos diversos da explicação inicial de seu autor, possibilitando a verificação do potencial semântico das expressões idiomáticas, revelando a sua extrema inserção no cotidiano dos falantes, ou seja, um caminho profícuo em direção à Educação Linguística.

Referências

- ANDRADE, M. L. C. V. O. Linguística e história: oralidade e escrita no discurso religioso medieval. In: ANDRADE FILHO, R. de O. (org.). *Relações de poder, educação e cultura na Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Solis, 2005, p. 47-55.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- HILGERT, G. J.; CRESTANI, L. M. O blog noticioso na perspectiva da oralidade no texto escrito. *Calidoscópio*, v. 11, n. 3, set.dez.2013. p. 259-269.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MIRANDA, S. C. A gramática reflexiva: a pedagogia léxico-gramatical na perspectiva da educação linguística. In: PALMA, D. V. e TURAZZA, J. S. (Orgs.) *Educação linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. (Orgs.) *Educação linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014.
- PRETI, D. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- SÁ, E. J. de. O léxico na região Nordeste: questões diatópicas. *ReVEL*, v. 9, n. 17, 2011.
- SILVA, M. E. B. da. O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia. In: AZEREDO, J. C. de (Org.). *A língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2007.
- URBANO, H. *Da fala para a escrita: o caso de provérbios e expressões populares*. São Paulo: USP, 2008.
- XATARA, C. M. Tipologia das expressões idiomáticas. *Alfa* (São Paulo), v. 42, p. 169-176, 1998.
- ZOCCHIO, M; BALLARDIN, E. *Pequeno Dicionário de Expressões Idiomáticas*. São Paulo: Dash Editora, 1999.

JORNAL FALADO

Uma proposta de interação verbal, por meio das metodologias ativas, na perspectiva da Educação Linguística

Dieli Vesaro Palma (PUC-SP)

Nívea Eliane Farah (GPEDULING)

Rosa Lídia da Silva (GPEDULING)

Considerações iniciais

Este capítulo apresenta como tema o estudo da oralidade bem como a sua utilização na elaboração de uma proposta de interação verbal, como o Jornal Falado, nas aulas de Língua Portuguesa na 2ª. série do Ensino Médio. Muitos professores têm dificuldade de incorporar a oralidade ao planejamento de ensino, porque, durante muito tempo, ler e escrever foram considerados mais importantes. O ensino formal de língua oral deve ocorrer de modo sistemático e constante, pois é na escola que os jovens poderão ter acesso a usos mais convencionais da linguagem, e também perceber a importância do controle mais consciente do discurso oral e de suas variações. Diante dessa proposta, os problemas que surgem são: Como trabalhar a língua oral? Como estimular a oralidade sem desprestigiar a escrita? Quais os limites do coloquial dentro da escola? De que maneira as Metodologias Ativas poderiam auxiliar nesse processo? Quais dessas metodologias poderiam contribuir para o desenvolvimento das competências orais?

Neste capítulo, pretendemos, como objetivo geral, contribuir com o desenvolvimento das competências orais dos aprendentes-ensinantes, por meio de uma proposta de incorporação da oralidade ao planejamento de ensino dos ensinantes-aprendentes. Objetivamos também apresentar estudos teóricos que reflitam a possibilidade de tornar

mais significativa a Pedagogia do Oral e divulgar os caminhos que poderão ser seguidos pelos professores em busca de novas propostas para o desenvolvimento da oralidade. Utilizamos, inicialmente, conceitos propostos pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GPEDULING), depois fazemos uma reflexão sobre o contexto atual de ensino da Língua Portuguesa e a possibilidade de motivação por meio das Metodologias Ativas. Por fim, sugerimos uma atividade prática, a ser desenvolvida em sala de aula, para estimular a construção da competência oral: a elaboração de um jornal falado.

1. Oralidade em sala de aula na perspectiva da Educação Linguística

O GPEDULING considera importante desenvolver a competência comunicativa com vistas a tornar o estudante um “poliglota na própria língua” (Bechara, 1985), e, para que isso ocorra, uma das sugestões é a inclusão da Pedagogia do Oral na organização dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina Língua Portuguesa. Outro pressuposto da Educação Linguística (EL) proposto pelo grupo é o de o aprendente-ensinante (ApEn) desempenhar um papel ativo e tornar-se também responsável pelo conhecimento, assim como, o ensinante-aprendente (EnAp) assumir a posição de orientador na construção dos novos saberes.

Para que essa Pedagogia do Oral seja desenvolvida, os professores devem elaborar atividades que estimulem o uso das variedades linguísticas e deem condições ao ApEn de reconhecer que existem outros falantes que utilizam a língua de maneira diferente, ou seja, de ser um poliglota na sua própria língua, de escolher a língua funcional adequada a cada momento, pois é no espaço escolar que o jovem vai poder se apropriar das diversas modalidades da língua e da utilização dos vários recursos expressivos.

Como prática tradicional na escola, a principal preocupação tem sido com o ensino da leitura e da escrita. Sabemos que ensinar oralidade em tempos de tecnologia é um grande desafio, uma vez que teclar tem sido uma preferência dos jovens, mas cabe à escola estimular o desenvolvimento da habilidade de falar. Verbalizar, sem perder de vista a reflexão sobre a atividade linguística é

[...] o papel catalisador do professor de língua, em sala de aula, ponto de partida e de convergência para que o aluno desenvolva hábitos de falar com eficiência, desembaraço, correção e certa elegância, além da aquisição e assimilação de conhecimento. (Bechara, 1985, p. 46).

O oral é um meio de aprendizagem linguística e de desenvolvimento cognitivo e seu discurso pode ser formal ou informal. É necessário adaptar esse discurso às características do conteúdo e do referente e ir trabalhando os diversos usos da linguagem, desenvolvendo a habilidade de controle mais consciente e voluntário da enunciação, bem como as competências relevantes para uma atuação bem-sucedida da palavra pública, afinal usar a língua adequadamente em textos orais bem organizados é um direito de todos. Segundo Bechara (*ibidem*, p. 5), “recebendo o aluno já possuidor de um saber linguístico prévio limitado à oralidade, a escola não o leva a desenvolver esse potencial”, por isso

[...] a educação linguística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber linguístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial. (*ibidem*, p. 12).

A Educação Linguística vê a aprendizagem da língua materna na perspectiva da adequação e inadequação nas várias situações comunicativas. Essa forma de conceber o ensino da Língua em uso pode se basear nas marcas linguísticas em diferentes tipos de textos. Cabe ao EnAp a ampliação da competência comunicativa do ApEn, por meio de propostas desafiadoras, como, por exemplo, as Metodologias Ativas. Esse processo de ensino e de aprendizagem é capaz de formar cidadãos competentes no uso adequado da Língua. Palma e Turazza (2014, pp. 34-35) entendem que “o ensino deve ser desafiador para estimular a capacidade investigativa dos *aprendentes-ensinantes*”.

Marcuschi (2001, p. 37) afirma que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Os critérios principais de distribuição dos gêneros pelo contínuo seriam o “meio de produção” (sonoro ou gráfico) e a “concepção discursiva” (oral ou escrita). Como ele, entendemos que a oralidade e a es-

crita mantêm uma relação complexa e sofre interferência nos gêneros orais formais públicos. Isso pode ser melhor compreendido na atividade prática que sugerimos como o jornal falado, um gênero de relações complexas que circulam entre oral-escrita, oral-oral e escrita-escrita. Marcuschi (2001, p. 46) elabora ainda o conceito de “retextualização”, entendida como “um processo que envolve operações complexas [de passagem do texto falado para o escrito e vice-versa] que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.”

Na atividade que propomos serão trabalhadas: a leitura de informação prévia no jornal impresso, na internet, entre outros; a escrita na elaboração do roteiro do projeto; a escuta dos jornais televisivos e a elaboração da prática da oralidade para a apresentação do produto final.

2. Desafios do ensino de língua materna e possibilidades de motivação

Ao iniciarmos nossos estudos sobre Oralidade, fomos reconstruindo mentalmente o cenário da sala de aula trazido pela experiência e por relatos de colegas professores, por pesquisas e manchetes de jornais e revistas e assim despertamos nosso interesse em descobrir novos modos — não necessariamente inéditos — de pensar e de agir diante de situações peculiares de aprendizagem da língua oral. Então, optamos por pesquisar sobre as Metodologias Ativas e sobre as formas como elas poderiam contribuir para esse processo.

No ambiente escolar, por vezes, nos deparamos com conflitos com os quais temos de lidar inevitavelmente e por mais que tentemos aplicar tudo o que aprendemos em nossa formação acadêmica, por mais que nos socorramos da Psicologia, da Pedagogia, da nossa criatividade, que exercemos por nossa conta e risco. Ainda assim, continuamos nos sentindo solitários, cobrados, injustiçados, com uma carga física e emocional bem maior do que a suportada por outros profissionais de outras áreas no dia a dia. Estamos trazendo para um capítulo que aborda oralidade um cenário pouco animador para deixar claro que não estamos falando de um professor sem identidade ou idealizado, estamos nos dirigindo ao docente que, apesar de não

encontrar condições favoráveis para exercer sua profissão, se prepara — e se empenha pessoalmente para atuar da melhor maneira na tarefa de instruir. Resolvemos estudar metodologias ativas que já vêm sendo aplicadas, com maior ou menor sucesso, e decidimos aplicá-las e depois escrever para compartilhar nossas experiências práticas e inspirar que outros também possam futuramente não só testá-las, como também criar novas atividades.

No modelo de aula puramente tradicional, em tese, o docente fala e o discente ouve o tempo inteiro: o primeiro se dirige ao segundo quase sempre para avaliar o que este último entendeu de suas palavras, pois, nesse modelo, acredita-se que sua função é “ensinar” e, se o estudante não “aprender”, a responsabilidade será toda do professor. Essa via de mão única traz, por vezes, um clima de antagonismo velado e inconsciente entre esses atores, calcado na insegurança que a situação produz tanto em um, o estudante, que precisa, repetidas vezes, se confessar ignorante sobre alguma coisa, como no outro, o professor, que não consegue ser aquele “ser onisciente” que esperam. O resultado, nós conhecemos. Claro que nossa intenção não é generalizar, mas tentar entender os comportamentos: alguns discentes intimidando-se, diminuindo-se, outros tentando se afirmar de maneira rude “contra” o docente. Este último, por sua vez, fechando-se para aquele a quem deveria orientar, na tentativa de se autopreservar.

Quando o estudante é instado a apenas manter-se em silêncio ouvindo o professor, há grande chance de ele ficar absorto, com seus próprios pensamentos, e aproveitar muito pouco das explicações. Nessa situação, o docente é obrigado a ter uma performance de *homem-show*, falando mais alto, movimentando-se, sendo engraçado, ou até esbravejando. Mesmo para um ator profissional, seria um desafio manter interessada, todos os dias, uma plateia confinada e silenciosa, e mais, que não está ali por opção, mas para cumprir o papel de estudante.

Ocorre que nós precisamos de condições favoráveis — as melhores dentro do possível — para desenvolvermos o que se espera de nós, para sermos cidadãos. “Algumas das características mais importantes dos direitos humanos [...] são fundados sobre o respeito pela **dignidade** e o **valor de cada pessoa**” (ONU; BRASIL, 2015, grifos

nossos). Temos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essa mesma abordagem:

Todas as definições conceituais, bem como a estrutura organizacional dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, foram pautadas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, que estabelecem as capacidades relativas aos aspectos **cognitivo, afetivo, físico**, ético, **estético**, de **atuação** e de **inserção social**, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da **cidadania**. (BRASIL, 1997, grifos nossos).

Segundo Cunha:

Cidadão é, em geral, o homem politicamente **ativo**, politicamente **participe** da coisa pública. [...] se, **de algum modo ou em alguma medida, participar** do poder público. (CUNHA, 2003, 2004, grifos nossos).

Tratando de condições favoráveis, lembramos que até as máquinas precisam de um ambiente estável e de um objetivo claro para funcionar. Vejamos um computador, por exemplo: ele só consegue processar o que queremos, se nós criarmos as necessárias condições de *hardware* (material físico) e de *software* (programa, inteligência criada). Ao tratarmos de pessoas, temos de considerar que elas também têm um corpo físico, que precisa de condições mínimas para manter-se saudável e ativo e que já vem com uma configuração inicial de inteligência natural e de emoção, que precisam ser acessadas e desenvolvidas. Agora, trazendo essa generalização para mais próximo de nosso interesse, para dentro da sala de aula, destacamos que as orientações de como agir para alcançar resultados nem sempre são dadas ao discente. Muitas vezes, ele não tem clareza de quais são seus objetivos naquele ambiente e passa a vida escolar tentando sobreviver e conseguir notas. Cabe ao professor orientar os hábitos que vão levá-lo a aprender e, quem sabe conscientizá-lo, de que o tempo investido em aulas é precioso e essencial para sua formação como pessoa e como cidadão. O jovem precisa se sentir importante nesse contexto, instigado a aprender, saber que o docente é, acima de tudo, aquela figura que orienta para que ele se desenvolva.

Segundo a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, “A instrução será orientada no sentido do **pleno desenvolvimento da per-**

sonalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.” (ONU; BRASIL, 2009, p. 14, grifo nosso). Diante dessas observações sobre o cenário educacional atual e das propostas da ONU e dos PCN, refletimos que uma das possibilidades de motivação para a aprendizagem da linguagem oral nas aulas de língua materna poderia se dar por meio das chamadas Metodologias Ativas. Elas se referem à prática educativa em que o EnAp motiva o ApEn a estar no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse cenário, deixa-se de lado a passividade,; o docente propõe situações-problema, e o discente sente-se motivado a se envolver na busca do conhecimento, assumindo um papel ativo, uma postura participativa, comprometida, e o ensino e a aprendizagem adquirem um caráter mais significativo. O professor faz a mediação, e ambos compartilham o processo de construção do conhecimento.

3. Metodologias ativas: instrução, motivação, ação e aprendizado

Na macrorrealidade escolar, a carência de definições persiste, mas, para as situações específicas do ensino da língua materna, já podemos nos valer de metodologias como as propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em que lacunas de orientação são previstas e tratadas. Os autores sugerem o estabelecimento de regras claras com etapas bem delimitadas, por meio de Sequências Didáticas, demonstrando-as num diagrama simples, que reproduzimos na Figura 1.

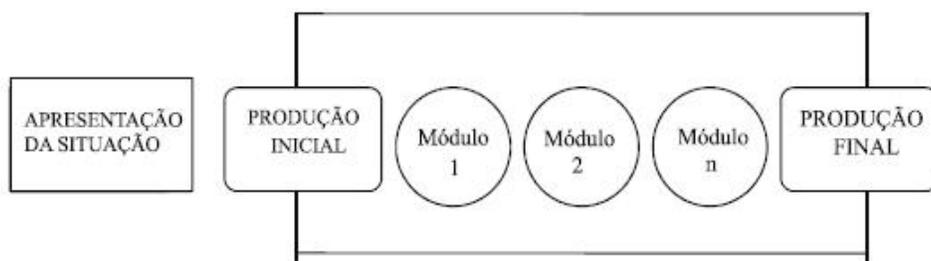


Figura 1 — Esquema da sequência didática
 Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98.

Basicamente, numa Sequência Didática, o ApEn recebe, num primeiro momento, todas as orientações a respeito da tarefa a ser realiza-

da; depois, produz uma atividade chamada de diagnóstica, que serve para avaliar seu conhecimento inicial e embasar o desenvolvimento das próximas etapas; vai desenvolvendo, conforme o plano construído pelo EnAp e com a orientação deste, atividades que contribuam para que ele, ApEn, vá se preparando e se instruindo para realizar a tarefa final. Somente após cumprir essa sequência de preparação é que o ApEn vai elaborar sua produção final.

Procuramos respostas para as questões como as abordadas anteriormente, buscamos ver o que alguns estudiosos vêm propondo, quais as mudanças sugeridas para a maneira convencional de lecionar. Em primeiro lugar, propõe-se que o próprio estudante seja colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem, lendo, pesquisando, perguntando e deduzindo, e o professor, ao seu lado, instruindo-o, apoiando-o, apresentando-lhe materiais de estudo e instigando-o e motivando-o a saber mais sobre os conteúdos desses materiais. Nesse cenário, o jovem aprendente-ensinante tem de envolver-se com seu próprio processo de aprendizagem, saindo da passividade, fazendo leituras e realizando tarefas com aquilo que está aprendendo e com o que já aprendeu.

As tarefas precisam ser pensadas pelo professor no sentido de chamar a atenção do estudante para desempenhá-las, fazendo, quando possível, um paralelo com a realidade da turma, por meio de exemplos e ainda criando situações-problema para o discente resolver, para que empregue os conceitos estudados, o que vai exigir o acionamento de seu raciocínio dedutivo e a sua iniciativa de buscar a solução dessas dúvidas — seja por meio de leitura, seja por consulta ao professor, à internet, às obras de referência, entre outros meios.

Para ilustrar o que podemos entender por uma metodologia ativa, vamos ver o que acontece numa aula de autoescola. O instrutor não precisa ficar pedindo que o “estudante” pare de falar e preste atenção à aula. Na aula de direção, nós conseguimos vislumbrar alguns fatores preconizados pelas metodologias ativas, que são, sem dúvida, a motivação, a vontade que esse aprendente tem de passar por aquele treinamento, por saber que vai atingir um objetivo claro e de seu interesse. Muito importante também é o fato de que ele, depois de receber algumas aulas teóricas, vai para a prática, dirigindo um

veículo e aplicando o que começara a aprender na teoria. Em seu percurso, vai reconhecendo os sinais de trânsito que tinha visto em imagens, dando-lhes o real significado, vai encontrando curvas, ladeiras, semáforos, ou seja, desafios. Ele tem, então, a oportunidade de praticar o que lhe foi apresentado previamente. Como tudo na vida real, cotidiana, as condições em que o aprendiz vai precisar aplicar os conhecimentos adquiridos nunca se apresentam da mesma maneira, sempre ocorrem variações, o que o obriga a adaptar o que aprendeu a novas situações-problema, e esse é o estágio em que o aprendiz se faz em sentido pleno.

O essencial é que ele não está sozinho nessa empreitada, ele tem ao seu lado um profissional conhecedor do assunto, experiente e absolutamente necessário. Nas reflexões sobre a aula de direção, estão presentes alguns conceitos das metodologias ativas como: o estudante precisa ser instigado e motivado a estudar determinado assunto; ele precisa utilizar o que acabou de aprender, precisa se envolver pessoalmente de alguma maneira; o ensinante tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois é quem vai apresentar o assunto a ser estudado, vai orientar, vai indicar-lhe fontes de consulta, e mais, vai propor e avaliar as atividades nas quais podem ser aplicados os novos conhecimentos. As metodologias ativas adotam uma linguagem dialógica. Segundo Sobral e Campos,

a metodologia ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, em que o educando participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções (7,14) (Sobral; Campos, 2012).

Tudo o que ainda não nos é familiar pode trazer insegurança e incertezas, mas sempre é tempo de conhecer uma nova metodologia que possa nos auxiliar na busca de parâmetros e rotinas mais adequados ao exercício de nossa profissão. Podemos procurar mais dados a seu respeito, depois tentar aplicá-la, para apropriar-nos paulatinamente

de seus conceitos e de seus benefícios e identificarmos as falhas que observamos, com base em nossa experiência e em conhecimentos anteriores. Com esse pensamento, estamos sugerindo aqui uma dinâmica, que não é nova, mas pode ser um rico exercício para a prática da Oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

4. Oralidade em sala de aula: aplicando metodologias ativas

Decidimos propor uma atividade como o jornal falado, por entendermos que recorre a um evento particular de interação social, uma vez que nele interagem os apresentadores “do estúdio”, o repórter de rua, por vezes, o entrevistador, o entrevistado e o público (sala de aula, demais jovens). Dependendo do tema, participam políticos, artistas, profissionais de toda especialidade. Os recursos linguísticos entre entrevistador e público, entre entrevistado e público denotam uma interação espontânea. A organização de um jornal falado propicia o uso de variações linguísticas, uma vez que ele sofre diversas influências, seja das interações face a face, seja das interações institucionais (ensinante-aula-aprendente). Trata-se de um evento comunicativo relativamente informal dentro de um espaço relativamente formal educacional. Cabe ao docente a função de orientador desse evento na abertura da proposta e no fechamento da atividade. Entendemos que, nessa proposta, duas metodologias ativas estão imbricadas: a Pedagogia de Projetos¹⁰ para todo o trabalho e a Sequências Didáticas, tal como propõem Schneuwly e Dolz, em *Gêneros Oraís e Escritos na Escola* (2007) para as etapas do trabalho. Os autores sugerem o estabelecimento de regras claras com etapas bem delimitadas, como apresentação da situação, produção inicial, módulos sequenciados e a produção final.

Não se pode mais deixar de pensar na noção de aula que se quer compor, no objeto de ensino, nos objetivos didáticos e na interação oral em sala de aula. O desafio do jornal falado é o da elocução pública

¹⁰ São propostas pedagógicas de trabalho, que se constituem de atividades a serem desenvolvidas pelos aprendentes-ensinantes, sob a orientação do ensinante-aprendente, com vistas à criação de situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, por meio do questionamento e da reflexão. São formas de organização do trabalho escolar, voltadas à busca do conhecimento, construído por meio de atividades realizadas pelos estudantes, pressupondo a relação entre a teoria e a prática da aprendizagem.

e compartilhada, o do uso de materiais tecnológicos ou não para representar visualmente aquilo que se diz. A escola estará cumprindo seu papel de trazer para a prática o desafio de promover, além do uso significativo da língua, o pensar sobre esses usos e sobre os seus efeitos na interação social. O trabalho com a oralidade vai da prática oral de que o jovem já se apropriou, na escola ou fora dela, para aquela de que ele precisará se apropriar para ser protagonista da vida social.

A língua falada, segundo estudos da Pragmática, apresenta o momento do planejamento e o momento da execução verbal. Marcuschi (2008) faz uma distinção entre fala e escrita de um lado, oralidade e letramento de outro, em que as primeiras são consideradas modalidades de uso da língua, os segundos considerados duas práticas sociais. A oralidade, como prática social interativa, que vai da conversação espontânea até gêneros textuais mais formais, típicos da prática social interativa da escrita. A notícia televisiva originalmente é escrita, mas o meio de produção é oral. Propor a atividade do Jornal Falado na escola é trabalhar a interação verbal em contextos mais específicos, pois os jovens precisarão organizar o texto falado a partir do texto escrito previamente elaborado no roteiro redigido.

Em experiências reais já realizadas com estudantes do Ensino Médio, pudemos observar um envolvimento afetivo e emocional por parte dos envolvidos no processo de ensinar e de aprender: ensinantes-aprendentes e aprendentes-ensinantes. É uma aula, sem dúvida, mais interessante, desafiadora e significativa, com ambos os atores exercendo um papel ativo, buscando novas formas de ensinar e de aprender. É um trabalho colaborativo, entre quem ensina e quem aprende; afinal, conhecer não é um ato individual, mas uma ação cooperativa, ou seja, essa construção coletiva do conhecimento se dá nas trocas, nos encontros e nas interações.

Como pesquisadoras, decidimos estudar esse tipo de aula e de ensino, e lançar um olhar mais reflexivo sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula. Quando falamos de jornal, é recorrente a ideia de objetividade, mas sabemos que a neutralidade absoluta é quase impossível. A primeira conversa sobre o jornal deverá ser para lembrar aos jovens do Ensino Médio o papel das “manchetes”, que, na modalidade oral, são as “chamadas” para as notícias que são veiculadas

ao vivo. A função do *lead*, a importância das frases curtas, do uso de palavras simples, precisas e a quase ausência de adjetivos e advérbios. Discutir os tipos de jornalismo que poderão escolher trabalhar: informativo, investigativo, opinativo. Pesquisar diferenças entre notícia e reportagem, se eles farão ou não entrevistas, quem serão os entrevistados. Muitos, talvez por timidez de apresentar o jornal falado, peçam para que ele seja filmado e apresentado num vídeo para a sala. Eles parecem sentir-se mais à vontade em frente a câmeras e máquinas fotográficas do que em situações de enfrentamento ao vivo, face a face com o público (demais colegas de turma).

Muitas vezes, como docentes e apegadas à necessidade de receber um texto escrito, solicitamos a entrega dos roteiros escritos, previamente elaborados por eles para os ensaios, deixando claro que podem modificar as falas durante as apresentações. Também podemos solicitar que elaborem, além do roteiro para o jornal falado e apresentado para a classe, uma produção escrita sobre a primeira página de um jornal escrito para expor na biblioteca do colégio. Para esse trabalho, é necessário desenvolver um estudo de organização sobre essa página, destacando os elementos que a compõem (manchete, submanchete, *lead*, legenda, texto-legenda) e a diagramação da imprensa escrita, pesquisando nos jornais guardados na biblioteca do colégio e registrando os detalhes referentes ao que é observado para depois socializarem essas anotações. Sabemos que, dependendo do suporte, um gênero textual pode ter variações profundas na estrutura e na linguagem.

Essa também é uma maneira de enriquecer o trabalho, observar que a notícia do jornal escrito apresenta diferenças em relação à notícia verbalizada, diferenças no nível da organização sintática, do ponto de vista do funcionamento lexical, e, ainda, quanto ao aspecto fonológico. Interessante é poder acompanhar de perto a discussão deles em torno desses assuntos, a divisão dos papéis, quem será o “jornalista-escritor” da matéria, o apresentador, o entrevistado, o comentarista, o repórter, o editor, o revisor etc. Outra discussão e bem interessante de se observar é a escolha que fazem das seções: política e economia nem sempre são escolhidas; mas meio ambiente, saúde, esportes e cultura são bem recorrentes, assim como, por vezes, aparecem grupos que trazem inclusive propagandas para os intervalos do jornal falado.

Não ficam de fora as discussões sobre a presença de termos coloquiais e o emprego da variedade padrão e os limites mais aceitáveis ou menos aceitáveis nesse contexto de uso. Esse debate aparece tanto durante a escrita do roteiro de elaboração do jornal falado, como nos momentos de ensaio, seja na interação entre eles, seja na interação junto ao professor. Daí a importância de o docente estar presente nos momentos em que os grupos estão discutindo a organização do trabalho. Outra reflexão bastante comum por parte dos aprendentes-ensinantes é sobre a inspiração em modelos jornalísticos já existentes, pois parece que eles se sentem mais seguros ao se apoiarem num formato já conhecido e o mesmo ocorre durante a apresentação: os que assistem parecem gostar de reconhecer o estilo escolhido e conhecido do universo deles.

O Jornal Falado acaba trazendo muitos outros gêneros para os estudantes se apropriarem, uma vez que aqueles que decidirem organizar uma entrevista precisarão estudar a sua estrutura composicional (perguntas, respostas, texto de apresentação do entrevistado). O professor, precisa estar atento e verificar se já trabalharam com entrevistas no Ensino Fundamental ou mesmo nas séries anteriores do Ensino Médio, se têm ou possuem informação sobre esse gênero e propiciar tempo e espaço para a busca das informações que ainda não tenham. Isso pode ser solicitado para que pesquisem em casa, mas é sempre mais rico fazer coletivamente na biblioteca ou no laboratório de informática todos juntos em interação.

O mesmo ocorre se optarem por incorporar um comentarista: diante de um fato noticiado, precisam pesquisar os recursos de estilo da linguagem persuasiva. A organização da reportagem, que por menoriza o amplo relato dos fatos e não tem a brevidade da notícia, merece também uma pesquisa de estrutura, além da decisão por qual notícia será ampliada e ganhará *status* de reportagem. Ao ampliar a notícia, e passar a ouvir várias versões de um mesmo fato, eles precisam recorrer aos recursos argumentativos. Também podem recorrer aos recursos tecnológicos para a apresentação de tabelas, mapas, dados estatísticos.

A atividade é muito rica, mas, como podemos perceber, não é uma produção rápida de se preparar. A sugestão é que ela dure um bi-

mestre, ou trimestre, pois os aprendentes-ensinantes vão precisar de momentos de pesquisa, de leitura, de discussão, de divisão de tarefas e papéis, de produção de roteiro e de ensaios. Para essas atividades, a sequência didática pode ser um recurso metodológico adequado. Algumas aulas devem ser destinadas ao acompanhamento dessas tarefas, outros momentos podem ser pensados por eles, sem a presença do docente. Podem se reunir na biblioteca, por exemplo. Não se deve esquecer também de destinar aulas para as apresentações. Mesmo que produzam jornais falados com tempo de apresentação máximo de 15 ou 20 minutos, numa sala de 35 estudantes, com aproximadamente 7 grupos, seriam necessárias 4 ou 5 aulas para as apresentações. Outra possibilidade bem interessante é filmar as apresentações para que possam depois assistir aos usos da língua e discuti-los, bem como gestos, expressões, situações favoráveis ou desfavoráveis.

No Ensino Médio, pode-se propor a produção de Jornal Falado no momento em que estiverem estudando Realismo/Naturalismo em Literatura. Eles podem pesquisar fatos relevantes da segunda metade do século XIX, que seriam noticiados num Jornal Falado como sendo notícias atuais. Claro que a primeira questão será o fato de, na época, não haver jornal televisivo. Outra questão é a da temporalidade: apresentar um fato tão distante como sendo atual. No entanto, ao iniciarem as pesquisas, encontrarão fatos e dados muito interessantes. Nesse momento, dado o diálogo estabelecido, o ensinante também pode avaliar o que será possível aprender com essa atividade, pois ela é construída na interação com os estudantes. Eles, com acesso à internet, rapidamente levantam informações bem interessantes e não há como copiar esse trabalho, eles precisam efetivamente construí-lo.

Os aprendentes pesquisam quais os aspectos da vida política, econômica, social e cultural foram relevantes no século XIX e merecerão ser noticiados por eles hoje; podem buscar informações de descobertas científicas, de pensadores, artistas, escritores e, quando não encontram na internet as respostas às suas indagações, acabam recorrendo aos docentes de outras disciplinas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Matemática, Educação Física e Artes). Eis um trabalho interdisciplinar, em que o próprio jovem irá buscar informações para a ampliação de seu conhecimento.

Muitas vezes, a própria família acaba se envolvendo, ao perceber o interesse do filho pelo projeto. Alguns podem, inclusive, querer divulgar o trabalho, para além da apresentação oral para a sala e a produção da capa para expor na biblioteca. E provável que queiram também disponibilizar os textos, escritos ou falados, e gravados em vídeos, em suportes como *blogs*, redes sociais, YouTube...

Enfim, vamos nos deparar com uma atividade instigante e enriquecedora, com uma rica variedade de trabalhos, em função do público-alvo a que o jornal se destina, estilos mais populares, mais apelativos ou sensacionalistas, mais intelectualizados, mais humorísticos, mais joviais etc. Os efeitos de estilo dependerão da escolha que cada grupo vai optar por desenvolver.

Interlocutores da atividade são colegas de sala, docente de Língua Portuguesa e/ou outros docentes, coordenação, orientação, direção, pais, ou outras turmas. Alguns mais ousados pedem para levar a apresentação para o conhecimento de outras turmas, para a família, que a essa altura está curiosa, dado o envolvimento dos estudantes durante o bimestre/trimestre. Caso tenham solicitado muitas autorizações de utilização do espaço escolar para os ensaios, querem também mostrar o resultado aos funcionários que os ajudaram no desenvolvimento do projeto.

Considerações finais

Tentamos descrever os procedimentos de uma atividade prática adotada no Ensino Médio, que une o trabalho com a oralidade e o uso das metodologias ativas, como a pedagogia de projetos e as sequências didáticas. Essas reflexões poderão abrir novas perspectivas e investigações, novos percursos poderão desmembrar outras atividades e outras descobertas, cada professor poderá produzir suas próprias adaptações, por meio de apropriações de diferentes caminhos e pelo seu próprio repertório. Entendemos que é papel da escola ensinar a língua oral mais convencional, mas também o uso adequado da linguagem mais informal, ou seja, os jovens precisam adaptar seus discursos às características de cada contexto.

Cabe aos docentes propor situações de aprendizagem e propiciar condições que favoreçam o desenvolvimento das competências relevantes para uma atuação verbal bem-sucedida, e fazer com que seus discentes percebam a importância da palavra pública no exercício da Cidadania. Segundo Marcuschi, “o homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve” (1997, p. 39); reconhecemos o inestimável valor da aquisição da escrita, porém, assim como ele, entendemos que nosso objetivo deveria ser também ensinar a perceber a riqueza que envolve o uso efetivo da língua oral, como patrimônio do qual não devemos abrir mão, em prol de uma educação mais completa. Para concluir nosso pensamento, vamos nos valer das palavras de Cunha:

Aristóteles [...] sabia, porém, que a **educação tem de ter alguma directividade**, sob pena de se negar a si própria [...]. Tudo acaba por desembocar e depender da Educação. Como diz o velho brocardo: *paideia teleion ton nomon* — a educação é superior às leis. Eis que **o círculo da ciência do humano se fecha — na Educação**. (Cunha, 2003, 2004, grifo nosso).

Referências

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BECHARA, E. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 70. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 8 set. 2015.
- CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CUNHA, P. F. da *Aristóteles — Filosofia do Homem: Ética e Política*. São Paulo: CEMOrO; USP, setembro de 2003; Porto: Universidade do Porto, 24 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih8/pfc.htm>. Acesso em: 8 set. 2015.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Concepção de Língua Falada nos Manuais de Português de 1^o. e 2^o. Graus: uma visão crítica. Trabalho apresentado na 49^a. Reunião da SBPC, a convite da APLL, Belo Horizonte, MG, julho de 1997. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp (30):39-79, Jul/Dez. 1997. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicam.br/ojs/index.php/tla/article/viewFile/8639270/6866>. Acesso em: 23 set. 2015.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ONU; BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos Humanos. O que são Direitos Humanos?* 2015. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/definicao/>. Acesso em: 8 set. 2015.
- ONU; BRASIL. Artigo XXVI. UNIC / Rio / 005 — Agosto 2009. p. 14. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 8 set. 2015.

- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Educação Linguística: reinterpretações do ensino— aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. (Orgs.). *Educação Linguística e o ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo, Mercado das Letras, 2007.
- PROFESSORES da rede estadual da Paraíba decidem entrar em greve. *Globo.com*. 31/03/2015 17h18, atualizado em 31/03/2015 17h22. Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2015/03/professores-da-rede-estadual-da-paraiba-decidem-entrar-em-greve.html>. Acesso em: 8 set. 2015.
- SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 2012; 46(1):208-18. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342012000100028&script=sci_arttext. Acesso em: 8 set. 2015.
- TOLEDO, Luiz Fernando. Professores da rede estadual mantêm greve e protestam no centro. *Estadão*. Educação. 20 Março 2015 | 16h 28. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/professores-da-rede-estadual-mantem-greve-e-protestam-no-centro.1654878>. Acesso em: 8 set. 2015.

UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO ENTREVISTA NA ESCOLA

Maria Ignez S. de Mello Franco (IP-PUC/SP)
Marilena Zanon (IP-PUC/SP)

Perspectivas iniciais

Consideramos de relevante importância o trabalho da modalidade oral na escola, pois ele permite o desenvolvimento de habilidades linguísticas como o *falar e o escutar*, que podem ser reforçadas, por meio de regras propostas na escola. Nosso objeto de estudo é o ensino da oralidade, por meio do gênero entrevista, sugerindo regras para sua formalização. Propostas de atividades para a produção de entrevistas, em um discurso organizado, utilizando-se de estratégias específicas do discurso oral, construindo-se condições e metodologias que facilitem o aprendizado da língua oral trabalhada em sala de aula são também objeto de nosso estudo. Propomos o ensino-aprendizagem de diferentes traços sociolinguísticos, como a dialogicidade, a situacionalidade, as funções interacionais, a coerência e a dinamicidade. Além disso, o trabalho oral permite uma seleção de estratégias que propiciam a produção de uma entrevista, tais como: gênero, suporte e interlocutores.

Para a consecução de nosso trabalho, pesquisamos sobre o ensino-aprendizagem do oral, projetando um caminho para o desenvolvimento cognitivo, que colabora (com) a na aprendizagem linguística e na formalização da modalidade oral. Temos convicção de que a modalidade oral formal é um dos meios de transmissão do saber a outras pessoas de maneira ativa e inserida em uma realidade e constrói, concomitantemente, diferentes sentidos na interação entre os protagonistas de uma entrevista.

Conceituamos o termo *entrevista* e indicamos seus elementos fundamentais: objetivos e finalidade prática que se relaciona com o cotidiano atual ou futuro do aprendente-ensinante, na coleta de dados e de informações de uma pessoa escolhida pelo grupo de alunos da escola; sugerimos pré-requisitos necessários no processo de ensino-aprendizagem para que o ensinante-aprendente e o aprendente-ensinante alcancem os objetivos a que se propuseram, chegando a um bom termo na tarefa escolar.

Para maior compreensão de nosso estudo, buscamos a etimologia da palavra entrevista, que vem do Latim: entre <inter + ver <vedere = ato de ver um ao outro. Em seguida selecionamos o significado da palavra entrevista.

Encontramos em Houaiss (2001, p. 1168c) que *entrevista* é um substantivo feminino e entre algumas acepções destacamos:

2.1— jorn.— coleta de declarações tomadas por jornalista(s) para divulgação através dos meios de comunicação.

O dicionário *Google* nos aponta que entrevista é “uma conversa entre duas ou mais pessoas (entrevistador e entrevistado), onde perguntas são feitas pelo entrevistador de modo a obter informações necessárias por parte do entrevistado.”

Gil (2014, p. 109) define entrevista “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social.”

Leal e Seal (2012, p. 85) consideram que “... a entrevista é um gênero que possibilita o ensino de muitas habilidades e conhecimentos que são necessários à participação em diferentes contextos”, por isso, defendemos que ela seja valorizada no contexto escolar. Diferentes autores, que discutem o gênero entrevista, acrescentam que é **a)** instrumento de coleta de dados, de informações; **b)** pesquisa de opinião ou tendências de consumo, entre outras.

No artigo, também tratamos do gênero oral e seus pressupostos: **a)** características da entrevista: geral, na escola; **b)** níveis de estrutu-

ração da entrevista ações necessárias na escola; **c)** esquema de uma sequência didática.

1. Breve retrospectiva do gênero oral

Somente a partir da década de 80 do século XX, os estudiosos conseguiram mostrar a importância das duas modalidades de ensino de língua materna — a oral e a escrita— e afirmar que nenhuma das duas é superior à outra, pois ambas se complementam, nos diferentes contextos das práticas sociais e culturais. A própria vida em sociedade nos permite reconhecer e distinguir as duas modalidades de produção linguística.

A oralidade tem sua importância na prosódia, nos movimentos dos olhos e do corpo, tem variações estilísticas e pode ser utilizada tanto em situações informais quanto em situações formais. A entonação, as pausas e outros recursos chamados “suprasegmentais” (suprasegmentais) são importantes na construção do texto oral. Todos os povos têm tradição oral, que deve ser conhecida e estudada pelos alunos que falam determinada língua.

Não podemos deixar de enfatizar o trabalho concomitante à oralidade — a habilidade de “escuta” atenta do interlocutor — uma das tarefas do ensino da oralidade. Atualmente, há um novo aspecto que precisa ser considerado em sala de aula: o crescente uso de textos com traços de oralidade e de escrita, especialmente na Internet (*bate-papos síncronos*).

Não é fácil, porém, o trabalho com a oralidade na escola. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000, p. 55) afirmam que “o trabalho com a modalidade oral encontra muitas resistências no interior da Escola”..Por isso, sugerem que

o importante não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (...) especialmente nos mais formais planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc. (*ibidem*, p. 32)

O trabalho com a oralidade pressupõe que a escola possibilite o acesso a diferentes usos mais formalizados e convencionais da linguagem oral, que “exigem controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (Brasil, 2000, p. 67). Língua falada e língua escrita não são a mesma coisa, portanto, devem ter momentos separados de ensino. O fato de que escrita e oralidade dispõem do mesmo sistema de signos linguísticos não significa que ambas sejam de natureza semelhante, pois é claro que quase todas as pessoas de uma determinada língua aprendem a falar, *falando* e dominam o escrever, *escrevendo*. Marcuschi (2001, p. 17), em seu livro *Da Fala para a Escrita*, reafirma que o homem “pode ser definido como um ser que fala e não como um ser que escreve,” — tanto a fala quanto a escrita significam realizações — oral e escrita — de uma mesma língua.

Baseando-nos nessas afirmações, não podemos nos esquecer de que os PCN (, 1998 b, p. 19) apontam que “a razão efetiva de ser das propostas de uso de fala e de escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção.”

Os PCN (1998 a, p. 23) também afirmam que os textos estão organizados dentro de algumas restrições temáticas, composicionais e estilísticas, pelo fato de pertencerem a este ou aquele gênero: “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino, sendo o texto um fato primordial do trabalho do docente”. Em decorrência disso, nós precisamos descrever os elementos que regulam e constituem os gêneros, assim como é necessário trabalhar com as particularidades do texto (1998, p. 48). Nossa proposta é o ensino do gênero entrevista, seguindo uma metodologia específica.

Mais adiante, os PCN (*ibidem*, p.:35) dividem o ensino de Língua Portuguesa: em: 1) gêneros da oralidade, articulando a prática de escuta com a produção de textos orais;2) atividades práticas da análise linguística.

A modalidade oral é, sobretudo, aquela que favorece as relações dialógicas, as funções interativas, as negociações, a coerência e a dinamicidade. Ela é que permite o binômio ouvir x falar e, em sendo assim, há regras sociais, as quais são construídas, na ação de ensino-aprendizagem, pelos aprendentes, a partir de diálogos reflexivos

com os ensinantes e também com seus colegas de classe. Admitimos que a língua é fluente, quando elaborada e é um fenômeno interativo e dinâmico.

2. A importância da oralidade na escola e suas dimensões

O trabalho com a oralidade tem o objetivo de desenvolver também as habilidades linguísticas de falar e de escutar. Desse modo, *escutar* não significa apenas demonstrar respeito pelo interlocutor, mas também observar a argumentação, o encadeamento de ideias e até apropriar-se da lógica por ele utilizada e, se for necessário, utilizar uma contra— argumentação. Podemos ampliar nossos objetivos, afirmando que é também a ampliação do conhecimento do uso da língua, de seus efeitos de sentido e das intenções comunicativas dos falantes.

Schneuwly (2004, p. 129) afirma que “O ensino da oralidade implica a construção de uma relação nova com a linguagem”. Ele acrescenta que, em uma pesquisa feita com professores, obteve as seguintes respostas: “a oralidade se materializa pela voz, pela boca ou pela interação”... “a oralidade mostra espontaneidade”... a oralidade implica normas: expressão clara, coerente e correta “ ...”nela há seleção lexical”... “é preciso ter fluência e manejar a voz”.

Dolz e Schneuwly (2004, pp. 149-150), conjuntamente, afirmam que,

Embora a linguagem oral bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.) afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

[...]

Uma análise, mesmo que superficial, mostra que, paradoxalmente, o oral tem um lugar importante, nas duas pontas do sistema: na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental e em alguns cursos superiores, como Advocacia, Jornalismo, professor e homem de negócios.

O trabalho com a oralidade pressupõe o ensino do que seja a modalidade oral, de suas características e especificidades. Além disso, é preciso discutir **a)** noções sobre a voz que é produzida pelo aparelho fonador — *suporte* da fala: **b)** a existência de *sons vocálicos ou con-*

sonânticos; **c**) a transformação de sons em *palavras* que podem ter sílabas, musicalidade, entonação, acentuação e ritmo.

A oralidade é realizada por meio de gêneros que seguem certas regularidades. Há alguns de construção mais fácil, como contar um fato ou construir um diálogo, mas há outros de maior complexidade que devem ser ensinados na escola. Algumas propostas de trabalho com a oralidade enfatizam o desenvolvimento do gênero escolhido, por exemplo, uma entrevista, mas também mostram que o aluno deve ser orientado sobre os contextos sociais em que a entrevista é usada, bem como suas características textuais, como composição e estilo.

Ensinante-aprendente e aprendente-ensinante não podem aceitar que, durante as aulas de gênero oral, eles estejam em uma aula de “bate papo”, mas devem reconhecer o *suporte* exigido em uma apresentação oral e várias características, que contribuem para o sucesso da modalidade oral: idade, posição social, sexo, profissão, cargo, papel social dos entrevistados, o tópico de cada diálogo, a mudança de turnos, o uso da linguagem formal e assim por diante que é diferente da fala espontânea.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 169) chamam a atenção para outros elementos da oralidade, como os paraverbais, dentre eles: postura do orador, gestos, voz, entonação, utilização de imagens e de notas de apoio. O estudo poderá ser ampliado na análise da situação de comunicação por meio do interesse do professor em ensinar e falar sobre aquele tema escolhido. Outros pontos que ressaltamos, ainda, são a análise dos objetivos, da organização do plano de aula, da progressão dos temas, da marcação linguística do texto, das estratégias do orador. Neste mesmo capítulo (2004, pp. 171-172), partindo das ideias de Bakhtin, os autores acrescentam que o ensino de um gênero oral pode ter três dimensões: **1) Os conteúdos:**— que se tornam conhecidos por meio da oralidade; **2) A estrutura comunicativa:** exposição x discurso x seminário x aula etc.; **3) As configurações específicas das unidades linguísticas:** a posição do falante quanto ao tema, tomando posição ou sendo neutro, o uso de expressões linguísticas, entonação, entre outros.

A modalidade oral pode ser vista sob outros enfoques: **a)** informal ou coloquial, espontânea; **b)** formal: em que há utilização de tex-

tos instrucionais com regras de trabalho em grupo. O trabalho mais formal da oralidade concorre para a organização do discurso, para o reconhecimento da produção linguística e para o reconhecimento das regras que sustentam a modalidade da comunicação oral e para o reconhecimento de coloquialismo de gírias.

Os gêneros orais são produtos da interação comunicativa e são considerados fenômenos sociointerativos, pressupondo três saberes: **a)** *linguístico*, isto é, conhecimento da língua materna e duas diferenças nas modalidades, oral e escrita; **b)** *enciclopédico*, isto é, a nossa forma de dizer o mundo; **c)** *interacional*, isto é, o conhecimento do processo de interação humana, da polidez, do respeito ao turno, portando ao interlocutor; a competência de selecionar adequadamente o léxico, o reconhecimento dos pressupostos, da inferência, dos subentendidos etc.

Realçamos que é preciso que os interlocutores reconheçam, em um trabalho de oralidade: **a)** *o canal* em que estão operando (telefonia, internet ou outros); **b)** *os critérios formais* (diálogo, contação de histórias, resumo, debate...); **c)** *a natureza do conteúdo* (piada, comentário, apertes); **d)** *a natureza da informação*; e) *o nível de linguagem* apropriado; **f)** *o tipo de situação*; g) *a relação* existente entre os participantes; **h)** a natureza dos objetivos.

3. A entrevista em sala de aula

Afirmamos, no início deste artigo, que nossa pesquisa tem como principal objetivo discutir e propor o gênero entrevista em sala de aula. Refletindo sobre as definições já citadas do que seja entrevista, selecionamos duas acepções, para o nosso trabalho: **1)** ela transmite o saber a outras pessoas; **2)** ela é busca de informações sobre uma pessoa de interesse da comunidade escolar.

Uma entrevista tem diferentes características que devem ser discutidas pelo grupo-classe: ela é audível, espontânea, normalmente não é repetida, é contextualizada e só pode ser limitada por meio de um recorte de fala, em gravação, representando um contínuo e interação imediata.

Ela pressupõe o conhecimento do que seja turno e do respeito a ele. Implica modulação da voz, posição corporal e até gestos. Requer polidez e segue uma estrutura de início e término, com uso de diferentes pronomes de tratamento, adequando-se aos entrevistados e entrevistadores. Pode haver ou não controle do tempo da fala. Utiliza marcadores conversacionais — prosódicos, lexicais ou não-lexicais. Pode ser “face a face” ou estabelecer interação com um interlocutor “invisível” (entrevista radiofônica). Opera sobre os módulos discursivos, semântico e gramatical. Tem de ter um nível apropriado de linguagem. Finalmente, a entrevista pode ter, no mínimo, dois interlocutores diferentes:

- *Entrevistado(a)* — quem se entrevista, quem concedeu entrevista.
- *Entrevistador* — quem entrevista, quem faz perguntas.

Ambos devem oferecer, ao público, perguntas e respostas novas e relevantes. O título ou tema da entrevista deve ter enunciado curto que chame a atenção do ouvinte/leitor e resuma a ideia básica da entrevista. Seu objetivo é quase sempre o desenvolvimento das habilidades linguísticas de falar e de escutar. Para isso, é necessário o reconhecimento e a utilização de estratégias, utilizando-se de regras e atividades para a produção da entrevista.

Lembramos que a importância do ensino-aprendizagem do gênero entrevista pressupõe diferentes momentos do processo: **a)** conhecimento da especificidade do trabalho; **b)** reconhecimento e domínio das competências linguística, discursiva, textual, interdiscursiva, pragmática e situacional; **c)** conhecimento dos recursos orais linguísticos da fala cotidiana; **d)** ação anterior à construção ativa de uma entrevista, que constitui uma pesquisa sobre o entrevistado e a preparação de perguntas, priorizando aquelas que o grupo achar de mais interesse, pois, somente com questões direcionadas, pode-se ajudar o aluno a perceber o mundo que o cerca e fazer com que ele atinja seu objetivo de conhecer o seu interlocutor; **e)** monitoramento dos alunos pela mediação.

Finalmente é preciso que haja socialização da entrevista, por meio de gravação, para que outros alunos que não tiveram oportunidade a ouçam ou que a gravação seja ouvida quantas vezes

forem necessárias para a produção de um texto escrito complementar à entrevista.

O gênero entrevista na escola exige algumas providências por parte do ensinante — aprendente:

- arrumação da classe de modo que todos os alunos, professor e entrevistado se vejam, para que os objetivos sejam alcançados;
- discussão do respeito e dos procedimentos, que se deve ter na entrevista na escola: respeito ao turno; não fuga do tema; fala somente quando o aprendente-ensinante tiver sua vez, entre outros quesitos necessários;
- disposição pessoal do docente, para resolver dúvidas da classe;
- participação de todos os estudantes de uma maneira ou de outra;
- pesquisa feita pelos discentes sobre o tema da entrevista e sobre o entrevistado e leitura em quantidade e qualidade sobre o assunto em questão: conhecimento de antemão do que o entrevistador faz ou fez;
- elaboração de um roteiro de perguntas curtas, mas objetivas, com seleção de perguntas pré-estabelecidas, mostrando a visão do entrevistador e do entrevistado;
- simulação de entrevistas, em sala de aula, antes do dia da entrevista propriamente dita, seguida de avaliação pelos colegas;
- fala clara e audível; olho nos olhos dos participantes. Se houver necessidade de se fazer anotações durante o debate, consultar rapidamente os dados, sem parar de falar e evitar gesticulação excessiva;
- uso da variante padrão ou em uma linguagem mais formal, evitando expressões como: “tipo assim”/ ‘né’/;
- referência à fala de outro entrevistador, se houver, com expressões como: conforme disse X; concordo com a opinião de Y/ gostaria de acrescentar ao comentário de Z;
- marcação de tempo, se necessário.
- uso de um gravador, para não se confiar somente na memória.

Pela importância do ensino-aprendizagem do gênero entrevista, sugerimos ainda outras tarefas anteriores à realização formal de uma entrevista:

- 1) Algumas perguntas a serem feitas em uma entrevista com uma pessoa que não trabalhe na escola:
 - Onde o entrevistado nasceu?
 - O que faz atualmente? Qual o seu *hobby*?
 - Por que escolheu aquela empresa ou profissão?
 - Como foi sua infância ou adolescência?
 - Lembranças da vida.
- 2) Roteiro de algumas perguntas para funcionários da escola: direção, coordenação, professores ou outros funcionários de diferentes setores:
 - nome e profissão/ o que faz na escola/;
 - motivo da escolha da profissão;
 - a inserção na atividade praticada naquele momento;
 - instrumentos e ferramentas usados no trabalho;
 - curso(s) realizados(s).
- 3) Observação de outras entrevistas para verificar:
 - número de participantes envolvidos na situação comunicativa;
 - nível de conhecimento dos participantes entre si e o grau de cooperação de cada um na conversa;
 - forma como se dá a troca entre falantes (por exemplo, o programa Roda-Viva da TV Cultura);
 - maneira como o tema se desenvolve; grau de espontaneidade das falas; regras de polidez dos participantes;
 - nível de linguagem (termos técnicos, gírias, estrangeirismos);
 - aspectos da fala (gestualidade, tom da voz, silêncios, cadência da fala);

- elementos relativos: **1)** à polidez, incluindo suas regras; **2)** aos chamados atos de fala (elogio, agradecimento, aceitação, discordância, ofensa etc.);
- estratégias de argumentação (repetir, exagerar, uso de eufemismos, narrativas pessoais, comparações etc.);
- reflexos das relações interculturais. (mal entendido, discordância, situações engraçadas etc.).

4) A sequência didática de uma entrevista:

Antes de nossa proposta final de trabalho de uma sequência didática de uma entrevista, sob o ponto de vista da Educação Linguística, lembramos que o trabalho, em sala de aula, deve ser bem planejado em, pelo menos, três etapas:

I. Planejamento: conhecimento do gênero entrevista; exploração das relações entre fala e escrita; definição de objetivos: seleção de tema, escolha do debatedor, do moderado; trabalho com os recursos linguísticos de uma entrevista (coesão, coerência, seleção lexical, organização do texto); exploração das relações entre fala e escrita, inclusive a forma de apresentação do entrevistado e o agradecimento final da entrevista; definição de regras. Concomitantemente, é preciso selecionar e definir as perguntas da entrevista, ter conhecimento prévio do entrevistado e como registrar as respostas.

II. Execução da entrevista: arrumação do local, escolha do entrevistador e convite ao entrevistado. Devem-se selecionar pessoas que tenham conhecimento específico e de interesse para o grupo classe; **o entrevistado** precisa ser simpático com os alunos e ter facilidade de comunicação. Seleção do **aluno-intervistador:** ser imparcial, ter boa educação, ter cultura média, boa apresentação e simpatia, ter boa capacidade de observação e facilidade de comunicação. Durante a entrevista, a interação deve ser face a face, o turno deve ser respeitado, não deve haver expressão de julgamentos e o entrevistador deve evitar lugares-comuns e clichês.

III. Ações depois da entrevista:

- resumo de alguma fala importante para a classe;
- avaliação do desempenho dos alunos: avaliação do efeito sobre os participantes; avaliação para verificar se os objetivos foram alcançados; trabalho efetivo como gênero oral regrado público;
- proposição de atividades posteriores à entrevista.

IV. Proposta de sequência didática numa entrevista para o Ensino Médio:

Normalmente, uma sequência didática deve começar com o estabelecimento do **objetivo** da atividade na escola. A seguir, o ensinante-aprendente deve apresentar uma situação para que a tarefa seja a mais real possível para os alunos: **apresentação da situação**, que pode constar de uma hora/aula ou de quantas forem necessárias, constituindo um dos módulos do trabalho.

Discussão, em sala de aula, do que seja uma entrevista e seleção de estratégias necessárias para o trabalho: conceituação do gênero, suporte, interlocutores que propiciem a produção de uma entrevista.

Análise, em textos orais e/ou escritos de alguns traços como dialogicidade, situacionalidade, funções interacionais, negociação, coerência e dinamicidade, próprios do gênero entrevista.

Escolha de alguém para ser entrevistado (discutir os objetivos, quem, por que a escolha) e elaboração de um roteiro de perguntas para a entrevista. Esse roteiro pode ser feito em pequenos grupos que, depois, serão reunidos em um único roteiro.

Apresentação dos trabalhos: cada grupo apresenta o seu trabalho com gravações ou com fotos, ilustrando o trabalho. Termina com um debate sobre os relatórios e formulação de questões.

O trabalho da apresentação da situação culmina com **a sugestão de atividades a serem feitas por pequenos grupos**:

- Assistir a entrevistas ou ouvi-las na mídia; observar entrevistas e anotar em um diário o que se sugere, entre outras pos-

sibilidades: número de participantes envolvidos na situação comunicativa; nível de conhecimento dos participantes entre si e o grau de cooperação de cada um na conversa; forma como se dá a troca entre falantes (por exemplo, o programa Roda-Viva da TV Cultura); maneira como o tema se desenvolve; grau de espontaneidade das falas; nível de linguagem (termos técnicos, gírias, estrangeirismos); aspectos da fala (gestualidade, tom da voz, silêncios, cadência da fala); elementos relativos à polidez, incluindo as regras estabelecidas e aos chamados *atos de fala* (elogio, agradecimento, aceitação, discordância, ofensa etc.); estratégias de argumentação (repetir, exagerar, uso de eufemismos, narrativas pessoais, comparações etc.); reflexos das relações interculturais. (mal-entendido, discordância, situações engraçadas etc.); regras de polidez.

Após a imersão dos aprendentes — ensinantes no gênero, é necessário que se faça uma proposta de ensaio de uma entrevista, seguida de avaliação pelos colegas, antes que eles elaborem questões a serem feitas, após a seleção do nome de uma pessoa a ser entrevistada.

Chegou um momento muito importante de uma sequência didática: a **Produção Inicial**, isto é, a pesquisa sobre alguém: escritor, da comunidade, um pai, uma autoridade política etc. Para essa tarefa, é necessário um trabalho que normalmente se realiza em diferentes etapas ou módulos, como mostramos a seguir:

Módulo 1: proposição de atividades que desenvolvam a habilidade de falar e escutar, preparatórias para produção de uma entrevista/ turno e mudança de turnos.

Módulo 2: atividades que reflitam sobre os objetivos de entrevistas; nível de fala; postura corporal/ tratamento pessoal/ interação face a face.

Módulo 3: pesquisa sobre a pessoa que será entrevistada.

Módulo 4: se for um escritor leitura de textos.

Módulo 5: outras tarefas que se façam necessárias para o alcance do objetivo de uma entrevista ou da complexidade exigida pela escolha do entrevistado.

Nesse momento, devemos lembrar que acima já propusemos tarefas a serem feitas antes da entrevista, além de ressaltar os objetivos da tarefa, o roteiro de questões, a pesquisa sobre o entrevistado, entre outros cuidados já apontados anteriormente. Nesse caso, no módulo selecionado para o roteiro de perguntas a serem feitas pelo entrevistador, o grupo-classe poderá inicialmente, fazê-lo em pequenos grupos e depois haverá seleção das que acharem mais interessantes.

Finalmente, sugerimos a última etapa de uma sequência didática: a **Avaliação**. Ela pode ser feita por meio de diferentes atividades, entre as quais sugerimos:

- transcrição da entrevista, a partir da gravação, sempre se lembrando de que a linguagem falada é mais informal do que a linguagem escrita. Nesse caso, o aluno deverá fazer adaptações da linguagem oral para a modalidade escrita;
- sumarização da entrevista ouvida em gravador, tantas vezes quantas forem necessárias;
- reprodução do diálogo entrevistado-entrevistador, retirando do texto as marcas da linguagem oral;
- escolha de uma frase significativa do entrevistado, servindo de título para a entrevista;
- escritura de uma reportagem sobre o fato ou de uma notícia sobre o que aconteceu na escola

Outra parte da **avaliação** poderá constar da avaliação do desempenho dos alunos durante a entrevista:

- avaliação do efeito sobre os participantes;
- avaliação para verificar se os objetivos foram alcançados;
- trabalho efetivo como gênero oral: entrevista.

Considerações finais

A proposta do gênero entrevista em sala de aula exige um trabalho de interação social mais complexo; portanto, se bem realizado, ele será eficaz e eficiente, pois é um gênero que exige as duas moda-

lidades — a escrita e a oral — para um trabalho no ensino médio. A entrevista exige ainda a ampliação de informações sobre um determinado assunto, contribuindo para o conhecimento enciclopédico e de mundo de nossos alunos. Ela permite regras de trabalho fáceis de ser observadas pelo grupo-classe.

Além disso, os aprendentes-ensinantes devem fazer um roteiro de trabalho e perceber as diferenças da modalidade oral e a da escrita; devem trabalhar as habilidades de audição e de fala. Lembramos que a competência comunicativa e as habilidades que envolvem o planejamento de entrevista, como a pesquisa, o uso de dados coletados na entrevista e nos textos escritos lidos pelo grupo são complexas e ajudam os aprendentes-ensinantes a se aprofundarem mais na leitura, escrita e oralidade. Sintetizando, a proposta de trabalho de entrevista por meio de uma sequência didática, torna o ensino-aprendizagem da língua materna mais produtivo e permite maior fluência na modalidade oral, bem como maior interação social e maior compreensão na leitura de textos orais e/ou escritos. Nesta proposta de trabalho, podemos resgatar conhecimentos de práticas orais para a construção de textos escritos que surgem ao final do trabalho de uma sequência didática, pois o aluno resgata as finalidades ou objetivos do trabalho, permitindo que a oralidade e a escrita se misturem e se auxiliem mutuamente, na utilização de recursos linguísticos para reproduzir a oralidade ou a imitação de um modo de falar.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental, 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.
- BRASIL/CNE. Diretrizes curriculares: ensino médio. In BRASIL/SEMTEC, *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília; MEC/SEMTEC, p 59-118 1998a.
- BRASIL/CNE. Ministério da Educação. Secretaria da educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais — 5ª a 8ª séries (ou 3º e 4º ciclos), Língua Portuguesa*. 1998b.
- CAPUTO, S. G. *Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências*. RJ; Petrópolis: Vozes 2010.
- CAVALCANTE, M. B.; MELO, C. T.V. de. Oralidade no Ensino Médio em busca de uma prática. In: BUNZEN C; MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no Ensino Médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p 181-198.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (em colaboração com Haller, Silvie). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ J. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.p 149-185

- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014, p. 109-119.
- HOUAISS, Instituto Antônio. *Dicionário HOUAISS da língua portuguesa*. 1.ed. RJ: Objetiva, 2001, p 1168.
- LEAL, T. F.; SEAL, A. G. de S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: FERRAZ, T. L., GOIS, S. (Orgs). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2012, p. 73— 94.
- LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, T. L., GOIS, S. (Orgs). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2012, p. 57-72.
- MELO, C. T. V. de; MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, T.F., GOIS, S. (Orgs). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte. Autêntica, 2012, p. 95-114.
- OYAMA, T. *A arte de entrevistar bem*. São Paulo: Contexto, 2014.
- PIZA, Daniel. *Perfis e entrevistas*. São Paulo: Contexto, 2004.
- ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- VENTURA, Z. *Minhas Histórias dos outros*, São Paulo: Planeta, 2005.

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM ENTREVISTA DE PRIMEIRO EMPREGO NO ENSINO MÉDIO

Victor Matheus da Costa (IP-PUC/SP)

Edson Santana da Silva (IP-PUC/SP)

Considerações iniciais

A maioria de nós passamos por entrevistas de emprego. Muitas vezes, começamos sem ter a real noção de como funcionam, e vamos colecionando erros e acertos e aprimorando nossos conhecimentos até dominar esse gênero. Assim, é extremamente relevante que, no âmbito de nossas preocupações com a Educação Linguística, contribuamos com a formação de nossos alunos para o mundo social. Dentre os inúmeros gêneros circundantes na esfera extraescolar, refletimos, neste capítulo, sobre o gênero entrevista de primeiro emprego.

Por ser tratada a questão do ensino de oralidade nas propostas curriculares em outros capítulos e por não ser comum a presença deste gênero naqueles documentos, traçamos outro caminho: comentamos o ponto de vista do mercado de trabalho; recuperamos estudos linguísticos preocupados com a oralidade, influenciados pela sociolinguística e análise da conversação, por exemplo; elaboramos, posteriormente a essa fundamentação teórica, uma sequência didática para o trabalho com entrevista de primeiro emprego no Ensino Médio.

1. Caracterização da entrevista em espaços profissionais

A entrevista ocorre quase sempre na etapa final nos processos seletivos, em empresas de grande porte, e quando concorre um gran-

de número de candidatos. Em geral, nesse tipo de seleção há diferentes etapas anteriores, como inscrição, seleção de currículos, provas ou testes, dinâmicas de grupo e, por fim, a entrevista pessoal. Dependendo do cargo, da necessidade, do tempo disponível etc., a entrevista é o único meio de seleção. Sendo assim, é de se notar a importância dessa etapa para a vida do profissional e para o quadro de funcionários da empresa. Devido a essas especificidades do contexto, já podemos diferenciar entrevista de emprego da entrevista convencionalmente trabalhada na escola, a entrevista jornalística. Esta, embora haja muitas nuances, desenvolve-se de maneira mais espontânea: a troca de turnos não é precisamente marcada, o roteiro prévio pode ser alterado de acordo com as respostas e a progressão do tema, enfim, torna-se mais colaborativo. Quanto ao conteúdo, em geral, trata-se de um tema de interesse comum, sobre o qual diferentes pessoas podem contribuir e manifestar sua opinião. Quanto à modalidade em que se veicula, também pode ser diferente, pois podemos apresentar a entrevista escrita, gravada em vídeo, ou apenas em áudio. Apenas por essas características básicas, lembramo-nos de mais restrições contextuais na entrevista de emprego. Ela costuma se desenvolver menos espontaneamente, sendo organizada de maneira mais rígida: a troca de turnos é comandada pelo entrevistador, o qual fixa a estrutura pergunta — resposta; o roteiro prévio é seguido mais fielmente, apenas pedindo mais explicações quando ele se interessa por alguma característica ou experiência do candidato, por exemplo. Quanto ao conteúdo, em geral, trata-se de temas voltados ao mercado de trabalho/profissional e ao ramo de atuação da empresa, sendo, portanto, mais técnico, devendo, então, o candidato estar preparado para conteúdos bem circunscritos. Quanto à modalidade, é quase exclusivamente feita pessoalmente, estando frente a frente candidato e entrevistador e, mesmo quando feita por videoconferência, é indispensável essa simultaneidade. É importante lembrarmos, antes de nos determos às questões referentes ao trabalho com a oralidade, que encontramos muitas informações sobre como se preparar e se comportar numa entrevista e, embora elas extrapolem o domínio do ensino de oralidade, ajudam no desenvolvimento geral do aluno. Bottoni (2015), ouvindo um diretor de uma empresa de recursos humanos, sintetiza algumas pistas: 1) escolha bem o que vestir; 2) tome cuidado com a fala; 3)

valorize sua experiência acadêmica; 4) pense em situações em que foi desafiado; 5) estude a empresa; 6) pense em seus pontos fracos e fortes; 7) seja você mesmo. Vemos, então, que a aparência é o primeiro item, a fala o segundo e podemos dizer que todos os outros estão relacionados ao conteúdo ao qual recorreremos durante a entrevista. Dessa forma, aliamos o extralinguístico e o linguístico, ao percebermos que devemos seguir certas *etiquetas sociais* de acordo com a empresa e o cargo. Pelo fato de a escolha da vestimenta estar sempre presente em nosso dia a dia, é comum fazermos essa analogia com nossos alunos, relacionando a escolha das roupas com a escolha do registro da língua que vamos usar. Cada empresa segue um *dress code*, e estar de acordo com a forma de se vestir da empresa, aproximando-nos de como os funcionários realmente se vestem no dia a dia (cf. Bottoni, 2015; Gehringer, s.d.), ajuda a criar uma identificação, assim como o uso de um registro linguístico, que não é tão exterior como as roupas, mas pode ir se adequando antes e durante da própria entrevista. A esse propósito, encontramos a apresentação pessoal também como primeiro item nas indicações de Rasera (2014): “pela “regra de conduta”, cada situação pede determinada forma de apresentação pessoal. Se a entrevista for para um trabalho num banco, a maneira de se vestir é diferente de uma empresa de tecnologia [...]”; ou seja, cada ambiente profissional tem suas características, não havendo um única regra para todos. O mais importante é estar adequado, fazendo pesquisas e obtendo informações sobre determinada empresa antes de ir à entrevista. Quanto ao segundo ponto, na qual entramos no âmbito linguístico, diferentes questões aparecem, como o tom, a duração da fala, a escolha das palavras, por exemplo. Gehringer aconselha que sejam dadas “respostas curtas”, assim como Rasera (2014) que afirma ser importante a “expressão clara das ideias, nem mais, nem menos, isto é, nem se explicar e correr o risco de se tornar prolixo, e nem ter um monólogo com o entrevistador”. Isso ocorre, de acordo com a profissional, porque o candidato, movido pela ansiedade, acaba se explicando demais e alongado os detalhes. Já Bottoni (2015) recomenda: “evite erros de português e gírias, por favor”. Bem sabemos que as empresas reclamam da falta do uso de norma culta pelos candidatos, levando muitos a serem reprovados em seleções, principalmente nas redações. Nossos alunos precisam se acostumar desde cedo com essa

exigência dos espaços profissionais, pois, mesmo nas empresas mais jovens, onde há um clima mais descontraído, é evidente que o candidato precisa demonstrar o conhecimento de diferentes variedades da língua, a preocupação fundamental da Educação Linguística.

Apenas a título de ilustração, citamos outras pistas, que complementam as de Bottoni (2015). Rasera (2014) elenca sete: 1) apresentação pessoal; 2) equilíbrio emocional; 3) relacionamento interpessoal; 4) conhecimento básico sobre a empresa; 5) facilidade na comunicação; 6) engajamento; 7) vontade de aprender. Gehringer (s.d.), por sua vez, elenca cinco: 1) usar roupa apropriada; 2) respostas curtas; 3) não falar mal de ninguém; 4) levantar todas as informações que puder sobre a empresa; 5) desligar o celular.

Quanto às outras indicações citadas acima, também encontradas em outros textos sobre o mercado de trabalho e entrevistas, podemos resumi-las, pois dizem respeito mais às questões de formação geral e conteúdo, como apontando. Assim, as preocupações extralinguísticas dizem respeito ao chamado *perfil profissional*: o candidato deve mostrar uma postura ética, ser bem-educado, respeitoso com os colegas, embora eles sejam também competidores no caso de dinâmicas, por exemplo; ser interessado pelo ramo de atividade da empresa e ter vontade de crescer nela etc., ou seja, esses itens fazem parte de uma educação geral do aluno, futuro profissional. Sobre o conteúdo, é importante lembrarmos que, pelo fato de ser a entrevista para o primeiro emprego do candidato, o foco deve estar na trajetória acadêmica. Como não há outras empresas e cargos, um bom desempenho como aluno, cursos extras e, especialmente, autoconhecimento são geralmente bastante valorizados. Feita essa breve retomada sob o ponto de vista do mercado de trabalho, podemos passar às considerações dos estudos linguísticos.

2. Estudos sobre oralidade

Valemo-nos, nessa busca pelo ensino de oralidade, de bases teóricas diversas: sobre a oralidade estritamente, há influências da Sociolinguística e Análise da Conversação, por exemplo; recorreremos, a propósito da Educação Linguística, aos desenvolvimentos seguidos e

propostos pelo nosso Grupo (preocupações como o trabalho com os gêneros e sequência didática).

Inicialmente, seguimos as noções básicas da Sociolinguística para que tenhamos em mente a sua relevância no trabalho com a oralidade. Embora seja mais útil para o aluno, como ressaltarmos, o aspecto mais formal no momento da entrevista, não podemos ter a falsa ideia de que todas as entrevistas são formais ou peçam sempre o mesmo registro. Assim, lembramos que “se os usos variam geograficamente, socialmente e historicamente, a norma espontânea varia da mesma maneira ...” (Calvet, 2007, p. 68-69).

É claro que o entrevistador analisa a linguagem do candidato, e devemos treiná-lo para tanto, mas o próprio aluno, muitas vezes, acaba forjando outro comportamento social para atender às exigências da empresa ou classe social da localidade dela, por exemplo. É nesse sentido que trabalhos com a oralidade na perspectiva de, ao mesmo tempo, preparar os alunos para a diversidade de usos, para que seja construída uma consciência social mais ampla, que tem certa “consequência sobre os comportamentos linguísticos: [...] como os falantes encaram sua própria fala” e as “reações dos falantes ao falar dos outros” (Calvet, 2007, p. 69).

Quanto às postulações discutidas em Educação Linguística, trazemos concepções importantes para a escola nos dias atuais, as quais nos guiarão ao pensarmos as propostas de trabalho em sala.

Ainda no início, tratamos de outras características de formação mais geral necessárias no ambiente profissional, ou diretamente na entrevista. Embora não haja espaço para discorrermos sobre todas, o primordial é dar atenção a essa tentativa de integração que tem sido promovida na educação, ou seja: “um modelo de formação eclético, inter e multidisciplinar, de caráter geral, global e integrador, isto é, capaz de facultar a seleção de um vasto repertório de saberes cada vez mais diversificados” (Palma; Turazza, 2012, p. 147).

Ora, não aprendemos, como professores, tudo de que precisamos apenas na licenciatura, daí escutarmos tanto sobre a importância da formação continuada. Essa integração é buscada ao longo dos estudos e da prática docente, pois há sempre novas maneiras de atualizar as

disciplinas, tanto em relação à metodologia quanto aos próprios conteúdos. É ao longo desse percurso que o papel social do professor se evidencia, “portanto, falar em formação de professores implica pensar tanto nos seus estágios iniciais, ainda nos bancos da universidade, quanto no exercício da docência como profissional” (Palma; Turazza, 2012, p. 148).

Nessa linha de raciocínio, fica claro que não nos detemos apenas à estrutura da língua ao ensinarmos, mas acrescentamos elementos extralinguísticos. Ao pensarmos na situação da entrevista, diversas linguagens aparecem, como os gestos, as roupas, por exemplo. Teoricamente, Palma e Turazza nos lembram que

O caminho proposto por Bechara, articulando o verbal e o não verbal, indiscutivelmente fundamenta a prática docente para o ensino da Língua Portuguesa em diferentes áreas do saber, exigindo, portanto, conhecimentos interdisciplinares dos docentes, rompendo a exclusividade dos muros da Linguística como campo de saber (Palma; Turazza, 2012, p. 149).

Dentre as pedagogias nas quais se organiza a pesquisa Educação Linguística, a Pedagogia do Oral trata do gênero em questão e ela “visa a formar o usuário competente em situações comunicativas orais, formais ou informais” (Palma; Turazza, 2012, p. 159). Parecem perfeitamente óbvias, no contexto atual, essas preocupações. Não podemos deixar de lado o fato de, apesar de já ser indicado nas propostas curriculares pelo menos desde a década de 70, só recentemente a escola tem se debruçado sobre essa necessidade (cf. Vasconcelos; Casagrande, 2015).

Se voltarmos ao objetivo básico da Educação Linguística, a saber “tornar o aprendente-ensinante capaz de usar a língua materna de forma consciente, com proficiência, em múltiplas situações sociais [...]” (Palma; Turazza, 2014, p. 34), veremos que essa pluralidade de situações exige tanto conexões com outras disciplinas quanto a inclusão de novas modalidades, por exemplo.

Nesse sentido, estamos em constante instabilidade, não só no que se refere às naturais variações da língua, como também às mudanças sociais e tecnológicas. Aliada às nossas lições de sociolinguística, te-

mos que “a EL, além de abandonar uma visão de língua estável, enfatiza o dinamismo das estruturas linguísticas [...]” (Palma; Turazza, 2014, p. 39).

2.1 Gêneros orais

Dentro do quadro geral levantado, buscamos especificamente os estudos de gêneros orais e suas considerações quanto ao trabalho escolar, para nos apoiar metodologicamente em nossas reflexões.

A chave para criarmos condições para que os alunos desenvolvessem as competências socialmente necessárias é diversificar as atividades, ou seja,

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96).

E, para tanto, precisamos de atividades organizadas e bem estruturadas em torno de um dado gênero. Assim, “uma sequência didática tem [...] a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Partimos então de um gênero, elaborando etapas de um trabalho a ser cumprido para que os alunos pratiquem as diferentes modalidades implicadas nesse gênero.

Os autores apresentam um esquema da sequência didática da seguinte forma: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final (cf. Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98). O primeiro passo constitui uma introdução à situação comunicativa mais geral, contextualizada e as características do gênero a ser trabalhado (com apresentação de exemplos, textos típicos, situações típicas de usos etc.). No segundo, é proposta uma primeira atividade, para a qual o aluno dispõe de seu conhecimento de mundo e daquela apresentação inicial, sendo o intuito a avaliação das condições dos alunos acerca do gênero a ser trabalhado, para o planejamento das atividades futuras. Os próximos passos são construídos na medida da necessidade e dos

objetos que traçamos para o aprendizado do gênero. Assim, os módulos podem ser mais variados ou mais reduzidos, de acordo com a extensão, profundidade ou mesmo o nível de dificuldade apresentados durante o percurso. É importante que cada ponto seja explicado, trabalhado pelos alunos numa proposta mais ativa na qual os aprendentes-ensinantes busquem as resoluções dos desafios propostos e eles sejam, posteriormente, discutidos e equacionados para que sejam feitas novas versões, revisões, e enfim apreendam as estratégias de produção. Na entrevista, por exemplo, podemos gravar as respostas, assistir aos vídeos, refazer as perguntas, acertar os pontos mais fracos, gerando, assim, diversas versões. O último passo consiste no trabalho final, pois, depois de aprimoradas as habilidades sobre cada característica, objetiva-se chegar a uma produção, tanto quanto possível, mais adequada do gênero na situação comunicativa proposta.

Após revisitar brevemente a sequência didática, partimos para os problemas pontuais desse trabalho com a oralidade, mais detidamente no decorrer dos exercícios. É sabido que, por não ser tão intensamente trabalhada na escola a oralidade como a produção do texto escrito ou a regras gramaticais, por exemplo, não é possível elencarmos aqui as inúmeras dificuldades possíveis, realmente encontradas na escola.. Trouxemos, então, as apontadas por Cros e Vilá (2003), pesquisadores do tema, a fim de nos apoiar no momento da elaboração de nossas atividades em sala.

A primeira instância que nos chama a atenção é a Planificação, momento em que os alunos planejam sua fala para a realização da atividade oral. Nessa etapa, os autores apontam dificuldades com a “inventio”, como: “falta de procedimentos para procurar informação, ou para desenvolver conhecimentos que têm implícitos [...]” e “desconhecimento das convenções de alguns dos gêneros que se lhes pede para prepararem” (Cros; Vilá, 2003, p. 96). Desse modo, refletimos sobre os primeiros desafios que encontramos, sendo eles a falta de estratégias claras e bem definidas para pesquisar e expor conteúdos e depois como “moldar” esses conteúdos de acordo com os gêneros propostos, ou seja, falta muitas vezes a experiência de interação no ou com o gênero determinado. Daí percebemos que dois pontos supostamente bastante simples podem atrapalhar o desenvolvimento da pro-

dução dos estudantes e, nesse caso, chamando a atenção deles para detalhes desse tipo, fortalecemos os trabalhos posteriores. Devemos guiar os discentes, então, para que tenham ferramentas de pesquisa que os ajudem e trabalhar com exemplos, tanto levados por nós como descobertos por si mesmos, de textos nos gêneros propostos, para que seja possível evidenciarmos como eles funcionam e quais suas características principais é uma boa solução.

Outras dificuldades, ainda na planificação, relacionam-se à “dispositio”: “capacidade para produzir discursos coesos, por meio do recurso a mecanismos de referência e conexão, e com a capacidade para apresentar os conteúdos de uma forma ordenada, progressiva e completa” (*ibidem*, p. 97). Todos nós já passamos por essas dificuldades e as encontramos no dia a dia escolar, sendo foco extensivo de trabalhos acadêmicos (ver, por exemplo, as concentrações nesses temas em *Linguística Textual*). Esses detalhes se devem a diversos fatores, mas podemos lembrar, no que tange à apresentação oral espontânea, que a falta de preparo e ensaio, juntamente com a ansiedade provocada por falar em público e/ou ser avaliado operam fortemente nessa falta de conexão, resultando numa fala truncada e pouco fluida. Há, claro, o caso mais grave, e muito trabalhado por nós professores, da falta de conhecimentos linguísticos, ou seja, a carência de recursos dos próprios alunos ao ativar essas construções no processamento da fala. O ordenamento e a progressão textuais são aprendidos e aprimorados ao longo de nossa educação formal e não formal, não sendo fácil resolvê-los em atividades pontuais. No entanto, no que diz respeito à entrevista, por não se tratar de uma fala longa, há formas mais previstas, e, conforme aparecerem, podem ser pontuadas nos treinos ou exercícios de revisão.

Uma segunda instância trata da Elocução (“*elocutio*”), a apresentação oral propriamente dita. Quanto a ela, os autores também assinalam dificuldades: “seja claro e preciso. não crie ambiguidades nem confusões. Use recursos de ordem e estruturação. Evite qualquer expressão que leve a mal-entendidos ou à incompreensão” (*ibidem*, p. 100). Delas podemos destacar a clareza e os mal-entendidos, lembrando que há inúmeras implicações quanto ao trabalho que temos em direção à compreensão e nível de clareza pretendidos, assim nos

trazemos algumas contribuições mais adiante. Em seguida, os autores lembram preocupações gerais no momento da fala ou diálogo: “faça com que a sua mensagem seja apropriada. Tenha em atenção às necessidades e interesse dos interlocutores, à situação, ao gênero e ao registro” (*ibidem*, 2003, p. 100), indo ao encontro de nossas considerações gerais de adequação à situação comunicativa.

Numa terceira instância desse trabalho, entra a intervenção pedagógica, e nela pensamos em tipos de atividades a serem desenvolvidas, completando a diversidade de exercícios, como pontuamos anteriormente: a) geração de ideias; b) ordenação do conteúdo; c) análise de modelos; d) exercitar os mecanismos linguísticos (*ibidem*, 2003, p. 102-3).

Ressaltamos, então, que, no decorrer desses exercícios, além dos recursos audiovisuais (como a gravação em vídeo), escrever as perguntas e respostas, ou simplesmente tomar notas de fatos importantes, pode ser de grande valia na preparação para o novo exercício de fala. Nas palavras dos autores: “a inter-relação destas práticas escritas com outras orais favorece o controle metalinguístico que os alunos deveriam exercitar durante a elocução” (*ibidem*, 2003, p. 103). Nunca é demais reforçar as peculiaridades da fala, pois os exercícios mais constantemente trabalhos na escola baseiam-se na escrita, na qual voltamos, apagamos, repensamos, revisamos, e enfim, o produto final nada tem dessas marcas. Já as “características da oralidade, nas quais “o dito, dito está”, impedem a recursividade própria da escrita” (*ibidem*, 2003, p. 103).

Dessa forma, ensaiar é a maneira mais segura para levarmos os aprendentes — ensinantes ao controle de sua fala, tornando-a mais consciente e sem quebras. Além do ensaio, os autores aconselham diferentes atividades: a) controle da voz e dos movimentos; b) funcionamento dos recursos tecnológicos; c) aprender a “ler o contexto” de recepção; d) elaboração de roteiros (cf. Cros; Vilá, 2003, p. 104-105). Resumindo, as preocupações extralinguísticas voltam aqui, na medida em que a apresentação oral atua em conjunto com a pronúncia em si, como podemos ver no tom da voz, nos gestos, testando os recursos que temos à disposição (quando for o caso). Conforme reforçado por Lugarini (2003, p. 111): “na determinação do sentido do discurso, intervêm outros meios de comunicação não verbal: a mímica facial, o

uso do olhar, gestos e posições que se realizam de acordo com a regras e convenções conhecidas”. Até mesmo “ler o contexto” está relacionado à nossa vivência social, em que somos o tempo todo desafiados a perceber se o que acabamos de dizer agradou ou não a alguém, se os outros entenderam ou não, entre outros indícios.

Para fechar essa parte de nossas reflexões, vale ressaltar que “Planificar o uso oral não quer dizer unicamente pensar ou anotar as ideias principais ou reproduzir oralmente um escrito, pelo contrário, é sobretudo ensaiar e reflectir sobre o dito antes da produção em público” (Cros; Vilá, 2003, p. 106).

Aprofundando um pouco mais essas observações sobre a oralidade, trazemos considerações de Lugarini a respeito do saber falar e saber ouvir. Embora seja quase sempre pressuposto que as pessoas tenham determinadas noções, aprendidas mesmo em comunidade, faz parte do trabalho pedagógico evidenciar determinados fatos que passam muitas vezes despercebidos, tidos como naturais no dia a dia. Por exemplo, “[...] é importante [...] destacar o grau significativo de interdependência estrutural e funcional que o oral e a escrita reciprocamente usufruem na sociedade contemporânea” (Lugarini, 2003, p. 111), pelo fato de, em ambiente escolar, haver uma predileção pela escrita.

Em nossas interações aprendemos muito ao escutarmos e falarmos normalmente, mas nos dias atuais é preciso desenvolver melhores habilidades, pois o nível de concentração dos estudantes têm diminuído, tornando-se assim um desafio: “prestar atenção, durante todo o tempo do discurso, será considerada como uma capacidade que tem de ser desenvolvida” (*ibidem*, 2003, p. 119).

Quanto às competências do falar apontadas pelo autor, citamos as características que, unidas às outras indicadas ao longo do capítulo, complementam nossa reflexão. Entre elas está a competência pragmática, no que diz respeito à finalidade da interação: a) seleção das informações; b) organização do discurso; c) seleção lexical; d) modalidade, entoação; ênfase; e) nível de redundância; f) ritmo de emissão e pausas; g) componentes não verbais (gestos, mímica) (*ibidem*, p. 124). Todas essas preocupações podem ser trabalhadas, como dissemos, ao variar os tipos de atividades em cada módulo da sequência didática, por exemplo.

Num trabalho interativo, é importante a troca de papéis, como sugere o autor: “podem também prever-se simulações de situações reais exteriores à escola (troca entre conhecidos/estranhos; inferior/superior)” (*ibidem*, 2003, p. 138); pois, como sabemos, colocar-se no lugar do outro estimula a percepção de quais falas funcionam mais ou menos de acordo com o contexto, sendo útil tanto para o discente que está falando quanto para o que está ouvindo. Quanto às situações reais, elas são primordiais no trabalho com a Língua Portuguesa, na medida em que colaboram na preparação do aprendente-ensinante para os diversos gêneros presentes em seu dia a dia profissional, muitas vezes esquecidos pela escola.

Levantadas essas características gerais do trabalho com gêneros orais, passamos a dois pontos importantes, citados anteriormente, a seguir especificados: estratégias de reformulação nas estruturas dos enunciados e percepção/resolução dos mal-entendidos possivelmente gerados nas interações.

2.2 Formulação e Reformulação

Koch (2003, p. 39-40), ao tratar das estratégias de formulação, divide-as em inserção e reformulação. A autora aponta que as inserções servem para “facilitar a compreensão dos interlocutores”, por meio de coordenadas, e elas formam uma “estrutura referencial”, sendo essa materialidade linguística de extrema importância para a compreensão. Assim, podem-se introduzir explicações, justificativas, exemplificações, comentários, entre outros. As estratégias de reformulação são classificadas em “retóricas” ou “saneadoras”: na retórica encontramos “repetições e parafraseamentos”; a saneadora realiza-se por meio de “correções ou reparos, e também de repetições e paráfrases”.

Em outro capítulo, sobre a construção do texto falado, a autora explana e exemplifica as funções da inserção e da reformulação. Sobre a inserção, afirma que ela tem a “macro-função cognitiva de facilitar a compreensão dos parceiros” (*ibidem*, p. 84-88, p. 84), interrompendo o tópico sobre o qual se fala e inserindo “algum tipo de material linguístico” com diversas finalidades. Entre elas, a autora aponta: “introduzir explicações ou justificativas”, “fazer alusão a um conhecimento

prévio”, “apresentar ilustrações ou exemplificações” (p. 85), “introduzir comentários metaformativos”. Adiante, Koch mostra que outra função da inserção pode ser a de “despertar ou manter o interesse do parceiro e/ou criar uma atmosfera de intimidade ou cumplicidade” e, com esse fim, algumas estratégias são usadas: “formulação de questões retóricas”, “introdução de comentários jocosos”. Ainda são acrescentadas outras funções, como “servir de suporte para a argumentação” e “expressar a atitude do locutor perante o dito”.

Sobre as funções da reformulação, a autora ressalta que a reformulação retórica, diferentemente da inserção, “caracteriza-se essencialmente pelo seu aspecto interacional”; já a reformulação saneadora é usada para resolver problemas de compreensão, percebidos pelo locutor ou por seus interlocutores, sendo, assim, “auto ou heterocondicionados” (*ibidem*, pp. 88-90).

2.3 Mal-entendidos

Podemos, retomando as considerações de Hilgert (2005), citar algumas características referentes aos mal-entendidos que podem ocorrer nas interações. O autor lembra que, inicialmente, fatores importantes para que haja a compreensão é a busca por ela e o convívio numa mesma língua, embora fatores contextuais possam interferir. O autor afirma que “a produção dos sentidos é [...] um trabalho colaborativo entre enunciador e enunciatário” (p. 125), explicando que há, de fato, uma série de hipóteses levantadas por ambos para construir a interpretação.

A seguir, retomando estudos anteriores, o autor arrola diversos fatores que podem causar problemas de compreensão. O primeiro é apontado como de “natureza intercultural” (p. 127), o qual não ocorre frequentemente se os interlocutores pertencerem a um mesmo universo cultural. Dentro de um contexto cultural comum, são apontados: uso de “variedades diferentes” da língua; diferentes “papéis sociais”; “práticas sociais específicas” e os valores socioculturais referentes a elas, o que implica visões de mundo; o grau de conhecimento, tanto sobre o tema do qual se fala como do seu interlocutor.

Pensando nos prováveis problemas de comunicação, os interlocutores tentam se adiantar, manifestando, segundo Hilgert “por iniciativa

do falante” e “em procedimentos marcados pela colaboração” (2005, p. 128). Assim, o falante pode parafrasear, retomar, pode perguntar ao interlocutor se entendeu, pedindo um *feedback* usando marcas linguísticas, por exemplo. Entende-se, então, que os interlocutores devem estar sempre atentos a essa construção da compreensão, pois não há garantidas do pleno entendimento antes de se dar a interação.

Entre os problemas de compreensão, o autor ressalta que “o mal-entendido situa-se no percurso da busca de compreensão” (Hilgert, 2005, p. 130), ou seja, quando um interlocutor não compreende o outro há tentativas para se chegar a essa compreensão, um caminho, não caracteriza uma falha na comunicação. Adiante, Hilgert usa o termo mal-entendido “para denominar uma manifestação de equívoco de compreensão” e “para identificar toda compreensão equivocada somente percebida como tal pelo falante depois de manifesta” (*ibidem*, p. 141), levando-nos a entender que, sempre que um interlocutor não interpreta sua fala/texto como o outro esperava, há um mal-entendido.

Ao levantar os fatores que podem gerar os mal-entendidos, o autor aponta: a indefinição tópica, a ambiguidade lexical e a complexidade sintático-lexical. Já para desfazer os mal-entendidos, procede-se à explicitação do desvio de compreensão, retoma-se o enunciado, parafraseando ou enfatizando-o. Nos casos mais típicos, os mal-entendidos são apontados de maneira implícita. A forma mais frequente de se desfazer o mal-entendido, sintetiza Hilgert, “é retomar, total ou parcialmente, uma ou sucessivas vezes, o enunciado não devidamente compreendido” (*ibidem*, p. 150).

Após nosso percurso pelas características do gênero entrevista de primeiro emprego, pelos estudos em Educação Linguística e estudos sobre oralidade, passamos ao nosso objetivo final, o qual seja propor uma sequência didática em torno do gênero apresentado inicialmente, levando em conta as reflexões provenientes dos estudos trazidos ao longo do capítulo.

3. Proposta de plano de trabalho

Ressaltamos, previamente, que são necessários embasamentos teóricos e didáticos mais gerais que os trazidos neste capítulo. Suge-

rimos, caso necessário, os seguintes textos: Schneuwly e Dolz (1999) para noções sobre os gêneros trabalhados na escola e sequências didáticas; Bastos (2013) para noções de Educação Linguística e um interessante exemplo de exercício; Marcuschi (2008) para importantes reflexões sobre a interface oralidade/escrita em gêneros diversos; Hilgert (2014) para análise de textos falados, complementando a questão dos mal-entendidos já reportada.

Atividade: Entrevista de primeiro emprego

Objetivos:

- Levar os alunos a conhecerem um gênero tipicamente extraescolar, contribuindo para a formação geral.
- Propiciar o estímulo ao desenvolvimento de competências orais e exercitar a produção e análise linguística no gênero em questão.

Desenvolvimento

Apresentação da situação

- Pedir aos alunos para que pesquisem e assistam a entrevistas de emprego. É possível encontrar na internet conteúdos a respeito (em blogs, por exemplo) e mesmo vídeos simulando essas situações em ambientes profissionais, como no YouTube.
- Discutir em sala as impressões/apontamentos trazidos por eles juntamente com uma apresentação mais detalhada do professor. Assim, além de criar um diálogo produtivo, facilitamos os pontos que não devemos perder de vista. Posteriormente, resumir as características mais importantes percebidas nas entrevistas.
- Apresentar o plano de trabalho, negociando como as atividades serão desenvolvidas. Depois dos acordos, as regras devem estar claras e anotadas: datas, previsão de tempo para cada etapa, divisão de grupos, critérios das notas etc. etc. É importante que, antes de iniciar o trabalho propriamente, fique de-

finalizado o percurso e cada etapa, pois, além de constituir uma atividade interativa, estimulamos a cooperação e a noção de que o processo em si deve ser valorizado, sendo as avaliações e notas finais decorrentes dele.

Módulo 1

- Apresentar exemplos e caracterizar as perguntas típicas de uma entrevista de primeiro emprego, inclusive a ordem sua de relevância.
- Indicar e analisar conjuntamente questões linguísticas (registros e graus de formalidade) e questões extralinguísticas (etiqueta social, roupas, gestual, por exemplo).
- Discutir esses pontos, conforme a necessidade e conhecimentos prévios dos alunos.
- Avaliar. Sugerimos que, nesse primeiro momento, se aja de acordo com o tempo disponível ou número de alunos em classe, ou seja, tanto é possível fazer entrevistas coletivas, por grupos, por exemplo (no caso de menor tempo), quanto individuais (que demandam muito mais tempo, claramente). Depois, é importante que o professor dê a devolutiva aos alunos, para que aprimorem a próxima etapa.

Módulo 2

- Fazer exercícios de análise linguística baseados nos resultados obtidos no módulo anterior, chamando atenção para as adequações necessárias. Não deixar de observar, além das questões estruturais, outros fatores contextuais, conforme levantamos ao longo do texto e principalmente nas indicações dos profissionais apresentadas no início do capítulo.
- Propor uma atividade para casa, com um tempo maior de preparação. Nela, os grupos devem se organizar, ensaiar e gravar as entrevistas de cada um, trocando de posição. Por exemplo: todos elaboram os roteiros de perguntas e regras gerais (definindo o cargo ou área de atuação), mas gravam as entrevistas

individualmente (mesmo que os outros estejam como entrevistadores), trocando de papéis até que todos sejam entrevistados e cada um tenha seu vídeo gravado.

- **Avaliar:** em sala, os vídeos finais e editados são vistos e comentados coletivamente. É indispensável pontuar as adequações feitas e as melhorias observadas.

Avaliação final

Consiste de uma etapa simples, embora mais demorada. É também a que deve atribuir maior peso na média da nota (caso seja global), ou maior nota (se forem contadas notas diversas — em grupo e individuais — nos módulos anteriores). Na avaliação final, procedemos às entrevistas de fato, sendo o professor o entrevistador, feitas individualmente, sem os colegas assistindo. Devemos nos aproximar o máximo possível de uma situação real, incluindo roupas, horários marcados e tempo cronometrado para cada entrevista, por exemplo.

Reflexões finais

Com nossa proposta de atividade apresentada, apoiada nos estudos previamente levantados, chegamos às reflexões finais deste capítulo. Pudemos perceber que muitas pesquisas vêm sendo levadas a cabo, tendo o ensino de Língua Portuguesa ganhado contribuições diversas, sobre as quais temos refletido. O trabalho com a oralidade tem retornado com força embora esteja nas propostas curriculares de longa data (ver o capítulo esclarecedor de Palma e Turazza (2014) a esse respeito) e, com esse volume dedicado à oralidade (ou Pedagogia do Oral), esperamos ter contribuído com o gênero entrevista de primeiro emprego, pois “a dimensão linguística deve ter como base os gêneros textuais” (Palma; Turazza, 2014, p. 35).

Assim, sobre um único gênero, encontramos inúmeros estudos, possibilidades de exercícios e conexões (questões linguísticas e extralinguísticas). A nós, professores, fica a noção da quantidade de estudo a que devemos nos dedicar para que nossas atividades sejam bem fundamentadas e bem preparadas, incorporando outros tipos de conhe-

cimentos muitas vezes desconsiderados pela escola, mas de grande relevância para os aprendentes-ensinantes. Eles mesmos contribuem conosco ao trazer novas visões, novas ideias e assim “[...] se justifica o quadro curricular proposto como necessário e adequado ao tempo da nossa modernidade: um período de rupturas e de reinterpretações das tradições vivenciadas pela instituição escolar brasileira” (Palma; Turazza, 2014, p. 30).

Referências

- BASTOS, N. B. Ensino de Língua Portuguesa: educação linguística e aspectos socioculturais e identitários. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Estudos linguísticos e literários aplicados ao ensino*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2013.
- BOTTONI, F. 7 dicas para a entrevista do primeiro emprego. *Vagas*. Disponível em: <http://www.vagas.com.br/profissoes/dicas/7-dicas-para-a-entrevista-do-primeiro-emprego/>. Acesso em 17 de maio de 2015.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. 3.ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- CROS, A.; VILÁ, M. Os usos formais da língua oral e o seu ensino. In: LOMAS, C. (Org.) *O valor das palavras (I) — Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: ASA, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- HILGERT, J. G. A emergência da compreensão na conversa, mostrada no trabalho colaborativo de otimização de enunciados. *Todas as Letras*, v. 16, p. 151-167, 2014.
- HILGERT, J. G. Entendendo os mal-entendidos em diálogos. In: PRETI, D. (org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005.
- GEHRINGER, M.. *Entrevista de Emprego*. Disponível em: <https://youtu.be/dcCLIRvoXUc>. Acesso em 18 jul. 2015.
- KOCH, I. *O texto e a construção dos sentidos*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LUGARINI, E. Falar e ouvir: para uma didática do “saber falar” e do “saber ouvir”. In: LOMAS, C. (Org.) *O valor das palavras (I) — Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: ASA, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S.. Educação Linguística: reinterpretação do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, D.; TURAZZA, J. (Orgs.). *Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S.. Formação de professores e interdisciplinaridade na perspectiva da Educação Linguística. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo: EDUC, 2012.
- RASERA, E. O Diferencial numa Entrevista de Emprego. *Alumni FGV*. Blog Carreiras, 2014. Disponível em: <http://alumniedex.fgv.br/blogs/carreiras/diferencial-numa-entrevista-emprego>. Acesso em 17 de maio de 2015.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 11, 1999.
- VASCONCELOS, M. L.; CASAGRANDE, N. Oralidade e ensino: o difícil caminho da teoria à prática. *Todas as Letras*, v. 17, p. 91-102, 2015.

A AUTORIA

ADRIANA MENEZES FELISBINO — Doutoranda em Língua Portuguesa pela PUC-SP (2016), Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011). Professora dos cursos de Graduação em Pedagogia, Educação Física, Administração, Ciências Contábeis e Gestão e Negócios na Faculdade Flamingo desde 2001. Professora do curso de Especialização em Aprendizagem Significativa e Metodologias Ativas na Faculdade Flamingo. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Linguística, liderado pela professora Dieli Vesaro Palma e Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório Análise e Descrição do Vocabulário da Língua Portuguesa, voltado para a produção de um Dicionário de Equivalência — Espanhol Rio Platense, coordenado pela Prof^a Dr^a. Jeni Silva Turazza, desde 2009. (adrianamenezes@felisbino.com.br)

CÁTIA LUCIANA PEREIRA — Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio no Colégio Bandeirantes, desde 2000 e subcoordenadora de Língua Portuguesa na mesma instituição, desde 2011. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias digitais e ensino de língua, ensino de língua e gramática, leitura e produção textual. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPEDULING) do *Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para Estudos de Português* (IP-PUC-SP), liderado pela professora Dieli Vesaro Palma, desde 2010. (catia@colband.com.br)

CIBELI MORAIS PEREIRA — graduada em Letras, com habilitação em Tradução e Interpretação Português/Inglês (1999). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2012) e em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). É mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP. Atualmente, é professora do 9º Ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na rede particular de ensino. Orienta estudos de alunos do Ensino Médio na instituição em que leciona. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando nos temas: ensino de língua e gramática, leitura e produção textual. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Linguística (GPEDULING) do Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para Estudos de Português (IP-PUC-SP), liderado pela professora Dieli Vesaro Palma, e do Grupo de Pesquisa Discursos da Mídia Escrita (DiME), liderado pela professora Ana Rosa Ferreira Dias. (cibeli.letas@gmail.com)

DIELI VESARO PALMA — graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre e doutora, respectivamente, em Língua Portuguesa e em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estágio de pós-doutorado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desenvolvendo pesquisa sobre formação de professores em Portugal e no Brasil. É professora associada do quadro de carreira do Departamento de Português da PUC-SP, ministrando aulas no *lato e stricto sensu*. Coordenadora da Consultoria Técnica de Gestão Acadêmica da PUC-SP. Líder do grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC-SP. Consultor *ad hoc* da FAPESP. Membro do corpo editorial da Revista *Verbum* (PUC-SP). Tem pesquisas e publicações em Historiografia da Língua Portuguesa, Educação Linguística, formação de professores, ensino de língua e gramática. (dpalma@puccsp.br).

EDSON SANTANA DA SILVA — graduado em Letras pela UNG, especialização em Língua Portuguesa pela PUC-SP, mestrando em Língua Portuguesa pela PUC-SP, pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC-SP. Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. (edson.santana12@hotmail.com).

ELAINE CRISTINE FERNANDES DA SILVA — Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP, com pesquisa em projeto de letramento com enfoque na leitura e produção de gêneros textuais em sala de aula. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, com pesquisa voltada à análise de discurso em contexto acadêmico. É professora de língua portuguesa e literatura (Ensino Fundamental II) e leitura e letramento (Ensino Médio) no Colégio Mary Ward desde 2008. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: uso de tecnologia para o ensino de leitura, gêneros textuais, letramento, gramática e redação. É autora do capítulo “Do planejamento à avaliação — passos para uma avaliação eficaz — atividade de português”. In: ALMEIDA, F. J. de e FRANCO, M. G. (orgs.). *Avaliação para a aprendizagem*. São Paulo: Ática Editores, 2011. Além disso, foi professora conteudista do livro didático *Textual genres — animated videos*. Editora Moderna, São Paulo, 2014. (elansilva@uol.com.br)

FLAVIO BIASUTTI VALADARES — Graduação em Letras e Especialização em Estudos Linguísticos pela UFES, Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem (PUC-Rio), Doutorado em Língua Portuguesa (PUC-SP) e Pós-Doutorado em Letras (Mackenzie). É docente no Instituto Federal de São Paulo, ministrando aulas para o Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação. Faz parte do grupo de pesquisa Descrição do Português do Brasil, certificado CNPq, como líder. (flaviovaladares2@gmail.com)

JEFFERSON LUCENA DOS SANTOS — Graduação em Letras pela Universidade Católica de Santos (1999). Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Santos (2001). Especialização em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo (2002). Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo (2007) e doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo (2013). Atualmente, é professor da ESAMC-SANTOS. Tem experiência na área de Letras com ênfase em Língua Portuguesa. (jefflucena@hotmail.com).

JENI SILVA TURAZZA — Graduação em Letras Português pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis (1972), especialização em Letras Português pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba (1973), Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983), Doutorado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e pós-doutorado pela Faculdade de Letras — Universidade do Porto (2007). É Membro do Grupo de Pesquisa “Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação da área de Letras e Linguística (1994) e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística/PUCSP”. Atualmente, é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica Via Litterae e Membro de corpo editorial da UEG em Revista. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Léxico, Criatividade, Institucionalização, no campo da Lexicologia Cultural. (turazzaj@gmail.com)

LILIAM DE OLIVIERA — Graduação em Letras — Tradutor pela Universidade de Mogi das Cruzes (2001). Mestrado (2007) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutoranda em Língua Portuguesa na mesma Universidade. É professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em Língua Portuguesa e Linguística, ministrando aulas no curso de Graduação em Letras e coordenando o curso de Pós-graduação Lato Sensu “Letramento, Produção de Sentidos e Escrita” da UEG — Campus de Iporá. É membro da pós-graduação Lato Sensu na Pró-Reitoria de Pesquisa da UEG. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPEDULIN). Realiza pesquisas na área de Letras e Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: educação linguística, historiografia linguística, língua portuguesa, metáfora e leitura. Tem artigos publicados nas revistas *Via Litterae* • Anápolis • v. 6, n. 1 • p. 67-90 • jan./jun. 2014 e na *Revista Ícone* — Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Volume 14 — Novembro de 2014. (liliam.oliveira@ueg.br)

MARIA IGNEZ SALGADO MELLO FRANCO— Graduação em Letras Neolatinas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Português da Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Arte da PUC-SP. Atuação nos Cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Linguística, Historiografia Linguística, Educação e Supervisão de Estágio. Coordenadora da área de Língua Portuguesa do PIBID (Iniciação à Docência), da CAPES/PUC-SP. Integrante dos Grupos de Pesquisas em Historiografia da Língua Portuguesa (GPeHLP) e em Educação Linguística (GPEDULIN), ambos da PUC-SP. Publicação de artigos diversos em anais de eventos e em periódicos e/ou livros da área. Participante colaboradora das reformas curriculares: Currículo de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação— Departamento de Planejamento e Orientação, em 1985 e Projeto Pedagógico de Reforma do Currículo de Letras da PUCSP, em 2005 e 2015. (mfranco@uol.com.br)

MARIA LUCIA MARCONDES CARVALHO VASCONCELOS— Pedagoga formada pela USP. Doutora em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Doutora em Edu-

cação pela USP. É professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde, além de Reitora, exerceu as funções de Orientadora Educacional, Diretora da Faculdade de Filosofia, Letras e Educação e Coordenadora Geral de Pós-Graduação. É líder do grupo de pesquisa (CNPq) *O pensamento pedagógico de Paulo freire: uma leitura*. Foi membro titular dos Conselhos Municipal de Educação de São Paulo e Estadual de Educação de São Paulo. Foi Secretária de Estado da Educação de São Paulo (2006/2007). Atua na área de Letras, suas teorias e práticas didático-pedagógicas, pesquisando, ainda, a formação de professores tanto para o ensino superior como para a educação básica. Autora de vários livros, capítulos e artigos. (mlmcy@uol.com.br)

MARILENA ZANON— Doutora e Mestre em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Departamento de Português da Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Arte da PUC-SP. Autora de capítulos da Coleção *História Entrelaçada*, organizada pelo Instituto de Pesquisas Linguísticas *Sedes Sapientiae* para Estudos do Português, da PUC-SP. Membro do Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa (GPeHLP) e do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPEDULIN), ambos da PUC-SP. Autora de artigo publicado na Revista Excelência, especializada no profissional de secretariado. (marilenazanon@uol.com.br)

NANCY DOS SANTOS CASAGRANDE — Mestre e Doutora pela PUC-SP. Pós-Doutora pela Universidade do Porto — Portugal. Professora dos cursos de Graduação em Letras, Pedagogia e Direito da PUC-SP desde 1995. Professora do curso de Especialização em Língua Portuguesa da PUC-SP e de cursos de Formação Continuada. Membro do Grupo de Pesquisa Historiografia da Língua Portuguesa, liderado pela Prof^a Dr^a Neusa Bastos, na PUC-SP, desde 1996 e do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística, liderado pela professora Dieli Vesaro Palma desde 2005. Coordenadora do curso de Letras: Língua Portuguesa — Licenciatura de 2009 a 2013; reeleita para o mesmo cargo em 2015. Autora de vários artigos sobre a Historiografia do Ensino de Língua Portuguesa nos diferentes séculos e sobre formação de professores. Colaboradora no Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para Estudos de Português da PUC-SP. (IP-PUC-SP), desde 1994. (ncasagrande@puccs.p.br)

NEUSA MARIA OLIVEIRA BARBOSA BASTOS — Titular do CCL-UPM e do Departamento de Português-PUC-SP, atuando na graduação e na pós-graduação. Pós-doutora pela UPorto/Portugal. Vice-Coordenadora do NEL-UPM. Coordenadora do IP-PUC-SP. Consultora e parecerista *ad hoc* de órgãos de fomento. Membro do GT de Historiografia da Linguística Brasileira da ANPOLL. Atuação na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Historiografia Linguística, Lusofonia, Análise do Discurso. Autora de artigos, de capítulos e de livros como: BASTOS; BASTOS, N. M. O. B. & BRITO, R. H. P. de. “Mia Couto e um contato lusófono — Moçambique/Brasil”. In VILNET, Geneviève (dir.) *Mozambique: littératures ET sociétés contemporaines*. Indigo & Côte-femmes éditions; Paris/Fr., 2013; BASTOS N. B. (org.) *Língua Portuguesa e Lusofonia*. São Paulo: EDUC — IP-PUC-SP, 2014 e BASTOS, Neusa Barbosa. “Análise do Discurso em textos publicitários: pressupostos teórico-metodológicos”. In Revista Idioma, n^o

28, Rio de Janeiro Instituto de Letras UERJ, Centro Filológico Clóvis Monteiro, 2015. (nmbastos@terra.com.br)

NÍVEA ELIANE FARAH — mestranda, bolsista, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP. Graduação em Letras — Bacharelado e Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1988) e Especialização em Língua Portuguesa pela PUC-SP (1996). Foi Professora de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, de 1986 a 2014, em Instituições Particulares de Ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua e gramática, leitura e produção textual. Realiza pesquisa na área de Educação Linguística. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Linguística (GPEDULING) do *Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para Estudos de Português* (IP-PUC-SP) (nivea10@uol.com.br).

ROSA LÍDIA DA SILVA — Mestranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos (FAFI), Fundação Lusíadas. Revisora de material didático voltado ao ensino presencial e a distância (EAD) para a Anhanguera Educacional desde 2010. Atuou como docente de Língua Portuguesa em escola de ensino médio na cidade de São Vicente e de ensino técnico para a indústria em Santos; organizou e ministrou curso de redação para secretárias, na ASB-Santos; foi revisora de jornal e redatora e revisora textual em grandes bancos em São Paulo. Participante do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPEDULING) da PUC-SP, coordenado pela Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma. (rosalis.sp@gmail.com).

ROBERTO MELO MESQUITA — Professor de Português e de Latim, pedagogo, pesquisador; mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP. É também autor de livros educativos publicados pela editora Saraiva, dentre os quais se destacam: **Gramática da Língua Portuguesa** (11^a. edição, 2014) e **Gramática Pedagógica** (30^a. edição, 2009). Lecionou no Colégio N. S. do Carmo, no Colégio São Judas Tadeu, no Colégio Arquidiocesano, no Ginásio Estadual de Vila Ré e em várias universidades, entre as quais a PUC-SP e a UNI P. Membro do Grupo de Pesquisa Historiografia da Língua Portuguesa, liderado pela Prof^a Dr^a Neusa Bastos, na PUC/SP e do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística, liderado pela Prof^a Dr^a Dieli Vesaro Palma. (melomesquita@uol.com.br)

RODRIGO S. TRINDADE — Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP), bacharel e licenciado em Letras — Português e Espanhol pela mesma instituição, na qual também fez parte do grupo de pesquisa *A recepção crítica na obra de Machado de Assis*, entre os anos de 2009 e 2012. Professor desde 2004, atuou no ensino superior ministrando a disciplina de Literatura Infantil em cursos de Pedagogia; na educação básica das redes pública e privada de ensino nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, além de ter sido Orientador de Sala de Leitura na rede municipal de ensino de São Paulo. Hoje é docente efetivo na área de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). (rtrindade@outlook.com)

VICTOR MATHEUS VICTORINO COSTA — Doutorando em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Língua Portuguesa (2015) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduado em Letras, com habilitações em Bacharelado com Ênfase em Edição (2011) e Licenciatura Plena em Português/Inglês (2010), pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e aluno-pesquisador nos grupos: Historiografia da Língua Portuguesa e Educação Linguística, ambos do IP-PUC/SP; Cultura e Identidade Linguística na Lusofonia, do NEL-Mackenzie. Tem experiência nas áreas de Letras e Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa e Teoria e Análise Linguística, trabalhando principalmente com ensino de produção textual. Possui 2 artigos e 2 capítulos (*História Entrelaçada* 6 e 7) publicados, 16 trabalhos apresentados em 29 participações em congressos. Entre os temas de interesse, estão: concepções linguísticas e educacionais contemporâneas, formação de professores para o Ensino Médio, discurso, multidisciplinaridade e leitura/escrita em mídias digitais. (costa.vmv@icloud.com)

WEMILLA DE JESUS ALMEIDA— Doutoranda e mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP, especialista em Didática do Ensino Superior pelo IESF e licenciada em Letras pela UEMA. Professora de Língua Portuguesa da UEMA e do ITESAG. Pesquisadora dos grupos de pesquisa “Historiografia da Língua Portuguesa” e “Educação Linguística”, ambos do IP-PUC-SP. Autora de capítulo em livro, artigos em revistas eletrônicas e em anais, como: ALMEIDA, W. de J. *Língua Portuguesa na segunda metade do século XIX: Sintaxe do Advérbio em uma perspectiva historiográfica*. In CAVALCANTE, M. S. D. (org.). *Lingua(gem), Discurso e Ensino: concepções teóricas e ressignificações da prática docente*. Goiânia: Editora América, 2016. (mylla_imp@hotmail.com)

Esta obra foi composta em Cambria 12x14 e Calibri 9,2/12
para **PÁ DE PALAVRA** em julho de 2025.

A oralidade ganhou a atenção dos estudiosos da linguagem no final dos anos 1990, sendo focalizados diferentes aspectos. Em 1998, foi publicado o livro *A língua falada no ensino de Português*, de Ataliba de Castilho, no qual o autor propunha a integração da língua falada nos estudos escolares. Esse autor buscava dar respostas às dificuldades conhecidas no ensino de Português no Brasil e ao despreparo dos professores. O livro apresentava reflexões sobre a língua falada, tendo um papel relevante no processo de ensino e de aprendizagem.

Em 1999, Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia C. V. O. Andrade e Zilda G. O. Aquino lançaram o livro *Oralidade e Escrita* - perspectivas para o ensino de língua materna, que tinha por objetivo apresentar ao leitor brasileiro questões da oralidade e da escrita, destacando o conhecimento atual naquela época sobre esses temas e sua aplicabilidade em sala de aula. A obra objetivava valorizar o aprendente-ensinante, tomando, como base para análise, o texto por ele produzido.

Em 2012, Telma Ferraz Leal e Siane Gois (Orgs.) publicaram o livro intitulado *A Oralidade na Escola* - A investigação docente como foco de reflexão, no qual buscavam responder a várias questões relativas à oralidade. Tendo como referência resultados de pesquisas e de experiências em formação docente, os autores procuraram apresentar não só uma discussão teórica, mas também expor estratégias didático-pedagógicas significativas para o desenvolvimento da competência dos aprendentes-ensinantes.

Esses estudos foram importantes para a produção do livro *Pedagogia do Oral e Ensino da Língua Portuguesa na Perspectiva da Educação Linguística*, produzido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPeduLing - PUCSP), com base na Pedagogia da Oralidade. Esperamos que essa obra também traga contribuições sobre o estudo da oralidade.

