



Universidade Federal
de Campina Grande

Profletr@s
mestrado profissional

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MARIA WILDENY DE SOUZA

**GÊNEROS ORAIS NOS PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO
ESTADO DE PERNAMBUCO: UMA PROPOSTA DISCURSIVA DE
RETEXTUALIZAÇÃO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS

2020

MARIA WILDENY DE SOUZA

**GÊNEROS ORAIS NOS PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO
ESTADO DE PERNAMBUCO: UMA PROPOSTA DISCURSIVA DE
RETEXTUALIZAÇÃO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

CAJAZEIRAS

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764

Cajazeiras - Paraíba

S729g Souza, Maria Wildeny de.

Gêneros orais nos parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: uma proposta discursiva de retextualização para o 6º ano do ensino fundamental / Maria Wildeny de Souza. - Cajazeiras, 2020.

125f.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2020.

MARIA WILDENY DE SOUZA

**GÊNEROS ORAIS NOS PARÂMETROS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO
DE PERNAMBUCO: UMA PROPOSTA DISCURSIVA DE RETEXTUALIZAÇÃO
PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade Federal de
Campina Grande – Campus de Cajazeiras, na
área de concentração Linguagens e
Letramentos, linha de pesquisa *Leitura e
Produção Textual: diversidade social e práticas
docentes*, como requisito parcial para a
obtenção de título de Mestre em Língua
Portuguesa, sob a orientação da Prof.^a Dra.
Rose Maria Leite de Oliveira,

Aprovada em: 29/04/2020.

Banca Examinadora



Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS – Orientadora)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Maria do Socorro Pinheiro
(UECE/FECLI – Examinadora 1)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS – Examinador 2)

Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS – Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida.

Aos meus pais, João Estevam e Maria Zilda (Dona Santa), por acreditarem que a educação seria capaz de transformar a vida dos seus filhos e em meio a sacrifícios semearam em mim, o desejo de buscar incessantemente conhecimentos e ascender na vida através dos estudos.

À família Wil composta por, além de mim, minhas seis irmãs cujos nomes faço questão de destacar: Wilma, William, Wilza, Wilmara, Wilvânia e Wiljânia, parceiras incansáveis de todas as horas.

Aos meus irmãos, sobrinhos e amigos por me incentivarem, ainda que fosse no silêncio dos seus corações, em especial a Wallace (Wó) pelas idas e vindas ao meu encontro nas noites de viagem.

À minha orientadora Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, pelos encaminhamentos necessários e opinião criteriosa no direcionamento do trabalho, construindo comigo o caminho para o meu objetivo. A ela toda a minha gratidão, também por compreender o meu silêncio e pela serenidade a cada encontro.

Aos colegas Rivanildo, Eleazart (Rute) e Valdelânia (Val) grandes companheiros do grupo que se consolidou durante o período de apresentação de trabalhos e que juntos compartilhamos e construímos saberes.

Aos demais colegas do curso pela cumplicidade transmitida a cada olhar.

Aos companheiros, parceiros de viagem, Francisco (Seu Francisco), Marisa e Natália Bagagim, por transformarem, com tamanho carinho e companheirismo, o percurso de volta para casa menos cansativo.

À Aurora, Lorena, Teresinha e Natália, companheiras inesquecíveis.

À secretária do Profletras Eliane, pela dedicação em atender as nossas solicitações com delicadeza, atenção e um sorriso carinhoso.

Aos professores do Profletras, por oferecerem relevantes contribuições para o meu desempenho profissional e me fazerem “sentir grande”. Em especial às professoras Dra. Hérica Paiva Pereira e Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação me orientando a dar passos importantes na direção do meu objetivo.

Agradeço à professora que marcou minha vida, Joaquina Silésia Aires Ulisses Alencar Sampaio (*in memoriam*), minha querida Dona Silésia, pela dedicação e afeto, me fazendo crer que poderia ser sujeito da minha história.

À minha companheira de luta Ana Régia pela força e incentivo.

À professora Dra. Maria do Socorro Pinheiro e ao professor Dr. José Wanderley Alves de Souza, membros da Banca Examinadora, por participarem, por videoconferência, desse momento especial dedicando seu tempo e conhecimento para análise desse trabalho, contribuindo para a sua conclusão.

Agradeço a todos os alunos que fazem ou fizeram parte da minha carreira de docência e que, por nós (eu e eles), busco me aperfeiçoar a cada dia objetivando novas perspectivas de aprendizagem, a fim de ressignificar as práticas pedagógicas.

Por fim, agradeço a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente, fazendo-me escrever os capítulos que compõem a história da árdua e gratificante missão de viver. Obrigada!

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e
aprender não pode dar-se fora da procura, fora da
boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

RESUMO

No âmbito escolar é muito comum o ensino da oralidade ser realizado de forma secundária. Diante disso, o objetivo geral no nosso trabalho é investigar e descrever como os gêneros orais específicos da fala, presentes nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PE), são tratados e que reflexões eles propõem para o ensino da oralidade em sala de aula. A investigação apresenta como objetivos específicos: i) Elencar os gêneros orais, específicos da fala, que os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PE) propõem para serem trabalhados no sexto ano; ii) Identificar como e se esse documento propõe a didatização desses gêneros para a sala de aula; iii) Propor, através de um caderno pedagógico, reflexões ao professor de língua portuguesa a partir das diretrizes apresentadas pelos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PE) como forma de ressignificar suas práticas em torno dos gêneros orais. De natureza documental, qualitativa e descritiva, tomamos como aporte teórico os estudos de Dolz e Schneuwly (2004), de Marcuschi (2005), de Bakhtin (1997), dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), de Antunes (2003), dentre outras teorias que defendem o ensino dos gêneros orais formais em conformidade com a leitura e a escrita, para as práticas sociais. Constatamos, com a análise do documento, que os gêneros orais são tratados de forma significativa e apresentados para serem trabalhados com relevância no sexto ano do Ensino Fundamental. Contudo, salientamos que existe uma lacuna no que concerne à sistematização do trabalho com esses gêneros. Entretanto, apesar dessa fragilidade, consideramos um importante aporte teórico para o trabalho com os gêneros orais, ao promover a inserção desses gêneros numa proposta de ensino em concordância com a leitura e a escrita. Apresentamos, por fim, uma proposta de intervenção que visa redirecionar atividades de leitura, escrita e produção textual oral com ênfase nos gêneros debate regrado e seminário, através de atividades de retextualização da modalidade escrita para a modalidade falada. Vale salientar, no entanto, que a proposta apresentada é uma sugestão a ser trabalhada no sexto ano do Ensino Fundamental - anos finais -, etapa de ensino que consideramos importante na ampliação do trabalho com a oralidade.

Palavras-chave: Educação Básica. Documentos parametrizadores. Abordagem dos gêneros orais. Retextualização.

ABSTRACT

It is very common for orality to be carried out in a secondary way in the school. With this situation, the general goal of our job is to investigate and describe how specific oral genres are treated and what reflections they propose to teach in the classroom, which are present in the parameters for the basic education of the state of Pernambuco (PE). The investigation presents as specific objectives: 1) listing the specific oral genres of speech, which are proposed to be applied in the sixth year according to curricular parameters for basic education of Pernambuco; 2) identifying how and if this document proposes the didatization of these genres inside classroom; 3)proposing, through a pedagogical notebook, reflects to Portuguese language teachers from the guidelines presented by curricular parameters for basic education of Pernambuco state as a way to resurge their practices around oral genres. This work is documentary, qualitative and descriptive. We take as a theoretical contribution the studies of Dolz and Schneuwly (2004), from Marcuschi (2005), from Bakhtin (1997), from PCNs (1998), parameters for basic education in state of Pernambuco (2012), Antunes (2003), among other theories that defend the teaching of formal oral genres, along with reading and writing for social practices. We found, with the analysis of the document, that oral genres are treated significantly and presented to be worked with relevance in the sixth year of elementary school. We emphasize, however, there's a gap regarding the systematization of work with these genres. However, despite this weakness, we consider it an important theoretical contribution to work with them, by promoting the inclusion of them in a teaching proposal along with reading and writing. Finally, we present an intervention proposal with the purpose of redirecting reading, writing and oral textual production activities, emphasizing genres, ruled debate and seminary, through activities of retextualization of the written modality for spoken modality. However it's worth remembering that the proposal presented is a suggestion to be worked with sixth graders (final years) which is a teaching stage that we consider important at expansion of work with orality.

KEYWORDS: Basic education. Parameterizing documents. Oral genres approach. Retextualization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
2 LÍNGUA, LINGUAGEM, ORALIDADE E ESCRITA: PERSPECTIVAS SOCIODISCURSIVAS	18
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	19
2.2 CONCEPÇÕES DE ORALIDADE E RELAÇÃO FALA/ESCRITA NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS INTERATIVAS	24
2.3 A LÍNGUA À LUZ DA PERSPECTIVA DISCURSIVA	28
3 OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO	32
3.1 ABORDAGENS DOS GÊNEROS ORAIS À LUZ DOS PCNs, DA BNCC E DOS PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	35
3.1.1 Gêneros orais nos PCNs	35
3.1.2 A BNCC e os gêneros orais	37
3.1.3 Os gêneros orais nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PE)	41
3.2 O TEXTO E O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO	43
3.3 A RETEXTUALIZAÇÃO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS	44
4 METODOLOGIA	49
5 UM OLHAR SOBRE OS PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO (PE)	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE - CADERNO PEDAGÓGICO	78

INTRODUÇÃO

Os gêneros orais, vinculados à vida social para efetivar a comunicação, são empregados cotidianamente nos discursos. Considerados, portanto, como atividades sociodiscursivas, estão inseridos nas mais diversas situações de comunicação da humanidade e surgem inerentes ao processo interacional. Ademais, é possível afirmar que, historicamente, surgiram muito antes da escrita e, por estarem constantemente presentes nas relações sociais, podemos atestar que há uma diversidade deles à disposição dos usuários da língua.

Neste universo, o trabalho pedagógico com os gêneros, ferramentas que estão presentes em todas as esferas da sociedade, pode transformar as aulas de Língua Portuguesa, tornando-as muito mais interessantes, motivadoras e significativas para os aprendizes. Dessa forma, é possível preparar o aprendiz para fazer uso da oralidade no processo de comunicação, nos mais variados contextos em que seja realizada a interação social.

O contexto histórico sobre os estudos da linguagem nos mostra que, para consolidar o valor dado à escrita, por volta dos anos 80, surgiram os estudos do letramento, este, associado à escrita em práticas sociais, mais uma vez mantendo o privilégio da habilidade de escrever. O que não foi levado em consideração foi o fato de que os estudos linguísticos, desde o início do século XX, já vislumbravam um novo tema que viria a ser tão importante quanto a escrita nas práticas sociais: a oralidade.

Assim sendo, com um novo olhar, alguns documentos oficiais passaram a introduzir a oralidade e a sua importância para as práticas sociais. Graças aos estudiosos da língua, a oralidade vem, aos poucos, ocupando o seu lugar na escola. Como prova disso, os debates em torno dela vêm crescendo a cada dia. Consideramos importante ressaltar que os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, ao serem construídos em 1998, não apenas citam os gêneros orais como necessários ao ensino da língua portuguesa como também destacam a responsabilidade da escola em dar importância ao domínio da palavra pública para a cidadania. Cabe destacar entretanto, que o documento não sugere abordagens significativas quanto ao trabalho com os gêneros orais.

Conforme constatamos, documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recentemente homologada, dão ênfase a esses gêneros,

o que representa sinais de mudança significativa nos estudos na perspectiva do trabalho com a oralidade e a escrita em um contínuo. Como prova disso, o termo oralidade passou a ser empregado com mais frequência nos meios escolares, o que já era para ter acontecido há muito tempo, tendo em vista que a linguagem se dá primeiro pela fala, que o aprendiz já traz consigo ao entrar na escola, e a fala, segundo Marcuschi (2005), situa-se no plano da oralidade. Além disso, a comunicação do aprendiz se dá oralmente no seu cotidiano para, a partir daí, criar possibilidades através de gêneros orais, de vivenciar na escola práticas de letramento, tendo em vista que esses gêneros permeiam quase todas as práticas sociais, porém, ainda perdem espaço significativo para a escrita, que continua sendo privilegiada.

Nessa perspectiva, e entendendo a importância de discutir o trabalho com os gêneros orais na escola, nosso trabalho é pautado nos estudos de teóricos que apresentam relevante contribuição para o estudo do tema proposto. Para tanto, partimos da realidade que o tratamento dado à oralidade nas escolas contribui para uma formação falha, que perdura até o universo acadêmico. Neste contexto, tomamos como aporte teórico, estudiosos que se preocupam com o trabalho oral no contexto de ensino, como é o caso de Marcuschi (2005, 2008), Travaglia (2004), Bakhtin (2010), Antunes (2003, 2017), Dolz e Schneuwly (2004), Koch e Elias (2014), Elias (2007) dentre outros que discutem como operacionalizá-lo, a partir de uma perspectiva produtiva de ensino.

Para um estudo mais profundo, buscamos mais referenciais em documentos oficiais, como os PCNs (1998), que destacam a relevância da escola no ensino dos gêneros orais e sua importância para o domínio do discurso. Em seguida, nos apoiamos na BNCC (2018) e nos estudos dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), que reforçam a relevância dos gêneros orais para a formação cidadã e os introduz como conteúdos no currículo escolar.

O que observamos à luz de pesquisas no campo dos gêneros, é que o trabalho com a oralidade do aprendiz se dá colocando-o diante dos colegas na sala de aula para apresentar trabalhos de qualquer componente curricular, explicar o que compreendeu de um determinado assunto, recontar histórias, recitar poemas, expressar opiniões, muitas vezes com o nome de seminário, sem que haja uma sistematização do gênero ou nenhuma formalidade, limitando o aprendiz de expressar-se de modo coerente com o gênero a ser explanado. Muitas vezes, esse

trabalho insuficiente permeia boa parte da formação do aprendiz, sendo possível afirmar que a utilização de práticas desta natureza se dá pela falta de valorização do oral, pela escassez, ainda, de orientação teórico-metodológica apesar de teóricos renomados reforçarem quão relevante é a oralidade para a vida social, nunca dissociada da escrita. É certo que o acesso a trabalhos nessa linha de pesquisa é escasso, uma vez que o número de estudiosos que se dedica a essa área ainda seja pequeno.

Neste contexto, deparamo-nos, cotidianamente, com a problemática de que a oralidade tem perdido espaço significativo para a leitura e a escrita, que são detentoras de uma suprema valorização ideológica, o que é comprovado no cotidiano das escolas brasileiras. Alguns docentes desconsideram o trabalho com os gêneros orais em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental - anos finais, considerando a faixa-etária do aprendiz e as dificuldades de leitura e escrita muitas vezes apresentadas quando chegam ao sexto ano, além da falta de prática da oralidade nos anos anteriores. Assim sendo, realiza apenas apresentações de trabalhos orais, dando-lhes o nome de seminário, conforme citado anteriormente, sem a preocupação de trabalhar as especificidades desses gêneros, fato que a proposta oferecida no currículo do estado de Pernambuco tenta modificar.

De posse dessa realidade, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco tentam modificá-la. O documento apresenta gêneros orais diversos, para que sejam explorados de forma sistematizada dentro da sua formalidade, com o intuito de levar o aprendiz a dominar diferentes situações discursivas orais formais em seu cotidiano. O documento apresenta ainda, expectativas de aprendizagem para os gêneros orais, como forma de subsidiar os docentes no trabalho com a oralidade em sala de aula. Destacamos que nas expectativas apresentadas, o documento enfatiza a variação linguística na produção dos gêneros orais, o que consideramos relevante para o uso da língua e suas variantes.

Desta maneira, levar o aprendiz a apresentar um trabalho com desenvoltura e dentro da formalidade dos gêneros orais, atualmente, é um desafio para o docente do Ensino Médio e, porque não dizer, da graduação. Entende-se, portanto, que isso decorre em consequência de a oralidade ainda é tão distante da realidade das escolas brasileiras nos anos iniciais. É possível imaginar então, como se dá o trabalho desse tema nos Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente, no

sexto ano, período no qual o aluno passa por um momento de transição. Nesse período de escolaridade, os campos do conhecimento são ampliados e é exigida mais maturidade do aluno, uma vez que a complexidade de conteúdos aumenta. É também no sexto ano, que inicia a consolidação de conteúdos que servirão de base até o Ensino Médio. Sendo assim, a oralidade deve fazer parte desses conteúdos nessa fase da escolaridade do estudante.

Como forma de valorização da oralidade na escola, Dolz e Schneuwly (2004) ponderam que o oral se ensina, mas se faz necessário encontrar caminhos para ensiná-lo, o que corrobora a ideia de que os gêneros orais devem ser ensinados em sala de aula.

Nesse sentido, alguns questionamentos direcionaram a pesquisa que aqui apresentamos: Como os Parâmetros Curriculares Nacionais e, especialmente, a Base Nacional Comum Curricular legitimam o trabalho com os gêneros discursivos orais nos anos finais do Ensino Fundamental? Como os gêneros discursivos orais são tratados nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco no Ensino Fundamental anos finais? Que perspectivas podem ser delineadas para uma prática pedagógica relevante a partir das abordagens dos gêneros orais nos anos finais do Ensino Fundamental?

Nesta esteira, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar e descrever como os gêneros orais específicos da fala, presentes nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PE), são tratados e que reflexões eles propõem para o ensino na oralidade em sala de aula. É importante ressaltar que partimos da proposta oferecida pelo estado de Pernambuco em documento construído pela Secretaria Estadual de Educação por perceber que o referido documento oferece uma diversidade de gêneros orais como debate, palestra, apresentações orais de trabalho, seminários, entrevista e mesas-redondas, e determina o eixo oralidade para trabalhar exclusivamente com esses gêneros apresentando expectativas de aprendizagem para cada gênero.

Com relação aos objetivos específicos, traçamos os seguintes: i) Elencar os gêneros orais, específicos da fala, que os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PE) propõem para serem trabalhados no sexto ano; ii) Identificar como e se esse documento propõe a didatização desses gêneros para a sala de aula; iii) Propor, através de um caderno pedagógico direcionado à prática do professor junto a alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, estratégias

de abordagens dos gêneros orais, com especial atenção para o **debate regrado** e o **seminário**.

Ao final da análise dos dados, apresentamos estratégias de intervenção didático-pedagógicas, a fim de subsidiar o trabalho docente com os gêneros orais específicos da fala, a partir do que preconizam os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. As estratégias apresentadas constituem um Caderno Pedagógico, com propostas de atividades de retextualização do gênero escrito entrevista para os gêneros orais debate regrado e seminário.

Este trabalho se justifica, assim, por buscar, através de pesquisa, meios que possam favorecer o desenvolvimento de práticas com os gêneros orais debate e seminário em alunos do sexto ano do ensino Fundamental Anos Finais, como subsídios e estratégias que transformem as práticas pedagógicas incluindo a oralidade como elemento tão importante quanto a leitura e a escrita. Além disso, temos o propósito de contribuir com o docente de Língua Portuguesa de maneira que ele possa desenvolver nos aprendizes a habilidade oral, para que estes cheguem ao Ensino Médio com a competência oral esperada e, principalmente, atuar em práticas sociais.

Portanto, a partir do que é preconizado teoricamente pelos documentos oficiais da educação, a saber, PCNs, BNCC, Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PE), nas funções sociodiscursivas da oralidade e nas condições de produção das diferentes interações verbais, segundo estudiosos da Linguística Aplicada, constatamos que o trabalho com gêneros discursivos orais de circulação na sociedade pode tornar as aulas muito mais produtivas e interessantes para os alunos.

O objeto de análise, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco como forma de destacar o ensino da modalidade oral, oferece uma diversidade de gêneros discursivos para serem trabalhados nos sextos anos e destacam a entrevista, o seminário, o debate, a palestra, a mesa redonda, as apresentações orais de trabalhos e avisos como gêneros específicos da fala. Para tanto, pautaram-se nos estudos de Marcuschi (2001), Geraldi (1994), Bakhtin (1997), Travaglia (2000), Koch (2006), entre outros, que consideram que a língua deve ser vista pelos interlocutores como recurso para realizar ações comunicativas.

Quanto à organização, o presente trabalho está sistematizado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, aqui desenvolvido, contextualizamos a pesquisa, situando o leitor em torno da problemática da qual partimos, nossos objetivos, justificativa e encaminhamentos pedagógicos após a sua conclusão.

No segundo capítulo, abordamos a relação dialógica texto/discurso/enunciado e destacamos que fala e escrita não devem ser vistas como dicotômicas. Apresentamos também algumas concepções de linguagem, oralidade, fala e escrita bem como a concepção interacional da língua para compreender que aquelas concepções que apontam para a perspectiva sociodiscursiva devem orientar o trabalho em sala de aula.

No terceiro capítulo, tratamos sobre gêneros discursivos e sua relação com as atividades humanas, além da forma como são abordados nas escolas e como os gêneros orais são abordados nos documentos oficiais. Tratamos ainda, do uso das nomenclaturas gêneros discursivos e gêneros textuais e expomos a concepção de texto como lugar de interação social. Apresentamos também o processo de retextualização e sua relação com o ensino de língua na escola.

No quarto capítulo, apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa quanto à natureza, à forma de abordagem, ao objetivo e às categorias de análise de dados, esta última, a partir de algumas questões norteadoras aqui expostas.

O quinto capítulo é constituído da análise dos dados obtidos através de estudos dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012). Nesse capítulo é apresentado o tratamento dado, no documento, aos gêneros orais específicos da fala, a saber: debate, seminário, mesa redonda, entrevista e apresentações orais de trabalho, bem como as expectativas de aprendizagem esperadas para cada gênero a ser trabalhado. Destacamos que o documento trata os gêneros orais de forma bastante significativa e oferece uma diversidade desses gêneros, para serem aplicados no ensino de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Pernambuco com expectativas de aprendizagem específicas para cada gênero. Salientamos que apesar desse cuidado, há a existência de algumas lacunas, como a falta de sistematização do trabalho com esses gêneros.

Na sequência, apresentamos as considerações finais nas quais externamos nossas conclusões acerca do trabalho com a oralidade, em diálogo com as teorias que serviram de aporte teórico para essa pesquisa, que nos permitiu analisar documento que norteia o ensino de Língua Portuguesa no estado de Pernambuco. Além disso, apresentamos a relevância de introduzir o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa para a formação do aprendiz, não dissociando esta, da leitura e da escrita, seguidas das referências que subsidiaram o desenvolvimento da referida Dissertação.

Nos Apêndices, disponibilizamos o Caderno Pedagógico, conforme mencionamos, tomando como base o processo de retextualização dos gêneros orais debate regrado e seminário, tendo como texto base uma entrevista escrita. Essa proposta de retextualização, aplicável ao sexto ano do Ensino Fundamental, especialmente de escolas de Pernambuco, estará disponível como forma de contribuir para uma exploração mais significativa e produtiva dos gêneros orais, em turmas do Ensino Fundamental II, bem como em outras escolas públicas do município de Araripina-PE.

Compreendemos assim, que o trabalho pedagógico com gêneros orais pode ser o caminho para um ensino e uma aprendizagem efetuados de forma eficaz, contribuindo de maneira significativa para que os estudantes sejam mais competentes, não só em suas atividades escolares, mas, principalmente, em suas práticas sociais, conforme veremos no aporte teórico exposto a seguir.

2 LÍNGUA, LINGUAGEM, ORALIDADE E ESCRITA: PERSPECTIVAS SOCIODISCURSIVAS

Sempre que falamos ou escrevemos estamos nos comunicando por meio de gêneros textuais. É certo que falamos mais do que escrevemos e, nem por isso, a oralidade deve se sobrepor à escrita. Em vista disso, Marcuschi (2005) pondera que se faz necessário não alimentar a dicotomia entre fala e escrita como ponto de partida e sim, procurar criar estratégias que reconheçam e valorizem a fala do aprendiz como importante forma de uso da língua associada à escrita. Para o autor, a prática da oralidade através do uso da fala, associada à escrita, promove a superação de qualquer tipo de preconceito. Dessa forma, é possível levar os aprendizes à compreensão de que a fala exige certas adaptações a determinadas situações sociais.

A perspectiva discursiva da língua, adotada nesse trabalho, se atrela à ênfase que damos às abordagens dos gêneros textuais orais nos anos finais do Ensino Fundamental enfatizando a construção do discurso levando em conta as condições de produção desse discurso. Essa produção leva em consideração a linguagem em um contexto mais abrangente, considerando a função discursivo-comunicativo da linguagem realizando assim a interação.

Merece destacar que em se tratando da função da escola, em relação ao ensino da língua oral e escrita, para Dolz e Schneuwly (2004, p. 66) a escola “é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”. Evidenciamos que, sendo a escola esse local de comunicação que se processa nas modalidades oral e escrita, o discurso é inerente ao processo de comunicação. Ademais, cabe à escola levar esses aprendizes a realizar as adaptações necessárias no tocante às práticas orais em situações diversas de comunicação.

Nessa conjuntura, faz-se necessário, no entanto, falar um pouco de discurso, e não podemos falar em discurso sem citar Bakhtin (2010), que considera o discurso como a língua em sua integridade concreta e viva e que, posteriormente, substitui o termo discurso por relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala). Essa relação dialógica entre texto/discurso/enunciado mantém viva a linguagem e, sendo a linguagem que caracteriza o ser humano, este constrói interações sociais cotidianamente e a fala constitui essa interação. Assim, antes de

discorrermos sobre a linguagem em sua perspectiva discursiva, cabe perfazer os caminhos por onde os estudos dela perpassaram até chegar a tal estado de arte, tão importante para as práticas do professor de língua materna hoje.

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A estrutura do trabalho com o ensino da língua materna depende da compreensão de certos fatores, como, por exemplo, a compreensão de que devemos ensinar a língua para falantes que já dominam essa língua. Outra questão considerada importante são as concepções de língua e linguagem. Segundo Travaglia (2002) a forma como o professor concebe a linguagem é tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação. Nessa direção, assevera ainda que:

Outra questão importante para o ensino da língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua, altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino (TRAVAGLIA, 2002, p. 21).

Por serem consideradas importantes, o autor destaca que são três as possibilidades de conceber a linguagem diante de tantas pesquisas realizadas. A primeira é vista como “expressão do pensamento”, a segunda, como “instrumento de comunicação”, como meio objetivo para a comunicação, e a terceira, como forma ou “processo de interação”.

A primeira concepção, a linguagem como expressão do pensamento, trata da organização do pensamento que determina o que será exteriorizado. É algo bem individual com regras a serem seguidas para que haja a expressão do pensamento. Essa concepção traz a ideia dos estudos gramaticais normativo ou tradicional que defendem que saber língua é saber gramática, desconsiderando dessa forma, a interação, a construção do discurso. Nessa concepção, segundo Travaglia (2002, p. 21): “[...] o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala.”

Nesse contexto, podemos dizer que essa concepção está focada na individualidade do ser. Relaciona-se ao código que se torna fundamental para exteriorizar o pensamento e este organiza o que será falado, independente de quem o escuta e do contexto em que está inserido. Entende-se dessa concepção que se o indivíduo não se expressa com coerência é porque ele não consegue pensar, e, para se alcançar a organização do pensamento, presume-se a existência de regras a serem seguidas.

O ensino-aprendizagem baseado nessa concepção conserva a gramática normativa na qual há regras para a fala e a escrita; e o certo e o errado ganham relevância sendo usados para classificar o ser como competente ou incompetente linguisticamente. Nesse ínterim, não são consideradas as variações linguísticas, a construção do sentido do texto, a interação entre locutor e interlocutor, enfim, o discurso.

Na gramática normativa o ensino da língua prioriza conceitos, classificações, normas, estas últimas seguidas com rigor. Para tanto, o que é importante é a atuação por meio de signos que expressam o pensamento. Para Travaglia (2002), essa gramática é como um manual com regras de bom uso da língua que se adequa perfeitamente a essa concepção de linguagem.

Na segunda concepção, a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação, a língua é vista como um conjunto de signos. Nela há a trilogia emissor-código-receptor, separando o homem do seu contexto social. O falante tem em mente uma mensagem que a transmite para um ouvinte através de um canal. O ouvinte recebe os sinais e os transforma de novo em mensagem. A esse processo dá-se o nome de decodificação e por muito tempo esse termo foi utilizado para as atividades de leitura como compreensão do que foi lido. A partir dessa ideia foi criada a expressão “ler é decodificar”. Travaglia (2002, p. 22-23) assim descreve a decodificação: “[...] o outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagens (informações). É a decodificação”.

Entende-se que o foco para os estudos nessa concepção de linguagem é o sistema linguístico. Para haver comunicação há um sistema de códigos que implica apenas emissor e receptor, e estes devem dominar esse código. Para tanto, devem ser seguidas regras pelo falante e pelo ouvinte para haver o diálogo. No entanto, é possível identificar que, mais uma vez, o contexto em que se apresenta a comunicação é comprometido.

Nessa ideia, a linguagem é vista como um instrumento para realizar a comunicação e a língua é o código que se utiliza para essa realização havendo, portanto, uma limitação do estudo das funções da língua, restringindo seu uso sem considerar os contextos sociais. Nesse contexto, é importante que o professor se preocupe com o ensino do sistema alfabético e regras gramaticais para que o aluno domine o código, com base na tríade emissor-código-receptor.

Graças aos estudos linguísticos, exteriorizar o pensamento ou transmitir informações a outrem por meio de um código deixou de ser a base do ensino. Tais estudos trouxeram a compreensão de que a língua, escrita ou oral, se manifesta dentro de um processo de construção interativa. Abriu-se então caminho para o estudo da linguagem como interação social que constitui a essência da terceira concepção de linguagem. Essa concepção trouxe contribuições imensuráveis para que houvesse uma mudança no ensino da Língua Portuguesa.

A terceira concepção aponta, assim, a linguagem, como forma de ação e de interação, considera o processo de interação fundamental para a construção do discurso. Exteriorizar um pensamento, transmitir informações a outrem são chamados de ações realizadas por seres humanos. Os indivíduos são vistos como seres que interagem, ouvinte e leitor passam a ser chamados de interlocutores e a interação humana prevalece. O diálogo é realizado em sentido amplo. Consolidando essa concepção, Koch e Elias (2014, p. 13) afirmam que “espera-se do leitor/ouvinte que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si”. Dessa forma, o leitor/ouvinte dá sentido ao que lê ou ouve além de pôr em prática seus conhecimentos interagindo com o autor e o texto. Assim, constrói sentidos e consolida a prática sociodiscursiva.

A linguagem como atividade de interação humana privilegia os indivíduos e seus conhecimentos em processos de interação e o lugar dessa interação é o texto oral ou escrito, no qual se constrói o sentido. Ainda de acordo com Koch e Elias (2014) o leitor constrói os sentidos utilizando-se de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Nesse viés, Antunes (2003) defende que, das tendências que marcam as concepções de linguagem, a ideia interacionista é:

Uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade de interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização (ANTUNES, 2003, p. 41).

Para a autora, essa tendência possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e um trabalho pedagógico mais produtivo tendo em vista que as línguas só existem para permitir a interação entre as pessoas. Nesse sentido, esta última concepção de linguagem se afina perfeitamente com o que defendemos neste trabalho, pois concebemos a oralidade como uma prática de uso da língua, e esta como um fenômeno interativo e dinâmico. Complementando essa concepção Marcuschi (2005, p. 33) afirma que:

A perspectiva sociointeracionista tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real.

Para o autor, essa perspectiva possibilita o diálogo entre fala e escrita de modo a construir situações de comunicação. Fala e escrita dialogam, interagem, envolvem-se, promovendo a comunicação e a construção de textos com dinamicidade em práticas sociais. Assim, a dialogicidade da língua permite a interação entre as pessoas que através do discurso realiza a comunicação.

Nesse viés, entendemos que a língua se constrói de acordo com o comportamento sócio, histórico e ideológico de uma sociedade que lhe confere significado. O indivíduo, cria, recria, produz, interage, constituindo assim uma língua viva, não acabada, na qual o conhecimento linguístico se desenvolve ao passo que as interações e necessidades de comunicação acontecem. Dessa forma, estudar a língua exige a compreensão do seu uso em sociedade e por isso ela deve estar galgada na perspectiva interacionista. São as situações de atuação social, as práticas discursivas realizadas em textos orais e escritos, que constroem a língua e essa se mantém viva.

Nessa perspectiva, os sujeitos passam a ser vistos como atores e construtores que dialogam e constroem o sentido da comunicação. Desfaz-se, portanto, a tríade emissor-receptor-código e surgem os interlocutores. Para isso, o texto passa a ocupar um papel fundamental nesse processo assumindo a base do ensino. A linguagem é vista como o lugar onde as relações sociais se constituem e os falantes se tornam sujeitos.

Diante da concepção de linguagem como interação humana, que exigiu uma mudança nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, houve e ainda há uma

problemática importante que parte da ideia de que o professor de Português não deve ensinar gramática. Sobre isso, Possenti (1996, p. 53) assegura que “não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola — que é ensinar língua padrão [...]”.

Dessa forma, entende-se que ensinar a língua padrão não deve fazer a escola dependente dos estudos gramaticais, mas sim, criar condições para se aplicar esses estudos de forma que o aluno construa o sentido da comunicação. Podemos entender aqui que a questão é como ensinar e qual gramática ensinar.

Não pretendemos nos estender aqui sobre o ensino da gramática¹ na escola, mas é importante considerar que, em se tratando do estudo da linguagem, componentes gramaticais são elementos importantes como identificamos nas concepções descritas anteriormente.

Mesmo não nos aprofundando nesse debate, consideramos relevante destacar sobre a gramática, e os estudos da língua na perspectiva do discurso, os estudos de Antunes (2007) que reconhece a gramática como um componente importante da língua:

[...] A língua por ser atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos, relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que integram e se interdependem irremediavelmente (ANTUNES, 2007, p. 40).

A autora considera a gramática apenas um dos componentes da língua e destaca que a língua está relacionada às situações de interação, e que a ela ligam-se outros componentes importantes para seu funcionamento. Nesse contexto, há a afirmação de que a gramática faz parte da língua, no entanto há de se ter o cuidado de não direcionar o ensino da língua apenas a estudos gramaticais, o que ainda acontece em muitas escolas brasileiras, buscando-se contemplar outros recursos da língua, a exemplo dos textos vinculados à oralidade, e sua relação com a escrita, conforme veremos.

¹ Para entender algumas concepções de gramática, Travaglia (2002) descreve alguns tipos na sua obra Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus.

2.2 CONCEPÇÕES DE ORALIDADE E A RELAÇÃO FALA/ESCRITA NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS INTERATIVAS DA LINGUAGEM

Oralidade e escrita, segundo Marcuschi (2005) pertencem à língua falada e à língua escrita, respectivamente. De acordo com o autor, há a necessidade de uma distinção entre essas duas dimensões. Para tanto faz essa distinção da seguinte forma: “(a) de um lado, *oralidade* e *letramento*, (b) de outro lado, *fala* e *escrita*.” (op.cit. p.25). Para o autor, oralidade e letramento são práticas sociais distintas assim como fala e escrita são diferentes modalidades de uso da língua.

Nesse sentido, o autor apresenta concepções de oralidade, de fala e de escrita para que haja uma melhor compreensão da relação que há entre elas. Em se tratando de oralidade, Marcuschi (2005) apresenta a seguinte concepção:

A oralidade seria 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 mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Nesse sentido, não há como dissociar a oralidade das práticas sociais, uma vez que a fala deve ser considerada como uma forma de produção textual dentro da oralidade. Naturalmente, a fala é complexa e está em constante construção, pois o uso da oralidade está relacionado ao desenvolvimento humano, sendo utilizada nas mais diversas situações de interação.

Diante disso, vale ressaltar que a oralidade, nas situações de interação, é empregada no cotidiano e em situações de uso formal público. Destacamos, quanto ao uso da fala em público, os estudos de Câmara Jr. (2012, p.14), ao afirmar que “a fala abrange a comunicação linguística em sua totalidade”. Para tanto, o autor destaca que é necessário considerar o grande número de traços característicos que pressupõem a linguagem oral e que deve ser muito bem utilizados pelo falante para que apresente uma boa linguagem.

Por outro lado, Marcuschi (2005), ao se referir à fala, traz a seguinte definição:

Fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

O autor considera que a fala está inserida no plano da oralidade e que esta não pode ser realizada de forma isolada dos outros aspectos da língua, afinal, para sua realização não se faz necessário o uso de outros aparatos, além do próprio ser humano. Para tanto, o referido autor defende que o processo discursivo está aí implicado. E também está implicada, na ideia do autor, a simplicidade com que a fala se processa nas situações discursivas, considerando assim o seu aspecto sonoro. Outrossim, por citar o aparato disponível pelo ser humano, o autor considera os elementos cinésicos que acompanham a fala e que são fundamentais para a construção do sentido.

Fala e escrita são, por vezes, tratadas com diferenças gigantescas no sentido de a escrita ser superior a fala. Essa superioridade da escrita, conforme Marcuschi (2005), se consolida na perspectiva da dicotomia, que para o autor não deve ser alimentada uma vez que, nessa perspectiva, a fala é vista como o lugar do erro e do caos gramatical e a escrita é considerada o lugar da norma e do bom uso da língua. O autor considera ainda que essa visão dicotômica é insensível ao processo dialógico.

Diante disso, entendemos que é necessário compreender as diferenças entre fala e escrita e considerá-las na perspectiva do contínuo. Ao considerar tal perspectiva, compreendemos que fala e escrita apresentam mais semelhanças do que diferenças e, ainda que apresentem suas particularidades, há muito em comum entre ambas. Por conseguinte, reiteramos que não podem ser vistas na perspectiva da dicotomia.

Ainda conforme as ideias de Marcuschi (2005), ao definir escrita, fica explícita a diferença que há entre esta e a fala. Ele destaca as especificidades da escrita como, por exemplo, os recursos exigidos para que se realize. Dessa forma, afirma que a distinção entre fala e escrita é marcada pelos aspectos: sonoro e gráfico. Assim sendo, para consolidar tal afirmação, Marcuschi (2005, p. 26) reflete que:

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos).

Nesse caminho, Elias (2014) defende que a fala tem na conversação sua realização espontânea e envolve pelo menos dois interlocutores para abordar um tópico discursivo, reforça, portanto, a ideia do aspecto sonoro. Em se tratando da

escrita, a autora destaca o aspecto gráfico e a construção do parágrafo como unidade para a escrita. Destaca, ainda, que há a necessidade de integração fala/escrita como um contínuo para compreensão dos estudos da oralidade.

Notamos que a perspectiva do contínuo é defendida pela autora, supracitada que destaca a construção do parágrafo como característica da escrita. Entendemos que a escrita, resulta de técnicas elaboradas e não apenas do aparato humano e que essas técnicas são adquiridas de forma sistematizada induzindo a um planejamento de todo um processo.

Ao falar sobre fala e escrita, é importante entender as suas particularidades, sem, contudo, privilegiar uma ou outra. É a partir de compreensões equivocadas que se constroem ideias preconceituosas que se perpetuam e acabam por favorecer um ensino equivocado. Haja vista, que há uma série de recursos na fala, como também na escrita, que enriquecem seus usos e colaboram para a comunicação linguística. Nesse sentido, faz-se necessário não alimentar o tratamento hegemônico dado à escrita em relação à fala e que, respeitando a conexão que deve haver entre ambas, tende a ampliar a capacidade de comunicação.

Nessa discussão, merece destaque a afirmativa de Dolz e Schineuwly (2004, p. 82), que dizem que “[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares”. Para os autores, oferecer diferentes situações de prática da escrita e da oralidade faz com que o aluno desenvolva suas capacidades de produção de ambas as modalidades se apropriando dos instrumentos necessários.

De acordo com os autores Dolz e Schineuwly (2004, p. 136), “[...] oral e escrita são duas formas de realização da linguagem na interação”. Para eles, desenvolver a expressão oral deve ser um dos objetivos principais do ensino fundamental, no entanto, o oral ainda encontra certas dificuldades para ocupar um espaço importante no ensino, como o privilégio da escrita, os estudos gramaticais, a ortografia além de apresentarem ainda muitas confusões ao distinguir oralidade e escrita.

Diante do exposto, consideramos que muitas teorias, no campo da linguística aplicada, vêm se destacando no sentido de compreender a relação fala-escrita e de reconhecer o dialogismo entre ambas. Salientamos, e até repetimos, teóricos como Marcuschi (2005, 2008), Koch (2007), Elias (2014), Koch e Elias (2014), que trazem estudos que concebem a relação fala-escrita na perspectiva da interação.

Consideramos importante destacar que Marcuschi (2005) esclarece diferenças sutis entre fala e oralidade e insere a fala no campo da oralidade, conforme definições no início desse tópico. Nessa perspectiva, Ferreira e Neto (2020) afirmam que está inserido no contexto escolar, ensinar o aluno a ler, entretanto, a falar não é necessário ensinar, uma vez que a fala é adquirida muito antes de iniciar o processo de escolarização. Assim sendo, a escola considera que o aluno, ao ingressar na escola se comunicando através da fala, está empregando com propriedade a oralidade. Por pensar assim, o ensino do oral fica comprometido e a escola passa a se preocupar em ensinar o aluno a ler e a escrever.

Ainda conforme Ferreira e Neto (2020, p. 14) “[...] o ensino da oralidade no contexto escolar não está relacionado ao ensino da fala, mas sim, ao uso da modalidade oral da língua por meio de gêneros textuais/discursivos.”

Conforme os autores, a fala e a oralidade são inter-relacionadas, mas apresentam peculiaridades como por exemplo: a fala apresenta o oral que é apreendido de maneira espontânea nas interações corriqueiras e a oralidade é produzida em situações que requerem a formalidade dos gêneros o que deve ser considerado no contexto escolar.

Os autores supracitados consideram ainda que, para ensinar a oralidade, a escola deve partir do contexto social do aluno apresentando a diversidade de gêneros textuais aos quais ele tem à disposição e que fazem sentido em sua vida. Observamos com isso, que a perspectiva de interação se mantém, uma vez que o aluno utiliza no cotidiano uma variedade de gêneros textuais nas diversas situações de interação social.

A fim de consolidar a perspectiva de interação, retomamos Marcuschi (2005), que afirma haver aspectos relevantes para se destacar em relação à fala/escrita. O autor deixa claro que “[...] a língua é um ponto de apoio e de emergência de consenso e dissenso, de harmonia e luta. Não importa se na modalidade escrita ou falada” (MARCUSCHI, 2005, p. 35). Acrescenta ainda que “[...] assim como a fala não representa propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades escritas privilegiadas” (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

Salientamos, assim, que as principais práticas de linguagem, desde os primórdios, são oralidade e escrita, ainda que esta última tenha surgido tempos depois. Ambas são responsáveis pela comunicação na história da humanidade e,

permanecem cada uma com sua importância para a comunicação, mantendo a dialogicidade conforme suas peculiaridades.

Dessa forma, entendemos que oralidade, fala e escrita constituem práticas dentro do ponto de vista dialógico em que a intenção comunicativa se consolida. Não se justifica privilégios de uma ou de outra, visto que cada uma tem seu papel na sociedade. Assim, fala e escrita devem ser vistas de maneira que seja considerada a inter-relação entre elas. Ambas são sistemas da língua, ambas implicam importantes relações discursivas, conforme continuaremos a discorrer a seguir.

2.3 A LÍNGUA À LUZ DA PERSPECTIVA DISCURSIVA

A língua envolve práticas sociais, usos linguísticos, regras, identidades social e pessoal, intenções, relações de poder, assim sendo, se constitui como um fenômeno social e, como tal, está à disposição das pessoas. Não se pode imaginar, portanto, uma língua inflexível. Nessa perspectiva, a língua contém características peculiares e caminha junto à linguagem, compondo realidades indissociáveis. A versatilidade da língua inviabiliza o seu estudo de forma isolada já que é uma ferramenta de interação de todos os seres humanos.

Na perspectiva da interação social, Bakhtin (2010) considera a língua como algo vivo que evolui historicamente. Para ele, a língua, seja ela escrita ou falada, constitui-se pelo fenômeno social da interação verbal. É nesse viés que consideramos a língua. Assim, nos pautamos aqui dos estudos de Bakhtin para a construção desse tópico. Para Bakhtin (2010, p. 261) “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Diante do exposto, vemos que a língua como fato social não é estática e se apresenta em forma de enunciados proferidos pela humanidade nas mais diversas formas de diálogos que os gêneros discursivos, que são infinitos, permitirem. Nesse viés, Bakhtin trata a língua na perspectiva discursiva e, por isso, a considera essencialmente dialógica. Muitos teóricos seguem sua vertente e consideram a língua como produtora de sentidos, formada pela relação entre sujeitos e sua história para construção destes sentidos. Confirmando a concepção de língua que aqui adotamos, a língua como fenômeno social e interacional, Bakhtin e Volóchinov

(2009) resumem essa concepção reforçando a ideia de que na prática viva da língua, esta não pode ser considerada um conjunto de normas.

Assim, na prática viva da língua, a consciência, linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 98).

A língua relaciona-se, pois, a um conjunto de contextos nas suas mais diversas formas de uso que depende do modo particular como o falante emprega a sua enunciação. Assim sendo, na perspectiva do discurso, a sala de aula não pode ser um mero espaço de repetições, mas sim um lugar crítico de construção de sentidos tendo em vista que a língua é construída a partir do discurso nas diversas formas de usos das palavras, realizadas pela sociedade.

Nessa vertente, Koch e Elias (2014, p. 10-11), dialogam com Bakhtin ao afirmarem que:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Dessa forma as autoras, no livro *Ler e compreender os sentidos do texto*, direcionam o foco para a interação autor-texto-leitor considerando que efetivamente a língua deve ser vista numa perspectiva discursiva e que tal perspectiva deve orientar o trabalho em sala de aula de língua portuguesa através de usos dinâmicos com os gêneros textuais. Convém destacar que é importante explorar os diversos sentidos implícitos que contêm um texto considerando que o discurso como atividade linguística se manifesta através de textos.

Na obra supracitada, as referidas autoras exploram a compreensão do texto apresentando uma gama de exemplos comprovando que a construção do sentido do texto se dá na interação. Assim sendo, é importante reconhecer que a língua põe à disposição dos interlocutores uma variedade de escolhas lexicais para a consolidação da compreensão do texto, processo este, fundamental para o ato da comunicação.

Considerando que a língua se manifesta através do texto, conforme já destacamos, convém mencionar a concepção de texto apresentada por Koch (2007). Para a autora, o texto é:

[...] resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social (KOCH, 2007, p. 26).

Assim, o texto é construído por indivíduos em atuações sociais para alcançarem seus objetivos agindo sobre o outro através do uso da língua. Desse modo, a autora consolida a concepção interacional da língua.

Reiteramos, portanto, a valorização no texto para as situações de comunicação e interação. Além disso, para a construção do sentido do texto, uma série de fatores estão relacionados a exemplo do contexto e dos interlocutores. Essa construção de sentido se constitui na interação.

Nessa esteira, para consolidar a relevância do texto para a realização do discurso, destacamos o que diz Antunes (2017, p. 31) sobre texto:

Se nos convencêssemos de que usar a língua – falando, ouvindo, lendo, escrevendo é alguma coisa que se faz apenas sob a forma de textos, nenhum outro item poderia ser objeto de estudos, de análise, de avaliação, de prática, senão o texto [...].

Conforme a autora, o texto é a base do fenômeno linguístico. Deve ser objeto de ensino, mesmo que considerado complexo. Ainda segundo a linguista, quanto à forma de trabalhar a língua, os elementos menores que constituem palavras e frases são mais fáceis de trabalhar, porém é parcial, artificial e pouco produtivo. No entanto, o ensino através do texto é mais abrangente, mesmo que mais complexo, porém, com certeza mais motivador. Diante disso, entendemos que a língua se manifesta através de texto, seja de forma oral ou escrita, e este, o texto, faz parte de todo o processo interacional da língua na qual é construído como uma ação discursiva.

Por serem os sujeitos protagonistas dos discursos, e em se tratando de língua e discurso, é pertinente destacar a concepção de discurso apresentada por Travaglia (2002, p. 68) como “[...] qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa [...]”. Nesse contexto,

estão inseridas as formas de uso da língua utilizadas pelos sujeitos nas mais diversas situações de interação que envolve o uso da língua em todas as situações sociais.

Sendo o discurso atividade de interação entre pessoas, não se pode pensar a língua sem pensar na relação homem-linguagem. Para se comunicar o homem cria, recria a língua, sendo ela oral ou escrita, estando ela sempre sujeita a mudanças, nunca está pronta e acabada. Essa ideia é confirmada nas palavras de Benveniste (1989, p. 18) para quem “[...] todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e cada vez de uma maneira nova.”

Assim sendo, é no exercício do discurso que a língua se manifesta, se inventa e se reinventa através da linguagem do homem em sociedade.

Para Orlandi (2013, p. 15), “[...] o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Reiteramos, com as ideias da autora, que a língua deve ser compreendida na perspectiva da interação social. Esse entendimento reforça a ideia de que as formas de uso da língua se manifestam através do discurso e ambos estão diretamente relacionados à existência das relações humanas.

Assim sendo, entende-se que a língua é dinâmica e é concretizada na interação entre os sujeitos e estes, por pertencerem a diferentes esferas sociais, dinamizam a língua. Há, no entanto, no uso da língua a necessidade de adequação do discurso de acordo com o contexto em que o falante/escritor está inserido, esse discurso, por sua vez, retorna a outros discursos que o sustentam e o atualizam. Uma forma de comprovar essa dinâmica é através dos gêneros textuais/discursivos que atravessam o contexto escolar. Sobre esse aspecto trataremos no capítulo a seguir.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO

Em todas as atividades humanas os gêneros discursivos estão presentes. Sendo a linguagem inerente ao ser humano, onde há seres humanos, há gêneros discursivos. Esses gêneros são infinitos diante das inúmeras interações sociais das quais o ser humano participa e os constroem. Nesse sentido devemos levar em consideração a concepção de Bakhtin (2010, p. 262), quando define gêneros do discurso “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominamos gêneros do discurso.”

Assim sendo, podemos dizer que cada esfera da sociedade pela qual o gênero circula, elabora seus próprios gêneros. Como prova disso, cotidianamente nos deparamos com gêneros discursivos: no supermercado, na feira livre, nas relações familiares, na igreja, nos hospitais, nas ruas, entre outros ambientes que frequentamos, tais gêneros se constroem, se modificam ou se ampliam de acordo com os usuários da língua.

Desse modo, faz-se necessário compreender como os gêneros discursivos são tratados em relação ao ensino da Língua Portuguesa. Em princípio, parece simples, pelo fato de haver uma grande diversidade de gêneros, porém, nem sempre é fácil e por isso não acontece um trabalho eficaz. A priori, os gêneros foram colocados na escola para serem trabalhados como se fossem a salvação para os problemas de leitura e escrita. Dessa forma, foi apresentado um amontoado de gêneros para o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. Por um motivo ou outro, esses gêneros passaram a ser pretextos para o ensino da gramática.

Conforme o exposto, o ensino da gramática contextualizada na perspectiva da linguagem como interação, defendida por muitos teóricos a exemplo de Travaglia (2003), Antunes (2003, 2017) não foi bem compreendido. Entendemos com isso que as escolas, na sua maioria, não mudaram muito a prática do ensino da gramática e para tanto, se valem dos mais diversos gêneros textuais destacando destes, palavras e frases soltas para ensinar nomenclaturas gramaticais e conceituar elementos. Dessa forma, o texto perde a importância e o valor e os elementos linguísticos perdem a sua função.

Para um entendimento mais profundo, em relação ao que de fato os gêneros textuais correspondem, destacamos os estudos de Marcuschi (2002) que nos faz compreender a maleabilidade e dinamismo dos gêneros a fim de que não sejam considerados como instrumentos estanques. Outrossim, para o autor, tais gêneros se modificam com o tempo e de acordo com as situações. Como prova disso, citamos mais uma vez Marcuschi (2005) quando pondera que o mundo digital provoca mudanças significativas gerando o que ele chama de explosão de gêneros tanto na oralidade quanto na escrita.

Diante disso, os tipos de textos descritos por Marcuschi (2008), a saber: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção deram lugar aos gêneros que passaram a ser chamados de gêneros discursivos ou textuais e consequentemente ganharam relevância no espaço escolar. Marcuschi (2008) apresenta como exemplo uma miscelânea de gêneros como telefonema, sermão, cartas, bilhetes, romance, reportagem, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, piada, bate-papo, entre outros e todos esses gêneros foram colocados à disposição do professor.

Como consequência, os professores passaram a fazer uso contínuo desses gêneros nas práticas pedagógicas levando o aprendiz a ampliar sua competência linguística. Além disso, os gêneros discursivos orais ganharam espaço, tendo em vista a diversidade desses gêneros existente nas interações comunicativas.

Vale ressaltar que as nomenclaturas gêneros discursivos e gêneros textuais passaram a ser adotadas com igual valor em algumas teorias, e dicotômicas, em outras. Em se tratando da dicotomia entre essas nomenclaturas, Rojo (2005) considera que os teóricos que adotam a terminologia gêneros discursivos defendem a perspectiva bakhtiniana enquanto aqueles que adotam a nomenclatura gêneros textuais mantêm uma menor proximidade com a teoria bakhtiniana. Contrário à dicotomia e considerando ambas as nomenclaturas, Bezerra (2017) justifica que a dicotomia traz prejuízos a uma visão holística da linguagem e defende o uso da expressão gêneros discursivos/textuais.

Quanto ao uso das nomenclaturas gêneros textuais ou gêneros discursivos, Marcuschi (2008) não considera necessário fazer distinção entre tais termos. O autor adota a posição de que ambas as expressões podem ser usadas intercambiavelmente, muito embora prefira utilizar a expressão gêneros textuais a gêneros discursivos. Da mesma forma, nos posicionamos nesse trabalho.

Para consolidar o uso da nomenclatura gêneros textuais, nos valem dos estudos de Antunes (2017, p. 135) quando diz que “[...] se toda ação verbal só ocorre sob forma de algum gênero de texto, então, trabalhar em sala de aula com textos é, necessariamente, trabalhar com gêneros textuais”. A expressão *gêneros textuais* é empregada pela autora que explicita ainda, que cotidianamente eles são empregados em situações sociocomunicativas e que há uma infinidade desses gêneros à disposição para o trabalho do professor em sala de aula.

Cabe ressaltar que os gêneros textuais possibilitam um estudo interdisciplinar por serem dinâmicos e se apresentarem em todas as esferas sociais. Outrossim, os atos de fala, por serem produzidos diariamente, dão origem a muitos gêneros textuais, o que leva a compreensão de que a comunicação não se concretiza, senão, por meio de gêneros textuais. Assim sendo, Marcuschi (2008, p. 155) afirma que “[...] os gêneros textuais são os textos que encontramos na nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos [...]”. Essa afirmação remete à ideia de que, de fato, os gêneros estão presentes em todas as situações de interação social, sejam elas demandas oralmente ou por escrito.

Para confirmar a relevância dos gêneros orais para o ensino da Língua Portuguesa, os documentos oficiais como os PCN (1998) e a BNCC (2018) destacam eixos intitulados de oralidade e, de forma sistematizada, buscam introduzi-la nos currículos escolares. Assim, podemos ver em alguns documentos estaduais, a exemplo dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), a oralidade introduzida a partir de práticas com a leitura, com a escrita e com a análise linguística.

Apesar de sistematizado nos documentos oficiais, é notório que a diversidade de gêneros apresentada não tem garantido um trabalho efetivo com os gêneros orais, tendo em vista que a escrita ainda é prioridade do ensino nas escolas brasileiras. Ainda conforme Antunes (2017), apesar da infinidade de gêneros textuais existentes, a escola tem negligenciado o ensino da oralidade o que é percebido facilmente quando os alunos e as pessoas, em geral, apresentam sérias dificuldades na desenvoltura oral. Assim sendo, com o propósito de explicitar o tratamento oferecido aos gêneros orais, apresentamos a seguir a visão dos documentos supracitados para o trabalho com os gêneros orais em sala de aula de língua materna.

3.1 ABORDAGENS DOS GÊNEROS ORAIS À LUZ DOS PCNs, DA BNCC E DOS PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Progressos importantes são registrados sobre o emprego da oralidade nas escolas em relação aos gêneros orais. Documentos oficiais da educação como os PCNs (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2018), os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) e as Matrizes Curriculares Estaduais e Municipais vêm disseminando a importância da prática oral nas aulas de Língua Portuguesa. Esses documentos vêm ampliando essa abordagem de maneira significativa a fim de provocar uma mudança nas práticas pedagógicas nas escolas. É necessário reconhecer que o fato de a oralidade ser abordada nos documentos oficiais nos remete à compreensão de que obteremos resultados positivos quanto ao ensino do oral nas práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que tais documentos são parametrizadores.

É notório que a leitura e a escrita ainda são privilegiadas. Assim afirmamos, diante das formas de tratamento dadas a esse campo nos livros didáticos, nos documentos que norteiam o ensino da língua portuguesa, nas práticas em sala de aula à luz das pesquisas nesse campo. Apesar disso, a oralidade tem se destacado. Não queremos aqui dizer que uma ou outra deva ser privilegiada, ainda que o homem seja um ser que emprega mais a fala do que a escrita. O que é importante destacar é que leitura, escrita e oralidade sejam práticas dentro de um contínuo.

Diante do exposto, faz-se necessário reconhecer que há uma preocupação com os gêneros orais nesses documentos, uma vez que introduzem seções que tratam deles. Eles reconhecem que as práticas discursivas estão relacionadas não só à leitura e à escrita, como também à oralidade. Dessa forma, destacam a modalidade oral organizada em um eixo específico como forma de enfatizar tal modalidade. O eixo é chamado de oralidade e apresenta objetivos esperados em relação ao estudo dos gêneros orais.

3.1.1 Gêneros orais nos PCNs

Ao serem construídos, os Parâmetros Curriculares Nacionais da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental trouxeram grandes contribuições para que houvesse discussões, reflexões, mudanças de práticas pedagógicas, introdução de novos

instrumentos pedagógicos, mudança no projeto pedagógico da escola, entre outras contribuições de grande valia para a educação, em especial na sala de aula. Vale destacar aqui que um dos objetivos dos PCNs (1998) se refere à formação de um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante de diferentes situações interacionais. Para tanto, merece destaque o seguinte objetivo dos PCNs:

[...] que o aluno seja capaz de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL, 1998, p. 6).

A partir deste objetivo, o documento faz uma referência à oralidade considerando que os gêneros orais levam o aprendiz a expressar-se em diferentes situações sociais de maneira crítica e responsável. Mais adiante, os PCNs (1998) tratam dos gêneros orais explicitamente, porém em um tópico representado por um título em letras minúsculas e em quatro parágrafos. No entanto, as ponderações são feitas de forma significativa no que diz respeito à escola ao ressaltar que a mesma considera que a oralidade se dá no ambiente doméstico e, por isso, não se sente responsável pelo ensino dos gêneros orais, utilizando-os apenas para transmitir os conteúdos em todas as disciplinas.

Assim sendo, se consolida o fato de que, mantém-se o senso comum que diz que a oralidade se aprende em casa, com os familiares, nas interações sociais extra escola. Dessa forma, a escola não se sente responsável por esse ensino o que reitera a necessidade de que os documentos que norteiam o ensino da Língua reforcem a necessidade do ensino do oral nas escolas.

Ainda segundo o documento, as interações em sala de aula, de forma dialogal, são excelentes formas de uso interacional da língua e de construção do conhecimento. O que não se pode é acreditar que essas estratégias não transformem o aprendiz em um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania. Como forma de enfatizar que a oralidade deve ser levada a sério pelas escolas e a ela deve ser dado o seu devido valor, os PCN, considerando a sua relevância para o exercício da cidadania, asseveram que:

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações (BRASIL, 1998, p. 25).

Desse modo, é implicado nesse contexto, que as diversas situações de comunicação que acontecem fora da escola exigem o domínio da prática oral visto que são usados gêneros orais diversos nas situações de interação. Para tanto, é necessário compreender os gêneros orais como fundamentais para a participação do aprendiz como sujeito na sociedade. De certo modo, a depender do uso da fala, por vezes, o aprendiz pode sofrer discriminação ou ser aceito, o que torna a oralidade uma forma de tornar o cidadão apto a responder às exigências de comunicação determinadas pela sociedade.

Para enfatizar a responsabilidade da escola quanto ao ensino dos gêneros orais, os documentos consideram ainda que:

[...] 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 (BRASIL, 1998, p. 25).

Conforme a passagem acima, vemos que é imprescindível a participação da escola na construção de conhecimentos que levam a formação plena do cidadão no domínio dos gêneros orais. Para o documento, o trabalho deve ser realizado de forma planejada, de acordo com a função social desses gêneros e a esfera em que circulam adaptando o nível às situações discursivas. Assim sendo, a escola representa um papel fundamental para a promoção de momentos de uso da fala de maneira formal.

3.1.2 A BNCC e os gêneros orais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) esclarece que na sua nova versão, mantém os eixos de integração já consagrados em outros documentos da Área correspondentes às práticas de linguagens. Destaca ainda, que os eixos são: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita/multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos).

Deter-nos-emos, nesse trabalho, à oralidade que está assim destacada na BNCC:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras (BRASIL, 2017, p. 76-77).

Diante do exposto, percebe-se que o tratamento dado aos gêneros orais está dentro da perspectiva de trabalho que é colocada nos currículos escolares, enriquecendo ainda mais ao acrescentar diversos gêneros digitais na modalidade oral. Para uma melhor compreensão do trabalho com oralidade, o documento nacional expõe em um quadro os campos que regem a oralidade destacando as condições de produção dos textos orais, conforme vemos a seguir:

Quadro 1: Campo da oralidade

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.

Produção de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: Brasil (2017, p. 78-79).

A tabela supracitada mostra quão relevantes são considerados os gêneros orais em um documento que norteia a educação nacional como a BNCC. Nessa tabela, estão explicitados os objetivos esperados a partir do trabalho com os gêneros orais assim como os eixos organizados desde as reflexões de condição de produção, passando pela produção, compreensão de textos e dos efeitos de sentido provocados pelos elementos linguísticos e multissemióticos. Entendemos que há um tratamento relevante quanto aos gêneros orais que pode enriquecer as práticas pedagógicas.

É importante reconhecer que, para a produção de textos orais, são levados em consideração o contexto de produção e circulação desses textos, isto é, o trabalho com a oralidade no âmbito do uso. Em conformidade com a produção

textual, é apresentada para o trabalho com o oral, a escuta de textos. Nesse processo é importante a promoção de momentos de escuta de textos de forma orientada, ou seja, que não se deem de forma aleatória, devendo-se considerar outros aspectos envolvidos, além do sonoro, associados à expressão oral como os gestos, movimentos e postura que são de fundamental importância para a compreensão.

A produção de textos orais é uma tarefa que requer planejamento, assim como a tarefa de escrever. De maneira mais afinada com a fala, Koch e Elias (2014) empregam o termo replanejamento, expressão que, ao nosso ver, é justificável em se tratando do momento da fala. As autoras explicam ainda que o replanejamento se dá concomitante à verbalização, ou seja, no momento da interação. Além disso, o planejamento tende a direcionar para que os interlocutores compartilhem da informação passada através dos gêneros, levando-se em consideração as condições de interação onde o sentido do texto se constrói. Cabe destacar que, em ambos os contextos, formais ou informais, o planejamento é crucial para que as práticas comunicativas se efetivem.

Algo a ser frisado neste processo é a presença dos diversos recursos que compõem o texto oral, a saber, os recursos linguísticos e multissemióticos. Eles constroem sentidos no texto e precisam ser compreendidos. Ao produzir ou praticar a escuta de textos, esses recursos influenciam de forma significativa, fazendo-se necessário atentar para os efeitos que promovem. Nesse rol, o timbre da voz, intensidade, pausas, ritmos e efeitos sonoros contribuem para a construção do sentido do texto e a sua compreensão amplia o domínio dos gêneros formais e informais públicos.

Por fim, ao tratar da relação fala e escrita, o documento apresenta a perspectiva do contínuo, conforme apregoa Marcuschi (2005). Destaca, ainda, que há a articulação entre ambas e que é necessário estabelecer essa relação entre elas considerando seus aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos. Ademais, é importante atentar para o destaque da oralização da escrita, apresentada na tabela, que é uma atividade rotineira e que se transforma num importante processo de prática da oralidade. Nessa atividade, observa-se também os aspectos não verbais, como os movimentos, gestos, posturas, etc., que contribuem significativamente para a compreensão do que está sendo oralizado.

Ainda em se tratando da relação fala e escrita, o documento destaca também da relevância das variações linguísticas, considerando as interações sociais em que o texto oral se constrói. Salienta para a reflexão sobre o uso dessas variações, inerentes às formas de uso da língua, levando a compreender que devem se adequar às condições de produções.

3.1.3. Os gêneros orais nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PE)

Os documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco foram construídos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (PE) no ano de 2012, com a participação de gerentes regionais e representantes de professores de todo o estado. Merece destaque a organização do documento em relação aos gêneros orais, que visando um ensino de qualidade, oferece habilidades específicas para o estudo desses gêneros. Para tanto, inicia fazendo uma pergunta que consideramos de suma importância para o princípio de um trabalho: “O que é e por que ensinar oralidade na escola?” (PERNAMBUCO, 2012, p. 52).

Para justificar o ensino de oralidade, o documento fundamenta-se em teorias de Marcuschi (2005), Travaglia (2000), Ramos (1999), Castilho (2000), entre outros teóricos e explicita que a oralidade deve ser abordada no ensino por constituir um dos eixos do trabalho com a linguagem. Acrescenta ainda que o ser humano interage socialmente dentro e fora da escola de modo a conviver com situações diversas permeadas pela linguagem oral. No documento a linguagem também é concebida como identidade por meio da qual os sujeitos interagem e se tornam sujeitos.

Para consolidar o estudo sobre oralidade, o documento dedica mais de dez páginas a esse eixo que, ao nosso ver, em vista do tratamento dado à leitura e à escrita, é bastante relevante. Assim entendemos, tendo em vista a falta de valorização dada a esse tema nas escolas brasileiras. O parágrafo inicial faz referência, de forma crítica, à importância dada à leitura e à escrita para os estudos gramaticais como principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa. Além disso, cita a forma secundária com que a oralidade é tratada nos dias atuais, enfatizando

que esse tratamento secundário era mais acentuado antes dos anos 90. Conforme o documento, apesar de ainda secundária, tem sido registrados grandes avanços.

À medida que realizamos a leitura do documento, deparamo-nos com citações de grandes teóricos como Marcuschi, Travaglia, Dolz e Schneuwly entre outros, que se preocupam com o estudo dos gêneros orais. Complementando a importância do trabalho com os gêneros orais, o referido documento destaca a variação linguística como característica inerente à língua justificando, assim, os níveis de formalidade exigidos nas situações de comunicação. Desse modo, os Parâmetros de Pernambuco (2012, p. 53-54) afirmam que:

[...] ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua falada mais formalizadas do que aquelas às quais os estudantes estão geralmente acostumados. Significa também ampliar sua visão de língua, entendê-la na sua constituição e na sua prática, compreendendo que as variedades a constituem. Significa propor atividades de análise linguística do texto oral, através do trabalho com a produção de gêneros orais diversos, com a escuta e com a retextualização, bem como explicitar as relações entre as modalidades falada e escrita na perspectiva do contínuo.

Conforme o exposto é urgente a mudança das práticas que impliquem o trabalho com a oralidade em sala de aula, para que o mesmo aconteça de forma mais significativa. Para tanto, é necessário promover uma ampliação dos gêneros que pertencem à oralidade, através da análise linguística do texto oral, trabalho de produção desses gêneros, escuta e retextualização. Notamos que não se deve deixar de valorizar as relações entre as modalidades de leitura e escrita reconhecendo, conforme assegura Marcuschi (2005), que fazem parte de um contínuo de usos e reflexões.

Dessa forma, os gêneros orais são tratados nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco de maneira que sejam introduzidos, já nos anos iniciais, para serem consolidados nos anos seguintes. Conforme Parâmetros de Pernambuco (2012, p. 56), “[...] as habilidades orais vão se consolidando à medida que o estudante produz, compreende, analisa a fala e reflete sobre as relações entre fala e escrita”, o que é muito coerente com a realidade tendo em vista as práticas pedagógicas atuais. Um processo que pode contribuir para essa reflexão, em torno das modalidades oral e escrita dos textos é o processo de retextualização, sobre o qual trataremos na próxima seção.

3.2 O TEXTO E O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Julgamos relevante fazer considerações acerca das concepções de texto, tendo em vista que esta é a base para o estudo da língua. É evidente que o processo de retextualização está implicado nesse estudo. Para tanto, segundo Marcuschi (2005), a atividade de retextualização requer a atividade cognitiva denominada de compreensão do texto, ou seja, faz-se necessário compreender o que alguém disse ou quis dizer.

Diante disso, e compreendendo que a comunicação linguística não se dá em unidades isoladas, adotamos aqui a concepção de texto apresentada por Koch e Elias (2014), que convergem para a ideia de texto numa perspectiva dialógica e o concebem como:

O lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meios de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhe põe à disposição (KOCH; ELIAS, 2014, p. 07).

Nesse sentido, as autoras atentam para o fato de que em todos os textos há uma intencionalidade implícita que exige mais do que uma simples decodificação. É necessário haver uma interação autor/leitor (acrescenta-se ouvinte ao se tratar de gêneros orais), como atores sociais. Desse modo, precisam desenvolver estratégias cognitivas, linguísticas e discursivas para a construção de sentidos. As autoras afirmam, ainda, que o texto é, portanto, o resultado de atividades verbais que acontecem em momentos de interação social.

Nesse contexto, faz-se relevante destacar que para a retextualização deve haver um texto-base e este será transformado em um texto-alvo (produto da retextualização). Ao reconhecer a relevância do texto, assegura-se que a leitura e a escrita são ações inerentes ao processo de retextualização, assim, consideradas imprescindíveis ao processo. Portanto, a retextualização, da fala para a escrita ou da escrita para a fala, não pode ser dissociada da leitura e da escrita.

Sobre leitura, escrita e retextualização, Elias (2014, p. 136) afirma que pensar a retextualização é “pensar um trabalho que contemple a leitura que integra texto e contexto; é também, pensar num trabalho que contemple a escrita que ultrapassa o

nível da reprodução do ‘já lido’”. Assim, a autora reforça a relevância da leitura e da escrita para esse processo.

É importante ressaltar que, para a produção de um texto, o autor mobiliza um conjunto de conhecimentos que são colocados a disposição do leitor/ouvinte, a fim de construir o sentido. Assim sendo, o leitor/ouvinte se vale das pistas oferecidas pelo texto para que a compreensão vá ao encontro à proposta do autor. Dessa forma, ainda conforme Koch e Elias (2014), o texto oferece aspectos materiais, como o tamanho e a clareza das letras, e também os aspectos linguísticos que envolvem, por exemplo, o léxico e a estrutura sintática e, segundo as autoras, esses aspectos podem comprometer ou dificultar a compreensão.

Diante do exposto, a compreensão do texto é um aspecto relevante para a realização do processo de retextualização, considerando que o texto-base deve ser compreendido de modo que o leitor/ouvinte interaja com o autor, visto que este, conforme afirmam Koch e Elias (2014), pressupõe a participação do leitor/ouvinte na construção do sentido do texto.

3.3 A RETEXTUALIZAÇÃO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

Texto e discurso se complementam nos eventos de interação social, e para haver essa interação são utilizados gêneros textuais. Marcuschi (2008, p. 155) define gêneros textuais como “formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”. Assim sendo, neste trabalho adotamos a expressão *gêneros textuais*, citada por Marcuschi (2008) na sua obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Dessa forma, tratar o processo de retextualização com gêneros textuais é uma tarefa que requer o conhecimento, por exemplo, da pluralidade dos gêneros, sua finalidade e as diferentes esferas pelas quais esses gêneros circulam.

Para tanto, é importante compreender também que a língua falada tem ganhado espaço nos estudos recentes, embora limitados, o que aponta para uma valorização dos gêneros orais. Vale salientar que esses estudos buscam perceber diferenças e semelhanças entre oralidade e escrita e que denotam preocupação com a valorização de ambas na perspectiva do contínuo. Com a intensificação dos estudos, Marcuschi (2005) destaca que os achados mais notáveis são que:

As semelhanças são maiores do que as diferenças [...] as relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais [...] as relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo [...] muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua. Não há qualquer diferença linguística notável que perpassasse o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 45).

É oportuno depreender dos achados de Marcuschi (2005) que as relações de semelhanças e diferenças, quando observadas no contínuo, são fundamentais para o trabalho com a retextualização. Nota-se, portanto, que as semelhanças predominam, mas estão em frequente relação com as diferenças e estas não se destacam de modo a trazer prejuízos à língua falada ou escrita. Assim sendo, língua falada e língua escrita se assemelham e favorecem o estudo da retextualização com gêneros textuais orais e escritos.

O autor completa ainda que a retextualização “não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização” (MARCUSCHI, 2005, p. 45). Adiante, Marcuschi (2005, p. 46) define a retextualização como “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade escrita”.

Ainda para o autor, o processo de retextualização não se trata de “passagem do caos para a ordem”, ao retextualizar a fala para a escrita, e sim de uma “ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2005, p. 47). Para ele, há quatro possibilidades de retextualização, assim definidas: da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala e da escrita para a escrita.

Para melhor compreensão do trabalho com a retextualização, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012, p. 54) reforçam que ensinar oralidade “[...] significa propor atividades de análise linguística do texto oral, através do trabalho com a produção de gêneros orais diversos, com a escuta e com a retextualização [...]”. Conforme o documento, a atividade de retextualização é introduzida como prática pedagógica. Essa prática ainda é pouco desenvolvida nas escolas, tendo em vista a complexidade do processo. Essa complexidade faz com que importantes teóricos, ainda que em número reduzido, falem sobre o tema, a fim de oferecer informações coerentes para que o trabalho com a retextualização discorra em completude.

Conforme apresentado acima, não encontramos com facilidade teorias relacionadas à retextualização. Porém, os trabalhos que encontramos tratam do assunto como um processo de produção textual, seja oral ou escrito, tendo um texto como base para produção de um texto considerado retextualizado. Para muitos, realizamos retextualização no dia a dia da sala de aula, na convivência familiar, enfim, na vida cotidiana. Entendemos, no entanto, que para o trabalho com esse processo, é necessário observar toda a sua complexidade e sistematizar de forma clara ao aluno suas especificidades.

Para entendermos como os autores se referem a retextualização, destacamos que, para Travaglia (2003), por exemplo, traduzir é retextualizar por considerar que o tradutor envolve no processo todos os elementos que o autor do texto original utilizou. Matêncio (2003) considera que a retextualização é a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Entretanto, são nos estudos de Marcuschi (2005) que nos apoiamos, conforme já definido, para entender a retextualização. Segundo Marcuschi (2005, p. 49), “as atividades de retextualização estão presentes no cotidiano das interações humanas”, o que nos leva a entender que, ao relatar o que alguém diz, ao transformar uma fala em outra, estamos produzindo-a.

No entanto, Marcuschi (2005, p. 46) afirma ainda que a retextualização não é uma tarefa fácil, “demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido”. Assim sendo, esse processo demanda mudanças significativas no texto, como seu propósito comunicativo e o gênero textual, além de envolver a intertextualidade e a interdiscursividade. Logo, um novo texto será produzido a partir de um texto-base.

É importante atentar para o fato de que não se pode confundir o processo de transcrição com a retextualização. Para o autor, há diferenças a serem estabelecidas entre esses processos. Na retextualização há mudanças muito sensíveis no texto, em especial no caso da linguagem, o que difere da transcrição que mantém a natureza do discurso do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Assim, entendemos que há uma sistematização na produção de uma retextualização que deve ser de caráter minucioso.

Elias (2014) complementa que o processo de retextualização oportuniza ao aluno refletir sobre seu próprio texto. Nesse processo, leitura, escrita, análise e reflexão são integrados. Isso nos faz entender que o processo de retextualização é realizado, na íntegra, com a participação efetiva do aluno quando realiza as ações

de ler, escrever, reescrever, analisar, transformar um texto em outra modalidade ou gênero, em uma tarefa considerada complexa.

A autora supracitada considera que o professor de Língua Portuguesa deve empregar o processo de retextualização nas aulas de produção textual. Para ela, esse processo possibilita ao estudante as práticas de leitura, escrita, reescrita do seu próprio texto, favorecendo a autoaprendizagem, além de oportunizar ao professor um avanço nas suas práticas pedagógicas. Ressaltamos, no entanto, que a autora exemplifica um trabalho de retextualização da escrita para a escrita e, mesmo que seja da mesma modalidade, é importante observar o processo para selecionar o que pode ser aplicado na retextualização de uma modalidade para outra, como é o caso da proposta de intervenção que apresentamos.

Em conformidade com o exposto, Dolz e Schineuwly (2004) chamam a atenção para a produção de textos orais e escritos. Para os autores:

O escritor pode considerar o seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá ao seu destinatário [...] O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever [...] A produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção que somente é possível numa certa medida (DOLZ; SCHINEUWLY, 2004, p. 95-96).

Entendemos, diante disso, que a produção escrita oferece possibilidade de revisão que favorece a elaboração do produto final, enquanto que no texto oral essa possibilidade de revisão é mais restrita. Ao nosso ver, para realizar a retextualização da modalidade escrita para a modalidade falada, deve-se levar em conta o que os autores nos apresentam, independentemente de o texto oral produzido (texto-alvo) seja formal público. Para isso, deve ser observada a passagem que diz que o controle do comportamento, após a palavra proferida, se dá até certo ponto. Nesse sentido, devemos levar em conta, entre outros aspectos, além do planejamento, o replanejamento, termo citado anteriormente. Para isto, é importante destacar que é necessário levar em consideração que o sentido da palavra numa produção oral (ou escrita) é construído a partir do contexto em que interlocutores estão inseridos.

Em se tratando dos recursos utilizados para o registro da produção oral, consideramos um recurso importante a gravação em áudio e vídeo. Tais recursos possibilitam uma análise de dados reais. Esta gravação pode ser feita com as diversas tecnologias modernas a disposição de professores e alunos, e a partir dela

podemos observar, comparar, reformular, escutar e observar o texto oral. No caso dos gêneros orais formais públicos, como o seminário, a palestra, a mesa redonda, a apresentação oral de trabalhos, o debate regrado, entre outros, o usuário da língua precisa recorrer a fala padrão e, portanto, prepara a fala com base na escrita padrão.

Diante do exposto, entende-se que, para realizar atividades de retextualização, é necessário compreender que exige conhecimento da língua e toda sua complexidade. No tocante a retextualização de gêneros do escrito para o oral a complexidade aumenta, tendo em vista que a maioria dos trabalhos nessa área tratam da retextualização do oral para o escrito. Encontramos esses tipos de trabalhos com Marcuschi (2005), Dell'Isola (2007), Grijo (2011), Elias (2014), entre outros teóricos que se dedicam ao tema. Contudo, foram encontrados poucos trabalhos que tratam da retextualização da fala para a fala, da escrita para a escrita, bem como da escrita para a fala.

Tal fato contribuiu para que, a partir desta proposta de pesquisa, produzíssemos um material de apoio didático, em consonância com o que propõem os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), que contemple a atividade de retextualização do escrito para o oral, como forma de colocar em evidência a relevância dos gêneros orais em um diálogo amplo com os gêneros escritos. A partir disso, ressignificar as práticas pedagógicas, contribuindo de forma interativa e motivadora.

4 METODOLOGIA

Quanto à metodologia desta pesquisa, trata-se de um estudo de natureza documental, com abordagem qualitativa e objetivo descritivo. Tomamos como objeto de análise os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012). O documento foi construído por especialistas da Secretaria Estadual de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE) e Professores da Educação Básica do Estado de Pernambuco (PE). Participaram também da construção os representantes das gerências regionais de ensino. Desse modo, foi uma construção coletiva com o intuito de auxiliar na melhor qualidade do ensino.

Ainda sobre a metodologia, citamos Marconi e Lakatos (2003), ao considerarem que para traçar o caminho a ser seguido, é necessário se valer dos métodos como conjunto de atividades sistemáticas e racionais. Para as autoras, os métodos dão segurança para que o objetivo seja alcançado. Assim, são definidos e descritos os procedimentos utilizados para a realização de uma pesquisa.

Para classificar a metodologia dessa pesquisa como documental, continuamos com os estudos de Marconi e Lakatos (2003). Conforme as autoras, a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, tratados como fontes primárias, em que são mantidas a fidedignidade e a validade dos documentos. Nessa pesquisa, ao analisar os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), mantivemos a fidedignidade. Para consolidar a natureza da pesquisa como documental, nos valem dos estudos de Gil (2008), que corrobora com as autoras supracitadas, e afirma que em uma pesquisa documental o documento analisado é considerado uma fonte primária.

Quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa é classificada como qualitativa. Nesse caso, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “esse tipo de pesquisa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”. Para tanto, entendemos que se faz necessário que os dados sejam interpretados, e não quantificados. Há, portanto, o contato direto do pesquisador com o objeto de estudo em questão, em um trabalho intensivo. Realizamos, assim, o estudo dos documentos parametrizadores para o ensino da Língua Portuguesa em Pernambuco. Assim, analisamos sua estrutura, como os gêneros orais são tratados,

quais gêneros são apresentados, e concluímos que há um tratamento significativo sem a dependência de dados estatísticos.

Do ponto de vista do objetivo, a pesquisa é descritiva. Ainda de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 52), “nesse tipo de pesquisa há o registro e a descrição dos fatos sem interferência do pesquisador”. Logo, o pesquisador trata seu objeto de análise, analisa, registra, interpreta os fatos sem manipular os resultados. Nessa perspectiva, segundo Gil (2008, p. 28), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores [...]”. Na nossa pesquisa, visamos interpretar e descrever os fatos analisados sem interferir nesses fatos, de maneira que seja possível ter como resultado um produto do documento pesquisado sem intervir na sua estrutura.

Quanto às categorias de análise dos dados, são duas as questões norteadoras aos analisarmos os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) quanto ao trabalho com os gêneros orais: a) *Há uma variada sugestão de gêneros orais para o trabalho em turmas do 6º ano?* b) *Há orientações metodológicas de como tratar sistematicamente o gênero oral em sala de aula do sexto ano?*

Assim sendo, após a análise qualitativa dos Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) à luz do aporte teórico e categorias aqui apresentadas, produzimos um Caderno de Atividades de retextualização do escrito para o oral, a partir de uma entrevista escrita (com tema pertinente ao sexto ano), retextualizando a entrevista para os gêneros *debate* e *seminário*, em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. Esse Caderno de retextualização foi produzido para ficar à disposição, inicialmente, da escola pública na qual atua a pesquisadora dessa investigação, na cidade de Araripina (PE), podendo ser disponibilizada para demais escolas públicas do município.

Passemos então para análise e interpretação da discussão dos dados.

5 UM OLHAR SOBRE OS PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO (PE)

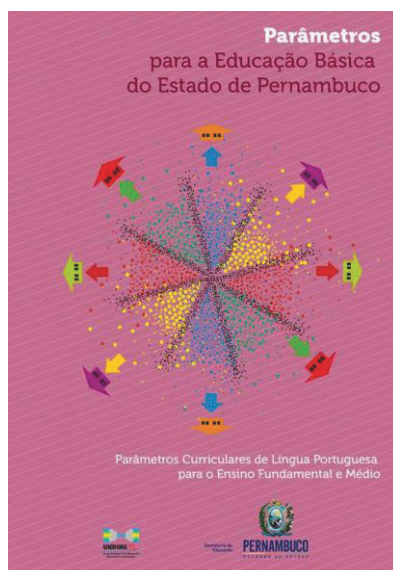
Nesse capítulo voltamos nosso olhar para os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012). A escolha desse documento para ser analisado foi motivada pelo fato de ser norteador do ensino de Língua Portuguesa, da Educação Básica, em toda a rede estadual da qual fazemos parte. Além disso, nos chama a atenção a diversidade de gêneros escritos e orais oferecidos para serem trabalhados. Reconhecemos a relevância dos gêneros escritos, entretanto, nos dedicaremos aos estudos dos gêneros orais que são introduzidos neste documento de forma significativa, algo que nos chamou a atenção e que nos fez pontuar ainda alguns questionamentos.

Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) é o documento oficial adotado em todas as escolas públicas do Estado de Pernambuco. No entanto, é necessário compreender que para cada componente curricular é criado um subtítulo e, no caso deste em análise, chama-se Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, que abrange todos os anos da escolarização básica. O documento está estruturado em cinco capítulos assim organizados:

- 1 Apresentação;
- 2 Introdução;
- 3 Expectativa de aprendizagem em Língua Portuguesa na educação básica;
- 4 Referências;
- 5 Colaboradores.

A seguir, mostra-se a imagem do Parâmetro, de acordo com o site da Secretaria Estadual de Educação.

Figura 1: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa



Fonte: Secretaria de Educação e esportes (2012)².

Iniciamos a análise pela apresentação do documento que norteia o ensino de Língua Portuguesa no estado de Pernambuco, denominado de Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Como já citado anteriormente, foi construído de forma coletiva através de encontros e realização de discussões com professores, gestores, dirigentes de Gerências Regionais de Ensino e especialistas em educação, a partir de um rico aporte teórico.

Além disso, sua construção foi consolidada em consonância com outros documentos estaduais desenvolvidos anteriormente pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, conforme o excerto destacado dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), enfatizando que foi construído:

No diálogo com outros documentos produzidos no estado – Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC, 2008), Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (OTMs, 2008) (PERNAMBUCO, 2012, p. 13).

Dessa forma, podemos depreender que o estado de Pernambuco já havia construído outros documentos norteadores para somar na construção de práticas pedagógicas efetivas, capazes de construir competências necessárias para a formação de aprendizes aptos a atuarem na sociedade. Para tanto, surge

² Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 09 dez. 2019.

paralelamente a necessidade de avançar na construção de uma educação pública de qualidade exigida cotidianamente, o que faz com que documentos sejam reformulados, adaptados ou construídos, como é o caso deste que aqui analisamos e consideramos muito pertinente para auxiliar no ensino da Língua Portuguesa.

Percebemos que, na análise da apresentação do Parâmetro, há o registro dos segmentos que contribuíram para a construção dos Parâmetros, como as várias instituições educacionais do Estado. Dentre elas, foram envolvidas e ofereceram contribuições relevantes: Secretaria Estadual de Educação (SEE), União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME/PE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE). Outrossim, a sua construção foi alinhada aos documentos nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Achamos pertinente destacar que o documento foi criado com o intuito de garantir aos estudantes “usar a linguagem com autonomia e competência para viver melhor, para aprimorar-se pessoal, intelectual e profissionalmente e para atuar de forma ética e responsável na vida social” (PERNAMBUCO, 2012, p. 13). Dessa forma, visa a construção integral do aprendiz para ser inserido na sociedade de forma plena.

Continuando a análise da proposta de ensino, encontramos a seguinte abordagem que consideramos relevante para uma mudança significativa nas práticas pedagógicas:

A proposta de ensino que aqui se apresenta considera a natureza social e interacional da linguagem, toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola. Ganha força, portanto, a possibilidade de construção de um currículo menos conteudista e mais centrado no desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, ouvir e falar (PERNAMBUCO, 2012, p. 14).

Em conformidade com o exposto, acreditamos que ao considerar o texto como objeto de ensino e dar ênfase a valorização de práticas de uso da linguagem há, de fato, uma contribuição significativa com perspectiva de mudanças nas práticas pedagógicas para os professores de Língua Portuguesa. Observamos que é enfatizada a necessidade de substituir as aulas expositivas, centradas na figura do professor, por práticas que promovam a interação dos saberes. Além disso,

consideramos positiva a ideia defendida de que as capacidades de ler, escrever, ouvir e falar são tratadas com a mesma relevância.

Na página 15, o documento propõe:

A construção de espaços nos quais o estudante atue, sob a orientação do professor, em práticas que promovam a integração dos saberes - dentro da disciplina de Língua Portuguesa e mesmo entre as disciplinas do currículo - e contextualizem o conhecimento” (PERNAMBUCO, 2012, p. 15).

Consideramos oportuna essa proposição, tendo em vista que recai uma responsabilidade muito grande sobre o professor de Língua Portuguesa na construção dos saberes relacionados a linguagem. Em contrapartida, o documento atenta para a promoção da integração de saberes envolvendo outras disciplinas, colocando como pilares do currículo a contextualização e a integração. Outrossim, não queremos aqui atenuar a responsabilidade da Língua Portuguesa em relação ao trabalho com a linguagem, e sim, destacar a importância da integração de um currículo como evidenciado no documento.

Prosseguindo a análise, ainda na página 15, passamos para o capítulo 2 denominado de *Introdução* que trata, no item 2.1, da organização dos Parâmetros, com o título *A organização dos Parâmetros de Língua Portuguesa*. Nesse capítulo é descrita a estrutura do documento em eixos. Segundo o documento, a organização em eixos “deve considerar o compromisso da disciplina com o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade (produção e recepção)” (PERNAMBUCO, 2012, p. 15). Mais uma vez atentamos para a importância dada a oralidade que é colocada em um eixo organizado, conforme os eixos da escrita e a leitura.

Com a finalidade de apresentar a organização do documento, destacamos que sua estrutura está disposta em capítulos da seguinte forma:

1. Apropriação do Sistema Alfabético;
2. Análise Linguística (eixo vertical);
3. Oralidade;
4. Leitura;
5. Letramento Literário;
6. Escrita.

É importante destacar que para cada eixo são colocadas expectativas de aprendizagem de acordo com cada ano do Ensino Básico, em uma abordagem em espiral dos conhecimentos. São determinadas, ainda, em quais etapas do processo de escolarização que deve haver a abordagem, a sistematização e a consolidação das expectativas de aprendizagem. Para tanto, é utilizado um sistema de cores, distribuído conforme legenda abaixo:

Quadro 2: Abordagem, sistematização e consolidação das expectativas de aprendizagem

- A cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente;
- A cor azul clara indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido;
- A cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido;
- a cor azul escura indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.

Fonte: Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012).

Conforme explicitado na legenda acima, cada cor está relacionada à expectativa de aprendizagem e à sua abordagem, se esta necessita ser objeto de intervenção pedagógica ou não. Observamos que a cor branca determina que uma expectativa não necessita ser abordada naquela etapa do ensino, a azul clara já indica uma abordagem sem a preocupação de formalização do conceito, a cor azul celeste indica que a abordagem deve ser formalizada, enquanto a cor azul escura indica que a expectativa deve ser consolidada. Esse sistema favorece uma abordagem em espiral dos conhecimentos, conforme citada no documento.

Vale ressaltar ainda, conforme o exposto no capítulo analisado, que a proposta de ensino apresentada nos Parâmetros de Pernambuco (2012) considera a natureza sociointeracional da linguagem e coloca os conteúdos gramaticais, chamados de análise linguística, como eixo vertical. Ou seja, a gramática deixa de ser o centro do ensino, sendo introduzida nos eixos de leitura, escrita, letramento literário e oralidade. Dessa forma, a perspectiva da metalinguagem dá espaço a epilinguagem, valorizando o texto como objeto de ensino. Consideramos que essa visão vem de encontro à concepção do texto como objeto de estudo, defendida por Antunes (2017) que diz:

Se nos convencêssemos de que usar uma língua – falando, ouvindo, lendo, escrevendo – é alguma coisa que se faz apenas sob a forma de textos, nenhum outro item poderia ser objeto de estudos, de análise, de avaliação, de prática senão o texto, senão concretamente todo gênero de texto com que a gente se depara no dia a dia. Obviamente, o professor não está proibido de tratar de unidades menores (palavra, morfema, sílaba, etc.), sempre que isso seja textualmente relevante e sob a devida orientação para a textualidade (ANTUNES, 2017, p. 31).

Entendemos, portanto, que o texto amplia o leque de possibilidades de interpretação e promove a interação verbal, o que é observado no documento em análise. Assim sendo, a concepção de um ensino de gramática conteudista deixa de existir, passando a ser defendido um ensino de gramática contextualizada. Para tanto, na página 14 do documento, consideramos pertinente destacar o seguinte trecho, “É possível construir um currículo menos conteudista e mais centrado no desenvolvimento da capacidade de ler, escrever, ouvir e falar” (PERNAMBUCO, 2012, p.14). O trecho reitera que o ensino conteudista está perdendo espaço para a textualidade. Destacamos ainda, desse trecho, o falar inserido como capacidade a ser desenvolvida, como também a leitura e a escrita. Essa valorização do oral traz o entendimento de que os gêneros orais são inseridos de forma significativa na proposta apresentada pelo documento.

Para tanto, o texto é considerado como unidade de ensino, e os gêneros textuais passam a ter um papel fundamental para o desenvolvimento do trabalho escolar. Para enfatizar, destacam, na página 17, que o domínio da narrativa, por meio dos gêneros do narrar, é foco das práticas de linguagem desde os anos iniciais de escolarização. Assim, reafirmam que com atividades de leitura, escrita e oralidade, os aprendizes compreendem, aprendem a escrever e a gostar de ler

narrativas, não para esgotar o estudo de um gênero, mas para construir progressivamente o domínio da linguagem verbal (oral e escrita).

Da mesma forma, na mesma página, os conhecimentos gramaticais são citados, a exemplo da análise funcional dos tempos verbais que operam nos discursos narrativo, argumentativo e instrucional, e podem ser abordados também em atividades de leitura, escrita e oralidade.

Por outro lado, ressaltamos que o documento não apresenta a sistematização dos conteúdos para a prática em sala de aula, o que consideramos lacunar na sua construção. Ainda assim, destacamos os exemplos da narrativa e dos tempos verbais, citados anteriormente, como um indício de que houve a preocupação de sistematização de conteúdos, no entanto, de forma insuficiente.

No que diz respeito a leitura e escrita, os tipos textuais são definidos como escolhas discursivas que operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção, e que os textos se materializam nos gêneros textuais. Para tanto, valem-se dos estudos de Marcuschi (2001) e Schneuwly (2004). Salientamos que as expectativas desses eixos focalizam também os tipos textuais, considerando que é o “reconhecimento das características dos tipos que permitirá uma ação criativa do leitor/escritor” (PERNAMBUCO, p. 18). Ressaltamos que o valor reservado aos tipos textuais é muito positivo diante da quantidade de gêneros expostos para o trabalho com a língua.

Continuando a análise do capítulo, no item Concepções de Língua e Ensino de Linguagem, o documento retoma os estudos de Bakhtin (1997), Geraldi (1984), Koch (1992; 2006), Marcuschi (2005; 2008), entre outros. Na página 19 do documento, destacamos a passagem que diz: “a língua deve ser vista pelos interlocutores como recurso para realizações de ações”. Segue, portanto, a concepção dos autores citados que tratam a língua como ação e interação social, reiterando que o seu uso não deve ser descontextualizado. Nesse contexto, o documento apresenta com propriedade concepções que enfatizam as práticas de uso da língua de forma contextualizada.

Prosseguindo a análise, destacamos, ainda na página 19, o trecho que trata o texto da seguinte forma: “o texto - oral e escrito - é tomado como o próprio ‘lugar’ de interação de sujeitos que dialogicamente nele se constroem e são construídos”. (PERNAMBUCO, 2012, p. 19). Compreendemos, portanto, que de acordo com o contexto vivido pelo leitor/ouvinte, este vai construindo sentido para

o texto, o que concretiza a concepção de língua como interação social, defendida no documento.

Prosseguindo, destacamos na página 20 que o documento cita a variação linguística, o que não é observado com frequência na construção de outros documentos ou nos livros didáticos. Para tanto, ressalta, ao nosso ver, com louvor, que entender a variação linguística é reconhecer como legítimas as diferenças dialetais e de registro para combater o preconceito linguístico, citado por Bagno (1999). Completa ainda que a competência linguística que deve ser desenvolvida favoreça a autonomia do uso da língua pelos aprendizes.

Por fim, nos parágrafos finais da introdução, na página 20, destacamos o seguinte trecho:

O fim último do aprendizado da língua escrita é o uso proficiente da mesma, como falante, leitor e escritor. É a criação de possibilidades cada vez mais efetivas de participação dos sujeitos nos diferentes contextos sociais exercendo sua cidadania plenamente. Usar a língua, na modalidade oral ou escrita, requer considerar o contexto discursivo que envolve os interlocutores, seus objetivos, um local e momento determinados (PERNAMBUCO, 2012, p. 20).

O documento, no trecho acima, reafirma a concepção de língua como interação social, o que vem sendo implantado em toda a sua construção. Destaca ainda o contexto em que o sujeito está inserido, como parte importante para o uso adequado da língua. A interação se dá a partir do momento em que há ação recíproca entre duas ou mais pessoas, em determinado lugar e num dado momento. Dessa forma, consideramos relevante tal colocação e comungamos da mesma ideia.

Continuando a análise, o capítulo três é intitulado de *Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica*. Na sua estrutura, cinco eixos são apresentados e estes apresentam subdivisões. O primeiro é o eixo *Apropriação do Sistema Alfabético* que se subdivide nos seguintes itens:

- Por que tratar a apropriação do sistema alfabético num eixo específico?
- Concepções que fundamentam o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita e de seus usos sociais;
- Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita frente à realidade do Ensino Fundamental de nove anos;

- A aprendizagem inicial da leitura e da escrita: considerações metodológicas;
- O papel da avaliação no aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Ressaltamos que não nos deteremos num estudo minucioso dos itens destacados acima, e reafirmamos a inquestionável relevância da leitura e da escrita para a fluência da Língua Portuguesa. No entanto, realizamos a leitura dos itens e concluímos que o documento considera, e reiteramos, quão relevante é o estudo da leitura e da escrita e seus usos sociais pelos sujeitos.

Destacamos, na página 29, que o documento cita Soares (2004), ao tratar de alfabetização e letramento como processos distintos, mas que devem ser vistos de forma integrada. Os gêneros textuais são destacados como forma de se trabalhar a leitura e a escrita, considerando os pilares do documento citado no início da análise: a integração e a contextualização.

Embora o capítulo três se detenha minuciosamente a leitura e a escrita, apresenta o eixo (vertical) *Análise Linguística* com as seguintes subdivisões:

- O lugar da análise linguística no ensino da linguagem;
- Ensino epilinguístico e metalinguístico;
- A análise gramatical: que “gramática” ensinar?
- O lugar da norma padrão na prática de análise linguística;
- A análise do léxico;
- A análise textual;
- A prática da análise linguística no decorrer da escolarização.

Também não nos deteremos na análise desse eixo, porém destacamos o ensino da gramática reflexiva, reiterando a concepção interacionista da linguagem, considerando as variedades linguísticas. Por considerarmos louvável destacar a variação linguística, transcrevemos a proposição que diz:

Espera-se que o estudante conheça uma gama maior de variedade linguística apropriando-se delas e refletindo sobre elas para, em sua vida social, lançar mão da variedade que seja mais adequada à situação em que se encontra (PERNAMBUCO, 2012, p. 40).

Na conclusão dos estudos sobre o eixo apresentado, na página 51, o documento chama a atenção para que o texto seja considerado como centro dos

estudos gramaticais, mantendo o foco apresentado no início da análise, de forma que este não seja um pretexto para o seu trabalho. O documento apresenta ainda que os estudos gramaticais devam levar em consideração o desenvolvimento de competência do uso da língua, e analisa o ensino de análise linguística até o Ensino Médio. Cabe destacar aqui que o *Parâmetro para a Educação do Estado de Pernambuco* (2012) se estende até o Ensino Médio, e por isso apresenta o subtítulo *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* para o Ensino Fundamental e Médio.

Embora o documento dedique muitas páginas do capítulo 3 a leitura e a escrita, este dedica um eixo intitulado *Oralidade*, no qual nos deteremos na análise com um olhar minucioso, por se tratar do foco da nossa pesquisa, sem deixar de reconhecer a relevância da leitura e da escrita. Assim sendo, analisamos o eixo *Oralidade* a partir da sua estrutura e identificamos os seguintes itens:

- O que é e por que ensinar oralidade na escola?
- A relação fala e escrita na perspectiva do contínuo;
- Oralidade e oralização da escrita;
- Produção e compreensão dos gêneros orais;
- Desenvolvimento de habilidades orais no decorrer da escolarização.

Observamos que a subdivisão do eixo envolve cinco itens e achamos importante tecer comentários sobre cada um, salientando, mais uma vez, que nesse eixo está o foco do nosso objeto de análise. Logo, o capítulo dedica onze páginas à oralidade que antecede os eixos de *Leitura* e *Escrita*, ambos com mais de 15 páginas cada um. É verdade que isso nos chama a atenção pelo histórico que a oralidade apresenta ao longo do tempo, sendo tratada de forma secundária, conforme trabalhos desenvolvidos na área que expõem a realidade de muitas escolas brasileiras. Porém, entendemos que há um avanço significativo no tratamento da oralidade nesse documento.

A priori, na página 52, a indagação do primeiro item - *O que é e por que ensinar oralidade na escola?* - traz uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa ao longo do tempo e aponta para que se tenha uma resposta convincente, com base em estudos profundos sobre o tema. Assim sendo, o documento se vale dos estudos de Marcuschi (1996), Travaglia (2000), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros que dedicam seus estudos a oralidade, que consideramos sumidades no estudo desta.

A resposta à pergunta que intitula o item, ainda na página 52, parte do princípio de que “os objetivos das aulas de Língua Portuguesa sempre foi aprender e aperfeiçoar a escrita pelo caminho da norma gramatical” (PERNAMBUCO, 2012, p. 52), e enfatiza a prática da oralidade como segundo plano e de forma inadequada. Em contrapartida, o documento propõe o texto como base e destaca, mais uma vez, a concepção de língua como prática social, o que é bastante enfatizado em todos os capítulos. Nesse contexto, mantém a ideia de fala e escrita como um contínuo, conforme vem sendo destacado nesse documento.

É importante ressaltar que a variação linguística é citada como característica inerente à língua, reiterando que compreender a variação é importante para o trabalho com a oralidade, uma vez que a língua não é homogênea. Assim, é necessário entender que a língua varia dependendo do espaço social e essa compreensão é fundamental para a comunicação oral, já que se dá através da fala em diversas situações interacionais.

Merece destaque um trecho da página 53, ao afirmar que: “ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua mais formalizadas do que aquelas às quais os estudantes estão geralmente acostumados” (PERNAMBUCO, 2012, p. 53). Assim sendo, entende-se que a língua na modalidade falada envolve contextos socioculturais diversos, concretizando, assim, a concepção da interação. Além disso, chama a atenção para o ensino da oralidade de maneira formalizada, tendo em vista que deve haver uma preparação para diferentes práticas sociais.

Para encerrar o item, destacamos que o documento explicita o significado de ensinar oralidade, nas páginas 53 e 54, e afirma que:

[...] ensinar oralidade significa propor atividades de análise linguística do texto oral, através do trabalho com a produção de gêneros orais diversos com a escuta e a retextualização, bem como explicar as relações entre modalidades falada e escrita [...] (PERNAMBUCO, 2012, p. 53-54).

Entendemos que com esses trechos encontramos a resposta para a pergunta que intitula esse item e destaca que deve ser empregada uma variedade de gêneros e, além disso, sugere a retextualização.

Continuando a análise, o item *Oralidade e oralização da escrita* remete a um paralelo entre o senso comum, que banaliza o ensino da oralidade pelos professores de Língua Portuguesa, e os estudos científicos que defendem o ensino de uma

oralidade letrada, isto é, a que mais se aproxima da escrita. Conforme o documento, conversar livremente, fazer perguntas ao professor, trocar ideias, entre outras atividades realizadas pelos professores, não são claras quanto à finalidade delas. Por outro lado, leva em consideração a perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004) que veem a oralização da escrita e a definem como a vocalização, pelo leitor, de um texto escrito. Para os autores, é relevante para a retórica ao considerar a observação, o olhar, as expressões faciais e a postura corporal em função de um determinado gênero.

Continuando a observação, o penúltimo item do eixo oralidade, *Produção e compreensão dos gêneros orais*, parte do princípio de que os gêneros materializam o discurso, e que é importante ter os gêneros orais como objeto de estudo. O documento defende que os estudantes precisam “ouvir e produzir gêneros orais para que se acostumem a produzir a própria fala considerando as diversas situações sociodiscursivas” (PERNAMBUCO, 2012, p. 56). Como exemplos, são citados seminários, entrevistas, palestras, mesas redondas, produção de jornal falado, leitura de notícias, para, além desse contato com os gêneros orais, produzi-los.

Para tanto, a produção dos gêneros orais deve ser aliada a reflexão linguística em atividades que o documento trata como escuta do texto, e nas atividades de retextualização. Esta última, apesar de ser citada poucas vezes, apresenta uma forma significativa de manter o texto como base das aulas de Língua Portuguesa e, apesar de o documento muito timidamente apresentar essa atividade, não deixa de colocá-la como forma de produção oral e escrita.

Para concluir a análise do eixo em estudo, o documento apresenta o item cujo título é *O desenvolvimento de habilidades orais no decorrer da escolarização*, e nele é proposto que os gêneros orais sejam introduzidos no início da escolarização para serem consolidados nos anos subsequentes à alfabetização. Isso implica dizer, de acordo com o documento, que a consolidação acontece à medida que o aprendiz “produz, compreende, analisa a fala e reflete sobre as relações fala-escrita” (PERNAMBUCO, 2012, p. 57-58). Assim sendo, esse item esclarece que, como a leitura e a escrita, a oralidade deve ser trabalhada e mantida desde os anos iniciais, esclarecendo ainda que as práticas orais são bastante comuns e que as crianças pequenas têm a capacidade de produzir e compreender textos.

Outrossim, enfatiza que é preciso chamar a atenção dos aprendizes, esclarecer que a escrita não é uma transcrição da fala e que se deve ensinar a

formalidade da oralidade a partir de pequenas exposições dos aprendizes para os colegas. Para essas pequenas exposições, os Parâmetros citam pequenos debates e entrevistas. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, que abrangem do sexto ao nono ano, é proposta uma sistematização dos gêneros, determinando etapas de preparação, produção e avaliação.

É nesse item que a retextualização é apresentada como atividade a ser realizada desde os anos iniciais com o intuito de que, com ela, se intensifiquem as relações entre fala e escrita. Destaca ainda a retórica que abrange desde a postura à polidez da voz como fator relevante para o desenvolvimento da oralidade, o que consideramos um destaque bastante pertinente. O documento ainda chama a atenção para a criação de situações que promovam a avaliação da produção oral completando, o que nos permite entender, que este fomenta o ensino da oralidade.

Por fim, o item destaca que a consolidação do ensino do oral se dará no Ensino Médio, diante da diversidade de gêneros indicados para serem trabalhados desde os primeiros anos de escolaridade. Segundo o documento, nessa modalidade de ensino, o aprendiz deve fazer uso da oralidade com propriedade para saber agir nas práticas sociais. Consideramos relevante destacar que o documento orienta a prática da atividade de produção oral a partir de um texto-base, enfatizando que a retextualização nessa fase seja mais refinada, tendo em vista que há a compreensão das relações fala e escrita.

A partir dessa perspectiva trazida pelos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), reconhecemos o quão importante é o trabalho com os gêneros orais e consideramos positiva a construção de um documento como este, que enfatiza a importância do trabalho com os gêneros orais fundamentados em grandes teóricos. A seguir, são expostos quadros em que constam as expectativas de aprendizagem para cada ano dentro do eixo oralidade de acordo com as cores, já citadas no início da análise, que indicam a intensidade da abordagem pedagógica das expectativas de aprendizagem, representadas pelas cores branca, azul clara, azul celeste e azul escura. Esses quadros foram transcritos dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012, p. 60-62):

Quadro 3: Oralidade - Produção textual

3.3.6. Expectativas de aprendizagem integrantes do Eixo Oralidade

ORALIDADE – PRODUÇÃO ORAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA1- Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).												
EA2- Produzir textos narrativos orais (piadas, cordel, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura, de fada – quadrinhas, parlendas, trava-língua).												
EA3- Produzir relatos orais (relatos de experiência, depoimentos, notícias, reportagens).												
EA4- Produzir textos expositivos orais (seminário, palestra, apresentação de livros lidos, entrevistas).												
EA5- Produzir textos instrucionais orais (regras de jogos e brincadeiras, instruções de uso de objetos, aparelhos).												
EA6- Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista).												
ANÁLISE LINGÜÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA1- Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.												
EA2- Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.												
EA3- Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).												
EA4- Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral.												
EA5- Adequar expressões corporais e faciais a conteúdos de fala e/ou situações discursivas específicas.												
EA6- Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos).												

Fonte: Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012).

Quadro 4: Oralidade – Escuta

ORALIDADE – ESCUTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA7- Orientar-se a partir de comandos e instruções orais em geral.												
EA8- Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas-redondas).												
EA9- Observar as normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral, respeitando os intervalos da fala e da escrita.												
EA10- Registrar informações (tomar nota) a partir da escuta de textos orais (em roteiros previamente preparados ou não).												
EA11- Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais.												
EA12- Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.												

ANÁLISE LINGÜÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA7- Relacionar a variedade linguística utilizada ao contexto.												
EA8- Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações).												

Fonte: Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012).

Quadro 5: Oralidade – relações oral/escrito

ORALIDADE RELAÇÕES ORAL/ESCRITO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA13- Oralizar textos escritos, ou seja, ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (ler um trecho numa apresentação de seminário).												
EA14- Declamar poemas e dramatizar textos teatrais.												
EA15- Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva.												
EA16- Retextualizar texto escrito para oral, considerando a situação discursiva.												
ANÁLISE LINGUÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA9- Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita.												

Fonte: Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012).

Observamos que, nos quadros apresentados acima, o eixo oralidade se divide em produção oral, escuta e relações oral/escrita com seus respectivos eixos de análise linguística. Desses quadros consideramos necessário destacar especialmente as expectativas de aprendizagem (doravante EA), que tratam da produção de textos orais, levando em consideração os elementos da situação discursiva. No entanto, nos deteremos naquelas que devem ser consolidadas desde o primeiro ano de escolaridade, com um olhar apurado também para aquelas que são consolidadas no sexto ano, conforme a indicação das cores.

Assim sendo, destacamos que no campo produção oral, a EA1 é uma expectativa que deve ser consolidada no sexto ano. Trata-se de produção de textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidade dos gêneros, canais de transmissão), e deve ser consolidada ainda nos primeiros anos de escolaridade. A partir dessa conclusão, ressaltamos a importância de se trabalhar com os textos ainda nos anos iniciais, conforme defende Antunes (2017), ao afirmar que o professor deve tomar o texto como objeto de suas exposições e análises.

Destacamos ainda a EA2 que aponta a produção de textos do tipo narrativo (piadas, cordéis, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura,

de fada - quadrinhos, parlendas, trava-língua). Essa EA é introduzida no primeiro ano de escolaridade e gradativamente vai sendo consolidada. Da mesma forma se dá a EA3, que é produzir relatos orais (relatos de experiência, depoimentos, notícias, reportagens), cuja consolidação acontece no sexto ano.

Analisando o campo escuta, destacamos a EA7, que trata da orientação a partir de comandos e instruções orais em geral. Observamos que a consolidação dessa expectativa acontece a partir do primeiro ano e deve ser trabalhado até o nono ano. Assim sendo, compreendemos que entender comandos leva ao entendimento de que há autonomia em relação a compreensão de gêneros orais.

A EA8 trata do reconhecimento dos gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas – redondas) que é consolidado a partir do quarto ano, se estendendo até o Ensino Médio. Essa EA apresenta os gêneros textuais orais que compõem a atividade de retextualização do nosso trabalho como proposta de intervenção, tendo em vista que realizamos a retextualização do escrito para o oral, tomando como base o gênero entrevista escrita para os gêneros debate e seminário, conforme já citado.

Ainda no campo da escuta, destacamos a EA9 que diz respeito a observação das normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral, respeitando os intervalos da fala e da escrita. Essa expectativa é consolidada a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental e reforça a ideia de interação da língua e de rompimento da dicotomia fala – escrita.

No que concerne ao campo das relações oral/escrito, nos dedicamos a EA15 que trata de retextualizar texto oral para o escrito, considerando a situação discursiva; e a EA16 que trata da retextualização do escrito para o oral, considerando a situação discursiva. Nessas expectativas estão o cerne da proposta que elaboramos, ainda que os estudos sobre a retextualização venham sendo timidamente desenvolvidos, ao nosso ver.

Notamos que só a partir do terceiro ano de escolaridade se inicia a abordagem da retextualização, o que perdura até o quinto ano sem a formalização de um conceito bem definido; porém, percebemos que a abordagem se dá a partir do terceiro ano, por um período de três anos, até o quinto ano. Esse período introdutório é muito significativo para a atividade de retextualização. A partir do sexto ano, o documento apresenta a sistematização dessa atividade, estendendo-a para o sétimo e o oitavo anos, para ser consolidada a partir do nono ano.

Em conformidade com o exposto, e por ser a retextualização um processo complexo, entendemos que a sua introdução da forma apresentada, como também os anos de escolaridade indicados para que gradativamente essa atividade possa ser consolidada, é compreensível, uma vez que aos poucos está havendo a introdução desse processo. Conforme Marcuschi, “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido” (MARCUSCHI, 2005, p. 46). Dessa maneira, reiteramos que o documento foi bem formulado ao tratar da retextualização e sua abordagem nos anos de escolarização.

Segundo o documento, os estudos gramaticais são mantidos conforme a sua relevância, porém, o mais importante é que são colocados numa perspectiva epilinguística. Para tanto, são apresentados no quadro com a nomenclatura de análise linguística e constituem o eixo vertical, isto é, passam a ser estudados nas aulas de Língua Portuguesa de forma contextualizada, sendo introduzidos em todas as expectativas de aprendizagem.

Aprofundando o estudo do eixo relações oral/escrita, destacamos a EA9 que trata de relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita, que passa pelas expectativas relacionadas a retextualização. Essa EA também é abordada no terceiro, quarto e quinto anos das séries iniciais, para ser sistematizada no sexto, sétimo e oitavo anos. A sua consolidação acontece, também, a partir do nono ano, conforme as EA relacionadas a retextualização.

Nesse contexto, é pertinente destacar que há um reconhecimento do trabalho com os gêneros orais, diante da diversidade apresentada nas EA descritas nos quadros apresentados, mantendo o texto como base para o trabalho com a análise linguística.

Para complementar o nosso estudo, nos detemos na EA8 por se tratar dos gêneros orais os quais utilizamos para realizar a atividade de retextualização. Assim sendo, destacamos do quadro a EA8, no campo da escuta, a importância de: “reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalho, seminários, avisos, entrevistas e mesas-redondas)” (PERNAMBUCO, 2012, p. 61). Desses gêneros, selecionamos a entrevista, o debate e o seminário, apresentados nessa EA, para realizar um trabalho de retextualização.

Apesar de serem introduzidos a partir do terceiro ano de escolaridade, é no sexto ano que se inicia o processo de sistematização desses gêneros, conforme sugerem os documentos parametrizadores da Educação Básica. Considerando que

a nossa proposta visa analisar, no documento, como são tratados os gêneros orais no sexto ano do Ensino Fundamental II, e construir um Caderno de retextualização, achamos positiva a diversidade de gêneros apresentada, bem como as EA e a sua distribuição nos anos de escolaridade. Como o documento não apresenta sistematização do trabalho com esses gêneros, apresentamos no referido Caderno formas de como o professor poderia sistematizar, na prática, determinados gêneros nessas séries do Ensino Fundamental.

Além desses gêneros, destacamos que o documento indica outros, como narrativas orais, piadas, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura, de fada – quadrinhas, parlendas e trava-línguas. Apresenta também os relatos orais, relatos de experiência, depoimentos, notícias e reportagens, além dos textos instrucionais regras de jogo e brincadeiras, instruções de uso de objetos, aparelhos. Diante dessa diversidade de gêneros, reiteramos a competência do documento em apresentar uma proposta bastante coerente para o trabalho com a oralidade.

Por fim, pudemos constatar que os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, especificamente, tratam os gêneros orais com relevância, oferecendo como subsídios aos professores de Língua Portuguesa uma proposta rica em gêneros textuais orais. Constatamos, ainda, que o documento acrescenta, também, expectativas de aprendizagem pertinentes aos anos de escolarização determinados, e indica o início de sua abordagem até a consolidação dela.

Notamos, porém, que apesar de haver uma preocupação inquestionável do Parâmetro de Pernambuco com o estudo dos gêneros orais, não identificamos a sistematização de práticas pedagógicas para o trabalho com esses gêneros. Diante disso, entendemos que compete ao professor buscar incessantemente estratégias para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na realização do seu trabalho, independente da diversidade de ideias norteadoras que sejam oferecidas. Uma prova disso é a gama de ideias norteadoras apresentada no documento, no entanto, assistemática. Merece destaque, sobre a ideia de currículo e prática pedagógica, a concepção de Perrenoud (1995):

[...] A cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada na aula é apenas balizada pelo currículo formal. Este apenas fornece uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido cerrado de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir (PERRENOUD, 1995, p. 42-43).

Conforme o autor, o currículo direciona as práticas pedagógicas, mas não representa uma “receita pronta” para os professores seguirem. Estes, por sua vez, devem buscar subsídios para a prática docente, assim como enriquecê-la, fundamentando-se em teorias que viabilizem um ensino de qualidade.

Como nossa pesquisa se trata de uma análise dos gêneros orais presentes nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco (2012), comprovamos que esses gêneros estão presentes de forma efetiva no documento. Como prova disso, encontramos o eixo que compete à oralidade, introduzido de forma significativa ao da leitura e escrita, nos fazendo entender que é possível superar a ideia de dicotomia entre fala e escrita, como também, realizar um ensino eficaz da oralidade desde os anos iniciais de escolarização.

Assim, como forma de contribuir para uma prática docente que venha a favorecer o desenvolvimento da proficiência da oralidade, em consonância com a leitura e a escrita apresentamos, nos Apêndices dessa pesquisa, uma proposta intitulada *Gêneros textuais orais : estratégias de retextualização da escrita para a fala aplicáveis ao Ensino Fundamental II*. Nela, oferecemos como sugestão o ensino da oralidade através de atividades de retextualização da entrevista escrita para os gêneros orais, debate regrado e seminário, gêneros especificamente da modalidade oral. Com isso, esperamos oferecer mais um subsídio ao professor, que está constantemente em busca de novas perspectivas de ensino para a inovação de suas práticas pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da gama de trabalhos publicados no campo da leitura e da escrita, realizar uma investigação voltada para os gêneros orais tornou-se um feito grandioso por seus desafios. Em princípio, pela escassez de trabalhos que tratam da didatização desses gêneros, posteriormente, por termos a oportunidade de oferecer subsídios para o trabalho dos docentes de Língua Portuguesa com os gêneros orais, ainda vistos de forma secundária nas aulas de Língua Portuguesa. Vimos ainda, com essa pesquisa, os gêneros orais sendo tratados, em relação a leitura e a escrita, como um contínuo, conforme defende Marcuschi (2005).

A realização da pesquisa teve como *corpus* os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), nos quais analisamos a forma como os gêneros orais são tratados. A partir da análise, produzimos uma proposta pedagógica como sugestão para o trabalho com os gêneros orais, realizando processos de retextualização da escrita para a fala.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi de fundamental importância a busca incessante de teorias que servissem de embasamento para a construção do trabalho. Assim sendo, foram organizados capítulos que perpassaram pelas concepções de língua, linguagem, fala, escrita, conservando a perspectiva discursiva, conforme Bakhtin (2010), assim como as concepções de textos, retextualização e gêneros orais na mesma perspectiva.

Outrossim, destacamos que a abordagem dos gêneros orais em documentos oficiais, a exemplo dos PCNs (1998) e da BNCC (2018), reconhecem que as práticas discursivas estão relacionadas não só a leitura e escrita, como também a oralidade. Essas abordagens foram fundamentais para consolidar a nossa proposta de trabalho com os gêneros orais. Nessa passagem da pesquisa, concluímos que os documentos oficiais tratam a oralidade com relevância.

As orientações para o trabalho com os gêneros orais, descritos no documento analisado, contribuem de forma relevante para a prática em sala de aula, orientando o professor a introduzir a oralidade, paralelamente a leitura e a escrita. Entendemos que a variedade de gêneros e as expectativas de aprendizagem enumeradas, que relacionam os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes, implicam

uma introdução significativa para o ensino do oral, tendo em vista a importância do domínio da palavra pública para o exercício da cidadania.

Nesse percurso, descrevemos a forma como os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) tratam os gêneros orais. Para tanto, vale salientar que a partir dessa descrição, pudemos identificar uma diversidade de gêneros indicados para o trabalho em sala de aula, como também as expectativas de aprendizagem referentes a cada gênero e a cada ano de escolaridade. Ressaltamos, porém, que o trabalho com os gêneros orais não é sistematizado no documento, fato que reforçou a produção de um Caderno Pedagógico como sugestão de proposta de intervenção.

Em princípio, realizou-se o estudo dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) a partir da sua estrutura e construção. Nessa análise, identificamos que o documento foi construído obedecendo a uma sequência de outros, antes construídos pelo estado de Pernambuco para nortear o ensino de Língua Portuguesa. Esse fato revela que há uma busca constante de melhoria e atualização de documentos para nortear o ensino no estado de Pernambuco, conforme exige o ensino contemporâneo.

Analizamos os cinco capítulos nos quais os Parâmetros de Pernambuco foram divididos. Merece destacar que o capítulo três, que trata das expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa, explicita o tratamento dado aos gêneros orais, que foi o foco do nosso trabalho. Esse capítulo inicia-se enfatizando a importância da leitura e da escrita, e se detém no tratamento dessas modalidades. Posteriormente, ao dedicar um item ao eixo oralidade, dá-se o início da introdução definitiva dos gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa nas escolas do referido Estado.

Conforme observamos, mediante nosso estudo, os gêneros orais são tratados de forma significativa no documento. No entanto, a não sistematização desses gêneros para o trabalho em sala de aula, conforme já citado, nos estimulou ainda mais para produzirmos uma proposta pautada no processo de retextualização. No caso do nosso trabalho, optamos por sugerir um trabalho da escrita para a fala. Ademais, apesar da lacuna no caso da sistematização, consideramos positiva a forma como os gêneros orais são tratados.

Em se tratando da construção dessa proposta, identificamos a complexidade do processo de retextualização, especialmente por ser construída para sua

aplicabilidade no sexto ano do Ensino Fundamental II. Entendemos que nessa etapa do ensino, em muitos casos, o aluno está em processo de desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, o que aumenta a responsabilidade do professor em auxiliar diretamente o seu aluno nas produções textuais oral e escrita.

Ainda assim, consideramos a construção da proposta de retextualização da escrita para a fala é um trabalho de imenso valor pedagógico. Para tanto, fundamentamo-nos em teóricos como Marcuschi (2005), Dell'Isola (2007) e Elias (2014), que apresentam trabalhos no campo da retextualização em estudos da Linguística Aplicada. Para realizá-la, partimos do texto-base, entrevista escrita, para a produção dos textos – alvo, debate regrado e seminário. A escolha desses gêneros se dá por serem gêneros vivenciados no dia a dia das escolas, sem, contudo, haver uma sistematização ou formalização dos mesmos.

Em relação à temática da retextualização, destacamos que encontramos trabalhos da escrita para a escrita e da fala para escrita; este último apresenta uma maior diversidade, no entanto, da escrita para a fala encontramos pouquíssimos registros. Ressaltamos, porém, que no seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, Luiz Antônio Marcuschi, traz exemplos significativos, com explicações precisas, que nos levou a concretizar a proposta mesmo diante da escassez de trabalhos de retextualização da escrita para a fala, conforme afirmamos anteriormente.

Vale ressaltar que, ao construir a proposta, foram colocadas como sugestões exemplos de entrevistas escritas. Frisamos, ainda, que ao pesquisar essas entrevistas, precisamos pensar na pertinência desses textos para o nível de escolaridade do aluno. No momento dessa construção, comprovamos a complexidade da retextualização, como também a relevância das habilidades de leitura e escrita para retextualizar, fato que nos mostrou a importância de, em nenhum momento, mesmo realizando um trabalho de valorização do oral, deixarmos de reconhecer que a leitura e a escrita apresentam um valor imensurável para o ensino de Língua Portuguesa.

Assim, comprovamos que o processo de retextualização e as práticas realizadas nesse processo requerem um conhecimento prévio dos gêneros envolvidos, no caso desse trabalho, entrevista escrita, debate e seminário. Esses gêneros são definidos na proposta apresentada e, apenas a entrevista, exemplificada, uma vez que não houve a aplicabilidade em campo para se verificar a

construção dos gêneros orais, debate regrado e seminário. Estes, devem ser gravados em mídias para uma melhor exploração em sala de aula.

Contudo, não foi difícil comprovar que é bastante salutar o ensino da produção textual oral a partir da retextualização. Nas operações envolvidas, conforme Marcuschi (2005), e identificadas na construção da proposta, reafirmamos que, ao apresentar a entrevista escrita para a retextualização, os momentos de leitura, escrita são a base do processo, além da interpretação e compreensão.

Registramos aqui, que a proposta apresentada, ao ser construída, partindo do texto-base aos textos-alvo, mostrou-se, ao nosso ver, como um trabalho importante e eficaz para a formação de alunos proficientes na produção de textos orais. Reiteramos que se trata de uma proposta que deverá ser adaptada a cada realidade da sala de aula, conforme as especificidades e níveis de aprendizagem de cada turma.

Por fim, é relevante justificar que essa pesquisa não se encerra aqui, com a construção da proposta, pois esperamos a leitura e a aplicabilidade desta em salas de aula do sexto ano do Ensino Fundamental II para ressignificação das práticas pedagógicas, essencialmente no que diz respeito à oralidade, que, aos poucos vem sendo inserida no ensino de Língua Portuguesa. Essa inserção se dá pelo reconhecimento de sua relevância para a formação cidadã. Esperamos também que professores de outras áreas possam adaptar essa proposta, fazendo uso da retextualização como trabalho eficaz para produção textual no ensino de Língua portuguesa em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Parábola 2017.

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros no contexto Brasileiro: **questões (meta) teóricas e conceituais**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. Manual da expressão oral e escrita. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, E. C. F.; NETO, V. de L. (organizadores). **Oralidade e (multi) letramentos no ensino de línguas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020. 223p.

GIL, A. C. **Métodos técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GRIJO, C. S. B. **O domínio dos gêneros textuais através do processo de retextualização**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-8SSV5D>. Acesso em: 07 dez. 2019.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de português**. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2013.

PERNAMBUCO, **Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação. Recife: SEE, 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras: Associação de Leituras do Brasil, 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo RS: Universidade Feevale, 2013.

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

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta do ensino de gramática no 1º e no 2º grau. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

APÊNDICE - CADERNO PEDAGÓGICO

MARIA WILDENY DE SOUZA

CADERNO PEDAGÓGICO



**GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS:
ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO DA
ESCRITA PARA A FALA APLICÁVEIS AO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

UFCG

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	81
1 CONHECENDO OS GÊNEROS ENTREVISTA, DEBATE E SEMINÁRIO	82
1.1 ENTREVISTA: UM GÊNERO GENUINAMENTE ORAL?.....	83
1.1.1 Entrevista Oral e entrevista escrita: diferenças sutis	84
1.2 DEBATE REGRADO: UM GÊNERO ARGUMENTATIVO ORAL	90
1.3 SEMINÁRIO: TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS.....	93
2 RETEXTUALIZAÇÃO: TRANSFORMAÇÃO DE UM TEXTO DE UMA MODALIDADE PARA OUTRA	99
2.1 O QUE É RETEXTUALIZAR?	99
3 PRÁTICAS DE RETEXTUALIZAÇÃO DA ESCRITA PARA A FALA: ENTREVISTA ESCRITA, DEBATE E SEMINÁRIO	102
REFERÊNCIAS	125

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

Cara professora,

Este caderno apresenta uma metodologia de ensino que visa o desenvolvimento da modalidade oral no aprendiz, bem como a valorização da oralidade associada a leitura e a escrita. Apresenta atividades de retextualização da escrita para a fala, como proposta pedagógica para o trabalho com a oralidade, a partir no sexto ano do Ensino Fundamental. A atividade é realizada com os gêneros textuais *entrevista*, na modalidade escrita, e *seminário* e *debate*, na modalidade oral. Essa proposta contempla os gêneros orais propostos nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco (2012), com ênfase nos gêneros orais indicados para o sexto ano.

Sabemos a relevância de desenvolver no aprendiz a habilidade oral para a comunicação fluente em situações de interações sociais e, no que diz respeito a formalidade, cabe a escola desenvolver metodologias que promovam o ensino formal dos gêneros orais. Nesse sentido, compete ao professor desenvolver estratégias para um ensino sistematizado desses gêneros, explorando-os ainda no sexto ano, quando se inicia uma nova etapa do Ensino Fundamental. Outrossim, para que o aprendiz domine com propriedade a oralidade no decorrer da escolarização, é primordial o desenvolvimento dessa competência.

Esperamos, com essa proposta, colaborar para o desenvolvimento da expressão oral formal do aprendiz, tornando-o um produtor de textos orais de acordo com a formalidade exigida. Para tanto, propomos a apresentação dos conceitos dos gêneros *entrevista*, *debate regrado* e *seminário*, para posteriormente realizar a atividade de retextualização. Com isso, esperamos ainda colaborar com a construção da autonomia oral do aprendiz nas situações de interação na escola e fora dela.

Iniciando...



1 CONHECENDO OS GÊNEROS ENTREVISTA, DEBATE E SEMINÁRIO

Sabemos que os gêneros orais cada vez mais estão sendo inseridos nas propostas apresentadas nos livros didáticos, a fim de que a capacidade de expressão oral dos aprendizes, nas mais diversas formas de uso da língua, seja desenvolvida, embora ainda seja vista de forma secundária. Em consonância com esse grande passo em relação aos gêneros orais, as propostas curriculares de alguns estados e municípios apresentam eixos exclusivos para a oralidade, com a intenção de que professor faça a inserção nas suas práticas pedagógicas, para que seja efetivada a consolidação dessa prática. No entanto, é importante ressaltar que não estamos falando apenas da oralidade de maneira geral, mas também da formalidade dos gêneros orais públicos.

Em consonância com o exposto, Cereja afirma que:

No mundo em que vivemos, a expressão oral tem sido cada vez mais valorizada e, muitas vezes, é o critério decisivo para o sucesso profissional de muitas pessoas. Contudo, em algumas situações, as práticas sociais de linguagem são regradas e a escola pode desempenhar um importante papel no sentido de criar vivências que permitam o conhecimento e a apropriação de falas mais padronizadas. É o caso dos *gêneros orais públicos*, como o seminário, a discussão em grupo, a entrevista oral, o debate regrado, o debate deliberativo e outros (CEREJA, 2015, p. 70).

Conforme a afirmação supracitada, entendemos que a escola, enquanto espaço de interação, deve proporcionar aos aprendizes momentos de interação em que a oralidade, que já faz parte da vida dos alunos, esteja presente. Pode ainda, promover momentos de leitura, conversações, recitais, apresentações teatrais, entre outros, como prática dessa oralidade. Contudo, é importante reconhecer que a escola também é responsável pelo aperfeiçoamento de outros gêneros orais que exigem certa formalidade, como seminários, entrevistas e debates. Tais gêneros apresentam características próprias que necessitam ser apreendidas na escola.

Caro (a) professor(a),

É de fundamental importância realizar leitura de teóricos importantes que tratem de oralidade e gêneros orais.



- ✓ Sugerimos que comece com o conceito do gênero entrevista.

1.1 ENTREVISTA: UM GÊNERO GENUINAMENTE ORAL?

A entrevista é um gênero jornalístico de longa tradição entre um jornalista (entrevistador) e um especialista ou uma pessoa que tem um interesse particular num dado domínio (entrevistado). Uma entrevista consiste, então, em fazer falar essa pessoa *expert* a respeito de diversos aspectos de um problema ou de uma questão, com o intuito de comunicar as informações fornecidas a terceiros, que representem teoricamente pelo menos, a demanda de informações (SCHINEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73).

A posteriori, é importante socializar o conceito de entrevista, que conforme os autores, tem a participação de um entrevistador e um entrevistado e pertencer ao gênero jornalístico. Merece destaque também que na concepção dos autores que não explicita a modalidade, concluímos, então, que pode ser na modalidade oral ou escrita. Para melhor compreensão, é importante elencar os objetivos da entrevista. Para tanto, nos valem dos estudos de Sarmiento (2005) que os apresenta de forma objetiva. Segundo a autora, uma entrevista pode ser realizada com diferentes objetivos:

- Explicar um fenômeno por meio de opiniões de um especialista;
- Obter opinião de uma autoridade a respeito de algum assunto de destaque no momento;
- Promover o entrevistado ou torná-lo mais conhecido pelo público;

As perguntas da entrevista não são aleatórias. Seguem um planejamento que está relacionado com o objetivo da entrevista e com o público (SARMENTO, 2006, p. 87-88).³

Professor (a):

1. Explore o conceito do gênero entrevista a fim de que o aluno compreenda e se aproprie da definição do gênero.

³ A obra citada faz parte do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2006 e foi escrito para ser aplicado no sexto ano do Ensino Fundamental. O exemplar utilizado foi o Manual do Professor.



Após o aluno se apropriar da definição do gênero entrevista, instigue-o a expressar-se oralmente realizando perguntas como: Você já ouviu ou leu entrevistas? Qual o tema tratado? Em quais suportes textuais esse gênero circula? A qual público se destina?

2. Apresente ao aluno uma entrevista escrita e uma oral com um tema pertinente à idade dos discentes do sexto ano do Ensino Fundamental;
3. Apresente a entrevista oral em vídeos projetados em *Datashow* ou no *smartphone* do aluno.
4. Exponha a entrevista escrita em cópia, conforme foi produzida e veiculada.

Professor (a),

Sugerimos apresentar entrevistas cujos temas são pertinentes aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

Sugestão de links com entrevistas orais e escritas:

<https://www.youtube.com/watch?v=NoH6CCm457A>,

<https://www.youtube.com/watch?v=OEtdYbSCg1w>,

<https://www.vtv.com.br/jornalismo>

<https://lunetas.com.br/>

<https://revistacrescer.com.br>



- ✓ Após a apresentação das entrevistas, é necessário evidenciar as diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita;
- ✓ É importante atentar para a entrevista escrita e suas características.

1.1.1 Entrevista oral e entrevista escrita: diferenças sutis

Para diferenciar a entrevista escrita da entrevista oral, nos valem dos estudos de Cereja (2015). Para o autor a entrevista é, por natureza, um gênero oral,

pois nasce da interação verbal entre um entrevistador e um entrevistado, um na presença do outro.

Quando, entretanto, é publicada em suportes impressos, geralmente sofre algumas modificações em relação ao texto original decorrente da mudança de suporte (CEREJA, 2015, p. 221).⁴

O autor supracitado destaca ainda as características de cada tipo de entrevista de modo objetivo. Para Cereja (2015, p. 223) entrevista oral:

1. É um texto jornalístico;
2. Os locutores são o entrevistador e o entrevistado;
3. Os destinatários são os ouvintes (público de programas e jornais de rádio e TV, usuários da internet, etc.)
4. O suporte/veículo são programas e jornais de rádio e TV, a internet, etc.
5. O tema está relacionado com o perfil do entrevistado;
6. O texto é construído a partir de perguntas do entrevistador e respostas do entrevistado;
7. A linguagem geralmente está de acordo com a norma-padrão da língua, mas pode variar;
8. São comuns as marcas de oralidade tais como repetições, pausas, expressões como “né?”, etc.

Da mesma forma, Cereja (2015) descreve as características específicas da entrevista escrita. Conforme o autor a entrevista escrita:

9. Apresenta título;
10. As perguntas e respostas costumam ser precedidas pelo nome do entrevistador e do entrevistado ou serem identificadas por meio de outros recursos (os nomes de um e do outro, itálico, negrito etc.);
11. A linguagem geralmente segue a norma-padrão da língua e pode apresentar marcas de informalidade, mas raramente marcas de oralidade.

⁴ A obra citada faz parte do Plano Nacional do Livro Didático – PNLB no ano de 2015 com vigência de três anos. Foi escrito para ser aplicado no sétimo ano do Ensino Fundamental, no entanto, no que diz respeito aos gêneros orais, pode ser adaptado para o sexto ano sem comprometer a aprendizagem. O exemplar utilizado foi o Manual do Professor.



Professor (a),

Retome a atividade inicial e chame a atenção dos alunos para as particularidades das modalidades oral e escrita nas entrevistas.

Apresente outras entrevistas escritas a fim de que o aluno se aproprie das características dessa modalidade.

Cereja (2015) destaca ainda as entrevistas não presenciais surgidas com o avanço da tecnologia. Esse avanço promoveu transformações nesse gênero como as realizadas por e-mail, quando um jornal ou revista encaminha as perguntas para o entrevistado. É possível também que seja concedida uma entrevista para os meios de comunicação ao vivo, mesmo que as pessoas estejam em outro continente ou com diferença de horário.

Caro (a) professor (a),

Consideramos que, para o trabalho com o sexto ano, essas informações são valiosas o que não impede que o professor aprofunde mais o estudo sobre o gênero.



Como sugestão, disponibilizamos, abaixo, trechos de uma entrevista sobre o tema *Bullying*, que consideramos pertinentes à realidade dos aprendizes. A entrevista está disponibilizada na íntegra, no site Lunetas⁵

Burra, lixo, desperdício de oxigênio, avoadada, cabeça de vento. Esses foram alguns dos apelidos que a jornalista Vanessa Bencz teve na escola. Para a sorte dela e de todos que hoje podem ler e ouvir suas histórias, ela não acreditou em nenhum deles. Além do *bullying* constante que sofria, ela descobriu aos 15 anos que tem transtorno de déficit de atenção (TDAH), e por isso teve uma trajetória escolar difícil.

⁵ PENINA, Mayara. Lunetas. 2016. Disponível em: <https://lunetas.com.br/bullying-o-que-acontece-na-infancia-nao-fica-na-infancia/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

O que diz a lei? Sancionada em 2015, a Lei nº 13.185 determina que é considerada *bullying* toda intimidação sistemática, envolvendo violência física ou psicológica, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima. Além disso, a lei também determina que é dever da escola assegurar medidas de conscientização, prevenção e combate a prática.

Leia (trechos) da entrevista com Vanessa Bencz

Veja na íntegra no site: <https://lunetas.com.br/bullying-o-que-acontece-na-infancia-nao-fica-na-infancia/>

Lunetas: O *bullying* é um problema sério e real, mas sua definição legal é recente e só ganhou status de lei no ano passado. Até então, era comum que queixas das vítimas do problema fossem taxadas de exagero ou o famoso “mimimi”. Como você viveu isso?

Vanessa Bencz: Quando eu era criança, realmente não existia o nome *bullying* e muito menos a consciência de que isso era errado. Aos 10 anos, após ser humilhada na frente da turma por uma professora, eu me tornei muito tímida e insegura. Eu acreditava que de fato merecia ser humilhada por não ser boa o suficiente. Me transformei em uma pessoa medrosa que se escondia em roupas comuns, em hábitos comuns, em mentiras. Quando finalmente tive contato com ajuda psicológica – isso aos 14 anos – tive muito trabalho para descobrir quem eu era. Por baixo de medo, de raiva, de insegurança e de tristeza, descobri que eu era uma garota forte, apaixonada por literatura e curiosa por pessoas. Depois disso, comecei a gritar a minha dor para que outras pessoas se identificassem e entendessem que não mereciam passar por isso.

Lunetas: No contexto da família, é comum que pais e mães encarnem o discurso do “dominador”, incentivando os filhos a revidar os assédios da mesma forma recebida. Como educar os pais, cuidadores e responsáveis para evitar isso?

Vanessa Bencz: É uma das partes mais difíceis. A cultura do “olho por olho, dente por dente” é uma forma rápida de satisfazer a necessidade do retorno por justiça. Considero

este um falso valor maquiado de justiça e que na verdade se trata de vingança. Conscientizar pais, mães, professores e cuidadores é questão de primeira necessidade e, ao meu ver, precisa surgir de forma efetiva e responsável dentro das escolas. Escola não educa apenas a criança: educa sua família também.

(...)

Lunetas: Que situações ajudam pais, mães, educadores e responsáveis a detectar o *bullying*?

Vanessa Bencz: É preciso treinar o olhar observador de detetive. Onde tem fumaça tem fogo; então, uma criança ou adolescente que chega da escola triste, desmotivado ou com atitudes diferentes das que ele costuma ter, é preciso conversar. Ele pode estar sendo vítima; mas conseguir essa confissão por parte o jovem pode ser uma tarefa difícil. Existe vergonha, raiva, medo da exposição. Já o agressor é mais complicado de diagnosticar em casa, porque ele – ou ela – é seguro e confiante. É preciso ficar atento nos comentários que este jovem faz durante o almoço, durante uma conversa, durante um programa de televisão. Pequenas pistas fazem a diferença. Os pais devem ficar atentos também para um filho ou filha que está fazendo o papel de expectador em uma cena de agressão. É preciso orientar para que esse expectador fale com professores e argumente para que a escola interfira.

(...)

Lunetas: De acordo com a sua experiência, o que leva uma criança a praticar *bullying*?

Vanessa Bencz: Cada pessoa tem seu machucado. Muitas vezes não se trata disso: às vezes, uma criança ou um adolescente está apenas reproduzindo na escola uma atitude grosseira e destrutiva que viu em casa e não tem referência de bons valores como respeito, tolerância, amizade e empatia. Mas, em geral, uma pessoa pratica *bullying* porque ela foi vítima no passado. Ou então, pratica porque sabe que é uma vítima em potencial. Fico feliz em constatar o quanto minhas palestras têm sido eficazes nesse diagnóstico: é muito comum que pais, mães e professores me procurem para relatar um feedback positivo após os bate-papos. Por exemplo: uma maneira bem prática de ilustrar a falta de empatia para estudantes é narrar um cenário

de *bullying* em que o agressor humilha a vítima e as pessoas ao redor dão risadas. Essas risadas, em geral, acabam sendo piores do que a própria agressão, pois enfraquecem a vítima e dão o aval para que o agressor continue com a humilhação. Muitos estudantes vêm me contar que tem pensado duas vezes antes de rir de uma brincadeira – pois não querem de forma nenhuma serem coniventes com a agressão. Isso instiga o potencial empático em cada um e os estudantes refletem esse comportamento em casa. Então, fico muito feliz quando familiares e funcionários de escolas me contam que constataam – e aprovam – essa transformação entre os estudantes.

Lunetas: Nas crianças menores, é mais difícil detectar o *bullying*? Que estratégias de aproximação é possível adotar nesse caso?

Vanessa Bencz: De acordo com a minha experiência, percebo que detectar o *bullying* entre crianças é menos difícil. Durante as palestras, elas próprias têm a atitude de apontar para o agressor e dizer: “Ele me chamou de gorda! Ele me chamou de baixinha! Ele disse que sou feia!” Então, basta tocar no assunto para que elas sejam colaborativas. Já com adolescentes a coisa fica abstrata e muito mais delicada – envolve abuso sexual, vergonha, humilhação e tristeza silenciosa. Não basta tocar no assunto: é preciso observar muito de perto.

(...)

Lunetas: Como você acha que o tema evoluiu nas conversas no ambiente educativo e familiar?

Vanessa Bencz: O tema evoluiu porque estava difícil de explicar o alto número de suicídio entre jovens de 10 a 14 anos e toda a violência crescente. Claro que a quantidade de informações a nossa disposição também contribuiu para o debate: pesquisas feitas em universidades do exterior ajudaram a batizar essa violência de *bullying* e, quando uma coisa ganha nome, fica mais fácil de enxergá-la. Mas a minha teoria é que, no Brasil, começamos a falar sobre isso porque a quantidade de estudantes machucados começou a ficar inexplicável.

(...)

Lunetas: Falando especificamente do livro “A menina distraída”, como foi o seu contato com outras pessoas/leitores que passaram por situações parecidas?

Vanessa Bencz: Colho depoimentos sobre violência há quatro anos. Cada história me machuca como se fosse um soco. Não consigo me acostumar a ouvir casos de *bullying*, de violência e de irresponsabilidade. Sempre fui sensível a essas narrativas e, no começo, elas me faziam mal. Eu me sentia desesperada e passava noites sem conseguir dormir. Admito que ainda hoje me sinto machucada ao ouvir esses relatos, mas construí uma atitude motivadora para ajudar as pessoas que confiam essas histórias para mim.

Sobre a entrevistada...

Vanessa Bencz escreveu o livro “A menina distraída”, que conta a história de uma menina vítima de bullying na escola que é salva por uma super-heroína. Além disso, oferece palestras sobre empatia e cultura de paz nas escolas.

1.2 DEBATE REGRADO: UM GÊNERO ARGUMENTATIVO ORAL

- ✓ Faça um levantamento prévio do conhecimento dos alunos em relação ao gênero debate;
- ✓ Promova um momento de conversa para que discutam o conhecimento desse gênero;



Caro (a) professor (a),

Sugerimos que apresente vídeos com trechos de debates televisivos por serem os mais conhecidos. Abaixo listamos alguns links que direcionam para alguns deles:

<http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/videos/t/todos-os-videos/v/confira-as-regras-do-debate-de-hoje-a-noite/5410016/>.

<http://g1.globo.com/pb/paraiba/jpb-2edicao/videos/v/conheca-a-regra-do-ultimo-e-decisivo-debate-entre-os-candidatos-a-prefeitura-de-jp/2210973/>.

- ✓ Apresente o conceito do gênero debate regrado. Os outros tipos de debate serão conhecidos ao longo dos anos de escolaridade.
- ✓ Chame a atenção dos alunos para as regras determinadas no debate televisivo.



Conhecendo o debate regrado...

Nos valem os estudos de Cereja (2015) para a definição de debate regrado. Para o autor, o debate regrado é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas. Ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico, e como o nome sugere, supõe a existência de regras.

Em um debate, quando expomos nossas opiniões, precisamos fundamentá-las com argumentos, isto é, com motivos ou razões.

Ao argumentar, os debatedores expõem seu ponto de vista a respeito do tema. Por isso, é natural que sejam empregadas expressões como “eu acho”, “na minha opinião”, “a meu ver”, etc.

Além disso, ele pode revelar maior ou menor grau de formalidade, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.

As regras básicas para um debate são:

- Falar um de cada vez;
- Quem quiser falar deve se inscrever e esperar sua vez;
- Uma pessoa deve anotar a inscrição dos que querem falar;

- Deve ser estipulado um tempo máximo para falar;
- Deve-se haver respeito à opinião do outro, etc.

As principais características do debate regrados são:

- É um texto produzido oralmente e coletivamente, com a finalidade de que sejam conhecidos diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico;
- Dois ou mais debatedores expõem sua opinião sobre o tema e tentam convencer os interlocutores com base em argumentos;
- Os interlocutores são cidadãos em geral, estudantes, membros de uma comunidade, etc.
- Pode ser veiculado pela fala, ao vivo, por veículos eletrônicos, como o rádio, a TV e a internet.
- O tema trata de assuntos atuais de interesse dos debatedores.
- O tema é apresentado pelo mediador, que coordena e organiza o debate a partir de regras preestabelecidas;
- Os debatedores expõem e ouvem os diferentes pontos de vista sobre o tema;
- Predomina-se a norma padrão podendo haver maior ou menor grau de formalidade dependendo do perfil dos interlocutores. (CEREJA, 2015, p.136-138)⁶

Podemos entender sobre o exposto, que o debate regrado pode favorecer o domínio da oralidade formal, apesar de pouco praticado, tendo em vista que as regras para sua prática favorecem a sistematização desse gênero. Ademais, é importante ressaltar também que com o debate é trabalhada a capacidade de argumentação do aluno.

Caro professor,
Chame a atenção dos alunos esclarecendo que no debate regrado não há uma disputa. Não há um vencedor.



⁶ A obra citada faz parte do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD 2015 com vigência de três anos. Foi escrito para ser aplicado no nono ano do Ensino Fundamental, no entanto, consideramos os conceitos pertinentes para o trabalho com o gênero debate no sexto ano. O Exemplar utilizado para o estudo foi o Manual do Professor.

Conforme Dolz e Schneuwly (2008), o debate televisivo pode ser o protótipo para muitos alunos e professores, no entanto, não deve ser tomado como modelo principal considerando que, por vezes, aparentam ser um afrontamento e não um lugar de interação.

Caro professor,

Definido o gênero debate regrado, é hora de sortear alguns temas e formar grupos para que sejam organizados debates.

É importante entender que o gênero debate é pouco praticado no sexto ano, e, por ser argumentativo, deve haver momentos de leitura de textos científicos.



1.3 SEMINÁRIO: CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

O seminário é um gênero oral público que pertence à família dos gêneros expositivos. Pode ser realizado individualmente ou em grupo.

A finalidade do seminário é transmitir conhecimentos a respeito de um determinado assunto de natureza científica ou técnica. O locutor são estudantes ou profissionais de uma determinada área, e o destinatário são professores e alunos ou profissionais da mesma área. O suporte é a fala com apoio de outros recursos: esquema visual na lousa, em cartazes, em PowerPoint e materiais impressos. O tema são assuntos científicos ou técnicos, geralmente relacionado com o perfil do grupo a que se destina - comunidade escolar, científica ou profissional. Quanto à estrutura, normalmente há a abertura, cumprimento ao público, apresentação do tema, exposição, conclusão e encerramento. A linguagem segue a norma padrão da língua, podendo haver maior ou menor formalidade, dependendo do perfil dos interlocutores.

O seminário é produzido para uma plateia. Logo, é importante levar em conta o modo de apresentá-lo e a reação do público (CEREJA, 2015, p. 256)⁷.

⁷ A obra citada faz parte do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD 2015 com vigência de três anos. Foi escrito para ser aplicado no oitavo ano do Ensino Fundamental, no entanto, consideramos os

Diante do exposto, entendemos que, ao apresentar um seminário, o locutor deve ter conhecimento do assunto, além de conhecer o perfil dos interlocutores. Compreende-se, portanto, que envolve uma pesquisa rigorosa em relação ao tema, visto que se trata de temas de natureza técnica e científica. Quanto à apresentação, Cereja (2015) destaca que deve haver um planejamento e uma preparação prévia que segundo o autor apresenta a seguinte estrutura:

- Pesquisa;
- Tomada de notas;
- Seleção e organização de informações e recursos materiais;
- Produção de roteiro e esquema;
- Ensaio.

Ainda quanto à apresentação, o autor destaca que devem ser observados os seguintes aspectos:

- Abertura;
- Tomada da palavra e cumprimentos;
- Apresentação do tema;
- Exposição;
- Conclusão e encerramento;
- Tempo.

Assim sendo, conforme Cereja (2015), todos esses aspectos supracitados somados à postura do apresentador, posição, voz, tom, ritmo, texto de apoio e relacionamento, além dos recursos audiovisuais, proporciona leveza ao seminário.

No entanto, é importante ressaltar que o autor chama a atenção para o uso da linguagem que, segundo ele, deve ser evitada, como a repetição e expressões informais como: “tipo assim”, “né?”, “tá?”, “ahn”. Para ele é importante o apresentador explicar o significado de vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada, e para isso deve fazer uso de expressões de reformulação como, “isto é”, “quer dizer”, “por exemplo”, “em outras palavras”.

Conforme observado, discorremos acima com base nos estudos de Cereja (2015), tendo em vista que explicita de forma sistemática o gênero seminário em

seus livros didáticos para o Ensino Fundamental II. Para maior aprofundamento dos estudos sobre esse gênero, sugerimos também considerar os estudos linguísticos de Dolz e Schineuwly (2004). Destacamos que os autores apresentam a seguinte concepção sobre o gênero seminário ou exposição oral, conforme preferem nominar:

Finalmente, podemos, pois definir a exposição oral como 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. (DOLZ; SCHINEUWLY, 2004, p.185)

Os autores apresentam a definição do gênero considerando sua formalidade e os interlocutores, ao destacar que o expositor é um especialista em um assunto que, como profundo conhecedor, vai explicar para o auditório, que supomos, esteja interessado. Entendemos com o exposto de que se trata de um gênero que exige uma apresentação bem estruturada com o objetivo de socializar e construir conhecimentos.

Em sua teoria de Dolz e Schinewly (2004) se preocupam com aquilo que é considerado ensinável no seminário. Para tanto, apresentam a estrutura do seminário, a saber: *a situação de comunicação; a organização interna da exposição, as características linguísticas e os objetivos gerais de um trabalho didático sobre a exposição*. Destacamos abaixo **A situação de comunicação e a organização interna da exposição**, de forma resumida, considerando o que propõem os autores.

1- A situação de comunicação - O professor deve construir no aluno a noção de especialista para que este possa transmitir conteúdo com propriedade para um público interessado em aprender algo.

2- A organização interna da exposição - O professor deve planejar a exposição com o aluno a partir da pesquisa em um texto fonte para posterior hierarquização e organização em grupo ou individual com correção coletiva. Para tanto deve ordenar da seguinte forma:

- a- A abertura – cumprimentar o auditório e legitimar sua fala.
- b- Introdução do tema – entrada no discurso.
- c- Apresentação do plano da expressão – as operações de planejamento são apresentadas.
- d- Desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas- corresponde ao que foi apresentado no plano.
- e- Recapitulação e síntese – retoma os principais pontos.
- f- Conclusão – transmite uma mensagem final ou pode dar início ao debate.
- g- Encerramento – agradecimentos ao auditório.

Fonte: Elaborada pela autora (2020), a partir de Dolz e Schineuwly (2004)

Cabe ressaltar que as *características linguísticas* são importantes nesse processo e dizem respeito às operações linguísticas relacionadas a esse gênero que são responsáveis pela coesão, como os introdutores de ideias principais e

⁸ Os autores Dolz e Schineuwly (2004) apresentam de forma detalhada as dimensões ensináveis do seminário na obra *Gêneros orais e escritos na escola*.

secundárias, organizadores temporais, tempos verbais, etc. Quanto aos *objetivos gerais de um trabalho didático*, eles devem ser definidos e ensinados pelo professor em sala de aula, para a realização de uma boa exposição oral. Ressaltamos que, conforme Dolz e Schineuwly (2004), os objetivos de um trabalho didático são mais abrangentes e devem ser pensados considerando:

- Tomada de consciência da situação de uma exposição;
- Exploração de fontes de informação;
- Estruturação de uma exposição;
- Desenvolvimento das capacidades de exemplificação;
- Antecipação das dificuldades de compreensão;
- Desenvolvimento da competência metadiscursiva;
- Tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;
- Preparação e oralização das notas.

Para os autores, esses processos são cruciais para que os objetivos a serem alcançados pelo aprendiz durante uma exposição oral tenham sucesso. Ressaltamos que cada um deles pode ser fruto de discussão com os alunos de modo que compreendam as especificidades da execução de um texto oral.

Relembramos que esse foi apenas um breve percurso sobre o que Dolz e Schineuwly (2004), consideram sobre a didatização do gênero apresentação oral. Entretanto, nada impede de o professor buscar outras teorias que tratem desse gênero para aplicação nas práticas pedagógicas. Observamos, outrossim, que os autores citados explicitam a exposição oral, de fato, como um objeto de ensino, o que é uma tarefa complexa, quando tratada de maneira formal e sistematizada.

Continuemos...

Professor (a),

- ✓ Chame a atenção do aluno para a relevância das regras do gênero seminário e para a prática dele.
- ✓ Pratique a apresentação do seminário com temas de interesse do aluno.
- ✓ Promova momentos de pesquisa para o seminário fazendo uso do celular do aluno, agindo como um importante recurso pedagógico.



Como vimos, o seminário é um gênero que pode ser praticado no cotidiano escolar e possui regras que favorecem a aprendizagem, sendo assim, é possível ser trabalhado no sexto ano.

Hoje é dia de seminário...

Professor (a),

Promova momentos diferenciados e de dinamicidade para a prática do seminário;

A apresentação de um seminário é uma prática real da oralidade.

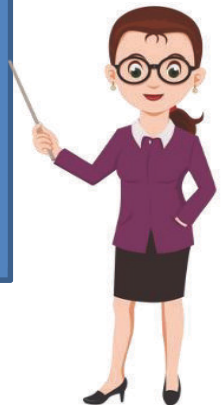
2 RETEXTUALIZAÇÃO: TRANSFORMAÇÃO DE UM TEXTO DE UMA MODALIDADE PARA OUTRA

Conforme os Parâmetros para a Educação Básica do Estado Pernambuco (2012), a retextualização é uma atividade para ser trabalhada desde o terceiro ano do Ensino Fundamental. À proporção que aumenta os anos de escolarização, essa atividade vai se consolidando até o nono ano, momento em que se espera que seja efetivada. A partir dessa premissa, entendemos que é necessário conhecer a definição de retextualização e praticá-la com os alunos de forma que a leitura, escrita e oralidade se constituam num contínuo.

- ✓ Sugerimos que inicie o trabalho com o conceito de retextualização.
- ✓ Após o aluno se apropriar do conceito de retextualização, é importante praticá-la adequando à condição dos alunos do sexto ano.

O conceito de retextualização favorece uma melhor compreensão do processo.

Apresente alguns textos retextualizados para que o aluno se familiarize com a atividade.



2.1 O QUE É RETEXTUALIZAR?

Para Dell'Isola (2007) trata-se de uma transformação de uma modalidade textual em outra. A autora corrobora com Marcuschi (2005), para quem vê a retextualização como uma transformação de uma modalidade para outra. Assim sendo, não é difícil trabalhar esse conceito para o sexto ano do Ensino Fundamental. No entanto, é importante saber que deve ser considerada uma série de operações descritas por Marcuschi na sua obra *Da fala para a escrita: atividades*

de retextualização.⁹ Vale ressaltar, contudo, que pesquisas no campo da retextualização da escrita para a fala são insuficientes apesar de, segundo Marcuschi (2005), haver quatro possibilidades de retextualização a saber: a) Da fala para a escrita; b) Da fala para a fala; c) Da escrita para a fala e d) Da escrita para a escrita.

Produzir um novo texto requer a compreensão do que foi dito ou escrito, ou seja, deve-se compreender o que será contado ou retextualizado (MARCUSCHI, 2005, p. 46). Assim sendo, consideramos importante atentar para a compreensão como um dos aspectos principais desse processo.

Ademais, é de suma importância entender que deve ser mantida fidelidade ao texto base para realizar o processo de retextualização. Compreendemos que há, digamos assim, um caminho a ser percorrido entre o texto de partida e o texto de chegada sem perder de vista o objetivo, apesar de mudar de modalidade ou de gênero.

Apresentamos como exemplo de retextualização o seguinte trecho de uma entrevista com a jogadora Marta realizada pelo repórter Fernando Fernandes.

Fernando Fernandes: O que significa, para você, ter sido escolhida cinco vezes a melhor jogadora de futebol do mundo? Onde você acha que isso irá parar?

Marta: Tomara que isso só pare quando eu parar também de jogar. Sei que é difícil manter-me nesse nível, por isso pretendo trabalhar bastante. Busco, a cada ano, novos objetivos e dar continuidade a tudo isso.

Fernando Fernandes: ser escolhido o melhor do mundo uma vez não é fácil... duas três quatro cinco... onde vai parar isso hein Marta?... tudo bem?...

Marta: tudo bem?... ah tomara que:: só pare quando eu parar também de jogar né?... sei que é difícil a gente se manter nesse nível aí.. é:: mas a gente tem o pensamento de trabalhar forte... cada ano que passa, querendo buscar outros objetivos e... e dá continuidade aí... a tudo isso.

Fonte: Site Aprova Concursos¹⁰.

Com esse exemplo podemos destacar:

- ✓ A transcrição da fala do entrevistador e da entrevistada;
- ✓ A retextualização para a escrita e as alterações ocorridas.

⁹ Nessa obra, Luiz Antônio Marcuschi apresenta todos os processos que envolve a atividade de retextualização da modalidade falada para a modalidade escrita, além de exemplificar empregando diversos gêneros textuais.

¹⁰ APROVA CONCURSOS. Disponível em: <https://www.aprovaconcursos.com.br/questoes-de-concurso/questao/654405>. Acesso em: 12 dez. 2019.

- ✓ O texto-alvo produzido destacando a explicitude e a formalidade (operações que serão destacadas mais adiante)



Caro professor (a),

Apesar da escassez de pesquisas em relação à retextualização da escrita para a fala, é importante considerar as orientações encontradas em trabalhos de retextualização da fala para a escrita. Nesse campo há uma gama de pesquisas.

- ✓ Exponha textos retextualizados do oral para o escrito destacando a fidelidade ao texto base;
- ✓ Leia com os alunos entrevistas orais retextualizadas para a escrita;
- ✓ Apresente em *slides* exemplos de retextualizações.
- ✓ Mostre que a retextualização pode ser realizada pelo aluno.

3 PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO DA ESCRITA PARA A FALA: ENTREVISTA ESCRITA, DEBATE E SEMINÁRIO

O texto de origem, isto é, o texto-base da proposta de retextualização apresentada é uma entrevista escrita. A atividade de retextualização acontece com os gêneros específicos da fala, o debate regrado e o seminário. Essa atividade promove a leitura, a escrita e a prática da oralidade uma vez que parte da leitura de uma entrevista para que seja transformada em um debate e um seminário. Vale salientar que há, nesse processo, mudança de gêneros textuais e de modalidades.

Assim, Professor, promova momentos para trabalhar cada gênero que faz parte do processo, iniciando com a entrevista escrita e posteriormente o debate e o seminário.

Primeiro momento:

- ✓ Solicite aos alunos textos do gênero entrevista escrita para leitura em sala de aula;
- ✓ Leve jornais e revistas para a sala com entrevistas sobre temas pertinentes à faixa etária dos alunos;
- ✓ Forme grupos de até cinco alunos para a leitura;
- ✓ Exponha também entrevistas escritas em sites;
- ✓ Promova momentos de discussão sobre os temas destacados nas entrevistas.

Segundo momento:

- ✓ Apresente vídeos com trechos de debate para os alunos;
- ✓ Identifique, com os alunos, as características do debate;
- ✓ Atente para a linguagem empregada no debate;
- ✓ Estimule a atenção dos alunos para os gestos, tom de voz, pausas nos debates;
- ✓ Promova momentos de discussão sobre os temas apresentados nos debates para produção de argumentos.

Terceiro momento:

- ✓ Apresente vídeos com seminários organizados por alunos;

- ✓ Destaque dos seminários os aspectos estudados que podem ser notáveis nas apresentações dos vídeos;
- ✓ Observe se há a transmissão de conhecimento dos alunos sobre o tema;
- ✓ Promova momentos de discussão sobre os temas apresentados nos seminários expostos.

RETEXTUALIZANDO

O trabalho com a retextualização pode acontecer de maneira bastante diversificada, oportunizando a leitura e a produção de textos orais e escritos. O processo acontece de acordo com as situações propostas, a fim de promover o uso da oralidade nas mais diversas situações de interação social. Para a realização das atividades de retextualização, apresentamos essa proposta, dividida em etapas¹¹, como uma possibilidade de trabalho para o sexto ano do Ensino Fundamental.

Lembramos que nada impede de o professor fazer alterações e adaptá-la a cada nível de escolaridade. É importante destacar que a proposta que apresentamos é uma sugestão, tendo em vista que há uma escassez muito grande de materiais dessa natureza para o trabalho de produção de textos orais nas aulas de Língua Portuguesa. Iniciamos a proposta apresentando o gênero entrevista escrita.



APRESENTANDO A ENTREVISTA ESCRITA PARA ORALIZAÇÃO

Etapa 1

Esta é uma etapa muito importante para o processo de retextualização da modalidade escrita para a modalidade oral no sexto ano. É o momento em que os alunos são incentivados a expressarem-se oralmente. Para isso, apresentamos uma entrevista dialogada para leitura e apresentação em dupla. Essa é uma atividade de

¹¹ Essas etapas são baseadas no trabalho das autoras Roziane Marinho Ribeiro, Maria de Fátima Alves e Maria Augusta Reinaldo, na obra *Práticas de Letramento e Alfabetização: os gêneros textuais como eixo do trabalho com a leitura e a escrita*.

oralização da escrita, que já é de conhecimento de alunos e professores por ser bastante comum em aulas de Língua Portuguesa.

A entrevista sugerida apresenta como tema *A participação das mulheres no mundo do futebol e os problemas enfrentados*. A entrevistada é a jogadora Marta, eleita seis vezes a melhor jogadora do mundo. Entendemos que esse tema é de interesse de alunos do sexto ano, considerando que se trata de futebol que é uma atividade bastante praticada no Brasil.

- ✓ Faça desse momento, um momento especial para o trabalho oral;
- ✓ Organize a sala de aula em círculo, leve microfone e caixa multimídia para a sala de aula.

Jogadora Marta relembra a infância em Alagoas e fala sobre as dificuldades do futebol feminino.

Por Redação Folha de São Paulo - 01/07/2013 às 17: 50 – Futebol

Em entrevista, a atleta falou também da diferença do tratamento das atletas no Brasil e nos outros países. Veja a entrevista.

"Folhinha" - Quando e como você começou a se interessar por futebol? Como decidiu jogar profissionalmente?

Marta - Comecei a me interessar por futebol com uns sete a oito anos, brincando. Tenho uma família muito grande e todos os meus primos e amigos de infância jogavam bola na rua. Quando eu percebi que levava jeito, decidi que o futebol seria a minha profissão.

Você sofreu preconceito de familiares ou amigos pela sua escolha profissional?

Sim, muito. Sou de Dois Riachos, uma cidade muito pequena do interior de Alagoas. As pessoas na época não viam com bons olhos uma menina jogando bola no meio de um monte de garotos, e a minha família pensava da mesma forma.

Quais são as dificuldades que uma menina enfrenta quando decide ser jogadora de futebol?

Ainda acho que é o preconceito, que hoje é menor, mas ainda existe, e a falta de opção de escolinhas de futebol.

Você nota alguma diferença no tratamento dado às mulheres que jogam futebol nos Estados Unidos e nos países da Europa, por exemplo, em relação ao tratamento dado a elas no Brasil?

Na Europa e nos Estados Unidos, onde joguei e ainda jogo, a diferença no tratamento das atletas é muito grande, a começar pela forma de encarar o futebol feminino como uma modalidade profissional. No Brasil, essa modalidade ainda é vista como amadora. Na Europa, muitas atletas vivem do futebol e são seguidas por milhares de fãs mirins e adultos. Os campeonatos nacionais e internacionais já existem há bastante tempo. A Liga Sueca Feminina, por exemplo, existe desde 1988. As brasileiras continuam lutando pela criação de uma liga feminina.

Na sua opinião, qual o maior obstáculo para o ingresso das meninas nos times de futebol: a cultura do esporte como uma atividade masculina ou a falta de apoio para as aspirantes a jogadoras?

Uma coisa leva a outra. Acho que o preconceito que ainda existe, por menor que seja, e o fato de muitos ainda pensarem que é um esporte voltado ao mundo masculino, faz com que a dificuldade cresça de uma forma geral, com falta de apoio, patrocínios e interesse no futebol feminino.

Não são raros os casos de meninos que são contratados ainda adolescentes para jogar em grandes clubes da Europa. Isso acontece também com as jogadoras? Existe um interesse dos clubes estrangeiros pelas jovens atletas brasileiras?

Acho que interesse por parte dos clubes femininos existe sim, mas é muito complicado, pois os custos são altos e o nível financeiro de uma equipe feminina não é o mesmo de uma equipe masculina. Portanto, é muito difícil fazer esse tipo de investimento no futebol feminino logo cedo.

Fonte: Site do Jornal Cada Minuto¹²

Caro professor (a),

- ✓ Dê destaque ao suporte do texto, o jornal Folha de São Paulo, e que a entrevista foi transcrita para o site, passando, portanto, pelo processo de retextualização.
- ✓ Faça comentários e instigue os alunos a expressarem sua opinião sobre o tema.
- ✓ Comunique à turma com antecedência que haverá um debate em sala e determine uma data.
- ✓ Divulgue o debate com cartazes, avisos, em grupos de *whatsapp*.
- ✓ **ATENÇÃO:** A compreensão do texto é imprescindível para a realização da retextualização. Entretanto, para Marcuschi (2005), uma não compreensão não impede o processo, porém, esse processo é chamado por ele de falseamento.

COMPREENDENDO AS OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Etapa 2

Após a apresentação da entrevista oralizada, é importante oferecer aos alunos as condições necessárias para a retextualização da escrita para a fala. Entendemos que, nesta etapa, de posse do texto escrito, o aluno realiza algumas operações ¹³. É provável que na retextualização da escrita para a fala, no caso da

¹² Jornal Cada Minuto. Disponível em:

<https://www.cadaminuto.com.br/noticia/218894/2013/07/01/jogadora-marta-relembra-a-infancia-em-alagoas-e-fala-sobre-as-dificuldades-do-futebol-feminino>. Acesso em: 12 dez. 2019.

¹³ Essas operações são preconizadas por Marcuschi (2005), na obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Conforme o autor, não é necessário a efetivação de todas operações e não é

entrevista escrita para o debate regrado, e para o seminário, algumas operações sejam realizadas, o que pode acontecer, conforme destaca Marcuschi (2005). Acrescentamos que outras são realizadas ou adaptadas.

Desse modo, Marcuschi (2005) apresenta nove operações, porém, notamos em nossos estudos, que as operações de transformação¹⁴ podem ser realizadas efetivamente na retextualização da escrita para a fala, enquanto as operações de regularização e idealização oferecerão mais complexidade. Muito embora, por se tratar do sexto ano, o professor deve auxiliar todo o processo para a efetivação da retextualização de uma modalidade para outra, considerando que as habilidades de leitura e escrita ainda estão em desenvolvimento no sexto ano.

Conforme o exposto, apresentamos as operações que o autor supracitado chama de operações de **realização e idealização**. Essas operações, vale destacar, são descritas pelo autor na retextualização da fala para a escrita. Entendemos, portanto, que nem todas são aplicáveis no processo de retextualização da escrita para a fala, considerando que o texto escrito não apresenta os aspectos da fala, descritos na operação. Diante disso, compreendemos a não aplicação de certas operações. Cabe, no entanto, ao professor, analisar ou até adaptar algumas para sua aplicação. Para isso, é importante considerar a linguagem empregada no texto base, por exemplo, se o texto escrito apresenta a transcrição fiel da fala.

PROFESSOR (a), analise com atenção se essas operações são aplicáveis! Apresentamos de forma sucinta, a seguir, as operações.



necessário acontecer na ordem em que são apresentadas. O autor apresenta um diagrama com nove operações que acontecem na retextualização da fala para a escrita.

¹⁴ Marcuschi agrupa as operações em dois grandes conjuntos classificando o grupo I como operações de realização e idealização e o grupo II como operações de transformação.

OPERAÇÕES DE REALIZAÇÃO E IDEALIZAÇÃO

A primeira operação trata da **eliminação de hesitações** (“ah...”, “eh...”), segmentos de palavras iniciadas e não concluídas, marcadores conversacionais (“né”, “sabe”, “há”).

A segunda operação trata da **introdução da pontuação** de acordo com a entonação.

A terceira operação diz respeito à **retirada de repetições, redundâncias, paráfrases e pronomes** (“eu”, “nós”).

A quarta operação diz respeito à **introdução da paragrafação e da pontuação**.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020), a partir de Marcuschi (2005).

Entende-se com a descrição das operações acima que, de fato, há certas restrições em aplicá-las na retextualização da escrita para a fala. Notamos, por conseguinte, que da primeira à quarta operação são direcionadas da fala para a escrita, por tratarem de eliminações de marcas características da fala e inserções de marcas características da escrita, o que não impede de serem feitas adaptações, como dito anteriormente, de modo que as inserções e eliminações sejam realizadas de acordo com as características da fala.

Ressaltamos que Marcuschi (2005, p. 78), na obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, apresenta o exemplo de aplicação da 2ª operação conforme transcrevemos a seguir. O autor apresenta a transcrição do texto base, uma narrativa oral, que será retextualizada. No exemplo¹⁵ são apresentadas duas retextualizações realizadas por alunos do 4º período de Letras, extraídas pelo autor do volume intitulado *Janeiro*, produzido sob a coordenação trabalho realizado pelo autor. Trata-se de uma narrativa oral, como texto-base, para o gênero narrativa escrita, como texto-alvo.

¹⁵ O exemplo foi extraído por Luiz Antônio Marcuschi, do volume intitulado *A Língua Falada e Escrita na Cidade do Rio de Janeiro*, produzido sob a coordenação de Sebastião J. Votre e Mariângela Rios e Oliveira, no contexto do Grupo de Estudos “Discurso e Gramática”, do Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ, RJ, edição em disquete 1995.

NARRATIVA ORAL – uma jovem de 17 anos

eh...eu vou falar sobre a minha família... sobre os meus pais...o que eu acho deles... como eles me tratam... bem... eu tenho uma família... pequena... ela é composta pelo meu pai... pela minha mãe... pelo meu irmão ... eu tenho um irmão pequeno de... dez anos ...eh...o meu irmão não influencia em nada... a minha mãe é uma pessoa superlegal... sabe?

RETEXTUALIZAÇÃO 1: aluno de Letras, UFPE, 4º Período.

Bem, eu tenho uma família pequena – meu pai, minha mãe e meu irmão. Tenho um irmão pequeno de dez anos que influencia em nada. Minha mãe é uma pessoa superlegal.

RETEXTUALIZAÇÃO 2: aluna de Letras, UFPE, 4º Período

- Bem, eu vou falar sobre a minha família, sobre meus pais, o que acho deles e como eles me tratam.

- A minha família é pequena, composta pelo meu pai, pela minha mãe e um irmão pequeno de dez anos que não influencia em nada. Minha mãe é superlegal.

Fonte: Marcuschi (2005).

A partir dos textos-alvo, retextualizados para a escrita, identificamos a inserção da pontuação, além da eliminação das marcas da oralidade e a introdução de parágrafos, como na retextualização 2. Por outro lado, de posse desses exemplos, o professor tem a ideia de que pode aplicar tais operações, no caso da retextualização da escrita para a fala, reconhecendo que há muito o que ser adaptado para que aconteça o processo de forma inversa, da escrita para a fala, considerando que se trata de gêneros formais públicos.

Dando continuidade, apresentamos abaixo da quinta à nona operação. Entendemos que essas operações, definidas por Marcuschi (2005) como operações de transformação, podem ser realizadas no processo de retextualização da escrita para a fala, adaptadas conforme o nível de escolaridade do aluno e conforme o gênero a ser retextualizado.

OPERAÇÕES DE TRANSFORMAÇÃO

A quinta operação trata da explicitude do texto com **a inserção de marcas metalinguísticas** que fazem referência a expressões como pronomes e advérbios.

A sexta operação faz referência à **reconstrução de estruturas truncadas, concordância, reordenação sintática**. Exemplo: a negação vem no início, há a eliminação de envolvimento interpessoal e destaca a produção de enunciados diretos.

A sétima operação refere-se a uma maior formalidade do texto com a **substituição de estruturas sintáticas e do léxico**.

A oitava operação diz respeito à **reorganização da estrutura argumentativa** e requer um alto domínio da escrita.

A nona operação se refere à **condensação de ideias** agrupando argumentos, porém diferente de um resumo.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020), a partir de Marcuschi (2005).

No que concerne às operações de transformação supracitadas, percebemos que podem ser realizadas da escrita para a fala. Marcuschi (2005, p. 84) esclarece com um exemplo a quinta operação para que haja uma melhor compreensão do processo. No exemplo¹⁶, o autor transcreve um fragmento de um depoimento no judiciário. Trata-se de um fragmento de um depoimento oral de uma testemunha, a inquirição do juiz, também oral, e o texto-alvo escrito, retextualizado pelo juiz.

TOMADA DE DEPOIMENTO (TEXTO ORAL)

J- mas o senhor tem certeza de que ele num fez... que ele saiu com o senhor no ônibus e a morte dele aconteceu?

¹⁶ O autor transcreveu o exemplo extraído da Tese de Doutorado *Inquirição na Justiça: Estratégias Linguístico-Discursivas*, de Virgínia Colares S. F. de Alves, defendido na UFPE, em 1999.

D- aí num ((incompreensível)) aí/

J- OCORREU naquele momento/

D- aí pode ser até...eu/

J- ele sempre acompanhado pelo senhor heim?

D- justamente/

J- HEIM?

D- aí eu deixei ele na casa dele então eu parti pra minha

J- e...então o senhor tem certeza que não foi ele?

D- tá vendo o senhor?...eu tenho tanto certeza que num foi ele que ele ficou em casa e como é que no outro dia/

J- (CONSIGNANDO)

CONSIGNAÇÃO (TEXTO ESCRITO) – Ditada pelo juiz para o escrevente

Que o depoente tem certeza que o autor do crime não foi ((nome do denunciado)) porque ele depoente acompanhou durante todo o trajeto o denunciado ((nome)) ...e ele... ((nome)) ficou na cidade D... onde reside

Fonte: Marcuschi (2005)

Observamos no exemplo que o processo de retextualização, nesse caso, a produção do texto-alvo, que é o texto escrito, preocupa-se com a explicitude uma vez que, em se tratando de um depoimento, a clareza é primordial para que haja entendimento. Em vez de dêiticos e pronomes, são apresentados nomes de lugares como também o nome das pessoas envolvidas se valendo da referenciação evitando assim a ambiguidade. Trata-se de uma reformulação para tornar o texto explícito.

Chamamos a atenção mais uma vez que, para o trabalho de retextualização da escrita para a fala, compete ao professor realizar a retextualização de modo que a operação seja adaptada para a fala levando em consideração que se trata da produção oral de gêneros formais públicos que devem atentar também para a explicitude. No caso desse trabalho que apresentamos, o exemplo de entrevista que disponibilizamos, como sugestão, trata-se de um texto escrito que apresenta uma linguagem simples.

Assim sendo, a transformação da entrevista escrita em outro gênero e outra modalidade requer atenção para sua realização. Para tanto, espera-se que o professor, de posse das nove operações que envolve o processo de retextualização, conforme Marcuschi (2005) apresenta, possa sistematizar tais processos para os alunos. Esses processos precisam ser expostos pelo professor de modo simples, e este ainda deve compreender que é necessário auxiliar os aprendizes na sua realização. Essa participação do professor é importante, considerando que as habilidades de leitura e escrita ainda estão em formação no sexto ano.

As operações supracitadas, defendidas por Marcuschi (2005), foram realizadas e exemplificadas pelo autor na retextualização da fala para a escrita. Entendemos, no entanto, que ao serem aplicadas em atividades de retextualização da escrita para a fala, no caso da entrevista apresentada para a produção dos gêneros debate regrado e seminário, devem ser adaptadas.



Esperamos que o aluno mantenha coerência com as informações do texto-base para realização do debate, demonstrando clareza em relação à: participação das mulheres no mundo do futebol, pertinência das perguntas do entrevistador, tema abordado, origem da jogadora Marta, dificuldades enfrentadas por mulheres no futebol, diferença no tratamento a jogadoras no Brasil e em outros países, a existência do preconceito, etc.

PRODUÇÃO DE DEBATE REGRADO E SEMINÁRIO A PARTIR DA ENTREVISTA ESCRITA



Começemos com o gênero
DEBATE.

Os turnos são mantidos e
controlados pelo mediador.

Conforme citamos no início desse trabalho, os gêneros orais são trabalhados em sala de aula sem uma sistematização que formalize tais gêneros. Partindo desse princípio, consideramos que se faz necessário um trabalho de produção dos gêneros orais de maneira sistematizada e formal uma vez que os gêneros debate regrado e seminário são utilizados pelos professores não só na disciplina de Língua Portuguesa. Ademais destacamos que esses gêneros são relevantes para o trabalho em sala de aula por desenvolver habilidades essenciais para a prática da oralidade nas mais diversas formas de uso da língua. Passemos então para a terceira etapa.

Etapa 3

Essa etapa, dedicamos ao processo de retextualização. De posse das operações e sabendo que não é necessário a realização de todas, sugerimos que o aluno, com o auxílio do professor, realize o processo da seguinte forma:

- Manter os grupos de cinco alunos para receber orientação do professor;
- Após leitura e compreensão da entrevista, realizar anotações a partir do tema proposto que é “Mulheres no mundo do futebol: você é contra ou a favor?” As anotações são feitas de acordo com a opinião exposta na entrevista da jogadora Marta;

- Buscar mais informações a partir das apontadas pela entrevistada e fazer anotações; para isto o aluno deve usar recursos como revistas, livros, internet, etc. ;
- De acordo com o exposto pela jogadora e com as anotações da pesquisa, realizar a produção de argumentos (de acordo com o repertório do aluno) contra ou a favor da problemática apresentada;
- Os alunos devem apresentar as suas opiniões considerando algumas operações de retextualização, como a terceira que trata da eliminação de marcas específicas da fala, muito embora a entrevista escrita apresentada não evidencie muitas dessas marcas. Entendemos, entretanto, que o gênero formal público debate regrado, também não deva apresentar essas marcas de maneira acentuada, embora seja natural apresentar algumas. A quinta operação que trata da reformulação, também deve ser observada. Nessa reformulação, haverá a inserção de marcas extralinguísticas por se tratar da fala, porém mantém-se a preocupação com a explicitude do texto, com o uso de marcas metalinguísticas a fim de não haver ambiguidade, como todo gênero formal público exige.

Observação: Podemos destacar um trecho da entrevista para retextualização observando a quinta operação que trata da explicitude. Nessa operação, ao observar a sua aplicabilidade da fala para a escrita, entendemos que da escrita para a fala é marcante a presença de dêiticos, características da fala. Destacamos da entrevista, o trecho abaixo para retextualizar aplicando a quinta operação.

Quais são as dificuldades que uma menina enfrenta quando decide ser jogadora de futebol?

Ainda acho que é o preconceito, que hoje é menor, mas ainda existe, e a falta de opção de escolinhas de futebol.

Quinta operação trata da explicitude do texto com a inserção de marcas metalinguísticas que fazem referência a expressões como pronomes e advérbios.

Para o debatedor, que é contra o preconceito enfrentado pelas mulheres no futebol, e que vai falar sobre, o uso de dêiticos será inevitável por ser uma característica da oralidade. Os **advérbios e pronomes** serão empregados com o cuidado a fim de não comprometer a explicitude do texto, uma vez que este será planejado. A priori, observamos a retextualização da fala para a escrita, conforme Marcuschi (2005) e entendemos que, ao contrário, da escrita para a fala, há de se manter alguns termos, no caso, de alguns dêiticos, sem comprometer a explicitude. Contudo, é esperado que o trecho acima fique mais longo e acompanhado de aspectos metalinguísticos no momento da apresentação. Assim sendo, é provável que:

- O termo **menina** seja substituído pelo termo **ela** (pronome pessoal);
- O lugar onde acontece o preconceito seja substituído por um termo que indica tempo **aqui** (advérbio).
- A opinião da jogadora Marta será apresentada em terceira pessoa, com o acréscimo de novas informações, fruto de pesquisas a partir da entrevista da jogadora, mantendo fidelidade ao texto-base.
- A verbalização, exigida nessa operação, quando aplicada da fala para a escrita, pode ocorrer também da escrita para a fala.

No trecho abaixo pode ser aplicada a sexta operação. Essa operação se preocupa com estratégias de reconstrução a partir da norma escrita. É possível encontrar na entrevista escrita, aspectos importantes que facilitam a oralidade no momento da retextualização.

Você sofreu preconceito de familiares ou amigos pela sua escolha profissional?

Sim, muito. Sou de Dois Riachos, uma cidade muito pequena do interior de Alagoas. As pessoas na época não viam com bons olhos uma menina jogando bola no meio de um monte de garotos, e a minha família pensava da mesma forma

Sexta operação faz referência à reconstrução de estruturas truncadas, concordância, reordenação sintática. Exemplo: a negação vem no início, há a eliminação de envolvimento interpessoal e destaca a produção de enunciados diretos.

Espera-se, portanto, que ao realizar o processo, de posse dos exemplos da fala para a escrita, apresentados por Marcuschi (2005), o aluno reconheça que:

- Na escrita a negação/afirmação surge no início do texto, o que pode ser mantido na oralidade, em se tratando do debate, no qual o aluno vai concordar ou discordar de fatos, no caso, o preconceito;
- Algumas expressões são neutralizadas e eliminadas conforme a operação. No exemplo, notamos que devem ser eliminadas as marcas de envolvimento interpessoal ao ser transformado em debate;
- O trecho se tornará mais longo, apesar das eliminações e substituições por se tratar de reconstruções e reordenação sintática, levando-se em consideração que da modalidade escrita para a oral.

Professor(a),

Outras operações podem ser observadas e aplicadas, no entanto, consideramos pertinente destacar a quinta e sexta apenas para fins de exemplificação.

Etapas 4

Essa etapa é dedicada à organização do debate-regrado. Esse gênero requer um momento diferenciado para sua realização em sala de aula e alguns recursos para sua execução, a exemplo de microfone e caixa multimídia. A sala também deve ser organizada para a recepção dos alunos que farão parte da plateia formada por aqueles que não serão debatedores. O mediador pode ser o professor ou um aluno.

Mantendo a fidelidade ao texto-base, o debate se processa a partir do preconceito existente em relação a mulheres no mundo do futebol, conforme foi retextualizado na etapa anterior. Os debatedores argumentarão contra ou favor de mulheres no futebol, conforme os problemas destacados pela jogadora Marta na entrevista. Para tanto, apresentarão argumentos quanto ao seu posicionamento escrevendo-os para revisão, reformulações ou acréscimos, e poderão seguir um roteiro topicalizado para a apresentação.

Sugerimos que seja determinado um dia específico e preparado previamente para que os debatedores, após retextualizar a entrevista, realize o debate. O professor deve ainda auxiliar os alunos na produção de *slides*, *folders* e outros recursos para dinamização da apresentação.

Expomos aqui, a organização de um debate regrado, segundo Borgatto (2015):

Um aluno deverá ser o mediador do debate regrado. Ele terá as seguintes atribuições:

- Apresentar o assunto a ser debatido;
- Justificar a importância da discussão sobre a polêmica;
- Controlar o tempo da fala de cada debatedor (sugerem-se três minutos);
- Interromper, com gentileza, a fala do debatedor caso ultrapasse o tempo previsto avisando-o de que seu tempo se esgotou;
- Dirigir os debatedores de modo que façam perguntas um ao outro sobre as posições apresentadas;
- Organizar as posições dos observadores após o debate, isto é, dar a palavra com tempo estabelecido, a quem quiser questionar os debatedores.

Consideramos bastante pertinente ao sexto ano a forma como a autora supracitada apresenta a organização de um debate, sendo, ao nosso ver, muito produtiva. É importante atentar para o fato de que para o nível de escolaridade que aplicaremos o trabalho e em qualquer outro nível, é necessário o auxílio do professor em todas as etapas.

Caro professor,

Consideramos que os alunos de sexto ano apresentam condições para desenvolver um debate e reforçamos a importância de praticar a oralidade de maneira formal, ainda nas séries iniciais, compreendendo as variações inerentes a qualquer língua viva.

Etapas 5

Nessa etapa acontece a realização do debate. É nesse momento que os alunos, de posse das regras antes estabelecidas, realizarão o debate. Das equipes formadas por cinco alunos, todos devem estar preparados para participar do debate com propriedade, porém, será escolhido, pelos colegas de equipe e pelo professor, apenas um aluno de cada grupo. Os demais, participarão da plateia e poderão formular perguntas e fazer ponderações. Salientamos que, dos alunos debatedores,

há aqueles que concordam, e os que discordam da participação das mulheres no mundo do futebol e dos problemas enfrentados.

Nesse momento, o moderador, um aluno escolhido previamente pelo professor e pelos alunos, com base na desenvoltura oral e no conhecimento acerca do tema, dá início ao debate. Sua função é mediar o debate e explicar como será a execução do trabalho a partir das regras, que devem ser definidas pelo professor em consenso com a turma, uma vez que regras bem definidas colaboram para uma boa compreensão e bom funcionamento do debate. Sugerimos as regras a seguir, que serão esclarecidas pelo mediador¹⁷:

- O debate será iniciado através de sorteio;
- Respeitar o tempo limite para a exposição;
- Não levar a discussão para o lado pessoal;
- Não interromper a exposição do outro;
- Evitar repetir os argumentos;
- Não utilizar linguagem agressiva;
- Respeitar a interferência, se necessária, do mediador;
- Há a participação do público para formulação de perguntas.

Observação:

O mediador saúda o público, apresenta o tema, apresenta os participantes, recorda as regras para os debatedores e o público e dá início ao debate. Sua participação é fundamental para a realização de um bom debate.

Entendemos que para manter o interesse do público pelo debate, este deve ser realizado em um tempo estabelecido previamente, para não se tornar enfadonho e não culminar com o desinteresse do público. Não apontamos aqui esse tempo por considerarmos que cada professor conhece a realidade da turma em que o debate será realizado.

Ao concluir o debate, o mediador deve fazer um balanço geral do que aconteceu no decorrer do debate respeitando as opiniões expostas e a participação

¹⁷ Fonte: www1.educacao.gov.br. Acesso em 21 de dezembro de 2019.

do público. Deve, também, agradecer a participação de todos e reforçar que não há vencedor nem perdedor em um debate, o que há é divergência de ideias.

Etapa 6

Essa etapa é dedicada à avaliação do debate. Neste momento é importante que o aluno faça uma autoavaliação de sua oralidade, argumentação, interação com observadores, uso da linguagem, entre outros aspectos importantes. Para o professor, sugerimos que utilize o quadro abaixo para avaliação do debate regrado. O quadro foi produzido por Borgatto (2015, p. 263):

Quadro 1: Avaliação do debate regrado

Item avaliado	Qualidade dos argumentos	Atuação dos debatedores	Participação dos observadores	Desempenho do mediador
Comentários				

Fonte: Borgatto (2015).

Usando o quadro acima, o professor pode averiguar o desempenho oral do aluno, a compreensão do gênero debate regrado, a construção de argumentos, a postura em relação aos gêneros formais públicos, bem como verificar a contribuição da prática da retextualização para a produção de textos orais com propriedade. Ressaltamos que a tabela apresentada é apenas uma sugestão.



Agora, apresentaremos o gênero SEMINÁRIO.

Dessa vez, os turnos, elementos característicos na entrevista, não são mantidos.

Etapa 7

Nessa etapa será realizada a retextualização da entrevista escrita para o gênero **seminário**. Entendemos que, após a apresentação do debate, o aluno já conhece e compreende o texto-base para a produção do texto-alvo. Conforme citado anteriormente, o seminário tem como finalidade transmitir conhecimentos e é um gênero tipicamente oral e expositivo. O tema proposto é o mesmo do debate: a participação das mulheres no mundo do futebol e os problemas enfrentados. Para a produção do texto oral seminário, consideramos importante observar as mesmas operações aplicadas no debate que são a terceira e a quinta operações para a retextualização.

De posse da entrevista escrita, as equipes formadas por cinco alunos realizam a leitura, passando assim para realizar a atividade de retextualização. Antes, porém, os alunos fazem anotações destacando da entrevista informações importantes e aplicam o que foi pesquisado na construção do debate, acrescentando essas informações para a realização do seminário. É nesse momento que aplicarão a terceira operação, produzindo tópicos para a organização do seminário e preparando a apresentação oral sem o uso de repetições, pausas, redundâncias, como pede um gênero formal público.

A quinta operação se processa inserindo marcas paralinguísticas; essas marcas serão percebidas na apresentação do seminário. Deve ser mantida também a inserção de palavras como referências, mantendo a preocupação de não apresentar redundância na fala ao apresentar o seminário.

Na retextualização os alunos, em equipe, realizam a partir do início da entrevista, a transformação desse gênero, sem deixar, entretanto, de escrever os pontos principais destacados pela jogadora Marta; no texto-base, porém, há de se perceber que o texto ficará mais longo ao ser transformado para a fala, o que não implica a presença de redundâncias ou ambiguidades. Destacamos também que outras operações podem ser aplicadas.

Após a retextualização, os alunos se organizarão para a apresentação do gênero seminário. Serão escolhidos, pelos alunos e pelo professor, apenas quatro alunos para apresentar o seminário. Esses alunos serão escolhidos de acordo com a desenvoltura oral, e, se possível, alunos que não foram debatedores para que seja oportunizada, à maioria, fazer uso da expressão oral de maneira formal. O professor é responsável pela abertura, apresentando o gênero. A apresentação se dará na

sequência dos tópicos divididos pelas equipes. A sugestão para subdivisão do tema é a seguinte:

- 1- Como surgiu o interesse da jogadora Marta pelo futebol, o preconceito enfrentado e outras dificuldades;
- 2- O tratamento dado às mulheres que jogam futebol nos Estados Unidos e na Europa em se comparando com o Brasil;
- 3- O maior obstáculo para o ingresso das mulheres no futebol: a cultura do esporte como atividade masculina ou a falta de apoio para as aspirantes a jogadoras;
- 4- Até que ponto há interesse de times estrangeiros pelas jogadoras brasileiras.

No que concerne à organização, sugerimos:

- Leitura e anotação dos pontos destacados mantendo fidelidade à entrevista;
- Produção de *slides*, cartazes, *folders*, ou outros instrumentos para auxiliar na apresentação;
- Aplicação da postura, tom de voz, linguagem aplicada na apresentação;
- Determinação do tempo para apresentação e participação do público;
- Testar os recursos que serão utilizados;
- Realização de ensaio para observação das operações apresentadas, dos elementos paralinguísticos, cinésicos (o ensaio deve ser gravado em mídias para observações posteriores).

Chamamos a atenção para alguns aspectos considerados importantes para a apresentação do seminário, conforme Bueno (2008) ¹⁸:

- Meios paralinguísticos - qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, etc.
- Meios cinésicos - postura física em relação às transparências e aos colegas, movimentos de braços e pernas, gestos, olhares, mímicas faciais, visando a não distrair o público com movimentos excessivos, a usar a postura e os olhares de modo a interagir com todos e não somente com o professor;
- Posição dos locutores - ocupação dos lugares na frente da sala;
- Escolha de roupas adequadas;

¹⁸ A autora apresenta em seu artigo *Gêneros orais: elementos linguísticos e não linguísticos*, de forma muito didática, o que é ensinável para a apresentação de um seminário.

- Disposição dos lugares - verificar em que ordem os alunos ficarão na frente da sala.

Professor (a),

O seu auxílio é de fundamental importância na produção de *slides*, cartazes, *folders*, anotações para a apresentação do seminário e ensaios.

Etapa 8

Nessa etapa acontecerá a realização do seminário. Deve ser preparado o ambiente (sala de aula, biblioteca, auditório) de modo acolhedor para que os alunos, tanto apresentadores quanto participantes/público, sintam-se confortáveis. As teorias pesquisadas apontam que o seminário se divide em duas etapas: a preparação e a apresentação. Para a apresentação, o professor ou um aluno apresentador saúda o público e apresenta os alunos que desenvolverão o trabalho. Os apresentadores (sugerimos um total de quatro), iniciam a apresentação na seguinte ordem: o primeiro cumprimenta o público e introduz o tema desenvolvendo o tópico que lhe compete, seguido pelos demais mantendo coerência nas ligações dos temas, até que o último apresentador exponha seu subtema encerrando assim as apresentações.

O professor ou aluno responsável pela abertura coordena a participação do público no tempo previamente estabelecido, conclui a apresentação do seminário e agradece a atenção dispensada. A apresentação deve ser gravada em vídeos/áudios uma vez que se trata de gêneros orais. Consideramos importante registrar, pois esse registro poderá ser analisado a posteriori pelos membros do grupo para fins de melhoria em futuras apresentações.

Etapa 9

Essa etapa é dedicada à avaliação do seminário apresentado. É uma etapa importante para o aluno e para o professor que terão uma noção de que forma desenvolveram o trabalho oral. Os vídeos serão analisados pela turma e pelo professor de modo que possam identificar, conforme consideramos pertinente, os seguintes aspectos a título de sugestão:

- A desenvoltura oral dos alunos;

- A formalidade da linguagem aplicada;
- A postura exigida pelo gênero.
- Os aspectos paralinguísticos empregados;
- A retextualização do texto base;

Salientamos que, o que importa, com essa avaliação é o fato de que alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II possam sistematizar um gênero oral como o seminário e apresentá-lo de maneira formal, desde que a escola seja uma importante mediadora neste processo. Entendemos também que ensinar um gênero oral ultrapassa a preparação, produção de oficinas, leituras. Vai muito além, envolve uma complexidade tamanha e não é um processo breve. Assim sendo, esperamos que os sistemas educacionais apresentem essa preocupação com o ensino dos gêneros orais propiciando ao aluno o domínio formal público.

Por fim, entendemos que a construção de uma proposta de retextualização é uma tarefa complexa, porém possível de ser realizada por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II. Durante o processo, é importante o professor está atento às possíveis dificuldades e buscar teorias para subsidiá-lo na tarefa. Por conseguinte, Elias (2014) afirma que a retextualização permite ao professor criar possibilidades para que o aluno leia, escreva e reflita em se tratando da escrita para a escrita, conforme apresenta um modelo em sua obra¹⁹. No caso dessa proposta, por se tratar de uma retextualização da escrita para a fala, consideramos também que há possibilidades para que o aluno leia, escreva, reflita e sobretudo se expresse oralmente com propriedade.

¹⁹ A obra em questão é *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura um exemplo de retextualização da escrita para a escrita*.



Professor (a)

Esperamos que esse material seja útil para o trabalho docente, que requer compromisso e dedicação para uma prática pedagógica inovadora, principalmente em se tratando da oralidade. É verdade que esta vem ganhando

espaço, ainda que timidamente, nos documentos que regem a educação nos estados e municípios, no entanto, carece ainda de bastante esforço para que se explorem práticas que contemplem essa modalidade. Com a retextualização do gênero entrevista escrita para os gêneros debate regrado e seminário o aluno realiza leitura, escrita e pratica a oralidade de maneira formal, o que, ao nosso ver, colabora para a sua atuação como cidadão em suas práticas sociais não só na escola como no seu cotidiano.

BOM TRABALHO !

REFERÊNCIAS

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Projeto Teláris: **Português – 6º ano**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Projeto Teláris: **Português – 7º ano**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Projeto Teláris: **Português – 7º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BORGATTO, Ana Maria Triconi. **Projeto Teláris: Português: ensino fundamental 2**/Ana Maria Triconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto, Bertin, Vera Lúcia de Carvalho, Marchezi. -2 ed - São Paulo: Ática, 2015.

BUENO, Luzia. **Gêneros orais**: elementos linguísticos e não linguísticos. 2008. Disponível em simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S3501.pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

CEREJA, William Roberto. **Português: Linguagens**, 7/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto. **Português: Linguagens**, 8º ano / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARMENTO, Leila Lauar, **Português: Leitura, produção, gramática** / 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIMELP (Simpósio Mundial de estudos da Língua Portuguesa, 2008, São Paulo. Anais I SIMELP). São Paulo: USP, 2008. V.1