

O TRATAMENTO DAS ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Laís Maria Álvares Rosal Botler *
Livia Suassuna **

Resumo: No presente artigo, objetivamos, com base em Marcuschi (2003, 2010) e Dolz, Schneuwly e Haller (2004), entre outros autores, descrever e analisar como duas professoras do segundo segmento do ensino fundamental abordam a modalidade oral da língua em suas aulas. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com foco na maneira como as docentes tratavam as especificidades da oralidade. A análise dos dados mostrou que ambas se preocupavam em mostrar para os alunos que há formas diferentes de utilização da língua, a depender da modalidade. Além disso, suas práticas contribuíram para uma caracterização mais sólida e bem justificada da modalidade oral da língua.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Ensino de oralidade. Especificidades do oral. Oralidade.

APPROACHES TO PORTUGUESE ORAL LANGUAGE SPECIFICITIES IN JUNIOR HIGH SCHOOL

Abstract: In this paper, we aim to describe and analyze how two junior high school teachers approach the oral language specificities in their lessons. We based our research on studies by authors like Marcuschi (2003; 2010), Dolz, Schneuwly and Haller (2004), and other specialists. We developed a qualitative research by focusing on how the teachers approached the specificities of the oral modality. The data analysis showed that the teachers' approach clarified for the students different usages of the language depending on its modality. In addition, while aiming to construct different meanings for distinct interactive situations, their approach contributed to build with the students a solid justified characterization of the language's oral modality.

Keywords: Oral specificities. Oral language. Portuguese teaching.

Introdução

O ensino de oralidade nas aulas de língua portuguesa foi, durante muito tempo, relegado a segundo plano ou, até mesmo, inexistente. Uma das principais justificativas para esse fato é a crença de que, ao chegar à escola, o aluno já sabe falar. Outra é a associação da fala a aspectos como a falta de planejamento, a espontaneidade e, principalmente, a “erros” linguísticos (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004). Milanez (1993) argumenta que um dos fatos para que o trabalho na escola seja pouco eficaz no que concerne ao desempenho comunicativo dos alunos é a valorização da escrita em detrimento da oralidade.

Pode-se atribuir a ausência da oralidade na escola à influência da concepção de linguagem como expressão do pensamento que, por muitas décadas, predominou nas aulas de português. De acordo com essa concepção, o aluno

precisa aprender a escrever bem, sem “erros”, já que a língua é considerada algo externo ao sujeito e este precisa adquirir a língua da escola para ser considerado como alguém que sabe “falar” (CAVALCANTE; MARCUSCHI, 2005, p. 124).

O quadro acima descrito começou a mudar de forma mais evidente a partir da década de 1980, quando se passou a perceber a língua como interação e os fenômenos a ela vinculados como sendo, necessariamente, situados em contextos históricos, sociais e culturais. Essa concepção interacionista de linguagem passou a requerer que se redefinissem não apenas metodologias e materiais didáticos, mas, principalmente, os conteúdos de ensino-aprendizagem (GERALDI, 2006).

Dessa forma, o argumento de que o indivíduo ao entrar na escola já sabe falar é não é suficiente para que se ignore o ensino da modalidade oral da língua e seus gêneros textuais se pensarmos nas mais diversas situações de uso da mesma e na necessidade que socialmente todos têm de utilizar suas variedades a depender do contexto. Essa necessidade se acentua em relação à modalidade oral da língua, na medida em que, de acordo com Marcuschi (2003), ela está muito mais presente no nosso cotidiano do que a escrita.

Difícilmente um indivíduo está preparado para utilizar a fala em todos os contextos interativos possíveis, principalmente naqueles em que se faz necessário um planejamento, pois, ao contrário do que se argumentava, há, sim, situações em que se faz necessário planejar a fala, como nas que se faz uso de gêneros orais como entrevistas, debates e discursos, por exemplo. Assim, concordamos com Marcuschi (2003) e Messias (2001) que é papel da escola, mais especificamente do professor de português, proporcionar aos estudantes a possibilidade de adquirir as habilidades de que necessitam para se adequar às distintas situações sociais de uso oral da língua, ensinando-lhes “padrões linguísticos de prestígio para as situações mais formais, ao lado das formas coloquiais adequadas para as situações mais correlatas.” (MESSIAS, 2001, p. 6).

O presente artigo - um recorte de uma dissertação cujo objetivo foi *analisar e discutir se e como são abordados os gêneros textuais orais nas aulas de português* - tem o objetivo de *descrever e analisar como duas professoras do ensino fundamental abordam em suas salas de aula as especificidades da modalidade oral da língua*, uma vez que essas influenciam na compreensão dos gêneros textuais orais. No desenvolvimento do texto, traremos, inicialmente, os autores e posicionamentos em que nos baseamos no que concerne às concepções de oralidade e às suas especificidades enquanto modalidade da língua. Em seguida,

explicaremos a metodologia adotada na pesquisa e, posteriormente, realizaremos a descrição e a análise das aulas observadas de cada uma das professoras. Por fim, apresentaremos as considerações finais.

1 Concepções de oralidade

Milanez (1993) diz que, [...] “numa abordagem interacional da língua, ‘saber falar’ (assim como saber escrever) não é só saber expressar o pensamento nem só conseguir ser entendido, mas *atingir um objetivo dentro de determinada situação comunicativa*” (MILANEZ, 1993, p. 207, grifos da autora).

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

Faz-se necessário, de acordo com o autor, que a relevância tanto da oralidade quanto do letramento seja explicitada a partir das práticas de linguagem, por meio das quais são determinados o papel, o lugar e a importância de cada um; não se trata, pois, de uma relação oposta, mas de uma relação situada num “contínuo sócio-histórico” de práticas.

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

Já a fala é, para Marcuschi, “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). A fala é caracterizada pela utilização da língua em forma de sons, com algumas características específicas, envolvendo aspectos prosódicos e outros recursos expressivos, como gestos e movimentos do corpo. A escrita, da mesma maneira, é uma forma de “produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica” (MARCUSCHI, 2010, p. 26). As práticas sociais relacionadas à escrita são definidas pelo autor como letramento, que abarca desde uma apropriação mínima até um domínio profundo da escrita, bem como a participação significativa em eventos de

letramento.

Assim, a maior diferença entre fala e escrita seriam os aspectos sonoro e gráfico, podendo essa visão ser ampliada no sentido de englobar “[...] na *fala*, todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral, bem como englobar na *escrita* todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita.” (MARCUSCHI, 2010, p. 25, grifos do autor).

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

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

Dolz, Schneuwly e Haller (2004), apesar de acharem que há diversos tipos de oral, tanto espontâneos quanto mais formais, consideram importante diferenciar dois tipos que têm características muito diferentes: o oral espontâneo, cujas características mais marcantes são a fragmentação e a descontinuidade, embora haja vários aspectos de regularidade em sua produção; e a oralização da escrita, que é dependente de um texto escrito e limitada a ele. Entre esses dois “orais” extremos, situar-se-iam todos os outros orais.

A partir das visões desses autores, consideramos, portanto, a oralidade como uma modalidade da língua que possui características particulares e que, através do meio sonoro, configura-se por meio de práticas sociocomunicativas definidas por objetivos específicos e situadas em um contínuo.

2 Especificidades do oral

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

A questão da prosódia é abordada como fator essencial para o funcionamento da fala, especificamente por meio da entoação, da acentuação e do ritmo, cujo domínio pode ser essencial na leitura de textos escritos, por exemplo. Em relação à entoação, os autores afirmam que ela pode auxiliar na identificação das emoções do locutor, bem como de alguns de seus posicionamentos. A tristeza, por exemplo, pode ser percebida por meio de uma voz fraca. Além disso, a entoação numa conversação serve, por exemplo, para marcar os turnos de fala. Sobre a acentuação, os autores destacam os acentos que não são intrínsecos à língua, ou seja, que dependem da intenção e do estilo do locutor, por exemplo. No que concerne ao ritmo, os autores associam-no à expressão da emoção, mas fazem uma ressalva sobre esse aspecto em relação às influências culturais no ritmo de determinada língua.

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

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

Afirmam ainda os autores que, na transcrição, o oral espontâneo parece completamente desordenado, mas, quando essa aparente desordem é analisada não em função da escrita, mas levando em consideração também os aspectos prosódicos e gestuais, percebe-se uma ordenação.

Sobre a relação entre o conceito de norma e o de oralidade, Milanez (1993) afirma que não há uma só norma em relação ao oral, mas várias, que caracterizam

diferentes falares, conforme situações e lugares sociais.

Fávero, Andrade e Aquino (1999) abordam as características do oral tratando especificamente da conversação. As autoras trazem, inicialmente, os estudos de Ventola (1979, *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999), que abordam a estrutura da conversação, valorizando alguns aspectos: o tópico, por meio do qual se estabelecem os relacionamentos; a situação; os papéis dos participantes, que delimitam a forma como estes devem se comportar em cada situação; o modo do discurso, que varia de acordo com o objetivo da interação; e o meio, que é o canal através do qual a mensagem é transmitida.

A partir disso, as autoras afirmam que “[...] a produção do texto falado resulta da conjugação de vários fatores.” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999, p. 19); trata-se, segundo elas, de uma atividade social em que são necessários os esforços de pelo menos duas pessoas, sendo a fala uma “[...] criação coletiva e [que] se produz não só interacionalmente, mas também de forma organizada.” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999, p. 21).

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

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

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

Já o tópico discursivo é aquilo sobre o qual se fala, sendo um elemento essencial para a estrutura de uma conversação, pois é nele que os falantes se baseiam durante a interação. Muitas vezes o tópico discursivo não é explícito e isso ocorre quando o referencial não se encontra no texto, mas no contexto da situação. Em termos de propriedades, o tópico discursivo pode ser caracterizado por: centralização, pois se refere à fala sobre algo; organicidade, a partir de planos sequenciais e hierárquicos; delimitação local, já que em geral cada tópico tem início,

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

Em relação aos marcadores conversacionais, as autoras destacam que estes podem ser elementos tanto verbais, como prosódicos e não linguísticos, e todos têm uma função na interação, uma vez que auxiliam na articulação, encadeamento e coesão do texto. Os marcadores não lingüísticos têm uma função bastante específica na interação face a face (é o caso, por exemplo, do riso, do olhar, da postura). Já os prosódicos têm, de acordo com as autoras, uma “[...] natureza linguística, mas não apresentam caráter verbal.” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999, p. 45); são exemplos as pausas, os alongamentos e as variações no tom de voz. As autoras também apontam para o fato que os marcadores verbais “exercem funções estruturadoras relevantes, coincidindo de modo distribucional e funcional com operações de organização sintática” (p. 46), mas, da mesma forma como auxiliam na coesão, atuam como agentes segmentadores do texto. Em análise de textos conversacionais, elas observaram que os marcadores desempenham papéis de especificadores, coordenadores e subordinadores, por exemplo, auxiliando na compreensão das atividades entre o locutor e o interlocutor.

No que concerne ao par adjacente, as autoras afirmam ser este o elemento básico da interação, especificamente na conversação. Esse elemento está intrinsecamente ligado aos tópicos discursivos. Os pares do tipo pergunta-resposta podem ser usados para introdução, continuidade, redirecionamento e mudança de tópico.

De acordo com as autoras, a formulação da linguagem oral pode ser classificada em duas formas: *stricto sensu*, na qual “o locutor não encontra problemas de processamento e linearização” (idem, p. 56) e *lato sensu*, na qual o locutor encontra problemas de formulação, como hesitações, paráfrases, repetições e correções, e deve resolvê-los.

As autoras trazem, então, o ponto de vista de Chafe (1985, *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999), o qual considera que as hesitações são a comprovação de que a fala não é o lugar do improvisado, mas sim um ato criativo e elaborado. Em relação à paráfrase, trata-se de um enunciado reformulado que mantém relações de equivalência semântica com o primeiro. No que concerne à repetição, de acordo com Marcuschi (1996, *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999), ela é uma das atividades mais comuns de formulação textual na modalidade oral, assumindo funções como fortalecimento do discurso e auxílio para a coerência textual. Já a

correção é um enunciado linguístico que reformula o anterior, produto de uma determinada situação de interação, e não ocorre de forma aleatória. As autoras ressaltam que esses elementos ocorrem também no processo de composição do texto escrito, mas, em geral, não aparecem porque são apagados.

Julgamos importante que o trabalho com os gêneros orais na escola seja também voltado para essas especificidades e que tal abordagem deve se dar sempre no sentido de favorecer a interação e a construção dos sentidos dos textos.

3 Fundamentos e procedimentos metodológicos

Objetivando analisar as formas de abordagem das especificidades da modalidade oral da língua em sala de aula, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, empregando a observação como instrumento de geração dos dados. As docentes participantes foram selecionadas por meio de um questionário², aplicado com a finalidade de encontrar professores que abordassem de forma sistemática os gêneros orais em suas aulas.

Para gerar os dados, realizamos observação participante das aulas, assim chamada, de acordo com André (2008), por pressupor uma maior interação com os sujeitos da pesquisa. No total, observamos 28 dias de aulas de uma professora da rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco, totalizando 1996 minutos de gravação, e 22 dias de aulas de uma professora do Colégio de Aplicação da UFPE, totalizando 1674 minutos de gravação. As aulas, de duração de 50 minutos cada e em sua maioria geminadas, foram gravadas em áudio, em aparelho do tipo MP4. Além disso, fizemos anotações em diários de campo, de modo que pudessemos registrar, inclusive, os posicionamentos das professoras em relação ao tema no momento do trabalho em sala de aula.

Para proceder à análise dos dados, levamos em conta: (1) as concepções de linguagem e oralidade implícitas na prática das professoras; (2) os procedimentos didáticos adotados e as metodologias empregadas em relação ao trabalho com os gêneros orais; (3) a abordagem da variação linguística e das especificidades do oral; e (4) a articulação, caso houvesse, entre o trabalho com os gêneros orais e as práticas de leitura, produção escrita e análise linguística.

No presente artigo, como já dito, vamos priorizar a abordagem realizada pelas professoras em relação às especificidades da modalidade oral. Antes, porém, vamos caracterizar brevemente cada uma das docentes observadas.

A professora da rede estadual de ensino de Pernambuco, denominada a partir de agora Professora A, é formada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e possui mestrado pela mesma universidade, também na área de Letras. A professora destaca em sua formação o fato de ter realizado, durante a graduação, pesquisa de iniciação científica com a equipe dos professores Luiz Antônio Marcuschi, Dóris Cunha e Judith Hoffnagel, que, na época, investigavam questões atinentes à conversação. Além disso, seu mestrado também foi voltado para a temática da oralidade, envolvendo especificamente o trabalho com transcrições e análises de textos orais, o que se configurou como bastante relevante para o nosso estudo. Já a professora do Colégio de Aplicação, a quem chamaremos de Professora B, fez graduação em Letras, e mestrado e doutorado em Teoria da Literatura também pela Universidade Federal de Pernambuco. Ela ensina no Colégio de Aplicação há seis anos em regime de trabalho de dedicação exclusiva, o que faz com que ela tenha mais tempo disponível para a preparação das aulas e para investir na própria formação.

4 Descrição e análise das aulas

4.1 Professora A

Observamos a professora A no período compreendido entre os meses de julho e novembro de 2012. A maioria de suas aulas eram geminadas, exceto quando ocorriam problemas relacionados à organização da escola, situada em Brasília Teimosa, um bairro da periferia da cidade do Recife, famoso por um movimento de resistência social por parte dos moradores. A turma observada era um 7º ano do ensino fundamental e a maior parte dos alunos fazia parte da comunidade em que a escola se situa.

As aulas observadas foram referentes ao trabalho com o projeto *Olimpíada de Língua Portuguesa* – o qual envolvia os gêneros textuais memória literária e entrevista. O projeto foi baseado na proposta de gêneros textuais da Olimpíada de Língua Portuguesa, mas foi adaptado pela professora para a realidade dos alunos. Para isso, ela utilizou o material fornecido pelos organizadores da Olimpíada juntamente com o livro didático e outros materiais desenvolvidos por ela mesma. Além disso, a professora explorou advérbios e verbos, os quais, embora a professora tenha tentado articular com a abordagem dos gêneros, foram explorados de forma um pouco mais isolada dos demais conteúdos, isto é, os tópicos

gramaticais abordados não foram diretamente relacionados ao trabalho desenvolvido por ela com os gêneros textuais, mas foram importantes para a discussão sobre as diferenças dos usos dessas classes gramaticais na linguagem falada e escrita e, conseqüentemente, para uma melhor compreensão dos gêneros por parte dos alunos.

Para fins de análise, dividimos as aulas da professora A em duas seqüências que envolveram o gênero entrevista. A primeira delas voltou-se para uma experiência mais individual dos alunos com o gênero, embora, em alguns momentos, o trabalho tenha sido feito em pequenos grupos, enquanto a segunda foi realizada em uma perspectiva tipicamente coletiva. Nos quadros a seguir, detalhamos melhor cada uma das seqüências.

Primeira seqüência de aulas

Quadro 1 – Primeira seqüência de aulas sobre entrevista – professora A

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

Fonte: BOTLER, 2013.

Segunda seqüência de aulas

Quadro 2 – Segunda seqüência de aulas sobre entrevista – professora A

1 - Preparação para a produção do gênero entrevista	Reunião dos alunos em grupos para a preparação de um roteiro de perguntas para a entrevista a partir de sugestão de temas pela professora. Discussão sobre regras da produção coletiva do gênero entrevista.
2 - Produção do gênero entrevista	Realização de entrevista coletiva com a avó de uma das alunas, sobre modos de viver do passado, memórias sobre a vida da entrevistada e sobre o bairro.

3 - Atividade de retextualização	Leitura de trecho de anotações sobre entrevista. Reflexão coletiva sobre os passos necessários para retextualizar a entrevista em um texto do gênero memórias literárias.
4 - Atividade de transcrição	Transcrição de um trecho da entrevista para identificar as características da modalidade oral da língua.

Fonte: BOTLER, 2013.

Ao longo das observações, encontramos abordagens ou reflexões relacionadas a conceitos específicos da modalidade oral da língua em quatro momentos. Primeiramente, no momento de reflexão sobre a produção da primeira entrevista; depois, durante um exercício do livro didático sobre as marcas de oralidade na entrevista; em seguida, na atividade de retextualização e, por fim, na atividade de transcrição.

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

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

AULA 6

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

A: Tem!

PA: Como?

A: Deixa em itálico.

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

Observamos, portanto, que, mesmo que haja semelhanças, as quais,

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

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

AULA 6

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

A: Porque ele tá pensando o que vai falar.

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

A partir de um exercício do livro didático que tratava das marcas de oralidade na entrevista e que trazia uma entrevista do NURC¹, a professora discute a importância das marcas da oralidade em determinados textos escritos e explica o que é o NURC, comparando-o com a entrevista que estão fazendo. Além disso, utiliza o exercício para introduzir os conceitos de marcas de oralidade no texto escrito e de turno conversacional, para mostrar como a palavra “bem” funciona como um marcador conversacional do turno. É interessante como não há, nem no exercício do LD, nem na perspectiva adotada pela professora, o posicionamento de “retirar” as marcas da oralidade do texto; ao contrário, procura-se levar os aprendizes a perceber como elas podem ser utilizadas para trazer significados. No gênero entrevista, especificamente, que é mais comumente produzido na modalidade oral num primeiro momento para ser transcrito em seguida, as marcas de oralidade servem para manter a fidedignidade à maneira como certos enunciados foram ditos. De acordo com Hoffnagel (2010, p. 204), “essas marcas são índices ou dicas que orientam a interpretação da interação”, e é justamente isso que a professora busca mostrar aos alunos:

AULA 7

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

essa informalidade.

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

AULA 25

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

A professora aborda, também, os conceitos de turno e marcador conversacional. Fávero, Andrade e Aquino (1999) destacam que esses elementos são essenciais para a construção da coesão e da coerência do texto oral. E é justamente isso que a professora destaca para os alunos, mostrando como eles servem, por exemplo, para manter o interlocutor atento em uma conversação:

AULA 7

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

A: Turno?

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

chama isso de marcador conversacional.

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

As especificidades do oral são abordadas na prática da professora A de forma crítica e voltada para a construção de sentidos nas situações de interação, de maneira a deixar claro para os alunos que há formas diferentes de utilização da língua a depender da modalidade – oral ou escrita. Tais especificidades foram tratadas por meio de atividades como a transcrição e a retextualização que, apesar de problemas estruturais como a falta de equipamentos adequados, serviram para uma melhor compreensão dos alunos acerca da modalidade oral da língua.

4.2 Professora B

A observação das aulas da professora B se deu entre os meses de novembro de 2012 e janeiro de 2013, devido à greve dos professores que ocorreu nas universidades federais brasileiras, incluindo o Colégio de Aplicação, e que provocou alterações no calendário. Acompanhamos o trabalho desenvolvido numa turma de 6º ano do ensino fundamental, composta por alunos que haviam ingressado na escola naquele ano por meio de concurso público.

Em uma sequência de 22 aulas, tanto simples como geminadas, observamos o trabalho da professora com o gênero entrevista. Sua abordagem foi pautada em um projeto criado por ela mesma, chamado “Eu, tu, nós – formação da identidade através das entrevistas”, ao qual depois foi adicionado o título “Loucos por entrevista”. No quadro abaixo, exibimos uma síntese da sequência de aulas realizada pela professora B:

Quadro 3 – Sequência de aulas professora B

1 - Atividades de introdução ao gênero	Leitura de poema e audição de canção.
	Brincadeira: berlinda.
2 - Proposta de produção do gênero entrevista	Produção de entrevista oral em duplas com alguém da escola.
3 - Construção das características do gênero	Leitura de entrevistas escritas trazidas pelos alunos.
	Análise das entrevistas escritas a partir de roteiro proposto pela professora.
	Sistematização das características da entrevista escrita em slides e coletivamente no quadro.
	Exibição de entrevistas em vídeo.
	Análise das entrevistas orais a partir do roteiro de produção da entrevista proposto pela professora.
	Sistematização das características da entrevista oral em slides e no quadro e comparação entre as entrevistas oral e escrita.
4 - Preparação para a produção do gênero	Produção de relato de experiência de leitura para “treinar a fala planejada”.
	Discussões sobre especificidades das entrevistas a partir de slides sobre as relações entre fala e escrita.
	Leitura de entrevistas e perfis biográficos para a preparação das perguntas.
	Elaboração do roteiro da entrevista.
5 - Socialização da produção	Exibição das entrevistas produzidas pelos alunos.
6 - Reflexão e análise sobre as entrevistas produzidas	Transcrição e retextualização das entrevistas produzidas.
	Pesquisa linguística sobre a utilização de determinadas classes gramaticais nas entrevistas orais.

Fonte: BOTLER, 2013.

O destaque de aspectos específicos da oralidade foi percebido em pelo menos oito momentos das aulas da professora, que procurou levar os alunos a refletirem sobre essas especificidades em relação a diferentes aspectos de utilização da língua. De acordo com Melo, Marcuschi e Cavalcante,

[...] do ponto de vista da avaliação, o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber como aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuam conjuntamente na construção de significações. (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012, p. 98).

Assim, inicialmente, durante o exercício de análise de entrevistas escritas, a

professora fez questionamentos sobre a diferença entre entrevistas realizadas nas duas modalidades da língua, sobre se havia algum indício de que aquela entrevista havia sido feita primeiramente na modalidade oral etc. O primeiro fator que os alunos destacaram foi a presença de marcadores não linguísticos na modalidade oral da língua, conforme apontam Fávero, Andrade e Aquino (1999). Assim, eles deram destaque à emoção, mais marcadamente presente nessa modalidade:

AULA 3

PB: O que vocês acham que diferencia uma entrevista oral, um vídeo e uma entrevista escrita, lendo? É a mesma coisa?

A1: Porque assim quando a gente lê um texto a gente não vê... O sentimento da pessoa na hora...

PB: Na escrita, não, na oral dá pra perceber porque você tá vendo a pessoa falar, ouvindo a pessoa falar. Você vê os gestos, né? Você vê o processo da comunicação em ação, digamos assim... Direta! Instantâneo, feito tirar leite da vaca. Né?

Outro fator que os alunos destacam é a vergonha no momento de falar ou de fazer uma pergunta oralmente:

AULA 4

PB: Então vejam só. No momento de elaboração das perguntas, tá certo? A minha reflexão que eu quero fazer com vocês é: qual é a diferença de você fazer a pergunta na oralidade e você fazer a pergunta por escrito? O que é que muda?

A: Mais vergonha na oralidade. Na escrita você pode escrever o que quiser.

PB: E ninguém vai ler, não?

A: Mas ninguém vai saber que sou eu.

PB: E tu não vai se identificar não, na escrita?

A1: Não.

Em relação à percepção dos alunos de que podem dizer o que quiserem na escrita, Lima e Beserra (2012) destacam que, apesar de ter algumas características estruturais específicas e diferentes da escrita, “do ponto de vista discursivo, o texto falado não difere do texto escrito” (LIMA; BESERRA, 2012, p. 64) e possui algumas características em comum com este, como a existência de um interlocutor que pode interferir no texto de várias maneiras, ainda que não esteja presente fisicamente. A professora demonstra consciência desse fato ao questionar o aluno sobre sua identificação no texto.

A presença de elementos emocionais é destacada por Melo, Marcuschi e Cavalcanti (2012), segundo as quais o trabalho com a oralidade deve incidir sobre os aspectos corporais e prosódicos (os elementos paralinguísticos), uma vez que

eles:

[...] podem trair o falante, deixando transparecer algo que ele tenta esconder/ minimizar. Por exemplo, o corpo pode denunciar um comportamento emocional involuntário do falante (aceleração do ritmo cardíaco, tensão muscular, rosto enrubescido, tom agudo da voz). (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTI, 2012, p. 98).

Em outro momento das aulas, quando se discute a leitura de um texto transcrito, a influência dos elementos paralinguísticos no texto oral é novamente percebida pelos alunos:

AULA 7

A: Isso não tem sentido...

PB: Por que não tem sentido, por que não tem sentido? Porque é uma transcrição e o que se perde nisso?

A: A expressão!

A1: A emoção!

A2: A representação!

PB: Então vejam só, a gente quando faz essa transcrição, certo? A gente perde o momento que a fala foi produzida, não é?

Ainda na análise das entrevistas escritas, a professora solicita que os alunos atentem para a existência de marcas que evidenciem que aquele texto foi produzido na modalidade oral da língua:

AULA 5

PB: Na questão seis. As entrevistas escritas foram feitas originalmente na oralidade? É pra você ver se tem alguma coisa escrita, por exemplo, essa entrevista tem, foi... alguma ligação óbvia, explícita com a oralidade e nós transcrevemos. Ou então se tiver essas expressões “tipo”, “né”, repetições, prolongamentos de vogais.

A: Não, não tem isso, é mais formal...

PB: Pronto aí você...

A: Não tem...

PB: Então, você não tem como dizer porque essas marcas não aparecem.

A: Só que aparece colchetes.

PB: Então, isso é uma marca da oralidade. Aparece “risos” ou então “entediado”.

Nesse trecho de diálogo entre a professora e os alunos, podemos perceber que, na abordagem das marcas da oralidade no texto, a professora discute o tema como se os alunos já tivessem se apropriado desse conceito, não aprofundando muito os aspectos levantados. Ainda assim, esse é um momento que serve para que os alunos comecem a refletir sobre as regularidades da língua falada.

Após a exibição de entrevistas orais e da leitura da transcrição de uma dessas

entrevistas, a professora também chamou atenção para as particularidades da modalidade oral da língua:

AULA 6

PB: Vocês acham que dá pra fazer uma análise de uma entrevista oral ouvindo e vendo pela primeira vez?

A1: Não.

PB: Por quê?

A: (incompreensível)

PB: A velocidade? Isso que ele tá falando é uma especificidade interessante. Vejam só, quando você tá lendo um texto, você dá uma velocidade à leitura. Tem gente que lê mais devagar do que outros. Quando você tá ouvindo, o ritmo que é dado não é o nosso. Assim, entre aspas, porque se a gente for bom ouvidor, a gente escutar bem [...]

PB: Quando vocês estão fazendo uma análise do texto escrito e de um texto da oralidade, essa pesquisa de informações no texto muda? O que é que muda?

A: Presta mais atenção.

PB: Prestar mais atenção... Você presta mais atenção no escrito ou no vídeo?

A1: No vídeo

A2: Escrita!

Nesse ponto, os alunos chamam atenção para a dificuldade que têm de analisar um texto oral devido à “velocidade” do mesmo. É interessante notar que eles não apontam para uma possível efemeridade da modalidade oral, mas sim para o tempo que têm de contato direto com o texto. A professora, por sua vez, valoriza o posicionamento dos alunos e aprofunda a discussão perguntando sobre a diferença na busca de informações em textos das duas modalidades, o que faz com que os alunos reflitam sobre a atenção que dão a textos falados e escritos.

Já durante a apresentação dos relatos de leitura dos alunos, a professora pergunta se eles percebem algum cuidado em relação à organização ou ao planejamento da fala, já que era esse seu objetivo inicial para essa atividade: que eles treinassem a fala planejada. A partir disso, eles discutem sobre dois aspectos aos quais dão destaque, aspectos esses relativos às especificidades da modalidade oral: a organização e a presença de marcadores da oralidade:

AULA 10

PB: De olho no contínuo de Marcuschi (eles já haviam discutido sobre o contínuo de Marcuschi em aulas anteriores), o que é que a gente pode dizer da fala dele? Sobre as especificidades da modalidade oral. Fala, relato, né? Agora, ele organiza ou ele não organiza?

A: Não organiza. Não organiza, mas dá pra entender.

PB: O que é que significa organizar? Significa só escrever no papel o que vai falar?

A: Não. Porque ele... (incompreensível)

PB: Então ele organiza mentalmente. Ele tem um esquema mental da

apresentação. Há uma organização, sim. Ou seja, não é que haja uma oposição entre fala desorganizada e escrita organizada. O modo de organizar é diferente, por exemplo, ele organizou na cabeça, mas quando ele vai falar algumas coisas por causa do momento de produção que está sendo feito naquele exato momento, ele volta, ele pode voltar. Ele pode se redizer. Ele pode acrescentar alguma coisa. Se ele teve alguma coisa a favor dele, porque o relato de experiência foi registrado, ele fez edições, né? Ele fez cortes. [...] Então, tudo isso faz parte da modalidade da fala. Ela ser realizada, o texto ser realizado no momento exato que ele tá sendo processado e tá sendo realizado. Outra coisa que eu queria destacar é que tem momentos que você percebe radicalmente a diferença porque ele lê uma coisa que tá escrita. E aí o que é que muda pra vocês quando ele tá lendo a sinopse e quando ele tá falando?

A: Marcas de oralidade.

PB: Marcas de oralidade. Diminuem as marcas da oralidade: o “é”; a pausa e até as caretas diminuem, né? Olha pra baixo, olha pra cima. Ele tá concentrado na leitura e a gente percebe.

Mais uma vez retomando as questões relacionadas à dicotomia entre fala e escrita, a professora discute com os alunos especificidades da modalidade oral, caracterizando-a e estabelecendo relações com a modalidade escrita da língua. Sobre essa característica de organização ou planejamento na modalidade oral, Lima e Beserra (2012) destacam, no mesmo sentido que a professora explica aos alunos, que:

[...] diversos estudos (principalmente o de Ochs, 1979), mostraram que ambas são atividades com alto grau de planejamento. A diferença é que, na fala, mais frequentemente na fala informal, o planejamento é *on-line*, ou seja, ele ocorre concomitante à execução. E é exatamente por conta desse planejamento *on-line* que o texto falado parece fragmentado, em oposição ao texto escrito, que parece não fragmentado. A diferença é que, quando escrevemos, nós *apagamos* as marcas do planejamento, de modo que, quando vemos um texto escrito pronto, não conseguimos enxergar nele as inúmeras vezes que o autor precisou apagar (ou deletar), reformular, reescrever, etc. (LIMA; BESERRA, 2012, p. 60).

Há também, nas discussões sobre os relatos de experiência de leitura dos alunos, uma reflexão feita pela professora sobre os diferentes “orais” existentes, na dependência do contexto e da intenção de comunicação. Quando um dos alunos faz um texto escrito e o lê no vídeo, ela discute a diferença entre fazer um texto escrito e oralizá-lo, e preparar um roteiro de fala:

AULA 13

PB: [...] A palestra, a apresentação acadêmica, é como se fosse um texto escrito para ser falado. É uma outra coisa, entendeu? Mas não é uma oposição. É por causa da adequação dos contextos comunicativos, sociocomunicativos, que faz com que em determinadas situações a gente fale mais parecido com o texto

escrito. O que não significa que um é mais ou menos organizado que o outro, mas que ele tem as suas especificidades. Então, a gente percebe radicalmente quando você tá lendo o texto e quando você tem o roteiro na mão e vai fazendo, porque aí a gente percebe a especificidade da fala. Os conectivos, eles são diferentes. As pausas, a gente percebe que são diferentes. Tudo isso a gente vai perceber mais claramente daqui a pouco quando a gente estiver fazendo um pequeno exercício de transcrição.

É, portanto, mais uma vez, a partir das particularidades da situação sociocomunicativa que a professora define e discute as especificidades de cada modalidade da língua. Novamente, seus posicionamentos convergem com o que defendem Lima e Beserra (idem), para quem “em algumas situações de fala mais formais, o texto falado pode ser muito bem planejado anteriormente à execução, pelo locutor, embora esse planejamento não garanta que o texto será enunciado tal qual planejado”.

Dentre as aulas citadas, observamos que a professora volta sua atenção para os aspectos específicos da modalidade oral, buscando abordar diversos elementos de tal especificidade que lhe permitem construir, junto aos alunos, uma caracterização mais sólida e bem justificada da modalidade oral da língua. Além disso, destacamos o fato de que ela chama a atenção de seus alunos para as especificidades do oral, principalmente em suas relações com a modalidade escrita, buscando eliminar as dicotomias presentes nas falas dos mesmos no que concerne a essas duas modalidades.

Considerações finais

No presente artigo, considerando as atuais discussões acerca da importância do ensino da oralidade a partir de uma perspectiva sociointeracionista de língua, buscamos analisar como duas professoras do ensino fundamental abordam em suas salas de aula as especificidades da oralidade.

É preciso destacar que a formação das professoras participantes pode ter tido uma influência na forma como as especificidades da oralidade foram contempladas. Isso ficou mais evidente na prática da professora A, que teve formação específica na área, tendo feito uma dissertação de mestrado voltada para a análise da conversação. Em relação à professora B, pudemos perceber a influência de sua formação como pesquisadora em sua busca incessante por se renovar e construir sua prática baseada em novos paradigmas do ensino da língua portuguesa. Tudo isso indica a necessidade de um maior incentivo à formação continuada dos

professores, com ênfase no ensino-aprendizagem dos diversos gêneros textuais e com foco específico na modalidade oral. Paralelamente, é preciso também que, na formação inicial, se dê mais atenção a essa modalidade.

Nas práticas observadas, foi possível perceber também que, ao tomar a oralidade como objeto de ensino, ambas as professoras discutiram com profundidade as especificidades dessa modalidade da língua, destacando a importância das mesmas para a interação e construção do sentido do texto. Ao mesmo tempo, elas fizeram dos momentos de estudo da oralidade ocasiões muito profícuas para que os alunos se apropriassem das particularidades da língua de modo geral e compreendessem como podem utilizar recursos linguístico-discursivos de modo a melhor construírem seus discursos.

Notas

* Laís Maria Álvares Rosal Botler é graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2010), mestre em Educação pela UFPE (2013) e doutoranda em Romance e Estudos Latino-Americanos na Universidade Hebraica de Jerusalém (Israel). Atualmente é professora de inglês e de português para estrangeiros em escolas da educação básica em Israel e vem se dedicando a pesquisas na área de literatura brasileira e latino-americana. Email: laisrosal@gmail.com

** Lívia Suassuna é doutora em Linguística pela UNICAMP (2004) e professora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, onde atua no Centro de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-graduação em Educação. Além de diversos artigos em revistas especializadas, publicou dois livros sobre o ensino de português: *Ensino de Língua Portuguesa - uma abordagem pragmática* (Ed. Papyrus) e *Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa* (Ed. da UFPE). Atualmente, vem se dedicando ao tema da formação do professor de Português. E-mail: livia.suassuna@ufpe.br

¹ O projeto NURC – Norma Urbana Culta – foi desenvolvido em algumas universidades brasileiras e consistiu, inicialmente, num levantamento e caracterização da fala urbana culta do país. Os dados foram coletados na forma de entrevistas com sujeitos de variados traços sociais, as quais foram largamente utilizadas para a produção de uma gramática do português falado no Brasil.

² O questionário aplicado contemplava as seguintes informações: Nome; Instituição em que trabalha; Séries em que leciona; Marque os gêneros com os quais você trabalha ou já trabalhou em sala de aula (Conto, Fábula, Lenda, Ficção científica, Relato oral de experiência vivida, Currículo, Reportagem, Biografia, Texto de Opinião, Carta do leitor, Carta de Reclamação, Debate regrado, Discurso de defesa/acusação, Seminário, Exposição oral, Conferência, Verbete, Entrevista radiofônica, Entrevista escrita, Entrevista televisiva, Resumo, Relatório, Instruções de montagem, Receita, Regulamento, Regras de jogo, Instruções de uso, Outros); Com quais desses gêneros você pretende trabalhar?

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOTLER, Laís Maria Álvares Rosal. **Gêneros orais e ensino de língua portuguesa**: concepções e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

CAVALCANTE, Marianne; MARCUSCHI, Beth. Formas e observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 123-143.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 125-155.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda, G.O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.) **Ensino da língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-28.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 195-208.

LIMA, Ana. BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz e GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-72.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 21-34.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Bezerra. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, Telma Ferraz e GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 95-114.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. **A linguagem oral e o ensino de língua portuguesa**. Ouro Preto: Caderno de Resumos do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2001. Disponível em:

<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1006.htm>. Acesso em 17/set. 2010.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.109-124.

Recebido em: abril de 2015.

Aprovado em: junho de 2015.