

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA TITONELLI ALVIM

PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DAS ATIVIDADES DE ESCUTA

Juiz de Fora

2015

VANESSA TITONELLI ALVIM

PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DAS ATIVIDADES DE ESCUTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração *Linguagem, conhecimento e formação de professores*.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Guedes Magalhães

Juiz de Fora

2015

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Juiz de Fora, para a seguinte banca examinadora:

Dr^a. Tânia Guedes Magalhães (Orientadora) – UFJF

Dr^a. Carmem Rita Guimarães Marques de Lima- UFJF

Dr^a. Telma Ferraz Leal – UFPE

Dr^a Lúcia Furtado Mendonça Cyranka – UFJF (suplente interno)

Dr^a Ludimila Tomé de Andrade – UERJ (suplente externo)

Juiz de Fora, março de 2015

RESUMO

As pesquisas de diversos autores da área de ensino de linguagem que se dedicam à oralidade mostram que a temática é recente na escola básica e ainda pouco compreendida pelos docentes. Estudos que se debruçam sobre as relações entre oralidade e escrita estão em voga desde a década de 60. Em sua aplicação escolar, alguns teóricos (MARCUSCHI, 1996; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; LEAL E GOIS, 2012) bem como documentos oficiais (PCN, 1997, 1998; OCEM, 2006), reafirmam a necessidade de se trabalhar com a modalidade oral em sala de aula enfocando, principalmente, os gêneros orais e a reflexão sobre a linguagem. Com base nisso, esta pesquisa buscou desenvolver um trabalho de intervenção com práticas de oralidade, enfocando mais especificamente a análise linguística do texto oral, tomando como objeto de estudo as atividades de escuta. Nossos objetivos foram a) verificar de que forma as atividades de escuta são conceituadas na literatura da área, visando à formação linguística do aluno do Ensino Fundamental; b) desenvolver uma pesquisa-ação para analisar o que os alunos aprendem nessas atividades. Primeiramente, conceituamos escuta, apresentando suas concepções, finalidades e metodologia no ensino de Língua Portuguesa, embasados numa perspectiva de análise linguística (MENDONÇA, 2006). Verificamos, com base na pesquisa teórica, que a escuta tem vários objetivos, a saber: 1) compreensão do texto oral; 2) análise do texto oral, envolvendo questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais; 3) compreensão das formas de comportamento nas interações orais; 4) obtenção de modelos de gêneros orais para futuras produções; 5) tomada de notas; 6) retextualização e análise da relação oral-escrito a partir de transcrição. Segundo os autores citados, os diversos elementos que compõem o texto oral produzem efeitos de sentido que contribuem com a compreensão do gênero. Como são poucos os estudos aplicados ao ensino básico, desenvolvemos, na segunda parte uma pesquisa-ação, implementada um projeto de letramento denominado “Ideia para salvarmos o planeta”, com guias de escuta, nos quais averiguamos o que os alunos aprenderam sobre oralidade durante as intervenções numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Juiz de Fora. Esse estudo, então, propõe novos caminhos para abordar o ensino da oralidade, muitas vezes desconhecido ou pouco privilegiado pelos docentes de ensino básico.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Oralidade. Escuta.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2. BREVE HISTÓRICO DOS ESTUDOS DE LINGUAGEM	15
2.1 O ensino de Língua Portuguesa na escola básica	18
2.1.1 Letramento, oralidade, fala e escrita	22
2.1.2 Justificativas para o ensino do oral	32
2.1.3 Como se ensina o oral?	37
3 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, GÊNEROS TEXTUAIS E PROJETOS DE LETRAMENTO.....	45
3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo: perspectivas para o trabalho com gêneros.....	45
3.2 Gêneros e projetos de letramento.....	52
4 SOBRE AS ATIVIDADES DE ESCUTA	55
4.1 A análise do texto oral	55
4.1.1 O que é Análise Linguística?.....	55
4.1.2 O que é análise linguística do texto oral?.....	59
4.2 A escuta na perspectiva do ISD	70
4.3 A escuta na perspectiva dos PCN	71
4.3.1 A escuta nos PCN de 1 ^a a 4 ^a séries.....	72
4.3.2 A escuta nos PCN de 5 ^a a 8 ^a séries	74
4.3.3 A escuta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)	81
5 METODOLOGIA	83
6 UMA PROPOSTA DE “GUIA DE ESCUTA”: APLICAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DOS ANOS INICIAIS	88

6.1 Sistematização da atividade de escuta: características e funções.....	88
6.2 Propostas de “guia de escuta” em um projeto de letramento: “Ideias para salvarmos o planeta”.....	92
6.2.1 O projeto de letramento: gêneros envolvidos.....	92
6.2.2 O passo a passo do projeto.....	93
6.2.3 A escuta no projeto de letramento: características e funções testadas	99
7 ANÁLISE DE DADOS: O QUE OS ALUNOS APRENDEM NAS ATIVIDADES DE ESCUTA?	101
Eixo 1: Compreender o texto oral.....	101
Eixo 2: Analisar o texto oral, observando aspectos.....	109
a)Linguísticos.....	109
b) Extralinguísticos (ou extratextuais).....	113
c) Paralinguísticos (prosódicos).....	118
d) Cinésicos (gestuais).....	120
Eixo 3: Aprender a escutar e se comportar nas interações orais.....	123
Eixo 4: Obter modelos de textos orais.....	124
Eixo 5: Tomar Notas.....	127
Eixo 6: Retextualizar e analisar a relação oral escrito a partir da transcrição...	129
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – “A língua falada e o ensino de português”

QUADRO 2- O oral como texto: como construir um objeto de ensino.

QUADRO 3 – Formas de abordagens dos gêneros.

QUADRO 4- OBJETIVOS PARA O ENSINO DO ORAL. BRASIL, 1998, p. 49

QUADRO 5 – OBJETIVOS DA ESCUTA. BRASIL, 1998, p.55

QUADRO 6 - Organização de situações didáticas de escuta de textos. PCN – Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998, p. 68-69)

QUADRO 7 – Ensino de gramática X análise linguística

QUADRO 8 - Aspectos linguísticos

QUADRO 9 – Habilidades do ouvir

QUADRO 10 – Perguntas realizadas ao vereador Jucélio Maria

QUADRO 11 - Assim se fala, assim se escreve

QUADRO 12- Perguntas de identificação do tema, do gênero e levantamento de conhecimentos prévios

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica

FIGURA 2- Contínuo fala - escrita

FIGURA 3 – Meios não-linguísticos da comunicação oral

FIGURA 4 – USO-REFLEXÃO-USO

FIGURA 5 - Análise do gênero palestra e conversa

FIGURA 6 - Retextualização

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questão 5 (Guia I – anexo X)

Tabela 2 – Questão 6 (Guia I)

Tabela 3 – Questão 7 (Guia I)

Tabela 4 – Questão 11 (Guia II- parte 1)

Tabela 5 – Questão 1(Guia 2 - segunda parte)

Tabela 6 – Questão 5 (Guia II - segunda parte)

Tabela 7- Questões 8 e 15 (Guia I)

Tabela 8 – Questão 6 (Guia III)

Tabela 9 – Questão 13 (Guia I)

Tabela 10 – Questão 12 (Guia I)

1 INTRODUÇÃO

Com base em reflexões sobre o cenário atual do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, verificamos, sobretudo nas décadas de 80 e 90, a ocorrência de várias mudanças advindas das numerosas contribuições dos estudos linguísticos desenvolvidos ao longo do século XX, entre os quais destacamos o aspecto da heterogeneidade da língua e suas variedades, os estudos sobre a oralidade, a centralidade do texto no ensino e a reformulação do ensino de gramática. Nesse campo, os estudos sobre a fala ampliaram-se, e suas relações com a escrita tornaram-se objeto de reflexão e análise, repercutindo diretamente no ensino de Língua Portuguesa.

Os novos estudos sobre a língua e seu uso, oriundos do campo da linguagem, influenciaram as concepções proposta nos documentos oficiais para o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tiveram incidência direta na escola, em outros documentos estaduais e municipais, bem como nos manuais didáticos.

Apesar desse novo cenário, adentramos o século XXI considerando que muitos objetivos traçados para o ensino de Língua Portuguesa no ensino básico ainda não foram cumpridos. Muitos aspectos, não apenas do campo teórico, mas também da transposição didática e da formação de professores, ainda devem ser objeto de reflexão e estudo, proporcionando discussões que possam levar a mudanças significativas e pertinentes para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos na vida escolar, para seu uso efetivo na vida cidadã.

Nesse sentido, buscamos desenvolver um estudo que vise a contribuir efetivamente com o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo no Ensino Fundamental. Para isso, escolhemos como eixo central o ensino da oralidade, restringindo o foco nas atividades de escuta, pouco exploradas no ambiente pedagógico. A escolha do tema desta dissertação se deu devido à pequena quantidade de estudos sobre o assunto, com pouquíssimas referências teóricas e propostas didáticas a respeito, como veremos posteriormente.

Vários autores (MARCUSCHI, 1996; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; LEAL e GOIS, 2012; FÁVERO, 2012) afirmam que a oralidade é pouco explorada na escola, em geral não é objeto de ensino, como o texto e a gramática, e quando é desenvolvida as

atividades predominantes são de oralização da escrita¹. Isso se deve ao fato de, segundo alguns autores que serão abordados ao longo deste estudo, a temática ser recente no ensino e ainda pouco compreendida pelos professores, em função de sua formação teórica nos cursos de graduação. Somado a isso, muitos docentes afirmam que os alunos já entram para a escola falando e precisam, portanto, ser alfabetizados e aprender a ler e escrever ao longo de sua escolarização. Ao encontro disso, encontramos uma desvalorização das práticas de oralidade, uma vez que a sociedade brasileira tem uma tradição de escrita como sinônimo de poder, o que traz como consequência para a escola a supremacia da escrita em detrimento das práticas orais e da reflexão linguística sobre a fala.

Diante dessas indagações, elaboramos então as questões centrais de pesquisa: *o que é a escuta? Como realizá-la em sala de aula? Que conceitos linguísticos os alunos aprendem com uma atividade de “guia de escuta”?*²

A partir das questões postas acima, traçamos nosso **objetivo geral**, que é

- investigar o que é escuta, bem como analisar as repercussões de uma proposta de transposição didática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como **objetivos específicos**, pretendemos:

- conceituar escuta, apresentando sua concepção, finalidade e metodologia para o ensino de Língua Portuguesa;
- analisar quais são os conceitos ensináveis, relativos à modalidade oral, nas atividades de escuta;
- analisar quais os possíveis conhecimentos apreendidos e suas contribuições na formação linguística do aluno, considerando a proposta de atividades de “guia de escuta”, na perspectiva da análise linguística dos gêneros orais;

¹ Este conceito será desenvolvido no capítulo 2.

² Definimos como “guia de escuta” uma série de atividades que devem ser realizadas com base na escuta atenta de algum texto oral (previamente gravado ou não).

- refletir sobre o trabalho com a oralidade pautado nas práticas sociais discursivas de uso e reflexão.

Para desenvolvermos este estudo, no primeiro momento realizamos uma revisão de literatura, na qual apresentamos considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa, abarcando o ensino de oralidade, os conceitos de gêneros textuais, letramento, fala e escrita, bem como a análise linguística, conceito introduzido nos estudos de linguística aplicada como alternativa para o ensino de gramática. Discutimos, também, a aplicação didática dos gêneros textuais dentro da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto pelos estudiosos denominados como grupo de Genebra, bem como sua relação com projetos de letramento. Além disso, apresentamos um panorama conceitual sobre os estudos referentes à escuta.

Vale destacar, portanto, que utilizamos teorias sobre linguagem e aprendizagem presentes nos estudos de Vygotsky e Bakhtin. Pautamo-nos, também, na Linguística Textual, representada principalmente por Marcuschi (2007), sendo esta mobilizada na discussão sobre concepção de oralidade e relação fala e escrita. Por fim, destacamos o Interacionismo Sociodiscursivo, representado, sobretudo, pelos estudos da Escola de Genebra, que nos forneceram subsídios nas discussões sobre concepção de língua, processo de didatização e ensino do oral. Outros autores, sobretudo por meio de suas pesquisas empíricas, são também convidados ao diálogo, corroborando com princípios do Interacionismo Sociodiscursivo.

Após esse quadro teórico, realizamos uma pesquisa-ação numa escola estadual de Juiz de Fora, numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental, com o desenvolvimento de “guias de escuta”, para o qual tomamos como base a perspectiva de ensino do Interacionismo Sociodiscursivo. Tais guias estão inseridos em um projeto de letramento denominado “Ideias para salvarmos o planeta”. É preciso explicitar, desse o início, que a pesquisadora, autora desta dissertação, é também a professora da turma em questão, desenvolvendo esta pesquisa de mestrado com os próprios alunos.

Como embasamento teórico, utilizamos vários autores para compor nosso trabalho, sendo que a base fundamental de nossas reflexões foram pautadas em Marcuschi (1996, 1997, 2007, 2010) para o tratamento da relação oralidade e escrita, autor que contribuiu sobremaneira com as pesquisas brasileiras sobre Análise da Conversação, oralidade e ensino e livro didático de Língua Portuguesa. Com base nesse

autor e nas considerações de Magda Soares (2001), apresentamos os conceitos de oralidade e letramento e sua importância para o desenvolvimento de competências no uso da língua pelos alunos aprendizes. No tocante ao trabalho com a transposição didática da oralidade, em que o oral deve ser tomado como objeto de ensino por meio dos gêneros textuais, usamos os autores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), que influenciaram a pesquisa aplicada ao ensino de língua materna e estrangeira das últimas décadas no Brasil. Tais autores se alinham às bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009), que estão “diluídas” no documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, 1998), uma das fontes utilizadas para conceituarmos as atividades de escuta nas práticas escolares de linguagem. Leal e Gois (2012) trazem uma recente contribuição sobre o ensino de oralidade, enfocando os principais eixos do trabalho com a língua falada na escola, o tratamento dado ao componente oral no livro didático de LP e o trabalho do professor de ensino básico, aspectos que foram também abordados por nós. Para as questões de análise linguística, utilizamos Mendonça (2006) e Suassuna (2012), que tratam do delicado tema da oposição entre ensino de gramática e análise linguística. Em relação ao tratamento específico da análise linguística do texto oral, optamos por rever o trabalho de Cavalcanti e Melo (2006), Bortoni-Ricardo (2004), Marcuschi (2010), Baltar (2012), Gomes-Santos (2012) e Ferrarezi (2014) que apresentam alguns critérios pertinentes para a análise linguística do texto oral por meio da escuta em atividades aplicadas no Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, organizamos, então, o trabalho em oito capítulos. No primeiro momento, após a introdução, apresentamos um breve histórico dos estudos de linguagem, em que contextualizamos o ensino de Língua Portuguesa na escola básica. Além disso, retomamos alguns conceitos fundamentais para o nosso tema de pesquisa, como letramento e oralidade e suas relações com as modalidades falada e escrita. Após esse quadro conceitual, elencamos algumas justificativas, com base nos autores já citados, para o tratamento adequado da oralidade em sala de aula, que julgamos essenciais para a educação linguística do aluno. Por fim, discutimos as possíveis formas de ensinar a oralidade.

No terceiro capítulo, apresentamos os estudos de Bronckart (2009), referente ao Interacionismo Sociodiscursivo, como uma perspectiva de trabalho com os gêneros, visando subsidiar nossas reflexões sobre a oralidade. Em seguida, realizamos uma

discussão sobre o conceito de Projetos de Letramento, pautado em Kleiman (2007) e a relação desses projetos com a transposição didática dos gêneros textuais.

Já no quarto capítulo, focamos nossa discussão nas atividades de escuta. Inicialmente definimos a escuta na perspectiva do ISD. Em seguida, tomamos como base as considerações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN 1997, 1998), desde o primeiro e segundo ciclos (antigas 1^a a 8^a séries) até chegarmos às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), visto que esses documentos trazem não só orientações teóricas, guiados por renomados autores da Linguística, mas também metodológicas, em que são dados encaminhamentos específicos para a aplicação das teorias em sala de aula, sobretudo sobre oralidade. Por fim, discutimos o conceito de análise linguística do texto oral e elencamos o que foi publicado com relação ao tema, focando nas atividades de escuta.

Em seguida, apresentamos o percurso metodológico seguido, definindo e esclarecendo os caminhos de uma pesquisa-ação. Apoiamo-nos, principalmente, em Barbier (2002) e Thiollent (1996).

No sexto capítulo, elaboramos uma sistematização das características e funções da escuta, dos aspectos teóricos e metodológicos de sua aplicação. Em seguida, descrevemos o Projeto de Letramento desenvolvido: “Ideias para salvarmos o planeta”.

A análise dos dados foi realizada no capítulo 7, no qual apresentamos e discutimos os resultados do projeto desenvolvido, tendo como base seis eixos norteadores: i) compreender o texto oral; ii) analisar o texto oral observando questões linguísticas, prosódicas, gestuais e extratextuais; iii) aprender a escutar e se comportar nas interações orais; iv) obter modelos de textos orais; v) tomar notas e, por fim, vi) retextualizar e analisar a relação oral escrito a partir da transcrição. Tal análise foi feita de forma processual, ou seja, refletimos sobre isso por meio de uma análise do trabalho desenvolvido em sala, tendo como base os diários de campo, as gravações e os registros escritos dos alunos. Acreditamos que a análise do texto oral proporcionou, de fato, uma reflexão linguística que contribuiu com a compreensão do texto oral, bem como com a compreensão dos fenômenos linguísticos da fala que cooperam na construção do sentido global de um texto.

Por fim, destacamos, no capítulo oito, os resultados obtidos ao longo da pesquisa, analisando se os objetivos e questões iniciais propostos foram abordados com êxito, ou seja, se conseguimos respostas para as problemáticas elencadas inicialmente.

É necessário ressaltar ainda que, neste trabalho, pretendemos discutir o tratamento da escuta na escola não com o objetivo de defender o silenciamento mas, sim, abordar uma escuta ativa, com vistas à formação de capacidades orais que impulsionem os alunos para ouvir e falar, numa perspectiva dinâmica e reflexiva.

2 BREVE HISTÓRICO DOS ESTUDOS DE LINGUAGEM

Vivemos em uma época caracterizada pela sociedade do conhecimento e da comunicação, na qual as informações são fluidas e os papéis sociais cada vez mais multifacetados. Nesse sentido, é importante refletirmos sobre a função da escola dentro desse contexto social, não só com um olhar mais amplo, como também visualizando os aspectos fundamentais que podem contribuir de forma positiva, em cada disciplina, bem como as atividades desenvolvidas (no caso deste estudo, o foco estará no ensino de Língua Portuguesa), para refletirmos sobre o desafio de pensarmos em práticas que respondam de fato a essa nova conjuntura social.

De acordo com alguns pesquisadores das áreas de Educação e Linguagem, ao apresentar alguns desafios da contemporaneidade, pode-se afirmar que constatamos nas escolas um currículo real³ com resquícios de práticas e visões ainda fundamentadas nas concepções do século XIX, sendo que os professores já são fruto do século XX e seus educandos, muitas vezes, já nativos do século XXI. A questão que nos inquieta, então, seria refletir sobre metodologias, estratégias e alternativas para o ensino de língua⁴ que possam superar essas contradições, tentando cada vez mais avançar para um novo cenário educacional brasileiro.

Diante dessas inquietações iniciais, questionamos que, para se pensar no ensino de Língua Portuguesa, é importante definirmos quais concepções de linguagem e de língua pretendemos assumir, que fundamentam todas as nossas discussões. De acordo com os estudos de linguagem, área na qual situamos esse estudo, podemos perceber que, ao longo dos séculos, o ensino da língua vem se modificando na tentativa de, cada vez mais, se ajustar a novas exigências atuais, envolvendo discussões de pesquisadores de diversas áreas das ciências humanas (sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, tecnologias e multiletramentos). Para a linguística poder ser considerada de fato como ciência, alguns percursos foram trilhados desde antiguidade clássica até os estudos Saussureanos.

A pesquisadora Cyranka (2007) buscou em um de seus estudos sintetizar essa trajetória, partindo desde estudos pré-saussureanos até o reconhecimento da linguística

³ Como apresenta, por exemplo, Moreira (1997) com seus estudos sobre currículo e Rojo (2012) através de suas pesquisas sobre multiletramentos.

⁴ Estamos tratando dos estudos de autores como Koch (2002), Soares (1998), Rojo (2012), Marcuschi *et al.* (2007), dentre os quais alguns serão, ao longo deste trabalho, citados.

em seu *status* de ciência⁵. A autora inicia suas reflexões ressaltando a presença de dois grupos de estudos linguísticos (elencados por Matoso Câmara em 1975, referindo-se ao período da antiguidade clássica). O primeiro seriam os paralinguísticos, ou seja, aqueles centrados nas reflexões sobre a linguagem e nos interesses filosóficos (estudo lógico da linguagem) com o caráter de reconhecer a expressão da natureza biológica humana (estudo biológico da linguagem). Já o segundo grupo de estudiosos se dedicava aos estudos pré-linguísticos, voltados para separação entre o certo e o errado, além de reforçar a linguagem utilizada pelas classes sociais superiores que havia até mesmo um esforço de se conservar esses traços linguísticos. Desde a antiguidade, podemos perceber, então, a valorização de um tipo de linguagem em relação à outra, ou seja, a supremacia entre a língua falada pela elite em detrimento daquelas consideradas vernaculares, fato esse que infelizmente é visto até os dias atuais.

Seguindo nesse percurso histórico apresentado por Cyranka (*idem*), podemos verificar também os estudos filológicos (século XIX), cujos pesquisadores se dedicavam à comparação entre as línguas antigas e contemporâneas. O contato entre as sociedades dava aos intelectuais da época a oportunidade de se interessarem também pelas análises das línguas estrangeiras. Visando sintetizar o que a autora apresenta, consta um estudo assistemático e irregular da língua, focando em aspectos teórico-descritivos e histórico-comparativos, na perspectiva diacrônica. O que vale destacar é a contribuição dessas reflexões como fundamentos de pesquisas posteriores, visando a um movimento dialético da construção do saber.

Foi apenas a partir dos estudos de Saussure que a linguística passou a ser compreendida, de fato, como uma ciência da linguagem, dando início aos estudos estruturalistas (corrente teórica denominada estruturalismo), em que se começa a valorizar o estudo imanente da linguagem, época na qual se estabeleceu uma rigorosa oposição entre o sistema (*langue*) e seu uso (*parole*). Sabemos, porém, que o pesquisador dedicou-se exclusivamente ao estudo da *langue* de forma sincrônica. De acordo com Saussure, a língua é vista em uma dimensão individual, “remontada e atualizada no momento de sua realização através da fala”; contudo, a base de seus estudos está no aspecto estático da língua, não levando em consideração a dinamicidade desse fenômeno.

⁵ A autora fundamenta seu estudo com base na teoria de Khun (1972, *apud* DASCAL), discutindo o surgimento dos períodos denominados de ciência extraordinária ao longo da história da humanidade.

Apesar de considerarmos a grande importância desses estudos para a área da linguística, principalmente para a compreensão do processo histórico desse campo do conhecimento, nossas reflexões não irão se pautar nessas perspectivas brevemente apresentadas. O que pretendemos compreender e analisar é a língua com base nos seus usos e aspectos sociais, na sua dinamicidade e heterogeneidade, elementos esses bastante aprofundados no século XX.

Nesse sentido, destacamos os estudos de Bakhtin, que foca a análise da língua em uma perspectiva social, viva, analisando a fala do indivíduo no âmbito discursivo. O autor aborda em suas reflexões o termo enunciação, afirmando a importância das condições reais para o estudo da língua, ou seja, devemos levar em consideração a situação social imediata na qual os indivíduos estão inseridos a fim de compreender melhor o fenômeno discursivo. Afirma o autor que “(...) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social a qual pertence o locutor.” (BAKHTIN, 2006, p. 112).

O filósofo da linguagem evidencia ainda que a palavra, além de dirigir-se a um interlocutor, pode ser variável dependendo da situação e do contexto de enunciação, se constituindo como o produto da interação entre o locutor e o ouvinte. Outra grande contribuição é o fato de não haver um interlocutor abstrato para a produção de um discurso. Sintetizando essa perspectiva, com as palavras do próprio autor, “situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p.113).

Portanto, o que queremos frisar com essas reflexões é a contribuição das proposições de Bakhtin, que influenciaram os estudos da linguagem a partir do século XX, sobretudo, a Linguística Aplicada. São vários os pesquisadores contemporâneos brasileiros (entre eles Koch, Travaglia, Rojo, Geraldi, Marcuschi) que adotam em suas perspectivas de ensino uma abordagem de viés bakhtiniano, ou seja, concebem a linguagem como forma de interação⁶. Além de influenciar os estudos e pesquisas de autores de grande importância no cenário do ensino de língua do Brasil, podemos também constatar a presença das postulações do filósofo russo nos documentos oficiais,

⁶ Trataremos dessas concepções mais detidamente na seção seguinte.

como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa desde anos iniciais até o ensino médio.

Destacamos, ainda, que a perspectiva que utilizaremos no trabalho com os gêneros textuais orais basear-se-á em Bronckart (2009) que afirma que as ações de linguagem do homem são, dentre outros, um produto de sua socialização, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, (ISD), que também está pautado nos estudos de Bakhtin (2007). Dessa forma, escolhemos essa linha de compreensão da linguagem para subsidiar todas as nossas reflexões. Além disso, também utilizaremos a perspectiva da Linguística textual ao utilizarmos as contribuições de Marcuschi para o ensino da oralidade.

2.1 O ensino de Língua Portuguesa na escola básica

A partir desse percurso histórico, refletiremos nessa seção sobre as mudanças de concepções referentes ao ensino de Língua Portuguesa ocorridos nas últimas décadas, tendo como base os diferentes entendimentos sobre os conceitos de língua e linguagem. Podemos constatar, a partir de pesquisas e estudos já realizados nessa área, que apesar de tais modificações vistas ao longo dos anos, existem algumas práticas de ensino que perduraram muito e estão presentes até os dias atuais nas metodologias utilizadas no processo educativo.

De acordo com Cyranka e Souza (2009), desde o final do império até o século XIX, os componentes curriculares da disciplina de Português se resumiam em ensino da gramática e da retórica (incluindo a poética), destinados a formação dos alunos oriundos da elite dominante da época. A partir da década de 50 e 60, presenciamos no Brasil o processo de universalização e democratização da educação, ou seja, a escola que até então era destinada a instrução dos filhos da classe dominante começa também a integrar os alunos das classes trabalhadoras. Nesse sentido, as necessidades e os objetivos do ensino necessitaram ser repensados, visando considerar as especificidades desse novo cenário “heterogêneo” presentes nas salas de aula. Porém, o que presenciamos não foi, de fato, uma mudança, mas sim uma nova problemática que passou a se instaurar nas instituições de ensino.

Com o aumento do número de matrículas, a educação começou a enfrentar um processo de sucateamento, pois as condições de trabalho tanto materiais, quanto

imateriais (falta de profissionais qualificados) começaram a refletir na qualidade do ensino. Diante desse cenário, continuamos a verificar práticas em relação ao aprendizado de língua portuguesa em que se privilegiava uma concepção de língua como sistema, com o foco, como destaca Soares (2001), no ensino da gramática normativa, e com os textos voltados para o ensino da norma padrão. Além disso, as práticas eram em sua maioria pautadas nos manuais didáticos, cuja qualidade também era questionada.

O que constatávamos, então, era um ensino caracterizado por regras, memorização, cópia e repetição, totalmente descontextualizado da realidade em que os alunos estavam inseridos. Além disso, as análises linguísticas eram realizadas, na maioria das vezes, no nível da frase. Práticas de ensino fundamentadas nessa perspectiva podem proporcionar uma falta de sentido nas atividades desenvolvidas, levando às vezes o educando a não se reconhecer no processo educativo, pois suas variedades linguísticas e especificidades não são valorizadas⁷. Marcuschi (2000) discute isso quando nos mostra que, no período em questão (década de 50 e 60),

(...) o estruturalismo chega ao máximo nas análises fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua, esquecendo-se em boa medida os aspectos semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos que iriam ser incorporados seqüencialmente, nos anos seguintes, aos estudos científicos da língua. Dos anos 1910 aos anos 1950 predominavam os estudos no plano descritivo e explicativo das formas, ligados à imanência e autonomia do sistema, sem a percepção dos atores e usuários da língua. Era o ensino de uma língua descarnada e que parecia agir por si só (MARCUSHI, 2000, p.11)

Na década 70, período do regime militar, a língua passa a ser vista como um instrumento de comunicação, cujos objetivos eram um ensino pragmático e utilitário de comportamentos. Segundo Cyranka e Souza (2009), o foco era desenvolver nos alunos a ideia de emissores e receptores de mensagens e códigos verbais e não verbais. A língua era utilizada de forma “engessada”, que também não levava em consideração as variedades existentes.

Foi apenas nas décadas de 80 e 90 que começamos a observar algumas mudanças paradigmáticas de fato, advindas dos estudos linguísticos, sendo de grande

⁷ Esse fato pode levar até mesmo aos dois dos principais problemas da educação: a evasão e a repetência.

contribuição as perspectivas da sociolinguística, que começa então a levar em consideração as variedades e a heterogeneidade da língua. A proposta de se iniciar uma revisão do ensino das regras gramaticais também foi de suma importância, passando a utilizar como objeto de análise e reflexão, além da escrita, a fala. De acordo com Marcuschi (2000), essas novas interpretações do uso da língua passaram a refletir diretamente nas concepções proposta nos PCN de Língua Portuguesa, ampliando as quatro habilidades básicas da língua: falar, escutar, ler e escrever.

Assim, na base dessas mudanças está uma nova concepção de língua e linguagem, sendo esta vista agora em seus aspectos interacionais, com o foco na interação e nos enunciados produzidos em diferentes situações comunicativas. Diferente do que apresentamos anteriormente, as práticas desenvolvidas na escola não devem se pautar no nível da frase, mas sim no texto, seja ele oral ou escrito, que deve ser analisado dentro de um contexto de produção; além disso, devemos considerar e valorizar os sujeitos, como falantes ativos. Essa nova concepção de linguagem leva a modificações até mesmo nos objetivos propostos nos PCN, em que podemos verificar sugestões de atividades que se pautam no tripé: USO – REFLEXÃO – USO, além da proposta de se trabalhar com textos reais e mais condizentes com a realidade dos alunos.

Em vista dessas considerações, apresentaremos as concepções de linguagem e língua, que defendemos, buscando uma definição que possa subsidiar práticas de oralidade reais e que, de fato, contribuam para o aprendizado e desenvolvimento dos educandos.

Com relação à concepção de linguagem, baseamo-nos naquelas perspectivas que estejam focadas nos usos e funções sociais, na interação humana, proposta por autores como Costa Val (1992), Travaglia (2000), Koch (2002) e Geraldi (1994), que serviram como base de estudo para vários outros pesquisadores relativos ao ensino de línguas.

Segundo Travaglia, “os usuários da língua ou interlocutores interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais e falam” (TRAVAGLIA, 2000, p.23). Antes disso, Geraldi (1984) já defendia uma concepção de linguagem como forma de interação, um lugar no qual os falantes se tornam sujeitos de fato, dizendo que:

(...) mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age

sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 1984, p.41).

A base desses autores foi Bakhtin (2006), que destaca que o sujeito é ativo, uma entidade psicossocial. Para o autor, um sujeito é social, histórica e ideologicamente situado, que vai se constituir por meio da interação com o outro.

A partir então dessa concepção teórica, ao pensarmos em uma proposta de ensino condizente com os desafios verificados atualmente, partindo da compreensão da linguagem como interação, é possível romper com práticas estritamente normativas, e propor um ensino discursivo, voltado para reflexões sobre a língua e não focado em práticas características de ensino “tradicional” e metalinguístico, como descrito anteriormente.

Seguindo essa perspectiva, portanto, entendemos que o ensino de língua portuguesa deve se basear nessa forma mais real e situada no uso, em que os educandos possam ver o funcionamento da sua própria língua. O objeto de conhecimento e de estudo dessa disciplina passa, então, a ser pautado nos usos e funções sociais da língua materializados no texto. De acordo com Geraldi (1984), esses pressupostos estão fundamentados no período denominado “linguística da enunciação”, que foram bastante influenciados pelos estudos de Bakhtin, como já vimos anteriormente.

Já com relação à concepção de língua, com base em Marcuschi (2007), trata-se de um fenômeno variável (dinâmica, suscetível à mudança), de forma heterogênea (como múltiplas formas de manifestações), histórica e social, submetida a condições de produção e que se manifesta em situações de uso reais. Segundo o autor,

(...) a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. Ela nos torna singular no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais. (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p.14).

A língua, então, nos constitui social e culturalmente. Ela é, também, um “conjunto sistemático de práticas sociais, interativas e cognitivas” (MARCUSCHI, 2007, p.70). Portanto, são os usos que fundam a língua, sendo então fundamental desenvolvermos desde cedo em nossos educandos a compreensão da importância de

analisarmos o sujeito e a intenção comunicativa de cada situação, ou seja, usarmos adequadamente a língua para, de acordo com Marcuschi, poder produzir efeitos de sentido em situações diversas, levando em consideração o evento comunicativo.

Uma vez que é considerada variável, heterogênea, histórica, social e submetida a condições de produção, vários estudos focaram-se não apenas na escrita, mas também na fala e nas suas relações, das quais trataremos na seção seguinte.

2.1.1 Letramento, oralidade, fala e escrita

Buscaremos, nesta seção, esclarecer alguns mitos e concepções equivocadas sobre a relação existente entre os conceitos de letramento e oralidade, já bastante disseminados tanto na academia quanto na escola. Nosso objetivo, para defender um ensino de oralidade na escola, é romper com uma visão de supremacia da escrita em relação às práticas orais (consideradas secundárias ou até mesmo não reconhecidas). Para tanto, lançamos mão de vários autores.

O conceito de letramento tem origem no termo inglês *Literacy* e foi usado pela primeira vez no Brasil, na década de 80, nos estudos de Kato (1986) e Tfouni (1988). Porém, ganhou destaque nas discussões realizadas por Magda Soares (no final da década de 80), cunhado para “nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que “as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2010, p.14). Letramento envolve, portanto, as práticas sociais e discursivas de leitura e escrita, sendo o estado ou condição que o indivíduo assume quando aprende a ler e escrever.

Ainda de acordo com Soares, na década de 90, o conceito de alfabetismo tornou-se insuficiente para caracterizar aqueles sujeitos que dominavam e atuavam efetivamente na sociedade com a leitura e a escrita. Em alguns artigos anteriores, (SOARES, 2001), a autora já se referia ao que seria letramento, utilizando o termo “alfabetismo”, atualmente caído em desuso.

Com o surgimento do conceito de letramento, a pesquisadora ressalta que as práticas de alfabetização, ou seja, as sistematizações do sistema notacional passaram a ser relegadas a um segundo plano; as práticas letradas assumiram lugar de destaque, fenômeno caracterizado pela “desinvenção da alfabetização”. De fato, alfabetização e letramento são dois conceitos distintos, ambos com suas especificidades, suas próprias

facetas, sendo que

letramento (...) refere a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (SOARES, 2004, p. 15)

Já o processo de alfabetização envolve

(...) a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2004, p.14)

A autora vem constatando, ao longo de anos, serem eles dois processos indissociáveis na escola. É possível presenciarmos atualmente vários trabalhos que visam apresentar reflexões sobre o “alfabetizar letrando”, ou seja, sistematizar as questões referentes à aquisição do código escrito por meio de práticas de letramento, em que os dois ocorrem concomitantemente.

Além dessas definições, Soares (2001) apresenta também algumas reflexões baseadas nos estudos de Street, nas quais conceitua letramento em duas perspectivas. A primeira está ligada ao letramento *autônomo*, quando este é visto como um atributo pessoal, ou seja, numa dimensão individual, tal como um conjunto de habilidades que alguém adquire independente das práticas sociais. Já a segunda perspectiva está ligada a uma dimensão social, sendo definida como letramento *ideológico*, relacionado a um fenômeno cultural, assim como um conjunto de atividades sociais. Essa duas perspectivas são fundamentais para o ensino de LP na escola básica, já que defendemos um aprendizado baseado nos usos, e não nas formas isoladas do contexto.

Street (2014) destaca que o “modelo autônomo” vê o letramento em seus aspectos técnicos, independente do contexto social. Já o “modelo ideológico”, tem a preocupação de levar em consideração as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. (STREET, 2014, p.172) Esse modelo ideológico, visa entender o modelo técnico, conforme o autor, como “encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder”. O autor defende ainda que, um “modelo ideológico” de letramento leva em consideração as práticas de leitura e escrita imersas não apenas em significados culturais, mas também em “alegações

ideológicas sobre o que conta como letramento e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p.13). Dessa forma, ele compreende o letramento em termos de práticas concretas e sociais, produtos da cultura, da história e dos discursos. Portanto, as palavras chaves no entendimento de tal conceito são cultura e poder.

Após essas definições, vale destacar que nosso estudo procura se basear na perspectiva ideológica do letramento, no qual os estudos da oralidade podem ser considerados e valorizados como práticas sociais. Nesse sentido, buscamos romper com essa visão dicotômica entre fala e escrita, em prol do reconhecimento das especificidades de cada modalidade.

Para iniciar uma discussão sobre o conceito de oralidade, apresentamos a definição de Ong (1982)⁸, que a situa como uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas fundadas na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral (oralidade primária) ou de oralidade secundária (povos com ou sem escrita). O filósofo contemporâneo Pierre Levy (1993) classifica a oralidade como primária relacionando-a ao papel que a palavra tem nas sociedades ágrafas. A palavra falada tem a função básica de gestão da memória social e não apenas a livre expressão das pessoas ou a comunicação cotidiana. Já a oralidade secundária está relacionada a um estatuto da palavra que é complementar ao da escrita, tal como o conhecemos hoje.

Defendemos, entretanto, a concepção do sociolinguista inglês Michael Stubbs, em que define que “o termo oralidade é usado para referir habilidades na língua falada. Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida)” (1986, *apud* MARCUSHI, 2007, p. 33). Destacamos também a concepção de Marcuschi, na qual defende que a oralidade é uma “prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso” (MARCUSHI, 1997, p. 126).

Outros conceitos que estão relacionados a essa relação entre letramento e oralidade são: eventos e práticas de letramento. De acordo com Street e Castanheiras (2014) em um estudo destinado ao Ceale (Centro de alfabetização leitura e escrita)⁹, o

⁸ Ong contribuiu até certo ponto para estudos sobre oralidade, entretanto, baseia-se em uma perspectiva de dicotomia, como veremos mais a frente (p.27).

⁹ Site Ceale: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>

conceito de práticas e eventos de letramentos estão imbricados. Para eles, os *eventos de letramento* referem-se a aspectos que podemos observar nas atividades que envolvem a leitura e a escrita. Já o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais, nos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.

Esses autores se baseiam em Heath (2008), definindo *eventos de letramentos* como “qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes” (HEATH, 2008, *apud* CASTENHEIRA e STREET, 2014), ou seja, é aquilo que observamos quando as pessoas estão fazendo algo usando a escrita e a leitura. Essa compressão, de acordo com o pesquisador, auxilia o professor para poder descrever **quando, onde e como** as pessoas leem ou escrevem um texto escrito ou interagem por meio da escrita.

Nesse sentido, os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços, momentos e com diferentes funções sociais, sejam esses fora ou dentro do ambiente escolar. Street, a partir dessas contribuições, cria então o conceito de práticas de letramento possibilitando ampliar as análises das práticas sociais que envolvem a linguagem em grupos sociais distintos, tornando possível uma análise aprofundada referente a diferentes eventos de letramento.

O conceito de práticas de letramento, então, desenvolve-se a partir do de “eventos de letramento” de Heath (1982, *apud* Street 2014) que se refere a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus propósitos interpretativos”. Já as práticas de letramento se referem ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam, não só os “eventos de letramentos”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam.

O que devemos ter claro, assim como apresenta Street (2014), é que

as relações estruturadas de língua falada e escrita devem ser explicadas em termos de contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas, em vez de exigências cognitivas de produção de linguagem ou aspectos estruturais isolados (universais) das modalidades falada e escrita. (STREET, 2014, p.24)

Já o conceito de oralidade letrada são, a nosso ver, abrangentes práticas de linguagem feitas pela modalidade falada que estão fortemente vinculadas à norma culta escrita, que deve ser o foco da escola (ensinar uma oralidade que eles não dominam ainda). Kleiman (2002) relaciona o conceito de oralidade letrada, às capacidades dos professores, tanto intuitivas, quanto formalmente adquiridas de usos da linguagem em diversas situações didáticas, ou seja, suas competências comunicativas para mobilizar o ensino de leitura e escrita.

O queremos dizer, então, é que oralidade letrada e evento de letramento estão imbricados. Por exemplo, a aula expositiva, um gênero oral, é um evento de letramento: embora se realize, na sua maior parte, na oralidade, está fortemente influenciada pela escrita (geralmente é baseada num texto escrito, tem slides por escrito, anotações escritas no quadro, alunos anotando nos cadernos). Trata-se, a nosso ver, de um evento de oralidade letrada. Em seus estudos, Street (2014) apresenta outros exemplos nos quais afirma que há uma mescla entre situações orais e eventos de letramento, como as palestras, os seminários, os estudos dirigidos.

Rojo (2010) também contribui com a discussão desses conceitos que evoluem fala e escrita ao cunhar o termo “fala letrada”, no qual se refere “a questão da interferência ou projeção de aspectos da oralidade na escrita de sujeitos em desenvolvimento e, inversamente, da presença, de elementos da própria modalidade escrita do discurso na fala de sujeitos letrados”. (ROJO, 2010, p.53)

Por fim, o que visamos deixar claro é, assim como destaca Marcuschi (2010), que ambas, ou seja, tanto oralidade quanto letramento devem ser postas num eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas: em forma de uma gradação ou de uma mesclagem, que dependerá do ponto de vista do sujeito e das realidades comparadas.

Vemos, então, que fala e escrita são duas modalidades da língua que, apesar de suas especificidades, não são antagônicas e dicotômicas. Um dos principais autores que estabelecem essa discussão entre a não dissociação entre fala e escrita é Marcuschi (2010). As relações entre oralidade e letramento, quanto as relações entre fala e escrita, devem ser abordadas em um contínuo de variações. Entende, assim, fala e escrita como duas modalidades da mesma língua, levando em consideração suas interrelações como algo natural e cotidiano. Nesse sentido, “Oralidade e escrita são práticas de usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar

dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia.” (MARCUSHI, 2010, p.17).

Para o autor, a fala é uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, situada no plano da oralidade, que não necessita de uma tecnologia além do aparato biológico humano para ser emitida:

Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSHI, 2010, p. 25).

Já a escrita, o pesquisador a define também como um modo de produção textual-discursiva com objetivo de comunicação, porém situada no plano do letramento. Essa modalidade apresenta algumas especificidades materiais, como sua constituição gráfica, envolvendo recursos pictóricos, entre outros, manifestada por unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas; tais manifestações se mesclam no decorrer do discurso. Marcuschi (2010) afirma que se trata de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

A partir dessas definições, o autor apresenta quatro perspectivas distintas que analisa sob diferentes olhares a relação entre fala e escrita. A primeira, a perspectiva da dicotomia, é considerada a mais tradicional e a que supomos ser a mais encontrada nas salas de aula, decorrente até mesmo de uma visão simplificada dos profissionais da educação de que a escola é o lugar por excelência de ensinar a ler e escrever, uma vez que falar os alunos já sabem.

De acordo com Marcuschi (2010), nesse aspecto podemos evidenciar uma separação entre forma e conteúdo, entre língua e seus usos, ou seja, podemos verificar talvez resquícios de uma concepção estruturalista do ensino da língua, assim como vimos anteriormente, baseado em uma concepção de linguagem que não leva em consideração a interação, com foco na estrutura da frase. Nessa perspectiva, portanto, o que podemos constatar é que as diferenciações entre fala e escrita são contestadas, ressaltando a supremacia da escrita em relação à fala, sendo esta vista como não planejada, dependente, imprecisa, implícita, não normatizada, redundante e fragmentária (aspectos que se opõem à escrita), além de ser menos complexa, considerada como um lugar propício para o caos. O autor destaca ainda que é decorrente dessa visão o entendimento de uma norma padrão como única norma linguística.

A segunda perspectiva está relacionada a uma visão culturalista, de cunho cognitivo, antropológico, histórico e social, tendo como principais estudiosos Walter Ong (1982) e Olson (1997). Marcuschi (2010) destaca que, nessa vertente, a cultura oral é diferenciada da cultura letrada, sendo que a oralidade está ligada a um pensamento concreto, ao raciocínio prático, a uma atividade artesanal, relacionada ao cultivo da tradição e do ritualismo, ou seja, ligada ao senso comum que não é valorizado nas instituições formais de ensino. Em contrapartida, a escrita está relacionada a um pensamento abstrato, ao raciocínio lógico, à atividade tecnológica e à analiticidade. De acordo com Gnerre (1985), existem três grandes problemas decorrentes dessa visão: i) o etnocentrismo (ver a cultura do outro a partir da sua própria cultura); ii) a supervalorização da escrita (supremacia das culturas com escrita em detrimento das outras) e iii) tratamento globalizante (série de mitos que valorizam a escrita).

Rojó (2006) sintetiza essas discussões propostas por Marcuschi, sobretudo, nessas duas perspectivas apresentadas anteriormente na seguinte figura:

Cultura oral	<i>versus</i>	Cultura letrada
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo da tradição		inovação constante
ritualismo...		analiticidade...
Formas sociais orais	<i>versus</i>	Formas sociais escriturais
esquemas práticos		conjunto de saberes objetivados
saber fazer		coerentes
competências culturais difusas		sistematizados
desposseção...		poder de mando e de dizer...
Fala	<i>versus</i>	Escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária...		completa...
FIGURA 1- As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. ROJO, 2006		

Tentando romper um pouco com o que vimos nas duas perspectivas anteriores, a terceira corrente apresentada por Marcuschi (2010) é a variacionista, que pode ser considerada intermediária entre as duas posições anteriores. Aqui há uma proposta para o tratamento da variação na relação entre padrão e não padrão linguístico no contexto do ensino formal. O foco está no currículo bidialetal e sociodialetal, levando em consideração a variedade dos educandos. A ênfase não está na relação entre fala e

escrita, mas nas variações (padrão ou não padrão). O que podemos destacar como avanço é que nessa tendência toda norma deverá ser considerada, não havendo supremacia de uma sobre a outra. Essa perspectiva está ligada diretamente à Sociolinguística, uma ciência que se consolidou a partir de 1964, sobretudo, com os estudos de Labov nos Estados Unidos, oferecendo uma grande contribuição para uma pedagogia da variação. Uma das principais representantes dessa visão no Brasil é Bortoni-Ricardo, no viés da Sociolinguística Educacional, além de Bagno e Faraco, que trouxeram questões importantes para o ensino de língua no tocante à diferença de norma padrão e culta.

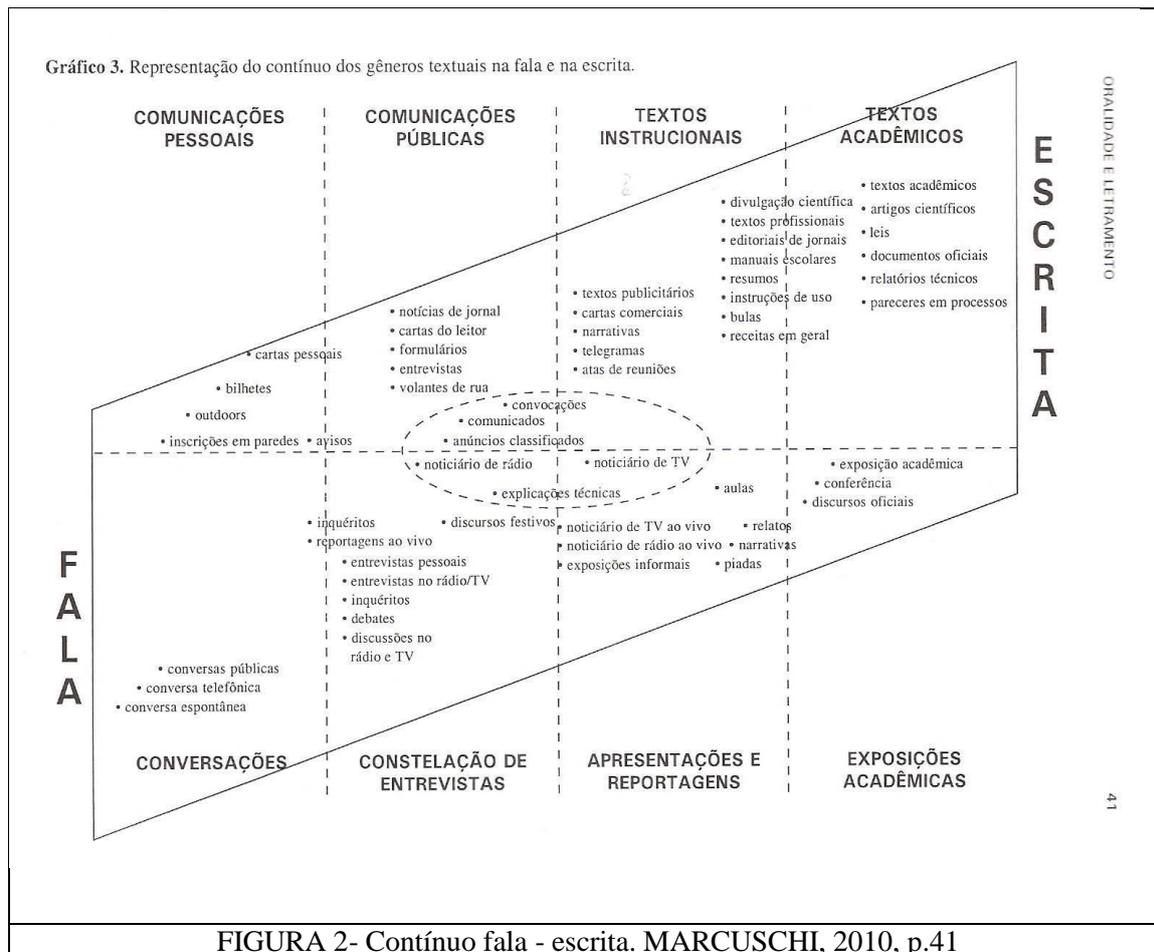
Por fim, a última perspectiva apresentada por Marcuschi é a sociointeracionista, a que defendemos como aporte teórico para este trabalho. Nessa visão, fala e escrita são consideradas numa perspectiva dialógica, ou seja, são observadas em relação aos fatos linguísticos e em seus usos sociais. Nesse viés, as “relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades da língua.” (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Nessa linha de estudo, tanto fala quanto escrita são caracterizadas por seus usos estratégicos, pela dialogicidade, pelas suas funções interacionais, pelo envolvimento, pela negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. A língua, portanto é vista em seu aspecto interativo e dinâmico. Marcuschi apresenta que as bases teóricas dessa concepção estariam numa articulação entre a visão variacionista, com a análise da conversação etnográfica, além da linguística de texto. Existe, então, uma correlação entre as formas linguísticas, o contexto, a interação e a cognição na formulação textual-discursiva, seguindo uma linha discursiva e interpretativa. Além dessas importantes constatações, outra grande contribuição é o fato de ser considerada a análise dos gêneros textuais em seus usos na sociedade.

É importante destacarmos o que o autor define como o *continuum* na qual essa última perspectiva está fundamentada. Para ele,

o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determina o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num continuum de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo do contínuo sobreposto. (MARCUSCHI, 2010, p.42).

Pare exemplificarmos o que foi exposto, segue o gráfico abaixo, no qual podemos observar a fala e a escrita no contínuo. De acordo com Marcuschi (2010), o que verificamos é uma diversidade de textos produzidos em condições naturais e espontâneas nos mais diversos domínios discursivos das duas modalidades. Além disso, alguns textos podem ser considerados “mistos”, sendo que neles os meios de produção se fundam numa concepção discursiva, caracterizados como pertencentes às duas modalidades.



Após a apresentação de todos esses conceitos, o que queremos ressaltar é que tanto oralidade quanto letramento são fenômenos sociais importantíssimos, fundamentais de serem compreendidos na formação inicial e continuada dos professores que irão trabalhar com linguagem, com o objetivo de que essas práticas estejam de fato presentes nas salas de aula de todo o Brasil.

Segundo Marcuschi (2010), não podemos confundir os papéis da fala e da escrita e seus contextos de uso. O que devemos ter claro é que não há uma dicotomia entre fala

e escrita, pois ambas estão no mesmo patamar e não há uma hierarquia entre esses dois conceitos. O que é possível afirmar é que há apenas características específicas, não sendo, portanto, antagônicas, mas sim complementares, ambas num mesmo nível de importância para a linguística e para o ensino:

(...) ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade. (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p.15)

Entretanto, uma das principais justificativas apresentadas por muitos professores para não trabalhar atividades orais em sala de aula está na concepção de que a fala, manifestada nas práticas orais cotidianas, é adquirida naturalmente em contextos informais, inata ao indivíduo, não sendo necessária nenhuma sistematização pela escola (MARCUSCHI, 2010). Já a escrita, em sua faceta institucional, deve ser adquirida em contextos formais, sendo, portanto, a escola a principal agência de letramento, enfatizando seu caráter de prestígio como bem cultural desejável. Com base nisso, acreditamos que devemos sim ensinar a escrita na escola, mas que as práticas de oralidade também devem ser valorizadas e ensinadas, não aquelas inatas ao sujeito, mas sim aquelas que exigem mais monitoramento, que muitas vezes não são adquiridas naturalmente, ou seja, sem sistematização.

Infelizmente, o que podemos presenciar ainda em muitas salas de aulas, com base em estudos de Leal e Gois (2012), Rojo (2009), Schneuwly e Dolz (2004) entre outros, é que muitos professores, preocupados em proporcionar aos alunos o conhecimento científico, aquele sistematizado historicamente (no caso da língua, a escrita), deixam de lado os inúmeros saberes que os educandos trazem, oriundos de suas experiências cotidianas, baseadas no que conhecemos como senso comum. Sabemos que não se pode deixar de explicitar o poder e o *status* que a escrita ocupa na sociedade atual, visto que é caracterizada como um artefato de poder, um bem social, e que não pode ser negada aos educandos de todas as classes sociais. Porém, tendo como base a perspectiva ideológica do letramento, o que se tem buscado discutir é a relação existente entre oralidade e letramento transposta em atividades que se complementam em diferentes práticas sociais, assim como já discutimos anteriormente.

Além disso, assim como destaca Marcuschi (2010), devemos levar em conta os diferentes eventos de letramento, rompendo com a ideia de um modelo único (letramento escolar), considerando assim os “letramentos sociais”, aqueles vernaculares que, muitas vezes, não são considerados legítimos nem valorizados, mas que estão presentes nos arredores das escolas de todo o Brasil.

O que pretendemos evidenciar, desse modo, é que além de valorizar as práticas escritas, as atividades de oralidade também devem ser ressaltadas em seus múltiplos aspectos e possibilidades. Dessa forma, é de fundamental importância que, assim como afirma Marcuschi (*idem*), possamos conceber os sujeitos enquanto detentores de crenças, sentimentos, vontades, desejos, interesses e ideias que devem ser consideradas e valorizadas, manifestadas muitas vezes, pela modalidade oral.

Diante dessas concepções, é preciso relacionar tais conceitos ao ensino de LP, fato esse que veremos abaixo.

2.1.2 Justificativas para o ensino do oral

Verificamos que pesquisas de diversos autores da área da Linguagem, que se dedicam aos estudos sobre a oralidade como Marcuschi (1996, 1997, 2007, 2010), Fávero *et al* (2012), Castilho (2000), Leal e Gois (2012), entre outros, afirmam que a temática é recente nas escolas e ainda pouco compreendida pelos professores. As pesquisas sobre oralidade, de acordo com Marcuschi (2007), advêm do desenvolvimento, nos últimos trinta anos, da Linguística Funcional. Lima e Beserra (2012) ressaltam que esse trabalho teve início com o “desenvolvimento dos estudos sobre a língua falada e a ampliação da noção de ‘texto’ para além da escrita” (LIMA e BESERRA, 2012, p.57).

Vários desses autores apontam a falta de uma formação teórica dos profissionais da Educação, referente ao trabalho com a oralidade em sala de aula. Alguns estudos como já vimos anteriormente, apresentam como justificativa dessa desvalorização o fato de os alunos ingressarem, nas escolas, já sabendo falar sua língua, além de considerar que eles aprendem tal modalidade de forma espontânea.

Além disso, Marcuschi (2007) relaciona essa desvalorização da abordagem do oral ao fato de a sociedade brasileira ter uma tradição de escrita como sinônimo de poder, mesmo com a constatação de que até os cidadãos considerados mais letrados

utilizam 90% do tempo falando e apenas 10% escrevendo.

As pesquisadoras Ávila, Nascimento e Gois (2012) relacionam a falta do trabalho com o eixo da oralidade à insegurança dos professores, decorrência de uma formação inicial, nos cursos de licenciaturas, repleta de lacunas. Há também ausência de políticas públicas voltada para uma efetiva formação continuada dos professores, que possibilitasse a esses profissionais terem acesso a conhecimentos que não foram discutidos durante sua graduação. Vale destacar que a falta de sistematização do trabalho com a oralidade poderá acarretar consequências futuras, principalmente para os educandos oriundos das camadas populares, quando, por exemplo, estes educandos futuramente se depararem com situações de fala que exigem maior complexidade, como, as do mundo do trabalho; os que não dominam a fala em situações formais contextualizadas, possivelmente, terão menos chances que aqueles que dominam.

Além disso, o possível conhecimento que os alunos podem adquirir ao terem contato com uma fala mais planejada pode torná-lo um sujeito mais autônomo e crítico diante das situações sociais a que são submetidos. Ele pode, às vezes, saber se colocar expondo seus argumentos e opiniões diante de algum assunto polêmico, ser polido ao fazer alguma intervenção, escutar com maior atenção e refletir de forma consciente sobre o que foi escutado.

Já as pesquisadoras Souza e Campelo (2011) destacam que alguns profissionais associam o trabalho com as práticas orais a momentos propícios de indisciplina, devido ao fato de possibilitar falas “desordenadas” dos alunos.

Visando romper com esse cenário de desvalorização, buscaremos apresentar algumas afirmações e contribuições que justificam o ensino da oralidade desde os anos iniciais. Inicialmente retomamos as concepções de língua e linguagem, apresentadas no item 2.1, nas quais nos baseamos, compreendendo a língua de forma heterogênea, dinâmica, variável e suscetível a mudanças.

Um dos principais autores que defendem essa abordagem é Marcuschi (1996). O autor apresenta em seus estudos, partindo da concepção de que a fala ganhou espaço no ensino de língua portuguesa, quatro premissas que justificam o ensino da oralidade; são estas:

1. a língua é heterogênea, variável e seu estudo não se esgota na análise de propriedades intrínsecas.
2. em relação à língua, a escola tem no ensino da escrita sua missão fundamental, mas não única.
3. quando apreende a escrita, o aluno se torna bimodal na sua própria língua materna.
4. o uso da língua se dá em textos, sejam eles falados ou escritos e não em unidades isoladas.

QUADRO 1- “A língua falada e o ensino de português”. Marcuschi (1996)

Com relação à primeira premissa, o autor apresenta-a com base em uma concepção interacionista, assim como nós acreditamos, que o ensino da língua falada deve estar focado nos USOS e funções sociais, levando em consideração as condições de produção e reprodução.

Já na segunda premissa, o que podemos entender é que o ensino da oralidade, assim como da escrita, deve servir como objeto de reflexão, ampliando a capacidade comunicativa dos educandos. Além disso, o autor visa deixar claro que tanto a aquisição e o desenvolvimento da fala e da escrita se dão concomitantemente ao próprio processo de socialização e de escolarização a partir dos eventos de letramento. Deixar de propor situações de prática de oralidade, sobretudo, da oralidade letrada seria um equívoco, como também deixar de sistematizar práticas de escrita. De acordo com Kato (1987), é importante então que a escola proporcione aos educandos o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita, ou seja, a língua legitimada pelo Estado, porém, sem deixar de valorizar a variedade de fala que os alunos apresentam.

Nesse sentido, o autor apresenta a terceira premissa, em que afirma que o aluno ao ter contato com práticas sistematizadas de fala, pode se tornar bimodal, ou seja, ele mantém a modalidade adquirida em casa e passa a usar a nova ensinada na escola, no caso a escrita. Vale destacar, como já verificamos anteriormente, que tanto a fala quanto a escrita, são modalidades de uso da linguagem e não dialetos.

Por fim, a quarta premissa refere-se à importância dos usos da língua em situações contextualizadas, conforme também já explicitado no item 2.2.

Outras contribuições de Marcuschi (2011) podem ser constatadas em um vídeo,

produzido pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), destinado às reflexões sobre fala e escrita. Nessa produção, o autor afirma que as instituições escolares não necessitam ensinar, na maior parte do tempo, a teoria sobre a língua, mas sim seus usos e funções tanto orais, quanto escritos. Elas devem se preocupar em partir daqueles gêneros que os alunos aprendem em casa, que são importantes para utilizar em diferentes situações cotidianas, para, então, ampliar seu repertório de usos linguísticos. De acordo com Leal (2012), existem diferentes modos de falar, decorrentes das diferentes esferas sociais de interação; os modos de aprender também são diferentes. A autora diz que

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

O que podemos perceber, entretanto, é que muitas escolas afirmam trabalhar com a oralidade, porém enfocam apenas a dimensão da oralização do texto escrito, ou seja, trabalham a leitura em voz alta, por exemplo, como atividades orais. Apesar de desse tipo de exercício ser importante em determinadas situações, como a recitação de uma poesia, para Marcuschi esse tipo de atividade não estaria no eixo do ensino da oralidade.

Pretendemos neste estudo, portanto, refletir sobre o trabalho com a oralidade pautado nas práticas discursivas de uso e reflexão. Para isso, defendemos a utilização dos gêneros orais e não de situações descontextualizadas e artificiais, voltada para a abordagem coerente com a oralidade letrada. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é função da escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente as mais formais.

Ávila (2012) *et al* relatam que os gêneros formais da fala também possuem regras e que um dos princípios dessa organização do texto oral, bem como da interação oral entre sujeitos, é a compreensão de que enquanto um fala, o outro escuta, aprendizado esse fundamental para as interações em sala de aula.

Nesse sentido, vale destacar que entendemos por gêneros o conceito proposto por Bakhtin:

(...) uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997, p. 285).

Com relação especificamente aos gêneros orais, Leal *et al* (2012) destacam com base também nos pressupostos elencados por Bakhtin, que estes são “dotados de regularidades e que, em situações públicas, muitos gêneros são de difícil construção”. (p.15).

Dessa forma, justificamos a inclusão dessa temática, nos currículos escolares, como objetos de ensino e reflexão, proporcionando a aquisição de habilidades que vão

(...) desde desenvolvimento de atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo de fala, escuta atenta do que o outro diz, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros complexos, como seminários, notícias orais ou debates regrados, ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de interação, como um júri. (LEAL; GOIS, 2012, p.20)

O que podemos observar, diante dos estudos já realizados, é que há ainda um trabalho pouco sistematizado, sendo necessária uma organização dessas habilidades orais que devem ser ensinadas, levando a uma reflexão diante dos gêneros orais, indo além das situações menos monitoradas para aqueles gêneros mais monitorados, ou seja, o que Bakhtin apresenta como um trabalho com os gêneros secundários, levando a um planejamento, execução e avaliação do discurso oral. Portanto, ressaltamos mais uma vez, que uma saída plausível para começarmos a trabalhar com a oralidade estaria no estudo sistematizado dos gêneros textuais.

O papel da escola está, então, de acordo com Leal e Gois (2012), em proporcionar, desde os anos iniciais, um trabalho diversificado com o eixo da oralidade, contemplando quatro dimensões distintas; são elas:

- i) valorização de textos de tradição oral;
- ii) oralização de textos escritos;
- iii) variações linguísticas e relações entre fala e escrita
- iv) produção e compreensão de gêneros orais.

Vale destacar, ainda, que as atividades de escuta, foco de discussão deste estudo, podem ser situadas nos 4 eixos, sendo “variação linguística e relações fala e escrita” e “produção e compreensão dos gêneros orais” os mais profícuos para isso.

2.1.3 Como se ensina o oral?

A partir das premissas de que devemos trabalhar com a oralidade em sala elencadas no tópico anterior, iremos, nesta seção, apresentar as possíveis formas de realizá-la. Para isso, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), é necessário definirmos claramente as características do oral que queremos ensinar, tornando-o, de fato, um objeto de ensino legítimo, assim como a gramática e a escrita.

Ressaltamos que as discussões deste trabalho estarão pautadas também no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em sua vertente aplicada, o qual concebe que o ensino dos gêneros, orais ou escritos, deve também partir de uma concepção de língua como interação. De acordo com Bronckart (2006), o ser humano interage pela escrita e pela fala; vem daí a necessidade de, na escola, se ensinar a oralidade e a escrita pelos gêneros textuais, que “organizam” a interação entre as pessoas. Além disso, o uso do gênero é um importante instrumento para realizarmos um mapeamento sobre as características linguístico-discursivas do oral que queremos ensinar. Tais conceitos serão desenvolvidos no capítulo 3, dedicado a tal teoria, sendo que neste estamos nos dedicando apenas à oralidade, por uma questão de organização.

Vale destacar ainda que o ensino da oralidade não implica apenas em práticas pautadas na oralização da escrita, ou seja, a utilização de práticas de leitura oral de textos escritos, ou em atividades pautadas na escrita, defendidas por muitos professores como práticas de oralidade. Portanto, entendemos que o ensino de práticas orais, vai além desses exercícios.

O objetivo central das análises que pretendemos realizar, portanto, está em fornecer subsídios para que os profissionais da educação, sobretudo dos anos iniciais em formação ou em efetivo exercício, tomem consciência da importância do seu papel em sala de aula, no tocante ao trabalho escolar com a oralidade, especificamente com as atividades de escuta.

Inicialmente, tendo como base os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), iremos abarcar aspectos ligados à materialidade fônica do oral. Os renomados pesquisadores de

Genebra afirmam que aqueles que pretendem fazer da oralidade um objeto de ensino devem compreender um pouco dos elementos de caráter biológico da língua. O primeiro esclarecimento é com relação ao fato de que a linguagem falada se dá por meio do aparelho fonador humano. Existem algumas ciências que se dedicam exclusivamente aos estudos da voz, como:

- fonética descritiva: enfoca na produção dos sons da linguagem humana e suas funções características físicas;
- fonética da percepção: analisa a recepção dos sons pelos ouvintes (base na psicolinguística);
- fonostilística: estuda a variabilidade fônica com informações no sentido linguístico e sociolinguístico (tanto do ponto de vista da produção, quanto da recepção).

Além desses aspectos eminentemente biológicos, os autores destacam os suportes acústicos da fala. O primeiro elemento destacado é com relação aos **fonemas**, caracterizados como uma classe de sons compostas por unidades mínimas da língua e com o número de elementos limitados. Essas unidades são objetos de estudos da fonologia (ou fonética funcional). Outra categoria explicitada é com relação às **vogais**, podendo ser definidas acusticamente como “um som ‘musical’, cuja vibração é periódica, por causa da livre passagem do ar nas cavidades supraglotais.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004. p.129). Já as **consoantes**, podem ser entendidas, do ponto de vista articulatório, como os sons são produzidos quando a passagem de ar é bloqueada, total ou parcial. Como, de acordo com os estudiosos, são sons aperiódicos, chegamos até mesmo de nomear como barulhos. Nesse sentido, dado ao caráter aleatório, as consoantes podem sofrer modificações com bases nas vogais que a segue ou até mesmo pela própria consoante seguinte. Com relação às **sílabas**, os autores a definem como o agrupamento das vogais e das consoantes, levando a uma variabilidade das combinações na Língua Portuguesa, por exemplo.

Além destes aspectos elencados anteriormente, Schneuwly e Dolz (2004) destacam também os elementos prosódicos envolvidos no processo de compreensão da fala, que podem ser analisados em termos quantificáveis de altura, intensidade e duração. São esses:

- A **entonação**: expressada pelas diferentes melodias vocais, variando das emoções ou das atitudes particulares ao enunciador, no momento em que se exprime. Exemplo: as entonações utilizadas nas diferentes pontuações. De acordo com Fontaney (apud SCHENEUWLY e DOLZ, 2004, p.130) “a principal função da entonação consiste em marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal”. Além disso, segundo o autor, durante uma conversa, a entonação permite a regulação dos turnos de fala entre os interlocutores e facilita a construção coletiva do discurso.

- A **acentuação**: embora no texto os autores estejam se referindo ao francês, podemos compreender que o acento é a ênfase em uma ou várias sílabas, que confere ritmo ao fluxo da fala.

- O **ritmo**: a produção e a percepção dos acentos e das pausas determinam a produção e a percepção de grupos rítmicos (sintagma delimitado por um acento final que tem, por isso, uma função demarcadora) ou de grupo de fôlegos (grupo delimitado pelas pausas de respiração, de hesitação, ou por pausas que podem qualificar de gramaticais, à medida que estejam ligadas ao acento final. Essas regularidades rítmicas podem modificar-se.

- A **vocalização**: é o suporte da verbalização, o instrumento linguístico para a entonação e a acentuação; também é o lugar da expressão do ritmo e da musicalidade, que associamos frequentemente às emoções.

Vale destacar, ainda, que a comunicação oral não se esgota nos elementos linguísticos e prosódicos. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, ao nos comunicarmos oralmente, podemos utilizar signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que sejam convencionalmente, numa determinada comunidade, reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. Destacamos, então, as mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa. Em seguida, apresentaremos um quadro que caracteriza os meios não-linguísticos da comunicação oral, presentes nas pesquisas de Scheneuwly e Dolz (2004):

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

FIGURA 3 – Meios não-linguísticos da comunicação oral. SCHNEUWLY E DOLZ, 2004.

Esses conceitos, ainda que aqui apresentados de forma teórica, são importantes da tomada de consciência e sistematização da natureza da oralidade para o ensino de forma que tais itens possam contribuir com o aprendizado da fala monitorada em situações de uso dos alunos.

De acordo com as pesquisas de Pietro e Wirthner (1996, *apud* SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.139), o ensino do oral ainda está muito entrelaçado ao ensino da escrita. Os estudos apresentam que o oral é trabalhado como um caminho que leva à aprendizagem da escrita: as análises são realizadas com base na escrita e o trabalho é pautado nas variantes e normas escolares, visando à estrutura formal escrita da língua. Marcuschi (1996) também faz as mesmas observações.

O desafio dos profissionais de educação está, portanto, em ir além dessas práticas em que a oralidade tem papel secundário em relação à escrita, buscando a sistematização desse objeto de ensino, dos saberes práticos nele implicados.

A partir dessa compreensão, podemos nos questionar então: como selecionar os gêneros orais para serem objeto de ensino? De acordo com os estudiosos de Genebra, os textos devem permitir o trabalho com fenômenos de textualidade relacionados às situações de comunicação, tornando, assim, o ensino cada vez mais significativo. Além disso, os fatores comunicativos devem ser considerados, proporcionando situações em que se agrupam texto e voz, e em que o texto pode ser ouvido, levando, assim, às atividades de escuta.

Dolz e Schneuwly (2004) apresentaram um relato de um trabalho didático de escuta e de análise de uma exposição oral, com relação à vida de uma toupeira.

Descreveremos, em seguida, um exemplo semelhante, porém desenvolvido na nossa realidade. A atividade foi feita com um gênero denominado “ficha técnica¹⁰”; foi realizada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma instituição particular do município de Juiz de Fora no ano de 2012. Os alunos estavam estudando os animais mais comuns em ambientes terrestres e aquáticos nas aulas de Ciências e várias eram as curiosidades apresentadas com relação a alguns deles. Dessa forma, decidimos desenvolver um trabalho que articulasse o ensino sistematizado de uma prática oral com o intuito de sanar as curiosidades com relação a tais animais.

No primeiro momento, fizemos o levantamento dos cinco animais que mais despertavam a curiosidade dos alunos e, através de uma eleição, o golfinho foi o animal selecionado para ser estudado. A partir da exploração de exemplos de fichas técnicas de outros animais, os próprios alunos em duplas, por meio de pesquisas orientadas, elaboraram a ficha técnica do golfinho. Para cumprimos nosso objetivo central de familiarizar esses alunos com uma prática de apresentação oral, na qual a fala deveria ser minimamente planejada (preparação prévia, apresentação, escuta, análise linguística da oralidade), solicitamos que apresentassem seus trabalhos para toda a turma. Abordamos então os elementos linguísticos, extralinguísticos e cinésicos¹¹ como: a preparação prévia para a apresentação, o tipo de entonação adequado, a necessidade de falarem alto para todos os colegas escutarem, a necessidade de não conversarem durante as apresentações, os gestos que poderiam ser utilizados, a utilização do trabalho escrito como apoio para fala e a colagem dos cartazes no quadro como suporte para a apresentação. Com relação àqueles que estavam escutando, deveriam prestar atenção e anotar possíveis dúvidas para serem sanadas posteriormente.

Foi, em um primeiro momento, um exercício de produção e escuta de um texto oral de forma simples devido às especificidades da turma, mas consideramos uma atividade de extrema importância, pois inicia os educandos nessas situações orais tão pouco contempladas ainda nessa etapa, devido a excessiva preocupação com a aquisição do código.

¹⁰ Ficha técnica ou científica é um gênero utilizado, muitas vezes, na descrição das características de alguns animais. Utilizamos no trabalho desenvolvido o exemplo conforme o anexo I.

¹¹ Tais conceitos serão discutidos mais à frente.

É nesse sentido que defendemos, mais uma vez, a utilização dos gêneros da comunicação pública formal, aqueles que vão além das situações cotidianas, que de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), decorrem de situações didáticas. Dessa forma,

O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.147)

O primeiro aspecto destacado pelos autores de Genebra está na importância da constatação das características dos diferentes gêneros, que são os lugares sociais de produção; a finalidade das situações de comunicação; a organização textual, o vocabulário e as formas linguísticas, além dos elementos extralinguísticos (a dicção, os gestos, a entonação, as expressões corporais, a voz, a entonação, a postura, a utilização de imagens ou suportes, como as notas de apoio). (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.149).

Os autores destacam, ainda, que para se conseguir observar tais características comuns aos gêneros, é necessário um trabalho de coleta de documentos autênticos, se tornando um rico *corpus* de textos. Esses textos se tornarão modelos para o ensino. Acreditamos, então, que uma das funções das atividades de escuta é essa: colocar os alunos em contato com textos modelares.

Existem discussões e debates entre pesquisadores brasileiros sobre o processo de transposição dos gêneros às realidades escolares e sua inevitável escolarização. Assim como afirma Soares (2006), aquilo que “entra” na escola se torna escolarizado: a chave do processo está na forma como esses conteúdos são abordados, na metodologia adotada.

Schneuwly e Dolz (op. cit) afirmam que, quando um gênero textual entra na escola, ele passa a ser não só um instrumento de comunicação como também um objeto de aprendizagem. Portanto, os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência. Para as instituições de ensino conseguirem criar tais situações de intervenções didáticas com os gêneros orais mais formais, uma saída apresentada pelos autores está na utilização do nível de ficcionalização, ou seja, situações hipoteticamente simuladas em relação às reais, eficientes para o processo de aprendizagem na perspectiva dos modelos didáticos, que podem ser construídos com base em um

conjunto de hipóteses, para que o processo de transposição didática de um gênero se torne viável. São essas:

- certos resultados de aprendizagem esperados e expressos em diversos documentos oficiais (frequentemente, de maneira extremamente fluida e genérica);
- os conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros);
- a determinação das capacidades mostradas dos aprendizes (que, na verdade, não permitem definir uma zona de desenvolvimento proximal¹², mas que permitem que, pelo menos, esboçemos alguns contornos).

QUADRO 2- O oral como texto: como construir um objeto de ensino. Scheneuwly e Dolz (2004)

Dessa forma um o modelo didático de gêneros define os princípios e os mecanismos que devem construir os objetivos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo é, também, a base teórica para a construção das sequências didáticas, além de levar ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos educandos. Por fim, os modelos didáticos nos fornecem objetos potencias para o ensino, além disso esse processo de modelização é o primeiro passo para o professor chegar às transposições didáticas. É importante que os docentes ao longo desses processos, tenham autonomia do seu fazer pedagógico, sejam ativos e conscientes¹³.

Em se tratando de gêneros orais formais públicos, os autores citam, ao longo do artigo, alguns gêneros que consideramos importantes para o aprendizado na escola. São eles a entrevista, a conferência, o debate no rádio ou na televisão, o conto oral, a exposição oral, apresentação de regras de um jogo, pedido de informações, relatório de

¹² ZDP Para Vygotsky (1998) é onde o desenvolvimento acontece e permite a intervenção, funções em estado embrionário. A distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que o aluno já sabe) para o nível de desenvolvimento potencial (o que não sabe, mas está próximo de acontecer com a ajuda do outro).

¹³ De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Magalhães e Liberali (2004), é importante a tomada de consciência dos professores, reconhecendo-a como espaço para mediações que levam a um desenvolvimento não só individual, como também histórico e cultural. A ação intencional também foi ressaltada, pois quando os seres humanos agem intencionalmente estão em constantes transformações. Essas mudanças visam a ações futuras, ou seja, transformações contínuas, exigindo motivação por parte dos profissionais de educação ao longo do processo educativo, levando assim a uma eliminação do processo de alienação, no qual muitos educadores se encontram.

experiência, discussão em grupo, na sala de aula, debate público regrado, diálogo argumentativo. Também afirmam ser relevante o docente usar textos oriundos de esferas ou instituições como a administração, a universidade, a escola, a igreja, bem como textos orais com os quais os alunos, geralmente, têm contato, como os da televisão, do rádio e, acreditamos, da internet.

Por fim, entendemos que as principais contribuições dos autores, mostram que:

- o ensino da oralidade é possível, contudo, pouco realizado nas escolas;
- deve ser tomado como objeto de ensino “o texto empírico oral”, ou seja, os gêneros orais, por meio da modelização e das sequências didáticas;
- devem ser escolhidos os gêneros orais formais públicos, partindo das “formas cotidianas de produção” que o aluno já traz para a escola;
- nas atividades de modelização dos gêneros é importante serem abordados e observados o contexto de produção, a finalidade das situações de comunicação, a organização textual, o vocabulário, a dicção, os gestos, a voz, a entonação, a postura, a utilização de imagens ou suportes, como as notas de apoio;

Após essas discussões, no próximo capítulo, aprofundaremos as discussões sobre o ISD, gêneros e as suas relações com o letramento.

3 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, GÊNEROS TEXTUAIS E PROJETOS DE LETRAMENTO

Nesse capítulo, apresentaremos o conceito de gêneros textuais dentro da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), visando subsidiar nossas discussões com relação às reflexões sobre as possibilidades de ensino da oralidade. Em seguida, discutiremos o conceito de Projeto de Letramento, como base, sobretudo, nos estudos de Kleiman (2007), tendo como objetivo contextualizar a prática pedagógica, no qual esse estudo se desenvolveu.

3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo: perspectivas para o trabalho com gêneros

De acordo com Machado (2005), o interacionismo sociodiscursivo se constitui como uma vertente complexa da psicologia da linguagem, que se origina de uma relação dialética com a didática de línguas. As autoras Souza et al (2004), propõem algumas reflexões nas quais podemos compreender o ISD como um modelo teórico que tem como pressupostos básicos os estudos de Vygotsky e Bakhtin. O primeiro estudioso contribuiu com seus postulados sobre o processo de interação, as relações interpessoais, o processo de internalização (aprendizagem) e dos instrumentos semióticos para mediar a apropriação de conhecimento que, no caso do ISD, se pautará no uso dos gêneros textuais¹⁴ como base para aprendizagem da língua. Já as teorias bakhtinianas, de acordo com as autoras, contribuíram com a compreensão dos conceitos de enunciado como fenômeno da interação verbal, a relevância do contexto de produção, além de levar em consideração a compreensão responsiva ativa do destinatário e dos gêneros do discurso como constituintes do ensino de linguagem.

Vale destacar que o ISD investiga o papel que a linguagem desempenha e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos. Nessa direção, ele se constitui numa perspectiva interdisciplinar, que rompe com o compartilhamento dos saberes presentes nos pressupostos positivistas.

¹⁴ Optamos, neste trabalho, coerentes com Schneuwly e Dolz, pelo uso de “gêneros textuais” ainda que Bronckart tenha usado “gêneros de texto” e Bakhtin, “gêneros do discurso”.

Machado (2005) ressalta ainda que essa visão interdisciplinar do ISD envolve saberes da Sociologia, Psicologia, Filosofia entre outras, sendo uma ciência do humano, cujo foco é a análise do desenvolvimento do indivíduo, com base nas medições que realizam por meio da linguagem.

A autora, com base em Bronckart, apresenta que esse é um

procedimento metodológico descendente, em que sucessivamente devem ser examinadas as características organizacionais e funcionais dos pré-construídos existentes nas sociedades (as atividades que nelas se desenvolvem, as formações sociais que as organizam e a(s) língua(s) e os gêneros de textos em uso); os sistemas educacionais que organizam a transmissão dos pré-construídos às novas gerações e, enfim, os mecanismos de apropriação por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos de mundo e a sua condição de ator ou pessoa. (MACHADO, 2005, p.125).

Nesse processo em que a linguagem então assume o papel central, o foco das pesquisas, que tem como aporte teórico o ISD, está dentre outros, na análise e interpretação de textos (orais ou escritos), manifestação concreta dessa atividade, centrando-se, mais frequentemente, no estudo de situações de mediação formativa (de ensino ou de trabalho), se constituindo no que a autora definiu como um fazer linguístico. Além disso, as pesquisas devem unir teoria e prática, que é o que verificamos nas pesquisas intervencionistas, metodologia que utilizamos nesse estudo.

De acordo com Souza *et al* (2004), o ISD envolve um modelo de análise textual, que leva em consideração o contexto de produção do discurso, o planejamento textual, a infra-estrutura do texto (tipos de discurso e sequências, mecanismos enunciativos e de textualização). Vale destacar ainda, que a base de todo esse procedimento se dá nos processos de mediação semiótica, ou seja, na utilização dos instrumentos psicológicos que são os signos, como os gêneros de texto.

Infelizmente, o que podemos observar é que essa teoria tem sido apropriada de forma equivocada, sem aprofundamento desse quadro teórico; muitos, às vezes, o utilizam apropriando-se de seus postulados superficialmente. Porém, ressaltamos a importância da tomada de conscientização, possibilitando assim que os professores possam transformar o seu fazer pedagógico, usando questões como sequência didática, modelização e gêneros de maneira mais consistente.

Focando nossas discussões mais especificamente nos gêneros textuais, Bronckart (2009, 2006) utiliza a nomenclatura “gêneros de texto”. De acordo com os autores que

utilizam essa corrente metodológica, assim como afirma Machado (2005), os gêneros funcionam como reguladores e como produtores das atividades sociais de linguagem, sendo produzidos então nas ações sociais, determinando formas comunicativas que, ao se estabilizarem, constituem os gêneros. Para Bronckart (2009) os gêneros de texto são, então, pré-construtos se caracterizando como objetos de avaliação permanentes, devido às diferenciações dos gêneros de cada uma das esferas comunicativas.

Machado (2005) defende ainda que os gêneros podem ser considerados como ferramentas da ação de linguagem, sendo essa constatação embasada na perspectiva filosófica marxista, um dos pilares do ISD. Podemos relacionar tal concepção com a que apresentaremos abaixo, o gênero enquanto um megainstrumento, perspectiva adotada pela vertente didática do ISD.

Bonckart (2009) destaca que todo gênero apresenta, além do conteúdos materializados nele, estruturas comunicativas particulares, algumas configurações específicas de unidades linguísticas: traços de posição enunciativa, conjunto particulares de sequência textuais e de tipos de discurso¹⁵ que formam sua estrutura.

Para o ISD, dois aspectos tornam-se de extrema importância no ensino de gêneros: os modelos didáticos e a transposição. Com relação aos modelos didáticos, para construí-los, devemos analisar um conjunto de textos pertencentes a esse mesmo gênero para assim, elencarmos as características, a situação de produção, os conteúdos, a construção composicional, ou seja, vários elementos que compõem a arquitetura textual e os aspectos sociais, propostos por Bronckart para a análise de textos (2009). Também são usados, nesse processo, autores de referência que apresentam análises de gêneros a serem ensinados.

Já com relação ao conceito de transposição didática tomamos o conceito de Chevelard (2001). Para o autor, para ser considerado ensinável numa atividade escolar, qualquer conhecimento depende de três fatores: (i) valor social ou epistemológico de que tal conhecimento dispõe; (ii) relevância cultural desse conhecimento que mede sua desejabilidade e (iii) grau de exposição à sociedade desse conhecimento tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem quanto à prática social de referência. Dessa forma, o autor conceitua que

¹⁵ Não aprofundaremos, nesta dissertação, nos conceitos de sequências textuais e tipos de discurso (bem como nas definições de narrar, expor, implicado e autônomo), uma vez que não tomamos tais categorias para nossa análise.

Corpos de conhecimento não são, com algumas poucas exceções, designados para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um corpo de conhecimentos é, portanto, um empreendimento altamente artificial. A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posta em uso para conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho denominado transposição didática do conhecimento. (CHEVALLARD, 1989, p. 6).

Os autores vinculados ao Grupo de Genebra, formado por pesquisadores da Unidade de Didática de Língua da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, buscam desenvolver pesquisas sobre o ensino do Francês como língua materna, tendo suas publicações voltadas para reflexões sobre uma engenharia didática, que envolve os conceitos de sequência e transposição didáticas, com objetivo de contribuir para uma didática de línguas cujos princípios e métodos têm sido transpostos e adaptados para a realidade brasileira, sobretudo os autores Schneuwly e Dolz (2004). Tais autores propõem também, em suas pesquisas, um currículo baseado nas capacidades de linguagem, relacionadas à progressão de certos conteúdos. Para organizar um currículo, construíram uma proposta de agrupamento de gêneros com base em três critérios: as capacidades de linguagem, os domínios sociais da comunicação humana e as tipologias ou sequências textuais. Isso originou a criação de uma sistematização (2004, p. 61-62) na qual estão presentes os gêneros, orais e escritos, a serem ensinados.

Dentro dessa perspectiva, os textos podem ser compreendidos, então, como “(...) toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada linguisticamente e que tende a produzir um efeito de coerência sobre seu destinatário” (BRONCKART, 2006, p. 6). Nesse sentido, a partir do quadro teórico do ISD, na perspectiva da aprendizagem, gênero de texto é um “instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.143).

Compreendemos então, de acordo com Schneuwly (2004), que os gêneros são, de fato, instrumentos¹⁶ mediadores da linguagem, ou seja, eles materializam uma prática

¹⁶ Instrumento psicológico, no sentido vygotskyano do termo, como afirma Schneuwly (2004). Para o autor russo, o instrumento pode ser entendido como uma ferramenta psicológica que, ao se juntar com objeto internalizado, transforma o agir e o querer humano.

de linguagem, permitindo, ao mesmo tempo, a produção e a compreensão de um texto, bem como uma ação social coletiva (BRONCKART, 2009). Vale destacar, ainda, que a ação discursiva é pelo menos parcialmente, prefigurada pelos meios, ou seja, se os instrumentos são um meio para adquirir conhecimento, os gêneros também o são, na medida em que materializa a interação.

Na perspectiva do ISD, os gêneros são instrumentos simbólicos que (re)configuram as atividades de linguagem. Nascimento (2014), com base nessa perspectiva teórica, apresenta ainda a dupla possibilidade sobre o enfoque dos gêneros: como instrumentos semióticos, que materializam e dão significado a uma prática social, e como instrumento a ser apropriado pelo aprendiz, no processo de escolarização, que sustenta e orienta a ação de um sujeito em uma prática social de referência.

A partir então dessas primeiras reflexões, Schneuwly (2004) amplia o entendimento do gênero enquanto instrumento, ao representá-lo como “megainstrumento”, possibilitando-nos tanto transitar pelas diferentes esferas sociais de comunicação quanto utilizá-lo como objeto de aprendizagem da língua. Para o pesquisador, esse entendimento do gênero como um megainstrumento se constrói por meio de uma metáfora que considera os gêneros como

uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. (...) esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade (SCHNEUWLY, 2004, p.25).

A concepção de gênero do ISD está fundamentada em Bakhtin, cujos reflexos nas escolas de nosso país se deu por meio de documentos oficiais e cursos de atualização, dentre outros.

A definição de gênero ganhou grande repercussão no Brasil com os estudos de Bakhtin (1997), que construiu um conceito de gêneros discursivos a partir de uma concepção de língua como um processo de interação verbal, na qual os seres humanos agem por meio da linguagem. Porém, uma das grandes incoerências que podemos observar é que muitos autores utilizam as obras de Bakhtin, sem apropriarem de suas ideias de forma pertinente, ou com uma apropriação reducionista de sua filosofia. Vale

destacar que esse autor não tinha como objetivo a discussão referente à aplicação pedagógica dos gêneros, sendo seu foco a dimensão social e filosófica da linguagem.

Sintetizamos as definições de Bakhtin (2006) com relação ao conceito de gênero, ressaltando três pontos principais: i) cada esfera social elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros; ii) os gêneros são caracterizados por três elementos: “conteúdo temático, estilo e construção composicional”; e por fim iii) a escolha de um determinado gênero se dá pela esfera, pela necessidade das temáticas, do conjunto dos participantes e da vontade enunciativa ou intenção do locutor. Diante disso, Schneuwly, considerando as situações comunicativas, mostra que a escolha de um gênero é base para orientar uma ação discursiva, base essa que se dá no interior das esferas comunicativas. Além disso, mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, têm certa estabilidade, ou seja, “eles têm uma certa estrutura definida por suas funções; são caracterizados (...) num plano comunicacional” (SCHNEUWLY, 2004, p.23)

Todas essas reflexões proliferaram no Brasil a partir da publicação dos PCN principalmente. Ao analisar este documento, as autoras Machado e Guimarães (2009), afirmam que algumas referências nele apresentadas contém equívocos, já que em tais diretrizes, Bakhtin é citado como a única fonte para o tratamento dos gênero na perspectiva didática, o que apagou os nomes dos reais propositores. De acordo ainda com as autoras, esse fato pode acarretar dificuldades e compreensões errôneas por parte dos professores. As pesquisadoras afirmam que fica evidente em trechos do PCN alguns ocultamentos de vozes de autores, nas apropriações de alguns conceitos, como o de gênero. Nesse sentido, verificamos uma falta de consenso sobre gêneros textuais, levando a diferentes nomenclaturas e compreensões, o que reflete diretamente nas práticas cotidianas em sala de aula. O que podemos observar, muitas vezes, são os professores utilizando os gêneros como meios para o ensino de classificações gramaticais e estruturas linguísticas, deixando de lado o real sentido de se pautar nos gêneros nas práticas discursivas. (BALTAR, 2005)

Por fim, acreditamos que, apesar dos equívocos existentes nos PCN de Língua Portuguesa, é por meio de documentos oficiais que, muitas vezes, os professores têm o contato com teorias importantes, ou seja, é através deles que conhecem pressupostos de Bakhtin.

Nascimento (2014) apresenta em seus estudos algumas abordagens distintas sobre o uso dos gêneros textuais em salas de aula. Ela destaca que podemos observar

uma tomada de consciência do papel central dos textos como objetos e instrumentos de trabalho, porém ainda há o que se aprimorar para o uso dos gêneros como objetos de ensino de fato. Nesse sentido, elenca algumas formas de abordagem:

- | |
|---|
| <p>a) O gênero visto como um processo de codificação, visto como um “tipo de texto” que geralmente é estereotipado no ambiente escolar: descrição, narração, dissertação.</p> <p>b) O gênero surgindo na escola como resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar, segundo o autor, geradora de gêneros de texto. O que podemos observar nesse contexto, é que o gênero não é o ensinado, não é o descrito como forma particular de uma prática de linguagem. Os educandos o reinventam nas situações de uso em que são dispostos, sem que lhe sejam necessário uma sistematização do gênero, aliando-a a noções de práticas sociais e letramento. Dessa forma, as atividades não envolve a língua escrita em uma situação real de produção, de recepção, de interação.</p> <p>c) O gênero emergindo em torno de um tema, com o foco em “tema gerador”, (...), constituindo uma unidade de trabalho como a do livro didático, composta por poemas, contos, notícias, anúncios, anedotas, palavras-cruzadas, etc em que o objetivo é a diversidade de textos. De acordo com o autor, nessa abordagem, o professor visa ao uso de um instrumento para funcionar em situação escolar, ou seja, não pensa na evolução de um processo para o domínio de gênero que está no centro de uma situação de leitura e escrita.</p> |
|---|

Quadro 3- Formas de abordagens dos gêneros. (NASCIMENTO, 2014, p.11)

O autor defende, entretanto, a abordagem dos gêneros na qual trabalha tanto atividades sociais de referência e uma ação significativa a empreender, quanto o enfoque espiralado de um objeto escolar, tendo como base os estudos de Dolz e Schneuwly e Dolz (2004), em que o professor deve prever um planejamento de atividades que vão progredindo em complexidade, de acordo com o avanço do aluno. Nascimento (2014, p.10) afirma ainda que os gêneros de textos: “existem, coexistem e se acumulam historicamente, concebidos com finalidades comunicativas, mas que devem ser ‘dimensionados como manifestação da cultura’”. Dessa forma, o domínio desses gêneros de texto acarreta o desenvolvimento de habilidades no processo formativo dos educandos.

Em consequência do uso dos gêneros em sala numa perspectiva discursiva, temos a possibilidade de ampliar o letramento do aluno, que discutiremos na seção seguinte.

3.2 Gêneros e projetos de letramento

Buscaremos nessa seção analisar e relacionar os conceitos de letramento e gêneros textuais já apresentados anteriormente, relacionando-os a projetos de letramento. Como os gêneros são adquiridos por meio das práticas sociais, do seu uso, podemos entender, portanto, que ao defendermos o uso dos gêneros textuais em sala de aula, estamos então contribuindo para o processo de letramento dos sujeitos envolvidos um evento comunicativo.

Oliveira (2010) apresenta em seus estudos a complexidade, como já vimos anteriormente, de se definir e transpor para prática as repercussões dos conceitos de gênero e letramento. Nas suas palavras “Transformar saberes científicos em saberes a serem ensinados na práxis escolar não é uma tarefa fácil!” (OLIVEIRA, 2010, 327). Dentro desse contexto, é de suma importância que o professor tenha claro esses conhecimentos e qual a perspectiva de trabalho que defende, para assim poder relacionar os conhecimentos teóricos que estão imbricados em sua prática de forma coerente e significativa.

Muitos questionam se de fato é pertinente ensinar ou trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula. Ressaltamos com base em Oliveira (2010) que, se partimos de uma concepção de que o processo de ensino-aprendizagem é uma “imersão na prática social”, é necessário, sim, um ensino com gêneros textuais, tarefa essa que exige uma abordagem contextualizada, ou até mesmo, etnográfica. Nessa direção, adotamos os projetos de letramento como estratégia de ensino, uma vez que ele abrange os gêneros não como um fim, mas como um meio que proporciona a aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade, de forma menos escolarizada ou artificial.

Defendemos, portanto, com base em todos esses conceitos expostos ao longo desta pesquisa, desenvolver um trabalho com a oralidade dentro da perspectiva do letramento e dos gêneros textuais, que privilegia o ensino considerando a dimensão discursiva e social da linguagem. Para isso, escolhemos realizar um projeto de letramento, que conforme apresenta Kleiman, podemos entender como

(...) um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de

textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2001, p.238)

Com base nessa definição, fizemos um projeto¹⁷ que, além das atividades de escrita e leitura, abordou também exercícios de fala e escuta. Vale destacar ainda, que os textos selecionados são decorrentes de uma temática escolhida pelos educandos, advinda de um problema social da comunidade, na qual eles estão inseridos. Dessa forma, estamos envolvendo esses alunos em práticas de letramento com objetivos específicos que, assim como afirma Kleiman, transcendiam o mero escrever para aprender escrever, estendendo-se a falar e escutar.

Portanto, o professor poderá, através de um projeto, construir funções sociais para escrever, ler, falar e escutar, mediante a inserção dessas atividades significativas. A autora afirma ainda que, um contexto para dar sentido a essas práticas é o contexto fora da escola – o bairro, a família, o posto de saúde, o governo municipal – o qual pode ser trazido para discussão no âmbito da aula mediante os projetos de letramento.

Oliveira (2012) também defende o trabalho com tais projetos, constatando que eles

(...) se inserem num tipo de cultura escolar alternativa em que a produção do conhecimento está orientada pela abordagem de “resolução de problemas”, comumente adotada em outras áreas disciplinares (...) esses projetos visam atender a necessidades sociais e demandas comunicativas específicas de um determinado grupo, a partir de ações coletivas. (OLIVEIRA, 2010, p.340)

Dessa forma, para a autora, o ensinar e o aprender nesse tipo de projeto se efetivam por meio do trabalho com os gêneros textuais, levando ao desenvolvimento de uma atividade que rompe com os currículos fechados e lineares. Para Oliveira, é um aprender diferenciado que leva em consideração “formas de aprendizagens situadas”.

¹⁷ O projeto “Ideias para salvarmos o planeta” será descrito detalhadamente no capítulo 6.

Dentro dessa mesma perspectiva, as autoras Guimarães e Kersch (2012), baseadas também no conceito de projetos de letramento de Kleiman, mas com algumas divergências, utilizam em suas pesquisas a definição de projeto didático de gênero¹⁸ (PDG) como um

guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática ou uma demanda da turma, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacioná-lo a uma dada prática social (...) Nesses projetos, não há foco em um ou dois gêneros, e, sim em tantos quantos forem necessários para se dar conta da demanda surgida na vida de alunos e professores. (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 23)

Os PDG, assim como definem as pesquisadoras, representam então uma construção de conhecimentos desenvolvida dentro de uma prática social que possa ser significativa tanto para os alunos, quanto para os outros sujeitos envolvidos, como por exemplo, o professor e a comunidade. Além disso, esses projetos têm um caráter interdisciplinar e podem ser organizados através de módulos ou oficinas, de forma sequencial.

Essas autoras afirmam ainda que os projetos didáticos de gêneros têm como foco um produto final, no qual a circulação não se limita aos muros da escola. No caso do nosso estudo, também planejamos a elaboração de um produto, decorrente do projeto desenvolvido. Destacamos, entretanto, que nosso objetivo não foi desenvolver habilidades nos alunos que lhes permitissem apenas elaborar o gênero escolhido para a produção final e circulação (cartilha educativa), mas os textos que foram trabalhados nos deram subsídios e informações necessárias para a confecção de tal produto.

Por fim, como podemos observar, uma possível articulação entre gêneros e letramento está no trabalho com os projetos. No capítulo seis desse estudo, apresentaremos o desenvolvimento do projeto em uma escola pública estadual, do município de Juiz de Fora, onde a pesquisa foi realizada. Tal projeto abarcou vários gêneros, orais e escritos, envolvendo as atividades de escuta, foco de nossa pesquisa, que será tratada na seção seguinte.

¹⁸ Não é nosso foco, nesta pesquisa, analisar convergências e divergências entre as propostas de projeto de letramento e projetos didáticos de gêneros.

4 SOBRE AS ATIVIDADES DE ESCUTA

Nesta seção, apresentaremos algumas observações específicas sobre as atividades de escuta, baseando-nos tanto nos autores, já citados, quanto em documentos oficiais (PCN de ensino fundamental e médio).

4.1 A análise do texto oral

4.1.1 O que é Análise Linguística?

Antes de iniciarmos esta seção, na qual discutiremos as questões referentes à análise linguística do texto oral, apresentaremos o conceito de Análise Linguística (doravante AL) propriamente dita, com o objetivo de subsidiar as discussões subsequentes.

O primeiro esclarecimento que buscamos explicitar é o fato da AL estar situada na concepção de linguagem que defendemos ao longo desse estudo, ou seja, uma abordagem focada nos usos e funções sociais, na interação humana.

De acordo com Mendonça (2006), o conceito de AL foi criado por Geraldi (1984), no seu livro intitulado “O texto na sala de aula”. Segundo esse autor,

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósitos do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão, coerências internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímia, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1984, p.74)

A autora destaca, então, que a origem desse conceito surge com objetivo de criar uma nova perspectiva de reflexão sobre o ensino de língua materna, como uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção textual. Possibilita assim a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, idem).

A pesquisadora ressalta, ainda, que a AL explícita e sistemática pode ser considerada como uma das práticas de letramento escolar, pois permite reflexão sobre o funcionamento da linguagem em todas as dimensões, seja sistêmica (gramática), textual, discursiva e normativa, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos, inclusive, a nosso ver, de escuta.

O foco do processo de AL está na reflexão recorrente e organizada, cujo o objetivo é produzir sentidos e/ou de compreender fenômenos linguísticos sobre as estratégias discursivas, tendo como foco os usos da linguagem. Dessa forma, o objetivo maior está em de formar leitores e escritores (como também falantes e ouvintes ativos) de gêneros diversos, conscientes e com autonomia de participarem de eventos de letramento além dos ambientes escolares.

De acordo com alguns exemplos elencados por Mendonça (2006), ao referir a possíveis formas de organização das atividades que envolvam a AL, relacionando com os outros eixos, entre eles o oral, podemos verificar um exemplo desse processo, quando utilizamos exercícios de retextualização¹⁹. Nesse sentido, a autora toma como base teórica Schneuwly e Dolz (2004), ao afirmar que para conhecermos as características de algum gênero é fundamental conhecê-lo, lendo e analisando-o, para em seguida produzi-lo e, por fim, reelaborá-lo por meio de uma (auto) avaliação, que se dá através do processo de AL.

Com relação especificamente ao texto oral, a pesquisadora afirma que a AL pode proporcionar um movimento de reflexão sobre alguns aspectos de diferentes naturezas como, por exemplo, o uso inadequado de vocabulário em determinados contextos de fala e a inadequação no grau de formalidade ao gênero.

No tocante às possíveis estratégias didáticas utilizadas na AL, Mendonça (2006) apresenta a possibilidade de, além da atividade de (auto) avaliação, o professor propor também exercícios que envolvam os colegas de turma, solicitando-lhes que comparem o texto produzido, seja na modalidade oral/ escrita com outros textos, em duplas ou até mesmo em grupos. Esses momentos podem levar à reflexão, à reescrita e, sobretudo, à sistematização dos conhecimentos construídos, aspecto este fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, como é apresentado no artigo, no Ensino Médio.

¹⁹ Este conceito será apresentado posteriormente no capítulo 7.

Já quanto à organização curricular, a autora se baseia na ideia de progressão escolar proposta também por Schneuwly e Dolz (2004) com o trabalho com gêneros textuais. Para esses autores, o caminho a ser trilhado deve ter como objetivo desenvolver as habilidades necessárias à leitura e à produção de textos dos diferentes tipos textuais e em diferentes esferas comunicativas.

Ao encontro desses pressupostos que relacionam leitura, escrita e AL, Suassuna defende que

O objetivo maior das aulas de português é o de formar o cidadão leitor e produtor de textos. Entretanto, isso não será conseguido apenas com as práticas do ler e do escrever por si mesmas, mas com uma reflexão sistemática sobre essas práticas, reflexão que seja capaz de gerar teorias e explicações sobre o funcionamento dos textos e discursos e aplicações desses conhecimentos em situações novas. Por isso, defende-se que o ensino de língua portuguesa gire em torno de três práticas linguísticas fundamentais e articuladas: a leitura, a escrita e análise linguística. (SUASSUNA, 2012, p.21)

Podemos, então, com base nessas afirmações pautadas em Mendonça (2006), compreender que o conceito de Análise Linguística permite articular a reflexão sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentidos, ao tratamento da norma e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Por fim, esse processo deve, de acordo com a autora, perpassar os usos linguísticos nos momentos de ler/escutar ou de produzir textos.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1997), a AL refere-se a atividades que podemos classificar em epilinguística e metalinguística, que visam a refletir sobre a língua de diferentes maneiras. No primeiro caso, a reflexão está focada no uso, no próprio interior da atividade linguística realizada. Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas à análise voltada para descrição, envolvendo a categorização e a sistematização dos elementos linguísticos, ou seja, refere-se à utilização de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Portanto, atividades epilinguística e metalinguística são os estudos da e sobre a língua.

Muitos pensam, entretanto, que a AL elimina o uso da gramática, mas como destaca Mendonça (2006), quando utilizamos esta perspectiva, estaremos englobando os estudos gramaticais, porém não de maneira classificatória, já que os objetivos a serem atingidos são outros: ao propormos a AL, buscamos relacionar uso e reflexão para formar um sujeito usuário, de fato, de sua língua.

A pesquisadora ao longo do artigo apresenta algumas passagens que evidenciam as diferenças existentes entre o ensino de gramática e a AL. No primeiro momento, ela elenca algumas críticas em relação aos resultados insatisfatórios nas avaliações externas, como o ENEM e o SAEB, decorrentes do ensino da gramática. Em seguida, diz que a gramática normativa apresenta inconsistências teóricas, além de não descrever adequadamente a norma-padrão. Foram apresentadas também algumas críticas com relação à organização cumulativa do processo de ensino, partindo de unidades menores, como a palavra, e raramente chegando ao texto, diferente da AL que visa à análise macro, tomando como base sempre o texto enquanto unidade de sentidos. Ao contrário do ensino de gramática, na perspectiva da AL o fluxo natural de aprendizagem dos educandos parte da competência discursiva para a competência textual até chegar à competência linguística.

De acordo com Suassuna (2012), a AL, ao ser comparada com o ensino de gramática, teria um sentido mais amplo, pois envolve processos e fenômenos enunciativos e não apenas estruturais. A autora destaca ainda que, “o fundamental no estudo da gramática/análise linguística é contemplar a variedade de recursos expressivos postos à disposição do falante/escritor para a construção dos sentidos.” (SUASSUNA, 2012, p.15).

Por fim, Mendonça (2006) sintetiza tais diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística no seguinte quadro:

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Conceção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalinguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.

<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade da norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros na medida em que contempla justamente a interseção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavras, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferências por questões abertas e atividades de pesquisas que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.
QUADRO 7- Ensino de gramática X análise linguística. MENDONÇA, 2006, p. 207	

Sabemos, entretanto, assim como assegura a pesquisadora, que o processo de mudanças nas concepções teóricas dos professores é gradual e lento, fato este semelhante às mudanças de concepções da passagem da utilização de métodos clássicos de alfabetização, baseados em texto de cartilha com o processo que visa alfabetizar letrando. Portanto, as perspectivas tradicionais do ensino de gramática ainda estão presentes nas salas de aula. Para modificarmos esse quadro, é necessário que mudanças ocorram desde a formação inicial. Porém, mesmo com esse cenário, encontrarmos aqueles professores que já atuam na perspectiva da AL. O que Suassuna (2012) afirma é que o importante é buscarmos a ampliação da capacidade interativa dos educandos, e por consequência suas condições de exercício da cidadania.

4.1.2 O que é análise linguística do texto oral?

Condizentes com a proposta de AL, pretendemos, nesta seção, retomar alguns trabalhos que abarcam a análise linguística do texto oral numa perspectiva ampla, conforme Suassuna (2012), envolvendo fenômenos discursivos e não apenas estruturais.

As primeiras autoras que tomamos como referência são Cavalcanti e Melo (2006) ao apresentar em dois livros²⁰ publicados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), alguns elementos que possibilitam o processo de análise e avaliação do texto oral.

Em primeiro lugar, as pesquisadoras destacam que, quando compreendemos a ideia de que assim como a escrita a oralidade apresenta multisistemas, envolvendo

²⁰ Os livros são “Diversidade textual: os gêneros na sala de aula” e “Avaliação em língua portuguesa”.

aspectos como a gestualidade, a mímica, a prosódia etc, teremos alguns critérios de análise indissociáveis, que são os elementos extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos²¹. A partir da compreensão da existência de tais elementos nos gêneros orais, as autoras afirmam que é importante o professor ter clareza desses aspectos para, assim, saber os limites de transpô-los para a realidade da sala de aula, tornando-os objetos de ensino de maneira explícita e consciente.

Com base nessas premissas, apresentaremos os elementos elencados por Cavalcanti e Melo (2006) que explicam o que é possível ser analisado. No primeiro momento, apresentaremos as definições das autoras conforme apresentado nos seus artigos; em seguida, realizaremos logo abaixo de cada critério de análise possíveis indagações elaboradas por nós que poderiam ser realizadas para analisarmos o texto oral com alunos, relacionando-os a atividades de escuta.

O primeiro grupo destacado refere-se aos nove elementos **extralinguísticos**, que são:

a) Grau de publicidade: número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa (CAVALCANTI E MELO, 2006, p.93);

Questões: quantas pessoas estão envolvidas na situação comunicativa? Quantos são os falantes? Quantos são os ouvintes? Em qual esfera se dá a comunicação? (pública ou privada).

b) Grau de intimidade dos participantes: conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento (CAVALCANTI E MELO, 2006, p.93);

Questões: quem são os falantes? De onde falam? O que irão falar? Qual o lugar em que se realiza a situação comunicativa? Quem são os outros ouvintes? (se houver);

c) Grau da participação emocional: afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade (CAVALCANTI E MELO, 2006, p. 93);

²¹ As autoras referem-se, então, à multimodalidade. (Dionísio, 2007)

Questões: quais são os possíveis objetivos dos falantes? Eles parecem à vontade e firmes ao falar? Parecem tensos? Por que estão à vontade ou tensos? Que elementos nos fazem chegar a tais conclusões?

d) Proximidade física dos parceiros de comunicação: comunicação face a face, distanciamento, no mesmo tempo ou em tempos diversos (CAVALCANTI E MELO, 2006, p.94);

Questões: Onde se dá a situação comunicativa? Como é esse espaço? Quando foi realizada?

e) Grau de cooperação: possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância (CAVALCANTI E MELO, 2006, p.94);

Questões: os ouvintes podem intervir em quais momentos? A qualquer momento? A comunicação é livre? Nos momentos de mudanças nos turnos dos falantes? Apenas no final do discurso?

f) Grau de espontaneidade: comunicação preparada previamente ou não (CAVALCANTI E MELO, 2006, p.94);

Questões: o falante preparou sua fala? Há algum suporte para auxiliá-lo? A fala parece ser espontânea? Quais os aspectos que podemos observar que evidenciam tais respostas?

g) Fixação temática: o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo (CAVALCANTI E MELO, 2006, p.94); Questões: qual é o tema abordado?

Vale destacar, assim como alegam as autoras, que esses parâmetros discutidos são desenvolvidos de forma gradual, ou seja, são elementos que podem fazer parte de forma mais ou menos intensa na produção do texto oral. Elas exemplificam todos esses elementos em um quadro em que comparam o gênero palestra com o gênero conversa:

Parâmetros	Palestra	Conversa
a)	Público	Privado
b)	Conhecimento compartilhado dos participantes	Conhecimento íntimo
c)	Pouca possibilidade de expressar emoção e afetividade	Forte participação emocional e afetiva
d)	Proximidade física	Proximidade física
e)	Baixa possibilidade de participação na produção textual	Produção textual de natureza interativa
f)	Monologicidade	Dialogicidade regulada pela troca de falantes
g)	Baixa espontaneidade	Alta espontaneidade
h)	Tema fixado previamente	Tema livre

FIGURA 5 – Análise do gênero palestra e conversa. (CAVALCANTI E MELO, 2006, p.94)

Outro grupo de elementos destacados por Cavalcanti e Melo (2006) são os **paralinguísticos e cinésicos**. O primeiro refere-se a aspectos como a análise da qualidade da voz, a elocução (maneira de produzir a fala), pausas, risos, suspiros, choro, irritação. Já dentro dos elementos cinésicos estão as atitudes corporais, as posturas variadas, os diferentes gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados: acenar, apontar, fazer sinais de positivo e negativo, etc).

Por fim, no último grupo de elementos elencados, estão os sete aspectos **linguísticos**, que são:

- *marcadores conversacionais*: objetivo de verificar se os interlocutores estão atentos. Exemplo: ta, né, sim, aham etc
- *repetições* (duplicação de algo que veio antes) e *paráfrases* (refazem algo que veio antes);
- *correções*: substituições de erros, podendo ser fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de equívocos interacionais;
- *Hesitações*: tentativas de organização do discurso oral ou caracterizam inseguranças do interlocutor. Exemplo: éééé... ááá...
- *Digressões*: suspensões temporárias de um tópico que retorna algo externo ao andamento do discurso;
- *Expressões formulaicas, expressões prontas*: Exemplo: provérbios, expressões feitas, rotinas. Não possuem um funcionamento orientado para frente ou para trás, mas para a contextualidade e ao conteúdo. Exemplo: bom dia, até logo...
- *Atos de fala/ Estratégias de polidez positiva ou negativa*: elogiar, agradecer, aceitar, discordar, recusar, ofender, xingar...

QUADRO 8 - Aspectos linguísticos. FONTE: Quadro adaptado das autoras Cavalcanti e Melo (2006, p.95 e 96).

Nesse último grupo, acreditamos que estão listados aspectos que podem ser observados ao longo da escuta, compreendidos gradativamente. Ressaltamos, ainda, que é relevante os alunos reconhecerem e compreenderem todos esses elementos da fala, com objetivo de melhorar cada vez mais seu próprio discurso e a compreensão do texto. Não são aspectos que devem ser decorados e utilizados de forma irrefletida. Nem mesmo com exercícios mecânicos, mas com atividades graduais de reflexão sobre a contribuição de tais elementos na construção do significado global dos textos.

As pesquisadoras afirmam que o professor deve, então, levar o aluno a refletir sobre a finalidade de cada gênero proposto, considerando os critérios característicos de cada um (aspectos vistos anteriormente), tanto na produção quanto na análise. A ideia central defendida por elas é partir da análise da natureza do evento sociocomunicativo em curso, mostrar aos alunos as semelhanças e diferenças entre os gêneros. Portanto, as autoras defendem a tese de que o fundamental é levar os alunos a “perceber a riqueza que envolve o uso efetivo da linguagem, sendo este o papel da escola: instrumentalizar

os alunos para transitarem nos textos reais e escolares” (CAVALCANTI e MELO 2006, p.101).

A segunda autora que tomamos como referência para análise do texto oral é Bortoni-Ricardo (2004). As pesquisas sobre sociolinguística educacional desenvolvidas por essa autora nos levam à reflexão sobre o oral por meio dos contínuos de monitoramento da fala, possibilitando, assim, uma análise das normas linguísticas brasileiras.

O primeiro contínuo em que se distribuem as variedades linguísticas, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), é o **contínuo de urbanização**, esquematizado da seguinte forma:

RURAL ----- RURBANO ----- URBANO

Nesse contínuo, segundo a autora, o indivíduo se desloca ou se situa em algum ponto dele com base nos seus antecedentes regionais, geográficos ou residencial no decorrer da vida. No extremo esquerdo, a autora afirma que se situam aqueles falares rurais que se distanciam das agências padronizadas da língua como, por exemplo, a escola. Já no extremo direito estão os usuários da fala mais padronizada, comum dos centros urbanos. Por fim, no interregno entre o rural e o urbano estão os falares **rurbanos**, os quais apresentam características tanto do rural, quanto dos centros urbanos.

O segundo contínuo apresentado por Bortoni-Ricardo (2004) é o de **oralidade-letramento**, no qual se situam a relação entre a modalidade oral e a escrita:

ORALIDADE -----LETRAMENTO

Quando analisamos tal contínuo, podemos perceber uma proposta de relação não dicotômica entre fala e escrita, sendo que as situações de fala, muitas vezes consideradas desprestigiadas, estão localizadas em um extremo, e as de letramento, eventos privilegiados nas agências de conhecimento, estão em outro extremo. Contudo, diversas situações de produção de gêneros orais ou escritos, conforme propõe a autora, envolvem tanto fala quanto escrita.

O terceiro e último contínuo é o de **monitoração estilística**. A pesquisadora afirma que, de um lado, estão os falares mais espontâneos, e do outro, aqueles falares mais planejados. A movimentação dentro desse contínuo se dá de acordo com a situação comunicativa na qual os sujeitos estão inseridos; se for uma conversa, por exemplo, o nível de polidez pode ser menor do que em uma entrevista de emprego. A autora ilustra tal contínuo da seguinte forma:

- MONITORADOS----- + MONITORADOS

Conforme já apresentado nos capítulos 2 e 3, estamos defendendo que a escola deve ensinar gêneros orais e promover situações de reflexão linguística, enfocando a oralidade letrada, ou seja, eventos em que se usa a modalidade falada, situados no pólo do letramento e de maior monitoramento. Isso envolve, na maioria das vezes, além de ensinar gêneros orais mais monitorados, levar os alunos a entenderem o porquê de usá-los dependendo da situação e dos interlocutores.

Como vemos, os três contínuos se caracterizam pela heterogeneidade e dinamicidade da concepção de língua que defendemos ao longo desse estudo. Esses aspectos discutidos por Bortoni- Ricardo (2004) também podem embasar a análise linguística que a ser realizada por meio de atividades de escuta de diversos falares que envolvam tais situações.

Após a apresentação dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo, apresentaremos, ainda, as contribuições de Travaglia (2000) e Marcuschi (2010) sobre as relações oralidade e escrita, estabelecidas por eles.

Travaglia (2000) ressalta em seus estudos as diferenças entre a língua falada e escrita, decorrentes dos diferentes meios, visual ou auditivo, nos quais os discursos são produzidos. Vale destacar que esses aspectos podem ser também elementos de reflexão sobre a língua oral, estabelecendo, assim, uma análise linguística, por meio de atividades de escuta.

O primeiro elemento que o autor destaca são os recursos fonológicos presentes na oralidade, que não podem ser encontrados na escrita, como a entonação, ênfase de termos ou sílabas, duração dos sons, velocidade em que se dizem as sequências linguísticas. O segundo refere-se aos “truncamentos” de palavras ou frases, por exemplo: as hesitações, repetições, retomadas, correções, pausas, alongamentos. Já no

terceiro aspecto, Travaglia (2000) diz que podemos observar, na interação face a face, as reações do interlocutor que levam possivelmente às reformulações, correções, repetições, cortes na fala quando se percebe que o ouvinte já entendeu o que é dito. Além disso, o pesquisador destaca a possibilidade de percebermos os marcadores conversacionais (como, por exemplo, né? sabe? hun?). Por fim, ele afirma que é possível utilizarmos o próprio contexto imediato da situação na qual o discurso é realizado e formular frases que, uma vez transpostas para a escrita, poderiam ser incompreensíveis, como por exemplo, o apontamento para algum lugar do cenário aliadas a expressões como aqui, ali, lá.

Desse modo, o que podemos constatar é que tais elementos apontados por Travaglia são convergentes ao que Cavalcanti e Melo (2006) classificam como paralinguísticos, extralinguísticos e linguísticos, que podem ser utilizados como referências básicas para a análise linguística do texto oral via escuta.

Já Marcuschi (2010) apresenta uma análise das relações entre as modalidades de fala e escrita por meio do gráfico, apresentado na seção 2.2 deste trabalho, quando buscamos discutir o equívoco da dicotomia entre fala e escrita. Tal gráfico é bastante condizente com a proposta de Bortoni-Ricardo (2004).

Outro autor que oferece contribuições para a análise linguística do texto oral é Baltar (2012), no livro intitulado “Rádio Escolar: uma experiência de letramento midiático”. Ele relata uma sequência didática com a exposição oral radiofônica em um ambiente escolar, elencando o passo a passo para realização de tal tarefa. Voltado para os objetivos deste estudo, destacamos e classificamos o que o pesquisador apresenta no nono e décimo momentos da sequência a ser desenvolvida, que consideramos, apesar de o autor não utilizar essa nomenclatura, como uma autêntica atividade de escuta, que engloba alguns dos elementos já mencionados e analisados anteriormente.

Baltar (2012) propõe, no espaço destinado à avaliação da sequência desenvolvida, que os alunos ouvintes preenchessem uma ficha de avaliação (ANEXO II) analisando o que lhes foi apresentado. Nessa ficha, foram abordados aspectos como:

- a identificação dos falantes;
- o conteúdo da apresentação: tema/assunto;
- a qualidade da voz;
- o tempo do discurso;

- a postura dos ouvintes;
- a postura do apresentador;
- os elementos cinésicos (gestos utilizados);
- a qualidade temática;
- os pontos positivos e as possíveis melhorias a serem realizadas.

Em seguida, o autor destaca no décimo primeiro momento, a socialização dos elementos elencados pela ficha avaliativa, que apresentam os problemas mais frequentes encontrados, para que os alunos possam elaborar as possíveis soluções por meio de uma reflexão do seu próprio discurso.

Sendo assim, o que podemos constatar é que a ficha apresentada por Baltar (2012) elenca vários dos elementos extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos que estamos discutindo ao longo desse estudo. Ressaltamos, ainda, que esse foi um trabalho que envolveu análise e reflexão sem a necessidade de os alunos utilizarem nomenclaturas para compreensão do texto. A ficha, a nosso ver, organiza e sistematiza o conhecimento construído com o aluno, priorizando a reflexão sobre os elementos extralinguísticos e paralinguísticos na construção do sentido do texto em uma atividade legítima de uso da modalidade oral.

Dentro da mesma coleção na qual foi publicado o livro “Rádio Escolar: uma experiência de letramento midiático”, de Baltar (2012), encontramos a obra de Gomes-Santos (2012), intitulada “A exposição oral”, em que apresenta um trabalho de oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais uma vez, após analisar a obra, encontramos alguns fragmentos que dão subsídios com a perspectiva que estamos defendendo nesse estudo.

Uma das propostas elencadas, dentro da categoria “exercícios que antecedem a exposição oral”, encontra-se uma sugestão de escuta de uma entrevista. De acordo com o autor, a “habilidade de ouvir é também condição para o estatuto do expositor: ele ouve as informações do acervo, quando planeja a exposição, e ouve o auditório, durante a ou depois da realização da exposição” (GOMES-SANTOS, 2012, p.31).

Após essa afirmação, o pesquisador propõe a escuta de entrevista produzida pela Rádio Ciência Hoje para Crianças. Após escutarem, os alunos foram levados a refletir sobre alguns aspectos, elaborando uma síntese na qual deveriam identificar o conteúdo do que ouviram, os objetivos do expositor, as sequências textuais que dão corpo aos

conteúdos e as marcas linguísticas que evidenciam tais sequências. Nesse sentido, identificamos, mais uma vez, uma atividade de análise linguística por meio da escuta atenta do áudio de uma entrevista, sistematizada no exercício de elaboração da síntese.

Outro elemento essencial é o conceito que o autor apresenta de sequências conversacionais ou dialogais, dizendo que elas promovem o intercâmbio “entre expositor e aquele a quem se dirige a exposição” (2012, p. 46), ou seja, o autor faz referência ao processo de troca de turnos da fala. Ele apresenta também uma reflexão com relação à natureza multissemiótica dos textos orais, como vimos nos estudos de Cavalcanti e Melo (2006), destacando que é possível observar, tomando como exemplo a entrevista, elementos como a entonação, ênfase, risos etc.

Após essas reflexões, Gomes-Santos apresenta como sugestão atividades que abordam tais aspectos multissemióticos. Na primeira tarefa, denominada “Quem são os expositores”, o objetivo central é levar os educandos a identificar o expositor e o conteúdo a ser escutado (ANEXO III). Em seguida, na atividade denominada “A quem os expositores se dirigem”, o autor destaca como objetivos levar os alunos não só a identificarem os interlocutores diretos das exposições ouvidas, como também analisar o público ao qual o programa assistido se dirige. Por fim, a terceira proposta apresentada é relativa à “composição multissemiótica do episódio”. O pesquisador garante que o objetivo é “identificar os recursos multissemióticos que compõem o episódio e discutir como se combinam com as modalidades escrita e falada da linguagem”. Essa atividade se desenvolve por preenchimentos de quadros.

No final do seu livro, o autor elenca alguns aspectos a serem analisados no texto oral, condizentes com os já abordados por Cavalcanti e Melo (2006), como recursos prosódicos, gestualidade, expressão facial e olhar, etc.

Ferrarezi Jr. (2014) aborda em um de seus estudos mais recentes, que o ato de ouvir é muito mais do que o simples escutar, sendo algo complexo que demanda tempo de treinamento e aperfeiçoamento. Além disso, ressalta que para ensinarmos a “ouvir-sabendo-ouvir”, é necessário um trabalho intenso e sistemático, nas escolas. Para ele, então, as habilidades do ouvir são:

- adotar uma postura social adequada ao ouvir (princípios de cortesia e elegância social);
- concentrar-se;
- discernir o que ouve, inclusive a partir das fontes;
- conhecer o vocabulário que se ouve;
- conhecer o tema que se ouve e/ou o tema após ouvir;
- ter paciência;
- memorizar;
- reproduzir fielmente e com diferentes recursos aquilo que se ouviu;
- compreender o que se ouve;
- interpretar o que se ouve, inclusive com a percepção das implicações e pressuposições do que se ouve;
- dialogar;
- assimilar críticas e/ou posturas discordantes em relação à posição pessoal;
- apreciar diferentes materiais de audição, como falas, poesias, músicas diversas etc;
- integrar o ouvir com o falar, o ler e o escrever.

QUADRO 9 – Habilidades de ouvir. FERRAREZI JR. (2014), p.68

Por fim, destacamos o trabalho de Moraes (2006), no qual apresenta um estudo referente ao processo de tomada de notas de aula. A autora discute que as anotações ou as tomadas de notas realizadas no ambiente escolar facilitam aos alunos o processo de ensino-aprendizagem, pois esses registros são ferramentas que revelam o que e como o interlocutor registra o dito ou o lido em situações discursivas. Tal processo pode ser, a nosso ver, caracterizado também como uma atividade de escuta que serve de base para anotações. Vale ressaltar ainda que esse tipo de exercício, além de ser de suma importância no desenvolvimento escolar do educando, ainda é muito pouco explorado e discutido, assim como afirma a pesquisadora.

Esses foram, então, os estudos que buscamos trazer para nossa pesquisa visando contribuir com a ampliação das reflexões que tratam da análise linguística do texto oral,

conforme os objetivos já elencados. Em seguida, realizaremos uma breve apresentação da escuta na perspectiva do ISD.

4.2 A escuta na perspectiva do ISD

No quadro teórico do ISD, na sua vertente da aplicação didática de conteúdos, os autores como Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahna (2004), no tratamento do gênero “A exposição oral” e Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), na apresentação de uma sequência para ensino do “debate público”, apresentam sequências didáticas testadas em várias salas de aula para comprovar que o oral se ensina. Nas estratégias elaboradas para esses dois gêneros orais, elencamos aqueles aspectos que se relacionam exclusivamente às atividades de escuta, para descrever suas características e funções. Apresentamos, abaixo, algumas considerações, objetivos e atividades que retiramos dos dois artigos em questão, resumindo tudo aquilo que se refere à atividade de escuta, na perspectiva de quem é o espectador:

- os educandos, nas exposições orais dos colegas, ou ouvindo uma conferência, escutam atentamente para completar um guia de escuta;
- os alunos devem observar, nas exposições orais, as capacidades dos mesmos e suas lacunas, a fim de definir os aspectos do gênero que serão objeto de ensino/aprendizagem;
- os alunos devem saber escutar uma exposição para obter informações sobre o tema;
- os discentes devem detectar os mecanismos de linguagem do expositor;
- os alunos podem tomar notas;
- eles devem realizar análise, com retomada ou não, de características da exposição oral, ou do gênero oral apresentado, para obter modelos de referência, no que se refere à apresentação e na participação;
- os educandos podem realizar discussão e avaliação da *performance* de um colega e verificar as partes do gênero (se a exposição contemplou todas as partes por exemplo)
- os mesmo devem também, responder a questionário baseado em passagens transcritas;

Como veremos, podemos constatar que muitas dessas orientações influenciaram a elaboração de documentos oficiais estaduais e municipais, sobretudo, os PCN, os quais passaremos a abordar na seção seguinte.

4.3 A escuta na perspectiva dos PCN

Além dos autores, apresentamos as contribuições que os PCN de Língua Portuguesa trazem em relação ao ensino da oralidade, focando as discussões aos aspectos referentes às atividades de escuta.

Ainda que os PCN não sejam o objeto de análise principal desta dissertação, o ISD é uma teoria que, nas reflexões sobre a atividade educacional, considera três níveis em que as tais atividades e a transposição se desenvolvem: sistema educacional, sistema de ensino e sistemas didáticos. O sistema educacional aquele no qual se “formulam as diretrizes gerais adotadas por uma sociedade para integrar seus novos membros a ela exemplo, no caso brasileiro, o MEC, as secretarias de ensino etc.)” (MACHADO, 2007, p. 26). O sistema de ensino é o segundo nível, no qual estão situadas as instituições, onde devem ser alcançados os objetivos anteriormente formulados pelo anterior “compreendendo os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos, o tipo de fluxo entre os sistemas de ensino” (2007, p. 26-27). Já no sistema didático, em que estão propriamente os professores em suas salas de aula, estão envolvidos o professor, os alunos e os objetos de conhecimento.

Nessa complexa relação, os documentos, como os PCN, bem como as diretrizes estaduais e municipais, por exemplo, ainda que prescrevam o trabalho do professor, tornam-se profícuos materiais de análise para sabermos como se situam determinados temas para o ensino. Além disso, desempenham papel fundamental na atividade de ensino, sendo foco, ao longo de alguns anos por pesquisadores vinculados ao ISD, de pesquisas diversas no Brasil, que não serão aqui abordadas. Entendemos que é importante, para nosso trabalho, situar as atividades de escuta num documento norteador e amplo, como os Parâmetros, reforçando os argumentos apresentados, até agora, que tal pesquisa é relevante, alinhando-se aos diversos teóricos já apresentados e, também, ao documento federal, relevantes para embasar a educação linguística dos alunos.

Antes de iniciarmos as discussões propriamente ditas, vale destacar que o foco desse estudo está no primeiro segmento do Ensino Fundamental; porém, devido às poucas contribuições com relação às práticas de escuta, para ampliar nossas reflexões, além do PCN de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos (1997), tomaremos como base os parâmetros do 3º e 4º ciclos (1998) – antiga 5º a 8º séries – e as Orientações

Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006). Diante desse cenário, podemos frisar a importância de mais pesquisas que visem contribuir com o ensino da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que, além disso, contribuam com a ampliação da competência discursiva dos alunos, fornecendo-lhes uma educação linguística mais condizente com o mundo contemporâneo.

Para desenvolver tais reflexões, buscamos constatar e analisar todas as passagens que fazem menção à palavra escuta. No primeiro momento, apresentaremos as contribuições presentes nos PCN de Língua Portuguesa da 1ª a 4ª série²² para, em seguida, apresentar as do documento referente à 5ª a 8ª séries; por fim, passamos pela OCEM.

4.3.1 A escuta nos PCN de 1ª a 4ª séries

A primeira constatação referente à escuta foi verificada, no decorrer do documento, como uma das habilidades necessárias no processo de produção e compreensão de textos orais. Além disso, as diretrizes apresentam como um dos quatro pilares do ensino do português, ou seja, as quatro habilidades que os alunos necessitam desenvolver ao longo do processo de escolarização são: fala, escuta, leitura e escrita.

Os PCN destacam que devemos, no trabalho com a oralidade, diversificar as situações propostas em relação ao assunto, aos aspectos formais e ao tipo da atividade, que demandam fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua, sendo esta a segunda menção à palavra escuta no documento.

A terceira passagem está nas orientações específicas em relação ao ensino da escuta. De acordo com as diretrizes, é fundamental que haja uma contextualização para realização de tais atividades; além disso, é preciso que a escuta seja ativa e atenta, para que possa fazer sentido, ou servir como base para realização de tarefas posteriores. Assim,

Propostas desse tipo requerem a explicação prévia dos seus objetivos, a antecipação de certas dificuldades que podem ocorrer, a apresentação de pistas que possam contribuir para a compreensão, a explicitação das atitudes esperadas pelo professor ao longo da atividade, do tempo aproximado de realização e de outros aspectos que se façam necessários. Mais do que isso, é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a

²² Utilizaremos a nomenclatura antiga, devido à data na qual o documento foi elaborado, ou seja, anterior à legislação que amplia o Ensino Fundamental para nove anos.

expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor. (BRASIL, 1997 p.40)

É dentro dessa perspectiva que queremos buscar refletir sobre o quadro teórico-metodológico disponível com relação às atividades de escuta. Em seguida, analisar possíveis formas de sistematizar tais conteúdos, tornando-os ensináveis.

A quarta passagem é referente ao incentivo à escuta de histórias lidas pelo professor. Em seguida, constatamos como sugestão de recurso didático, para análise do texto oral, a gravação em áudio ou vídeo de uma exposição, ao vivo; há, também, sugestão de gravação de programas de rádio ou de televisão, como um debate, um pronunciamento ou uma entrevista. Esse áudio, portanto, permite a observação atenta de possíveis aspectos não identificados a partir da escuta direta da atividade discursiva. Isso também permite ao aluno voltar a certos trechos da sua própria fala ou do outro, de forma mais atenta.

Constatamos a sexta referência, na afirmação em que se estabelece um objetivo: “Escuta ativa de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, atribuindo significado e identificando (com ajuda) a intencionalidade explícita do produtor.” (BRASIL, 1997, p. 75).

A escuta foi destacada também (sétima menção) nas atividades destinadas ao processo de alfabetização, tanto na recepção de textos lidos como na produção de novos textos. Nessa fase, geralmente as atividades de escuta ocupam um papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois os educandos, muitas vezes, ainda não dominam o sistema de escrita. Além disso, de acordo com o documento, é no período de alfabetização que os alunos começam a adquirir elementos básicos, por meio da escuta, que possam contribuir para o convívio no espaço público como, por exemplo, saber escutar ativamente o que o outro diz, respeitando tanto a sua forma de falar quanto a sua opinião; utilizar uma forma de falar que lhe permita discordar do outro sem ofendê-lo; saber selecionar argumentos coerentes para poder discordar; saber compreender o que ouve, podendo perceber a intenção de quem fala; ter flexibilidade para mudar de opinião quando necessário; compartilhar conhecimentos adquiridos em diferentes situações.

Por fim, na oitava menção, ao verificarmos as orientações referentes aos usos e formas da língua oral, um dos objetivos refere-se, mais uma vez, à escuta ativa de

diferentes textos orais, seja ela direta ou mediada, proporcionando a construção do processo de

inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-lingüísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).” (BRASIL, 1997, p.83).

Podemos perceber, então, que a escuta é uma atividade abordada pelo documento, priorizando a compreensão do texto oral, algumas questões de comportamento social do aluno e a análise linguística de elementos da oralidade na construção do sentido do texto.

4.3.2 A escuta nos PCN de 5ª a 8ª séries

Tomamos, nesta seção, como análise os PCN de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Assim como afirmamos anteriormente, a contribuição que este documento apresenta também pode servir como ferramenta para reflexão e planejamento dos professores dos anos iniciais.

A primeira menção feita ao termo escuta está associada às atividades de leitura. De acordo com o documento, o professor deve pensar em propostas que instiguem a compreensão ativa dos educandos diante do texto lido, não com leitura decodificada ou que leve ao silêncio, demonstrando, talvez, falta de compreensão. Deve-se, pela escuta atenta de textos de diversos gêneros textuais, promover assim, como verificamos nas diretrizes do primeiro segmento, uma melhor compreensão e possibilidade de posicionamento crítico.

Em seguida (segunda menção) foi possível observarmos, mais uma vez, o destaque dado ao papel que a escola assume ao tomar o oral como objeto de ensino, ou seja, de promover situações de fala e escuta atenta. O documento ressalta a necessidade de sistematizarmos o ensino da fala e da escuta promovendo situações contextualizadas, situações modelares (fictícias), nas quais os alunos possam adquirir tais capacidades para atuar em contextos públicos.

A terceira constatação referente à escuta consta no conteúdo sobre reflexões linguísticas. O documento afirma que, ao tomar a linguagem como atividade discursiva (como defendemos na concepção de linguagem apresentada anteriormente) e o texto oral como objeto de ensino, a escuta é uma habilidade necessária, dentre outras habilidades fundamentais (fala, leitura e escrita), que possibilita ao aluno utilizar esse instrumento que amplia suas práticas discursivas.

Ao verificarmos os objetivos gerais de Língua Portuguesa dos Parâmetros, pudemos também observar que a atividade de escuta está presente. Os elaboradores afirmam que, para ser possível o aluno ampliar seu domínio ativo do discurso, nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas, é fundamental que lhe sejam oferecidos momentos em que possam utilizar a linguagem na produção e escuta de textos orais. Essas atividades devem, além disso, atender às múltiplas demandas sociais discursivas, levando em consideração os diferentes contextos de produção. Vale destacar, então, que no seu processo de escolarização, o aluno pode adquirir as habilidades necessárias para agir nas diversas situações de comunicação (quarta referência). Um aluno que escuta ativamente poderá reformular tais conhecimentos apreendidos ao longo da vida consolidando-os, afinal a escuta é uma das principais atividades desenvolvidas no ambiente escolar, porém de forma não planejada, e intuitiva.

De acordo com os Parâmetros, as atividades de escuta podem ser entendidas como “movimentos utilizados pelos sujeitos para compreender e interpretar textos orais” (BRASIL, 1998, p. 35) que constitui a sexta menção.

Com relação ao esquema de ensino que podemos observar como base do documento, tanto dos anos iniciais quanto dos finais, o aprendizado da língua está pautado sobre a tríade USO-REFLEXÃO-USO, que pode ser representado da seguinte forma

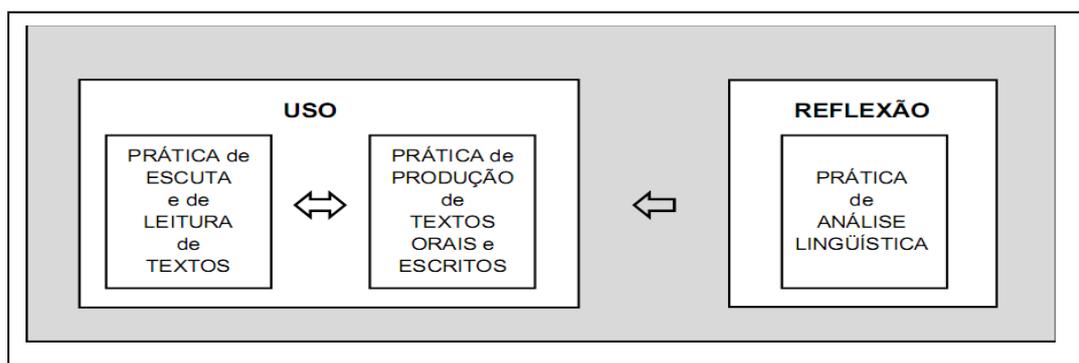


FIGURA 4 – USO-REFLEXÃO-USO. PCN de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, 1998, p.35).

Com relação às indicações de textos para se trabalhar com atividades de escuta (oitava menção ao termo), o documento destaca que estes devem servir como modelos de análises (textos modelares), para que, assim, os alunos possam realizar representações

cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística. (BRASIL, 1998, p.36)

Além disso, assim como os Parâmetros apresentam, ressaltamos que os textos produzidos pelos alunos, na modalidade oral ou escrita, são instrumentos que permitem o professor analisar o que eles já dominam e de que necessitam ainda adquirir. Dessa forma, ele pode reformular seu planejamento articulando, em proporções adequadas, atividades tanto de fala, escuta, escrita e leitura, quanto de análise linguística. Sugestões desses textos foram elencadas em um quadro presente na segunda parte do documento, no qual são apresentados gêneros privilegiados para as práticas de escuta e leitura de textos; são estes

- Literários: cordel, causos e similares, texto dramático e canção.
- De imprensa: comentários radiofônicos, entrevistas, debate, depoimentos.
- De divulgação científica: exposição, seminário, debate, palestras
- Publicidade: propaganda

A partir dessas sugestões, o professor poderá então planejar possíveis sequências didáticas (SD) que visem a abordar algum dos gêneros elencados, envolvendo, assim, atividades de escuta e análise linguística, ampliando as capacidades discursivas dos educandos.

Já na segunda parte dos PCN de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclo, estão as diretrizes voltadas diretamente para o ensino e aprendizagem do aluno. Logo no início verificamos, mais uma vez, o destaque dado à necessidade de um bom planejamento, coerente, contextualizado e, sobretudo, diversificado, que possa ampliar

as competências discursivas dos alunos, com clareza das finalidades dos conteúdos a serem ensinados, que promovam, de fato, novos conhecimentos.

Nessa parte do documento, observamos um espaço especificamente destinado ao processo de escuta dos textos orais, no qual são destacados alguns objetivos visando que o aluno,

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; - reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); - utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise; - amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. |
|--|

<p>QUADRO 4- OBJETIVOS PARA O ENSINO DO ORAL. BRASIL, 1998, p. 49</p>

Esses objetivos são fundamentais para serem transpostos em atividades ensináveis, pois levam, de fato, ao desenvolvimento de novas habilidades discursivas da oralidade. No primeiro objetivo, podemos observar um movimento de construção do aluno que conhece efetivamente sua língua. A partir das constantes escutas de textos orais, ele poderá reconhecer elementos discursivos, semânticos e gramaticais dos enunciados de forma eficiente, ampliando assim seu domínio discursivo.

Já no segundo objetivo elencado pelo documento, os elementos extra-textuais são ressaltados como fundamentais para o processo de compreensão do texto oral. Marcuschi e Dionísio (2007) afirmam que tanto a fala quanto a escrita são multimodais, ou seja, caracterizam-se por maneiras diferentes de construir a informação. No caso da fala, por exemplo, utilizamos diferentes formas para nos expressar, como gestos, entonação e ritmo, bem como expressões faciais. Para a pesquisadora, devemos ter claro que, quando falamos, não utilizamos só a voz, mas também o corpo. Temos, então, uma “linguagem corporal”. Nesse sentido, a escuta atenta de textos orais, com uma reflexão bem conduzida pelo professor, pode facilitar a compreensão de tais elementos não-verbais, fazendo os alunos perceber a multimodalidade de fala.²³

²³ Não vamos, nesta pesquisa, embasar nossa análise em questões de multimodalidade.

No terceiro objetivo podemos verificar a menção à tomada de notas, ação constante em sala de aula e palestras, por exemplo, utilizadas muitas vezes de forma aleatória, sem nenhuma sistematização. Cabe o professor, então, buscar formas de ensinar tais estratégias de registros, seja por meio de esquemas ou resumos, ensinando aos alunos a selecionar o que é mais importante.

O último objetivo refere-se aos processos de compreensão por meio da escuta, que envolvem levantamento de hipóteses e inferências, por exemplo, que levam os alunos a confirmá-las ou refutá-las ao longo da compreensão do texto falado.

Além desses, o documento, ao elencar os conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem, apresentam outros objetivos referentes às práticas de escuta de textos orais, que são

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos linguísticos a outros de natureza não-verbal; - identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso; - emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário; - identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano. |
|---|

<p>QUADRO 5 – OBJETIVOS DA ESCUTA. BRASIL, 1998, p.55</p>

Esses objetivos são semelhantes aos apresentados anteriormente, porém podemos perceber que os últimos só poderão ser cumpridos se forem trabalhados constantemente na rotina escolar, de maneira gradativa e progressiva. A partir do contato contínuo com atividades que levem à escuta ativa, os alunos poderão interiorizar tais aspectos ampliando, de fato, suas capacidades de análise linguística e compreensão textual.

Após elencar os objetivos principais referente às atividades de escuta, o documento menciona, ainda, ao tratar da análise linguística, a possibilidade de o professor refletir acerca do conjunto de conhecimentos envolvidos no funcionamento da linguagem e do sistema linguístico.

Com relação ao tratamento didático dos conteúdos de Língua Portuguesa, podemos identificar, mais uma vez, uma seção específica destinada às práticas de escuta dos textos orais. Como um dos desafios e função da escola é ensinar os gêneros orais públicos formais, o documento destaca que é necessária uma série de atividades de

escuta orientada que possibilitem aos alunos construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral em situações públicas, fora do ambiente escolar. Além disso,

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. Esse corpus pode ser organizado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas. (BRASIL, 1998, p.68)

Nesse sentido, o documento apresenta algumas possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos, conforme podemos ver no quadro abaixo:

A	Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento. A presença nessas situações permite, conforme o gênero, interessantes articulações com a produção de textos orais, pois o aluno pode intervir com perguntas e colocações.
B	Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, também com a finalidade de focalizar os aspectos mencionados no item anterior. A gravação, pela especificidade do suporte, permite, no processo de análise, que se volte a trechos que tenham dado margem à ambigüidade, tenham apresentado problemas para a compreensão etc. Para melhorar a qualidade da intervenção do professor na discussão, sempre que possível, é interessante dispor também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que permite a ele ter clara a progressão temática do texto para resolver dúvidas, antecipar passagens em que a expressão facial se contrapõe ao conteúdo verbal, identificar trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, localizar enunciados que se caracterizam como contradições a argumentos sustentados anteriormente etc.
C	Escuta orientada de diferentes textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes (debate radiofônico, televisivo, realizado na escola) para comparação e levantamento das especificidades que assumem em função dos canais, dos interlocutores etc.
D	Escuta orientada de textos produzidos pelos alunos – de preferência a partir da análise de gravações em vídeo ou cassete – para a avaliação das atividades desenvolvidas, buscando discutir tecnicamente os recursos utilizados e os efeitos obtidos. Tomar o texto do aluno como objeto de escuta é fundamental, pois permite a ele o controle cada vez maior de seu desempenho.
E	Preparação dos alunos para os aspectos temáticos que estarão envolvidos na escuta de textos. O professor pode antecipar algumas informações sobre o tema que será tratado de modo a constituir um repertório de conhecimentos que contribua para melhor compreensão dos textos e oriente o processo de tomar notas.
F	Preparação dos alunos para a escuta ativa e crítica dos textos por meio do registro de dúvidas a respeito de passagens de uma exposição ou palestra, de divergências em relação a posições assumidas pelo expositor etc.
G	Preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero: numa palestra, considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório; saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação etc.
H	Organização de atividades de escuta de textos que permitam ensinar a tomar notas durante uma aula, exposição ou palestra, como recurso possível para a compreensão e interpretação do texto oral, especialmente nas situações que envolvam produção simultânea.
QUADRO 6 - Organização de situações didáticas de escuta de textos. PCN – Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998, p. 68-69)	

Portanto, buscamos planejar situações didáticas que possam envolver a escuta ativa, que levem os alunos a compreenderem um texto oral, bem como fazer reflexões sobre seus aspectos linguísticos e discursivos, seja através da elaboração da fala ou do registro escrito.

Passaremos, em seguida, a relatar as atividades de escuta no documento do Ensino Médio.

4.3.3 A escuta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

O último documento que utilizamos como referência são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), o menor dos três parâmetros. Vale destacar, que escolhemos utilizar tal referência, mesmo não sendo este segmento nosso foco de investigação, pois o mesmo, diferentemente dos outros, sinaliza o trabalho com atividades de retextualização.

Assim como nos demais documentos, verificamos que escuta, em conjunto com a fala, a leitura e a escrita, é uma das habilidades que os alunos devem desenvolver. No caso do Ensino Médio, as propostas devem se dirigir a um refinamento de tais habilidades, levando a um processo de análise e reflexão da língua bastante elaborado.

A primeira referência à escuta pode ser observada no trecho em que há orientações para um trabalho interdisciplinar, no qual a produção do conhecimento deve ser organizada por meio de atividades de leitura, escrita, escuta e socialização dos saberes. Dessa forma, podemos perceber que as atividades de escuta perpassam todo o processo educativo, sendo uma ferramenta importantíssima na formação de educandos críticos e autônomos.

De acordo com o documento, o aluno, ao longo de sua formação,

deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (lingüística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato. (BRASIL/MEC, 2006, p.32)

Outra referência à escuta pode ser verificada no quadro com eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o Ensino Médio. Nele, as atividades de escuta de textos são vistas em situações de leitura em voz alta. São destacadas algumas atividades como a sumarização, materializadas em textos orais ou escritos, ou seja, em esquemas e resumos. Além disso, as Orientações ressaltam que esse tipo de atividade “tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional.” (BRASIL/MEC, 2006, p.37).

Podemos citar também as atividades de retextualização, caracterizadas pela produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos. Dessa forma, podemos verificar que para o aluno transformar o texto da modalidade oral para a escrita, é necessário que esse perpassasse por uma atividade de escuta atenta. Exemplos desse processo destacados no documento estão na produção de resumos e resenhas.

Desse modo, o que se pode observar é que os três documentos que analisamos apresentam contribuições para a abordagem de atividades de escuta, sendo que elas devem ser ampliadas em seu nível de complexidade ao longo dos anos.

Como vimos anteriormente, tanto nos estudos de Schnewly e Dolz quanto nos três documentos oficiais, o trabalho com a oralidade deve se pautar no ensino dos gêneros textuais e na reflexão sobre a língua, sendo, portanto, convergentes. Para isso, devemos priorizar uma abordagem adequada desse trabalho, ou seja, pautar-nos em textos orais que de fato se insiram em situações de uso monitorado da linguagem.

Nosso objetivo, alinhado a esses documentos, está em propor situações didáticas de escuta que realmente levem os alunos à reflexão sobre a língua, investigando o que os alunos do 3º ano das séries iniciais aprendem com essa atividade, nossa questão principal de estudo. A escola deve assumir esse compromisso de possibilitar aos discentes o acesso a essas práticas, proporcionando-lhe o conhecimento dos usos adequados da língua às diferentes situações comunicativas.

Como já afirmamos na introdução, o que queremos não é propor o silenciamento por meio da escuta mas, ao contrário, por meio da escuta ativa, formar alunos capazes de falar de forma crítica e reflexiva.

Com base nisso, delinearemos, no capítulo seguinte, a nossa metodologia, para construir uma síntese do que discutimos nesse capítulo, bem como a aplicação dos “guias de escuta” no âmbito do projeto de letramento desenvolvido na escola.

5 METODOLOGIA

Como podemos verificar ao longo dessa pesquisa, o trabalho com a oralidade em salas de aula do primeiro segmento do Ensino Fundamental ainda é um processo novo que vem ganhando espaço gradativamente.

Diante do cenário exposto e do reconhecimento da falta de formação dos professores do Ensino Fundamental, em relação ao trabalho com a oralidade, defendemos a tese de que é necessário propormos reflexões sobre o ensino-aprendizado dessa modalidade da língua que possam dar subsídios aos profissionais de educação. É importante apresentar ideias que levem a uma prática com atividades reais e significativas, pautadas em uma oralidade letrada, como apresentamos anteriormente. No intuito de buscar desenvolvermos um trabalho que possa contribuir para esse campo do saber, retomamos nossas questões de estudo e desdobramentos: *o que é a escuta? Como realizá-la em sala de aula? Que conceitos linguísticos os alunos aprendem com uma atividade de “guia de escuta”?*

Sendo assim, desenvolvemos uma pesquisa-ação, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual do município de Juiz de Fora, localizada em um bairro onde a comunidade é de classe socioeconômica baixa. A escola possui duas turmas de cada ano (do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental), sendo que os professores lecionam por área de conhecimentos. Por exemplo, no 3º ano uma professora é responsável pelas disciplinas de Artes, Ciências e Matemática nas duas turmas; já a outra docente leciona Português, Geografia e História.

A turma é composta por 23 alunos, a maioria, oriundos do próprio bairro ou de comunidades vizinhas. São crianças na faixa etária de 8 a 10 anos. Vale destacar que muitos desses educandos são de famílias realmente carentes, que vivem de doações e programas sociais do governo federal.

Essa escolha se deu pelo fato de a pesquisadora²⁴ ser professora regente durante o ano letivo de 2014, nas disciplinas de Português, Geografia e História. Além disso, após a realização de uma avaliação diagnóstica, foi possível constatarmos que 80% dos

²⁴ Vale ressaltar, que a pesquisadora Vanessa Titonelli Alvim, autora desta dissertação, também era a professora da turma escolhida, desenvolvendo a pesquisa em sua própria sala de aula.

educandos liam com fluência e escreviam alfabeticamente²⁵, aspecto este facilitador para o desenvolvimento das atividades a serem propostas.

Com relação à escolha da pesquisa-ação, justificamos pelo fato de o ensino de atividades de escuta ser uma área do conhecimento referente ao ensino de Língua Portuguesa ainda pouco explorada, sobretudo, nos anos iniciais. Nesse sentido, ao desenvolvermos uma intervenção pedagógica, baseada em observações e análises da realidade escolhida, tanto o pesquisador quanto os sujeitos, por meio de um processo de trocas e interação, estarão de forma cooperativa apreendendo. Além disso, esse processo buscou trazer mudanças positivas para a coletividade através de reflexões a serem desenvolvidas.

De acordo com Thiollent (1996, p. 25) a pesquisa-ação é “(...) uma estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação”. Porém, o que podemos destacar a partir de autores que desenvolvem tais pesquisas é que, para realizarmos tais atos, é necessário que nossas ações sejam planejadas e organizadas, de maneira flexível, porém fundadas nos pressupostos teóricos por nós defendidos ao longo desta dissertação.

Ao buscarmos as origens e principais fundamentos desse tipo de pesquisa, verificamos que ela tem registro nas ciências sociais há mais de 50 anos. Em 1986, os pesquisadores no Colóquio do Instituto National de Recherche Pédagogique (INRP) a definiram como “(...) pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON SEIBEL, 1988, p.13 apud BABIER, 2002, p.17). É nesse sentido que tínhamos como objetivo desenvolver uma intervenção que nos levou a testar uma proposta na qual verificamos quais as habilidades que os educandos puderam desenvolver e que conhecimentos adquiriram ao estarem inseridos em contextos de escuta. Dessa forma, nosso foco de análise foi *feedback* dos alunos com relação às respostas obtidas no decorrer da intervenção. Dessa forma, a cada intervenção realizamos a leitura dos diários de campo e a escuta das gravações, para realizar tais análises.

²⁵ Os outros 20% liam com certa fluência e podiam ser considerados, de acordo com os níveis de escrita apresentados nos estudos de Emília Ferreira, como silábicos-alfabéticos, ou seja, ora escreviam uma letra em cada sílaba, ora registravam a sílaba corretamente. Por exemplo: arvre – árvore; macco- macaco.

Babier afirma que “o traço principal da pesquisa-ação é o *feedback* no qual impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações”. (BABIER, 2002, p.55).

Thiollent (1996) destaca que no Brasil tanto a pesquisa-ação quanto a participante vem ganhando espaço no campo educacional. Ela advém de uma metodologia da observação antropológica e como forma de comprometimento de pesquisadores com causas populares relevantes. A pesquisa-ação no ambiente educacional se justifica, sobretudo, por ser um estudo que visa contribuir com possíveis alternativas de melhorias. Muitas são as pesquisas que apresentam o fracasso e os equívocos, segundo Thiollent (1996), limitando-se a uma simples descrição ou avaliação dos rendimentos escolares. O que queremos é algo diferente disso, pois mostramos, através dessa pesquisa, aspectos positivos e práticas bem sucedidas, que contribuíram com o ensino de LP, consoante ao que o autor afirma: “Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiam um ideal”. (THIOLLENT, 2003, p.75)

De acordo ainda com Babier, após obtermos os dados por meio das intervenções, iremos repassá-los à coletividade com o objetivo de “conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados” (2002, p.55). Dessa forma, pesquisadores e sujeitos estarão em constante avaliação e reflexão, buscando de fato mudanças e melhorias na realidade pesquisada.

O papel do pesquisador é, portanto, político, social e emancipatório diante da sociedade, afinado com o que Paulo Freire afirma sobre educação: “Educar é um ato político” (1996). Além disso, o pesquisador torna-se um participante engajado, que aprende durante a pesquisa.

A escolha por esse tipo de pesquisa, de acordo com Babier (2002), requer uma reflexão permanente sobre a ação. Nossa escolha se deu por ser uma perspectiva que condiz com o quadro teórico que estamos defendendo, em que o conhecimento se consolida ao longo da escolarização. O quadro teórico do ISD tem como base de reflexão as ações praxéológicas (ordem do agir) e epistemológicas (ordem dos saberes) (BRONCKART, 2006). Nessa direção, nos PCN, que também usamos como referencial, o conhecimento sobre a língua se baseia na ação-reflexão-ação. Nesse sentido, pressupostos teóricos e metodologia estão convergentes.

Desse modo, podemos entender a pesquisa-ação, com base na síntese realizada por Thiollent (1996, p. 16) da seguinte forma:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento e o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

A partir dessa perspectiva, desenvolvemos na turma selecionada uma sequência de atividades que estavam voltadas para o desenvolvimento da habilidade de escuta dos educandos. Por meio de tais exercícios, foi possível avaliarmos e analisarmos no final do processo o que alunos conhecem sobre a oralidade e o que tais atividades contribuíram para a sua formação linguística.

No primeiro momento, com a ajuda dos educandos, escolhemos uma temática que instigou a elaboração do projeto “Ideias para salvarmos o planeta”, no qual, desenvolvemos os “guias de escuta”. Para isso, desenvolvemos uma série de atividades e discussões que facilitaram a compreensão pelos alunos de quais aspectos deveriam ser analisados através da escuta de vídeos.

Foram planejados exercícios, ao longo de 4 meses de intervenção, por meio de oficinas, que abordaram os elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Vale destacar que utilizamos situações reais, como a escuta de vídeos escolhido previamente para identificação e discussão de tais elementos; nosso objetivo não foi ensinar nomenclaturas e conceitos, mas observar qual é o efeito de sentido dos elementos acima na compreensão do texto oral.

Ao longo do processo, utilizamos como instrumentos de pesquisas, as atividades desenvolvidas pelos alunos, gravação em áudio²⁶ e diários de campo²⁷ para enriquecer a

²⁶ No dia da realização da entrevista, que descreveremos posteriormente, utilizamos gravação em vídeo.

coleta de dados, considerando o *feedback* que os alunos deram ao longo do desenvolvimento dos exercícios nas oficinas.

Por fim, analisamos os dados dentro da perspectiva proposta na pesquisa-ação, envolvendo a análise e reflexão, buscando observar uma mudança positiva na realidade desses educandos. Nosso objetivo maior foi promover uma conscientização da importância da escuta atenta de qualquer situação discursiva, mudança essa que se for feita, de fato, poderá acompanhar o desenvolvimento do educando por todo seu processo de formação, tanto pessoal quanto educacional/profissional.

Destacamos ainda que os dados obtidos no decorrer dessa aplicação foram analisados dentro de uma perspectiva qualitativa, pautados no paradigma interpretativista. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), nessa perspectiva, observamos o mundo com base nas práticas sociais e significados vigentes, sendo o observador um agente ativo no processo de pesquisa, atribuindo seus próprios significados às ações. Portanto, não há uma neutralidade no desenvolvimento da pesquisa.

²⁷ Agradeço à equipe de bolsistas do Grupo de Pesquisa FALE por dar suporte à coleta de dados (Fernanda, Letícia e Ariane).

6 UMA PROPOSTA DE “GUIA DE ESCUTA”: APLICAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DOS ANOS INICIAIS

Após as considerações feitas anteriormente, pretendemos, nesta seção, elaborar uma sistematização das características e funções da escuta, dos aspectos teóricos e metodológicos de sua aplicação, bem como a aplicação de guias de escutas em uma turma de 3º ano do EF de uma escola pública do município de Juiz de Fora.

Para tanto, elaboramos um esquema que resume e sistematiza as informações apresentadas nos capítulos 2,3 e 4.

6.1) Sistematização da atividade de escuta: características e funções

A) Eixo de trabalho: oralidade

B) Nomes dados às atividades: guia de escuta, escuta ativa, escuta orientada, escuta atenta

C) Caracterização da atividade:

Gêneros e atividades sugeridos: cordel, causos, narrativas, poemas, leitura ou encenação de texto teatral, canção, contação de histórias; comentários radiofônicos, entrevistas, debate, depoimentos, apresentações públicas, exposição oral, seminário, debate, palestra, propaganda.

Materiais e eventos: gravações em áudio dos alunos, gravações radiofônicas ou *pod cast* (internet); gravações em vídeo de programas de TV, rádio, vídeos de internet ou dos alunos; apresentações escolares ao vivo, saraus literários, feiras e eventos escolares.

Objetivos da atividade de escuta:

1) Compreender o texto oral:

As atividades de escuta devem levar os educandos a atribuir significado à interação, compreendendo a fala do outro. Elas permitem a identificação do tema, do gênero e dos

aspectos envolvidos (interlocutores, contexto de produção, objetivo comunicativo), o levantamento de hipóteses e a produção de inferências sobre os objetivos de tais textos, a intenção do produtor, a identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores ou preconceitos veiculados no discurso. Além disso, a escuta de textos escritos oralizados (leitura em voz alta), também contribui para a compreensão do texto oral.

2) Analisar o texto oral, observando questões linguísticas, extralinguísticas (extratextuais)²⁸, paralinguísticas (prosódicas) e cinésicas (gestuais) como:

- elementos linguísticos: relação de elementos linguísticos com a situação comunicativa (variedades, elementos de coesão, coerência etc).
- extralinguísticos (ou extratextuais): grau de publicidade, intimidade dos participantes, participação emocional, proximidade física, cooperação, espontaneidade, tema etc.
- paralinguísticos (ou prosódicos): marcadores, entonação, ritmo, pausas, altura da voz e intensidade, dicção, pronúncia das palavras etc.
- cinésicos (ou gestuais): gestos, expressões faciais, olhar.

3) Aprender a escutar e se comportar nas interações orais:

A partir da escuta, podemos abordar aspectos do comportamento humano nas interações orais, como entender a estrutura de participação²⁹ dos eventos comunicativos orais, falar um aluno de cada vez, esperar sua vez de falar, saber quando falar, ouvir o outro, orientar-se a partir de comandos orais, aspectos esses de suma importância para o bom desenvolvimento das relações discursivas em variados contextos sociais.

²⁸ Extralinguísticos, para Dolz e Scneuwly (2004, p. 162) envolvem os elementos paralinguísticos e cinésicos; contudo, adotamos as categorias acima porque as consideramos mais didáticas para as atividades aplicadas em turmas de EF 1, em que uma pesquisa-ação foi desenvolvida.

²⁹ O termo “estrutura de participação” advém da Sociolinguística Interacional, como Erickson e Shultz (1981 [2002]: 218), que a definem como “configurações da ação conjunta dos participantes de uma interação que englobam maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno, mantê-lo e conduzi-lo”. Biar e Bastos (2009) afirmam que “Posto um estado de conversa, sua estrutura de participação, isto é, a distribuição de papéis, direitos e deveres em uma interação, poderá incluir tipos diferentes de ouvintes: aqueles para os quais a fala está sendo sinalizadamente dirigida; aqueles que, por alguma razão circunstancial, estão num dado momento ouvindo, ainda que a fala não seja a eles dirigida; aqueles para quem a fala sem dúvida está sendo dirigida, ainda que de maneira não sinalizada, entre outros, a depender de elementos culturais e situacionais, uma vez que o objetivo de Goffman manifestadamente não foi o de estabelecer taxionomias rígidas de audiências possíveis. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009 [www.revel.inf.br]

4) Obter modelos de textos orais:

É importante propor situações modelares, referências modeladoras de produção, para que, assim, os alunos possam analisar eventos comunicativos e desenvolver capacidades para neles atuar, bem como reconhecer gêneros orais para melhor compreendê-los e produzi-los.

5) Tomar notas:

O emprego de estratégias de registro e documentação escrita nas atividades orais é de suma importância. É um processo que deve ser desenvolvido desde os anos iniciais, pois é usado ao longo da escolarização até os cursos de pós-graduação, ou mesmo na vida profissional. Esse recurso permite que o aluno selecione elementos para registrar, algo que fazemos, intuitivamente, mas que por ser uma prática de letramento³⁰, deve ser ensinada.

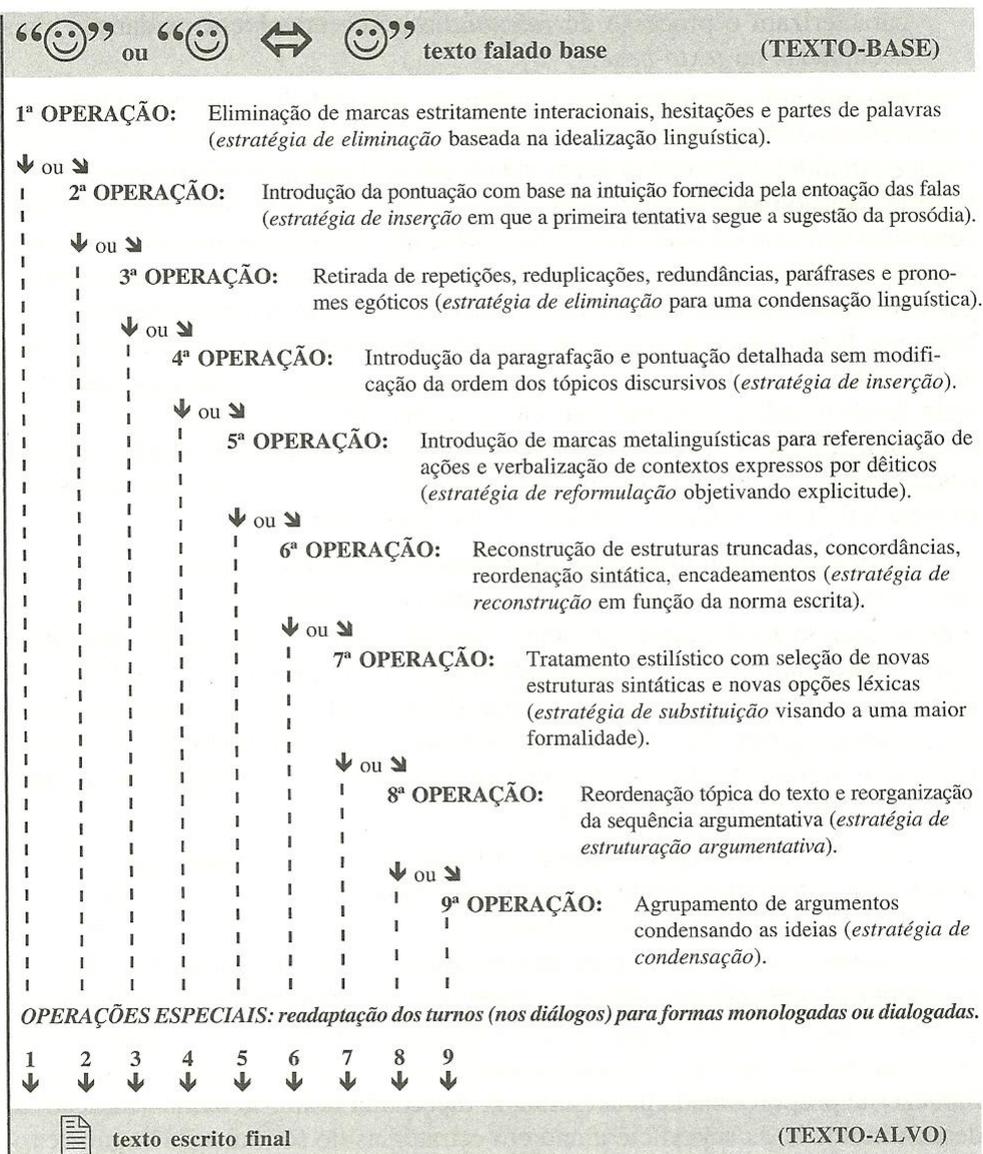
6) Retextualizar e analisar a relação oral escrito a partir da transcrição:

Segundo Marcuschi (2001), retextualizar é um processo de transformação complexo que envolve diferentes operações, interferindo tanto no código, quanto nos sentidos, evidenciando, assim, aspectos nem sempre bem-compreendidos das relações a oralidade-escrita. É, portanto, um processo de suma importância que pode envolver uma atividade de escuta, que perpassa a compreensão do texto de uma modalidade, para transpô-lo à outra. Marcuschi (2001) propõe um quadro-síntese³¹ das etapas desse exercício de transformação entre textos:

³⁰ Cf. Street (2012) - prática e evento de letramento.

³¹ Por questões de espaço, não vamos reproduzir, aqui o quadro. Trata-se da proposta apresentada em 2001, p. 75.

Diagrama 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A sequência inicial na parte superior do modelo {“😊” ou “😊 ↔ 😊”} lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* {“😊”} ou então de um texto falado *dialogado* {“😊 ↔ 😊”} que serve de *texto-base* para a retextualização.
- O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo {📄} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o *texto-alvo* do processo de retextualização.

Nesse sentido, podemos mencionar como exemplo aquelas atividades nas quais comparamos o texto oral com o escrito (transcrito), sobretudo no processo de alfabetização, em que nos diferentes momentos levamos os educandos a refletirem sobre a diferença entre palavras ou expressões faladas e escritas. Esses exercícios muitas vezes são denominados como “assim se fala, assim se escreve”, sendo feita, portanto, a análise desses elementos levando em consideração o contexto de produção. Esse aspecto também pode ser ressaltado devido ao fato de valorizar a fala em situações reais, rompendo com práticas artificiais no ensino de Língua Portuguesa.

Usando esses elementos listados acima, apresentaremos, abaixo, o projeto de letramento que serviu como base para o desenvolvimento da pesquisa.

6.2 Propostas de “guia de escuta” em um projeto de letramento: “Ideias para salvarmos o planeta”

6.2.1 O projeto de letramento: gêneros envolvidos

Durante os meses de maio a agosto do ano de 2014, realizamos em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual São Vicente de Paulo, um projeto de letramento denominado “Ideias para salvarmos o planeta”. As atividades desenvolvidas envolveram os gêneros orais e escritos, tais como notícias de telejornais da cidade e de jornais impressos, narrativas, entrevistas e propagandas.

Todos os materiais utilizados serviram como fonte de buscas e informações para constituição de uma cartilha educativa, contendo informações sobre como podemos tratar do lixo, visando melhorias para nossa cidade.

De acordo com Mascarenhas (2003), as cartilhas são como guias, cujo objetivo é levar as pessoas a alcançarem, de maneira organizada, o conhecimento pretendido. Ela destaca ainda que diferente dos folders, elas têm um formato parecido com os livros e, desta forma, não são tão facilmente descartadas podendo servir posteriormente como fonte de informações. Além disso, é um material distribuído gratuitamente, sendo possível atingir a várias camadas da sociedade e ocupando um importante papel no processo educacional.

Dessa forma, o produto final do trabalho que desenvolvemos foi uma cartilha educativa com a temática do lixo, confeccionada por meio das informações adquiridas ao longo das oficinas realizadas.

6.2.2 O passo a passo do projeto³²

O projeto de letramento desenvolvido teve início a partir de uma problematização realizada pela professora de Ciências da referida turma. Ela pediu para que os alunos observassem e recolhessem dos espaços vazios, presentes na escola, o que consideravam lixo. As crianças ficaram mobilizadas e abismadas com a quantidade de resíduos que encontraram (papeis de biscoito, de balas, copos de sucos, lápis, canetas, folhas de cadernos, até mesmo bola de futebol vazia).

Diante desse fato, iniciamos um trabalho de pesquisa, com a turma, visando verificar como o lixo era visto por toda a comunidade escolar. Para isso, no primeiro momento, os alunos tiveram que identificar como eles e suas famílias cuidavam do lixo que produziam em suas casas. Em seguida, as análises passaram a ser realizadas nos arredores da escola e no bairro e, por fim, voltamos a realizar uma reflexão sobre o tratamento que os alunos davam ao lixo na escola. Por sua vez, questionamos se nossa escola disponibilizava espaços adequados para o descarte de lixos e resíduos. Todas essas análises foram registradas por meio de desenhos e listagens, que serviriam posteriormente como fontes de informações para a elaboração da cartilha educativa.

Com base nesse cenário, foi possível constatar que o lixo era de fato um problema enfrentado pelos educandos em todas as esferas que os cercavam. Nesse sentido, então, iniciamos o nosso projeto com o objetivo de conscientizar não só os alunos, mas toda a comunidade em torno da escola sobre a importância de cuidarmos do lixo, evitando problemas futuros.

A segunda atividade realizada refere-se à leitura e análise de notícias de jornais, que relatavam a aprovação de uma lei, criada por dois vereadores de Juiz de Fora: a lei determinava que seria punido quem jogasse lixo nas ruas de nossa cidade, a partir do dia

³² Vale destacar que todos os planejamentos desenvolvidos ao longo do projeto estão na íntegra nos anexos (ANEXO V).

25 de maio de 2014. A aprovação de tal lei proporcionou maior relevância ao nosso trabalho, já iniciado antes de sua aprovação.

Após essas leituras, os alunos assistiram a um curta da turma da Mônica denominado “Um plano para salvar o planeta”³³, a partir do qual deveriam preencher um “guia de escuta orientada”³⁴, com objetivo de buscar informações novas e relevantes para constituição de nossa cartilha. A oficina foi desenvolvida em dois dias, com duração de aproximadamente 1h30min em cada intervenção.

No primeiro dia, os alunos assistiram ao vídeo na íntegra e, em seguida, realizaram a primeira parte do guia de escuta. Vale destacar que, por ser uma atividade nova, os mesmos sentiram muitas dificuldades, sendo necessário voltarmos ao vídeo para que eles conseguissem realizar a atividade. Já no segundo dia, devido à dificuldade já mencionada, as questões disponibilizadas foram lidas, e a cada enunciado voltávamos ao vídeo para os alunos conseguirem as informações necessária.

A segunda oficina teve como base uma reportagem da TV Alterosa, na qual o repórter tratava preliminarmente do projeto de lei que puniria quem jogasse lixo em nossa cidade. Esta reportagem foi feita antes de a lei ser aprovada. Além disso, no fim do vídeo, o repórter realiza uma pequena entrevista com um dos vereadores que criou tal lei (Jucélio Maria).

Após assistirem ao vídeo, os alunos, assim como na primeira oficina, realizaram as atividades do “guia de escuta”, dividido em duas partes (uma referente a questões de apropriação do assunto do texto e a outra referente aos elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos). A atividade durou, aproximadamente, 1h30min, sendo que os alunos sentiram-se mais autônomos ao responder as perguntas do guia, não sendo necessário voltarmos tantas vezes. Para finalizar as atividades desse módulo, sistematizamos, no outro dia, todos os aspectos por eles identificados ao longo do vídeo, retomando algumas cenas e buscando, de fato, levá-los à apreensão das informações para elaborarmos a cartilha ao fim do projeto.

³³ Esse vídeo é uma produção dos estúdios Maurício de Souza, em que se relata, em desenho animado, os personagens da turma da Mônica em busca de soluções para salvarem o planeta dos problemas ambientais. Após algumas tentativas frustradas, eles descobriram que a respostas estariam na utilização dos três “erres” (reduzir, reciclar e reutilizar). É um vídeo com uma linguagem cotidiana, próxima aos alunos, e repleto de conhecimentos sobre meio ambiente. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=fTk5SNMRKTs>

³⁴ Guia este que será detalhado na próxima seção.

Planejamos a terceira oficina como base em uma propaganda divulgada na cidade de Curitiba, visando conscientizar os cidadãos para jogarem o lixo no lixo. O vídeo tem a intenção de levar aos interlocutores a entenderem a mensagem chamando atenção para o seguinte fato: Oscar, jogador de basquete profissional, erra a lixeira ao arremessar um copo a ela em um parque da cidade. Os alunos, logo na primeira vez que assistiram tal propaganda identificaram rapidamente a mensagem principal. Após a discussão inicial realizada, e assistirem ao vídeo, mais uma vez a turma desenvolveu atividades de escuta com perguntas de compreensão do texto e identificação dos elementos extralinguísticos e cinésicos. Um fato que merece ser destacado é o avanço dos educandos com relação a rapidez na realização do guia, não sendo necessário voltarmos tantas vezes ao vídeo no desenrolar do projeto.

Após essas primeiras atividades de identificação e busca de informações sobre a temática do lixo, iniciamos um trabalho de modelização do gênero entrevista. O objetivo era levar aos educandos a conhecerem tal gênero para realizarmos, nas próximas oficinas, uma entrevista com um dos vereadores que criaram a lei de punição para quem joga o lixo nas ruas da cidade de Juiz de Fora.

Para isso, apresentamos dois exemplos de entrevistas orais realizadas com personagens conhecidos dos mesmos. O primeiro era um vídeo do programa “Jogo Aberto”, no qual o repórter Denilson entrevista o jogador Neymar antes da copa do mundo de 2014. Em seguida, assistimos a uma entrevista realizada por Marília Gabriela com os cantores Mc Gui e Mc Guimê. A cada entrevista, discutíamos os elementos principais do gênero para, por fim, realizarmos uma lista com as constatações dos educandos com relação às características do gênero entrevista (Anexo IV).

Com o conhecimento do gênero, partimos para a elaboração das perguntas a serem feitas ao vereador Jucélio Maria. Os alunos tiveram que elaborar três perguntas que queriam realizar. Destacamos que as perguntas deveriam trazer novas informações para a elaboração de nossa cartilha; além disso, solicitamos que fossem feitas perguntas cujas respostas ainda não conhecíamos³⁵. Tais questões foram reescritas por meio de uma análise coletiva da turma. Discutimos aspectos como adequação ao tema, os pronomes de tratamento e a estruturação da escrita. Após essa discussão, selecionamos

³⁵ Sabemos que nas entrevistas, o entrevistador pode fazer perguntas sobre informações que ele já saiba, com o intuito de que entrevistado explicita melhor, para os ouvintes, algo que o entrevistador ache importante que as outras pessoas também saibam. Porém, nosso foco foi fazer com que os alunos buscassem novas informações para elaboração da cartilha.

13 perguntas que os alunos iriam fazer no dia marcado. Na aula seguinte, os discentes treinaram a postura, o tom de voz e a forma com que iriam se direcionar ao vereador para realização da entrevista. Os questionamentos que compuseram a entrevista final foram:

- 1) O que levou o senhor a ter essa ideia de criar uma lei que pune quem joga lixo nas ruas de nossa cidade?
- 2) O senhor criou essa lei só para punir as pessoas que jogam lixo no chão? Qual foi o principal objetivo que o levou a criar essa lei?
- 3) O que fez o senhor pensar nessa ideia de criar uma lei que contribuísse para a melhoria do meio ambiente de nossa cidade?
- 4) O senhor está satisfeito com a criação e regulamentação da lei do lixo em nossa cidade?
- 5) Como o senhor se sente podendo auxiliar na manutenção de ruas e ambientes mais limpos, para os cidadãos de nossa cidade?
- 6) O senhor acha que essa lei vai diminuir as sujeiras das ruas de nossa cidade? Já teve algum resultado desde a criação até hoje?
- 7) Além de não jogarmos lixo nas ruas, o que senhor acha que podemos fazer para mantermos o meio ambiente sem riscos para o futuro.
- 8) Quais os benefícios dessa lei para a população de Juiz de Fora?
- 9) O senhor sabe nos informar se há um número grande de punições já aplicadas? Como estão funcionando essas punições?
- 10) Jucélio, ao ver sua entrevista no vídeo da TV Alterosa, gostei muito do seu trabalho. Acho muito importante morarmos em uma cidade limpa. O senhor sempre morou em Juiz de Fora? (Se sim) O senhor acha que antigamente nossa cidade era tão suja quanto hoje?
- 11) Jucélio, eu acho que para alguém ser vereador não é bom que seja tímido. O que acha? Além disso, para sermos vereadores, é necessário termos algum curso específico? Como podemos fazer para sermos futuros vereadores?
- 12) Como vereador de nossa cidade, é difícil criar uma lei? Como se faz?
- 13) Eu gostaria de saber se o senhor gosta de ser vereador da nossa cidade. Por quê?

QUADRO 10 – Perguntas realizadas ao vereador Jucélio Maria

Diante do que estudamos, convidamos o vereador Jucélio para ir à escola, onde realizamos a atividade planejada. A entrevista foi desenvolvida no mês de julho. Os alunos realizam a entrevista, que ocorreu da forma mais polida possível, constituindo

um momento de grande troca e aprendizagem. Essa aula foi gravada em vídeo e áudio, para posteriormente analisarmos e retextualizarmos alguns fragmentos, visando à elaboração de nossa cartilha.

Após a realização da entrevista, demos início o processo de análise. As atividades foram desenvolvidas em três dias com duração de 1h30min cada intervenção. Explicamos, no primeiro momento, que iríamos assistir a alguns fragmentos da entrevista realizada com o vereador Jucélio no dia 23 de julho, buscando identificarmos alguns aspectos que diferenciavam o modo como nós falamos do modo como escrevemos (modalidade escrita e falada). Além disso, destacamos que a entrevista é um texto oral e que se quisermos podemos passá-lo ou transformá-lo para um texto escrito. Por fim, enfatizamos que em uma situação de fala (no nosso caso a entrevista) podemos perceber algumas características específicas do oral, ou seja, alguns elementos que só usamos ou podemos perceber quando estamos falando. Já quando passamos esse texto oral para o texto escrito, esses aspectos somem. Não transcrevemos toda a entrevista, mas apenas alguns trechos para fazer reflexão sobre a relação oral-escrito.

Dentre os aspectos discutidos, estão os característicos da fala, por meio da análise de um quadro, no qual analisamos falas do Jucélio e suas possíveis transcrições para a escrita, conforme podemos ver abaixo:

ASSIM SE FALA	ASSIM SE ESCREVE
“Cumé que cê chama?”	Como você chama? Qual é o seu nome? Você se chama como?
“Ah, ceis viram o vídeo?”	Vocês viram o vídeo? Vocês viram os vídeos?
“ Quem mais vai falar pra nós?”	Quem mais vai falar para nós?
“(…) fazer melhorias pra nós”	Fazer melhorias para nós
Quadro 11 - Assim se fala, assim se escreve	

Os alunos foram enumerando diversos outros exemplos, construindo a compreensão sobre as especificidades da fala e da escrita. Analisamos também, expressões usadas cotidianamente na fala, mas dificilmente utilizadas na escrita. Destacamos os pronomes de tratamento utilizados ao longo da entrevista e identificamos os elementos paralinguísticos e cinésicos (tom de voz, velocidade, pausas,

risos, suspiros, irritação, atitudes corporais variadas e gestos), levando mais uma vez a uma reflexão sobre aspectos da fala e da escrita.

Além disso, analisamos alguns elementos comuns na escrita que representam sons da fala como, por exemplo, “rsrsrsrs” ou “kkkkkk” referindo-se a risos. Por fim, levamos os alunos a refletirem e perceberem como as correções ocorrem de forma imediata na fala, diferentemente das realizadas na escrita. Destacamos, também, as repetições comuns num texto oral, que devem ser evitadas na escrita.

Com intuito de finalizarmos tais atividades, propusemos uma pequena retextualização de uma das respostas do Jucélio, referente aos benefícios que a lei do lixo poderia trazer para nossa cidade, visando colocar tal fragmento em nossa cartilha.

Todas essas informações e conhecimentos foram sistematizados e organizados na cartilha educativa denominada “Ideias para salvarmos o planeta”, divulgada para a comunidade escolar (ANEXO VI).

Na seção seguinte, descreveremos como esse projeto se articula com os objetivos por nós propostos nesta dissertação, que tem como foco discutir práticas de oralidade no Ensino Fundamental, principalmente as atividades de escuta.

6.2.3 A escuta no projeto de letramento: características e funções testadas

O projeto acima descrito foi planejado visando não só cumprir com seu caráter social, mas também contextualizar as atividades de escuta desenvolvidas. Em todas as oficinas, tínhamos como objetivo desenvolver nos educandos habilidades que podem ser utilizadas para compreensão de textos orais.

As atividades se organizaram da seguinte forma. No primeiro momento, realizamos um trabalho de pré-escuta. A partir dos títulos dos vídeos selecionados, os discentes deveriam elaborar hipóteses e expressar seus conhecimentos de mundo sobre a temática a ser abordada. Selecionamos um exemplo, para ilustrar tal afirmação.

Na segunda oficina, trabalhamos com o vídeo denominado “Projeto de lei que pretende punir quem jogar lixo na cidade de Juiz de Fora”. Algumas das perguntas realizadas antes de assistirem a tal propaganda foram:

O que vocês entendem quando ouvem a palavra PROJETO? Será que é uma coisa que já aconteceu ou vai acontecer. E a palavra LEI? E punir? O que vocês acham que esse vídeo irá

abordar? Qual será a temática? Qual será o lugar em que o evento do vídeo se passa? Como vocês identificaram isso? Será que é um desenho? Um filme? Uma notícia? Uma entrevista?.

Depois que os alunos assistiam ao vídeo, voltávamos nas questões realizadas no primeiro momento, para confirmar ou não suas hipóteses. Vale destacar que, para desenvolvermos tal trabalho, tomamos como base a compreensão das estratégias de leitura presentes nos estudos de Solé (1998) e Kleiman (2002), transpondo tais conhecimentos para as atividades de escuta.

Após essas atividades de pré-escuta e discussão, os alunos, com base na escuta dos vídeos, deveriam realizar um exercício que denominamos guia de escuta orientada. Essa atividade envolvia perguntas que pudessem abordar os seis eixos por nos descritos anteriormente (6.1). Vale destacar, ainda, que apenas em um guia nós não conseguimos cumprir todos os objetivos, sendo necessário então o desenvolvimento de uma sequência de atividades.

Portanto, utilizamos o projeto de letramento como “fio condutor” para contextualizar as atividades de escuta, tornando a análise da oralidade menos artificial. No próximo capítulo, analisaremos as atividades desenvolvidas, com a finalidade de comprovar que uma atividade de escuta, pela estratégia escolar de “guia de escuta orientada” promove uma reflexão sobre a relação oral-escrito, perpassada por seis eixos de análises.

7 ANÁLISE DE DADOS: O QUE OS ALUNOS APRENDEM NAS ATIVIDADES DE ESCUTA?

Neste capítulo, pretendemos, a partir da realização da pesquisa-ação desenvolvida, abordar os resultados que obtivemos. Organizamos os dados da seguinte forma: com base nos seis eixos das atividades de escuta, desenvolvemos as propostas já apresentadas no capítulo anterior, de modo verificar se o guia de escuta proporcionou aos alunos o aprendizado de questões linguístico-discursivas do texto oral.

Sendo assim, apresentaremos trechos dos diários de campo e das transcrições das aulas gravadas, para mostrarmos quais foram as questões linguísticas compreendidas pelos alunos a partir da análise dos textos orais com que tiveram contato.

No total, realizamos 10 gravações com aproximadamente 1h30min de duração, porém utilizamos apenas alguns trechos para servirem como exemplos de dados para análises das seis categorias da escuta.

Eixo 1: Compreender o texto oral

Como vimos anteriormente, as atividades referentes à **compreensão do texto oral** podem possibilitar a identificação do tema abordado, do gênero, dos aspectos discursivos envolvidos (como interlocutores, contexto de produção, objetivo comunicativo); o levantamento de hipóteses e a produção de inferências; a identificação da intenção do produtor, de marcas discursivas para o reconhecimento de vários fenômenos linguísticos, bem como de valores e preconceitos veiculados no texto oral.

Ao longo do projeto desenvolvido, várias foram as atividades que abordaram o eixo referente à compreensão do texto oral. Selecionamos, para análise, algumas atividades de pré e pós-escuta, realizadas oralmente antes dos exercícios de guia. Além disso, elencamos algumas perguntas presentes no primeiro guia de escuta desenvolvido (ANEXO VII).

As perguntas de pré e pós-escuta, selecionadas visavam facilitar a compreensão do vídeo a ser assistido: em um primeiro momento, levantamos hipóteses e informações sobre a temática central e, ao final, sistematizamos as informações colhidas anteriormente. Tais atividades foram desenvolvidas na primeira oficina realizada no dia 22 de maio de 2014 com duração de 1h30min, da qual 19 alunos participaram.

Com o objetivo de facilitar a compreensão, elencamos no quadro abaixo algumas perguntas – feitas antes de assistirem ao vídeo - que levaram à **identificação do tema, do gênero e levantamento de conhecimentos prévios**:

	Perguntas realizadas
Título	<i>Professora - Qual é o nome do vídeo?</i>
Conhecimentos prévios sobre os desenhos animados da turma da Mônica – identificação do gênero	<i>Professora- Alguém já viu algum desenho da Turma da Mônica? Fala um que você já viu? Em que canal?</i>
Conhecimentos prévios sobre os desenhos animados da turma da Mônica – identificação do gênero	<i>Professora- E as Histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, vocês conhecem?</i>
Diferenças entre esses dois tipos de textos – identificação do gênero	<i>Professora - Vocês viram alguma diferença entre as Historinhas em Quadrinhos e os vídeozinhos como esse que vamos ver?</i> <i>JP - Um tem quadrado e outro não.</i> <i>Professora - Um tem quadrinhos e outro cenas, é isso?</i> <i>JP - Sim!</i> <i>Professora – Então se o Maurício fosse contar esse desenho em forma de revista (gibis) ele teria que utilizar quadrinhos de acordo com a sequência do desenho né?</i> <i>Todos – SIM!</i>
Personagens	<i>Professora – Quais os personagens da Turma da Mônica que vocês conhecem?</i> <i>Professora – Será que todos os personagens vão aparecer no vídeo?</i>
Autor	<i>Professora – Quem criou a turma da Mônica, o autor?</i>
Temática central, a partir do título – levantamento de hipóteses	<i>Professora - O que vocês acham que vai acontecer na história? Eles vão salvar o planeta?</i> <i>Professora - Quem será que vai salvar o planeta?</i> <i>Professora - A Mônica? Sozinha?</i> <i>Professora - Como será que eles vão salvar o planeta? Ajudando como?</i>
<p>QUADRO 12: Perguntas de identificação do tema, do gênero e levantamento de conhecimentos prévios.</p> <p><u>Podemos constatar que, por meio dessas perguntas mediadoras, foi possível os</u></p>	

alunos se aproximarem, em um primeiro momento, do vídeo a que iriam assistir,

podendo apresentar seus conhecimentos acerca da Turma da Mônica e do contato que já possuíam com tais histórias, tornando-se elementos facilitadores para a compreensão do desenho. Ao fim dessa discussão inicial, as crianças concluíram que a Turma da Mônica iria descobrir alguma solução que pudesse salvar o planeta do problema do lixo.

Já com relação às perguntas realizadas após o vídeo, podemos destacar uma indagação referente à **apreciação pessoal** dos alunos com relação ao desenho. Observamos uma grande aceitação e entusiasmo da turma com relação à atividade em desenvolvimento:

Professora- Gostaram?

Alunos – SIM!

Aluno 1 – Muito legal!

Logo em seguida, realizamos algumas perguntas que retomavam as questões iniciais, com objetivo de confirmarmos tais hipóteses levantadas anteriormente. Iniciamos retomando o **título** do vídeo, com intuito de verificar se os alunos apreenderam seu sentido e relacionaram o título com o que assistiram.

Professora – Qual é mesmo o nome do vídeo?

Alunos – Um plano para salvar o planeta.

Aluno 1 – É porque eles queriam salvar o planeta.

Em seguida, retomamos as discussões sobre os **personagens** que apareceram na história para que os alunos verificassem se aqueles que haviam mencionados apareceram e se observaram algum não dito anteriormente:

Professora - Todos os personagens que vocês falaram apareceram no vídeo?

Aluno 1- Não, de menos aquela menina que tava com...

Alunos - A Dorinhaaa!

Professora - Quem é a Dorinha? Como ela é?

Aluno 2 - Ela é cega!

Aluno 3 - Ela usa bengala e óculos.

Professora - Vocês conheciam a Dorinha?

Alunos - Não!

Planejamos também algumas perguntas referentes à identificação sobre o **espaço** onde a história se passava. Percebemos, porém, que esse ponto gerou grande dificuldade

de compreensão pelos alunos, pois estes ainda não apresentaram uma boa noção espacial, conforme podemos ver no exemplo abaixo:

*Professora - A história do vídeo se passa onde? Onde acontece?
Em que lugar?
Aluno 1 - No meio ambiente.
Professora- Onde será que a Turma da Mônica mora?
Aluno 2 - Perto da pracinha.
Aluno 3- No Brasil!
Professora- Mas onde do Brasil?
Aluno 1- Na Cidade.
Professora- No bairro dos Limoeiros, lá que toda a turma mora.*

A pergunta seguinte tinha com o objetivo **relacionar as cenas do vídeo com situações da vida real**, referente à problemática do lixo. O intuito era levá-los à compreensão de que os problemas apresentados no vídeo estão presentes também em suas vidas cotidianas.

*Professora - Será que as cenas que passaram acontecem só lá onde a turma mora?
Alunos- NÃO! Acontece no mundo todo.
Professora- Aqui no Borboleta³⁶ tem alguma coisa que apareceu no vídeo?
Alunos - Sim!
Aluno 1 - As lixeiras que aparecerem são iguais a daqui da escola.
Aluno 2 - Só que aqui não tem a marrom.
Professora- A marrom significa o que?
Aluno1 - Os orgânicos*

Outro aspecto que abordamos foi com relação aos **interlocutores** do vídeo, como por exemplo:

*Professora - Vocês acham que esse videzinho o Maurício de Souza fez para as crianças como vocês ou para pessoas mais velhas? Para adultos?
Alunos- Todo mundo!*

³⁶ A escola São Vicente de Paulo encontrava-se num bairro chamado Borboleta.

Professora - Mas aquelas falas, aqueles tipos de falas que aparecem lá dos personagens, quem será que vai gostar mais. Será que as crianças? Os adultos?

Alunos - Crianças

Professora – Por quê?

Aluno 1- Porque criança que gosta mais de desenhos.

Por fim, retomamos oralmente alguns aspectos principais da narrativa, com objetivo de sistematizar a ideia central do vídeo:

Professora- O começo da história acontece onde? Onde eles estavam?

Alunos- Laboratório.

Professora- O que aconteceu no laboratório?

Aluno 1 - Caiu uma porção mágica no Cascão.

Professora- O que aconteceu com o Cascão?

Alunos- Ficou limpinho!

Aluno 2- Mais aí depois ele ficou sujo de novo.

Professora- Mas antes dele ficar sujo de novo, eles foram para onde?

Alunos- Para a pracinha.

Aluno 3- O Cascão voltou também.

Professora- Mas antes do Cascão voltar o que aconteceu?

Aluno 4- A Dorinha veio e avisou que eles estavam sujando o ambiente.

Professora- Quem estava sujando?

Alunos- Eles.

Professora- Eles quem? Só a turma da Mônica?

Alunos- Não, todo mundo.

Aluno 2- A gente também.

Professora- E os 3 “erres”³⁷ o que significam mesmo?

(...)

Após todas essas discussões, podemos constatar que os alunos compreenderam o vídeo e expressaram esse fato por meio das interações realizadas ao longo desse primeiro momento das atividades.

Com relação ao guia de escuta, selecionamos três questões referentes à compreensão do vídeo em discussão. Vale destacar, entretanto, que por se tratar de uma atividade nova para os alunos, realizamos a leitura em voz alta de todas as questões do guia, explicando palavras desconhecidas e esclarecendo possíveis dúvidas.

³⁷ Três “erres” (3 R) significa : Reduzir, Reutilizar e Reciclar.

A primeira questão que selecionamos para análise é a de número 5 do guia 1 (anexo VII; guia I)

Questão: Após a apresentação desses problemas observados no meio ambiente, as crianças ficaram paradas ou se mobilizaram?

Os alunos deveriam compreender que, após uma série de problemas ambientais apresentados no vídeo pela Dorinha e pelo Franjinha, a Turma da Mônica decidiu se mobilizar em busca de um plano para salvar o planeta, o que não estava tão explícito no vídeo e, assim, essa informação deveria ser deduzida. O que foi possível constatar é que grande parte das crianças conseguiram identificar tal situação, como podemos observar na tabela³⁸ abaixo:

Acertos -	14 alunos - 74 %
Erros -	4 alunos - 21 %
Parcialmente -	1 aluno - 5%
Total -	19 alunos

Tabela 1 – Questão 5 (Guia I – anexo VI)

Selecionamos três exemplos para ilustrar as respostas que os alunos apresentaram:

Aluno 1: “Ficaram mobilizaram porque não pode acontecer uma coisa assim.”

Aluno 2: “Se mobilizaram.”

Aluno 3: “Não ficaram parados.”

Apesar de os alunos responderem de forma objetiva, eles compreenderam o que foi pedido no enunciado.

A segunda questão que selecionamos é de número 6 do mesmo guia.

Questão: Qual foi a primeira solução? Deu certo?

Os estudantes, após identificarem que a Turma se mobilizou em prol do planeta, deveriam verificar no vídeo que a primeira ideia que eles tiveram foi borrfifar a porção

³⁸ Não pretendemos, nesta pesquisa, realizar análise numérica a partir de um paradigma quantitativo, mas tão somente visualizar melhor os dados referentes aos erros e acertos dos alunos.

mágica do Franjinha ao redor do planeta, já que esta havia deixado o Cascão limpinho. Porém, após alguns minutos, o Cascão apareceu três vezes mais sujo do que antes. Dessa forma, essa solução não daria certo.

Verificamos que os alunos que erraram a questão anterior, com exceção de um, continuou sem conseguir identificar o que estava sendo pedido. A maior parte, porém, conseguiu responder a pelo menos uma das perguntas do enunciado, ou seja, ora respondiam que a primeira solução era porção, ora respondiam diretamente que não deu certo. Esse fato se deu, talvez, pela pouca familiaridade dos educandos com tal tipo de enunciado, o qual apresenta mais de uma informação. Apesar disso, os alunos compreenderam bem a ideia central do vídeo, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Acertos – 3 alunos	15,7%
Erros – 3 alunos	15,7%
Acerto parcial – 13 alunos	68,5%
Total – 19 alunos	

Tabela 2 – Questão 6 (Guia I)

Exemplos de algumas das respostas que foram dadas:

Aluno 1: “A porção, não.”

O aluno respondeu de forma objetiva, mas corretamente em relação às duas perguntas do enunciado.

Aluno 2: “Eles fizeram uma porção.”

O aluno respondeu a questão faltando a segunda informação, a qual caracterizamos como um acerto parcial.

Aluno 3: “A porção não deu certo”

Por fim, selecionamos a questão 7 do mesmo guia, que dá continuidade à compreensão das ideias das questões anteriores:

Questão: E, depois, qual foi a segunda solução? Deu certo?

Assim como ocorreu na questão anterior, os alunos deveriam identificar duas informações apresentadas no vídeo: o fato de a segunda solução ser a utilização dos três erres (3R) e tal utilização, de fato, ter dado certo. A maior parte dos alunos conseguiu identificar que a solução seria a implementação no planeta pelos humanos dos (3R), porém não afirmaram se deu certo ou não. A nossa suposição para tais erros é que houve grande dificuldade em responderem duas informações de um só enunciado, de modo que a maior parte dos alunos acertou apenas parcialmente essa questão do guia.

Acertos - 0 alunos	0 %
Erros - 4 alunos	21%
Acerto parcial - 15 alunos	79%
Total – 19 alunos	

Tabela 3 – Questão 7 (Guia I)

Exemplos de algumas das respostas identificadas:

Aluno 1: “Os três erres, sim”

Aluno 2: “ Os três erres.”

Aluno 3: “Sim.”

Portanto, destacamos que os alunos compreenderam as informações do vídeo assistido, apresentando apenas dificuldades na sistematização da escrita das respostas aos enunciados. O primeiro aluno respondeu as duas perguntas de forma objetiva; já o segundo e o terceiro focaram apenas em uma das informações solicitadas.

Vale destacar ainda que foi necessário os educandos voltarem ao vídeo mais duas vezes para responderem às questões propostas, além das retomadas e sumarizações das informações em voz alta (feitas pela professora) que pudessem facilitar a compreensão. Dessa forma, constatamos que mesmo aqueles que erraram ao responderem ao guia de escuta, nas sistematizações orais puderam compreender questões diversas da narrativa a que havia assistido. Além disso, outro fato que merece ser ressaltado é a falta de familiaridade deles com tais atividades. Ao longo das oficinas

desenvolvidas, a autonomia e facilidade em responder aos guias propostos foram sendo gradativamente desenvolvidas, sendo que no último vídeo trabalhado foi necessário passar apenas duas vezes, para os mesmos conseguirem compreender as informações.

Enfim, trata-se de um trabalho gradual que, à medida que vem sendo desenvolvido ao longo das atividades, vai se tornando familiar e cada vez mais facilitando a compreensão do texto oral que está sendo proposto.

Eixo 2: Analisar o texto oral, observando aspectos:

- a) **Linguísticos:** com relação aos elementos linguísticos, como já mencionamos anteriormente, os marcadores conversacionais, repetições e paráfrases, correções, hesitações, digressões, expressões formulaicas e prontas, atos de falar/estratégias de polidez, sentido figurado, humor, relação de elementos com a situação comunicativa (variedade, elementos de coesão, coerência).

Vale destacar que alguns desses elementos foram trabalhados ao longo das oficinas de forma gradual. Nosso objetivo era chamar atenção para alguns desses aspectos, realizando de reflexão. Escolhemos dois exemplos para ilustrar esse aspecto.

Exemplo 1: Hesitações

Na segunda oficina, tomamos como base o vídeo³⁹ de uma reportagem, na qual há alguns esclarecimentos sobre o Projeto de Lei que pretende punir quem jogar lixo nas ruas de Juiz de Fora. Dessa forma, realizamos após as atividades de pré e pós-escuta, o segundo guia de escuta (anexo VII) Dentre as questões que envolvem os eixos por nós selecionados, a de número 12 da primeira parte do guia (atividades referentes à compreensão e aos aspectos linguísticos) refere-se a uma hesitação realizada por Jucélio, na tentativa de organizar sua fala.

³⁹ Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=9XMoNbo0yfA>

Questão: Observe esta fala do vereador Jucélio e responda:

“Vai depender muito dessa aceitação das pessoas **deeeeeee** entender....”

Por que será que o vereador fez esse **deeeeeee** ao falar?

Selecionamos algumas respostas, para analisarmos:

Aluno 1: “Porque ele estava pensando o que ia falar”.

Como podemos observar, esse aluno conseguiu compreender a proposta da atividade com êxito, apenas observando a cena sem ser necessário nomearmos tais aspectos da fala. O mesmo, no momento em que realizamos as correções coletivamente com a turma, elencou outro exemplo que ilustram tal compreensão:

Aluno 1- Tia quando a gente fala ééééé também estamos pensando né?

Professora- Isso JP, muito bom! É isso mesmo.

Vejamos outro trecho de exemplo para análise.

Aluno 2: “Ele fez por que ele deve ter esquecido o que ele ia falar”

Já este aluno compreendeu que era um momento utilizado para lembrar a fala, ou seja, organizar o discurso do vereador. Mais uma vez, o objetivo foi atingido pela apreensão do sentido, desenvolvendo de fato uma análise linguística do texto oral. Isso mostra que os alunos compreendem o sentido em função da reflexão sobre os fenômenos linguísticos dos gêneros orais.

Sendo assim, podemos realizar uma análise de aspectos linguísticos do texto oral com base em atividades de escuta para reflexão a partir da discussão de aspectos

importantes para a educação linguística dos estudantes. A tabela abaixo apresenta os dados obtidos das respostas dos guias antes da correção oral:

Acertos – 7 alunos – 41%
Erros – 7 alunos – 41 %
Não responderam – 3 alunos – 18 %
Total - 17 alunos

Tabela 4 – Questão 11 (Guia II- parte 1)

Apesar de a tabela nos evidenciar que o número de acertos e de erros tem o mesmo percentual, consideramos que a turma em geral conseguiu compreender o que estava sendo proposto de forma positiva, pois mesmo os que não conseguiram visualizar o fenômeno da hesitação no momento das sistematizações escritas, conseguiram compreender na correção oral, com o auxílio das respostas dos colegas, com outros exemplos e ao assistirem ao vídeo mais uma vez.

É possível, com base nos excertos acima, mesmo com alunos dessa faixa etária, realizar análise linguística no eixo da oralidade de forma contextualizada e gradativa. Mais uma vez, destacamos a importância de tais práticas de reflexão se inserirem em sala de aula, tornando-se familiares para os educandos. Além disso, ressaltamos a importância da sistematização ao final de cada aula, a fim de organizar o conhecimento.

Exemplo 2: Variação linguística

Ao longo das oficinas, ao realizarmos reflexões sobre aspectos da fala e da escrita, alguns alunos nos suscitaram a discutir aspectos das variedades linguísticas de nosso país, fato esse que se deu porque, em nosso contexto, há professores e alunos oriundos de outros Estados, cujas falas trazem traços linguísticos de sua região. Selecionamos um exemplo que evidencia claramente tal aspecto.

Aluno 1 – Tia, a tia Claudinha fala PORRRTA⁴⁰, ela fala errado?

⁴⁰ Este “R” representa um retroflexo, típico da fala de moradores do sul de Minas ou interior de São Paulo.

Professora- Não, a tia Cladinha veio de Campinas, lá na cidade dela todos falam assim. Ela não fala errado, é o jeito dela. Temos que respeitar.

Aluno 2 – A Duda também então não fala errado não, só porque ela fala puxando o S.

Professora- Claro que não! É a característica das pessoas do Estado do Rio de Janeiro falar puxando o S... essssscada. (professora fala enfatizando o S).

Alunos – (Risos)

Professora- Não é engraçado não, é só o jeito dela falar.

Aluno 3 – Carioca fala muito palavrão. Risos

Professora – Depende! A comunidade que vivemos influencia na nossa fala, na nossa roupa. Temos apenas que saber o momento adequado de falar. Podemos falar palavrão na escola?

Alunos- Nãoooo!

Aluno 2- Mas a tia Claudinha fala um monte de coisas engraçadas. Risos

Professora- É porque para nós que não somos de Campinas, não conhecemos. Aí vocês acham que é engraçado, mas para eles de lá é normal falar assim. Não tem que ficar rindo, tem que respeitar.

Como podemos observar no diálogo acima, a questão das variedades linguísticas são aspectos de suma importância a serem trabalhados e refletidos em sala de aula. Vale destacar que, em várias aulas, esse tópico sobre as variedades de fala da professora Claudia e da discente Duda veio em evidência, sendo alvo de reflexão para os educandos.

Nosso objetivo, nesse estudo, não era tratar especificamente do viés da sociolinguística, porém ficou evidente que essa temática deve ser abordada desde anos iniciais em sala de aula, de forma que cada vez mais os educandos vejam tal situação de forma sistematizada e aprofundada, e não intuitiva ou preconceituosa. Os trabalhos das professoras Joséli R. Thomaz (2014) e Josina A. T. Teixeira (2014), evidenciam claramente tais aspectos, sendo boas referências para compreendermos como se realiza um trabalho de Sociolinguística educacional com alunos das séries iniciais do EF.

Dessa forma, foi possível verificarmos alguns aspectos linguísticos do texto oral trabalhados com os alunos ao longo das oficinas de forma reflexiva e contextualizada. Dando continuidade à análise do eixo 2 – analisar o texto oral - abordaremos, na seção seguinte os elementos extralinguísticos.

- b) **Extralinguísticos (ou extratextuais)**: dentre os elementos extralinguísticos estão aspectos como: grau de publicidade, intimidade dos participantes, participação emocional, proximidade física, cooperação, espontaneidade e tema. Para ilustrar tais elementos, selecionamos as perguntas de 1 a 6 da segunda parte do segundo guia desenvolvido (anexo VII). Após assistirem ao vídeo, os alunos responderam tais questões de forma autônoma e obtivemos os seguintes resultados:

Questão 1: Quanto à desenvoltura do repórter, você considera:
 excelente bom pode melhorar
 Por quê?

Excelente – 9 alunos – 53%
Bom – 7 alunos – 41 %
Pode melhorar -1 aluno – 6%
Total – 17 alunos

Tabela 5 – Questão 1(Guia 2 - segunda parte)

Verificamos que a maior parte dos alunos considerou a desenvoltura do repórter adequada às situação, relacionando o que viram na reportagem com o conteúdo sobre o qual estavam sendo indagados, proporcionando-lhes a refletir diante da situação proposta.

As justificativas, porém, podem ser agrupadas em 3. Primeiramente, temos aqueles que sentiram dificuldades em se expressarem, relacionando suas falas a cenas do vídeo, respondendo de forma equivocada à pergunta:

Aluno 1 – “Porque ele falou que não pode jogar lixo na rua”

Aluno 2- “Deu para entender as coisas que ele falou que as pessoas ver o lixo mas faz questão de jogar nas ruas”

Já o segundo grupo deu respostas objetivas, afirmando apenas que era excelente, porque:

Aluno 2- “Foi boa”

Aluno 3- “Porque sim”

Por fim, os discentes do terceiro grupo, com o maior número de justificativas, mesmo daqueles que consideraram “Bom”, afirmaram que:

Aluno 4- “Ele falou as coisas claras”

Aluno 5 – “Porque ele explicou e deu para entender”

Aluno 6- “Porque ele fala e dá para entender melhor as coisas.”

Já o aluno que marcou a opção “pode melhorar”, justificou o fato de achar o repórter meio desanimado:

Aluno 7 – “Porque ele está meio desanimado e ele deu informações excelentes”

Desse modo, podemos constatar que, com relação a esse aspecto, os alunos compreenderam e conseguiram relacionar o vídeo com o que estava sendo proposto. Mesmo nesse último exemplo, podemos observar que o aluno relacionou cenas à postura, mesmo que equivocadamente com o que estava sendo falado.

Analisaremos, abaixo, a questão relativa à postura.

Questão 2: Você acha que a postura dele estava adequada?

() sim () não

Por quê?

Com relação a essa questão, todos afirmaram que “sim”; na justificativa, assim como na questão anterior, alguns alunos foram objetivos não desenvolvendo argumentos, apesar de afirmarem compreender tal enunciado:

Aluno 1- “Sim, porque sim”.

Aluno 2- “Ele está com a postura boa”.

Aluno 3- “Porque ele é muito bom”.

Já alguns alunos justificaram a resposta “sim”, com outros elementos que deveriam analisar do vídeo, demonstrando, a nosso ver, um processo de construção do conhecimento:

Aluno 4- “Sim porque ele estava a vontade”

Aluno 5 – “Porque tem que ficar adequado, porque se ele falar alto e sem educação”.

Por fim, elencamos algumas respostas de alunos que justificaram de forma mais completa, cumprindo com os objetivos por nós planejados:

Aluno 6 – “Sim, ele estava com o corpo reto”.

Aluno 7 – “As pessoas entendiam o que ele estava falando, sua postura está certinha”.

Aluno 8 – “Porque a postura dele estava certa para um repórter”.

Aluno 9 – “Porque ele ficou parado e mexendo as mãos”.

Desse modo, mais uma vez, foi possível observar indícios de aprendizagem dos alunos com relação a tais análises, sendo capazes de compreender tais enunciados e relacioná-los com o vídeo assistido. Entendemos que, no futuro, os alunos podem aprofundar essa reflexão sobre a postura adequada a uma linguagem mais monitorada, indo além dessa sensibilização proporcionada pelas oficinas.

Vejamos, em seguida, a reflexão feita em relação à questão 3.

Questão 3: O repórter está à vontade ao falar?

sim não parcialmente

Por quê?

Nessa atividade, 13 alunos assinalaram a opção “sim” e 7 parcialmente. O grupo dos alunos que marcou a opção “sim” justificou-se com respostas do tipo:

Aluno 1- “Porque ele estava dando um depoimento de uma coisa que já sabia”

Aluno 2- “Porque se é repórter tem que falar a vontade”

Aluno 3 – “Porque ele não estava nervoso”

Aluno 4- “A voz dele”

Dessa forma, percebemos que alguns alunos já conseguiram identificar questões como preparação da fala (aluno 1); o papel de um repórter (aluno 2 e 3) e mais uma vez os elementos da fala (aluno 4), como o tom de voz. Mesmo entre aqueles que marcaram a opção parcialmente, podemos perceber em algumas de suas justificativas elementos de análise dos aspectos extralinguísticos, como por exemplo:

Aluno 5 – “Porque tinha hora que ele parecia que não tava seguro”

Aluno 6 – “Porque ele ficou um pouco sério”

Outro item que vale ser ressaltado é que separamos tais elementos em questões para facilitar a compreensão da atividade; entretanto, como podemos verificar nas justificativas, tais elementos se misturam constituindo todos ao mesmo tempo a modalidade da fala.

Na questão seguinte, observamos aspectos da preparação.

Questão 4: Você acha que o falante repórter preparou sua fala? Por quê?

A questão 12 os alunos acertaram e justificaram suas respostas corretamente; apenas cinco pessoas erraram, sendo que duas apresentaram justificativas. No grupo que acertou, podemos observar claramente a compreensão de tais elementos extralinguísticos, como, por exemplo:

Aluno 1 – “Sim, porque tem que preparar a fala antes de falar”.

Aluno 2- “Sim, porque ele ensaiou”.

Aluno 3- “Sim, porque se não ia ficar feio”.

Aluno 4- “Sim, porque ele não ficava pensando nem gaguejando”.

A resposta do aluno 4 mostra uma clara relação entre preparação da fala e elementos linguístico, já que relacionou “pensando e gaguejando” às hesitações e correções na oralidade.

Com base nessa atividade, percebemos que a maior parte dos alunos compreendeu o porquê de se planejar a fala e quais as possíveis consequências da ausência de planejamento. Além disso, destacamos que, diferente da primeira oficina, os alunos tiveram maior facilidade em compreender enunciados com mais de uma informação, sendo que apenas dois dos 17 não justificaram suas respostas.

Na próxima questão, observamos a identificação de suportes, como por exemplo, imagens que auxiliavam a fala do repórter.

Questão 5: Há algum elemento no vídeo que auxilia na compreensão do tema? Cite um exemplo.

Essa questão foi a mais difícil para os alunos compreenderem, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Sim com justificativa correta – 2 – 12%	
Sim sem justificativa	- 8 - 47%
Não responderam	- 7 - 41%
Total de alunos	- 17

Tabela 6 – Questão 5 (Guia II - segunda parte)

Dois alunos apenas conseguiram já no primeiro momento identificar tais elementos, como vemos abaixo:

Aluno 1 – “Sim, os lixos no chão do lado do lixo”.

Aluno 2 – “Sim, as ruas cheias de lixo em Juiz de Fora”.

Percebendo suas dificuldade no momento de sistematização das questões, enfocamos as imagens como um aspecto que auxilia na compreensão do texto, como as lixeiras e as ruas sujas.

Esses foram, então, alguns dos elementos extralinguísticos trabalhados, sendo os mesmos retomados ao longo das outras oficinas. O que constatamos, entretanto, é que tais aspectos passaram a se tornar elementos de análises espontâneas em cada situação

oral na qual esses educandos estavam inseridos no cotidiano escolar após a pesquisa, mostrando de fato a compreensão daquilo que propusemos.

Diante desse cenário, podemos perceber que o trabalho com os elementos extralinguísticos (ou extratextuais) ao longo do projeto de letramento desenvolvido foi proveitoso. Na próxima seção, iremos analisar os aspectos paralinguísticos (prosódicos).

- c) **Paralinguísticos (prosódicos)**: esses aspectos do texto oral envolvem as questões como a qualidade da voz, a elocução, maneira de produzir a fala (rápida, lenta, atropelando as palavras, soletrando⁴¹), pausas, risos, suspiros, choros, irritação.

O primeiro exemplo refere-se à questão 6 (anexo VII; guia II) da oficina descrita anteriormente, em que os educandos deveriam identificar o tom de voz do repórter:

Questão 6: O tom da voz do repórter estava:

adequado muito alto muito baixo

A maior parte dos alunos identificou corretamente, 15 alunos marcaram a opção adequada e apenas 2 marcaram a opção muito alto, o que demonstra uma compreensão abrangente diante da pergunta proposta.

Outro exemplo que destacamos são as questões do primeiro guia (anexo VI), nas quais propusemos aos alunos refletirem sobre a adequação das músicas de fundo às falas de alguns personagens:

Questão 8: A música de fundo que toca enquanto vemos os problemas ambientais “combinam” com as imagens? O que essas músicas parecem significar?

Questão 15: As músicas do vídeo têm a ver com as imagens que aparecem? Por quê?

A questão 8, como já afirmamos, foi realizada na primeira oficina, então as dificuldades foram maiores. As respostas foram resumidas, na primeira parte do enunciado, ou seja, os discentes responderam “sim” ou “não”; na segunda parte, não houve justificativas, ou eles deram informações que não condiziam com o enunciado.

⁴¹ Cavalcante e Melo (2006, p. 95)

Sim – sem justificativas– 8 alunos – 42%
Não – 1 aluno – 5%
Respostas sem sentido – 10 alunos – 53%
Total – 19 alunos

Tabela 7- Questões 8 e 15 (Guia I)

Apesar da dificuldade e da novidade de um exercício de escuta, quase metade conseguiu perceber a relação de sentido entre a música e as falas presentes nas cenas da história, o que não é possível de perceber apenas no texto escrito.

Já no último guia de escuta desenvolvido, tendo como base a propaganda do jogador Oscar (anexo VIII), retomamos a questão referente a músicas de fundo, e pudemos perceber que os alunos avançaram nessa compreensão; a questão proposta foi:

Questão 6: A música do vídeo é lenta ou animada? Você acha que ela combina com as cenas? Por quê?

Obtivemos as seguintes respostas:

Acertos – 15 acertos – 79%
Erros – 0 erros – 0%
Sem respostas – 4 sem respostas – 21 %
Total – 19 alunos

Tabela 8 – Questão 6 (Guia III)

Já nas escritas dos educandos, destacamos o seguinte:

Aluno 1 – “A música é animada, dos anos 44, combinando com o que o Oscar fez no vídeo”.

Aluno 2- “Sim, porque eles fazem manobras e a música combina”.

O que podemos perceber ao longo da aplicação das oficinas com guias de escuta é um indicativo (para alternar com indício) de que houve compreensão desse aspecto, sendo que na primeira oficina quase metade conseguiu identificar a relação entre a música e as imagens e o texto; já na terceira oficina, 79% dos alunos conseguiram.

Por fim, o último exemplo de elementos paralingüístico abordados está na oficina de reescrita das perguntas realizadas na entrevista com o vereador Jucélio. Após reescrevermos as perguntas, os alunos “treinaram” a forma como iriam realizar tal pergunta, ou seja, se o tom de voz e a postura estavam adequados ao evento ou não:

O aluno 1 leu sua pergunta muito baixo e sentado.

Professora- Vamos levantar, esticar esses braços, e pode ler de novo mais alto.

O aluno 1 leu novamente em pé e mais alto.

Professora: Melhorou turma?

Alunos – SIM!

Aluno 2 – Agora até eu escutei.

Esse processo se repetiu várias vezes, até todos os alunos entenderam a importância do tom de voz e da postura adequada para efetiva compreensão de todos durante a realização da entrevista. Apenas duas meninas, com dificuldades na leitura, não conseguiram realizar a tarefa com êxito durante a entrevista, pois não conseguiram se expressar com clareza.

Assim como os outros aspectos, os elementos paralingüísticos foram trabalhados ao longo das oficinas, proporcionando aos discentes compreenderem tais elementos de forma gradativa sem memorização de nomenclaturas.

Nessa seção, então, percebemos a importância de proporcionarmos aos educandos momentos de reflexão sobre os elementos paralingüísticos (prosódicos) do texto oral. Por fim, analisaremos as atividades que envolveram aspectos cinésicos (gestuais) presentes no texto oral.

d) Cinésicos (gestuais): dentro dos elementos cinésicos estão as atitudes corporais, as posturas variadas, os diferentes gestos, bem como as expressões faciais.

O primeiro exemplo que selecionamos pode ser considerado tanto como um aspecto paralingüístico, quanto como um aspecto cinésico (porque envolve tanto um gesto da personagem quanto um prolongamento de vogal, construindo sentido específico no contexto).

Na oficina um, no primeiro guia (anexo VI), selecionamos a questão 13 para analisarmos:

Questão 13: Em certo momento, Chico Bento chega triste. Após breve conversa Dorinha afirma:
 “Não acredito! Será que o estrago o que o homem está fazendo no planeta já chegou lááááá (gira sua vara) no interior onde o Chico mora?
 Por que será que a Dorinha fez o gesto e disse “lááááá”. Será que se ela tivesse dito só “lá” teria o mesmo sentido que “lááááá”? Por quê?

Os alunos deveriam identificar que o gesto que a Dorinha fez com a sua bengala e a sua fala indicariam que o lugar onde o Chico Bento mora seria muito longe. Verificamos na tabela abaixo, que os alunos perceberam com facilidade tal aspecto:

Acertaram com justificativa – 9 alunos – 47%
Acertaram sem justificativa – 8 alunos – 43%
Erraram - 2 alunos - 10 %
Total - 19 alunos –

Tabela 9 – Questão 13 (Guia I)

Aproximadamente 90 % dos alunos conseguiram compreender essa relação mesmo que parcialmente. Escolhemos alguns exemplos para ilustrar:

Aluno 1 – “Não, porque láááá significa longe e lá e mais perto”.

Aluno 2- “Não, porque lááááá é muito longe”.

Aluno 3- “Não porque lá é um pouco perto, mas quando ela fala lááá, seria mais muito mas muito longe”.

Esses exemplos ilustram muito bem a compreensão de um elemento cinésico e paralinguístico apresentado no enunciado. Destacamos ainda, uma interessante análise realizada por um dos alunos com relação a esse enunciado:

Aluno 4 – “Não, porque lááááá tem 5 a e no lá tem um só”.

Nesse caso, o aluno fez uma análise não do elemento linguístico em função do contexto, mas sim da estrutura da palavra, da forma como lhe foi apresentado. Ou seja, o aluno não compreendeu, mas apenas decodificou a informação. Esse exemplo é interessante para evidenciarmos que elementos aparentemente de fácil compreensão para uns, são de difícil compreensão para outros, necessitando, desse modos, de várias estratégias de mediação.

Além dessa, várias outras perguntas foram realizadas ao longo das oficinas a fim de levar os educandos a compreenderem tais elementos cinésicos. Selecionamos mais um exemplo do guia I, para ilustramos tal análise:

Questão 12: Se fosse num texto só escrito, seria possível observarmos essas expressões? Por quê?

Acertaram com justificativa – 8 alunos – 43%
Acertaram sem justificativa – 7 alunos – 37%
Erraram - 4 alunos - 20%
Total - 19 alunos –

Tabela 10 – Questão 12 (Guia I)

Nessa questão, 80% dos alunos conseguiram identificar as especificidades do texto oral e do escrito, proposto na questão. Alguns exemplos selecionados, ilustram claramente tal compreensão:

Aluno 1- Não, porque não ia dar para ver o rosto.

Aluno 2 – Não, porque num texto é um e no vídeo e outra coisa, porque se eu pegar as falas dos personagens no escrito eu não vou saber a cara dele.

Aluno 3 - Não, porque não dá pra ver a expressão.

Aluno 4- Não, porque vai tá só escrito.

O que podemos verificar, é que da maneira deles, eles conseguiram compreender um dos aspectos que diferenciam a modalidade falada e escrita, mas ressaltando que uma não sobrepõe a outra.

No final dessa etapa, foi possível constatar que, em todas essas perguntas, os alunos conseguiram compreender de forma satisfatória os elementos cinésicos. Os alunos transpuseram esses conhecimentos para momento de aula em atividades realizadas após a finalização da pesquisa.

Desse modo, finalizamos essa seção na qual apresentamos vários elementos que possibilitam uma análise linguística do texto oral. No próximo item iremos analisar quais as estratégias, por nós utilizadas, que proporcionaram aos educandos a aprender a escutar e se comportar nas interações orais.

Eixo 3: Aprender a escutar e se comportar nas interações orais

O trabalho com a oralidade é visto por muitos como algo desnecessário e que acarreta momentos propícios para indisciplina em sala de aula. Porém, ao longo das oficinas, tínhamos como um dos nossos objetivos desenvolver momentos de fala e escuta, nas quais os alunos deveriam falar um de cada vez, esperar sua vez, ouvir o outro e aos vídeos de forma muita atenta e se orientar a partir de comandos orais.

No começo das oficinas, foi um trabalho árduo e desafiador, pois os discentes ficavam agitados e falantes; todavia, no decorrer do projeto, percebemos uma familiaridade com tais situações, que os desenvolveram à compreensão, de fato, do comportamento adequado e necessário para realização das atividades.

Selecionamos algumas expressões utilizadas ao longo das oficinas que possibilitaram gradativamente o desenvolvimento da aprendizagem da escuta ativa:

“Boca fechada na hora do vídeo” “Vamos prestar MUITA atenção no vídeo” “Sem conversa, na hora do vídeo.” “Hora de falar é de falar. Hora de escutar é de escutar.” “ATENÇÃO!”

Vale destacar ainda que o silêncio necessário nesses momentos não foi produzido no sentido de “calar”, “emudecer” nossos alunos, mas, pelo contrário, foi um silêncio que produziu atenção, concentração, o que, a nosso ver, possibilita

posteriormente uma participação coerente e repleta de sentido, levando-os ao domínio dos aspectos discutidos ao longo desse estudo.

Portanto, chegamos à conclusão de que não é fácil, mas é possível sim trabalhar desde os anos iniciais com práticas de oralidade em sala de aula, proporcionando aos educandos a aprendizagem de escutar com atenção todas as atividades que lhe são propostas, e, além disso, saber se comportar em tais situações. Após esses aspectos serem compreendidos, o trabalho com a oralidade em vez de gerar a tão assustadora indisciplina, torna-se uma aliada no bom desenvolvimento de uma sala de aula. Além disso, vale destacar que durante a entrevista do vereador Jucélio, os alunos escutaram atentamente.

É importante dizer, além disso, que o interesse nas atividades era grande porque envolvia não apenas exercícios comuns da rotina escolar, como escrita no caderno, livro didático e atividades no quadro de giz, mas envolvia vídeo e áudio. Aprender a escutar foi um aprendizado novo para os alunos, assim como obter modelos de textos, foco da seção seguinte.

Eixo 4: Obter modelos de textos orais

Todas as oficinas realizadas podem servir como exemplos e modelos de textos orais disponibilizados para alunos. Porém, sistematizamos em uma das intervenções (oficina 5: “Preparação para entrevista”) um trabalho específico com o processo de modelização⁴² do gênero entrevista, intervenção essa que escolhemos para análise e discussão.

No planejamento dessa oficina, tínhamos como objetivo construir conhecimento sobre alguns elementos de uma entrevista oral, para posteriormente realizarem uma como o vereador Jucélio Maria. Para isso, apresentamos dois modelos de entrevistas para análise da estrutura de participação.

⁴² Adotamos, nesta pesquisa-ação, uma modelização voltada para as séries iniciais, ressaltando um modelo mais geral de texto – no caso a entrevista; não realizamos, nesta dissertação, uma análise do gênero na perspectiva de Bronckart (2009), englobando aspectos da infra-estrutura geral, tipos de discurso, sequências textuais, mecanismos de textualização e enunciativos.

Assim como nas demais oficinas, realizamos as atividades de pré-escuta, visando a identificar os conhecimentos da turma com relação ao gênero em questão, conforme podemos constatar no trecho transcrito abaixo:

Professora - Alguém já fez entrevista?

Alunos - Não.

Professora- Alguém então já viu uma entrevista?

Alunos – Sim

Aluno 1 – Na televisão passa todo dia.

Aluno 2- O Jucélio fez uma entrevista no vídeo que vimos.

Professora- Isso mesmo!

Explicamos para os alunos alguns aspectos característicos da entrevista, como a diferença entre entrevistador e entrevistado, a dinâmica da entrevista, tudo isso por meio de uma conversa na qual os próprios alunos iriam construindo tais conhecimentos.

Professora - Como pode ser a entrevista?

Aluno 1- Cada um falar de uma vez.

Professora – Isso mesmo, cada um tem a sua vez de falar. Uma hora é o entrevistador e depois é o entrevistado.

Professora- Podemos interromper toda hora?

Alunos - Não!

Após esse primeiro momento de conversa, passamos o vídeo de um programa de televisão chamado “Jogo aberto” (Programa exibido na Band) que os alunos conhecem e ao qual costumam assistir. A entrevista selecionada era com o jogador Neymar, realizada pelo o ex-jogador Denilson, antes da copa do mundo de 2014. Após essas informações, perguntamos:

Professora - Quem vai ser o entrevistado?

Alunos - O Neymar.

Professora - Quem vai responder então?

Alunos - O Neymar!

Professora- E quem vai fazer as perguntas, o entrevistador?

Alunos – O Denilson.

Após isso, realizamos outra discussão visando sistematizar o que foi abordado no vídeo e propusemos algumas perguntas sobre a estrutura da entrevista (pesquisa anterior sobre o entrevistado, apresentação do entrevistado, par pergunta e resposta,

perguntas que buscam obter informações que o público ainda não sabe, ou seja, sobre o nível de informatividade de uma entrevista, seus objetivos):

Professora- Vale fazer pergunta que você já sabe a resposta?

Alunos – Não!

Aluno 1- se a gente já souber as respostas não vai ter graça

Discutirmos também os aspectos já elencados no eixo 2 (linguísticos, paralinguísticos e cinésicos) desse trabalho.

A todo o momento, ao longo das oficinas, aproveitamos as situações da própria sala de aula para ilustrarmos nossos exemplos e discussões. Nessa oficina, em um determinado momento, todos os alunos começaram a falar ao mesmo tempo; diante da confusão explicamos a importância dos turnos de fala, realizados em qualquer situação oral, sobretudo na entrevista. Discutimos também sobre a postura, o distanciamento, e a proximidade necessária durante a realização do gênero.

Para propormos mais um exemplo, selecionamos uma entrevista da Marília Gabriela com os cantores de funk *MC Gui e MC Guimê*. Mais uma vez, realizamos as atividades de pré-escuta, sistematizando cada vez mais, oralmente, os elementos do gênero em estudo.

Os discentes, nesses momentos, puderam apresentar suas experiências e vivências. Um deles perguntou se o programa assistido em canal de TV seria uma entrevista ou um programa de fofoca (TV Fama). Os próprios alunos respondem ao colega, elencando aspectos que uma entrevista deve ter e que nesse programa não há:

Aluno 1 – Lá só fala da vida dos outros, não tem entrevistador nem entrevistado.

Aluno 2 – Lá fala um monte de gente junto.

Aluno 3 – Há mas algumas vezes tem a Repórter Isis, que faz perguntas pros famosos.

Aluno 1- É verdade, mas é uma entrevista que não traz informações de nada, só fofoca.

Como podemos observar no diálogo, os alunos estão construindo conhecimento sobre o gênero, a partir das interações por eles mesmos propostas. Após tirarmos as

dúvidas sobre a TV Fama, explicamos para eles que iríamos fazer uma entrevista coletiva e, para exemplificar isso, eles citaram exemplos de finais de jogos da copa do mundo, onde há entrevistas coletivas com os jogadores.

Por fim, para sistematizar os conhecimentos sobre o gênero, advindos da reflexão a partir da escuta de entrevistas televisivas, realizamos uma “lista de constatação”, ou seja, uma série dos elementos necessários para que o texto se torne efetivamente o gênero entrevista.

Lista de constatação

- Perguntas e respostas
- Entrevistador e entrevistado
- Alternância das falas
- Perguntas que trazem informações novas – necessidade de preparação
- Respeito com quem estamos entrevistando
- Linguagem adequada
- Postura
- Tom de fala/voz

Portanto, por meio dessa oficina, pudemos propor situações modelares de entrevistas, servindo como referências para a produção de tal gênero, desenvolvendo capacidades necessárias para melhor dominarem o gênero e, se possível, se autocorrigirem.

As atividades realizadas, além de proporcionarem o modelo do gênero entrevista orais, envolveu grande parte dos alunos, pois era uma temática que lhes chamava atenção. No próximo eixo, iremos discutir sobre o processo de tomada de notas, que apesar de parecer fácil ou de ser algo apreendido de forma autônoma, necessita ser ensinado e sistematizado.

Eixo 5: Tomar notas

Tomar notas, ou seja, utilizar estratégias de registrar por escrito as informações advindas de textos orais, é uma tarefa de suma importância, que deveria ser permanente

em sala de aula. Porém, o que observamos é que os alunos desconhecem tal estratégia, ou então não possuem habilidades de realizar tal operação. Aprendemos a tomar notas intuitivamente e nas práticas escolares de letramento.

Durante o desenvolvimento das oficinas, orientamos os alunos a anotarem aquelas informações que julgassem importantes e que poderiam facilitar na realização do guia de escuta. O que foi possível observar é que, no início, essa tarefa era difícil e quase ausente, tendo que ser ensinada; ao longo do projeto, porém, essa prática foi se tornando constante e auxiliando, de fato, nos exercícios realizados. Vale destacar que, nas etapas iniciais, os educandos não conseguiam ainda anotar ao mesmo tempo em que escutavam; defendemos que essa prática de letramento deve ser desenvolvida ao longo do processo de escolarização.

Selecionamos algumas falas que ilustram esse processo de conscientização da importância da tomada de nota:

Aluno 1 – Tia, pode anotar?

Aluno 2 – Tia, é para anotar só o que a gente quer né?

Aluo 3 – Tia, o título é importante né?

(2ª oficina)

Ao longo das oficinas, percebemos que os alunos ganharam autonomia na atividade. Ao ler o guia de escuta da terceira oficina, o aluno 4 diz:

Aluno 4 - Tia, já tenho 4 respostas anotadas.

O que podemos averiguar é que, a cada oficina, o número de alunos que faziam o registro aumentava. Muitos não conseguiam anotar informações, tendo dificuldades em realizar as sínteses das informações; outros anotavam palavras soltas. Todavia, a prática de tomar notas até então desconhecida, sensibilizou os alunos. Até mesmo em outras atividades (em aulas extras ao projeto, os alunos passaram a anotar tudo, o que merece também, como já falamos, uma prática sistematizada ao longo da escolarização para não se tornar uma atividade automatizada e sem sentido).

Percebemos a importância de cada vez, mais cedo, os professores adotarem tal prática em sala de aula. No último eixo de análise, iremos analisar um princípio de um processo de retextualização realizado ao longo do projeto

Eixo 6: Retextualizar e analisar a relação oral escrito a partir da transcrição

Conforme Marcuschi (2010), retextualizar é um processo complexo e que envolve diferentes operações. Como então desenvolver tal processo em uma turma do 3º do Ensino Fundamental? Para responder a essa pergunta, analisaremos nessa seção algumas operações realizadas durante a última oficina.

Durante três aulas, com duração de 1h30min cada, realizamos várias discussões referentes às relações entre o texto oral e o texto escrito, por meio de uma análise minuciosa da gravação da entrevista que realizamos com o vereador Jucélio. Selecionamos algumas discussões, para ilustrarmos o início do processo de retextualização realizado pelos educandos, com objetivo de colocar tal fragmento na cartilha final do projeto.

O primeiro exemplo que selecionamos refere-se à 1ª operação realizada no processo de retextualização (6.1), ou seja, a eliminação de marcar estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras. Nesse sentido, identificamos, na atividade de escuta, alguns desses elementos na fala do Jucélio e indagamos aos alunos se, ao transpormos tal fala para a modalidade escrita, esses aspectos seriam necessário:

Professora - Durante a entrevista o Jucélio usou algumas expressões como, né, é, aí, ah, aham. Essas expressões são mais do texto oral ou escrito? Por que Jucélio usou essas expressões?

Aluno 1 – É do texto oral.

Professora- Isso! Mas, porque ele usou essas expressões?

Aluno 2 – O aham, é para concordar né tia?

Aluno 3- Isso mesmo!

Professora – No texto escrito essas expressões são necessárias?

Aluno 1 – Não tia, podemos tirar né.

Como podemos observar, apesar da simplicidade das respostas estamos, sensibilizando tais alunos para esse processo de transpor um texto oral para escrito de forma reflexiva.

Outro exemplo que selecionamos refere-se à 3ª operação, na qual o objetivo é eliminar repetições, reduplicações, paráfrases e pronomes egóticos. Para isso, os alunos conseguiram identificar algumas repetições presentes na fala do Jucélio:

Aluno 1- Tia ele falou o lixo um monte de vezes, pode tirar na hora de escrever?

Professora- Sim, podemos colocar como então?

Aluno 1 – Só tirar um lixo em vez de colocar o lixo, o lixo.

Professora – Isso, ótimo!

Outro exemplo que selecionamos é com relação à 5ª operação, na qual os alunos tinham que ter uma compreensão de ações e gestos no vídeo e, na transcrição, a percepção da necessidade de inserção de uma frase que explicitasse, na escrita, um gesto do vídeo. Assim sendo, selecionamos um fragmento do texto de um dos alunos, em que, no momento de fazer a transcrição de uma das falas do Jucélio, retextualizou da seguinte forma:

(...) se eu não precisar gastar pra limpar, eu vou poder empregar em outras coisas. No sentido economicamente é muito bom, diz o Jucélio fazendo gestos com as mãos.

A questão dos elementos cinésicos foi um dos aspectos que mais chamaram atenção dos alunos; a todo momento, eles conseguiam identificar os gestos utilizados pelo vereador e relacionavam com a sua fala.

Aluno 1 -Tia, tudo o que ele fala, ele usa os gestos.

Aluno 2 - Ele usa muitos gestos.

Aluno 3 -Tia, ele faz bastante gestos.

Esses foram alguns exemplos que ilustram atividades realizadas com objetivo de levar os educandos a compreenderem as especificidades da modalidade falada e escrita, e fazer com eles pelo menos realizassem pequenas atividades de retextualização, dada a dificuldade desse processo nas séries iniciais, em que muitos alunos estão aprendendo ainda a escrever.

A importância da percepção dos gestos, bem como da transcrição desses para a escrita, é a tomada de consciência sobre as características da linguagem oral para posterior utilização e autocontrole.

Conforme pudemos, observar ao longo das análises realizadas, a importância e pertinência de se tomar o oral como objeto de ensino na escola, rompendo com a premissa, apresentada anteriormente, de que o trabalho com as práticas orais acarreta momentos propícios de indisciplina, devido ao fato de possibilitar falas “desordenadas” dos alunos. O que vimos foi justamente o contrário, ou seja, os alunos gradativamente começaram a valorizar a escuta em sala de aula, ouvindo cada dia mais atentamente, além dos gêneros trabalhados.

Com relação à educação linguística, os discentes passaram a se deparar com situações que proporcionaram a eles o desenvolvimento de sua autonomia para refletir sobre os usos, bem como para um ensino de gramática mais condizente com os usos sociais que se faz da língua. Realizamos análises linguísticas do texto oral enfocando os efeitos de sentido que o compõem.

Ressaltamos, também, que se trata de uma escola pública com alunos que se alfabetizaram recentemente, o que não proporcionou, de forma geral, dificuldades de fazer relações oral-escrito nem mesmo de fazer reflexões até mesmo aprofundadas sobre elementos linguísticos. Dessa forma, consideramos esse trabalho como experiência rica em aprendizado, para todos os sujeitos envolvidos ao longo da pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino do oral, como vimos, é de suma importância em sala de aula desde os anos iniciais, mesmo não sendo atividades fáceis de serem pensadas e planejadas, estas devem compor o currículo de língua portuguesa, perpassando também pelas demais disciplinas. A partir então do que apresentamos ao longo desse estudo, retomemos nossas problemáticas iniciais, visando constatar as respostas encontradas.

- conceituar escuta, apresentando sua concepção, finalidade e metodologia para o ensino de Língua Portuguesa;

Em primeiro lugar, destacamos a existência de poucos estudos na área do ensino de Língua Portuguesa com relação a oralidade. Percebemos, contudo, que esse tema tem sido mais abordado, adensando-se nos anos 1990 em diante.

A partir desse cenário, ao enfocarmos nossa investigação no que se tem produzido com relação especificamente às atividades de escuta, o que observamos é que a situação ainda é mais crítica. Assim como vimos no capítulo 4, são pouquíssimas as referências existentes que contribuam para essa área do ensino. As propostas teórico-metodológicas existentes se consolidam, sobretudo, nos documentos oficiais, quais sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Também consideramos importante as propostas feitas pelo grupo de Genebra.

Com relação à análise linguística do texto oral, destacamos sete trabalho, que nos forneceram subsídios para o desenvolvimento desse estudo. O primeiro refere-se ao estudo de Cavalcanti e Melo (2006), no qual tomamos os aspectos por elas elencados como elementos de análise do texto oral. Em seguida, apresentamos a pesquisa de Bortoni-Ricardo (2004), com os contínuos de monitoramento da fala, possibilitando, assim, uma análise das normas linguísticas brasileiras.

Analizamos a relação fala e escrita por meio das proposições de Travaglia (2000) e Marcuschi (2010). Além disso, ressaltamos as experiências de análise do texto oral com Baltar (2012) em seu projeto da “Rádio Escolar” e de Gomes-Santos (2012), com o trabalho referente a “exposição oral nos anos iniciais”. Por fim, Ferrarezi Jr

(2014), elenca uma série de habilidades do ouvir, de suma importância para o trabalho do professor em sala de aula.

Dessa forma, conseguimos construir um panorama conceitual sobre o que é escuta e como é possível abordá-la em sala de aula, mesmo que tais pesquisas não apresentassem práticas testadas na realidade.

Ressaltamos também o trabalho com a pesquisa-ação, como uma metodologia nova para pesquisas sobre o ensino de LP que possibilita uma mudança curricular, a partir do conhecimento do aluno, ou seja, do *feedback* que esses nos forneceram no decorrer da pesquisa.

Com relação ao nosso segundo objetivo, buscamos:

- analisar quais são os conceitos ensináveis, relativos à modalidade oral, nas atividades de escuta e quais os possíveis conhecimentos apreendidos e suas contribuições na formação linguística do aluno, considerando a proposta de atividades de “guia de escuta”, na perspectiva da análise linguística dos gêneros orais;

Já com relação aos conceitos ensináveis, relativos à modalidade oral, nas atividades de escuta, o que verificamos foi que, por meio da análise linguística do texto oral, pudemos identificar vários aspectos relevantes de serem trabalhados como o objetivo comunicativo do gênero; a compreensão do texto; os aspectos linguísticos, extralinguísticos (ou extratextuais), paralinguísticos (ou prosódicos), cinésicos (gestuais); a apreensão do comportamento que se deve ter em atividades de fala e escuta; tomada de notas; obter modelos de textos orais e por fim, não menos importante, os procedimentos de retextualização. Esses conhecimentos foram abordados ao longo do projeto desenvolvido.

A partir dessa compreensão, buscamos analisar quais os possíveis conhecimentos apreendidos e suas contribuições na formação linguística do aluno, considerando a proposta de atividades de “guia de escuta”, na perspectiva da análise linguística dos gêneros orais. Nesse sentido descobrimos que:

- **compreensão de textos:** os alunos compreenderam aspectos como, identificações das temáticas dos vídeos do gênero oral abordado, os

interlocutores envolvidos. As atividades de pré e pós-escuta proporcionaram uma grande contribuição para realizamos levantamento de hipóteses, inferências, intenções comunicativas, valores e preceitos presentes nos textos selecionados.

- **conhecimentos adquiridos:** função dos elementos

Linguísticos : hesitações, repetições, marcadores conversacionais, correções;

Paralinguísticos ou prosódicos: tom de voz, postura, pausas, risos, irritação;

Cinésicos ou gestuais: expressões corporais;

Extralinguísticos : grau de intimidade dos participantes, participação emocional, grau de espontaneidade, temática.

- **obter modelos de textos orais:** entrevistas orais.

- **tomada de notas:** práticas realizadas gradualmente ao longo das intervenções.

- **retextualização:** as intervenções se pautaram apenas na 3ª e na 5ª operações desse processo, se caracterizando com trabalho inicial que deve ser desenvolvido ao longo da escolarização.

Refletimos também sobre o trabalho com a oralidade pautado nas práticas sociais discursivas de uso e reflexão e analisamos possíveis formas de sistematizar tais conteúdos, tornando-os ensináveis, por meio de uma metodologia do trabalho com vídeos. Muitas vezes, esses momentos eram vistos como forma de “preencher” o tempo, ou suprir a ausência de algum professor sem nenhum planejamento ou sistematizações posteriores. O que fizemos foi utilizar vídeos de diferentes gêneros com temáticas, personagens e situações instigantes para os alunos, que em seguida realizavam análises dos mesmos de forma que não se tornava uma atividade rotineira e sem propósitos. Pelo contrário, as discussões realizadas ao longo das intervenções buscavam sempre sistematizar o conhecimento em construção.

As situações de fala e escuta foram propostas ao longo dos quatro meses de intervenções. Durante a entrevista realizada com o vereador Jucélio Maria, os mesmo

puderam participar de uma situação de fala mais formal, sendo que houve o planejamento de suas falas e em seguida a análise e reflexão da situação proposta.

Apesar dos pontos positivos, encontramos algumas dificuldades na realização pesquisa como: i) a resistência dos professores diante do projeto desenvolvido, devido talvez a uma falta de compreensão sobre a importância do trabalho com práticas de oralidade; ii) dificuldades estruturais, como a existência de apenas um data show na escola, disponibilizados para todas as turmas, acarretando um rodízio no seu uso, falta de caixas de sons adequadas; a sala de vídeo não tinha o mobiliário que facilitava a tomada de notas e a realização dos guias; iii) a grande dificuldade de encontrar vídeos adequados à faixa etária e ao tema escolhido (lixo).

Por fim, acredito que esse trabalho possibilitou-nos um aprendizado muito significativo tanto como professora, quanto como pesquisadora, sendo talvez um propulsor para novas publicações e uma fonte de pesquisa que possa contribuir para o ensino da oralidade em nosso país. Além disso, há muitos questionamentos que ainda podem ser realizados como base para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, E.; NASCIMENTO, G; GOIS S. Ensino de Oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. *In*: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 12 ed., 2006.

BALTAR, M. **Rádio Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Editora Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 3.

BIAR, L. A; BASTOS, L. C. Quando entretenimento e política se encaixam: enquadres e estruturas de participação no talk show. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em www.revel.inf.br.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. MEC. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**/ Ministério da Educação. – Brasília, MEC: 2006.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, [1999] 2009.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em www.revel.inf.br.

CANAL DE VÍDEOS CEEL/UFPE. **Fala e Escrita**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/ceel-videos.html>>. Acessado em 10 de agosto de 2012

CASTANHEIRA; STREET, B. **Glossário Ceale: práticas e eventos de letramento.** In: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Org. FRADE, I.C.A.S.; COSTA VAL, M.G e BREGUNCI, N.G.C. Faculdade de Ed. BH, 2014.

CASTILHO, A. A língua falada no ensino de português. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALCANTE, C.T e MELO, M.C.B. **Superando os obstáculos de avaliar a oralidade.** In: Avaliação em Língua Portuguesa. Pernambuco: CEEL, 2006

CHEVALLAR, Y; BOSCH, M.; GASCÓN, J. **Estudar Matemáticas: O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

COSTA VAL, M. G. A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 16, dez. 1992, p. 23-30

CYRANKA, L. F. M. **A evolução dos estudos linguísticos.** [2007], não publicado.

CYRANKA, L.F.M; SOUZA, V. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Revista Linhas Críticas** (UnB), v. 15, 2009, p. 271-287.

DASCAL, M. (org.). Concepções gerais da teoria linguística. In: **Fundamentos metodológicos da linguística.** São Paulo: Global, 1978 vol. L (global universitária: série linguagem, comunicação e sociedade)

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. PIETRO, J.F; ZAHND, G. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ERICKSON, F ; SHULTZ, J. O “quando” de um contexto. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro. **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FÁVERO, L.L. *et al.* **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2012

FERRAZI JR, C. Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 1996

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental .** São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUIMARÃES, A.M de M; KERCH, D.F. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa**. São Paulo: Mercado de letras, 2012.

KATO, M. A. [No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística](#). São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25. dez, 2007

_____. Oralidade Letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. *Scripta*, BH, v 6, n11: p-23-38, 2º sem, 2002.

_____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Editora pontes, 2002.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2002.

LEAL, T. F; GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIMA, A.; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LELA, T.F; A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACHADO, A.R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: Gêneros: teorias, métodos e debates. J.L. MEURER, A. BONINI & D.A. MOTTA-ROTH, D. (orgs.), 2005.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. **Revista Veredas**. Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 22-40, 2007.

_____ & GUIMARÃES, A. M. M. **O interacionismo sociodiscursivo no Brasil**. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. O interacionismo sociodiscursivo em pesquisas com formação de professores. **Revista Calidoscópico**. v. 2, n. 2. Jul/Dez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. . **A língua falada e o ensino de português**. In: 6º CONGRESSO DE LÍNGUA PORTUGUESA, PUC-SP, São Paulo, 1996 (mimeo).

_____. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**. v. 9, n. 1, 1997. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7396>>. Acessado em 02/10/2013

_____. **O papel da linguística no ensino de língua**. 2000. Disponível em <http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf> Acessado em 02/10/2013

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando fala. In: **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. In: **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASCARENHAS, M.S. **A construção do Lixo nas Cartilhas de Educação Ambiental**. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2003

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, Márcia (org) et al. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, A. F. (org). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

NASCIMENTO, E. L. (org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

OLIVEIRA, M.S. **Gêneros textuais e letramento**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010

OLSON, D. R. **O mundo no papel**. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. São Paulo: Papyrus, 1982.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Revista Linguagem em discurso**. v. 6, n.3, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo, Parábola: 2010.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

_____; PIETRO, J. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy ET AL. (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Rio de Janeiro, Jan./Abr. 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, L.V et al. **As contribuições do interacionismo sociodiscurso para o letramento escolar**. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6453/3597>. Vol 2 , nº 2. Jul/Dez 2004

SOUZA, M. B. D. de ; CAMPELO, M. R. B. . **O ensino da oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental: o que é e como se faz**. In: F. J. Costa dos Santos. (Org.). **Letras Plurais: Leitura e Linguística**. Rio de Janeiro, Câmara Brasileira de Jovens escritores, 2011.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação.** Trad. BAGNO, M.. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In*: LIMA, Ana (org) *et al.* **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola.** Belo Horizonte: Autentica, 2012.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO I - ATIVIDADE: FICHA TÉCNICA

FICHA TÉCNICA

ANIMAL



NOME: _____

ONDE VIVE: _____

ALIMENTAÇÃO: _____

TAMANHO: _____

PESO: _____

QUANTOS ANOS VIVE: _____

CURIOSIDADES: _____

ANEXO II- FICHA DE AVALIAÇÃO

Ficha de avaliação:²⁹

Expositor: _____

Assunto: _____

1. Quanto à desenvoltura e desinibição do orador, você considera que foi:

Excelente Bom Pode melhorar

RÁDIO ESCOLAR | 143

2. O volume da voz foi:

Adequado Muito alto Muito baixo

3. A extensão da exposição foi:

Adequada ao tempo previsto Curta demais

Longa demais (extrapolou o tempo)

4. Os ouvintes estiveram:

Atentos Motivados Dispersos

5. A postura estava:

Excelente Boa Pode melhorar

6. A gesticulação foi:

Natural Excessiva Insuficiente

7. O conteúdo temático foi:

Bem desenvolvido Razoavelmente desenvolvido

Mal desenvolvido

8. Pontos fortes da exposição:

9. O que precisa ser melhorado:

ANEXO III – ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DO TEXTO ORAL
APRESENTADA POR GOMES-SANTOS

PROPOSTA 1. Quem são os expositores?

• *Objetivos*

- I. Identificar quem é o especialista do episódio.
- II. Comparar as exposições do geólogo e dos personagens, discutindo diferenças e semelhanças entre ambas.
- III. Buscar informações sobre a profissão e a formação do geólogo.
- IV. Conhecer espaços de investigação ou de exposição de fósseis.

• *Atividades*

1. Coleta de outras informações sobre quem é o geólogo Fernando Alves Pires e sobre o Museu de Geologia (MUGEO).
2. Transcrição de trechos das exposições dos personagens e do geólogo e comparação entre eles, discutindo semelhanças e diferenças gerais, como: extensão, clareza e, se for o caso, adequação à pergunta que os desencadeou etc.

Participantes	Trechos de exposições	Semelhanças e diferenças
Geólogo		
Rex		
Diná		

Exemplo de ficha de trechos das exposições dos participantes do episódio.

3. Consulta sobre a existência de cursos de formação de geólogos em universidades da cidade ou da região onde moram.

4. Entrevista na escola com um geólogo ou com outros profissionais que estudem os fósseis ou trabalhem em museus ou instituições que se relacionem, de algum modo, com o estudo dos fósseis.

5. Visita a museus ou lugares da cidade ou região onde se podem encontrar resquícios de vida antigos.

PROPOSTA 2. A quem os expositores se dirigem?

- *Objetivos*

I. Identificar o interlocutor direto das exposições do geólogo e dos personagens, discutindo como eles dialogam entre si.

II. Identificar o público mais amplo a que se destina o programa, discutindo qual seu perfil (faixa etária, lugar onde mora, condição social e econômica etc.) e a adequação do programa a ele.

- *Atividades*

1. Elenco das perguntas e respostas dos personagens e do geólogo.

Participantes	Perguntas	Respostas
Diná → Geólogo		
Diná → Rex		

Exemplo de ficha das perguntas e respostas dos participantes do episódio.

2. Levantamento do perfil do público a que se destina o programa.

ANDOVAL NONATO GOMES-SANTOS

Qual sua idade	Lugar(es) onde mora	Como vive (condição social e econômica)

Exemplo de ficha do perfil do público a que se destina o programa.

3. Discussão oral sobre a adequação do programa ao perfil do público e sobre que mudanças poderiam ser feitas no programa caso o público fosse outro (por exemplo, se fosse destinado a jovens ou adultos).

4. Enquete na escola ou na comunidade sobre se há quem assista a programas como o *Pequenos Cientistas* ou outros programas parecidos.

PROPOSTA 3. A composição multissemiótica do episódio

- *Objetivo*: identificar os recursos multissemióticos que compõem o episódio e discutir como se combinam com as modalidades escrita e falada da linguagem.

- *Atividades*

1. Registro dos componentes semióticos que integram o episódio, indicando sua função no programa e na exposição dos personagens e do especialista.

Imagens e animações	Sons	Para que servem?

Exemplo de ficha de registro dos componentes semióticos e sua função.

2. Transcrição da fala do geólogo quando define fósil e da tarja escrita em que aparece o sentido etimológico do termo. Busca de outras definições em dicionários e enciclopédias e discussão com os colegas sobre o conjunto de definições pesquisadas.

Fala do geólogo	Tarja escrita	Definições que encontrei

Exemplo de ficha das definições de fósil.

3. Proposição de outros recursos semióticos que poderiam estar presentes no episódio (tarjas com informações escritas, imagens, trilhas sonoras etc.) e sugestão do momento em que poderiam aparecer no episódio.

4. Subdivisão da parte final da exposição do geólogo Fernando que trata sobre o trabalho e a formação do geólogo, propondo recursos semióticos que poderiam acompanhar sua elocução neste momento.

5. Proposição de um final para o episódio, após a fala final do geólogo Fernando, utilizando-se de recursos multissemióticos.

ANEXO IV – LISTA DE CONSTATAÇÕES

Lista de constatação

- Perguntas e respostas
- Entrevistador e entrevistado
- Alternância das falas
- Perguntas que trazem informações novas – necessidade de preparação
- Respeito com quem estamos entrevistando
- Linguagem adequada
- Postura
- Tom de fala/voz

ANEXO V - PLANEJAMENTOS

Planejamento I - Turma da Mônica: Um plano para salvar o Planeta

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=fTk5SNMRKTs>

Tempo: 25 minutos

Esquema do vídeo:

Primeira parte:

- Franjinha inventa uma porção que tem o objetivo de deixar o Bidu limpo para sempre.
- Há uma confusão no laboratório com a chegada dos personagens da turma e por acidente a porção de Franjinha é derramada em Cascão que deixa de ser sujo e passa a ficar limpinho.
- A turma tem uma ideia: cada um pegar um pouco da porção para cada um da turma ir limpar as coisas sujas que vêm no bairro do Limoeiro.

Segunda parte:

- O encontro com Clarinha muda o rumo da história. Ela mostra para a turma como o nosso planeta está sujo, quanta poluição. Eles vêem uma pessoa jogando lixo na janela e ficam instigados a fazer alguma coisa.
- Dois dos personagens (Clarinha e Franjinha) narram para a turma o que vem acontecendo com o nosso planeta. Apresentam por meio de desenhos animados (fora dos padrões Maurício de Souza) problemas como:
 - Jogar óleo ou gordura pela pia.
 - Jogar sacos plásticos nos rios e mares – comida para os animais
 - Desmatamento
 - Queimadas

- O fechamento de áreas para criação de represas que geram energia. Leva ao desmatamento.

- O problema das enchentes – bueiros entupidos

- Deslizamentos

- Mobilização: De quem é a culpa?

Terceira parte:

- As apresentam como solução o uso da porção do Franjinha. Porém cascão chega mais sujo do que ele era antes e a turma percebe que a porção não funciona. Quando o efeito acaba, o que foi limpo fica três vezes mais sujo.

- E agora?

- Chico Bento entra na história. Ele aparenta triste e pensativo. Diz que não conseguiu pescar com seu primo Zé Lelé devido a sujeira nos rios. Conta para a turma como era a fazenda antes e como está agora (rios puídos, bichos tristes) – Explica por meio de uma música.

- A turma mais uma vez fica instigada a buscar uma solução. Decidem todos ir para o laboratório do Franjinha.

Quarta parte:

- Encontram a solução com a criação do que eles chamam de formula dos 3 RRR. (Explicam por meio de exemplos práticos vividos pela turma sobre o que é Reduzir, Reutilizar e Reciclar). Isso por meio de uma musica.

- Conclusão que chegam: Vamos todos salvar o planeta?

Quinta parte:

- Chico Bento volta e diz que a ideia dos 3 R deu certo.

- A turma chega que não há porções: que o plano para salvar o planeta está nas suas próprias ações.

- Solução: prática dos 3 RRR: síntese por meio de uma música.

Créditos finais

- Esclarecer no início da aula os objetivos do projeto que será desenvolvido. (envolver mais os alunos)
- Dizer que eles nos próximos meses irão assistir alguns vídeos, ler alguns textos sobre a preservação do meio ambiente com intuito de no final a turma elaborar uma cartilha para toda escola com as informações apreendidas no decorrer dessas aulas – denominaremos oficinas.
- Retomar algumas informações e desenhos que os alunos fizeram nas ultimas semanas referente a identificação do problema: como eles cuidam do lixo? Como o lixo é descartado? O que já fazem de positivo? Quais os problemas já encontrados.
- A partir então desse cenário. Instigá-los a buscarmos informações para criarmos nossa cartilha educativa.

1º vídeo: Turma da Monica

Análise do vídeo

Atividades de pré-escuta

- A partir do título do vídeo perguntas para os alunos:
 - Vocês conhecem a turma da Monica?
 - Dos quadrinhos? Dos desenhos animados?
 - Há alguma diferença entre o desenho animado e as HQ?
 - Quais personagens vocês conhecem?
 - Será que eles irão aparecer na história?
 - Quem criou a turma da Mônica?
 - A partir do título do desenho o que vocês acham que irá acontecer?
 - Será que vão aparecer todos os personagens?

Assistir ao vídeo

- Esclarecer que não podem conversar
- Escutar e prestar muita atenção nas falas dos personagens e nas imagens.
- Prestar atenção nas informações que podem ser úteis para a confecção da cartilha posteriormente.

Atividades pós vídeo—questões de compreensão

- Verificar se as hipóteses iniciais foram confirmadas.
- o Vídeo então fala sobre o quê?
- Quais personagens apareceram? Quem são eles?
- Onde a história se passa?
- Vocês acham que esse vídeo é destinado a quem? Crianças? Pessoas adultas?
- Com que finalidade? Para que será que o Mauricio de Souza criou essa historinha?
- Com relação ao início da história, o que levou as crianças a se interessarem pelo assunto da limpeza?
- Quem foi a personagem que levou as crianças a perceberem o problema do meio ambiente?

3ª parte

Parar para dar explicações retomando a problemática inicial. Entregar um guia de escuta do vídeo que eles assistiram. Ler as questões e explicar que eles assistirão ao vídeo novamente tendo como objetivo buscar as informações principais que serão utilizadas na nossa cartilha, ou seja, tomar notas.

4º momento

- Sistematizar tudo que foi produzido em um documento para a turma que contenha as informações por eles coletadas.

Planejamento II - **Projeto de Lei que pretende punir quem jogar lixo nas ruas de Juiz de Fora**

Objetivo da escolha do vídeo:

- contextualizar como a lei que pune quem jogar lixo nas ruas de Juiz de Fora começou a ser pensada e divulgada para sociedade.
- levar os alunos a perceberem o passo a passo para essa mobilização.
- identificar novas informações para elaboração da cartilha

Atividades de pré-escuta

- O que vocês entendem quando ouvem a palavra PROJETO? Será que é uma coisa que já aconteceu ou vai acontecer.
- E a palavra LEI?
- E punir?
- Levar os alunos a compreenderem a identificação da temática de um vídeo ou texto por meio da compreensão e destaque de algumas palavras chaves. (PROJETO-LEI-punição-LIXO-RUA)
- Retomar o título: o que vocês acham que esse vídeo irá abordar? Qual será a temática? (O tema principal do vídeo).
- Qual será o lugar em que o evento do vídeo se passa? Como vocês identificaram isso?
- Será que é um desenho? Um filme? Uma notícia? Uma entrevista?

Assistir ao vídeo

Atividades pós-escuta

- Retornar às perguntas anteriores e verificar se as hipóteses elencadas foram confirmadas ou refutadas.

- Qual foi o tema principal tratado no vídeo?
- Quantas pessoas aparecem falando no vídeo?
- Quem são eles?
- Vocês sabem o que é um vereador?
- No vídeo, aparece alguma mensagem escrita enquanto as pessoas falam? Alguém percebeu? Essas mensagens indicam o quê?
- Vocês acham que esse vídeo é destinado a quem?
- Há uma parte no vídeo em que o repórter deixa o vereador falar. Essa parte continua sendo uma notícia ou não? Essa parte pode ser chamada de que?

Aplicar o guia de escuta

- 1ª parte
- 2ª parte

Explicar um pouco sobre a postura que devemos ter ao falar em situações públicas: a clareza com que devemos apresentar as informações.

Levar os alunos a perceberem tais informações com base na análise da postura do repórter.

Planejamento III - Propaganda: Jogue Lixo no lixo (Oscar)

Objetivos da escolha do vídeo:

- Conscientizar sobre o fato de jogar lixo nas lixeiras em locais públicos
- Levar os alunos a entender tais informações e relacioná-las ao nosso projeto
- Compreender essa atitude para utilizá-la na elaboração da cartilha final

Atividades pré-escuta

- O que vocês entendem quando escutam a expressão “jogue lixo no lixo”?
- Vocês já escutaram ou leram essa frase em algum lugar? Se sim, onde?
- Onde será que o episódio vídeo se passa?
- pode ser em qualquer lugar do Brasil?
- Será que é um desenho? Um filme? Uma notícia? Uma entrevista?
- Qual será a temática do vídeo? (o tema)
- Quem será que vai aparecer?
- Vocês conhecem o Oscar? (se não, explicar quem é)

Assistir ao vídeo

Atividades pós-escuta

- Retornar às perguntas anteriores e verificar se as hipóteses elencadas foram confirmadas ou refutadas.

Planejamento VI -Atividades com gênero Entrevista

Vídeo1: <http://www.youtube.com/watch?v=kScBaMIG57E> – entrevista do Denílson com Neymar

Vídeo 2: <http://www.youtube.com/watch?v=r6fGfd7hQUI> - entrevista Marília Gabriela Mc Gui e Mc Guime

Primeiro momento:

Perguntar aos alunos:

- Vocês sabem o que é uma entrevista?
- Já assistiu alguma? Com quem?
- Quais são as pessoas envolvidas em uma entrevista?
- Vocês já realizaram uma entrevista? Se sim, como foi?
- O que vocês acham que tem que ter em uma entrevista para classificarmos como entrevista.
- Vocês conhecem ou já assistiram uma entrevista coletiva (relacionar com as que passaram durante a copa)

Segundo momento: Assistir as entrevistas

Entrevista 1: pontos a serem abordados:

- Quem são as pessoas que aparecem falando no vídeo? (**Entrevistado e Repórter:** Neymar e Denílson).
- Vocês os conhecem? De onde?

- Data em que a entrevista foi realizada.
- Quais foram às perguntas que o Denílson – Repórter fez ao Neymar?
- Será que essas perguntas foram pertinentes, ou seja, são perguntas que de fato o público quer saber as respostas? São informações novas para o público que vai assistir a entrevista?
- Vocês perceberam que há uma alternância entre a fala do Denílson e o Neymar. Enquanto o repórter pergunta, Neymar escuta. Em seguida, enquanto Neymar responde o repórter escuta.

Entrevista 2: Marília Gabriela

- Apresentação da Gabi sobre os entrevistados – realizou uma pesquisa prévia
- Quais as pessoas envolvidas?
- Quais as perguntas realizadas?
- O que vocês acharam das perguntas? Trazem informações novas?
- Perceber os momentos de pergunta e respostas
- A maneira como a repórter faz as perguntas

Terceiro momento: relacionar os vídeos assistidos com a entrevista que realizaremos com o Jucélio

- Na nossa entrevista que realizaremos com o vereador Jucélio quem será o entrevistado? E o entrevistador? Será uma entrevista coletiva? Quem são as pessoas que estarão envolvidas?
- Identificar no vídeo que o repórter realizou uma pesquisa antes sobre quem seria o entrevistado da série.

-Assim como no vídeo explicar a importância de estudarmos e buscarmos informações com relação à lei do lixo em JF, antes de entrevistarmos o vereador que criou essa lei, para assim não fazermos perguntas sobre o que é fácil de encontrarmos em outros meios (jornais, sites, entrevistas já realizadas). Além disso, devemos estar por dentro do assunto e criar perguntas que serão informações novas e que podem nos ajudar na elaboração da cartilha

- Quais são as possíveis perguntas que podemos fazer ao Jucélio?

- Posturas que devemos ter

- respeitar o momento em que o colega estiver perguntando, respeitar o momento de resposta do entrevistado, escutar com atenção as informações, tomar notas.

- explicar o porquê de gravarmos a entrevista a ser realizada

1ª parte da entrevista

- Informações sobre o entrevistado – aquilo que os alunos tenham curiosidade de saber e possam contextualizar nosso estudo

2ª parte

- informações específicas sobre a lei do lixo que auxiliem e sejam novas para construirmos nossa cartilha

Planejamento IV- Reescrita das perguntas para o Jucélio

Perguntas para o vereador Jucélio Maria

- 1) Por que você teve essa ideia de criar a regra do lixo?

Sugestão de adequação: O que levou o senhor a ter essa ideia de criar uma lei que pune quem joga lixo nas ruas de nossa cidade?

- 2) Por que você fez essa lei do lixo para punir as pessoas?

Sugestão de adequação: O senhor criou essa lei só para punir as pessoas que jogam lixo no chão? Qual foi o principal objetivo que o levou a criar essa lei?

- 3) Quando você teve essa ideia de querer arrumar o meio ambiente para todo mundo? O que fez você pensar assim?

Sugestão de adequação: O que fez você pensar nessa ideia de criar uma lei que contribuísse para a melhoria do meio ambiente de nossa cidade?

- 4) Você gostou dessa ideia?

Sugestão de adequação: O senhor está satisfeito com a criação e regulamentação da lei do lixo em nossa cidade?

- 5) Como você se sente arrumando as ruas e fazer as pessoas respirarem melhor?

Sugestão de adequação: Como o senhor se sente podendo auxiliar na manutenção de ruas e ambientes mais limpos, para os cidadãos de nossa cidade?

- 6) Você acha que com essa lei vai diminuir as sujeiras das ruas?

Sugestão de adequação: O senhor acha que essa lei vai diminuir as sujeiras das ruas de nossa cidade? Já teve algum resultado desde a criação até hoje?

- 7) O que podemos fazer para gerar mais limpeza para a sociedade?

Sugestão de adequação: Além de não jogarmos lixo nas ruas, o que senhor acha que podemos fazer para mantermos o meio ambiente sem riscos para o futuro.

- 8) Quais os benefícios dessa lei para a população de Juiz de Fora?

9) Alguém já foi preso?

Sugestão de adequação: O senhor sabe nos informar se há um número grande de punições já aplicadas? Como estão funcionando essas punições?

10) Jucélio onde você mora? Eu vi seu trabalho e gostei muito é muito importante. É bom morar no lugar limpo.

Sugestão de adequação: Jucélio ao ver sua entrevista no vídeo da TV Alterosa gostei muito do seu trabalho. Acho muito importante morarmos em uma cidade limpa. O senhor sempre morou em Juiz de Fora? (Se sim) O senhor acha que antigamente nossa cidade era tão suja quanto hoje?

11) Você tem alguma especialidade para ser vereador? Você é tímido?

Sugestão de adequação: Jucélio eu acho que para alguém ser vereador não é bom que seja tímido. O que acha? Além disso, para sermos vereadores é necessário termos algum curso específico? Como podemos fazer para sermos futuros vereadores?

12) Como vereador como você lida com as coisas do dia a dia da política?

Sugestão de adequação: Como vereador de nossa cidade é difícil criar uma lei? Como se faz?

13) Eu quero saber se o trabalho em Juiz de Fora é bom?

Sugestão de adequação: Eu gostaria de saber se o senhor gosta de ser vereador da nossa cidade? Por quê?

Planejamento V - Eixo 6: Retextualizar e analisar a relação oral escrita a partir da transcrição. - Atividades pós entrevista com Jucélio

Principais pontos a serem abordados:

- 1) Explicar para os alunos que iremos assistir alguns fragmentos da entrevista que realizamos com o vereador Jucélio no dia 23 de julho, buscando identificarmos alguns aspectos que diferenciam o modo como nós falamos do modo como escrevemos. (modalidade escrita e falada).
- 2) Destacar que a entrevista realizada é um texto oral e que se quisermos podemos passá-lo ou transformá-lo em um texto escrito.
- 3) Ressaltar que em uma situação de fala (no nosso caso a entrevista) podemos perceber algumas características específicas da fala, ou seja, alguns elementos que só usamos ou podemos perceber quando estamos falando. Já quando passamos esse texto oral para o texto escrito esses aspectos somem.

1º momento- Perguntas iniciais

- Com base nos outros vídeos que já assistimos e nas situações de fala que estamos envolvidos no dia a dia, vocês conseguem dizer algum elemento ou características que podemos perceber ou utilizar em uma situação de fala? Quais?

(Se os alunos não identificarem elencar no quadro tais elementos: hesitações, expressões corporais e faciais, tom de voz, postura)

- É possível verificarmos ou apresentarmos esses elementos se formos escrever um texto escrito? Por quê?

2º momento: Identificação de elementos paralinguísticos e cinésicos (tom de voz, a elocução, pausas, risos, suspiros, irritação, atitudes corporais variadas e gestos)

- Vocês acham que o Jucélio utilizou o tom de voz adequado? Todos conseguiram escutar?

- Observe a cena (8'10'' – Silêncio) e responda:

- a) Qual foi o gesto utilizado pelo Jucélio?
- b) Por que ele utilizou este gesto?

- c) Como foi o tom de voz que ele utilizou?
- d) Seria possível passarmos essa cena para o texto escrito?
- e) Como poderíamos em um texto escrito descrever essa cena?

- Observe agora a próxima cena e responda (1'17''):

- a) Qual foi a intenção do Jucélio ao utilizar esse movimento da cabeça referindo-se a Kendlear?
- b) O que ele quis dizer? (perguntar o nome)
- c) Se fossemos passar essa cena para o texto escrito, quais estratégias teriam que utilizarmos, ou seja, o que teríamos que fazer?
- d) Seria possível?

(Objetivo: levar os alunos a perceberem que se fosse num texto escrito eles teriam que descrever a cena. EXEMPLO: Em seguida, Jucélio se direcionou a aluno Kendlear para perguntar a ela o seu nome.)

- Após a cena acima o que aconteceu? (Logo em seguida todos os alunos riram).

- a) Como poderíamos passar essa cena para a escrita?
- b) Poderíamos colocar “rsrsrsrs” ou “kkkkkk”? Em qual situação essas expressões que referem-se os risos podem ser utilizadas na escrita?

Possível exemplo: Em seguida os alunos riram.

- Observe que no momento em que o Jucélio estava perguntando os nomes, para alguns depois que a dinâmica começou ele apenas olhava na sequencia, ou seja, depois que perguntou o nome da Rayssa, por exemplo, apenas olhou para o Miguel e os demais. Se fosse um texto escrito seria possível verificarmos esse aspecto?

- O que o Jucélio fez quando não ouviu o nome da Maria Clara (2'2'')?

- b) O que indica essa sua postura? (Tentar ouvir melhor).
- c) Como passaríamos essa cena para a escrita?

Exemplo: Jucélio inclinou o corpo e colocou a mão na orelha para tentar escutar melhor e compreender o nome da próxima aluna.

- Leia a frase abaixo:

“Tem gente aqui que não faz isso. Chupa uma bala, chupa um picolé, come uma pipoca, bebe o refrigerante e joga tudo na rua”

Agora veja essa frase falada por Jucélio na entrevista que realizamos. Observe todos os gestos utilizados. (7'47'')

- a) A frase é a mesma?

b) O que diferencia uma da outra?

- Observe a cena e responda: (1'10'') – Jucélio corrigiu a sua fala

- a) Vocês perceberam que o Jucélio corrigiu, voltou atrás no que ia falar?
- b) Como? (Ele trocou no momento de fala a palavra educar por conscientizar)
- c) Na escrita como fazemos correções? É possível que o leitor de um texto escrito perceba alguma correção feita pelo autor, assim como a que o Jucélio fez? Por quê?

3º momento: monitoramento da fala

- Construir com os alunos um quadro com algumas expressões que o Jucélio utilizou na entrevista e depois pedir para que eles transforme essas falas da forma que eles acham que poderiam ser apresentada em um texto escrito.

Quadro: Assim se fala / Assim se escreve

“Cumé que cê chama?”

“Ah, ceis viram o vídeo?”

“Quem mais vai falar pra nós?”

“(…) fazer melhorias pra nós”

4º momento - Identificar e analisar algumas expressões utilizadas pelo Jucélio.

Quais os sentidos dessas expressões na fala do vereador?

“Tiquinho”

“Craro! Craro!”

“Firmeza na peruca!”

5º momento- Formas de tratamento

Durante a entrevista podemos observar diferentes formas de tratamento em relação aos sujeitos envolvidos. Observe:

Referente ao Jucélio: Senhor e Jucélio

Jucélio para as crianças: Cê, Você, Senhorita, (gesto de apontar a cabeça), senhor, olhares direcionados.

Jucélio para toda turma: Ceis, Vocês,

Responda: Quais desses vocês acham que são característicos da fala?

Quais desses vocês acham que são característicos da escrita?

6º momento- Identificar os elementos extralinguísticos utilizados no vídeo pelo Jucélio

Vocês perceberam que o Jucélio utiliza algumas palavras ou expressões durante o vídeo como: Né, aí, ah, aham (mostrar alguns exemplo).

Responda:

Voces acham que essas expressões são características da fala ou da escrita? Por que?

Por que será que ele as usou?

Voces já viram algumas dessas expressões em algum texto escrito que vocês já leram? Se sim, qual? Qual texto?

7º momento - Identificação das repetições

Observe algumas dessas cenas e responda:

- Já faz isso ... já faz isso .. (13'33'')

- Então beleza... então ... (4'03'')

- Eu... eu... eu... (21'15'')

- a) O que mais chamou atenção de vocês nessas cenas?
- b) O Jucélio falou alguma palavra mais de uma vez?
- c) Por que será que ele fez isso?
- d) Na escrita é comum vermos textos assim? Em quais situações? (Alguns poemas, travas línguas, textos em que o autor tem essa intenção da repetição de propósito).

8º momento – Retextualizar um breve trecho utilizando dos conhecimentos apreendidos acima

A parte que ele elenca os benefícios. (colocar na cartilha)

ANEXO VI – CARTILHA⁴³

⁴³ Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/1074713-Ideias-para-salvarmos-o-planeta/>

ANEXO VII – GUIA I

Escola Estadual São Vicente de Paulo

Professora: Vanessa – 3º ano

Nome: _____ Data: ____/____/____

Atividade: Guia de escuta

Com base no Vídeo “Turma da Mônica: Um plano para salvar o Planeta”, responda as perguntas abaixo:

- 1) Quais os problemas ambientais apresentados no vídeo?

- 2) Quais os personagens que narraram esses problemas?

- 3) Os desenhos que apareceram nessa parte do vídeo são característicos do Maurício de Souza (autor) ou são outros tipos de ilustrações?

- 4) Esses desenhos nos ajudaram a compreender o que estava sendo narrado pelos personagens? Por quê?

- 5) Após a apresentação desses problemas observados no meio ambiente, as crianças ficaram paradas ou se mobilizaram?

- 6) Qual foi a primeira solução? Deu certo?

7) E, depois, qual foi a segunda solução? Deu certo?

8) A música de fundo que toca enquanto vemos os problemas ambientais “combinam” com as imagens? O que essas músicas parecem significar?

9) (10’ 28”) Qual é a expressão facial do Cebolinha nessa cena? Por quê será que ele fez essa expressão?

10) E a expressão facial e corporal do Franjinha, no momento em que ele fala “Cebolinha”!

11) Quando o Cascão volta sujo como são as expressões faciais e corporais dos colegas?

12) Se fosse num texto só escrito, seria possível observarmos essas expressões? Por quê?

13) Em certo momento (momento 12’ 40”), Chico Bento chega triste. Após breve conversa, Dorinha afirma:

“Não acredito! Será que o estrago o que o homem está fazendo no planeta já chegou láááááá (gira sua vara) no interior onde o Chico mora?”

Por que será que a Dorinha fez o gesto e disse “lááááá”. Será que se ela tivesse dito só “lá” teria o mesmo sentido que “lááááá”? Por quê?

14) O que significam os 3 RRR, apresentados no vídeo:

15) As músicas do vídeo têm a ver com as imagens que aparecem? Por quê?

16) Vamos fazer uma lista das dicas apresentadas pelos personagens para salvarmos o nosso planeta:

A) dicas para REDUZIRMOS:

B) dicas para REUTILIZARMOS:

C) Dicas para RECICLARMOS:

17) Faça um desenho do que mais gostou no vídeo:

ANEXO VIII – GUIA II 1ª e 2ª PARTE

Escola Estadual São Vicente de Paulo

Professora: Vanessa – 3º ano

Nome: _____ Data: ____/____/____

Atividade: Guia de escuta

1) Qual é o nome do vídeo?

2) Neste vídeo, temos:

 um desenho animado uma notícia uma piada

3) Quantos expositores, ou seja, quantas pessoas aparecem falando no vídeo?

4) Quem são eles?

5) De acordo com o vídeo, qual é a quantidade de lixo é recolhida por dia em Juiz de Fora?

6) Qual o nome dos vereadores citados no vídeo?

7) Para que serve o projeto de lei apresentado no vídeo?

8) Qual o nome do vereador que fala no vídeo?

9) De acordo com a fala do vereador, podemos ver o lixo nas ruas de Juiz de Fora:

 descartados adequadamente jogado de qualquer maneira em qualquer lugar jogado apenas nos lugares adequados

10) De acordo com o projeto de lei apresentado, antes da pessoa ser multada quando jogar o lixo nas ruas, o que se faz primeiro ?

11) Viver em uma cidade limpa, então, de acordo com vídeo, é responsabilidade de quem ?

() Só do prefeito

() Dos vereadores

() De toda a população

12) Observe esta fala do vereador Jucélio e responda:

“Vai depender muito dessa aceitação das pessoas **deeeeeee** entender...”

Por que será que o vereador fez esse **deeeeeeee** ao falar?

Escola Estadual São Vicente de Paulo

Professora: Vanessa – 3º ano

Nome: _____ Data: _____

_____/_____/_____

Atividade: Guia de escuta

As perguntas seguintes referem-se à observação das falas, da postura, das expressões corporais do repórter que aparecem na notícia estudada anteriormente. Responda prestando muita atenção novamente nas cenas apresentadas:

1) Quanto à desenvoltura do repórter, você considera:

excelente bom pode melhorar

Por quê?

2) Você acha que a postura dele estava adequada?

sim não

Por quê?

3) O repórter está à vontade ao falar?

sim não parcialmente

Por quê?

4) Você acha que o falante repórter preparou sua fala? Por quê?

5) Há algum elemento no vídeo que auxilia na compreensão do tema? Cite um exemplo.

6) O tom da voz do repórter estava:

adequado muito alto muito baixo

7) O repórter utilizou algum gesto com as mãos? Qual?

ANEXO IX – GUIA III

Escola Estadual São Vicente de Paulo

Professora: Vanessa – 3º ano

Nome: _____ Data:

_____/_____/_____

Atividade: Guia de escuta

- 1) Qual é o lugar onde o episódio do vídeo se passa?

- 2) Quem são as pessoas que aparecem falando na propaganda?

- 3) No segundo 17'', Oscar faz uma expressão com o rosto. Que expressão é essa?

- 4) O que as pessoas que aparecem no vídeo estão fazendo?

- 5) Você concorda com essa atitude? Por quê?

- 6) A música do vídeo é lenta ou animada? Você acha que ela combina com as cenas? Por quê?

- 7) No segundo 31'' o personagem faz um gesto. O que você acha que esse gesto significa?

8) Oscar no segundo 45'' faz uma expressão? O que será que ela significa?

9) É possível identificarmos qual é a cidade em que o episódio se passa? Como?

10) No fim, qual foi a atitude de Oscar? Essa atitude é correta?
