

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, COMUNICAÇÃO, LETRAS E ARTE  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**Silvia Maria Ribeiro**

**MODALIDADE ORAL NO LIVRO DIDÁTICO - OS SABERES A SEREM  
ENSINADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÃO PAULO - 2020**

**SILVIA MARIA RIBEIRO**

**MODALIDADE ORAL NO LIVRO DIDÁTICO - OS SABERES A SEREM  
ENSINADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora da PUC-SP, como  
exigência parcial para obtenção do título  
de MESTRE em Língua Portuguesa, sob  
orientação da Profa. Dra. Mercedes  
Fátima de Canha Crescitelli.

**SÃO PAULO - 2020**

Banca Examinadora

---

---

---

**DEDICATÓRIA**

*Ao meu pai Hildebrando Ribeiro Nobrega (in Memoriam), que  
me incentivou a abraçar o conhecimento, os estudos desde minha tenra  
idade.*

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) –  
Código de Financiamento 001”

“ This study was financed in part by the Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) –  
Finance Code 001”

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar volto meu pensamento a Deus em muita gratidão.

Especialmente ao meu pai (*in memoriam*) pelo incentivo e esforço para que eu tivesse a oportunidade de aprender, de estudar, de ser letrada, como dizia ele.

À minha família, minha mãe Cândida e aos meus filhos Alexandre, Artur, Edgar, Ana Paula e Felipe pelo incentivo, paciência, carinho e apoio incondicional.

Particularmente agradeço à Ana Paula - minha filha, que de forma constante, firme e amiga acompanhou todo o processo deste estudo.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP por todo apoio concedido.

Aos queridos Professores Doutores Mercedes Fátima de Canha Crescitelli, Dieli Vesaro Palma, Jarbas Vargas Nascimento, João Hilton Sayeg de Siqueira, Regina Célia Pagliuchi da Silveira, Leonor Lopes Fávero, Jeni Silva Turazza (*in memoriam*), Karlene do Socorro da Rocha Campos e Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira Andrade por mediarem conhecimento com alegria, carinho, sabedoria e por exemplos de Mestres para mim.

À Assistente de Coordenação de Curso M. Lourdes Scaglione sempre tão gentil e presente na vida acadêmica dos alunos.

Com carinho aos amigos Luciana Aparecida Boaventura Oliveira Ignácio, Cássia Cristina Rodrigues da Silva Sampaio e Antônio Carlos Fonseca pelo companheirismo, incentivo e ajuda nos estudos.

À CAPES pela oportunidade com a bolsa concedida.

*Carinho e gratidão especial*

*A Profa. Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli que de forma doce, generosa, profissional e em modelo especial de pessoa e Mestre me orientou e compartilhou comigo esta experiência.*

## RESUMO

Este trabalho realizado no Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo dedica-se a examinar os saberes a serem ensinados contidos em livros didáticos de língua portuguesa consoante à modalidade oral da língua e às práticas sociais, tendo em vista a relevância do estudo da língua falada e dos processos conversacionais no ensino da língua materna.

É fato que a oralidade tem seu lugar e papel na escola, porém ainda não na mesma proporção dada a escrita, assim justificamos a atenção que aqui se volta, principalmente, não só para as práticas de linguagem falada ou escrita, mas para ampliação do estudo e do ensino efetivo da língua falada, assim como para transformações e para a ação em sala de aula.

Este estudo tem como objetivo geral o fim de produzir observação, reflexão, informações e conhecimentos acerca da modalidade oral como estudo, ensino e aprendizagens, e contribuir para ações e transformações que leve para uma perspectiva de formação linguística mais ampla e ao fortalecimento da autonomia e da competência discursiva do aluno. Os objetivos específicos emergem no exame do tratamento dado à modalidade oral da língua no livro didático de língua portuguesa, às orientações dos autores aos docentes, às propostas de atividades aos alunos, às habilidades selecionadas e elencadas no conjunto do eixo oralidade.

Para tanto fundamenta-se no aparato teórico da Análise da Conversação, nas orientações contidas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) e na articulação entre os PCN (1997) e outros documentos oficiais. Em suporte de pesquisa de cunho bibliográfico fez-se exame e análises em quatro coleções de livros didáticos do PNLD de 2020. A expectativa de encontrar maior destaque ao tratamento do oral foi um dos aspectos positivos examinados. Porém há ainda muito por fazer para promover de práticas da linguagem oral para objeto de ensino tal como a gramática, a literatura e a produção escrita.

**Palavras-chave:** oralidade; língua materna; modalidade oral, ensino.

## ABSTRACT

This work carried out in the Postgraduate Studies Program of the Pontifical Catholic University of São Paulo is dedicated to exam the knowledge to be taught contained in Portuguese language textbooks in conjunction with the oral modality of the language and social practices, considering the relevance of the study of spoken language and conversational processes in the teaching of the mother tongue.

It is a fact that orality has its place and role in school, but not yet in the same proportion given to the writing, so we justify the attention we give, mainly, not only on the practices of spoken or written language, but to expand the study and effective teaching of the spoken language, as well as for transformations and action in the classroom.

This study has as its general objective the purpose of producing observations, reflections, information and knowledge about the oral modality as a study, teaching and learning, and to contribute to actions and transformations that lead to a perspective of a broader linguistic formation and to the strengthening of the autonomy and of the student's discursive competence. The specific objectives emerge in the examination of the treatment given to the oral modality of the language in Portuguese language textbooks, the guidelines that the authors give to the teachers, the activities proposed to the students and the skills selected and listed in the set of the orality axis.

To this end, this work is based on the theoretical apparatus of Conversation Analysis, on the guidelines contained in the Common National Curricular Base (BNCC, 2017) and on the articulation between the PCN (1997) and other official documents. The bibliographic research was done by examining and analyzing of four PNLD 2020 textbook collections. The expectation of finding greater emphasis on oral treatment was one of the positive aspects examined. However, there is still much to be done to promote it, from oral language practices to teaching objects such as grammar, literature and writing.

**Keywords:** orality; mother tongue; oral modality, teaching

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS</b>	
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	01
<b>CAPÍTULO 1. ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO</b>	09
1.1. Constituição e base teórica da AC	10
1.2. Análise conversacional	17
1.3. Conversação e interação	21
1.4. Como se organiza o texto conversacional	24
1.4.1. Tópico conversacional	27
1.4.2. Turno conversacional	36
1.4.2.1. Tipologias de turno	40
1.4.3. Atividades de formulação e reformulação	44
1.4.4. Marcadores conversacionais.	46
1.4.5. Par adjacente ou par conversacional.	50
<b>CAPÍTULO 2. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL</b>	52
2.1. Oralidade e letramento – Fala e escrita	53
2.2. Concepções de linguagem	56
2.3. BNCCC e o eixo oralidade	60
2.4. Disciplina ou Componente Curricular Português - constituição	63
<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISE DO CORPUS</b>	87
3.1. Análise do LD <i>Se liga na língua: leitura, produção textual e linguagem</i>	91
3.2. Análise do LD <i>Tecendo linguagens</i>	101
3.3. Análise do LD <i>Apoema : Português</i>	111
3.4. Análise do LD <i>Português: conexão e uso</i>	118
<b>Conclusão</b>	126
<b>Referências bibliográficas</b>	130
<b>Anexos</b>	135



## INTRODUÇÃO

---

Nos anos finais do Ensino Fundamental pressupõe-se que alunos e alunas já tenham em conta conhecimentos ou certos domínios do uso da língua materna. As crianças aprendem a falar antes de aprender ler e escrever e consoante os pressupostos contidos em documentos tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.67, 89 e 136, respectivamente), há as afirmações de que

nos Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil (...) Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo (...) Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.

Com a edição dos PCN marcou-se uma evolução para o ensino escolar, em especial no que concerne ao estudo da modalidade oral, e com o advento da BNCC amplia-se mais leque para ensino e aprendizagem da modalidade oral, e também da escrita, de forma organizada e de acordo com as recentes pesquisas e teorias linguísticas.

Desde há muito, o direito de ir à escola, de aprender a ler e a escrever é assegurado por lei aos alunos. No entanto, isso é muito pouco considerando as urgências do século XXI, as propostas de ensino e aprendizagem, os novos estudos e pesquisas científicas e a demanda social que exige o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e alunas, e desse modo é evidente a insuficiência de objetos de estudos e de conteúdo curricular para a aprendizagem.

Os anos da década de 1980 foram muito profícuos com os estudos linguísticos no Brasil, quando então aqui surgiram os primeiros estudos da Linguística Textual e da Análise da Conversação (AC) e, além disso, após a publicação de documentos orientadores educacionais datados de 1990, observou-se um tratamento mais valorizado em relação ao ensino, que deu ênfase ao trabalho com os gêneros textuais, com o texto como unidade de sentidos e o estudo do oral.

Esse foi o início de um olhar necessário e importante das propostas curriculares educacionais, pois é fato que a centralização da escrita tradicionalmente como objeto de/ para ensino da língua materna gerava (e ainda gera) deficiências de aprendizagens.

Com isso, em pleno século XXI, ministrar a disciplina de língua portuguesa ao nativo do idioma ainda é um dos grandes desafios que os professores enfrentam, pois não se trata apenas de ensinar a decodificar a língua / linguagem, tampouco dar ênfase quase que exclusiva para somente uma das modalidades de uso da linguagem.

Para tanto, os responsáveis pelo ensino de língua, e não somente professores e professoras, devem ter em conta que a escola passa por transformações quanto a concepção do aprender e do ensinar em consonância com as mudanças nas ciências linguísticas que diz que a *linguagem* é uma faculdade humana e a *língua* uma atividade linguística, heterogênea, cognitiva, social, histórica e sistemática de comunicação.

Barros (2015, p.77) explicita:

A língua, sendo *atividade*, é mais que um código ou uma estrutura e cumpre funções além do nível informacional. O sentido do texto não é determinado pelo somatório dos sentidos das palavras ou enunciados, sendo ele mesmo uma unidade de sentido. Tal noção de língua implica na noção de texto como *interação*. Trata-se de um *evento comunicativo* e, portanto, o texto não tem sentido fechado, mas é, nas palavras de Marcuschi (2003), uma proposta de sentido. Com base em Beaugrande (1997), o autor sugere que se tome o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. O sentido não está no texto enquanto produto; tampouco está com o falante ou ouvinte, mas ancora-se num trabalho de coautoria dos dois em relação ao texto.

De acordo com os estudos sobre a língua, com a Linguística Textual, para as aprendizagens e estudo a unidade de sentido é o **texto**. Assim toda atividade linguística é textual e é o *uso* da língua que deve ser o objeto de estudo da língua, permitindo verificar como a *língua é* e não como a língua *deve ser* (MARCUSCHI, 2020, p.29-31; CRESCITELLI E REIS, 2014, p.32).

Neste trabalho, temos por foco a Modalidade Oral e os saberes a serem ensinados nas aulas de língua materna segundo as orientações e os conteúdos dos Livros Didáticos de Português, elaborados na medida das orientações dos documentos oficiais, os quais direcionam o currículo. Os livros didáticos de português asseguram o suporte e a mediação dos conteúdos de aprendizagem com o objetivo de que autores, educadores e educadoras promovam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, situados como protagonistas do processo de aprendizagem.

A partir do presente ano, a elaboração dos novos LD passou a ser a norteada pelo texto da BNCC (2017), em diálogo com outros documentos tais como – Lei de Diretrizes e Base (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e outros, e conta com a ancoragem didática pedagógica pautada em competências daquilo

que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los... e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana (BNCC, 2017, p.12 e 13). (...)) nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (BNCC, 2017, p.139).

Com essa nova reorganização didática pedagógica está acontecendo um esforço conjunto entre estado e municípios do estado de São Paulo para que se assegure aos discentes aprendizagem de qualidade, recuperação de defasagens, ensino e aprendizagens dos multiletramentos de acordo com as demandas do século XXI, adequação e formação contínua dos docentes e outros, de acordo com o que prega e orienta a BNCC.

No entanto, convivendo no meio escolar, e constantemente trocando ideias com nossos pares, constatamos que muitos são os desafios para os professores, sim, e também é evidente quão pouco significativa é a relevância que muitos professores dão à língua falada como objeto de estudo nas aulas de língua materna, diferentemente da relevância dada ao ensino da língua escrita, apesar do olhar já voltado com um pouco mais de destaque ao ensino do oral que vem crescendo paulatinamente desde a década de 1990. Segundo as críticas de Marcuschi (1999, p.114) aos PCN “o resultado geral não é animador”, porém colocou a oralidade sob reflexão e como conteúdo escolar.

Sabe-se que os conhecimentos dos docentes de língua portuguesa não são suficientes no que diz respeito ao conceito de língua escrita e língua falada, eles carece de subsídios quanto às características dos textos em circulação no meio social para tratar da modalidade oral em sala de aula (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2014, p. 24 e 25), fato que se soma à ausência de formação continuada e à resistência do ensino de uma língua uniforme e padronizada idealizada pela escola.

Fávero (2020) participando da mesa redonda *A Oralidade e o Ensino de Língua Portuguesa*, no presente ano, no evento, produzido pela GPEduling, em parceria com a Parábola Editorial, defende que “para os estudos sobre a língua falada é fundamental se examinar como se instaura a conversação” (conversação em sentido amplo). Acrescentamos que, para tratar da oralidade, tanto os autores de LD de Português como professores e professoras devem estar aptos, preparados para mediar a reflexão e o ensinamento. Logo, é necessário que eles sejam pesquisadores constantes para orientarem a reflexão, mediarem o ensino e a aprendizagem.

A partir do presente ano, as coleções de LD para o Ensino Fundamental foram entregues nas escolas da rede pública estadual de São Paulo reformuladas e de modo a atender as orientações da BNCC (2017), que orienta o ensino do oral, que de acordo com o nosso pensamento parece haver mais ênfase ou ampliou-se o tratamento com o texto oral.

O livro didático de língua portuguesa é um material auxiliar não obrigatório para professores e professoras no/ para o exercício prático das aulas – e muitas vezes é o único material a que podem recorrer ou de que dispõem em sala de aula - e, de forma geral, são de grande valia as orientações dos autores aos professores e às professoras para o desenvolvimento de competências e habilidades das práticas da língua oral nas aulas de português.

Mas consideramos pertinente reiterar que não só os docentes, mas todos os envolvidos com o ensino, isto é, a gestão pedagógica, diretores e vice diretores de escolas, dirigentes de ensino e outros devem trabalhar com o compromisso do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno. Para nós isso implica defender que a atenção deve estar em tratar, na escola, das duas modalidades de uso da língua - a escrita e a falada -, as quais perfazem um *continuum*, ou seja, não estão em dicotomia, de forma que a atenção deve estar voltada para a aquisição ou o desenvolvimento das práticas sociais interativas do Letramento e da Oralidade.

Em outras palavras é preciso levar o aprendente a usar a língua em situações objetivas e/ ou subjetivas indo do uso da língua em gêneros textuais (orais e escritos) dos mais informais até os mais formais e, assim, contemplar o que já disse Bechara (2000, p. 40) cabe ao professor e à escola tornar o aluno um poliglota dentro da

própria língua - garantindo a alunos e alunas a competência linguística, a educação integral e a cidadania plena conforme pregam os documentos oficiais.

A presente pesquisa porta o fim de (i) produzir observação, reflexão, informações e conhecimentos acerca da modalidade oral, como estudo e ensino, como conteúdo curricular em orientações e conteúdos no livro didático de português; (ii) contribuir para ações e transformações, juntamente com tantos outros trabalhos já produzidos, no sentido de alimentar a ênfase pelo estudo adequado da língua falada, da conversação, na sala de aula, em igual relevância ao que se dá à modalidade escrita.

Um dos objetivos da escola é a formação da competência linguística do aluno, logo isto implica que escrita e fala devem estar integradas e relacionadas uma com a outra, haja vista o contínuo de variações enunciativas entre elas. Como o estudo sobre a modalidade escrita já é sobejamente trabalhado na escola este estudo se dedica a examinar a modalidade falada.

Para tanto selecionamos quatro coleções de livros didáticos, do PNLD 2020. Em primeiro lugar, a escolha foi definida por tais coleções fazerem parte do grupo de coleções recebidas na escola e os manuais disponibilizados aos docentes para que sejam utilizados como recurso material/ auxiliar de trabalho em sala de aula. E depois porque os livros, de uma das coleções, foram entregues aos alunos ou depositados nas estantes da sala de aula, para acompanhamento das aulas.

Além disso, uma questão que muito nos influenciou para a escolha do tema foi a realidade de que ainda há muitos dos nossos pares profissionais que não se atém ao trabalho, em sala de aula, com a modalidade oral. Pensamos que a questão gira em torno de ausência de formação continuada.

Assim examinaremos o tratamento dado à oralidade com base nas orientações dos autores aos docentes, das propostas de atividades, das habilidades do eixo oralidade, da teoria e prática, do sistema da língua oral, e das orientações contidas na BNCC, trabalhadas no livro didático de português cujas propostas têm o fim de levar o aluno ao desenvolvimento de competências discursivas e/ ou comunicativas.

Logo, escolhemos o tema e a proposta visando examinar o livro didático pelo papel que ele acolhe: (i) por ser, possivelmente, veículo de atualização dos recentes estudos e teorias; (ii) mantenedor auxiliar ( não obrigatório) de conteúdos e atividades para as

aulas de português; (iii) e principalmente pelo papel da escola de ocupar-se não só da escrita, mas também do estudo da fala, haja visto as relações sociais, linguísticas, mútuas e intercambiáveis, que há entre fala e escrita, como diz Fávero, Andrade e Aquino (2007), e porque para o aluno antecede à pré-escola, momento em que ele já projeta uma visão de língua e uma representação da fala na escrita (MARCUSCHI, 1996).

Este trabalho é desenvolvido com base no aparato teórico da Análise da Conversação (AC), com os pressupostos teóricos de Kerbrat-Orecchioni (2006); Marcuschi (1996), (1999), (2004) e (2007); Fávero, Andrade e Aquino (2007; 2014); Fávero (2001); Bakhtin (1997); Preti (1993) e (2010); Travaglia (2009); Geraldi (2004); e outros estudiosos de igual relevância. Também nos orientamos pelos estudos do Projeto da Norma Urbana Culta de São Paulo – NURC-SP-; da Gramática do Português Falado – GPF – e do Grupo de Trabalho de Linguística Textual e de Análise da Conversação – GTLTAC – da Associação Nacional de pós-graduação em Letras e Linguística – ANPOLL.

Este estudo deu-se inicialmente com pesquisa de cunho bibliográfico, etapa a partir da qual pudemos definir a fundamentação teórica – acima apresentada. Elaboramos resenhas das literaturas compiladas para a análise das coleções de livros didáticos de português - dos anos finais do Ensino Fundamental.

A seguir fizemos a escolha dos livros didáticos a serem examinados, observando tratar-se do PNL D 2020, ensino fundamental – anos finais -, em virtude de propiciar uma pesquisa mais atual, com o que está acontecendo agora nas salas de aulas, e pelas orientações de ensino da língua partirem de novo documento que não o anterior, os PCN (1997), apesar de que ambos os documentos dialogam entre si e são de importância sequenciais na abordagem do ensino do oral.

As coleções estão fundamentadas pela BNCC (2017), em nova formatação e contemplando um estudo do oral de forma mais abrangente do que o fez os PCN. A partir daí resenhamos e tabelamos as seções e atividades que tratam das práticas de linguagem com a modalidade oral; como recorte selecionamos um livro de cada coleção e uma unidade de estudo. Para então proceder a análise.

Elencamos como critérios: (i) analisar nos livros didáticos, selecionados, quais e como as habilidades da modalidade oral são trabalhadas, e qual impacto causa no

desenvolvimento da aprendizagem; (ii) analisar se as orientações e propostas de atividades contidas no livro didático levam os discentes a observar o que os usuários fazem com/ da língua; (iii) analisar se por meio das atividades os discentes são levados a observar que as regras do jogo conversacional variam de acordo com o contexto interacional ou com o gênero em questão.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo 1, contextualizamos o percurso sócio-histórico da AC, apresentamos os conceitos mais relevantes no seu âmbito e o processo de organização e produção do texto oral/ conversacional que se faz de forma cooperativa e com envolvimento direto dos interlocutores.

Dedicamos o capítulo 2 à apresentação da distinção entre oralidade e letramento – fala e escrita. Apresentamos as concepções de linguagem que são o elemento orientador das metodologias, estratégias e práticas a serem aplicadas no ensino. Também as orientações e estrutura da BNCC no eixo oralidade e o entendimento sobre as habilidades. Examinamos e apresentamos, de forma sucinta, os acontecimentos mais relevantes que promoveram a transformação que foi ocorrendo com o ensino e aprendizagem do componente curricular língua portuguesa, em virtude de movimentos sociais, políticos e culturais, rupturas, reorganizações didáticas pedagógicas desde o período do descobrimento do Brasil até os dias de hoje, visando verificar o tratamento, o valor e as influências acontecidas sobre a oralidade ao longo do tempo.

Já no capítulo 3, tratamos da análise dos livros didáticos de Português, o *corpus* de observação deste trabalho, no que tange às habilidades a serem desenvolvidas nas ou para as práticas de linguagem do oral, vertidas em propostas de atividades escolares como saberes a serem ensinados nas aulas do componente português, e de acordo com os três critérios de análise selecionados citados acima.

Com nosso estudo pensamos em contribuir para melhorar a prática didático-pedagógica, para ampliar domínios textuais e discursivos com o uso da língua materna e para aprofundar o debate acerca dos livros didáticos de Português, especificamente em relação ao tratamento da oralidade que neles verificamos e analisamos.

## **CAPÍTULO 1**

### **ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO (AC)**

---

Vimos que o objetivo neste estudo é examinar as atividades e orientações propostas aos professores do componente Língua Portuguesa contidas em Livros Didáticos elaborados sob as orientações da BNCC (2017), e em articulação com outros documentos, quanto ao tratamento da oralidade no ensino de língua materna.

Para tanto como procedimento metodológico estudamos e apresentamos neste primeiro capítulo a disciplina Análise da Conversação, sua constituição e base teórica enquanto Ciência Linguística, seu percurso de constituição beirando fronteiras com as teorias do texto e do discurso. A tomada de pulso e o interesse dos estudiosos da língua falada no Brasil desde o final da década de 1960 e grupos de estudos e pesquisas formados no Brasil.

A seguir apresentamos a Análise Conversacional, o processo de organização e produção do texto oral/ conversacional que se faz de forma cooperativa e envolvimento direto, por meio de Tópicos, Turnos e Tipologias de turnos, e concluindo o capítulo apresentamos a Atividade de Formulação do texto conversacional – correção, hesitação, pausas, repetição etc. e o exame sobre os elementos de gramaticalidade, organizadores e de textualização do texto conversacional – Marcadores Conversacionais. e Par Adjacente, assim como os elementos paralinguísticos e prosódicos.

### **1.1. Constituição e base teórica da AC**

É crescente a dedicação e atenção que a ciência linguística vem dando ao estudo da língua falada. Diferentemente da escrita, a fala já foi vista como simples ou desestruturada, caótica, informal concreta e dependente de contexto (Fávero, Andrade, Aquino, 2007, p. 9). Mas Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 39) nos diz que por trás da suposta “desordem” da fala espontânea escondem-se regularidades diferentes das verificadas na escrita e tais regularidades deixam de ser verificadas devido ao comodismo que insiste apenas para o exame do discurso escrito.

De fato, a especialista em análise das conversações esclarece que por muito tempo a linguística ocupou especificamente da língua por meio de modelos elaborados para determinadas circunstâncias e, ao tratar do discurso, cuidou tão somente dos escritos e monólogos, mas ela salienta que também se devem priorizar os discursos orais e dialogados, visto serem formas primordiais da realização da linguagem. Para Marcuschi (2007, p.5) o diálogo, a conversação além de forma primordial da linguagem e aquela que talvez nós nunca abduquemos durante a vida, não é um

fenômeno anárquico e aleatório; ao contrário, é altamente organizada e, portanto, passível de ser estudada com rigor científico. Ele afirma:

Em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes.

Praticamos em nosso cotidiano com o uso da linguagem o exercício social mais comum, ou seja, a conversa. Trata-se de uma experiência linguística engajada; uma forma de ação conjunta que implica troca, interação social, realização de ações individuais e sociais e que exige mais do que a mera habilidade linguística dos falantes. Com essa prática social, construímos a rede de nossas relações sociais para determinados propósitos comunicativos e interacionais e firmamos nossa identidade.

A conversação, gênero prototípico de fala - a forma mais comum e de representação geral do funcionamento das interações verbais ( KERBRAT-ORECCHINI, 2006, p.14), uma prática social realizada de modo colaborativo entre dois ou mais falantes, cujo produto é o discurso, advindo da ação social face a face, de conversações espontâneas, as quais ocorrem de maneira natural por meio da linguagem é o veio de investigação dos linguistas da Análise da Conversação (AC), cujo interesse não recai somente no produto, mas também no seu real funcionamento, no processo conversacional.

Em outras palavras, por via do discurso, os analistas conversacionais examinam as relações que se estabelecem na conversação, explicando-as no quadro mais amplo das ações e interações sociais ou das práticas sociais (LEITE et al., 2010, p. 50).

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.22) o interesse dos estudiosos é sobre “a tecnologia da conversação”, tal como ela pode ser reconstituída a partir da minuciosa observação de amostras gravadas”.

Para falarmos da conversação, a princípio verificamos o caminho percorrido pelos estudos da AC de base etnometodológica, mas lembremos antes que a conversação é objeto da linguagem e que a linguística demorou por demonstrar interesse por seu estudo, o que somente aconteceu por ocorrência de estudos transdisciplinares, de estudos fora dos seu domínios, suas fronteiras.

No percurso da história da Análise da Conversação há dois momentos distintos. Tratando do primeiro momento, frisamos que a AC tem suas origens atrelada a Etnometodologia, termo de Garfinkel (MARCUSCHI, 2007, p.7 e 8), na década de 1960, como corrente da teoria social americana em análise das interações. Essa corrente desenvolvida pela Antropologia Cultural americana foi concebida a partir do conceito de *etnociência*, que tem o foco de interesse na “ordem das coisas nas cabeças das pessoas”. Assim designa-se Etnometodologia como

a metodologia usada pelos membros de uma sociedade na realização de suas atividades; é graças a essa metodologia que a realidade social e a ordem social são produzidas e que as pessoas concebem essa realidade como dada ou preestabelecida (GULISH, 1991 apud FÁVERO et al., 2010, p.94 ).

Analisando desse modo é como se a interação praticada em sociedade fosse enraizada - uma realidade como dada ou preestabelecida -, e possivelmente passada como herança, no entanto sendo acrescida, constantemente, pelas trocas de outras interações sociais que vão se constituído e moldando o sujeito permanentemente para outras interações.

A etnometodologia, conforme esclarece Kerbrat-Orecchioni (2006, p.20), deve ser compreendida sob a perspectiva da descrição dos “métodos” ( procedimentos, saberes e técnicas), ou seja, os fatos, as relações sociais, as atividades práticas cotidianas em que se engajam os falantes são concebidas como processo, portanto o estudo desse processo por meio da análise de conversações cotidianas concretas vai de encontro com os procedimentos, com os objetivos etnometodológicos. De acordo com Fávero et al (2010, p.94 e 95), tais práticas cotidianas pressupõem uma organização, uma metodologia elaborada pelo grupo social para a realização da conversação, e essas são ou estão implicadas socialmente de modo estruturado, ordenado e metódico e assim podendo ser descrita empiricamente.

Kerbrat-Orecchioni ( 2006, p.21 e 22), esclarece:

O procedimento etnometodológico é teoricamente aplicável a todos os campos da atividade social (delinquência juvenil, regime das prisões ou do mundo científico). Mas, ao lado dos estudos que incidem sobre os tipos de atividades em que a linguagem verbal constitui apenas um componente entre tantas, uma vertente da etnometodologia erigiu-se gradativamente, sob o impulso de H. Sacks e E.Schegloff, com domínio autônomo de pesquisa: trata-se da **análise conversacional**, cujo objetivo é descrever o desenvolvimento das conversações cotidianas em situação natural.

O estudo sobre a análise conversacional ao descrever como acontece esse fenômeno social permite perceber como os sujeitos agem em sociedade, e mais, como intencionalmente usam a cognição para elaborar estratégias e usar recursos verbais e não verbais para participar da sociedade por meio da linguagem.

Descrevendo as origens que norteiam os estudos dessa abordagem discursiva que é a AC, nesse primeiro momento histórico, devemos salientar as contribuições do sociólogo americano Harvey Sacks, em um trabalho conjunto com Emanuel A. Schegloff, Gail Jefferson e Jim Schenkein, *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*, publicado em 1974, na revista *Language* (LEITE et al., 2010, p, 51).

Sacks usou a metodologia de documentar a conversação via gravador, analisou trechos conversacionais e descreveu os métodos que pessoas comuns utilizam ao realizar ações interacionais através da fala, apesar de que ele usou, tal metodologia, somente com fins sociológicos. Fávero et al.,(2010, p. 95) citam as palavras dele. Vejamos:

Não foi por especial interesse pela linguagem ou em razão de alguma formulação teórica do que seria estudado, que comecei com conversações documentadas com gravador. Mas, simplesmente, porque as poderia manipular e estudar repetidas vezes; também, conseqüentemente, porque outros poderiam apreciar o que eu havia estudado e fazer o que lhes permitisse sua capacidade, se, por exemplo, pretendessem se habilitar a discordar de mim.

Com o artigo, acima citado, Sacks, Schegloff e Jefferson (LEITE et al., 2010, p, 50) contribuíram com os estudos norteadores da AC ao proporem um modelo elementar de conversação a partir do sistema da gestão de turnos. Por meio de análises de *corpora* gravados, eles apresentaram a descrição dos métodos que as pessoas utilizam para organizar a conversa, demonstrando que a conversa não é uma ação caótica e nem aleatória uma vez que as pessoas se organizam socialmente por meio da fala.

A AC, como novo campo de pesquisa desde o seu início até a década de 1970, em perspectiva puramente descritiva tratou predominantemente dos mecanismos organizacionais da conversa conforme indica Marcuschi (2007, p.6) “Norteou-a o princípio básico de que todos os aspectos da ação e interação social poderiam ser examinados e descritos em termos de organização estrutural convencionalizada ou

institucionalizada”. Contudo os estudos foram além e passaram da observação da organização para a observação do processo interacional.

Com uma linha de pesquisa que estudava os turnos conversacionais, a AC examinava dois tipos distintos de conversação: o diálogo simétrico e o assimétrico. Entre os analistas da primeira fase da história da AC, houve o predomínio de estudos sobre a tipologia simétrica, considerada uma conversação em sentido estrito, em que se verificava a organização e estruturação conversacionais como regras gerais em todos os aspectos da ação e da interação social.

O interesse pelo estudo da conversação assimétrica tomou pulso no segundo momento da história dos estudos da fala, configurado nos anos de 1980. Se na primeira fase as observações eram sobre as funções interacionais na conversação, neste segundo momento os procedimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais passaram a ser relacionados com as funções interacionais.

No primeiro momento da AC os estudos estavam centrados nos turnos - a tomada do turno, a perda da palavra no diálogo, a unidade conversacional, a dimensão dos turnos, o exame das falas simultâneas ou a sobreposição de vozes (LEITE et al., 2010, p, 50), já na nova fase o exame das conversações recai sobre a repetição, a correção, a paráfrase, formulação e reformulação, hesitação, os marcadores conversacionais, as formas de interrupção ou de implicitação.

Marcuschi (2007, p. 6) citando Gumperz (1982), esclarece que aquela perspectiva de estudo da AC se distanciava da primeira fase de corrente etnometodológica e ultrapassava “a análise de estruturas e atinge os processos cooperativos presentes na atividade conversacional: o problema passa da *organização* para a *interpretação*”. E, assim, outros aspectos da conversação passaram a ser observados, entre os quais a especificação de conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais.

Ele ainda esclarece que com a evolução dos estudos, verificou-se que a organização conversacional não é um fenômeno anárquico e aleatório. A organização da conversação nos mostra o processo construtivo do texto oral, ou seja, é uma organização subjacente, desenvolvida, percebida e utilizada por locutor e interlocutor em que as decisões interpretativas dos participantes da conversação, decorrem de informações contextuais e semânticas construídas cooperativamente ou inferidas de pressupostos cognitivos, étnicos e culturais, entre outros fatores.

Passando a dialogar com outras teorias, a AC se relacionou com os estudos fronteiriços das teorias do texto e do discurso, os quais levaram os analistas da conversação a observarem os processos discursivos da conversação e as manifestações interacionais visto que os elementos de observação na conversação da “nova” fase da AC permitiam um exame mais completo das conversações, ou seja,

mecanismos de repetição ou de correção, por exemplo, produzem, na conversação, relações interacionais de envolvimento afetivo e emocional, os conjuntos – mecanismos e relações de envolvimento - assumem, por sua vez, em uma análise global do texto, outros papéis, ou seja, tornam-se procedimentos criadores de efeitos de verdade. Os efeitos de verdade, que todo texto deseja produzir como recursos de persuasão ou de argumentação a serem interpretados na relação interacional que define enunciador e enunciatário, são, por conseguinte, fabricados também pelas relações de envolvimento afetivo e emocional da conversação. Assim, com esses diálogos entre estudos diversos do texto e do discurso e a Análise da Conversação, completa-se o exame da conversação (LEITE et al., 2010, p. 79 e 80).

Salientamos que os estudos da língua falada no Brasil tomaram pulso desde o final da década de 1960, contudo, na época tais estudos ainda não se realizavam com o arcabouço da AC de base etnometodológica.

Passamos a mencionar agora alguns grupos de estudos no Brasil que se dedicaram (e/ ou ainda se dedicam) a estudos e pesquisas sobre a língua falada:

- Projeto NURC :

O Projeto da Norma Urbana Culta das principais cidades brasileiras, em âmbito nacional começou a ser idealizado num simpósio internacional mexicana. Era um projeto coletivo com a intenção de documentar e descrever a norma do português culto falado no Brasil cujo *corpus* – gravações - foi coletado nas cinco principais capitais brasileiras: São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Porto Alegre como uma amostra da fala culta do brasileiro. Hoje, o Projeto NURC-SP constitui um grupo permanente de pesquisadores que estuda os textos falados à luz da Análise da Conversação de base etnometodológica, desde 1984 (SILVA, 1996, p.83 - 90).

Entre suas propostas e objetivos estavam:

1. Coletar material que possibilitasse o estudo da modalidade oral culta da língua portuguesa, em seus aspectos fonéticos, fonológico, morfossintático, sintático, lexical e estilístico.

2. Ajustar o ensino da língua portuguesa a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição discriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustados às diferenças linguísticas e culturais do país.

(SILVA, 1996, p.85)

Com isso observamos que elementos linguísticos próprios examinados pela linguística da gramática normativa poderiam ser examinados também pelos estudos linguísticos da AC, logo uma mesma gramática atende tanto à fala como à escrita.

- Projeto PGPF :

O Projeto da Gramática do Português Falado surgiu por volta de 1987, tendo sido idealizado e organizado pelo professor Ataliba Teixeira de Castilho, com o objetivo de preparar e redigir uma gramática referencial da variante culta do português falado no Brasil. É um projeto não vinculado ao Projeto NURC; no entanto, o material usado para análise vem desse acervo (o “*corpus* mínimo” do Projeto NURC). Assim também muitos pesquisadores participantes do PGPF eram do Projeto NURC e outros de universidades públicas e privadas, com todos focados no estudo da “gramática do texto falado” e compondo sete grupos de trabalho — fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, sociolinguística, psicolinguística, pragmática e organização textual-interativa (LEITE et al., 2010, p.56).

- Núcleo NELFE :

O Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita, um grupo de pesquisadores fixado na cidade do Recife (PE), na UFPE, iniciou seus trabalhos no ano de 1991 com a dedicação de estudiosos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e coordenado pelo prof. Marcuschi, com estudos e pesquisas abarcando tanto os pressupostos teóricos da Análise da Conversação como de outras teorias – Análise Sócio-Pragmática do Discurso, Linguística Aplicada e Organização Linguística da Produção Oral e Escrita. Os estudos são centrados no uso da língua, nos aspectos linguísticos de perspectiva textual-interativa (LEITE et al., 2010, p.56 e 57).

- Grupo de Trabalho GTLTAC

O Grupo de Trabalho de Linguística Textual e Análise da Conversação – GTLTAC -, foi instituído a partir da criação em 1985 da Associação Nacional de

Pós-Graduação em Letras e Linguística – ANPOLL. Mais uma vez, Marcuschi figura como o idealizador e coordenador de um projeto engajado e ativo, no caso o GTLTAC. O grupo expandiu-se rapidamente em número de pesquisadores advindos de diversos estados brasileiros incluindo os que já participavam do NURC, NELFE, PGPF, PEUL, e se manteve em harmonia com o objetivo do GTLTAC de estudar *o texto e o discurso* (LEITE et al., p.54 e 55).

Essa é uma amostragem representativa de pesquisadores da ciência linguística em grupos de pesquisas do estudo da fala no Brasil, enfatizando a existência de muitos outros valorosos grupos Brasil afora que dedicam tempo e estudo no caminho da reflexão acerca da linguagem, “da interação entre os homens por meio da linguagem”.

Com o objetivo de mostrar como estão as pesquisas e os estudos na área, vemos, de acordo com Ingedore Koch (2010, p. 40) que “desde os primeiros estudos em LT e AC até os dias de hoje, houve mudanças de vulto na abordagem do texto e da conversação, no Brasil”. Fávero (2020) elucida que “Embora sociólogos, antropólogos, linguistas etc. tenham se debruçados sobre o assunto Oralidade e haja muitos trabalhos sobre isso a concordância entre eles é pequena e nós temos ainda muito a fazer”.

## **1.2. Análise conversacional**

Podemos definir a análise conversacional como constituída por um conjunto de princípios e métodos para que o analista conversacional examine a constituição do texto falado com o objetivo de explicitar as regras da atividade conversacional que gerencia o comportamento dos interactantes no jogo da conversação.

Kerbrat-Orecchioni (2006), na obra *Análise da Conversação: princípios e métodos*, nos apresenta que as características de tais regras são de natureza diversas, visto que as conversações como objetos complexos que são funcionam em diferentes níveis; certas regras são válidas para as interações de modo geral, contudo outras podem ser válidas apenas para determinados gêneros; elas se realizam de acordo com o contexto comunicacional; são variáveis de acordo com as sociedades e as culturas; não são rígidas como regras de gramáticas da frase, ou seja, as regras conversacionais são mais flexíveis e por fim há uma característica bem natural, isto é, regras são adquiridas pelos indivíduos progressivamente desde o nascimento.

Ainda fazendo conjecturas sobre a definição de AC, Dionísio (2012, p. 82) cita, que enquanto os sociólogos Eggins e Slade (1997), por um lado, procuravam respostas para questões da vivência social através da conversação, por outro lado, os analistas conversacionais, por intermédio da AC se perguntavam “como a organização da linguagem favorece a conversação?”

A Análise Conversacional utiliza métodos indutivos, parte de dados empíricos, reproduzindo conversações em situações naturais, espontâneas, não planejadas, que ocorrem no dia a dia dos falantes com o objetivo de descrever, explicar as competências cognitivas, estratégias e recursos de que os falantes lançam mão para a prática de atividades conversacionais inteligíveis e organizadas, de modo administradas, na interação, o que fazem da língua e com a língua.

Marcuschi (2007, p.7) esclarece:

a AC é uma tentativa de responder a questões do tipo: como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais?

O analista conversacional no procedimento de observação dos fenômenos textuais, interativos e linguísticos para a obtenção dos dados utiliza *corpora* gravados e transcrições dessas gravações reproduzindo material verbal, não verbal, entonacional, paralinguísticos e outros dependendo da relevância e dos objetivos dos estudos.

Em se tratando das transcrições, como material escrito, elas representam os dados gravados da conversação e demais recursos utilizados pelos falantes durante a conversa e, conforme bem falou Sacks, em citação anterior e acima de Fávero et al., (2010, p.95), o material gravado e documentado poderá ser manipulado, consultado e estudado de diversas formas e repetidas vezes por estudiosos da conversação, e assim também o material transcrito, porém lembrando que a transcrição jamais poderá substituir *corpora* gravados.

Em uma linguagem de símbolos, signos ou sinais, a transcrição como sistema representativo ortográfico deve espelhar ou reproduzir o texto falado em diferentes aspectos e, segundo Marcuschi (2007, p.9) “não existe a *melhor* transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém.”

Ângela Paiva Dionísio (2012, p.87) acrescenta a necessidade de que a transcrição seja uma reprodução fiel do material gravado. Isto é, a análise e a pesquisa se tornaria imprecisa caso algum ruído externo ao corpus de observação interacional interferisse no espelho transcrito da fala.

a análise tem que se concentrar necessariamente na produção dos interlocutores e nunca em interpretações e adaptações do pesquisador. Nesse sentido, por exemplo, representaria um grave equívoco que o pesquisador completasse, com base em sua interpretação, um enunciado, incompleto ou incompreensível da gravação ou da transcrição, e submetesse essa versão à análise.

Apresentamos, no Quadro 1, orientações e normas para transcrição de textos falados para depois discuti-las.

**Quadro 1 - Normas para transcrição de textos orais**

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos:	( )	Do níveis de renda ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcrito	((minúscula))	((tossiu))
Entoação enfática	maiúsculas	Porque eles reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r )	::podendo aumentar para ::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático - - - -	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	A. na casa de sua irmã [ B. sexta-feira? A. fazem LÁ ... [ B. cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos,		Pedro Lima ... ah escreve na

reproduções de <i>discurso direto</i> ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : não se usam em início de períodos, turnos e frases.</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números: por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (<i>alongamento e pausa</i>)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de <i>pausa</i>, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de <i>pausa</i>.</li> </ol>		

**Fonte:** FÁVERO, ANDRADE e AQUINO (2007, p. 118 -119)

A metodologia de transcrição do *corpus* de língua falada foi elaborada pelo Projeto NURC – SP e a título de apresentação de uma transcrição trazemos um excerto de uma conversação simétrica, ou seja, neste diálogo ambos os interlocutores participam revezando-se nos papéis de falante e ouvinte. Trata-se de um trecho do Inquérito 062, um diálogo entre dois informantes (D2), linhas 259-268.

#### Exemplo 01

260	L1	não ... pode perfeitamente eu acho que::essa::essa:: ... essa responsabilidade ... ela nos é atribuída ... inclusive:: dentro da profissão de vendas o que:: interessa é:: ... faturar ... entende? ... para eles pouco importa:: às vezes a ::
	L2	o tempo de de trabalho né?
265	L1	como você utiliza o seu tempo de trabalho ... ele tem que ser ... bem utilizado para você efetuar suas vendas ... uma vez que você utiliza ...
	L2	[ mas existe um limite em que você deva um mínimo le/levar neste tal faturamento?

**Fonte:** Projeto NURC/ SP – CASTILHO E PRETI (1987, p. 67)

Neste trecho, podemos interpretar, analisar a transcrição verificando o esforço mútuo de locutor e interlocutor na produção do texto falado, colaborando ou complementado a ideia do turno um do outro como nas linhas 262, 263 e 264; também nas pausas indicativas de dificuldade cognitiva-verbal vê-se uma busca do léxico a usar para a construção do discurso; nos alongamentos das vogais “e” e “a” e a repetição como em “que::essa::essa:: ...” indicativas de manutenção do turno enquanto o locutor busca os termos adequados para enunciar.

### 1.3. Conversação e interação

*Conversação* ou *conversar* é um fenômeno social que todos realizam desde bem pequenos, desde bebês, visto que é comum ouvirmos uma mãe dizer que está “conversando” com sua criança de poucos meses, quando ainda o bebê apenas balbucia ou vocaliza alguns sons indecifráveis e que a mãe traduz por uma fala, conversa ou conversação entre os dois.

Em outros termos, desde bem cedo antes mesmo de começarmos a usar a palavra representada na fala somos apresentados à **interação**.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.7), o diálogo, a conversa, a troca de palavras apresenta “a vocação comunicativa da linguagem verbal ” em que o exercício da fala, uma alocução, exige a presença de um outro, de um interlocutor, e na interlocução ambos estão comprometidos com a troca de palavras um do outro num movimento de troca de papéis entre os atores do diálogo implicados em uma interação.

Marcuschi (2007, p.14) explica:

A conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora. Em suma, além de “matriz para a aquisição da linguagem”, a conversação é o gênero básico da interação humana.

A **conversação** é uma atividade prática diária realizada no meio social com uso da linguagem, isto é, a conversa se materializa na linguagem. É necessário que haja, pelo menos, dois falantes independentemente do nível sociocultural deles para que haja uma conversação, os quais devem estar engajados numa interação “centrada”, num trabalho cooperativo visual, cognitivo e coordenado, e obviamente procedendo a trocas de turnos, tendo em questão um tópico discursivo e como produto final um texto falado e coerente com determinadas características linguísticas e discursivas. A conversação é um fenômeno, uma organização social passível de ser estudada, observada, descrita, analisada e interpretada.

Também é importante lembrar que a conversação não se materializa apenas com a fala de um dos participantes, nem somente com a simples observação das ações físicas linguística do locutor por um indivíduo que se considere, em tal situação, um participante da conversa.

Castilho (2000, p. 33) distingue dois tipos de conversação: a *natural* (nas variedades: formal ou assimétrica e informal, coloquial ou simétrica) que é caracterizada por ser imprevisível, a *artificial* (desenvolvida em peças de teatro, filmes, novelas, romances; estas seguem um tipo de roteiro prévio).

Acrescentamos à fala de Castilho que alguns estudiosos conceituam conversação de modo mais abrangente, nomeando em sentido amplo qualquer interação oral como o exercício prático de potencialidades cognitivas do ser humano e suas relações interpessoais.

E em seguida classifica-a em *formal* e *informal*. A conversação formal é aquela com algum planejamento prévio tais como as entrevistas, debates, comunicações científicas, apresentações, reuniões de trabalho, workshops etc., e a conversação informal tida como diária e *natural* ou *espontânea*, sem planejamento prévio, as quais são do tipo diálogo simétrico em que ambos, locutor e alocutário têm os mesmos direitos dentre às regras básicas da conversação (LEITE et al., 2010, p.58).

Já para outros pesquisadores a classificação de *conversação* está limitada à conversação espontânea ou natural elaborada sem um planejamento prévio, isto é, realizada com planejamento local na qual interagem dois ou mais interlocutores com trocas de turno em torno de tópicos do cotidiano.

A **interação** é uma ocorrência de envolvimento social linguístico - conversação, entrevista, consulta médica etc.-, é um processo de comunicação numa dada situação em que pelo menos dois participantes ( um sujeito comunicante e um interpretante) realizam por este mesmo processo interativo uma produção linguística textual, numa relação dialógica de significação e produção de sentidos. Os interactantes exercem influência sobre as ações um do outro numa atividade dinâmica e cooperativa cujas características são socioculturais, linguísticas e discursivas, logo passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.12) como troca social as interações podem ser de contextos: *verbais* – aquelas que se realizam de modo particular por meio verbal como é o caso de conversações face a face, conversa espontânea entre velhos amigos, as conversas de todos os gêneros, entrevistas, debates, trocas didáticas, transações comerciais etc.; *não verbais* – a dança , um esporte de prática coletiva etc. e, ainda, aquelas consideradas interações *mistas* na medida em que nelas

observamos ações *verbais* e ações *não verbais*, como ocorre na consulta médica em que há conversação, apresentação de históricos anteriores, pedidos de exames, apresentação de diagnóstico e de laudo, prescrição etc.

O evento interacional faz parte do processo de comunicação e ele pode ocorrer em situações de simetria (conversas familiares, conversas do dia a dia etc.) e/ou assimetria (entrevistas, consultas etc.), conta com as presenças de turnos, e suas trocas, e de um tópico discursivo. Beth Brait (2001, p.206), pesquisadora do Projeto NURC, dimensiona a interação verbal como uma atividade colaborativa e de negociação de sentido.

Já nas palavras de Fávero, Andrade e Aquino (2014, p. 14) a interação

caracteriza-se por situar-se em um contexto em cujo âmbito se estabelece um campo de ação comum, no qual os sujeitos envolvidos (locutor/enunciador – interlocutor/leitor) podem entrar em contato. Torna-se, portanto, fundamental a capacidade de ação de cada indivíduo, que deve estar apto a influir no desenvolvimento sucessivo da interação, determinando-o com sua atuação: cada ação de um sujeito deve constituir a premissa das ações realizadas posteriormente pelos demais.

Ainda podemos dizer que a interação baseia-se em uma série de regras e pode até introduzir alterações, configurando-se como um processo circular em que as ações de cada participante determinam um retorno por parte do outro ou dos outros sujeitos implicados. É uma espécie de retroação sobre o indivíduo que a realizou.

Por um lado interagir não é (só) conversar, interagir é muito mais, é usar o exercício da fala participando de uma troca em uma atividade social e, por outro lado conversar é manter uma atividade interacional, é como participar de um jogo, cujas regras podem ser transgredidas ou não, pois até isso faz parte da consecução do jogo conversacional. É participar de uma prática social usando a linguagem verbal e não-verbal concomitantemente. De acordo com Marcuschi (2007, p.14) a conversação é um evento de fala especial, “é o gênero básico da interação humana” ou simplesmente é o que faz o fenômeno da interação se manifestar socialmente com o exercício cognitivo e as relações linguísticas do ser humano.

Diante do exposto podemos dizer que as definições de interação e conversação estão enlaçadas entre si, falantes e ouvintes com o fim de interagir engajam-se no ato conversacional e por esse mesmo enlace o discurso conversacional, um tipo

particular de interação social, e todo o seu processamento realiza continuamente a interação.

#### **1.4. Como se organiza o texto conversacional**

Buscando saber o que é um texto conversacional encontramos em Castilho (1996, p.148) que o texto falado é planejado e verbalizado ao mesmo tempo, produzido localmente e representa o intercurso verbal em que duas ou mais pessoas se alternam, discorrendo livremente sobre questões propiciadas pela vida diária.

Segundo Marcuschi (2006, p.15), no jogo conversacional, dois ou mais indivíduos realizam um esforço conjunto com o fim de construir um texto coerente. Para tanto todos devem estar engajados em esforço mútuo e colaborativo coordenando conteúdos e ações em atividades cooperativas de coprodução de coerência, isto é, de sentido.

Para a composição organizacional do texto conversacional Marcuschi também enfatiza o envolvimento dos interlocutores em uma interação verbal centrada cuja atenção visual e cognitiva processa a prática conversacional e cita a presença de cinco características básicas :

- (a) interação entre dois falantes;
- (b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- (c) presença de uma sequência de ações coordenadas;
- (d) execução numa identidade temporal;
- (e) envolvimento numa “interação centrada”.

Para Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.35), o texto interacional cuja natureza é de criação coletiva não se produz só interacionalmente, mas também de forma organizada; logo cabe aos falantes ter conhecimentos e habilidades para além do conhecimento gramatical de decodificação de frases isoladas, visto que a prática interacional tem propriedades dialógicas distintas das propriedades dos enunciados ou dos textos escritos.

Como já dissemos, na atividade conversacional em que participam dois ou mais falantes, eles organizam a troca do turno, a fala, discorrendo sobre temas do dia a dia, partilhando de conhecimentos comuns e se alternado entre os turnos. Assim, entre os

interactantes, há aptidão linguística, envolvimento cultural e domínio das situações sociais (MARCUSCHI, 2007, p.16) o que culmina com uma produção coletiva de um “texto” coeso e coerente, em um contexto determinado.

Marcuschi (2007, p. 16) afirma: “Os esquemas comunicativos e a consecução de objetivos exigem partilhamentos e aptidões cognitivas que superam em muito o simples domínio da língua em si”. Como se vê, ele reafirma o que já falamos: a conversação é uma experiência linguística engajada, uma criação coletiva, cooperativa, situada em alguma circunstância ou contexto, que exige mais do que a mera habilidade linguística dos falantes. A conversação não é um enfileiramento aleatório e sucessivo de turnos; ela é organizada por estratégias de formação e coordenação, cuja natureza se dá cooperativamente e não de forma unilateral.

A conversação é um texto oral/ falado dinâmico que se formaliza no momento da fala, em tempo real de forma cooperativa entre dois ou mais interlocutores, cujas ações repercutem na produção do texto e, conforme preconizado (FÁVERO et al., 2010, p. 99) “o estudo da conversação não se concentra na análise do produto linguístico-textual, mas volta-se para a investigação dos processos acionados na produção verbal” associados às propriedades que caracterizam este gênero: “A fala é uma forma de produção textual interativa por excelência e por isso exige *cooperação* e envolvimento direto. Muitos dos processos e atividades devem ser vistos nessa perspectiva”, nos ensinou Marcuschi (2007a, p.75).

Passamos a apresentar a estrutura da conversação, do processo de textualização, examinando a organização dos níveis local e global de um diálogo entre dois interlocutores.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p.54) expõe que em nível *local* há uma organização, uma formulação do texto falado por meio dos turnos, em que podemos examinar passo-a-passo o encadeamento dos diferentes constituintes do diálogo entre os turnos; já no nível *global* ocorre a formulação local e simultaneamente a organização global, de acordo com normas conversacionais, construindo o texto falado conforme o tópico discursivo.

No trecho do Inquérito NURC – SP D2 343, linhas 617- 642, a seguir, que versa com o tópico *compras*, podemos examinar a organização da conversação em nível *local* em que os falantes L1 e L2 de modo colaborativo se alternam e desenvolvem a

construção do texto falado, por meio de turnos, e nestes há sinais de monitoramento, de fiscalização das palavras do parceiro na conversa com marcadores conversacionais verbais, não-linguísticos e prosódicos: né?... , certo, eu acho, Flxo..., ahn..., momentos de pausas, hesitação, sobreposição de vozes, tomada de turno.

### Exemplo 02

- mantêm né?...obrigada ((fala paralela)) ((som de colherinha batendo na xícara))  
 L1 falando...((vozes )) falando de compras...  
 620 L2 café?... está uma onda de café por aí, né? que diz que éh  
 a/ aumentar o preço externo então tem que aumentar  
 O preço interno não sei o quê?...  
 L1 não aí é mais ou menos natural... o preço flutua no  
 mercado externo né?... se você mantém o preço interno  
 Flxo... você:....  
 625 L2 é...isso eu estou sabendo a causa  
 [   
 provoca... ( ) seria um contrabando né?  
 L2 ahn  
 L1 quer dizer... o pessoal vai  
 [   
 L2 ahn... podem comprar aqui e vender lá fora...  
 630 L1 é... então mantém-se os preços iguais e não tem  
 problema...  
 L2 certo ((com sotaque italiano))  
 L1 é mais fácil do que você ter que... fazer um controle  
 rígido...  
 635 L2 mas o que o que você ia falar de compra?  
 L1 gozado nós não costumamos fazer muita compra não...  
 não sou do tipo de...  
 L2 eu até que compro bastante coisa eu acho  
 L1 chega no as/ no sábado... vai numa:: sei lá ... ( ) -- como  
 640 é que chama? –  
 L2 éh::: José Paulino?  
 L1 José Paulino fazer compra né?  
 L2 [   
 eu já fiz... acho que eu  
 compro muito mais roupa que você por exemplo...

**Fonte:** CASTILHO E PRETI (1987, p. 31 e 32) - Projeto NURC/ SP

Se, por um lado, no texto conversacional, há a organização operando localmente, por outro lado, há certas normas da organização que devem ser respeitadas para a condução do tópico discursivo, que são recursos como a abertura, o desenvolvimento e fechamento que organizam a conversação em termos globais, pois conforme diz Marcuschi (2007, pg.77), em citação de Goffman, uma conversação é uma “interação centrada”.

No extrato do exemplo 2, verificamos o tópico conversacional *compras* em andamento no diálogo entre L1 e L2 que, em movimentação, passa por uma quebra, um desvio: em “*café?... está uma onda de café por aí, né?...*” em razão de que o café que lhes é

servido chama a atenção de L2 que passa a explicar sobre o “Controle de preço do café”, descontinuando a conversação do tópico *compras*; entretanto, alguns turnos depois, L2 redireciona a conversação, retomando o tópico discursivo por ela interrompido, trazendo a fala anterior ao desvio de tópico por L1 por meio de um marcador, da pergunta aberta “*mas o que você ia falar de compra?*”, como um aviso ou alerta para o retorno ao tópico interrompido.

Com esse trecho de conversação podemos observar o desenvolvimento do diálogo com a retomada na quebra do tópico e o uso de pergunta/ resposta (par adjacente) como recurso conversacional promovendo a organização global textual. A organização *local* e *global* ocorrem de modo organizador na formulação do texto conversacional, sobretudo no que diz respeito à condução do tópico discursivo ( FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2007, p. 23).

Além da organização *local* e *global*, o texto oral constitui-se com a presença de quatro elementos básicos responsáveis pela organização, que são: tópico discursivo, turno, marcador conversacional e par adjacente. Passamos agora a discorrer sobre esses elementos básicos.

#### **1.4.1. Tópico conversacional**

Tendo como propriedade a cooperação entre dois interlocutores ( ou mais) na produção do texto falado, a conversação têm com o tópico discursivo uma dinâmica, por meio de alternância de turnos, que se processa com a fala dos interlocutores em torno de um foco referencial com o qual o sentido conversacional é construído e assim se desenvolve o texto falado.

Com o tópico podemos examinar um processo essencial de organização textual-interativa da conversação em que os interlocutores negociam o assunto em diálogo.

O par da conversação durante a interação coordena conteúdos e ações, trabalha de modo colaborativo. E nisso reside a importância da noção de tópico discursivo na medida em que o tópico é a base para o início da interação, pois é ele que motivou o encontro; além disso o tópico discursivo é o organizador da conversa e essa característica é percebida por meio da coerência conversacional. Marcuschi (2007, p.77) deixa claro que

só se estabelece e se mantém uma conversação se existe algo sobre o que conversar, nem que seja sobre futilidades ou sobre o tempo, e se isto é conversado. [...] Se foi um encontro inesperado ele pode iniciar com a surpresa e passar para outro tópico logo em seguida; se foi combinado, o tópico inicial já estava em pauta; tratando-se de um telefonema, aquele que chamou normalmente sabe o que pretende propor na primeira brecha que se oferecer para o tópico.

O tópico discursivo é a essência da conversação e só se realiza ou se desenvolve por intermédio de relações linguísticas e sociais, independe de relações familiar, sentimentais etc., mesmo duas pessoas desconhecidas que se encontrem, por acaso, em um ponto de ônibus por exemplo, e de repente algum fato ocorra, este será um motivo para um evento conversacional se iniciar, em torno de um tópico qualquer, que seja de interesse de ambos.

O tópico discursivo, originalmente posto como conforme Brown & Yule (apud Fávero, Andrade e Aquino, 2007, p. 37), “é aquilo acerca do que se está falando e que deve ser desenvolvido pelos parceiros da conversação”, mas só pode ser compreendido dentro do processo interacional, já que a interação interfere diretamente na sequência tópica (Galembeck, 2005, p. 279).

Acompanhemos o exemplo a seguir:

### Exemplo 3

235	L1	dizem né? – você vê – dentro da profissão do vendedor ...a coisa mais difícil é você manter realmente o indivíduo ... éh Olto horas em contato direto com os clientes ... uma coisa:: ... realmente difícil ...então a gente inclusive::... pede para que o indivíduo não perca tempo nesses horários certo? ... e procure almoçar ...no seu território de trabalho ... por ali mesmo em vez de ter que se deslocar de um território de trabalho para sua ca::sa ...
240	L2	[ para sua residência ...
245	L1	para voltar:: ... isso acarreta muita perda de tempo ... mas a coisa mais difícil dentro da profissão do vendedor você realmente ... é conseguir é manter oito horas naquele território de trabalho SEM sair de lá ... e MAIS uma vez eu ...eu vejo a influência do clima e tudo mais ...se é um clima chuvoso tal talvez até me ajude ... nesse sentido eu posso ficar ...e nem ter vontade de de sair de lá para me deslocar para algum outro local porque não dá também ... perderia muito tempo ... dia de chuva ... conforme o:: ... dia realmente prejudica nesse aspecto
250	L2	eu:: eu lhe perguntaria aí dentro desse problema ... você

- não ... possui uma ... um controle – digamos assim – em cima de você você deve produzir tanto num dia ... ou... ou existe isso
- ou digamos um dia de chuva está um dia
- 255 horrível para trabalhar um dia que você está indisposto você poderia pegar voltar para sua casa entrar num cinema distrair um pouco entende? ... (que você) você poderia fazer isso?
- L1 não ... pode perfeitamente eu acho que::essa::essa:: ...
- 260 essa responsabilidade ... ela nos é atribuída ... inclusive:: dentro da profissão de vendas o que:: interessa é:: ... faturar ... entende? ... para eles pouco importa:: às vezes a :: o tempo de de trabalho né?
- L2
- L1 265 como você utiliza o seu tempo de trabalho ... ele tem que ser ... bem utilizado para você efetuar suas vendas ... uma vez que você utiliza ...
- L2 [ mas existe um limite em que você deva um mínimo le/levar neste tal faturamento?
- L1 [ não não existe ... não existe ... não existe ...

**Fonte:** Projeto NURC/ SP – Inquérito 62 D2 - CASTILHO E PRETI (1987, p.66 e 67)

Nesse fragmento, o tópico discursivo tem como conteúdo “um campo profissional - trabalho do vendedor” , os interlocutores L1 e L2 participam ativamente do desenvolvimento dos turnos, num engajamento em que ambos revezam-se nos papéis de falante e ouvinte, caracterizando, assim, a conversação simétrica. Eles conversam sobre a profissão de L1, apesar de, na linha 241, ele abordar a questão do clima, dos dias de chuva promovendo ou incidindo sobre o seu trabalho, sobre a produtividade. L2, à linha 252, quebra o tópico abordando o assunto *uma ida ao cinema em dia de chuva*; contudo, L1 retoma o assunto, à linha 259, trazendo a atenção de L2 novamente ao tópico conversacional em andamento.

Por falarmos em quebra de tópico, fazemos um adendo para lembrar a sugestão de Stech (1982), a qual é citada por Marcuschi (2007, p. 81) e para quem há uma diferença entre quebra de tópico e mudança de tópico: a quebra se dá quando o tópico foi interrompido, contudo, esse pode retornar à pauta da conversação, ao passo que a mudança se dá quando o tópico chegou ao seu final, caracterizando conclusão do assunto.

Voltando ao exemplo 3 acima, nele se verifica o conteúdo e a manutenção do tópico discursivo, sobre o que se fala, com L1 explanando sobre o *compromisso* e a *responsabilidade* exigida pela profissão e L2 em cooperação responde apresentando engajamento na conversação, para o alcance do objetivo comum: a produção do texto falado.

Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 37) acreditam que tomar conhecimento da noção de tópico é de fundamental importância para se entender a organização conversacional, pois o tópico é uma atividade construída em parceria e há entre os participantes do diálogo uma dependência, uma relação mútua, uma intersecção de objetivos entre os interlocutores, mesmo que parcial. Ela afirma:

Pode-se dizer que o tópico é um elemento estruturador da conversação, pois os interlocutores sabem quando estão interagindo dentro de um mesmo tópico, quando mudam, cortam, retomam ou fazem digressões. [...] o tópico se estabelece claramente, inclusive por meio de marcas linguísticas; entretanto, ainda segundo Aquino, muitas vezes a identificação de um tópico discursivo não se dá de modo explícito, já que ele pode apenas ser pressuposto.

Galembeck (2005, p.278) também confirma a importância de valor fundamental do tópico na produção de fala e de estudos relacionados a dois princípios importantes: o *fundamentador* e o *organizador* do tópico no texto falado, em que o fundamentador é a base de uma parte essencial da fala, isto é, diz respeito ao referente, à ideia, ao assunto e o organizador da conversa trata do desenvolvimento do referente, da ideia e do assunto na conversação.

Ainda segundo Fávero (2001, p.38), a construção do sentido por meio do tópico discursivo, na interação, pode se dar pelos fatores contextuais: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação, pressuposições etc.

O fato da conversação face a face ser elaborada no momento da fala denota a evidência de reduzido grau de planejamento prévio e os falantes na conversação podem se expressar de repente sem que o foco referencial esteja no texto falado, mas esteja no contexto situacional, o que pode dificultar a identificação do tópico discursivo por ele ser implícito; contudo, os parceiros do diálogo sabem o referente por conta do conhecimento partilhado e assim a conversação se desenvolve.

Observemos, agora, os exemplos a seguir:

#### **Exemplo 4**

- A - Márcia, já terminou o que lhe pedi?
- B - A reunião ainda não foi marcada.
- A - Mas o cliente tem certa urgência.

**Fonte:** FÁVERO (2001, p. 39)

Neste exemplo, o locutor A faz cobrança ou pergunta sobre a execução de uma demanda já pedida e em andamento e tem da interlocutora B uma resposta que denota um conhecimento partilhado que, de modo pressuposto, apresenta que a demanda cobrada deve ser ou ter como destino uma certa reunião, o que deixa claro o conhecimento e o desenvolvimento do tópico conversacional implícito entre ambos e que vai se construindo de acordo com a necessidade local.

#### Exemplo 5

- |    |                                      |
|----|--------------------------------------|
| L1 | perdeu alguma coisa?                 |
| L2 | não ...por quê? tá com muita pressa? |
| L1 | eu só:: queria te ajudar ...         |
| L2 | só se eu não o conhecesse ....       |

**Fonte:** FÁVERO, ANDRADE E AQUINO (2007, p. 38)

No exemplo 5, L1 se apresenta, aparentemente, solícito em ajudar L2; contudo, pela fala de L2, o analista do discurso pode notar um pressuposto de desconfiança na fala de L2, isto é, L1 diz algo, contudo L2 compreende o real significado das palavras de L1, o que se confirma pela resposta “*só se eu não o conhecesse....*”, ou seja, há um conhecimento situacional partilhado entre ambos que na verdade deixa clara a existência de um tópico conversacional implícito já em desenvolvimento entre eles no momento dessa fala. Em resumo, o referencial não se encontra no texto, mas no contexto situacional, as unidades linguísticas referem-se sistematicamente a traços do mundo extralinguístico ( FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2007, p.37).

Buscando definir a noção de tópico discursivo abordamos que esse elemento estruturador da conversação é uma construção realizada interativa e negociadamente, ou seja, em todo e qualquer desenvolvimento interativo espontâneo este será coproduzido por duas vozes, por dois participantes, no mínimo, num processo dinâmico de ativação e/ou desativação.

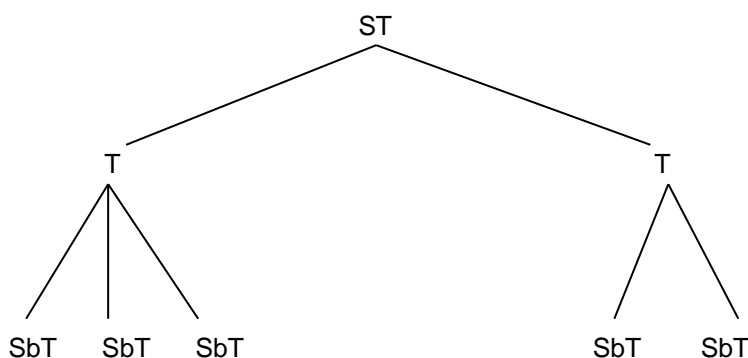
O texto falado é uma organização com certas regularidades, sendo assim passível de análise tanto de fatores linguísticos quanto de fatores interacionais e o tópico discursivo é um dos elementos essenciais na produção da fala - a base de início da interação e o fio condutor da organização discursiva -, e de muita importância nos estudos da língua falada, estando fundamentado em 03 propriedades: centralização, organicidade e segmentação.

Para esclarecer a *centração* como uma propriedade do tópico, buscamos apoio de Marcuschi (2007, p.77) e Galembek (2005, p.279) que mostraram que a conversação tem característica de uma “interação centrada” e/ ou de “centração”, isto é, a convergência de atenção a um determinado assunto. Pode-se dizer que a centração é o foco ou a ênfase em determinado assunto que mantém os interactantes em um sistema de trocas de turnos desenvolvendo, então, o texto conversacional. Nesse sentido, Fávero (2001, p.40) complementa:

A centração norteia o tópico de tal forma que, quando se tem uma nova centração, tem-se um novo tópico [...] é o falar-se acerca de alguma coisa, implicando a utilização de referentes explícitos ou inferíveis [...] que convergem para o desenvolvimento textual.

Em relação à segunda propriedade do tópico - *organicidade* -, Galembek explica que podemos examiná-la na superfície do texto em dois planos: (i) *linear ou horizontal* e (ii) *vertical* e Fávero apresenta um quadro tópico e explica que o tópico se estabelece numa relação de interdependência entre dois planos: (i) sequencial: distribuição linear ou horizontal e (ii) hierárquica: distribuição vertical.

Verifiquemos o quadro tópico (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2007, p.39):

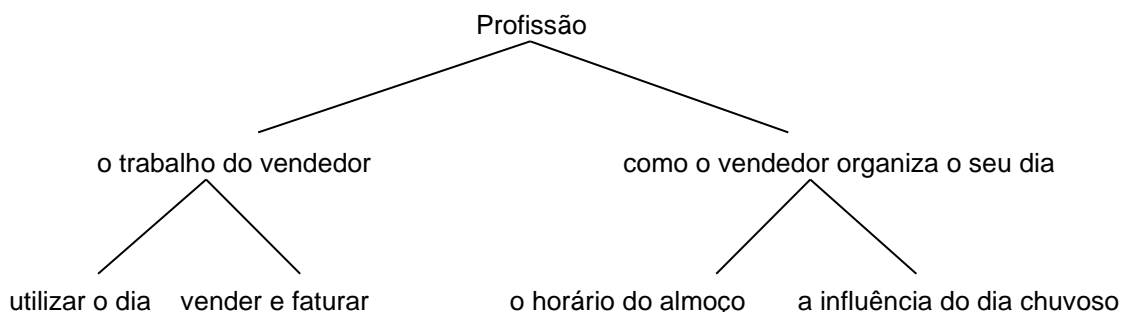


ST= supertópico  
T = tópico  
SbT = subtópico

Tomando aqui o fragmento do exemplo 2, para estruturá-lo de acordo com o quadro tópico de Fávero, temos em centração como supertópico “um campo profissional ou uma profissão”. Já como tópicos, observamos (a) e (b):

a) “o trabalho do vendedor” (e, dentro dele, os subtópicos ou tópicos menores: “utilizar o dia apropriadamente” e “vender e faturar”);

b) “como o vendedor organiza seu dia de trabalho” (com dois subtópicos: “o horário de almoço do profissional de vendas” e “a influência do dia chuvoso nas vendas”). b) “o vendedor organiza seu dia de trabalho” ( com dois subtópicos: “o horário de almoço do profissional de vendas” e “a influência do dia chuvoso nas vendas”).



Ainda nos orientando pelos estudos de Fávero e Fávero, Andrade e Aquino ( 2001, p.46 e 2007, p.39 ) e Galembeck (2005, p.279), podemos explicar a *organicidade* como a relação que há entre o supertópico e o tópico – no nosso exemplo: “profissão →  
” “o trabalho do vendedor” “ como o vendedor organiza o seu dia”. A linearidade ( horizontal) ou em sequência verificamos na relação ou na articulação entre os tópicos em termos de proximidade na linha discursiva. Em nosso exemplo, “o trabalho do vendedor” e “como ele organiza o seu dia de trabalho”.

A verticalidade ou hierarquia diz respeito a interdependência que há entre um tópico e suas subdivisões, com o nosso exemplo observamos a verticalidade em:

- (a) “profissão”, “o trabalho do vendedor”, “utilizar bem o dia” e “vender e faturar”;
- (b) “profissão”, “como o vendedor organiza o seu dia”, “o horário do almoço” e “a influência dos dias de chuva sobre a organização do dia e sobre as vendas”.

Galembeck (2005, p.279) cita Jubran (1994) que salienta:

‘a organização horizontal corresponde a progressão dos tópicos no desenrolar do diálogo” enquanto a organização vertical é “ decorrente de uma sucessiva especificação do assunto em pauta, até os limites das necessidades interacionais’.

Na organização horizontal o assunto ou tópico envolve os interactantes e desenvolve a conversação, enquanto na organização vertical o tópico vai sendo pormenorizado, sendo decomposto, sendo explicado até os limites da prática interacional.

A sequente e última propriedade do tópico refere-se à *segmentação* ou *delimitação local* que são os segmentos do texto oral ou as porções tópicas, isto é, o tópico se compõe por início, desenvolvimento e fecho. O tópico tem delimitações bem definidas e segmentos sucessivos de acordo com a centração; contudo, identificar os segmentos tópicos não é um trabalho fácil para o analista da conversação, visto que eles nem sempre estão evidentes. Os marcadores conversacionais, elementos prosódicos, pausas, hesitações, repetições, paráfrases e perguntas podem ser as marcas da delimitação tópica que os falantes vão usando no texto falado.

De acordo com o fragmento de texto falado a seguir, Exemplo 6, temos uma porção tópica ou segmento tópico à linha 251, quando L2 pergunta se há um controle sobre a produtividade de vendas ou se há uma liberdade para fazer o que ele queira em um dia ruim, como o dia de chuva. O interlocutor L1 responde-lhe objetivamente “não” fechando, encerrando essa porção tópica, inserindo uma pausa e dando início a outro segmento tópico dentro do assunto “a profissão de vendedor que aborda a responsabilidade que ele tem dentro da profissão de vendas”.

#### Exemplo 6

- L2       mas existe um limite em que você deva um mínimo  
          le/levar neste tal faturamento?  
          [
- L1               não não existe ... não existe ... não existe ...

**Fonte:** Projeto NURC/ SP – CASTILHO E PRETI (1987, p.67)

Outro elemento importante acerca da movimentação na estrutura da conversação e que de certa forma não faz parte do tópico discursivo é a digressão, que é “uma porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o tópico em andamento” (FÁVERO, 2001, p. 50), mas que entendemos que devermos abordar, ainda que brevemente.

A digressão consiste em uma quebra, uma interrupção no desenvolvimento da interação para uma explicação ou uma inserção de outro assunto. E tão logo é enunciado, o tópico original volta à pauta, é retomado na conversão. Tanto a quebra quanto o desvio do tópico para a inserção da digressão, com a posterior retomada do tópico, pode ser sinalizado ou não por marcadores conversacionais, tais como *então*, *a*

*propósito, isso me lembra que, por falar nisso, voltando ao assunto, perdão, mas isso parece, olha tem um negócio etc.*

A digressão pode ser de três formas:

- baseada no enunciado: apresenta uma relação de conteúdo (semântico ou pragmático) entre a porção tópica digressiva e o assunto tópico original da conversa;
- baseada na interação: não apresenta relação de conteúdo com o tópico em desenvolvimento, ou seja, se manifesta no fluxo conversacional e é adequada. Essa digressão atende a alguma demanda extrínseca ao desenvolvimento do tópico em curso;
- baseada em sequências inseridas: considerada uma pausa ou lacuna no desenvolvimento do tópico original em que os falantes incluem turnos inseridos. Esse tipo de digressão diz respeito a correções, esclarecimentos, informações etc. Fávero especifica que esse tipo de digressão marca uma espécie de salto na conversa: seria como uma pausa na continuidade da conversação.

#### Exemplo 7

- L1 e Dona Marta ficou preocupada e insistiu Várias Vezes para a Cris comer ... perguntei se queria que ela lhe desse comida MAS a Cris NÃO quis saber ... ELA parecia estar zangada ... então eu falei ... Olha Dona Marta depois que EU sair para dar aula ... a senhora ten::ta VER se ela aceita comer ... NEM que seja um POU::co
- L2 você começou o::... curso de PÓS ON::tem?
- L1 é comecei ...
- L2 e gostou?
- L1 gostei/gostei sim::
- L2 QUANtos alunos?
- L1 QUATro ... havia aPENas QUATro ... sabe? ... eu limitei o número de alunos especiais e a secreTÁria me disse que havia QUI::nze alunos querem::do fazer o meu curso É PEEna MAS eu NÃO sabia disso (...) mas voltan::do a falar da Cris acho que ELA PENsa que seu/sou a culpada (...)

**Fonte:** conversação espontânea, FÁVERO, ANDRADE E AQUINO (2007, p.23 e 24)

Podemos examinar, nesse exemplo, a quebra ou desvio de tópico formado por uma digressão: L1 relata o momento, antes de sair de casa para dar aula, de preocupação referente à alimentação/ refeição de Cris, provavelmente a filha ainda criança. E o fato de L1 mencionar “sair para dar aula” traz, como deixa para L2, a lembrança de que L1 começou a ministrar um novo curso e a leva a inserir uma digressão no desenvolvimento da conversação, promovendo uma quebra do tópico discursivo.

Observamos aí que há um conhecimento anterior partilhado entre as locutoras que, em conversa simétrica, em uma passagem de turno consentida, com pares adjacentes

e em turnos nucleares, desenvolvem a porção tópica da conversação de tema “início de aulas do novo curso” em digressão com base na interação, isto é, não apresenta relação de conteúdo com o tópico em desenvolvimento. O desvio tópico logo é concluído por L1 que retoma o tópico original com o marcador “... mas voltando a falar da Cris ...”

A digressão é um desvio do tópico discursivo, é uma porção tópica que não tem ligação com o tópico anterior nem com o posterior, é uma estratégia discursiva que contribui para o desenvolvimento e a produção do texto falado.

Os estudos acerca da noção de tópico e de seu desenvolvimento são notadamente importantes visto que a textualização de um texto falado coerente, com sentido, está relacionada a uma gama de informações: o tópico é um elemento decisivo na constituição do texto falado; o desenvolvimento do tópico está relacionado à coerência; o texto falado obedece a processos de ordem cognitiva e, geralmente, a coerência não é perceptível por marcas linguísticas e discursivas, mas se dá com base nas relações entre os referentes. Dessa forma, a coerência textual é uma estruturação, uma organização em vários níveis e ao mesmo tempo.

#### **1.4.2. Turno conversacional**

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 35) Sacks, Schegloff e Jefferson foram os pioneiros no estudo da organização do turno conversacional e eles definiram a noção de turno em dois sentidos, primeiro o de *distribuição de turno*, ou seja, qualquer um dos falantes pode ou tem o direito de tomar a palavra, e segundo o de *unidade construcional*, ou seja, a fala é elaborada no momento em que o locutor toma a palavra e se torna um falante.

Logo, conforme a ideia dos sociólogos, Dionísio (2012, p. 91) define o turno como “cada intervenção dos interlocutores formada pelo menos por uma unidade construcional” e ela complementa citando o pensamento de Marcuschi (1986) que concebe o turno como a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio, que é significativo e observado.

De acordo com as regras de constituição do texto conversacional para Galembeck (2001, p. 60) a constituição de um turno compõe-se de participantes: falante(s) e

ouvinte(s), e cada um está imbuído de cumprir uma tarefa, a ser executada em determinado tempo - fixo ou não. Assim, a conversação é caracterizada por turnos, compostos de qualquer extensão, entendendo-se por turno qualquer intervenção/participação dos interlocutores.

Marcuschi (2007, p. 17) esclarece que Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) sugeriram um conjunto de regras procedimentais para o exame das interações verbais espontâneas, informais, casuais, sem hierarquia de falantes.

Para a análise de qualquer conversação, os teóricos indicam o conjunto de propriedades que apresentamos a seguir:

- (a) a troca de falantes ocorre ou pelo menos ocorre;
- (b) em qualquer turno, fala um de cada vez;
- (c) ocorrências com mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- (d) transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposição são comuns; longas pausas e sobreposições extensas são a minoria;
- (e) a ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- (f) o tamanho do turno não é fixo, mas variável;
- (g) a extensão da conversação não é fixa nem previamente especificada;
- (h) o que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado;
- (i) a distribuição dos turnos não é fixa;
- (j) o número de participantes é variável;
- (l) a fala pode ser contínua ou descontínua;
- (m) são usadas técnicas de atribuição de turnos;
- (n); são empregadas diversas unidades construidoras de turno: lexema, sintagma, sentença etc.;
- (o) certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violações nas tomadas.

Também Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 43) mostra que toda prática comunicativa, mesmo as conversações, têm condutas as quais seguem esquemas ou regras de procedimentos. Entre elas estão as regras do *sistema dos turnos de fala* que permitem a gestão da *alternância dos turnos de fala* – o falante conserva o turno ou passa-o a outro interlocutor - os falantes seguem um conjunto de direitos e deveres e tais regras, por serem flexíveis, podem ser transgredidas ou não.

Tendo em vista que os pares conversacionais participam do texto falado de modo cooperativo com turnos nucleares ou inseridos no diálogo simétrico e durante o processo de troca de falantes estes o fazem por meio de passagem ou assalto ao turno. Galembeck (2001, p.71) discorrendo a respeito da passagem de turno fala das ideias de Sacks, Schegloff e Jefferson, que estabeleceram o conceito de lugares relevantes para transição (LRTs) dos turnos, o LRT é um ponto que o ouvinte trata pela intuição ou percebe que o turno está fechado, concluído pelo interlocutor e assim quem é ouvinte faz a tomada de turno e continua desenvolvendo o tópico discursivo.

Os LRTs de passagem de turno – entrega do turno de forma *requerida* e/ou entrega de forma *consentida* -, são identificados por pistas ou marcadores conversacionais de final de turno ou de final de unidade comunicativa – *né, certo?, viu?, entendeu?, que acha?, é isso aí, e então?, é ou não é?, de acordo?,* pausas, entoação descendente ou ascendente, hesitação etc. Marcuschi (2007, p.22) nos informa que estes marcadores conversacionais como LRTs são relevantes, porém não absolutos.

Quanto ao assalto ao turno não há identificação de pistas ou marcadores conversacionais, é uma tomada sem LRT, uma vez que o interlocutor toma o turno sem ser requerido e/ou consentido, assim há uma violação da regra geral básica: “fala um de cada vez”, esta que está entre as observadas e sugeridas por Sacks, Schegloff e Jefferson (MARCUSCHI, 2007, p.17 e 18) do conjunto de propriedades que norteiam análises de qualquer conversação. O assalto ao turno pode ser *com deixa* ou *sem deixa* (GALEMBECK, 2001, p. 74 e 75).

No assalto *com deixa* o ouvinte se apodera do turno em momentos de hesitação como pausas, alongamentos, repetições na fala do locutor, após conjunções – *e, mas, aí, então etc.* ou seja, estas são as deixa para ele tomar o turno. O assalto *sem deixa* acontece de modo abrupto, isso podemos observar nas conversações em que há sobreposição de vozes e, portanto, de falas simultâneas. Tais fatos são mencionados por Marcuschi (2007, p.23) como de momentos cruciais na organização conversacional, pois provoca a possibilidade de o sistema conversacional entrar em colapso.

Os falantes na gestão de alternância do turno também usam estratégias para sustentação do turno ou da fala visto que o locutor quer conservar o turno e concluir suas ideias. Quanto a isso, Dionísio (2012, p.96) afirma:

A segunda estratégia de gestão de turnos – a sustentação da fala - é, na realidade, uma tentativa empregada pelo falante para garantir a posse do turno, assinalando à sua audiência o desejo de manter-se na condução do diálogo. Para isso recorre aos marcadores conversacionais, aos alongamentos, às repetições e à elevação de voz.

Nesta estratégia o falante tenta administrar, gerenciar o turno, mantê-lo sob sua custódia, para isso ele usa de técnicas ou estratégias conversacionais para manter a posse do turno e a atenção do interlocutor na conversação.

O conjunto de regras sugerido por Sacks, Schegloff e Jefferson (MARCUSCHI, 2007, p. 18), apenas de ordem descritiva e não prescritiva permitem a construção das unidades formais que são os “turnos”, ou seja, a *tomada de turno* ou a gestão de *alternância dos turnos de fala* é a operação básica da conversação e com isso o turno ganha *status* de ser um dos componentes centrais do modelo dialogal, sem, contudo, ser o turno a unidade conversacional.

Assim salientamos que o texto falado é planejado localmente no momento de sua execução, provido de dinamismo por parte de seus produtores, observando-se nele a troca de falantes, o monitoramento da fala do outro interlocutor, numa negociação, uma confrontação de forças como num jogo; contudo, convém explicar que na construção do jogo conversacional não cabem regras absolutas. O princípio “fala um por vez”, por exemplo, ao ser violado, não indica necessariamente ausência de polidez.

#### **1.4.2.1. Tipologias de turno**

##### **Simetria e Assimetria**

As relações dialogais podem ser de simetria ou assimetria no desenvolvimento do tópico. Por diálogo simétrico entende-se que os interlocutores em ação na conversação têm o mesmo direito de fala, não só de tomar a palavra, mas também de escolher o tópico discursivo (sobre o que se fala), direcioná-lo, decidir sobre a duração do tempo. Temos como exemplo as conversas do cotidiano.

No caso do excerto já apresentado, o retomamos aqui em exemplificação. Esses turnos estão classificados em diálogo simétrico, e o tópico conversacional versa sobre “*um campo profissional - trabalho do vendedor*”, em que os dois interlocutores

participam do diálogo, com turnos nucleares, e ambos contribuem para o desenvolvimento do tópico conversacional, construindo colaborativamente os turnos em prol de um objetivo comum, falando um de cada vez, o que nem sempre é regra na conversação.

### Exemplo 08

260	L1	não ... pode perfeitamente eu acho que::essa::essa:: ... essa responsabilidade ... ela nos é atribuída ... inclusive:: Dentro da profissão de vendas o que:: interessa é:: ... Faturar ... entende? ... para eles pouco importa:: às vezes a ::	→ turno 1 - L1
	L2	o tempo de de trabalho né?	→ turno 2 - L2
265	L1	como você utiliza o seu tempo de trabalho ... ele tem que ser ... bem utilizado para você efetuar suas vendas ... uma vez que você utiliza ...	→ turno 3 - L1
		[	→ fala simultânea de L1 e L2
	L2	mas existe um limite em que você deva um mínimo le/levar neste tal faturamento?	→ turno 4 - L2

**Fonte:** Projeto NURC/ SP – Inquérito 062 D2 - CASTILHO E PRETI (1987, p. 67)

Quanto ao diálogo assimétrico um dos interlocutores tem o domínio da situação de conversação, cabendo a ele a decisão de início do diálogo, do direcionamento da conversa, da mudança de tópico ou não, da conclusão da conversação. Neste caso temos como exemplos as entrevistas, as interações professor-aluno durante uma aula etc.

### Exemplo 9

1	Inf.:	eu vou passar a chamar vocês pelo nome todo para identificar ... tá bom? ((vozes)) e tá todo mundo proibido de dizer não sei ... hein?
	Al.:	eu sei ... eu sei ... eu sei ...
5	Inf.:	é? ((risos)) bem... na aula passada nós analisávamos a parte concernente á figura do administrador ... o PORQUÊ dos administradores ... e o que era preciso para ser um administrador ... então ... nós tivemos a oportunidade de verificar ... que há uma distinção hoje bastante acentuada ... entre a figura do PROPRIETÁRIO e a figura ... há ... gerencial ... não significa que o proprietário não ... POSSA administrar a sua empresa ... mas ele deve administrá- la de acordo COM técnicas gerenciais
10		

**Fonte:** NURC /RJ - Inquérito 364 - EF

Com o Inquérito 364 (linhas 1-13) do Projeto NURC/RJ temos um exemplo de assimetria com uma aula universitária sobre “Organização e métodos administrativos” ministrada por um professor que intervindo, dominando a cena conduz a aula, a

conversação, dá início ao diálogo, retoma ou rememora o conteúdo em continuidade da aula anterior, facilitando a compreensão para os alunos, direcionando o tópico conversacional “os papéis do administrador de empresa” que é o assunto da aula do dia. E os alunos participam, contribuem ou colaboram na produção do texto dialogal de forma secundária. Como explana Galembeck (2001, p. 58 - 60), “um dos interlocutores desenvolve o tópico; e o outro “vigia” ou “segue” o seu parceiro” conforme podemos ver a seguir:

Na conversação assimétrica um dos interlocutores “ ocupa a cena”, por meio de uma série de intervenções de nítido caráter referencial, ou seja, de intervenções nas quais se desenvolve o tópico ou o assunto do fragmento. O outro participante só contribui com intervenções episódicas, secundárias em relação ao tópico do fragmento conversacional.

Na conversação assimétrica, muitas vezes ou dependendo do gênero textual em curso, os interactantes sabem quem tem a custódia de gerenciar o turno, e nem contesta a assimetria da conversação, como é o caso das entrevistas ou como no exemplo acima citado.

### **Turno Nuclear e Turno Inserido**

Para o desenvolvimento do tópico discursivo os turnos podem ser nucleares ou inseridos. Ambos os turnos são importantes para a estrutura, para a organização e desenvolvimento do texto conversacional.

Enquanto o turno nuclear tem valor referencial, veicula informações, sequencializa as intervenções entre o turno anterior e o subsequente e/ou as intervenções dos parceiros conversacionais se interligam em produção conjunta, a fala do locutor tem por complemento a de seu interlocutor dando seguimento ao assunto, ao tópico discursivo na conversação, o turno inserido não tem valor referencial nítido, não troca conteúdos informativos na conversa, mas promove na construção do diálogo uma sequência interacional.

Verificamos com o turno inserido que o interlocutor monitora, acompanha, segue, dá sinais de concordância ou discordância, marca ao locutor a sua atenção colaborativa na produção do texto oral, ou seja, com o turno inserido há uma produção paralela quanto ao desenvolvimento do tópico discursivo na conversação, e assim esse tipo de

turno também tem relevância na produção do texto falado. Examinemos turno nuclear e inserido na composição de um texto falado.

### Exemplo 10

	L2 Dizem que está surgindo agora...a ... computação ...	→	<b>turno nuclear</b>
1020	L1 uhn uhn ...	→	<b>turno inserido</b>
	L2 talvez você possa dizer mais alguma coisa do que eu nesse campo ...	→	<b>turno nuclear</b>
	L1 certo...	→	<b>turno inserido</b>
	L2 da computação ... dizem que ... faltam elemento não sei ...	→	<b>turno nuclear</b>
1025	L1 não eu acho que a tendência da Engenharia... nuns campos aí ... foi a seguinte é é realmente acompanhar o desenvolvimento certo? o que nós precisamos para o desenvolvimento? A começar .... a desenvolver as indústrias de base	→	<b>turno nuclear</b>
1030	L2 exato...	→	<b>turno inserido</b>
	L1 e estava mais voltado para para para a área da das	→	<b>turno nuclear</b>

**Fonte:** Projeto NURC/ SP - CASTILHO E PRETI (1987, p.83)

Observando esse trecho do Inquérito 062, linhas 1019 – 1032 que desenvolve o tópico “Novos campos de atuação” podemos examinar tanto *turnos nucleares* de valor referencial ao assunto produzidos por L1 e L2 em ação colaborativa desenvolvendo o tópico conversacional como *turnos inseridos* que apenas demonstram que ora L1 e ora L2 monitoram, participam, fiscalizam a fala do parceiro conversacional, sem valor referencial, contudo participam e contribuem para/ na produção do texto falado.

Conforme diz Kerbrat-Orecchioni (2006, p.43), organização dos turnos de fala repousa, na verdade, sobre a aplicação de algumas regras, produzindo negociações, as quais exercem influência sobre o desenvolvimento da interação.

Por prática social construída de forma cooperativa a conversação é uma organização que segue regras de encadeamento sintático, semântico e pragmático num processo de produção estruturado e funcionalmente atrelado a elementos linguísticos, sociocognitivos e interacionais, os quais agenciam sentidos, textualização (local ou global) e a textualidade da/ na conversação.

#### 1.4.3. Atividades de formulação e reformulação textual

De acordo com as regras de constituição do turno, falantes e ouvintes tem tarefas na produção da interação conversacional e, entre elas, está a de se fazer compreender. Para tanto, ao **formularem** o texto, recorrem a determinadas atividades textuais organizacionais ou, para o **reformularem**, recorrem a atividades de reparo: lexicais, sintáticos, fonéticos, semânticos, pragmáticos e cognitivos para, dessa forma, garantirem o máximo possível a intercompreensão. Em outras palavras, tais atividades ou estratégias (de correção, repetição, paráfrase ou hesitação) visam à construção de sentidos.

A atividade textual de reformulação é resultado da ocorrência de um *problema* ou *erro* na formulação do texto oral. Quando falante e/ou ouvinte identificam dificuldades, lançam mão das estratégias de reformulação. Fávero, Andrade e Aquino consideram, nesse sentido, que “a elaboração do texto oral é ao mesmo tempo *ação* e *interação* em tempo real”. No texto escrito, não se verifica atividades de reformulação, uma vez que ao escrevermos podemos apagar e reescrever sem deixar marcas desse apagamento. Já com o texto falado, o analista da conversação pode examinar, observar as marcas de atividades textuais de reformulação.

Durante a fala, no turno, o locutor pode interromper de pronto o curso da fala e fazer uso da **correção**, conforme explicita Castilho (2000, p. 42) “na LF coexistem o planejamento e a execução linguísticos no tempo real. Daí ser frequentemente necessário voltar atrás para corrigir o que foi dito”. Isto é muito comum na língua falada e ocorre por mudança de ideia ou por erro de pronúncia ou em razão de seleção lexical e, ainda, de mudança/ adequação gramatical, entre outras possibilidades.

Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.57) explanando sobre a hesitação cita Marcuschi que esclarece que a hesitação entra na reformulação textual como indício de “dificuldade cognitivo-verbal na estrutura sintagmática”. Tal qual se dá com o uso da correção, o falante interrompe o “fluxo informacional devido a uma má seleção futura, resultando um enunciado ainda não concluído”.

Vejam os exemplos de correção e hesitação no fragmento a seguir:

#### Exemplo 11

635	L2	mas o que o que você ia falar de compra?
	L1	gozado nós não costumamos fazer muita compra não...

- não sou do tipo de...
- 640 L2 eu até que compro bastante coisa eu acho  
 L1 chega no as/ no sábado... vai numa:: sei lá ... () -- como  
 é que chama? –  
 L2 éh:: José Paulino?  
 L1 José Paulino fazer compra né?  
 L2 [ eu já fiz... acho que eu  
 compro muito mais roupa que você por exemplo...

**Fonte:** Projeto NURC/ SP - CASTILHO E PRETI (1987, p. 31 e 32)

Na linha 639, com “*chega no as/ no sábado... vai numa:: sei lá ... () – como é que chama?*”, L1 titubeia e chega a pronunciar “as”; contudo, interrompe o fluxo da palavra e acha o termo adequado, fazendo a correção “no sábado...”. Em seguida, hesita e acrescenta mais um termo com a vogal “a” de “*numa::*” com alongamento em “*vai numa:: sei lá*”, mostrando provavelmente uma dificuldade cognitiva e verbal. Usa a expressão “*sei lá*”, completando a hesitação, consciente de não saber o que falar e, por fim, solicita a ajuda de L2 para a elaboração do seu próprio turno e complementação de suas ideias com “-- como é que chama?”. Verifica-se, assim, a construção do diálogo passo a passo; ele vai sendo produzido de modo colaborativo em ação e interação em tempo real entre ambas, falante e ouvinte, com atividades textuais de formulação e reformulação.

Com a atividade de textualização de **repetição**, falante e ouvinte fazem progredir o texto, usando elementos lexicais semelhantes ou sinônimos já enunciados, dando significado e sentido ao texto que se vai construindo. Conforme mostrou Marcuschi (2006, p.219), a repetição “Contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas”.

Observemos o extrato abaixo como exemplo:

**Exemplo 12:**

- 235 gente inclusive::... pede para que o indivíduo não perca  
 tempo nesses horários certo? ... e procure almoçar ...no  
 seu território de trabalho ... por ali mesmo em vez de ter  
 que se deslocar de um território de trabalho  
 para sua ca::sa ...  
 [
- 240 L2 para sua residência ...  
 L1 para voltar:: ... isso acarreta

**Fonte:** Projeto NURC/ SP – CASTILHO E PRETI (1987, p. 66)

Na linha 237, L1 faz uso da repetição: “seu território de trabalho” e “um território de trabalho”. Primeiramente, faz menção a um espaço de trabalho particular, pessoal e específico com a orientação do superior num discurso indireto. Depois, generaliza esse espaço de trabalho, deixando-o não especificado, trazendo, dessa maneira, nova informação ao texto, pois percebemos aí que se trata da fala de L1 nos dando a indicação de que concorda com a fala de seu superior. Nesse exemplo, observamos que a repetição faz o texto progredir porque traz novas informações.

Podemos examinar também a repetição em troca entre L1 e L2, nas linhas 239 e 240, “para sua casa ... para sua residência ...”, aqui há uma repetição, apesar da grafia diferente, porém a definição é a mesma para as duas palavras: uma habitação, uma moradia. A repetição faz parte do processo de produção do texto oral, não se apaga, e mesmo se repetindo “não significa dizer a mesma coisa, pois ela expressa algo novo” (DIONISIO E HOFFNAGEL, 2007, p. 114).

Podemos afirmar que o uso de L1 do termo *casa* denota proximidade, envolvimento dele com essa moradia. Já na fala de L2, que usa o termo *residência*, percebemos um distanciamento em relação a essa moradia, como se não houvesse pertencimento do objeto da narrativa para L2, o qual apenas teria cooperado com L1 para a produção do texto de ambos, como Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.66) afirma: “o locutor recorre a essas atividades para formular etapas do desenvolvimento de sua própria construção e/ou da construção de seu interlocutor.

A **paráfrase** como atividade de reformulação do texto falado retoma uma fala anterior com o fim de esclarecer ou explicar melhor, cria uma relação intertextual dentro do próprio diálogo em ação; é um enunciado que reformula um enunciado anterior, como podemos acompanhar a seguir:

**Exemplo 13:**

545	L2	tem não ( )
	L1	que nós nós que nós temos visto aí é que principalmente dentro da área de investimentos ... eu tenho tenho acompanhado aqui ... o engenheiro está muito bem situado ... ele está exercendo perfeitamente a ... a função dele ... e exercendo:: a contento inclusive ... então::
550		

**Fonte:** Projeto NURC/ SP – Inquérito 62 D2 - CASTILHO E PRETI (1987, p.74)

Podemos examinar a paráfrase considerando inicialmente a fala de origem: “o engenheiro está muito bem situado” (l. 548-9), em que há uma parada no fluxo, no andamento do texto oral para retomar/ reformular o que foi dito, no presente caso uma opinião sobre a situação do engenheiro, fazendo, assim, uma reformulação textual por meio da elaboração de uma paráfrase (l. 549-50): “ele está exercendo perfeitamente a ... a função dele ... e exercendo:: a contento inclusive...”.

Compreendemos com as atividades de formulação e reformulação do texto falado que falantes e ouvintes têm um trabalho conjunto, um esforço conjunto na constituição do texto, não só quanto ao planejamento local, mas também no que diz respeito à construção textual plena, com a estrutura e a organização dos enunciados em tessitura, de modo que o interlocutor tenha a explicitação do que foi dito e, ao mesmo tempo, o texto possa ser compreendido, haja vista a textualização realizada por meio do movimento de *ação* e *interação* (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2007, p.55).

#### **1.4.4. Marcadores conversacionais**

Os Marcadores Conversacionais (MC) são elementos - verbais, prosódicos e não-linguísticos - típicos da fala que sempre marcam alguma função interacional na conversação. São produzidos na interação tanto pelo falante como pelo ouvinte.

Conforme compreende Urbano (2001, p. 85), os MC são elementos próprios da fala, de grande frequência e recorrência, porém não fazem parte do conteúdo cognitivo do texto falado. Na organização conversacional,

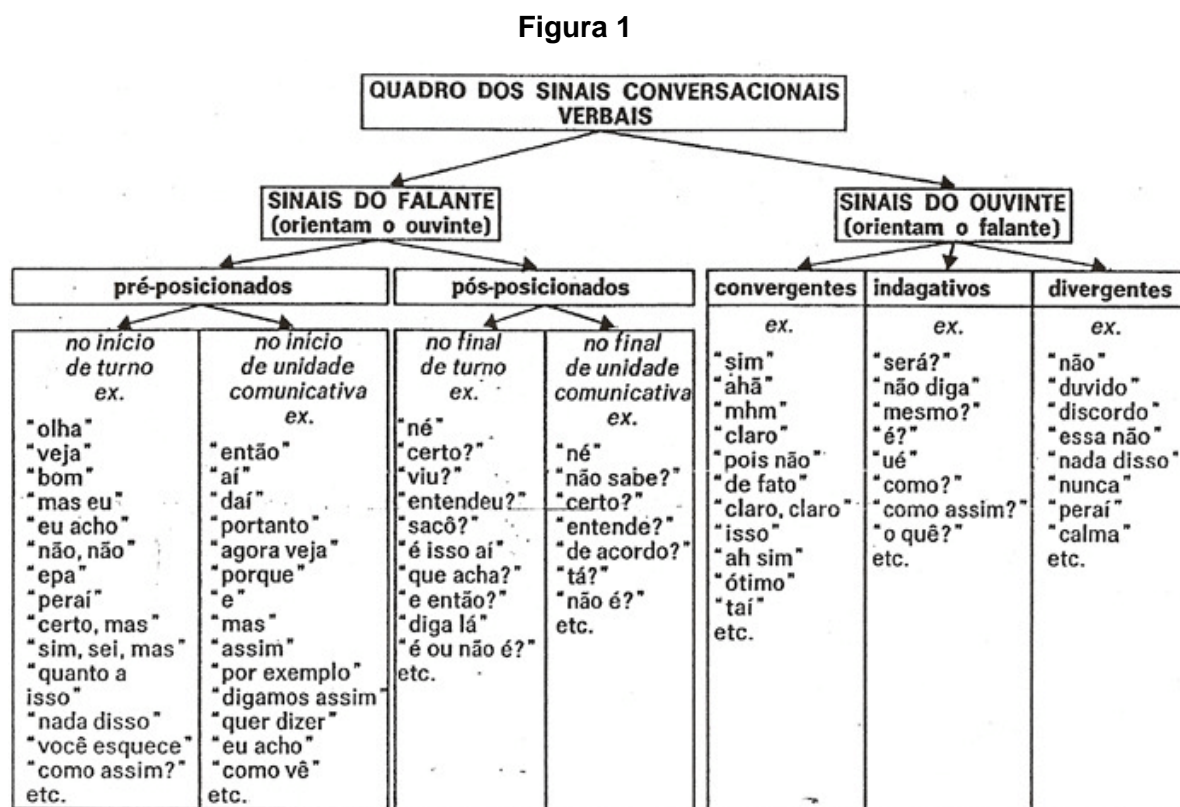
ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado [...] funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. Em outras palavras, são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal.

Os MC são como conectores, do texto falado, tem diferentes funções e podem ser organizados segundo seus tipos, suas funções e as posições que ocupam no turno conversacional.

Os MC de sinais verbais estão subdivididos em dois tipos: sinais do falante e sinais do ouvinte, que podem ter funções conversacionais e funções sintáticas. Quanto à

posição, podem se localizar dentro do turno ou na sequência do turno. Os MC verbais podem ser lexicalizados (palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações) ou não lexicalizados (*ahn, ahã, mhm, humm, uhn, ah, eh eh* etc.).

A seguir, apresentamos a Figura 1 com a proposta de classificação de MC de Marcuschi (2007, p.68) com sinais do falante e do ouvinte:



Fonte: MARCUSCHI (2007, p. 68)

Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.45) apresenta a proposta de Marcuschi (1987) sobre a subdivisão dos MCs verbais em quatro grupos assim distribuídos:

- 1) *marcador simples*: realiza-se com uma só palavra: Interjeição, advérbio, verbo, adjetivo, conjunção, pronome etc. Ex.: *agora, então, aí entende, claro*;
- 2) *marcador composto*: apresenta um caráter sintagmático com tendência a cristalização. Ex.: *então daí, aí depois, quer dizer, digamos assim*;
- 3) *marcador oracional*: corresponde a pequenas orações que se apresentam nos diversos tempos e formas verbais ou modos oracionais (assertivo, indagativo, exclamativo). Ex.: *eu acho que, quer dizer, então eu acho*;

4) *marcador prosódico*: associa-se a algum marcador verbal, mas realiza-se por meio de recursos prosódicos. Fazem parte deste grupo a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz etc.

Pertencem a esse quarto grupo, dos recursos prosódicos ou supra-segmentais, o tom de voz, os contornos entonacionais (ascendente [ ↗ ], descendente [ ↘ ], constante [ → ]); as pausas - silenciosas ou preenchidas, que podem ser curtas, médias ou longas; o ritmo; a velocidade; a altura; os alongamentos de vogais etc.(FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2007, p.44).

O gestual, o riso, o olhar, os meneios de cabeça etc. também tem seu aspecto de importância e recorrência na organização do texto oral marcando ou sinalizando as relações interpessoais. São os MC não-linguísticos ou paralinguísticos.

Quanto às suas funções, os MC ocupam espaço ora de função mais genérica e ora de função mais específica. A função mais genérica articula ou estrutura o texto, promovendo um encadeamento coeso. A função mais específica dos MC está relacionada aos sinais produzidos pelo ouvinte monitorando o falante ou sinais produzidos pelo falante em busca de sinais de assentimento durante o turno que servem para monitorá-lo.

Castilho (2000, p. 48 e 49) entende que a função (comum e ampla) de todos os marcadores discursivos é textual, é organizar o texto; além do mais, essa função textual dos MC suporta duas outras funções: a de *marcador interpessoal* como administrador dos turnos conversacionais e de *marcador ideacional* usado pelos falantes para a negociação do tema e do seu desenvolvimento.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.46), os MCs

asseguram não só o desenvolvimento continuado do discurso (sequência linear), mas também operam na organização hierárquica do texto na medida em que funcionam para garantir a coesividade entre os tópicos que vão-se apresentando verticalmente durante a elaboração do texto falado.

Examinemos o fragmento de conversa do exemplo a seguir observando como os falantes usam os MC de modo a ajudar a construir o texto falado e dar coesão e coerência ao texto falado, produzido tanto pelo falante como pelo ouvinte, articulando as unidades cognitivo-informativas do texto ou dos interlocutores.

**Exemplo 14**

- L1 dizem né? – você vê – dentro da profissão do vendedor  
 ...a coisa mais difícil é você manter realmente o  
 indivíduo ... éh Olto horas em contato direto com os  
 clientes ... uma coisa:: ... realmente difícil ...então a  
 235 gente inclusive::... pede para que o indivíduo não perca  
 tempo nesses horários certo? ... e procure almoçar ...no  
 seu território de trabalho ... por ali mesmo em vez de ter  
 que se deslocar de um território de trabalho  
 para sua ca::sa ...

**Fonte:** Projeto NURC/ SP – Inquérito 62 D2 - CASTILHO E PRETI (1987, p.66)

Observamos, nesse excerto, que os marcadores “*dizem né*”, “*você vê*” são verbalizados e ajudam L1 a articular a conversação. Com a expressão “*dizem né?*”, L1 denota que concorda com o que L2 disse e, ao usar, o “*você vê*”, faz um acréscimo à fala de L2. Ao se valer do MC “*certo?*” (l. 236) quer confirmar o entendimento de L2 para o que explana e, ao mesmo tempo, monitora a sua atenção. Na l. 234, o MC “*então*” vem como um sequenciador, ou melhor, como uma conjunção aditiva, pois L1 acrescenta uma outra informação sobre o dia na profissão de vendedor.

Os alongamentos de vogais em “*uma coisa::*” (l. 234), em “*inclusive::*” (l. 235) e em “*sua ca::sa ...*” (l. 239), assim como as *pausas*, bastante frequentes na fala de L1, nesse turno, a nosso ver, indicam que L1 vai planejando, vai organizando o pensamento para, então, verbalizar suas ideias e, assim, construir o texto falado, apresentando o dia, a rotina, o perfil do vendedor e o que é ser um vendedor. No MC de *entonação enfática* descendente, o recurso prosódico ou supra-segmental que se verifica (l. 233) “*éh Olto horas*” percebemos que L1 enfatiza o tempo como bastante longo, em que o vendedor fica em contato direto com os clientes. Ao usar esse MC prosódico, L1 dimensiona o tempo e assim caracteriza, para L2, o perfil da rotina e do dia de quem trabalha com vendas.

Podemos concluir salientando, juntamente com Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.46 e 47) que os MCs mantêm a condução e a manutenção do tópico conversacional, modalizando-o e assegurando a unidade tópica, marcando a articulação no texto, promovendo a coesão e permitindo a movimentação dinâmica da conversação agindo como elo, isto é, ligando e fazendo a sequenciação ou progressão do texto falado, conforme se verifica no quadro tópico de formação, que engloba tópicos e subtópicos e/ou porções tópicas menores fazendo a progressão da interação.

#### 1.4.5. Par adjacente ou par conversacional

Os pares adjacentes são uma sequência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da interação, segundo Marcuschi (2007, p. 35). Às vezes, é de ocorrência obrigatória, como é o caso dos cumprimentos, tratando-se de *elemento da sintaxe sociocultural e não linguística*. O termo foi inicialmente utilizado por Schegloff.

Pares adjacentes são sequências do tipo pergunta-resposta, saudação-saudação, convite-aceitação ou recusa, ordem-execução etc.. São elementos básicos da interação, que organizam localmente a conversação e controlam o encadeamento de ações.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.49), é difícil encontrar uma conversação sem nenhum tipo de par adjacente/ par conversacional o que caracteriza esse elemento da interação como “uma das unidades para estudo do texto conversacional”. Esses pares (Ps e Rs) podem ocupar o espaço conversacional de: *a) elemento introdutor, de abertura do tópico* discursivo, isto é, os interlocutores podem iniciar a conversa fazendo uso de perguntas; *b) continuidade do tópico* em que, para a continuidade da centração conversacional, os interlocutores usam Ps tais como de pedido de informação, confirmação, esclarecimento etc.; *c) redirecionamento do tópico* como elemento estratégico do texto falado é utilizado com uma pergunta, por exemplo, quando se percebe a quebra ou desvio de tópico e assim retomar o tópico que estava em curso; *d) mudança de tópico*, estratégia que permite o uso de Ps com o fim de não falar mais sobre o tópico em curso, por conclusão, esgotamento do assunto em conversa etc.. A mudança pode ser local ou global – no nível das porções tópicas, subtópicos ou supertópicos.

Marcuschi ( 2007, p.35), nos apresenta as definições das características dos pares adjacentes de acordo com os estudos de Schegloff e Sacks. Vejamos:

- (a) extensão de dois turnos;
- (b) posição adjacente;
- (c) produção sucessiva por falantes diversos;
- (d) ordenação por sequência predeterminadas;
- (e) composição de uma primeira e de uma segunda parte;
- (f) a primeira parte seleciona o próximo falante e determina sua ação;

(g) a primeira parte coloca o ponto relevante para a transição do turno.

Para Marcuschi (2007, p.35 e 36) tais características são de natureza estrutural “ a) e b)”, é justo, objetivo por P e R serem um par. O autor nega que possam ser do tipo de regras sintáticas da língua, pois são elementos ou estratégias apenas *regulativas*. E as características f) e g) indicam com a primeira: a seleção do próximo falante e a determinação de *uma ação, uma espera*, e por consequência, com a segunda: indica a *provável troca, transição do turno*.

De acordo com ele, as Ps e Rs são controladoras do encadeamento de ações na conversação e as regularidades constantes em Ps e Rs são condicionais tanto para os produtores como para os receptores do texto falado, e conforme Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.50) acrescenta as Ps correspondem a atender uma necessidade do falante que pergunta e um engajamento ativo da parte do ouvinte que em Rs cabe-lhe aceitar, manter ou recusar o tópico discursivo.

O par adjacente ou conversacional e o tópico discursivo têm relações entre si, pois a conversa se organiza por meio de tópicos e Ps e Rs são veículos conversacionais que podem estabelecê-los e promover organização no texto falado, e mais

os pares podem ser tomados como indícios da existência de compreensão ou pelos menos de uma compreensão *existente*, na medida em que a segunda parte do par só pode ser produzida se a primeira parte foi, de alguma forma, entendida. [...]

[...] dependendo da natureza da segunda parte de um par, quem colocou a primeira pode estar se reservando o direito de voltar no próximo turno. Portanto: quem faz uma pergunta, por exemplo, escolhe o próximo falante; submete-o a uma resposta e se escolhe o mais provável candidato ao próximo turno (MARCUSCHI, 2007, p.36).

O par adjacente é tal qual na assimetria ou na gestão de alternância do turno em que de certo modo há uma centração em posse de um dos interactantes, que tem sobre si a responsabilidade de dirigir ou querer controlar o turno.

Observemos agora a presença do par adjacente ou par conversacional como sequências de atividades de construção do texto conversacional. Vejamos a seguir os dois turnos de fala de L2 e L1:

#### Exemplo 15

L2                                   mas existe um limite em que você deva um mínimo  
le/levar neste tal faturamento?

L1 [ não não existe ... não existe ... não existe ...

**Fonte:** Projeto NURC/ SP – Inquérito 62 D2 - CASTILHO E PRETI (1987, p.67)

Nesses dois turnos, observamos que L2 faz uso da Pergunta para saber, de L1, algo mais sobre a profissão de vendedor, para saber se há um limite mínimo de faturamento e, dessa forma, a conversação se desenvolve com mais esclarecimentos coocorrendo para o desenvolvimento do supertópico “profissão” e dos tópicos co-constituintes na linearidade “o trabalho do vendedor” e “como o vendedor organiza o seu dia”.

Podemos dizer que L2 não usou aleatoriamente a estratégia do par adjacente: ele a usou com o fim de dar *continuidade ao tópico conversacional*, pois com a pergunta pediu mais esclarecimentos sobre a profissão de quem trabalha com vendas e, assim, colaborou com a produção de forma organizada do texto conversacional em conjunto com L1 que, de modo enfático, responde: “*não, não existe ... não existe ... não existe*”. Percebe-se, na resposta enfatizada e bem definida em repetição que L1 dá uma conclusão, encerra esse tópico co-constituente introduzido por L2 alguns turnos antes.

É também relevante observarmos nesse exemplo que L1 faz uso da **repetição** de modo intensificado, reafirmando, dando volume de informação a L2 sobre a profissão de vendedor e, assim, faz progredir a produção conversacional. Ambos, L2 e L1, vão tecendo a produção discursiva numa construção interacional, cognitiva e textual confirmando que o sucesso de uma interação face a face está atrelado a elementos linguísticos, sociocognitivos e interacionais.

Neste capítulo apresentamos como a atividade interacional está organizada ou como se organiza por meio de seus próprios elementos e entre os participantes; apresentamos que há grupos de pesquisadores empenhados em estudos, teorias, princípios e métodos e que o analista conversacional examina o texto falado e a composição de suas regras a qual efetiva o jogo conversacional, e concordamos ao que disse Fávero (2020) “para os estudos da língua falada é fundamental se examinar como se instaura a conversa”.

Relacionando os estudos da modalidade oral a questão do ensino, ao tratamento da língua falada em sala de aula, a professora Fávero (2020) orienta mais, pois,

os conhecimentos em torno do conceito de língua falada e de língua escrita não são suficientes é preciso que o professor disponha de subsídios em relação as especificidades dos textos que circulam na sociedade em domínios discursivos determinados, como por exemplo o jornalístico, o acadêmico, o religioso, jurídico etc. para que reconheça como se instaura seu processo de produção e qual ou quais unidades de análise podem se fazer uso para um estudo efetivo.

Com isso entendemos que não basta só se apropriar dos conhecimentos, estudos e pesquisas sobre a língua falada. Isso é necessário. Porém, os profissionais da educação têm que ter conhecimentos dos pressupostos dos estudos do texto e da Análise da Conversação, pois não se trata de “ensinar a fala” a alunos e alunas, e tampouco trabalha-la isolada da escrita, mas sim que os docentes mostrem e valorizem a linguagem em textos falados, inclusive em textos produzidos pelos próprios alunos, que apresentem as variedades, os níveis de usos da língua, que mostrem como a fala ( e também a escrita) varia em diferentes graus de formalidade levando-os a observar e fazer uma reflexão sobre a língua materna, sobre as características linguísticas e estruturais dos gêneros textuais, ou seja, sobre a língua e os seus usos (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2007, p.115 e 116).

Para concluir este capítulo reafirmamos as ideias de Marcuschi e de Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 12), “a oralidade é imprescindível para a sociedade” e de fato há uma consciência educacional amadurecendo e ampliando a ideia de que a oralidade tem um lugar e um papel no ensino de língua, haja visto as propostas desde a LDB(1996), os PCN (1997) e agora a BNCC (2017) que dá mais valor e tratamento à modalidade oral como objeto de ensino-aprendizagem, nas propostas de trabalho.

Por conseguinte passaremos a discorrer no próximo capítulo acerca dos conceitos de Oralidade e Letramento – fala e escrita, assunto necessário diante do contexto atual de usos das tecnologias midiáticas, dos multiletramentos contidos como propostas na BNCC; das concepções de linguagem vigentes e que também devem ser apresentadas, pois, o trabalho docente quer seja com a modalidade oral ou escrita precisa de metodologias, estratégias que só poderão ser aplicadas de acordo com a compreensão da concepção de linguagem adotada pelas orientações curriculares da BNCC e compreendida pelos docentes.

As estruturas e as habilidades indicadas pelo eixo oralidade e a BNCC perpassam o nosso trabalho, logo não prescinde deixarmos sem uma explicação dessa estrutura ou orientação. E apresentaremos também o percurso da disciplina língua portuguesa desde os primórdios do trabalho oral com o jesuítas , passando pelas mudanças que ocorreram e que de alguma forma podem ainda estar refletindo na situação atual do ensino de língua.

**CAPÍTULO 2**  
**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

---

*A fala se desdobra numa situação concreta, sob o estímulo de um  
falante ou vários falantes outros, bem individualizados.*

*Matteo Camara Jr.*

Optamos por iniciar este capítulo apresentando as práticas sociais Oralidade e Escrita com o compromisso de lembrar que oralidade e escrita estão no mesmo patamar para ensino e aprendizagem da língua materna, haja visto ser incoerente o trabalho com uma só destas modalidades enunciativas, de modo dissociado. A oralidade não pode ser vista na escola sem relação com a escrita e vice-versa. Ademais as duas circulam, abundantemente, de modo complementar em um continuum variável, nas interações e práticas sociais.

Na sequência trazemos, de forma breve, as três teorias que explicam compreensões distintas sobre a linguagem humana: a língua como expressão ou atividade mental, a língua vertida em instrumento de comunicação e a língua como forma ou processo interacional. Em seguida apresentamos, para compreensão da recente reorganização estrutural didático pedagógica para o ensino língua portuguesa orientada no texto da BNCC (2017) - ênfase ao eixo Oralidade.

E então na sequência o percurso da disciplina ou componente curricular Língua Portuguesa no Brasil e, em paralelo como foi o tratamento dado à oralidade diante de movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais, com mudanças, rupturas, reorganizações didático-pedagógicas, no trajeto que moldou este componente até chegar ao que é hoje, e assim compreender a posição atual desta prática social ocupando seu lugar na escola.

## **2.1. Oralidade e letramento – fala e escrita**

Para trabalhar a modalidade oral em sala de aula é evidente ter que trabalhar as relações entre oralidade e escrita, haja vista, serem estas práticas discursivas dos usos cotidianos, duas modalidades enunciativas complementares dentro de um contínuo de variações.

Além desta realidade, Marcuschi (2004, p.21) nos apresenta citações: “a fala nos torna humanos e a escrita civilizados”, pontuando que tanto a fala como a escrita enquanto linguagem ocupa um lugar de relevância entre nós seres humanos, “é parte essencial do que somos”. A escrita é uma tecnologia que não aprendemos sozinhos, e quanto à fala já somos preparados para ouvir e falar desde que nascemos, salvo alguma patologia (CARVALHO E FERRERAZI JR., 2018, p.18).

Examinando a interação como dimensão interpessoal, Marcuschi (2004, p. 24) aponta relevância da reflexão sobre a oralidade e sobre o lugar social que ela ocupa hoje, tanto no contexto de uso no dia a dia como no contexto de formação escolar formal. Para ele (idem, p. 22) “ Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”. A oralidade apesar de ser primária, ante a escrita na sociedade, foi relegada a segundo plano, mas houve um período no ensino em que ela foi valorizada pela oratória, porém sofreu reveses, foi praticamente esquecida, no entanto desde os anos de 1960 ela está em destaque, e tem o seu lugar , ao lado da escrita, não só na sociedade como também na escola.

Assim consideramos apresentar, brevemente, as relações entre *oralidade* e *letramento*, e entre *fala* e *escrita*. As duas primeiras tratadas como práticas discursivas situadas, sociais e históricas são relacionadas às formas, e as duas últimas como modalidades de uso da língua tem seus aspectos relacionados à organização linguística. Ambas, práticas sociais e modalidades de uso linguístico, fazem uso *real* da mesma língua nas relações interpessoais. e exigem domínio nas interações, ou seja, exigem mais que habilidade linguística.

A fala é a representação de práticas discursivas com o uso da oralidade e algo que o indivíduo adquire de forma natural, é caracterizada como de inserção de cultura e de socialização por meio da aquisição e uso da língua, já a escrita é a representação do letramento adquirido de modo formal e institucional na escola e por consequência considerado um bem cultural da sociedade.

Marcuschi lembra que a escola deve dar atenção ao ensino da escrita, mas a escola também deve lembrar-se que o domínio da língua e seu primeiro conhecimento deu-se com o oral. Ele apresenta que há noções, distinções, diferenças, semelhanças, estratégias na interação, uso de recursos diferenciados etc., entre fala e escrita. Também enfatiza que no tratamento entre a oralidade e a escrita está a relevância de haver um “*contínuo ou gradação que perpassa pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares*” (Marcuschi, 2007a, p.17).

Obviamente entre fala e escrita não há dicotomia, nem há uma marca segura de delimitação entre elas, as diferenças e semelhanças estão entrelaçadas. Há relações que dizem respeito às questões do uso da língua, de uso em atividades de formulação textual-discursiva, de textualização, de produção de efeitos de sentidos em uma certa

circunstância ou situação. Também não há distinção de formalidade ou informalidade determinada para uma ou outra prática social, tanto uma como a outra “*têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos*” (idem, p.25).

A oralidade se dá como prática social interativa manifestando-se em variadas formas ou gêneros textuais-discursivos com a realidade sonora, o letramento se dá em diferentes gêneros e práticas discursivas de uso que vão desde um domínio mínimo de conhecimento com a escrita – a exemplo os usos de quem é analfabeto e que no entanto toma ônibus, localiza casas comerciais pelos nomes ou logotipos, faz compras identificando as marcas do produto etc. -, até domínios extensos de produções textuais como estudos e tratados e é por conta desse mínimo ou extensão de conhecimentos com a escrita que temos os chamados *letramentos*.

Marcuschi (2007a, p.51) esclarece-nos mais que só esta definição para *letramentos*, visto que o uso deste vocábulo está envolvido em outras definições de uso social. Este termo atualmente se refere também ao domínio do uso da tecnologia, do computador ou da internet como sendo “letramento digital, tecnológico, cultural etc.”. Ele também cita os *múltiplos letramentos ou letramentos diversos* vigentes na sociedade, os quais veiculam relação de poder nos contextos sociais e culturais.

Tais *letramentos* circulam nos diferentes *domínios discursivos* – o *acadêmico, jornalístico, familiar, jurídico, religioso etc.* – e sobre os quais já disse Fávero (2020), que citamos anteriormente, referindo-se a necessidade dos docentes tomarem conhecimento sobre o processo de produção de textos desses domínios sociais, para a ação do trabalho em sala de aula.

Quanto ao ensino de língua na escola, não caberá a ela ensinar a fala, pois esta se adquire espontaneamente no contexto familiar, e nem centralizar o ensino apenas na escrita, mas sim ensinar os *usos da/* com a língua permitindo que alunos e alunas tomem conhecimento da variedade de usos da fala e da escrita que vão desde os mais informais aos mais formais, que eles notem “que estão fazendo determinada coisa com a língua (MARCUSCHI, 2008, p.64)” de modo que fala e escrita estejam lado a lado na sala de aula em relações mútuas e intercambiáveis como é a natureza de ambas nas práticas sociais (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2007, p. 13).

Apresentamos de forma breve as relações entre as práticas sociais e as modalidades de uso da língua. E as apresentamos em razão de serem imprescindíveis na

sociedade, logo o tratamento dos usos falado e escrito deve ser imprescindível no ensino de língua materna, conforme assevera Mattoso Camara (2009, p. 20) citando Jakobson “ Só depois de dominar a fala é que se pode aprender a ler e escrever”.

A seguir apresentamos três modelos vigentes de compreensão da linguagem e sob qual ou quais modelos das teorias da linguagem faremos a análise do *corpus* de nosso trabalho.

## **2.2. Concepções de linguagem**

Ao buscarmos informações e conhecimentos acerca do ensino e da constituição da disciplina língua portuguesa no Brasil pudemos constatar que houve construções, mudanças e rupturas linguísticas, culturais e sociopolíticas, as quais moldaram ou influenciaram a estruturação do ensino do português até chegar ao que é hoje.

Crescitelli e Reis (2014, p. 29) explanam que “mudanças no âmbito educacional costumam demorar décadas para que se observe alguma transformação”. É o que observamos, pois o ensino de língua materna, de longa data tendo como base exclusivamente a gramática da língua, apesar dos adventos de novas ideias, pressupostos e teorias, ou seja, apesar da mudança do paradigma científico, no último século, para o de base linguística textual, nas aulas de português se usou e/ou ainda muito se usa “o *texto como pretexto*” para ensinar gramática, isto é, décadas depois, muitos professores ainda continuam trabalhando com o paradigma anterior.

De acordo com a explanação de Crescitelli e Reis a realidade do uso do “*texto como pretexto*”, é um contexto que perdura e faz o ensino gramatical por ele mesmo. Porém, está em curso um outro redirecionamento didático-pedagógico, orientado pela BNCC (2017) e com base nos pressupostos linguísticos das recentes teorias e pesquisas, para o componente língua portuguesa, fato que amplia mais ainda os desafios para professores e professoras no seu fazer docente. Mais adiante apresentaremos essa nova estrutura didática-pedagógica.

Com isso, é pertinente lembrar a observação de Travaglia (2009, p. 21) acerca da concepção de linguagem com que os docentes aplicam no ensino da língua materna, e trazer à luz deste trabalho as concepções de linguagem vigentes para o ensino de língua portuguesa no Brasil. O professor Marcuschi afirma: “A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”,

isto é, se faz importante que os docentes tenham em conta uma teoria de compreensão da linguagem, pois como eles as compreendem está diretamente ligado ao fundamento educacional, determinando a atuação, a metodologia, técnicas e estratégias de ensino que irão aplicar.

A seguir, apresentamos as três concepções de linguagem que embasam o ensino de língua portuguesa no Brasil, e dentre elas indicar a concepção de referência do nosso estudo.

- 1ª concepção: século XIX até meados do século XX: **linguagem como expressão do pensamento**. Desse ponto de vista, ler e escrever era fruto do pensar; assim, as deficiências em ler ou escrever eram uma questão de falta de ideias e pensamentos. Segundo Geraldi (2004, p.46), essa concepção representa o ensino tradicional, em que prevaleceu o ensino da descrição linguística. A língua como objeto de conhecimento era estudada a partir do ensino da metalinguagem, da tradição gramatical, suas normas e regras, de forma descontextualizada, fora das situações reais de uso.

À ótica dessa concepção de linguagem exige regras a serem seguidas que são as responsáveis pela constituição das normas gramaticais do “falar e escrever bem” que fundamenta os estudos linguísticos da gramática normativa ou tradicional. Travaglia (2009, p. 22) esclarece: “para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala. Em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala”.

Sob essa concepção de linguagem não podemos negar que tenha havido estudo abordando a oralidade, muito embora o ensino de português tivesse como foco principal a escrita e a leitura. Estudos apontam que do século XVI ao século XIX há registros de tratamento dado a língua falada na escola, sob a forma dos estudos retóricos valorizados socialmente, porém, voltados somente para o exercício da oratória, para a técnica e arte de “falar bem” (SOARES, 2012, p.148).

Outros estudos apontam que em obras didáticas de meados do século XX constava o tratamento com a modalidade oral nas aulas de português, porém o estudo se fazia por oralizar, recitar expressivamente textos literários e poéticos. Consta-se referência à fala, orientações de autores nos livros didáticos sobre as “conversas”, atividades de exposição oral das produções textuais realizadas pelos

alunos, prática de ensino das regras sociais de conversação sobre “o falar bem e sem erros”( QUADROS, 2020, p. 41-44). Em outras palavras, o estudo da oralidade presente nos livros didáticos da época consistiam mais na oralização de textos literários, deixando de tratar dos elementos, da organização dos textos falados, da produção textual oral etc.

- **2ª concepção: linguagem como instrumento de comunicação ou meio para a comunicação.** Os estudos da época indicam um formalismo na observação do funcionamento interno da língua, não considerando o homem em seu contexto social. Tratando-se de uma condensação das ideias do estruturalismo sussuriano e do transformacionalismo de Chomsky (TRAVAGLIA, 2009, p.22).

Ainda segundo Travaglia (2009, p.22), a língua é vista como código virtual, já que os pressupostos teóricos e linguísticos deixam de fora a ênfase sobre os interlocutores, ou seja, “a linguística afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua”.

Com esta concepção a linguagem é tratada como um sistema composto por signos que se combinam de acordo com regras: emissor, receptor, mensagem, canal, código, com esta engrenagem o emissor envia uma mensagem ao receptor que a decodifica. É vista como uma ferramenta para uso social de comunicação, com relevância ao uso da norma padrão e desfavorece as variedades de uso da língua. Outra questão foi o estudo apresentado aos discentes com a metalinguagem inerente dessa concepção, logo, verificou-se a permanência do ensino de língua como ensino de metalinguagem.

Nesta compreensão de linguagem não se reconhecia o texto interacional em seu contexto de produção e como lugar de formação do sujeito, de produção de discursos e de sentidos por meio da linguagem, a linguagem ficava restrita a ser um código decodificado por emissor e receptor. Nesta fase passa-se a estudar o desenvolvimento do *uso* da língua.

Conforme esclarecem alguns autores, a abordagem da oralidade foi esquecida, durante algum tempo, nas aulas de português, isso explica-se, talvez, pelo não mais estudo da retórica e da poética nas escolas (SOARES, 2012, p.153). Nos anos de 1970 com o advento da teoria da comunicação muda-se a concepção de linguagem e a oralidade volta a ser valorizada, porém como comunicação no cotidiano. O livro

didático passa a apresentar exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos no dia a dia.

- **3ª concepção: linguagem como forma ou processo de interação.** É nessa concepção de linguagem que nosso trabalho se ancora. De acordo com os pressupostos de Bakhtin (1997, p.290) a linguagem é vista como enunciativo-discursiva, ou seja, língua, enunciado e gêneros do discurso estão relacionados para/ na constituição da comunicação. A linguagem tem um lugar social de interação, de prática comunicativa pelo efeito de sentidos e em certa situação comunicativa, cujo contexto é sociohistórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2009, p. 23), num momento em que o sujeito, ao usar a língua, atua sobre o outro (ouvinte ou leitor) realizando ações, agindo intencionalmente.

Em outros termos, nessa concepção de linguagem se observa “o funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo” (MARCUSCHI, 2008, p.60).

Desse modo, em sala de aula, ao estudar a língua os docentes poderão levar os alunos a observar o que os falantes fazem com a língua, as intencionalidades no uso, os efeitos de sentido produzidos etc.

A língua, segundo Castilho (1996, p. 15), é tomada como “um instrumento de interação social, cujo correlato psicológico é a competência comunicativa, isto é, a capacidade de manter a interação social por meio da linguagem”. Assim compreendemos que nessa concepção, a língua é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados, é uma prática social de base cognitiva e histórica em que o indivíduo no ato da comunicação se desenvolve, se constrói no discurso e pelo discurso. Contudo lembramos que para o sucesso das interações sociais é necessário mais que habilidade linguística, isto é, o uso da linguagem verbal e não-verbal.

Quanto ao ensino e estudo da oralidade, no presente momento há uma implantação curricular em curso - seguindo as ideias linguísticas enunciativa-discursiva de acordo com os pressupostos de Bakhtin -, orientada pelo texto da BNCC (2017) e em

articulação com outros documentos oficiais e idealizada desde as orientações da LDB (9394/96).

Esta última orientou, há algumas décadas, a elaboração dos PCN que imprimiram uma reorientação metodológica nos conteúdos de ensino, por meio da qual o tratamento da oralidade na escola ganhou maior relevância, embora ainda não na mesma proporção ao tratamento dado à escrita.

Vejamos a seguir as orientações e estrutura didática pedagógica contidas na BNCC, o código alfanumérico e a habilidade, a organização e as orientações para o eixo oralidade.

### **2.3. BNCC e o eixo Oralidade**

O documento oficial BNCC informa que suas orientações buscaram atualização de acordo com recentes pesquisas no que tange à área da linguística e as mudanças das práticas de linguagem ocorridas durante este século.

A BNCC, além de pautar-se por documentos anteriores, por concepções e conceitos consolidados em décadas anteriores, ancora-se também sob a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, conforme os pressupostos de Bakhtin, acima citado. Defende entre outros conhecimentos o estudo da norma-padrão como possibilidade de ampliação da participação em práticas discursivas sociais. Adota a visão do texto conforme os estudos da linguística textual, isto é, o texto é unidade de estudo relacionado ao seu contexto de produção, e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem nas atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2017, p.67).

O texto normativo está organizado em quatro eixos de estudos sobre a linguagem e tem no eixo Oralidade orientações para as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face; a reflexão sobre as condições de produção dos textos orais; a compreensão de textos orais (escuta ativa, uso dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos); a produção de textos orais; e a compreensão de efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos (BNCC, 2017, 78-79).

Neste documento orientador a relevância e o tratamento dado a oralidade ampliou-se em comparação ao que foi dado em documentos anteriores. Observa-se em todo o documento o tratamento dado a modalidade oral, indicado pelas habilidades a serem desenvolvidas em paralelo ao tratamento da modalidade escrita e espera-se que os livros didáticos estejam de acordo com as normas e orientações estabelecidas por este documento oficial, sendo este um dos critérios de análise do *corpus* deste trabalho.

A ancoragem teórica deste nosso estudo também se coaduna com o que Travaglia (2009, p. 21 ) e Geraldi (2004, p. 41) salientam, isto é, para ambos a concepção de linguagem muito implica no trabalho em sala de aula. Também compreendemos que o modo como professores e professoras percebem a linguagem é determinante para estruturar o trabalho de ensino e aprendizagem da língua, pois, a concepção de linguagem determina a seleção, a metodologia a ser aplicada e a condução dos trabalhos com o texto, as estratégias e as técnicas nas aulas de língua materna.

Diante das teorias linguísticas, do texto e da nova implantação curricular, as concepções de linguagem pedem novo modo de trabalhar em sala de aula, novos conteúdos, novas metodologias de ensino e aprendizagem. A BNCC compreende outras implicações além da reorganização na estrutura de ensino e aprendizagens. O texto lembra, sobretudo, que a capacitação dos docentes quer seja na formação inicial ou na continuada também deve se alinhar, visto ser uma ação fundamental para o conjunto orientador da BNCC.

Passamos agora a apresentar, com foco no estudo do oral, a nova estrutura das aprendizagens de acordo com as orientações da BNCC e que devem constar nos manuais didáticos.

A BNCC homologada em 2017 propôs e estabeleceu um trabalho mais amplo com a língua oral nas aulas de língua portuguesa. E como documento normativo indica o trabalho de aprendizagens essenciais aos discentes, as quais são expressas por meio de habilidades. Para tanto a BNCC orienta o desenvolvimento de competências gerais, específicas de linguagem e específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental. O documento organiza cinco áreas de conhecimento e cada área com base em competências específicas.

Essas áreas estão interligadas entre si por meio dos conhecimentos e saberes próprios de cada componente curricular. Vejamos a seguir um trecho do documento que explicita mais a estrutura dessas orientações fundamentadas em competências.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** .... cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades ... As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura (BNCC, 2017, p. 28 e 29)

Diante disso é importante apontar que o texto da BNCC não só define o conjunto das aprendizagens como também organiza os estudos e dá maior relevância a modalidade oral. Para os estudos dos anos finais do ensino fundamental este documento orienta que as práticas de linguagens, nomeadas pelos quatro eixos de estudo: (i) Oralidade, (ii) Leitura, (iii) Produção de textos, (iv) Análise Linguística e Semiótica -, sejam trabalhadas de forma integradas entre si, em textos multimodais ou multissemióticos pertencentes aos campos ou domínios discursivos: jornalístico/ midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico literário de atuação na vida social.

Vejamos também a imagem abaixo que ilustra um exemplo de como está estruturada as orientações para ensino e aprendizagem com o eixo da oralidade e no domínio social discursivo: jornalístico – mediático.

**Quadro 2**

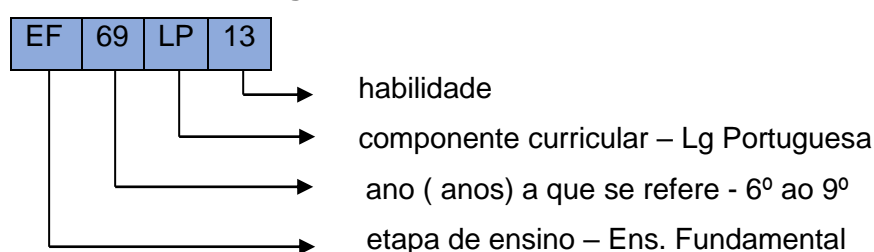
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
<b>Oralidade</b>	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

**Fonte:** BNCC (2017, p.145)

Este recorte da lista das habilidades de língua portuguesa tem como *objeto de conhecimento* a participação na produção de texto oral argumentativo, a ser realizado de modo colaborativo entre alunos e alunas, portando o fim de desenvolver a prática de linguagem com a *habilidade* (EF69LP13), que se refere ao *engajamento e a participação* em uma prática social escolar com a modalidade oral, ou seja, participar de uma produção textual oral, e esta realizada para resolver uma situação problema.

A habilidade é representada por um código alfanumérico. Abaixo explicamos o que representa esse código.

**Figura 2**



**Fonte:** Imagem elaborada pela autora

O conjunto de habilidades elencadas na BNCC, estão relacionadas a diferentes objetos de estudo ou conhecimento e devem auxiliar professores e professoras, autores de livros didáticos na elaboração de propostas didático-pedagógicas que irão promover o desenvolvimento de competências discursivas articuladas/ integradas aos eixos ou práticas de linguagem nas aulas de língua portuguesa.

Tratamos a seguir do estudo sobre o percurso do componente língua portuguesa no Brasil desde o período do descobrimento até ao que está formado nos dias de hoje, com ênfase na observação sobre o papel da modalidade oral, como foi tratada e o lugar que ocupava na escola e na sociedade.

#### **2.4. Disciplina ou componente curricular Português**

Antes de qualquer coisa para falar da língua como objeto de estudo e matéria de ensino devemos lembrar que este fato não é recente ou novidade, pois as sociedades se preocupam ou se ocupam em descrever a língua desde os séculos II ou III a.C., na Grécia, quando ocorreram as primeiras manifestações organizadas (AZEREDO, 2020).

Examinamos na história, o trajeto do, hoje, componente curricular língua portuguesa no Brasil e verificamos que as ideias sobre a língua como objeto de conhecimento foi mudando e provocando mudanças no ensino e na aprendizagem. O ensino de língua foi sendo levado, ao longo do tempo, por movimentos, permanências, rupturas, crises científicas, políticas e sociais. Ao longo do percurso histórico deste componente no Brasil, as ideias políticas e linguísticas muito contribuíram e/ ou influenciaram para os avanços do conhecimento sobre a língua e sobre seu ensino e aprendizagem.

A partir do descobrimento, século XVI, educação e ensino estavam por conta da tradição oral, em seguida houve um período que por força de interesses mercantilistas aliado as ideias do Padre Manuel da Nóbrega, o ensino na modalidade oral se fez necessário e possível até por volta de 1570 (BUZEN, 2011, p.888).

Nesses primeiros tempos a *língua geral*, praticada por indígenas, colonizadores, jesuítas e bandeirantes, foi sistematizada, pelos jesuítas, e em particular por José de Anchieta que a descreveu e sistematizou, isso resultou do Tupi falado a obra *Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil* de 1595. Anchieta gramatizou a língua Tupi ao moldes e instrumentos gramaticais latinos (SOARES, 2012, p.143); (VIEIRA, 2018, p.94)

Os jesuítas com o sistema pedagógico – *Ratio Studiorum* (1599), trabalharam o currículo com base retórico-gramatical, e com a base do ensino assentado na aprendizagem *do latim e através do latim* (Soares, 2012 p.144). Não havendo tempo e espaço para o vernáculo nas escolas da época. Esse modelo de ensino passou por mudanças na segunda metade do século XVIII, tais mudanças ocorreram por fatos externos na dimensão do contexto sócio-político-econômico e cultural, com a Reforma Pombalina – a Reforma da Educação em Portugal, nos anos 50 do século XVIII.

Os acontecimentos da dimensão externa ocasionou mudanças nas dimensões internas do ensino e da educação influenciando a construção do saber escolar, dos conteúdos, da estrutura e organização do trabalho em área de conhecimentos e estudos. A reforma instituída por Marquês de Pombal, inegavelmente, contribuiu para a consolidação da língua portuguesa no Brasil, para a representação do português como identidade nacional e a valorizou na escola (SOARES, 2012, p. 146), (BUZEN, 2011, p.892).

Esta mudança promoveu uma reorganização no ensino do português, que a partir de então passou a ter o estudo do sistema gramatical - originário da cultura linguística greco-latina -, com a gramática do português precedendo o estudo da gramática do *latim*, e estas duas ladeadas pelo estudo da retórica e da poética – os dois componentes: gramática e retórica permaneceram no currículo até o final do século XIX (Soares, 2012, p.144).

De acordo com Soares (2012, p.148) no percurso dos estudos retóricos, desde seu início, se deu com autores latinos e para fins eclesiásticos, depois passou a contemplar autores portugueses e mais adiante os fins destes estudos eram somente para prática social. Os estudos retóricos compreendiam a arte de bem falar, de elaboração dos discursos e da elocução.

Soares ainda citando os estudos e análises de Brandão (1998a) salienta a valorização que a sociedade da época, século XIX, dava aos estudos retóricos em face da presença da oratória que se verificava nos manuais de ensino de retórica e poética. Desse modo verificamos que entre movimentos de mudanças e reorganizações didáticas pedagógicas, foi premente a presença e a importância social dada para os estudos da língua falada, desde o século XVI até o século XIX por meio dos estudos clássicos retóricos.

Examinamos o estudo de Quadros (2020), de título: *O lugar da oralidade nos livros didáticos*, cujo tema é a relação entre a língua falada e o ensino. Neste trabalho a autora examinou alguns manuais do século XIX em busca de informações sobre a história da língua falada no Brasil. Com este trabalho pudemos constatar que o estudo da oralidade e alguns aspectos linguísticos se fez presente no ensino da língua portuguesa por meio do estudo da Retórica.

Apresentamos a seguir um trecho das observações de Quadros (2020, p. 37) sobre a definição de gramática pelas ideias de Frei Joaquim do Amor Divino Caneca (1779-1825) na obra *Breve Compendio de Grammatica Philosophica*.

Grammatica portugueza é a arte que ensina a fallar, ler e escrever correctamente a lingua portugueza. (Caneca 1876, p. 27) [Grifei]

Esse conceito, contudo, não diz respeito ao ensino de aspectos da fala no que concerne à fala dialogal, mas da linguagem, da enunciação da língua, e, também, da pronúncia correta das palavras, pois uma das partes importantes da gramática geral é a “ortoepia” .

A autora, em alguns registros, encontrou semelhantes conceitos para gramática em obras de ensino de línguas do século XIX, com isso observamos que estudar a fala era estudar gramática e também retórica e poética. O ensino da gramática preparava os discentes para saber falar, ler e escrever de modo “correto” – usava-se a medida do certo e do errado. Logo observamos com este fragmento de texto que o tratamento e o sentido que se dava ao ensino da fala era o que se dava ao estudo da língua, isto é, versava no contexto das normas e regras gramaticais, do correto uso da sintaxe e da boa dicção.

Em outras gramáticas, como a *Grammatica Portugueza ccommodada aos princípios geraes de palavra seguidos de immediata applicação pratica* de Francisco Sotero do Reis, citada por Quadros (2020, p.39), apesar da noção de gramática ser mais abrangente, a autora não encontrou indicação de propostas do ensino no tocante à oralidade, à fala ou à enunciação nesta obra. Vejamos a explicitude de Sotero para gramática no trecho selecionado por Quadros (2020, p.39):

**N. B.** A Grammatica de Port Royal, generalizando, define a Grammatica “Arte de fallar.” Esta é a definição da Grammatica mais concisa que conhecemos, porque, **Fallar, abrange tudo o mais.** Divide-se a Grammatica em quatro partes, que são: Etymologia, Syntaxe, Orthographia, Prosodia. (Reis 1871, p. VIII) [O negrito é meu.]

Assim constatamos que, à época, alguns autores davam relevância ao estudo do oral, isto é, neste excerto verificamos a relação da fala com a sintaxe e a prosódia, elementos gramaticais esses que também estudamos no exame da análise do oral. Com o estudo da retórica estudava-se a oralidade. Objetivamente, é claro, o ensino tinha por base a gramática tradicional de origem greco-latina e lições de ensino da oralidade nos manuais de retórica. Isso, conforme já dissemos, em virtude do interesse social e a valorização pela arte de bem falar e seu domínio nos discursos, na argumentação e na elocução.

Contudo, Quadros (2020, p.38) traz um exemplo relevante, pois na obra *Compendio de Grammatica Philosophica Portugueza*, produção de Antonio da Costa Duarte – que circulou de 1829 à 1877 -, há um trecho que nos traz a ideia do uso da fala como arte de bem falar de acordo com as regras e o conceito de gramática. Veja a seguir.

*Até parece escusado escrever Põem, para na escriptura o distinguirmos do singular, porque o sentido do discurso o dará a*

*conhecer, assim como dá quando alguém fala* (Duarte 1877, p. 13, nota 4).

O autor contesta a necessidade de haver a forma do plural do verbo pôr, na escrita, porque os dados do contexto deixam claro o sentido do texto, na escrita, e na fala o todo da enunciação (o discurso) define o sentido do verbo.

Com este trecho da obra, e a clareza da professora Quadros, está bem didática a compreensão de que alguns autores, do século XIX, tinham e orientavam docentes e discentes quanto ao uso da língua falada no contexto de produção, ou seja, a interação como lugar de produção de sentidos por meio da linguagem.

Isso lembra-nos os estudos do Projeto NURC, e outros grupos de pesquisas Brasil afora, que com o advento dos trabalhos e estudos sobre oralidade, cuja ênfase deu-se nos anos 80 e 90 do século XX, no Brasil, puderam avançar nos conhecimentos e desconhecimentos da ou sobre a língua falada culta em uso no cotidiano, como objeto de estudo de si e por si. Os pesquisadores só foram endossados pelas teorias da Análise da Conversação quase um século depois em que estudiosos e gramáticos do século XIX olharam para a fala/ oralidade observando a produção de sentidos na interação, indo um pouco mais além do que só pelo viés da norma tradicional culta e pela oratória nos estudos retóricos.

Na esteira da constituição da disciplina e dos estudos da língua portuguesa no Brasil, em 1808, com a chegada da família real mudanças ocorreram que influenciaram não só a sociedade brasileira como também o ensino da língua.

Segundo Vieira (2018, p. 139) a vinda da família real “trouxe modificações para a língua falada no Brasil e deu outra dimensão ao significado de nacionalidade e independência”. Outra mudança substancial foi a criação da Imprensa Régia, a primeira editora brasileira, e com esse fato alimentou-se a produção de inúmeras gramáticas, cujas autorias eram sempre de professores brasileiros e dirigidas a professores e alunos (Soares, 2012, p.147), logo

Por consequência, reflexões sobre a língua nacional se tornaram frequentes e o declínio do prestígio do latim no espaço de gramatização e ensino de língua, evidente. Porém, isso não significou o afastamento das bases da tradição greco-latina nas gramáticas nascentes no país (VIEIRA, 2018:139).

Pensamos que no contexto da presença da família real aqui no Brasil e com as novas implementações e infraestruturas sociais criadas fluíram-se os ânimos, as ideias e os

sentimentos nacionalistas. Assim, mudanças sociais influenciaram o modo de viver e de pensar, desse modo foi natural também se avaliar o ensino de língua.

As reflexões sobre o ensino e a língua entraram nas pautas das discussões dos estudiosos da época. Contudo salienta Vieira que “as aulas de português viravam as costas para as variedades faladas pelo povo” , ou seja, as variedades faladas vindas do povo ainda não estavam na pauta dessas discussões, assim o ensino permaneceu desvalorizando a língua falada para a escola, e destinado às classes elitizadas, que já tinham em uso as práticas das variedades de prestígio, e a gramática tradicional tratando da norma-padrão lusitana como objeto de estudo (Vieira, 2018, p.140.).

Outra mudança importante, no final do século XIX , foi a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. O Colégio foi modelo e padrão de ensino no Brasil, por meio das disciplinas retórica e poética o estudo da língua portuguesa se firmou no currículo, e também agregou-se a elas o estudo da literatura, e até o final do Império deu-se assim o ensino da língua portuguesa. O ensino de português seguiu amparado pelos manuais de gramática, com os estudos centralizados *sobre* o sistema da língua, e pelas seletas/ coletâneas de textos (Soares, 2012, p.148).

A gramática do português foi ganhando autonomia e se libertando da gramática do *latim* que foi excluída do ensino escolar brasileiro no século XX e a língua como sistema foi se tornando objeto de estudo em uma área de conhecimento, sob a influência e/ ou pela contribuição das muitas gramáticas que foram publicadas no Brasil a partir do século XIX, conforme dissemos anteriormente.

Este período em que prevaleceu ideias linguísticas e ideias da nacionalidade brasileira sobre ou com a língua, está marcado pelas ideias da *gramática normativa* que prevaleceu sobre tudo, fundamentando o ensino. Os gramáticos não consideraram a formação do contexto e a realidade linguística no país, apenas viam ou queriam homogeneizar a língua portuguesa em uso entre Brasil e Portugal no mesmo patamar.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 59), as ideias linguísticas desse período são representadas pelas ideias de Saussure e Chomsky e em que a língua é vista de modo homogêneo, abstrato, como forma ou estrutura. Seu estudo não passa dos limites da frase e os elementos ou unidades da frase podem ser estudados de modo isolado ou independente. O estudo era feito de modo descontextualizado e também

não se pensava o tratamento da língua em uso. Os níveis estruturais de estudo estão classificados em:

- fonológico – unidade é o fonema;
- morfológico – unidade é o morfema;
- sintático – unidade é o sintagma ou a oração;
- semântico – unidade é o sema ou o conceito ou a proposição.

A linguagem vista, assim, como código ou sistema de signos, organiza-se por meio de regras, as quais constituem as normas gramaticais prescritivas do falar e escrever bem, seguindo o modelo culto que difere o uso da linguagem em certa ou errada.

Em registros de manuais de ensino - livros didáticos da época - da primeira metade do século XIX, cujas edições se estenderam até quase o final do mesmo século, observou-se nas orientações dos autores o mesmo sentido anterior, das observações de Frei Caneca, para a noção de gramática. Vejamos a citação apresentada por Quadros (2020, p.38):

*Até parece escusado escrever Põem, para na escriptura o distinguirmos do singular, porque o sentido do discurso o dará a conhecer, assim como dá quando alguém fala (Duarte 1877, p. 13, nota 4).*

O autor contesta a necessidade de haver a forma do plural do verbo pôr, na escrita, porque os dados do contexto deixam claro o sentido do texto, na escrita, e na fala o todo da enunciação (o discurso) define o sentido do verbo.

Com este conceito de gramática, podemos observar o sentido que se dava para o uso da fala, ou seja, o sentido de uso correto, sem erros. O mesmo sentido de tratamento dado para a escrita, também era dado para a fala, para o discurso em língua portuguesa. Em contrapartida observamos que o autor expõe suas ideias sobre os efeitos de sentido construídos, pelo uso do léxico, durante a interação e pelo contexto de produção.

Final do século XIX, no Brasil gramaticalizado começou-se a admitir a diversidade linguística vinda do Tupi, África e brasileirismos que passam a fazer parte das gramáticas e dos dicionários produzidos no Brasil (GREGOLIN, 2007, p.59).

Veio a virada do século. A oratória foi perdendo seu espaço social, a retórica e a poética tomaram forma dentro dos estudos estilísticos e a importância do *falar bem* foram deixados de lado em benefício da exigência e valor social dado a arte de *escrever bem*, nos diz Soares (2012, p.150). E assim examinamos que na primeira metade do século XX o ensino de português, ainda, seguia amparado pelos manuais de gramática e pelas seletas e coletâneas de textos. Apesar de permanecer essa base orientadora do ensino, outras mudanças vieram a acontecer.

Alguns autores e estudiosos elencam o período do século XIX até a primeira metade do século XX como período regido pelas ideias da gramática normativa, tradicional e conservadora, mas também um período regido por mudanças, rupturas e por avanços positivos no ensino do português. Se este período tratou o ensino de modo prescritivo olhando a língua de forma homogênea, logo nas primeiras décadas do século XX fervilhou movimentos em favor de quebras dessa tradição.

Nas primeiras décadas do século XX, a escola literária modernista, em efervescência no período, traz acréscimos legítimos para o ensino da língua portuguesa, tratando na oralidade, observamos isso com as críticas de Mário de Andrade ao uso da variedade linguística popular da língua.

A partir dos anos 1920, com o movimento literário modernista, passa a haver uma tensão mais forte, já que os textos da literatura exibem as formas da oralidade. Mário de Andrade, grande pesquisador da língua e da cultura popular, ousa escrever uma *Gramatiquinha* da língua portuguesa do Brasil. O modernismo trouxe a oralidade e a diversidade linguística para dentro da literatura.

#### Gramatiquinha

Para dizerem milho, dizem mio  
 Para melhor, mió  
 Para pior pió  
 Para telha dizem teia  
 Para telhado teiado  
 E vão fazendo telhados. (vícios na fala) (GREGOLIM, 2007, p.59)

Mário de Andrade ousou apresentar na poesia a beleza da língua e a realidade do uso da língua nacional, transmutada na fala de uma das variedades não padrão em prática no Brasil, na verdade, para a época, ele mostrou a língua padrão e a língua não padrão em uso em um mesmo texto ou gênero textual. O uso não padrão fugia das normas e regras de uso oficial da língua, portanto foi considerada pela tradição como

vício de fala/ linguagem. Nesta poesia ele mostrou a heterogeneidade da língua em um mesmo texto. Além de ficar claro a discussão sobre a questão do nacionalismo, da identidade brasileira pela fala em uso e pela descrição desse modo de falar.

Mario de Andrade também apresentou uma ruptura, uma quebra no uso da linguagem culta, exemplificada em textos literários. Assim, podemos analisar neste texto as ideias, o uso interacional e a função comunicativa da língua, mas de uma língua – falada, desvalorizada e mantida fora dos muros da escola.

Porém, a escola e o ensino ainda continuavam destinados a uma parcela da sociedade que já chegava à escola com certo domínio da norma padrão, e encontravam professores preparados em teoria e didática. Já para as classes menos abastadas não havia vagas nas escolas, as quais eram escassas no período.

Em 1931, ocorre mudanças entre os programas oficiais e as disciplinas escolares, assim a disciplina passa a ser denominada Português e de acordo com Buzen (2011, p.896)

a disciplina de Português deveria trabalhar a leitura de textos literários, pois eles “disciplinam a inteligência” e ajudam/previnem os alunos das possíveis dificuldades de redação. Os textos eram “cuidadosamente escolhidos” para que os alunos realizassem atividades com o vocabulário, ortografia e fatos gramaticais, partindo das “observações feitas pelos alunos”. ... , privilegiavam-se no programa oficial de 1931: (i) **“o ensinamento oral, tendo como base a reprodução e a composição orais, a recitação de poesias, a leitura e o estudo de gramática somente quando este se fizesse necessário ou algum educando questionasse”** (FACCINA, 2000, p. 11); (ii) **“leitura de trechos de pensadores e poetas contemporâneos, escolhidos de acordo com a capacidade média da classe. Explicação dos textos. Estudo metódico do vocabulário. Reprodução oral do assunto lido. Recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas. Composição oral [...]”** (ZILBERMAN, 1996, p. 23).

[Grifo nosso]

De acordo com esta proposta de ensino podemos observar que o estudo da modalidade oral, sob novas orientações, segue os moldes apenas de oralização, recitação de poesias, relatos orais de leitura realizadas etc. Logo, a ênfase estava na prática e aprendizagem na modalidade escrita por meio da gramática normativa como expressão da língua, e de textos literários. Quanto a oralidade, não podemos deixar de ver avanços, pois cita-se o trabalho com o oral, apesar de que com esta metodologia

vemos a carência do estudos e conhecimentos linguísticos que estavam por vir depois dos anos de 1960.

Voltando aos estudos da professora Quadros (2020, p.42), a mudança, nos anos 40, que observamos a partir de seu texto é quanto a formatação do material auxiliar dos professores e professoras, ou seja, as gramáticas e antologias eram impressas, sem orientações aos docentes, apenas traziam os conteúdos, deste modo ficando as propostas de atividades a cargo do docente. É sabido que os docentes de então tinham preparo para isso, tinham “autonomia intelectual e acadêmica”.

A autora citada, em seus estudos sobre livros didáticos, explana que na formatação de alguns dos nascentes livros didáticos, da primeira metade do século XX, que ela examinou, os autores passaram a dar orientações e sugestões, parece haver um diálogo “ o autor parece conversar com o professor, dando-lhe conselhos e sugerindo atividades”.

A seguir apresentamos um trecho, que escolhemos, dentre os apresentados pela professora Quadros, para exemplificar as orientações do autor aos docentes quanto ao tratamento do oral. Seção: “A Exposição Oral” da obra publicada em 1938, de Julio Nogueira.

A exposição oral, em boa hora introduzida nos programas oficiais de ensino, destina-se a ministrar aos nossos alunos o desembaraço necessário para o uso da língua falada. É um preparo indispensável para dar-lhes a desejada **facilidade de expressão**, estabelecendo-se assim o **equilíbrio entre a língua falada e a escrita**. Os nossos jovens, na maioria, usam da linguagem escrita com relativa facilidade. **Mal saem dos bancos acadêmicos já podem escrever para a imprensa, colaborar em revistas, arrazoar autos e até dar mostras de talento poético... A sua linguagem falada, porém, quase sempre é escassa e, por vezes, incorreta**. Esta situação tende a melhorar porque já se vão colhendo os primeiros frutos da inclusão dos **exercícios orais no ensino público e particular**, exercícios a que vimos obrigando os alunos desde os nossos primeiros passos na carreira do magistério. (Nogueira 1952, p. 155)

[grifo nosso]

Com esta citação examinamos a preocupação do autor Julio Nogueira com as orientações, aos docentes, quanto ao trato, o cuidado e o porquê com o tema oralidade nas aprendizagens. Certifica-se que o tema é pauta de suas ideias visto a expressão usada “ *em boa hora introduzida nos programas oficiais de ensino*”, assim

também como tem em mente o valor social da língua falada quando cita o trecho *"É um preparo indispensável para dar-lhes a desejada facilidade de expressão, estabelecendo-se assim o equilíbrio entre a língua falada e a escrita"*.

Em outro trecho orientador, ele justifica o ensino da língua falada (i) para aquisição de vocabulário e adequação à norma culta e (ii) para a desenvoltura com os gêneros textuais públicos do discurso nas práticas sociais (iii) ) e portanto a relevância do ensino da oralidade . Observem o trecho abaixo com grifo nosso.

(i) *A sua **linguagem falada**, porém, quase sempre é **escassa** e, por vezes, **incorreta**.*

(ii) ***Mal saem dos bancos acadêmicos já podem escrever para a imprensa, colaborar em revistas, arrazoar autos e até dar mostras de talento poético...***

(iii) *estabelecendo-se assim o **equilíbrio entre a língua falada e a escrita**....**Esta situação tende a melhorar porque já se vão colhendo os primeiros frutos da inclusão dos exercícios orais no ensino público e particular**"*

Logo, constata-se que, de longa data, o tema língua falada/ oralidade era parte das ideias e projetos de ensino e aprendizagens de muitos estudiosos e autores de manuais didáticos, e também representada em obras e textos literários como em *Gramatiquinha* de Mário de Andrade, desde o século XIX até a primeira metade do século XX.

Nos anos 50 e 60, do século XX, mudanças acontecem no contexto sócio cultural do Brasil: o aumento da urbanização refletindo, é claro, no cenário escolar; as camadas mais populares queriam e adquiriram o direito de escolarização; diversificação do alunado na escola. Neste cenário ao deixar de abrigar somente os alunos da classe média a escola tem, também, como nova questão para si, material didático repetitivo e demanda de professores aptos que deem conta para instruir e educar o novo contingente de alunos (CASTILHO, 2000, p.13).

Em paralelo a esses acontecimentos de ordem social, a partir dos anos de 1960 inicia o período influenciado pelos estudos e ideias das *teorias linguísticas* que tratam da descrição e da heterogeneidade linguística que é passada para o ensino da língua e a *Teoria do Texto* que vê o texto como unidade de estudo etc. O Brasil vivenciava este momento sócio cultural e os estudos das ciências linguísticas avançavam resultando

a constituição de uma nova área de estudos, a Pragmática, que tem examinado temas tais como os atos de fala, a competência comunicativa conversacional, as pressuposições e as inferências que cercam um ato de fala, a linguagem como ação e como argumentação etc. Um elenco de novas disciplinas veio somar-se à Fonologia, à Morfologia e à Sintaxe, já conhecidas: a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Análise do Discurso, a Linguística do Texto. [...] E...os professores em exercício precisarão capacitar-se dos novos temas. Visto que eles permitem encarar mais adequadamente os problemas linguísticos suscitados por uma sociedade em mudança. (Castilho, 2000: 12)

Esses e outros acontecimentos sociais e científicos somaram-se para trazer a luz questões como a apresentada na *Gramatiquinha* de Mário de Andrade, sobre a variação linguística em uso no Brasil, o estudo do texto, do discurso, da conversação. Porém, havia questões relacionadas ao poder político no Brasil, que passava pelo período da Ditadura Militar e se impunha com medidas e orientações de políticas públicas educacionais para/ nas escolas brasileiras.

Com esse contexto sócio político e cultural o ensino do português e a escola passam a ter outras necessidades, outras metas. Conforme explana Soares (2012,p.150 - 152), o estudo *do* e *sobre* o português começa a trabalhar de fato com uma disciplina, cujo conteúdo é articulado, e em que gramática e texto são elaborados em um só manual didático.

1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele.[..]

Nessas mudanças vemos duas questões: (i): a gramática tradicional, milenar, em embate com as novas teorias do texto que o coloca como unidade de sentido nos estudos, em contrapartida ao estudo gramatical que tem os limites da frase como unidade de estudo; (ii): o papel do professor se redimensiona, pois com a nova clientela vinda das classes menos abastadas, há um novo perfil de aluno. Os docentes precisam então de preparo distinto ao que tinham anteriormente. Neste momento passam a atender, a pensar na heterogeneidade presente no falar da sala de aula. Assim, com os docentes não aptos para o ensino ocorre mais a dependência pelas orientações, conteúdos e atividades presentes no livro didático.

Todavia, conforme salientam diversos autores, verifica-se que o ensino da gramática, sempre supervalorizado e intenso, teve prioridade sobre os textos no livro didático, e este passou então a ter como função apresentar aulas e exercícios prontos, preparados para a regência das aulas de português. Nos anos 70 por conta das deficiências de formação dos docentes mais os autores detalhavam as orientações teóricas, didáticas, metodologias a serem aplicadas, nas aulas, pelos professores, (CASTILHO, 2000, p.13), (QUADROS,2020, p.41).

Essa responsabilidade passada aos autores e a dependência dos professores pelo livro didático é resultado direto das mudanças ocorridas nos anos 50 e 60 por uma demanda do alunado nas escolas e pelo amplo recrutamento de professores, o que por fim também resultou na desvalorização da função docente somada às deficiências de formação do magistério.

Quanto ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, conforme esclarecimentos de Fávero, Andrade e Aquino (2007, 15) até meados dos anos 60 a língua falada foi considerada o lugar do caos, devido aos elementos próprios de sua constituição: hesitação, pausas, reformulações, repetições, correções, alongamentos de vogais etc. Contudo com a chegada das teorias do texto, passa-se então da observação do produto para a observação do processo de produção, o que coloca a língua falada como objeto de conhecimento analisando-se a sua instauração. Um estudo ou valor diferente ao colocado perante ao estudo e valor social dado a língua falada pela oratória nos ensinamentos clássicos retóricos.

Por um lado, os estudos científicos ampliaram conhecimentos e nos anos 60 em diante estes conhecimentos começaram a fazer parte dos currículos universitários dos professores em formação, por outro lado, os novos conhecimentos só começaram a serem aplicados no ensino da língua materna 20 anos depois, “só nos anos 80 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna”, interferindo com relevância no ensino da disciplina Português ( Soares, 2012, p.155).

Conforme já dissemos anteriormente com a fala de Crescitelli e Reis (2014 ,p.29), no campo educacional pode levar décadas para que se observe o resultado de mudanças, e de fato isso acontece, pois além da morosidade na aplicação dos novos conhecimentos e teorias linguística, nas escolas, nos deparamos também com

resistências aos novos conhecimentos, devido muitas vezes pela ausência de formação contínua entre o professorado nas escolas..

Mudanças importantes continuaram a ocorrer e nos anos 70 com o novo governo e a implantação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/71), promoveu-se, no tocante a todas as disciplinas, mais mudanças no ensino. Inclusive a denominação da disciplina passa-se para outra. Logo a disciplina chamada de português passa para:

- Comunicação e Expressão - nas séries iniciais
- Comunicação em Língua Portuguesa - nas séries finais
- Língua portuguesa e Literatura brasileira – no ensino do 2º grau

Com a sociedade em mudança outros temas linguísticos emergem para serem tratados nas aulas de português. O incentivo para a leitura abriu um leque de opções de textos para trabalhar nas aulas e passaram a fazer parte do ensino desde os tradicionais textos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea pós-1922, até todo tipo de manifestação gráfica, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, também os textos das práticas sociais de jornais, revistas, quadrinhos, humor, propaganda, textos verbais e não-verbais para recepção e interpretação (Soares, 2012; Razzini, 2002, p.100).

Acrescenta-se à essas mudanças a chegada dos estudos da *Teoria da comunicação*, e assim a língua não mais é vista como *sistema e/ ou expressão estética*, noções estas oriundas dos estudos retórico e poético e da ênfase no ensino da gramática, e passa a ter a *concepção de língua como comunicação*. É nesse momento que desenvolve-se o estudo do *uso* da língua. Com nova metodologia e objetivos pragmáticos a linguagem é apresentada como mediada por códigos verbal e não-verbal, emissor, receptor e canal.

De acordo com Castilho (2000, p. 13) a mudança do paradigma científico para outro fez os professores de português minimizarem o ensino da gramática e questionarem *ensinar ou não a gramática? e/ ou “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e “para quê ensinar”*. Tais questões colocaram na escola uma questão polêmica bastante discutida, uma vez que até então estava enraizada, de modo milenar, ensino de língua por meio da gramática normativa.

Porém, a partir do anos 80 a linguística traz os estudos *descritivos* que dão base para a gramática do português em nova concepção, e assim por meio da gramática observa-se tanto a língua escrita como a falada. Passando, então, a gramática da língua a ter outro papel e função, o que levou à reformulações do conceito e dos processos, influenciando ensino e aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2012 p. 156).

Conforme explana Soares (idem, p.156), com a linguística do texto ampliam-se mais a função e a natureza da gramática. As observações agora passam dos limites da frase, tratando de fenômenos:correferenciais, pronominalização, relação tópico – comentário, as relações entre as frases etc., o que de alguma modo está ligado aos outroras estudos retóricos e estilísticos, e assim com a linguística textual oportuniza-se novo modo de tratar oralidade e, também, a escrita no ensino de língua. Até mesmo os estudos semânticos, mais atualizados, passam a tratar de novo modo a expressão e a compreensão nas modalidades oral e escrita.

As novas concepções de estudos trouxeram novas composições de livros didáticos, e estes em drástica oposição à tradição receberam duras críticas, pois o momento brasileiro de redemocratização não coadunava ao contexto sócio histórico político e ideológico, e as novas ideias linguísticas passaram a influenciar o ensino da língua materna, quanto aos conteúdos e objetivos.

Década de 1980 - Fávero (2020) explana que esta década, de modo especial se deram ricos para os estudos linguísticos no Brasil, pois foi quando aqui surgiram os primeiros estudos da Linguística do Texto e da Análise da Conversação. Os estudos das ciências linguísticas contribuíram e devem contribuir de modo significativo para o ensino e a aprendizagem da língua materna português na escola

De acordo com Soares (2012, p.158) a disciplina *português* passa a partir dos anos 80 e 90 atuar com novas orientações curriculares, de um lado sob a influência dos estudos das ciências linguísticas, os quais foram implementados e introduzidos no currículos de formação dos docentes desde os anos 60, e por outro lado sob orientação dos PCN ( Parâmetros Curriculares Nacionais) que teve o início de sua elaboração em 1995 e cujas orientações embasavam o ensino da língua materna de acordo com os postulados de Bakhtin sobre os gêneros do discurso em textos orais e escritos.

Seguindo as orientações da LDB (9394/ 96) os PCN foram elaborados como material de consulta e estudos para os professores e cujos objetivos se diziam subsidiar e participar do desafio de busca de melhoria do ensino, com reformulação da proposta curricular e orientando a instrução de diferentes linguagens para diferentes intenções e situações de comunicação.

O ensino da língua falada que depois dos anos 1960 foi campo de estudo científico sistemático e que sempre teve um papel proporcionalmente menor ante o ensino da língua escrita na escola, começa com a elaboração dos PCN a retomar ou ocupar seu lugar na escola, através dos livros didáticos, nas aulas de língua portuguesa. Para confirmar nossas palavras apresentamos a explanação de Soares (2012, p.154), abaixo.

a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano – pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos.

O texto dos PCN passou, e ainda passa, pelo crivo de analistas e de estudos. Vejamos o que diz o professor Marcuschi em seu estudo “ *O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries*”. Com a análise sobre os PCN, o autor citado (1999, p.114), salienta que “ o estudo frisa ser a primeira vez que um documento oficial dedica atenção especial à linguagem oral no ensino da língua materna, dando-lhe uma posição de destaque”.

Essa informação mostra a relevância que está se dando a essa prática social e modalidade de uso da língua, indispensável para as relações sociais, e a qual tem relações complementares e/ ou intercambiáveis com a escrita, em gêneros textuais de diferentes domínios discursivos, quer seja no uso padrão culto da língua, quer seja nas variedades não padrão. Outro ponto relevante dessa informação é por enfim a modalidade oral de uso da língua começar a ocupar, oficialmente, seu lugar na escola e nas aprendizagens.

Diante dessa explanação, de Marcuschi, e do já exposto sobre a atenção e estudo dado a modalidade oral desde o século XIX, por meio da oratória e por manuais didáticos da primeira metade do século XX, é de se valorizar o destaque dado a modalidade oral nos PCN. Muito embora haja críticas sobre inadequações no

documento, em especial as do professor Marcuschi, que analisou, detalhadamente, trechos de orientação quanto ao tratamento da língua falada, e em que ele concluiu que

o resultado geral não é animador, particularmente sob o ponto de vista prático, pois não há uma definição clara da oralidade, nem uma sugestão adequada de seu tratamento empírico. Observa, também, que em várias passagens verifica-se uma visão da oralidade pelo viés da perspectiva da escrita. No conjunto, sugere-se uma revisão conceitual, ampliação dos gêneros textuais da fala a serem tratados e maior concretude na formulação, nas propostas de trabalho (MARCUSCHI, 1999, p. 114).

Apesar das palavras do professor Marcuschi, uma autoridade dos conhecimentos sobre a língua falada, nas escolas muito se procurou apropriação dos conhecimentos e das orientações vindas dos PCN. Procurou-se aplicar as atividades em sala de aula seguindo os eixos *Uso – língua oral e escrita;* e *Reflexão sobre a língua e a linguagem*, e as orientações contidas nos livros didáticos.

Logo, pensamos que a aplicação de conceitos, conteúdos e atividades, nos livros didáticos, embasados pela orientação dos PCN podem não ter sido aplicados efetivamente ou ter sido insuficientes. Porém, há um ponto positivo a ressaltar com os PCN, ficou claro, delineado que os estudos sobre a língua falada, oficialmente, já tem seu lugar, seu espaço nas aulas de língua portuguesa como objeto de estudo.

E mais que isso, os PCN como documento oficial e orientador abriu caminho ou o preparou, abrindo um leque para novas incursões, em documentos vindouros como é o caso da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental, que foi homologada em 2017.

Na BNCC (2017) o estudo do oral está mais ampliado e organizado no documento, e como *corpus* deste trabalho examinaremos livros didáticos, do PNLD 2020, com o fim de observar o tratamento dado ao oral a partir das orientações da BNCC e dos autores.

Outra implementação do anos 90 e que veio contribuir para as orientações de formação da disciplina *português*, no percurso do ensino escolar foi o artigo 36, inciso I

da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9394/96, em que a língua portuguesa passou a condição de *instrumento de comunicação*, de acesso ao conhecimento e de exercício da cidadania.

Todavia para os estudos Linguísticos caracterizando a língua como fenômeno funcionalmente heterogêneo, a língua passou de *instrumento de comunicação à língua como enunciação, como discurso, uma interação* em que o texto é a unidade de construção de um processo dialógico, colaborativo ligado ao contexto e com produção de significação e sentido (Castilho, 2000, p.12). Isto é, com a linguagem o falante pratica ações, interage socialmente, age sobre o outro, seguindo uma organização.

Os anos da década de 2010 e 2020, este início do século XXI, traz muitos desafios às escolas brasileiras e aos docentes. Também traz nova reorganização didático pedagógica, mudanças. O novo documento orientador, a BNCC, traz muitas mudanças para ensino e aprendizagem da língua materna, e em particular avanços e valorização para a modalidade oral que, agora, é tratada como objeto de conhecimento no ensino básico fundamental. Muito embora, desde os PCN a oralidade já começava ocupar seu lugar como objeto de estudo mesmo que de forma incipiente, conforme as críticas de Marcuschi. Na realidade foram críticas construtivas e que parecem que foram ouvidas e atendidas no documento da BNCC.

Nesse caminho, as redes de ensino de escolas públicas e privadas do Brasil, de modo autônomo e de acordo com as especificidades de cada região ou localidade elaboraram seus currículos.

Com a homologação da BNCC, os Estados iniciam a (re)elaboração de seus currículos. O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria Nº 331, de 2018, estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal. No Estado de São Paulo tem início a elaboração do Currículo Paulista, por meio de um processo intenso e continuado de colaboração entre Estado e Municípios, colaboração esta fortalecida pelo compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação e pela convicção da importância do currículo nesse processo (Currículo Paulista, p.19) .

A BNCC e o Currículo Paulista (CP), dialogando entre si, estão em intenso trabalho de reorganização do ensino no estado de São Paulo. Com esta reforma espera-se um direcionamento integrado entre estado e município de modo a assegurar educação de

qualidade a todos os estudantes, redução das desigualdades educacionais, firmar identidades linguísticas, étnicas e culturais. No que tange ao componente curricular língua portuguesa – anos finais do ensino fundamental -, o novo molde de constituição tem as atuais mudanças:

- Enquanto os PCNs estava organizado em torno de três eixos, com o novo documento há o acréscimo de um conteúdo organizador da disciplina, ou seja, agora há 04 (quatro) eixos ou práticas de linguagem que se integram entre si: **Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística / Semiótica**. Com a inclusão de Análise semiótica há o tratamento da linguagem digital, conforme salienta o CP, além do letramento convencional há que se tratar *das múltiplas linguagens, dos multiletramentos, dos novos letramentos*.

- A integração entre os eixos de ensino se fará por meio de gêneros textuais que circulem em diferentes esferas ou domínios de atividades sociais, ou seja, o ensino tem como base contextos sociais significativos de uso da linguagem, dentro e fora da escola, representados pela escolha dos campos discursivos: **1. jornalístico-midiático; 2. atuação na vida pública; 3. práticas de estudo e pesquisas; e 4. artístico-literário**.

- Se os PCNS minimizaram os estudos gramaticais, com a BNCC o estudo da gramática volta com mais ênfase, cuja proposta é que a gramática seja observada, examinada junto ao texto, que se analise a língua em uso, contextualizando-a às práticas sociais, mantendo o estudo do texto e dos gêneros nas aulas do componente Língua Portuguesa abarcando, inclusive, textos multimodais e multissemióticos - envolvendo as tecnologias digitais.

- O tratamento da modalidade oral nos PCNs foi incipiente e algo limitado, porém foi importante como valorização do uso da linguagem oral em documentos orientadores, e agora com o advento da Base Nacional a ênfase ao tratamento do oral se faz mais consciente e mais amplo.

A BNCC orienta o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, prescrevendo os conhecimentos essenciais, estudo das práticas de linguagem em discursos orais (e escritos), em situações de comunicação com ou sem interação face a face envolvendo conhecimentos e reflexão sobre gêneros dos discursos formais – que abordam o ensino sistemático -, e dos informais tendo como base a dimensão

pedagógica de formação do aluno como sujeito e usuário competente da língua ou linguagem na modalidade oral (e escrita).

Entre movimentos sócios, históricos, políticos e culturais, mudanças, rupturas, idas e vindas, valorização e desvalorização, mudanças de campos de estudo e de objeto de conhecimento a modalidade oral viu reconhecimento e valorização social, ao longo do tempo, por meio da oratória. Também sofreu decadência, resistiu e por dedicação, trabalhos, estudos e reconhecimentos de tantos estudiosos, a modalidade oral volta a ganhar mais notoriedade na escola, e não só aquela que ganhou pela oratória.

Esperamos que essa notoriedade seja na mesma proporção dada a modalidade escrita, o estudo do oral vai mostrando que tem um lugar na escola, nas aprendizagens. É inegável que a fala/ oralidade é imprescindível para o ser humano, conforme explanou Marcuschi, ou seja, na vida social e cotidiana ela participa, abundantemente, em forma de múltiplos gêneros textuais distintos ou em relação com a modalidade escrita num continuo de variações enunciativas que se complementam.

Além do exposto acima, é justificável o estudo da conversação em virtude de ser objeto de formação de identidades sociais e de construir relações interpessoais; como já disse Marcuschi (2007, p.5), por exigir mais que a simples habilidade linguística dos falantes; por promover o estudo sistêmico da língua em uso e permitir construção de teorias para resolver questões relacionadas a ela.

Neste capítulo procuramos distinguir, de modo breve, oralidade e letramento – fala e escrita; apresentar as concepções de linguagem, haja visto a importância da compreensão de linguagem para a ação dos docentes em sala de aula; apresentar o eixo oralidade e a habilidade, novos conceitos para trabalhar os conteúdos de língua portuguesa a partir da recente reorganização no ensino contida no documento BNCC(2017); e apresentar o trajeto do ensino de língua portuguesa no Brasil, observando, em paralelo e de modo sucinto, o tratamento dado a língua oral e o lugar reservado a ela ao longo do tempo, no ensino e na sociedade. A seguir apresentamos no capítulo 3, o *corpus* deste trabalho e a análise.

**CAPÍTULO 3**  
**ANÁLISE DO *CORPUS***

---

*Não se trata de ensinar Linguística aos alunos, mas de fornecer elementos teóricos básicos ao professor de língua.*

*Luiz Antônio Marcuschi*

Neste trabalho o propósito é observar nos livros didáticos de língua portuguesa – manual do professor -, o tratamento dado a modalidade oral da língua, o que realizamos por meio do exame das orientações dos autores aos professores, das propostas de atividades e das respectivas habilidades e do gênero textual oral escolhido.

Temos como base deste estudo a fundamentação teórica apresentada e as orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular, estruturada de acordo com as mais recentes teorias e pesquisas linguísticas e dialogando com documentos oficiais anteriores a ela: Constituição Federal de 1988, quando já previa a proposta de uma base curricular comum; LDB (9496/1996); PCN (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (2013) e o Plano Nacional de Educação - PNE (2014).

Com o exame do trajeto histórico da disciplina ou hoje componente curricular língua portuguesa, pudemos revelar, de modo breve, e em paralelo, o tratamento dado ao oral ao longo do tempo. Também verificamos os conhecimentos sobre a noção de linguagem, oralidade e letramento, fala e escrita, pois estes orientam, influenciam e dão significado ao ensino e aprendizagem.

Selecionamos quatro coleções de livros didáticos do PNLD 2020. Em primeiro lugar, a escolha foi definida por tais coleções fazerem parte do grupo de coleções recebidas na escola e os manuais disponibilizados aos docentes para que sejam utilizados como recurso material auxiliar de trabalho em sala de aula. E depois porque os livros, de uma das coleções, foram entregues aos alunos ou depositados nas estantes da sala de aula, para acompanhamento das aulas.

Para essa escolha dos livros, privilegiamos as coleções do PNLD 2020 por ser uma situação atual, isto é, a reorganização promovida pela BNCC (2017) está sendo implementada nos currículos das redes de ensino, lembrando que este documento dialoga com os PCN, que deu início ao tratamento sobre a língua falada, reconfigurando o lugar do oral no ensino e aprendizagem; logo, trata-se do olhar sobre a evolução do tratamento dado ao estudo do oral.

Selecionamos as seções e atividades, de cada livro, que tratam das práticas de linguagem com a modalidade oral e construímos tabelas com as informações. Como

recorte selecionamos um livro de cada coleção, do qual escolhemos uma unidade ou capítulo de estudo para proceder à análise.

Analisaremos, nos livros didáticos selecionados, (i) quais e como as habilidades da modalidade oral são trabalhadas e qual impacto causam no desenvolvimento da aprendizagem; (ii) se as orientações e propostas de atividades contidas no livro didático levam os discentes a observar o que os usuários fazem com/ da língua; (iii) se, por meio da realização das atividades, os discentes são levados a observar que as regras do jogo conversacional variam de acordo com o contexto interacional ou com o gênero em uso.

Iniciamos, agora, com a apresentação das 4 (quatro) coleções de livros didáticos do 6º ao 9º ano – anos finais do Ensino Fundamental, conforme Quadro a seguir. Na sequência dedicamo-nos a analisar o *corpus*, em recorte.

Quadro 3 - Livros didáticos de português (LDP) selecionados para análise<sup>1</sup>

	LDP	AUTORES	EDITORA	ANO
1	Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi	Moderna	2018 1ª ed.
2	Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa	Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araujo	IBEP	2018 5ª ed.
3	Apoema: português	Lucia Teixeira, Silvia M. Souza, Karla Faria e Nadja Pattresi	do Brasil	2018 1ª ed.
4	Português: conexão e uso	Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho	Saraiva	2018 1ª ed.

Fonte: elaborado pela autora

Essas coleções são formatadas em U, ou seja, tais volumes estão pontuados como Manual do Professor e as orientações dos autores são feitas página a página nas bordas do livro, ladeadas aos conteúdos e às atividades propostas. Dessa forma, o Manual do Professor se torna mais prático e objetivo do que os modelos anteriores que traziam resposta de atividades e orientações compiladas ao final do livro. As coleções apresentam material digital para suporte ao trabalho do professor. A seguir passamos às análises.

<sup>1</sup> Resenhamos e tabelamos todos os livros da primeira e da segunda coleção que constam no quadro. Quanto à terceira e à quarta coleção, só foi possível realizar resenha e tabela de apenas três livros em cada uma delas em virtude da não localização do exemplar do 7º ano. Contudo, o estudo não foi prejudicado em virtude do recorte que fizemos para a análise, pois há uma padronização nas coleções e as seções são sempre as mesmas.

### 3.1. Análise do LD *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*

Os autores apresentam a coleção enfatizando o trabalho com o eixo da oralidade integrado aos eixos leitura e produção de textos e análise linguística/ semiótica. No campo linguístico, pontuam que “a interação é o princípio constitutivo da linguagem”, assim compreendem a linguagem como interação na perspectiva enunciativo-discursiva de acordo com os pressupostos de Bakhtin, de acordo com a BNCC (2017). Os autores declaram que abordam os pressupostos e contribuições de Marcuschi sobre o trabalho com gêneros textuais diversos, com a análise da conversação em diferentes processos de interação, com o tratamento da oralidade e colocam em discussão os papéis do falante, a troca ou não de turnos, as relações entre esses fatores e a qualidade da interação, outrossim buscam levar os discentes a observar a heterogeneidade da língua.

Ormundo e Siniscalchi salientam que tratam da situação de oralização em diferentes textos e contextos, bem como das semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita. Os autores citam a adoção de estudo com base na transcrição e a distinguem da retextualização, para tanto aplicam os pressupostos de Marcuschi. Segundo os autores citados o trabalho na coleção com ênfase na transcrição se dá em virtude da provável falta de equipamentos nas escolas para produção e reprodução de áudios e vídeos.

Os autores elaboraram a coleção com oito capítulos em cada volume, e cada capítulo com ênfase em um gênero textual e um assunto temático principal. Vejamos a seguir o sumário de nosso recorte.

#### **Figura 3 – Sumário do capítulo 2**

CAPÍTULO 2 – VERBETE: PALAVRA QUE EXPLICA PALAVRA				
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Meu verbete na prática	Textos em conversa
Verbetes "cara", do <i>Dicionário Houaiss</i> p. 48 Desvendando o texto p. 49 Como funciona um verbete? p. 50	Verbetes "sapato", da Wikipédia p. 52 Refletindo sobre o texto p. 55	Como dividir as frases p. 57	Momento de produzir p. 59 Momento de reescrever p. 60 Momento de apresentar p. 60	O gênero <i>verbetes</i> e o poema "A estrela", de Ferreira Gullar p. 61
Transformando o verbete em <i>podcast</i>	Mais da língua	Isso eu já vi	Entre saberes	
Gravação de <i>podcast</i> p. 62	A língua varia p. 63 Preconceito linguístico p. 65	Grafia de palavras muito parecidas p. 71	Pesquisa, redação e postagem de novo verbete na Wikipédia p. 73	

Fonte: ORMUNDO E SINISCACHI (2018, p.9)

Neste capítulo há 9 (nove) seções em que, de modo integrado, segundo os autores, trabalha-se a modalidade oral, porém as mais específicas com a oralidade, neste capítulo são:

- (i) Seção Leitura 1 - Box informativo *Fala aí!* (p.50);
- (ii) seção "Transformando o verbete em *podcast*" (p. 62);
- (iii) seção "Mais da língua" (p. 63 - 71 ).

Para análise fizemos o recorte: capítulo 2 – VERBETE: PALAVRA QUE EXPLICA PALAVRA (pg. 48 – 73) do **Volume do 6º ano** -, este gênero textual está dentro do campo ou domínio discursivo: das práticas de estudo e pesquisas, e em que observamos as seções e como é o trabalho de forma integrada com a oralidade.

Como se observa, na coleção, o gênero textual é o elemento organizador dos capítulos, os quais indicam o campo ou domínio discursivo para práticas de linguagem, e assim progressivamente as aprendizagens se dão com diferentes gêneros textuais de campos discursivos distintos.

Todo o capítulo 2 e as seções giram em torno do gênero textual Verbetes. A linguagem utilizada, pelos autores, para as orientações aos professores e aos alunos como conteúdos das seções, atividades de aprendizagem, boxes informativos para conhecimento/ aprendizagem dos alunos é formal e teorizada, haja vista, inclusive, um box informativo de título: da observação para a teoria. As orientações contemplam a proposta de levar o aluno a observar o uso formal da língua, na modalidade escrita. Vejamos, a seguir, um exemplo de atividade:

#### Refletindo sobre o texto

##### Questão 6 e)

Considerando as respostas anteriores, conclua: a linguagem usada no texto é formal ou informal? Em sua opinião, porque os produtores de verbetes optam por esse nível de linguagem?

**Orientação aos docentes:** Ajude os alunos a notar que os verbetes têm um lugar social muito importante, porque registram e transmitem conhecimentos da sociedade. Estão ligados ao pensamento científico e a uma função instrucional. São contextos que exigem formalidade.

(p.56)

As propostas de atividades trabalham e abordam a modalidade escrita e o estudo da língua por meio de leituras, reflexão e compreensão do texto e da gramática da língua – fonologia, sintaxe, morfologia e semântica; e com gêneros textuais distintos: verbete de dicionário, bilíngue, etimológico, de regionalismos, de termos técnicos, enciclopédico; poema, podcast, anúncio publicitário, HQ, tirinha, notícia, cartum, vídeo de animação e letra de canção.

- Seção Leitura 1 - Box informativo *Fala aí!*

A atividade indicada no box *Fala aí!* (p.50), direcionado aos alunos, trata-se de prática de linguagem com a modalidade oral – discussão em grupo, no entanto não há indicação alfanumérica da habilidade a ser desenvolvida. Contudo, nas orientações direcionada aos professores, o tratamento que se dá a oralidade é mais extenso. Vejamos o box *Fala aí!*

O sentido das palavras e das locuções é criado pela comunidade de falantes e não é fixo; muda conforme o tempo e o lugar. Qual é, então, a responsabilidade dos especialistas que escrevem os dicionários? Reúna-se em grupos e formulem uma resposta a ser apresentada oralmente.

O box é explicativo quanto ao conteúdo e por complemento traz uma pergunta. Os autores orientam de forma mais extensa quanto ao tratamento do oral para o desenvolvimento desta pequena atividade. No entanto pensamos que para a prática, junto aos alunos, há a necessidade de que o docente tenha conhecimentos do processo interacional e da organização do texto falado para desenvolver a atividade do box *Fala aí!*, de acordo com a exposição das orientações. A citação de orientação é um pouco longa, mas se faz necessário apresentá-la:

**Fala aí!** – Sugerimos que a atividade seja feita após a resolução e correção das questões de estudo do gênero. **Trata-se de uma atividade complementar curta, mas produtiva do ponto de vista das habilidades relativas à oralidade.** Reúna os alunos em grupos por cinco minutos para a discussão das respostas. Escolha um aluno para apresentar (sem ler) a conclusão a que chegou a equipe. Alunos de outros grupos devem, **quando se encerrar o turno de fala, pedir a palavra** para concordar, discordar ou complementar, **sendo obrigatória a explicitação** dessa relação **por meio de formulações** como “Discordamos do que foi dito porque...” ou “Gostaríamos de complementar a ideia explicando...”. **Aproveite para avaliar aspectos relativos às falas públicas: altura da voz e pronúncia, entonação, ritmo, pausas etc.** É importante que percebam que um dicionário reúne o máximo de informações, respeitando os diversos usuários da língua. **O dicionário precisa recolher palavras e sentidos na cultura de todos os participantes da comunidade linguística, e não apenas focar o grupo socialmente privilegiado.** (p.50) [grifo nosso]

(p. 50) [grifo nosso]

A pequena atividade do box *Fala aí!* é enfatizada como complementar e curta, porém pensamos que será produtiva sob o ponto de vista de desenvolvimento das habilidades da modalidade oral, pois a orientação do processo de desenvolvimento desta pequena atividade perpassa por elementos e regras da interação social, é motivacional quanto ao valor às variedades de uso da língua e no combate ao preconceito linguístico. Ademais leva os alunos a observarem a responsabilidade social, cultural e histórica que os especialistas têm, pois como dizem os autores “ um dicionário reúne o máximo de informações, respeitando os diversos usuários da língua. O dicionário precisa recolher palavras e sentidos na cultura de todos os participantes da comunidade linguística, e não apenas focar o grupo socialmente privilegiado”.

Para a prática desta atividade, pensamos que o docente necessite ter conhecimento do processo de organização, produção e recepção do texto conversacional, de como se instaura a conversação, conforme já alertou Fávero (2020), para o estudo e

aprendizagem da língua falada, e assim aplicar a metodologia que os autores elencaram para trabalhar, isto é: com grupos de conversa produzir um texto para ser oralizado, utilizar estratégias de controle e organização do turno de fala, treinar para argumentar com polidez e organizar o texto conversacional por meio do uso dos recursos supra-segmentais ou prosódicos como: altura de voz, pausas, entonação, ritmo, pronúncias.

Segundo a orientação dos autores, o docente em diálogo assimétrico na sala de aula, deve observar e avaliar o desempenho da fala pública, da produção textual oral do aluno no momento da apresentação da conclusão a que chegou o grupo sobre a questão proposta. Resumindo: segundo o entendimento que se faz das orientações, o aluno pratica o uso da língua e o docente observa e avalia o uso efetivo e real da língua materna na modalidade oral.

Com esta atividade complementar e curta, fica implícito que os autores dão relevância a língua oral, porém com atividades de prática de uso da linguagem falada e não de seu estudo. Assim faltou introdução ao conteúdo e estudo textual linguístico da língua falada. Fica claro ao docente, que ele necessita aplicar de modo adequado a atividade afim de desenvolver habilidades conversacionais e comunicativas em falas públicas, as quais perpassam pelos conhecimentos da organização e da estrutura do texto conversacional os quais apresentamos amplamente no capítulo 1.

- Transformando o verbete em *podcast* (p. 62)

Neste capítulo na seção “Transformando o verbete em *podcast*” (p. 62) há um trabalho de retextualização de um gênero textual escrito para um gênero textual oralizado com orientação para que os alunos usem uma *linguagem informal*, o que os levará a observar as relações entre dois tipos de atividade comunicativa:

- (i) com a escrita, em uma situação de uso formal da linguagem, e
- (ii) com a fala “oralizada” (uma fala previamente planejada com a escrita) em uso informal da linguagem, em ambos os casos, escrita ou oralização, o aluno é levado a fazer *uso* efetivo e real da língua.

Com esta atividade concluímos que o objetivo ou propósito da retextualização seja levar o aluno a observar o uso da linguagem oral, no modo informal, por meio da oralização e o uso da linguagem escrita no modo formal.

Observa-se, por um lado, que propor a produção da retextualização do gênero escrito verbete para um gênero oralizado verbete em *podcast* evidencia o trabalho das relações entre escrita e fala e o uso de estratégias que caracterizam as duas modalidades de uso da linguagem dentro do contínuo de variações das duas práticas comunicativas – oralidade e escrita. Porém, por outro lado, deixa-se de evidenciar as estratégias do processo de produção do texto oral, ou seja, o texto oralizado é uma fala previamente planejada, com a escrita, e que usa o meio sonoro para um evento de comunicação social. Deste modo nesta atividade, pela oralização do *podcast*, se evidencia mais o tratamento sobre a escrita, sobre a gramática e sobre a prática de uso da linguagem falada e não sobre a produção, uso de recursos e organização de um texto oral em um evento comunicativo.

Embora, os autores, na atividade de avaliação orientem para que os alunos se avaliem uns aos outros quanto ao uso da fala na gravação do *podcast* e haja indicação de desenvolvimento das habilidades por meio de indicações alfanuméricas, eles não apresentam orientação aos professores quanto ao modo de trabalhar as habilidades de oralidade indicadas. Isto é, de acordo com o roteiro, os alunos observarão o produto final e não o uso que se faz *da* ou *com* a linguagem, nem o processo interacional nem as regras para uso e produção de um texto oral.

- Seção *Mais da língua* (p.63 - 71)

Passamos agora à seção *Mais da língua* (p.63 - 71), que traz o tema da variação e do preconceito linguístico. Para tal assunto, os autores trazem o conteúdo da variação da língua entre países que falam a mesma língua, da variação histórica, das diferentes variações dialetais – territorial ( regional, áreas urbanas e rurais), social, idade, sexo, geração, escolaridade etc. -, apresentam o uso de gírias como fala representativa de determinado grupo social.

Os autores orientam para que os docentes sensibilizem os alunos sobre o preconceito linguístico, uso das variantes e ao favorecimento exclusivo ao uso privilegiado do padrão culto da língua materna, tendo em vista que no Brasil, conforme salienta Marcuschi (1996, p.7) o uso da língua não é, e talvez nunca será dizemos nós, homogêneo.

Observando esta atividade quanto ao tratamento da língua falada verifica-se que os autores abordam o estudo da língua a partir da variação e mudança, dos diferentes usos da língua, que a língua falada varia e que a comunidade de falantes é extensa, heterogênea linguisticamente e faz uso sociais diferenciados. Usos que vão desde dialetos regionais e/ ou falas sociais fortemente demarcadas, com características de estilos dos usos informais do cotidiano aos usos cerimoniais mais formais – na fala e na escrita. Com o estudo da língua assentado neste plano pode-se conscientizar o aluno que uma língua padrão, homogênea e uniforme é teoria e não corresponde ao exercício prático cotidiano.

Nesta seção, os autores apresentam diferentes gêneros textuais escritos e transcrições representativas da língua falada para que os alunos observem, façam a leitura verbal e não verbal do texto e respondam à questões de entendimento do texto. Também apresentam para explicar a variação linguística, um texto e uma ilustração com exemplos de um mesmo personagem, em várias situações de comunicação no cotidiano, com uso da língua em diferentes níveis de formalidade nas modalidades oral e escrita.

Neste ponto os autores deixam de orientarem adequadamente os professores, pois eles deixam de sugerir ao docente que utilize a variedades de falares que há na própria sala de aula, que se faça a própria sala de aula ou a extensão da escola de laboratório de observação da fala por excelência, o que pode ser explorado de modo empírico por meio de áudios e vídeos gravados pelos próprios alunos e assim melhor observar a variação, o estilo, o sotaque, as gírias, as escolhas vocabulares que fazem o estilo e a identidade de cada falante, no uso heterogêneo da língua falada.

Em paralelo, os autores explanam aos docentes o que segue:

#### Quadro 8

Os tópicos “A língua varia” e “Preconceito linguístico” exigirão **uma exposição teórica detalhada**. Sugerimos que você leia o texto parando em alguns pontos para esclarecer o que foi dito e desenvolver, por meio de novos exemplos, os conceitos observados. Oriente os alunos a tomar nota das ideias principais ao longo da exposição... ( p. 63). [grifo nosso]

**Fonte:** elaborado pela autora

Os autores orientam formalidade e apresentação de teoria, note-se que se trata de alunos do 6º ano, logo deve-se levar em conta a adequação de uso da linguagem para

mediação dos conhecimentos para esse público de aprendentes da língua, assim como a transposição didática também deve ser observada com cuidado.

A seguir há orientações para uma atividade prática com a escrita, porém produtiva, para que os alunos observem como o usuário age com a língua em determinada situação social, conforme segue: Os alunos devem enviar mensagens, pelo WhatsApp, combinando um passeio e depois observar os diferentes elementos linguísticos que utilizaram e por que utilizaram em contrapartida ao que empregariam para produzir uma notícia para um jornal da escola.

Consideramos bastante adequada a proposta de atividade em se tratando de observação do uso, da variação e nível de formalidade/ informalidade de uso da língua na mensagem. Contudo examina-se que a proposta de atividade leva a observar o uso da linguagem somente na modalidade escrita. Neste capítulo, não verificamos nenhuma atividade de tratamento empírico como de análise, observação, escuta ou prática de uso com a oralidade em seu uso sonoro, efetivo e real.

Ainda nesta seção, sensibilizando os alunos acerca do preconceito linguístico, os autores explicam que cabe a escola ensinar as variações linguísticas e ampliar os usos da linguagem de modo a oportunizar para que os alunos conheçam a fala e a escrita de maior prestígio social ou segundo eles, as variedades urbanas de prestígio utilizadas em diferentes situações importantes, de comunicação, da prática social.

Concordamos com a ideia do papel da escola de oportunizar ao aluno o ensino da língua desde as variações dialetais, dos níveis sociais da língua mais informais em uso até a fala e a escrita da variante linguística de mais prestígio social. Para tanto consideramos, também, que aos docentes também seja oportunizado o estudo da língua falada culta, à luz da Análise da Conversação, fora dos métodos tradicionais para a língua escrita. Tais estudos e conhecimentos são divulgados, desde as décadas de 1980 e 1990, por grupos de pesquisas como o do Projeto NURC, Projeto da Gramática do Português Falado e outros Brasil afora, e cujas propostas podem levar tanto os docentes como os autores dos livros didáticos, casos estes e aqueles não saibam e assim possam tomar conhecimento da modalidade oral culta falada, das regras próprias da língua falada, nos seus aspectos fonéticos, fonológicos, morfossintático, sintático, lexical e estilístico.

Dessa forma possibilitar-se-á um ensino de língua dentro da realidade linguística de uso, e não só sob uma base teórica padronizada, abstrata e homogênea da língua e assim, portanto, com uma visão mais adequada às variedades linguísticas e culturais do país, indo além do papel escolar necessário do ensino da escrita.

Todos os exemplos de observação contidos nesta seção partem de transcrições ou de texto escritos para apresentar a ideia de que a língua varia. Na página 67, os autores, apresentam uma transcrição – um trecho do diálogo da animação *Tá dando onda* (Chris Buck e Ash Brannon, 2007), para que os alunos leiam e observem a linguagem de ou com gírias utilizada pelos personagens. A partir da leitura os alunos devem responder a uma atividade de entendimento do texto e a três questões sobre o uso do léxico selecionado: (i) Frio ( de Janeiro), (ii) as gírias - brou, cara e maninho; e (iii) a expressão u-hu.

Salientamos que os autores deixam de esclarecer que a gíria, também, já faz parte do vocabulário comum, conforme afirma Preti (2010, p.159), a gíria como vocabulário em expansão na sociedade contemporânea já não mais é vista como só representativa de um grupo social como signo, como instrumento de inclusão social ou como marca de falantes jovens, ou seja, muitas gírias sim, também, já são tratadas como parte da fala do cotidiano, como linguagem comum, indicando uma padronização dos costumes e da fala.

Com a atividade que tem como foco trecho da animação *Tá dando onda*, os autores deixam de fazer um trabalho de escuta com o texto falado original, e de levar os alunos a observarem o texto dialogado, mesmo que planejado, uma vez que o diálogo apresentado é uma manifestação da escrita e por mais que se queira aproximá-lo ou colocá-lo como representante da oralidade e da naturalidade da fala espontânea não deixa de ser um produto elaborado por um autor e não por locutor e interlocutor em modo face a face e em produção colaborativa entre ambos.

Contudo pensamos que como exemplo de um texto dialogal é passível de observação em sua estrutura, organização e produção do texto na modalidade oral. A sugestão que passamos para que esta atividade seja mais adequada aos propósitos de observar a língua falada, a variação e os usos linguísticos consistiria em:

(i) fazer escuta do diálogo entre os dois personagens;

(ii) levar os alunos a observar, se somente com a escuta, é possível compreender o texto dialogal, as gírias e determinar as falas de cada personagem e o perfil identitário pelo sotaque; uso do léxico próprio do personagem; identificar o contexto de produção do texto; compreensão dos efeitos de sentido pelo uso do léxico escolhido, das pausas, hesitações etc., o papel do par adjacente/ conversacional – pergunta e resposta -, para a progressão do texto dialogal etc.;

(iii) o docente deve assistir o trecho da animação, junto com os alunos, e confirmar para eles como o texto é produzido em colaboração mútua e então complementar as informações com o que fugiu ao conhecimento e observação deles no relato que fizeram.

Quanto a atividade com a letra da canção *Broto legal* (p.68) sugerimos da mesma forma, levar os alunos a fazerem uma escuta, observação e reflexão do uso linguístico e da variação constante na narrativa escrita na década de 1960, comparando o uso do léxico de quando a música foi veiculada aos usos lexicais do momento atual, de forma a levar os alunos a observarem as palavras consideradas como gírias na época, e se estas continuam nesse mesmo status nos dias de hoje.

Examinamos que com as orientações para execução desta atividade, e também das demais contidas neste capítulo, a ação docente deve girar em torno de levar o aluno a praticar o uso das línguas falada e escrita materna em uma postura ativa e polida, atestando a competência linguística e comunicativa. Além disso, leva o aluno, a ser capaz de reconhecer e respeitar as variedades de usos da língua, distinguir o preconceito linguístico e praticar o uso da norma padrão e das variações linguísticas ao produzir um dicionário com “*palavras e sentidos na cultura de todos os participantes da comunidade linguística, e não apenas focar o grupo socialmente privilegiado*”.

Consideramos que as atividades propostas neste capítulo levam os alunos, pela práticas de linguagem em uso, em certa medida, ao desenvolvimento da oralidade – o uso social da língua falada, e do letramento – o uso social da língua escrita (MARCUSCHI, 2008, p.72) e por trás destas atividades há um bojo de informações e conhecimentos sobre a modalidade oral. Porém, para um trabalho mais adequado com a modalidade oral, o docente necessita mediar os conhecimentos usando uma linguagem mais adequada e ao nível de conhecimento ou escolaridade dos alunos,

deve acrescentar tratamento empírico com o uso de gravações e áudios para escuta e análise da língua falada em condições situadas de usos.

O objetivo será levar os alunos não só a participarem de eventos comunicativos do campo dos estudos e de pesquisas científicas, mas também a participarem de pequenos trabalhos em grupo como o apresentado no box *Fala aí!* Importa que a fala do aluno não seja só observada e avaliada na prática de linguagem em sala de aula pelo docente, mas também o próprio aluno possa observar o que ele e os colegas podem fazer *com* a língua ou *da* língua materna em seu uso real.

### 3.2. Análise do LD *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*

Nesta coleção as autoras apresentam que as propostas didático-pedagógicas estão relacionadas as habilidades e estas em consonância com as orientações da BNCC(2017). A metodologia utilizada na elaboração da coleção está assentada nas bases do: pensar, sentir, trocar e fazer de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso. Fundamenta-se também pelos pressupostos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), que diz que o sujeito apreende e constrói sua realidade na relação social com o outro e por meio da linguagem, a qual vertida em discurso e produção social dá vida à língua, pela intenção comunicativa. Assim as autoras consideram este o caminho de importância e essencialidade para a construção do conhecimento.

Os livros estão organizados em quatro unidades de estudo e em torno de uma temática central, cada unidade é composta por dois capítulos e na sequência os capítulos compostos por seções, subseções e boxes informativos. Os autores afirmam que a seção **Na trilha da oralidade** é específica de trabalho com a oralidade na coleção. E o trabalho com a modalidade oral perpassa por toda a obra e as atividades propostas são processos para construção em que o aluno produzirá gêneros orais com orientação passo a passo para o planejamento e a elaboração de textos.

Para a análise fizemos o recorte da Unidade 1 – LIGADO NA ERA DA COMUNICAÇÃO (pg. 14 – 53), capítulo 1 do **Volume do 7º ano** -, este tema é tratado em toda unidade 1, capítulos 1 e 2 por meio de gêneros textuais de distintos campos ou domínios discursivos em que observamos as seções e subseções que abordam a oralidade e em específico a seção **Na trilha da oralidade**.

Apresentamos a seguir o sumário da unidade 1, capítulo 1, o qual corresponde ao recorte selecionado para análise em que pode-se observar a centralidade em cinco gêneros textuais distintos ( crônica, tela de pintura, mensagens instantâneas por aplicativo e carta pessoal).

**Figura 4 – Sumário da Unidade 1 - capítulo 1**

UNIDADE 1	
LIGADO NA ERA DA COMUNICAÇÃO	
Capítulo 1	
<b>COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES LINGUAGENS</b>	14
➤ Para começo de conversa.....	14
➤ Prática de leitura.....	16
<b>Texto 1 - crônica (Comunicação, Luis F. Veríssimo)</b>	16
POR DENTRO DO TEXTO.....	18
LINGUAGEM DO TEXTO.....	20
➤ Reflexão sobre o uso da língua.....	21
Código, língua e linguagem.....	21
Discurso, situação de comunicação e interlocutores.	23
APLICANDO CONHECIMENTOS.....	24
➤ Hora da pesquisa.....	27
➤ Prática de leitura.....	27
<b>Texto 2 - tela (O grito, Edvard Munch).....</b>	27
POR DENTRO DO TEXTO.....	28
➤ Trocando ideias.....	29
➤ Hora da pesquisa.....	31
➤ Na trilha da oralidade.....	31
Exposição de obras de arte.....	31
➤ Reflexão sobre o uso da língua.....	32
Formas nominais do verbo: infinitivo, particípio e gerúndio..	
APLICANDO CONHECIMENTOS.....	35
➤ Prática de leitura.....	35
<b>Texto 3 - mensagens instantâneas por aplicativo...</b>	35
POR DENTRO DO TEXTO.....	36
➤ Produção de texto.....	38
Mensagens instantâneas.....	38
➤ Prática de leitura.....	39
<b>Texto 4 - Carta pessoal (Foi! Não foi! Foi, Luiza Lacerda)</b>	39
POR DENTRO DO TEXTO.....	42
➤ Conversa entre textos.....	43
➤ Trocando ideias.....	45
➤ Reflexão sobre o uso da língua.....	46
Sujeito e predicado.....	46
Tipos de sujeito.....	49
APLICANDO CONHECIMENTOS.....	50
➤ Produção de texto.....	51
Crônica.....	51
➤ Ampliando horizontes.....	53
➤ Preparando-se para o próximo capítulo..	53

**Fonte:** elaborado pela autora

Por todo o capítulo 1, as autoras Oliveira e Araújo tratam do tema comunicação e linguagem e iniciam o capítulo apresentando o trajeto da linguagem e da comunicação desde as pinturas rupestres e em seguida na seção Prática de leitura – Texto 1 (p.16) sugerem leitura dramatizada do texto *Comunicação* de Luis Fernando Veríssimo, uma crônica cuja estrutura é dialogal. As autoras citadas orientam para que os alunos cuidem da entonação da voz, das pausas, e dos efeitos de sentidos pretendidos na leitura e aos docentes que promovam um contexto de intercâmbio e discussão oral.

Com essa atividade pode-se observar o estudo da oralidade, haja vista o uso de metalinguagem do oral, porém voltado para um texto oral escrito – uma oralização -, como é o caso desta crônica - um texto literário/ jornalístico, e em que o tratamento dado à língua/ linguagem tem mais ênfase quanto ao estudo da gramática e à língua escrita.

Verificamos uma atividade relevante, na subseção Linguagem do texto (p.20), para observação da produção ou construção do texto dialogal e que no entanto as autoras deixaram sem sugestão de resposta e orientação ao docente. Vejamos, a seguir, a atividade que refere-se a um trecho de fala entre comprador e vendedor, os personagens da crônica *Comunicação* de Luis Fernando Veríssimo, e depois, vejamos a orientação dirigida aos docentes.

**Figura 5**

2. Leia os trechos a seguir, observando as palavras em destaque:

Um sulco onde encaixa a outra ponta, a pontuda, de sorte que **o, a, o** negócio, entende, fica fechado. É isso.

Bom, eu preciso saber mais sobre **o, a, essa coisa**. Tente descrevê-la outra vez.

Responda:

a) Por que nesses trechos são usados artigos diferentes ao mesmo tempo?

**1 a 3.** Nessas atividades, o enfoque está nos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais, especialmente com o recurso da ambiguidade. Se os alunos tiverem dificuldade em compreender o que é ambiguidade, explique-lhes que se trata de duplo sentido atribuído às palavras ou expressões. Dê exemplos de ambiguidade (**EF67LP06**) e (**EF69LP54**).

**Fonte:** elaborado pela autora

Examinando as palavras em destaque e a pergunta a ser respondida, verifica-se um tratamento de análise do uso da língua apenas de acordo com as regras gramaticais, quando também poderia haver um tratamento de análise do uso da língua falada em que a resposta poderia apresentar como um texto falado - ou escrito - é formulado, isto é, como o texto falado cooperativamente vai sendo construindo, conforme apresentamos, anteriormente, no capítulo 1 - Atividades de formulação e reformulação textual:

De acordo com as regras de constituição do turno, falantes e ouvintes tem tarefas na produção da interação conversacional e, entre elas, está a de se fazer compreender. Para tanto, ao **formularem** o texto, recorrem a determinadas atividades textuais organizacionais... para, dessa forma, garantirem o máximo possível a intercompreensão. Em outras palavras, tais atividades ou estratégias (de correção, repetição, paráfrase ou hesitação) visam à construção de sentidos. ... Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.57) explanando sobre a hesitação cita Marcuschi que esclarece que a hesitação entra na reformulação textual como indício de “dificuldade cognitivo-verbal na estrutura sintagmática”.

Assim ocorre neste trecho do diálogo em que o comprador na tarefa de produzir o texto interacional procura se fazer entender, e para formular o texto recorre a atividade de hesitação e repetição com o uso dos artigos definidos **o, a, o** e da paráfrase, em uso com a palavra **negócio**. Desse modo o comprador formula o texto com efeito de sentido de compreensão, pois para ele há uma dificuldade cognitiva-verbal de não lembrar-se do nome do produto que necessita comprar - um alfinete de segurança. Assim ele procura formular uma estrutura sintagmática de modo que o vendedor o compreenda. E este participando da produção interacional tenta compreender a estratégia ou atividade de uso dos artigos definidos **o, a** representante da repetição e hesitação em que se encontra o comprador usando também a paráfrase **essa coisa** de equivalência semântica para alfinete de segurança. Conforme salientamos no capítulo 1, ambos, falante e ouvinte, fazem um esforço conjunto para que haja a explicitação e compreensão do que foi dito e, ao mesmo tempo, há ação e interação promovendo a textualização.

As habilidades alfanuméricas indicadas referem-se, em sequência, ao campo jornalístico/ midiático – prática de linguagem: leitura e trata-se da identificação dos efeitos de sentido provocados pela escolha lexical, e ao campo artístico-literário –

prática de linguagem: Análise linguística/ semiótica e trata-se da análise dos efeitos de sentido usados na interação com elementos linguísticos e recurso paralinguísticos e cinésicos. Embora a atividade observe a língua por meio da gramática, do estudo das classes de palavras e do produto textual, as autoras deixaram de levar os alunos, também, a fazerem observação e reflexão sobre o uso da língua falada e os recursos utilizados de - hesitação, repetição, correção e paráfrase -, de formulação, produção e organização textual.

Quanto aos docentes pensamos que para eles a orientação das autoras ficou incompleta ou deve prevalecer o que já afirmamos anteriormente, isto é, cabe aos docentes ter o conhecimento não só sobre regras e normas gramaticais da língua escrita, mas também base de conhecimento sobre a linguística da língua falada, em como se instaura, como se formula, como se organiza o texto conversacional.

Na seção *Reflexão sobre o uso da língua* (p. 21 - 27) e subseções há explanações e questões que exploram o entendimento do texto *Comunicação* de Luis Fernando Veríssimo, o uso da linguagem formal ou informal e o porquê do uso neste texto dialogado.

As autoras apresentam a língua como código e a linguagem (verbal e não-verbal) como conhecimento partilhado para a comunicação e consideram que para enunciar um discurso (p.23) se faz necessário considerar outros elementos: os interlocutores, a intencionalidade e o contexto de comunicação. Contudo para a fixação deste conteúdo propõem atividades com tirinhas com personagens em diálogo - subseção *Aplicando conhecimentos* (p. 24-27) para que se observem a comunicação e/ ou a falta de compreensão das mensagens, com ênfase na língua escrita e linguagem não-verbal (imagética).

Ou seja, com as atividades propostas o objeto de estudo criado é a partir do ponto de vista de que as concepções de linguagem se dão como expressão do pensamento e/ ou como instrumento ou meio para a comunicação, assim como enfatiza as gramáticas formais e estruturais, e o letramento. Deixa-se de levar os alunos a observarem para além disso, ou seja, observar que os interlocutores agem, praticam ações, atuam um sobre o outro enquanto interlocutores, fazendo com que a linguagem seja um lugar social de interação, de produção de efeitos de sentido entre o interlocutores em certa situação comunicativa, que há uma reflexão gramatical da língua falada, que fala e

escrita pertencem ao mesmo sistema linguístico e que devemos valorizar a oralidade e o letramento enquanto práticas sociais na mesma proporção.

- Na trilha da oralidade (p. 31)

Esta subseção, que é indicada pelas autoras como específica de tratamento à língua falada, encontra-se na seção Prática de Leitura - Texto 2 (p. 27 – 35) e tem como proposta de prática de linguagem uma exposição/ apresentação oral sobre produções artísticas em que emoções e sentimentos serão representados por meio de cores e imagens em pinturas, esculturas, colagens, desenhos etc., produzidas pela turma. Na lista roteiro para a apresentação entre outras orientações consta:

- no momento da apresentação cada aluno deve falar por que escolheu a manifestação artístico-cultural e as sensações que transmitem;
- deve atentar-se para a entonação da voz transmitir toda a emoção ao público;
- após a exposição deve ocorrer a avaliação coletiva da atividade.

Vejamos a seguir as orientações ao professores para a produção da atividade.

#### Quadro 9

Habilidade (EF69LP46)

Esta seção é destinada ao desenvolvimento de um trabalho mais específico e, ao mesmo tempo mais amplo a respeito de como se estabelecem as relações entre o oral e o escrito. Além do reconhecimento das características gerais dos gêneros orais e sua produção, há também um estudo das características estruturais e linguísticas do texto falado, sendo um dos exercícios principais o procedimento de retextualização.

Realize essa atividade com o professor de Arte. Oriente os alunos a retomar o texto da seção Trocando ideias, para que possam compreender quais cores podem ser usadas na produção de suas obras. Após a exposição oral, faça em sala de aula a avaliação dos trabalhos (p.31).

Nessa atividade de exposição oral é importante solicitar aos alunos que ouçam com atenção os relatos que estão sendo expostos. É essencial que respeitem os sentimentos dos colegas, de modo a não julgá-los nem discriminá-los, pois esse é um momento em que poderão estar vulneráveis, uma vez que estão expondo seus sentimentos ou sensações, que é algo muito pessoal e íntimo (p.32).

**Fonte:** elaborado pela autora

A habilidade alfanumérica indicada refere-se ao campo artístico-literário – prática de linguagem: leitura e trata da participação em prática de compartilhamento de leitura/ recepção de obras literárias, manifestações artísticas, musicais, exposições, peças teatrais etc.

Conforme a orientação, a seção Na trilha da oralidade destina-se ao trabalho das relações entre oral e escrito, do estudo das estruturas e da linguística do texto falado, tendo a retextualização como exercício principal. Examinando a proposta de atividade e seguindo as orientações aos professores (p.31), verificamos a indicação indireta das habilidades: (i) EF67LP23 que refere-se ao campo das práticas de estudo e pesquisa – prática de linguagem: oralidade, e objeto de conhecimento: conversação espontânea, que trata do respeito aos turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas (BNCC, 2017, p.169), e EF69LP25 que refere-se ao campo de atuação na vida pública – prática de linguagem: oralidade, e e objeto de conhecimento: discussão que trata do posicionamento em forma consistente e sustentada em uma discussão (BNCC, 2017, p.149).

Porém na prática com o oral, ou com a escrita, examinamos a indicação indireta de uma atividade cujo teor é que os alunos conversem com os colegas sobre a relação das cores com as emoções, e a exposição oral da obra de arte criada pelos alunos. Não se verifica orientação ou uma atividade específica quanto tratamento com a língua falada em uso e nem tampouco a produção de uma retextualização, ou seja, trata-se apenas de cumprir uma prática de linguagem com a língua falada sem leva-la a uma observação.

Contudo pode-se considerar que o docente, com conhecimentos, faça um trabalho a parte com os alunos com propostas adequadas ao ensino do oral que os leve a observação do uso da língua e de seu recursos linguísticos, cognitivos e gramaticais. Nós sugerimos: (i) a gravação ou filmagem das apresentações orais, (ii) observação e análise das falas, dos recursos ( linguísticos, paralinguísticos, prosódicos) utilizados para empregar efeito de sentido e transmitir ao público as informações e sensações geradas pela produção artístico-cultural; (iii) escuta e transcrição da fala e retextualização do gênero textual falado para um gênero textual escrito – uma sinopse, uma síntese ou resumo da exposição oral apresentada pelos alunos. Pensamos que assim a proposta de atividade estaria mais adequada e completa com o estudo das modalidades falada e escrita.

Pensamos que um trecho ou uma pequena gravação seria o indicado, pois facilitaria a atividade e os alunos teriam a oportunidade de fazer uma transcrição e uma retextualização não muito extensa, e com estas práticas valorizar a linguagem falada e fazer reflexão do uso da língua materna e assim atender a proposta que consta nas orientações aos docentes. E ao mesmo tempo atenderia a proposta das autoras de

estudar a organização das estruturas linguísticas do texto falado e observar as relações complementares no contínuo de variações que há entre o oral e o escrito.

Outra atividade que, de certo modo, trata da modalidade oral, vem na seção prática de leitura *Texto 3 Mensagens instantâneas por aplicativo* (p.35) e na subseção *Produção de texto* (p. 38) com indicação de desenvolvimento das competências geral 4 e 5 - uso de diferentes linguagens e das tecnologias digitais (BNCC, p.9); e das competências específicas de língua portuguesa 3 e 5 - Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos, e usar nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BNCC, p.87); e da habilidade EF69LP33 que refere-se ao campo das práticas de estudo e pesquisa – prática de linguagem: leitura, e objeto de conhecimento: estratégias e procedimentos de leitura em gêneros de apoio à compreensão, e relações verbais que trata de articular o verbal com esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos (BNCC, 2017, p.151)

As autoras apresentam uma mensagem instantânea/ diálogo e da mesma forma usam a metalinguagem da oralidade para que os alunos observem: interlocutores e trocas de mensagens, momentos síncronos ou assíncronos, uso de linguagem informal, marcas da oralidade, alternância de turnos entre os interlocutores e outras características e usos desse gênero textual de troca conversacional nas mídias sociais.

Consideramos esta atividade bastante útil para que os alunos observem e examinem o texto conversacional e seus elementos de produção e de organização, mesmo que nesta modalidade escrita. E poderia ser mais adequado e produtiva caso as orientações levassem os alunos a observar as regras, a negociação do jogo conversacional e os níveis e variação da linguagem.

A seguir, citamos a questão 3., e a possível resposta em orientação, na subseção *Produção de texto* (p. 39), com nossa observação de que essa questão e seu conteúdo tanto pode ser positiva como negativa quanto ao estudo da língua na modalidade oral. Vejamos.

#### Quadro 10

3. Transcreva uma mensagem da conversa que se assemelha ao modo como usamos a língua em sua modalidade oral.  
Respostas possíveis: “Sorvete, ué! ; “Cê fica aí com seu açaí que eu já tô indo!”

**Fonte:** elaborado pela autora

Ao nosso ver, interpretando esta afirmativa, por um lado, observamos que fica evidente, e de forma negativa, para o aluno, que o uso da língua em sua modalidade oral implica “somente” o uso de linguagem coloquial. Este conceito subentendido necessita ser esclarecido e dar conhecimento ao aluno de que o uso na modalidade oral, quer seja face a face ou em diferentes gêneros da fala pública ou através de comunicações das mídias sociais - como este exemplo na atividade que é um texto escrito, porém expressando a produção do pensamento falado -, tanto pode ser formal, informal ou coloquial. Ou seja, o desenvolvimento de habilidades com o fim de tornar o estudante competente na comunicação com uso das práticas sociais da língua falada necessita ser mais específico e promover a ideia de que o texto falado, tal qual como o texto escrito, segue as regras de uso da língua em diferentes situações e contextos de comunicação de nível formal ou informal.

Por outro lado a atividade deixa de enfatizar os marcadores ou sinais conversacionais verbais que se fazem presentes no uso oral da língua que marca os interlocutores, exercendo função interacional na produção textual e na articulação do texto como unidade cognitiva-informativa, conforme apresentamos no tópico 1.3.3. Marcadores conversacionais no capítulo 1, e tal como afirma Marcuschi (2007, p.66) sobre os usos e as marcas conversacionais verbais que orientam falantes e ouvintes

quer se trate de uma conferência, uma aula, uma entrevista, uma conversa informal ou formal, entre pessoas de mesma condição social ou não etc. Seria oportuno investigar esse tipo de questão mais a fundo, uma vez que a determinação desses padrões dá uma ideia da variação social, da organização sintática e suas influências sobre os processos argumentativos e inferencial.

Examinamos que nas demais seções e atividades propostas, as autoras, sempre que possível sugerem abertura de discussão oral e que o docente permita aos alunos “se expressarem livremente, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas e do

professor, as opiniões divergentes e a diversidade social cultural”, sem outras orientações ou práticas quanto ao tratamento da língua falada.

Apesar de haver apenas uma repetição frequente desta orientação sem um tratamento produtivo e específico da discussão oral, sem uma sugestão adequada do seu tratamento empírico, como por exemplo: fazer uma gravação, escuta e observação do desenvolvimento do tópico, dos turnos, do jogo na negociação conversacional, da polidez presente ou não etc., verificamos que as autoras buscam tratar da modalidade oral e das relações entre oralidade e escrita, e dar tratamento à variação e mudança da linguagem e ao respeito às divergências e à diversidade socio e cultural. Embora apresentem, em muitos casos, só uso de metalinguagem que trata da interação social.

O que evidenciamos de positivo é o fato do tratamento do oral estar presente nesta atividade assim como perpassa, de modo integrado, ao longo do capítulo e entre as seções. Em certa medida leva os alunos com as aprendizagens propostas a observarem o que os usuários fazem *com* a língua ou *da* língua, e do mesmo modo, a verificar que as regras do jogo conversacional variam de acordo com o contexto interacional, conforme verificamos na seção de entendimento do texto e reflexão sobre a língua. Assim as aprendizagens com a modalidade oral seguem um ritmo com mais ênfase ou destaque - de acordo com as orientações da BNCC e dos PCN -, em presença do estudo da língua falada como pudemos examinar neste recorte do *corpus*.

Não nos ateremos a apresentar o exame da seção Prática de leitura Texto 4 – *Carta pessoal*, deste sumário, por ser voltada somente para a língua escrita. Passamos agora a análise do livro da coleção *Apoema: português* (2018) – 8º Ano.

### 3.3. Análise do LD *Apoema: português*

Esta coleção elaborada por quatro autoras traz em sua apresentação a proposta teórico-metodológica norteada pela abordagem das linguagens, dos textos e dos discursos de acordo com os pressupostos de Bronckart (2006) e também pelas orientações dos PCN (1997) e da BNCC (2017) que à luz dos recentes estudos e pesquisas tem como base o texto como unidade de trabalho e a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem relacionando os textos aos contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em leituras, escrita e produção textual de várias mídias e semioses.

As autoras ainda citam que a coleção opera efetivamente com a noção de língua em uso, compreendendo a heterogeneidade da língua e uma visão de gramática – regras e procedimentos -, que oferece condições de produção de enunciados destinados à interação entre os falantes e à construção de efeitos de sentidos. E o trabalho com os gêneros textuais afim de promover, junto aos alunos, autonomia, participação e reflexão estimulando a ampliação da competência comunicativa.

No campo da oralidade apresentam as ideias de Schneuwly e Dolz (2004) que indicam “definir as características do oral a ser ensinado” como condição de seu reconhecimento pela instituição escolar e para passá-lo de objeto de aprendizagem para objeto de ensino tal como é a produção escrita, a gramática e a literatura. E para tal as autoras sinalizam realizar a seleção de textos orais inscritos em tipos e gêneros concebidos na modalidade escrita da língua, recitação de poemas, performance teatral e leitura para os outros, ou seja, trata-se de oralização, ou “escrita oralizada”, tal como pode ser elaborada em retextualização de um texto escrito (um artigo de opinião) para um texto falado ( um podcast).

Cada livro da coleção foi elaborado com 08 unidades de estudo da língua portuguesa e cada unidade subdividida em dois capítulos e estes com seções constantes ou móveis e boxes informativos. Cada unidade articula-se em torno de um tema e de dois textos, ou mais, de um mesmo gênero textual relacionado a um mesmo campo ou domínio discursivo que orientam as atividades propostas.

Nesta coleção o recorte selecionado como *corpus* refere-se à Unidade 6 com o tema *Informar-se em nosso tempo*, capítulo 2 com os gêneros textuais - notícia, reportagem e entrevista, do campo discursivo: jornalístico/ midiático orientando as atividades no **Volume do 8º Ano**. A seção **Oralidade em foco** está voltada ao tratamento da língua falada, isto é, permite a realização de trocas interacionais com diversos tipos de linguagens do domínio discursivo jornalístico, com o gênero textual entrevista. O objetivo do capítulo é: identificar e analisar os recursos linguísticos próprios usados na reportagem, analisar e perceber efeitos de sentidos, comparar com outras reportagens de mesmo tema, estudar as palavras parônimas, realizar entrevista e escrever reportagem.

Quadro 11

<b>Unidade 6 - Informar-se em nosso tempo....</b>	<b>152</b>
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>166</b>
Texto – Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista, Emily Costa, Inaê Brandão e Valéria Oliveira (notícia).....	167
Estudo do texto.....	170
Linguagem, texto e sentidos.....	172
Gênero em foco	
Reportagem.....	174
Comparando textos.....	175
Escrita em foco	
Parônimos.....	178
Oralidade em foco	
Entrevista.....	180
Oficina de produção	
Reportagem.....	182
<b>Retomar.....</b>	<b>184</b>

Fonte:  
autora

elaborado pela

Com tratamento de pré, durante e pós leitura, as autoras iniciam o capítulo 2 com a seção *Texto* – gênero textual *reportagem*. Segundo as autoras as estratégias utilizadas, tais como: leitura silenciosa e compartilhada em voz alta ou organizada em turnos de fala, rodas de conversa, busca de mais informação etc., oferece oportunidade de letramento permanente e consistente para diferentes linguagens, gêneros e possibilidades sociais de atuação.

As seções *Estudo do texto*; *Linguagem, textos e sentidos*; *Gênero em foco*; e *Comparando textos* apresentam propostas de atividades para verificar elementos factuais, estratégias discursivas e objetivos do campo jornalístico; os recursos estilísticos, semióticos e lexicais; o uso da norma-padrão, variações linguísticas e análise dos efeitos de sentidos produzidos/ pretendidos, e causados pelas construções parafrásticas, modalizações discursivas; entendimento do texto e interpretação de infográficos e fotografias presentes na reportagem. Segundo as autoras essas propostas atendem as orientações da BNCC quanto ao desenvolvimento de

habilidades a serem desenvolvidas e portanto elencadas nas orientações ao docentes e discentes.

Verificamos que as ideias e as propostas de atividades dessas cinco seções, que apresentamos acima, vão ao encontro do que já disse Fávero (2020), que já apresentamos no capítulo 1, sobre ser necessário que o professor disponha de subsídios em relação às especificidades do textos que circulam na sociedade em domínios discursivos determinados, para a ação do trabalho em sala de aula. Verificamos que o estudo e a aprendizagem especificadas nessas seções levam os alunos a observarem a estrutura do gênero textual pertencente a um domínio discursivo social, a língua e a variedade em uso, o combate ao preconceito linguístico, etc. Numa progressão que os leva a observar e praticar o uso *da* língua e *com* a língua em seu modo real e presente.

Também verificamos a assertividade das autoras com a apresentação das atividades e respostas, as orientações ao professor e ao aluno em uso de linguagem clara, objetiva, organizada, simples, comum e não teorizada que promovem efeito de sentido de compreensão, fluidez e envolvimento com o conteúdo e as aprendizagens.

Elencando duas linhas de trabalho como base para a seção *Escrita em foco* (p.178) as autoras apontam as orientações da BNCC e o estudo: (i) voltado para a ampliação do vocabulário e a compreensão da linguagem como construção humana, histórica, social e cultural, assim como de sentido para a realidade e para expressão da subjetividade. (ii) dos parônimos relacionando a grafia e o sentido da palavra, enfatizando a apropriação da linguagem escrita e a inserção na cultura do letramento.

Examinamos na seções a ênfase mais voltada para as práticas do letramento, isto é, para a leitura, a escrita formal e seu estudo, conforme relata as autoras nas orientações (p.168): “o universo da leitura oferece oportunidade de letramento permanente e consistente para diferentes linguagens, gêneros e possibilidades sociais de atuação”, apesar de, em algumas atividades, orientar e envolver os alunos em *práticas* de oralidade, com estratégias de leitura compartilhada (oralização), rodas de conversa, trabalho e conversas em grupos, sem no entanto utilizar essas práticas em estudos da língua falada de modo mais específico como objeto de estudo. Outrossim, confirmamos, também, compreender a linguagem, mas seja ela oral ou escrita, pois na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis, ambas são propriedade socio-histórica e cultural em um lugar de relevância entre nós seres

humanos, como inserção de cultura e bem cultural da sociedade (Marcuschi 2004, p.22), conforme relatamos no capítulo 2 – Oralidade e letramento – fala e escrita. Vejamos a seguir a seção específica para estudo da língua falada.

- Oralidade em foco (p.180)

Segundo as autoras, de acordo com a apresentação da coleção, esta seção tem o objetivo de ampliar as possibilidades de interação em situações de uso da língua, seja na escola ou na vida cotidiana dos alunos.

Após as seções anteriores em que o estudo da língua e do gênero textual teve como base reportagens e textos jornalísticos e suas estruturas, as autoras, apresentam nesta seção a proposta de elaborar entrevistas para compor uma reportagem que será produzida na seção *Oficina de produção* (p.182).

Com orientação aos alunos para que realizem a atividade, as autoras, apresentam um roteiro em três etapas: (i) de preparação : escolher o tema da reportagem (interesse da comunidade), as pessoas (da comunidade) e o local da entrevista; elaborar o roteiro da entrevista, treinar a forma de entrevistar - tom de voz, pronúncia das palavras, ritmo, gestos, posturas corporal, expressão facial -, e também planejar o meio de registro - gravação, filmagem ou escrita. (ii) da realização: seguir o roteiro programado e lembrar de transcrever as entrevistas caso tenham sido filmadas ou gravadas, e revisadas se foram escritas. (iii) de autoavaliação: avaliar o processo de produção, a participação e atitude durante toda a elaboração da atividade proposta.

Nas orientações aos professores há indicação de que eles orientem os alunos sobre a escolha do tema das entrevistas, a distribuição adequada das tarefas em grupo, os recursos materiais necessário para a execução da entrevistas e que estas sejam curtas. As autoras também orientam que o docente os instrua a transcrever a entrevista – em caso de gravação ou filmagem -, e a fazer a revisão caso tenham sido escritas. Há também as sugestões: de uso da tecnologia midiática para que os alunos conheçam e explorem a plataforma *Web Speech* do *Google* para fazer a transcrição do oral para o escrito, e postar as entrevistas transcritas no *blog* da turma ou site da escola.

Em link com a BNCC, as autoras apresentam as habilidades a serem desenvolvidas e as competências específica de língua portuguesa que dão base a proposta de

atividade, com os objetos de conhecimento de: estratégias de produção, planejamento, realização e edição de entrevistas orais. Vejamos os boxes orientadores a seguir.

#### Quadro 12

##### HABILIDADES

EF69LP39, EF89LP13

A proposta da Seção **Oralidade em foco** permite aos alunos definir o entrevistado e o recorte temático da entrevista, estimula seu protagonismo e autonomia ao acrescentar a essas escolhas a responsabilidade de produzir o roteiro da entrevista, realizá-la, editá-la e utilizá-la em reportagem a ser produzida [ ... ]

#### Quadro 13

##### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA LÍNGUA PORTUGUESA 5 e 10

A atividade **Oralidade em foco** possibilita a realização de interações sociais que envolvam os diversos tipos de linguagens adequadas ao gênero entrevista. Permite também a prática de recurso da cultural digital, de modo a incentivar a compreensão e autoria dos alunos.

**Fonte:** elaborado pela autora

Observamos que esta seção é um marco de transição na progressão das aprendizagens do capítulo. As orientações das autoras e dos docentes permitiram aos alunos observarem o gênero textual escrito, sua estrutura, a linguagem utilizada no domínio discursivo ou campo de atuação e o processo de produção. Esta seção, portanto, trata da prática de aprendizagens e do desenvolvimento das habilidades e da formação das competências em realizar uma interação social em língua portuguesa. A seção também permite ao docente observar a organização textual do aluno e quais habilidades o aluno já apresenta ou precisa aprender para elaborar adequadamente o texto, conforme já orientaram Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 88). Assim conforme já salientamos, acima, a ênfase que se dá é para o estudo da escrita e da leitura para a realização de uma entrevista face a face.

Contudo verificamos a indicação de realização de entrevistas curtas e tratamento sobre a língua falada nas orientações aos alunos e aos docentes em:

- a) treinar a forma de entrevistar - tom de voz, pronúncia das palavras, ritmo, gestos, posturas corporal, expressão facial -, e também planejar o meio de registro - gravação, filmagem ou escrita;
- b) transcrever as entrevistas caso tenham sido filmadas ou gravadas;
- c) que o docente os instrua a transcrever a entrevista – em caso de gravação ou filmagem...

Com esta última orientação entendemos que o docente conheça o processo das operações de transformação do texto falado para o texto escrito, no caso a transcrição e a retextualização, assim o docente ensinará o aluno a transcrever e retextualizar, pois as autoras deveriam indicar a atividade de retextualização, e não o fazem, além do mais não esclarecem como se dará esse processo, nem usam o termo retextualização.

Aliás queremos salientar que as autoras não utilizam linguagem teorizada ou metalinguagem dos estudos linguísticos orais, algo positivo, pois não se observa nas orientações e atividades o ensino da metalinguagem pela metalinguagem.

Conforme nos ensina Fávero (2020) é muito importante, para uma sociedade como a nossa que precisa entender a passagem do oral para o escrito, a passagem para o letramento pleno, compreendendo que a escrita decorre da fala.

Por um lado, é importante levar o aprendente da língua materna a observar: inclusão da pontuação, eliminação de marcas estritamente interacionais ou marcadores discursivos, hesitações, truncamentos, substituição de turnos por parágrafos, seleção lexical, a variante linguística utilizada, o status social do falante e estruturação sintática diferente.

E, por outro lado, há a possibilidade de melhor compreensão do funcionamento da língua, tanto na modalidade falada quanto na escrita. Outrossim, nas palavras das professoras Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.83), o trabalho em sala de aula com as operações de transformação do texto falado para o escrito é imprescindível para a melhoria do domínio da produção escrita, ante a evidência das dificuldades do alunado na desenvoltura em escrever. Envolve-los em atividades como estas os farão observar como se constroem, se formulam os textos orais e escritos. Além de poderem

examinar a variedade linguística, o uso em situações reais e os aspectos discursivos e gramaticais *da* ou *com* a língua materna.

E em continuidade, num trabalho de ampliação, conscientizar os usuários da língua quanto ao preconceito linguístico, pois se afirmam que é a escrita que é valorizada e aquela que a escola tem que ensinar em primeira mão, também se conscientizem da valorização desta modalidade e de seu lugar no ensino da língua materna, pois “a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta” (MATTOSO CAMARA, 2009, p.20), e é de suma importância para a aquisição da língua escrita.

Ainda examinando a proposta de transcrição, feita pelas autoras, acessamos a plataforma digital indicada para a transcrição. De fato é possível a reprodução do texto oral na forma escrita, porém o recurso digital não faz os registros de formulação de marcadores não lexicalizados ( ahã, hãmmm e outros), os recursos suprasegmentais ou prosódicos ( pausas, hesitações, prosódia, tom ou modulação de voz, alongamentos de vogais e outros); logo, o estudo de observação da língua falada pela transcrição fica totalmente prejudicado com o uso dessa ferramenta, haja vista a relevância da produção dos sinais dos falantes e dos ouvintes, a intencionalidade, a função conversacional ou sintática, os efeitos de sentido que esses marcadores exercem na produção do texto oral e na interação.

E por fim a seção *Oficina de produção* (p.182) que se trata de um “engajamento dos alunos na língua e no gênero” e a produção da reportagem, cujo roteiro orientador traz sugestões e entre elas de: na seleção dos trechos da entrevista as falas dos envolvidos devem ser apresentadas em discurso direto e entre aspas ou no discurso indireto; apresentar falas que suscitem efeito de sentido de sensibilização no leitor; uso de linguagem predominantemente formal; pontuação adequada que oriente a leitura; trabalho em grupo para revisão dos textos; e a mediação do docente nesta atividade interativa. Assim como nas demais atividades, do capítulo, observamos práticas de uso da linguagem oral integradas entre seções, porém não como objeto de estudo no uso da língua, em seus recursos, estrutura e organização da modalidade oral. Passamos agora à análise do quarto e último recorte do nosso *corpus*.

#### 3.4. Análise do LD *Português: conexão e uso*

Na apresentação da coleção, as autoras Delmanto e Carvalho declaram que entendem que a língua é muito mais que um sistema regido por regras gramaticais, logo a concepção de linguagem que dá base aos estudos na coleção é aquela em que a língua é vista como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social, como um evento comunicativo ou prática sociointerativa de base cognitiva e histórica, de acordo com as ideias de Marcuschi (2008).

Para as autoras o papel da escola é proporcionar aos alunos o domínio das diferentes linguagens e a compreensão do contexto, do entorno pessoal em que vivem e onde ocorrem as práticas sociais necessárias do cotidiano, da interação social e para futuro profissional. Também compreendem o letramento como o elemento que medeia a participação do indivíduo de forma competente em eventos comunicativos com as práticas de linguagem de oralidade, leitura e escrita e outras linguagens das práticas sociais.

Quanto ao trabalho com a oralidade, as autoras citam a criação de situações de escuta (áudio e vídeo), com diferentes gêneros orais, com a variedade linguística e observação às estratégias discursivas. O estudo perpassa a compreensão por meio da escuta e o reconhecimento e uso de recursos linguísticos apropriados a diferentes gêneros, e mobilização de elementos paralinguísticos e cinésicos em interações mais formais e controladas. Envolve ainda a oralização de textos escritos e práticas de linguagem. Assim o trabalho com a linguagem oral direciona práticas de linguagem para a produção oral, e preparo do aluno para a comunicação com autonomia.

Na organização do livro cada volume tem oito unidades de estudo e em torno de diferentes seções fixas ou móveis. Cada unidade é composta por dois textos de temas interligados ou correlatos e tomados como objeto de ensino, que direciona situações didáticas para seções, subseções e boxes. As autoras apresentam as seções mais específicas de trabalho com a língua falada, as quais são: **Atividade de escuta**, **Produção oral e Oralidade**, sendo esta última desdobrada em duas modalidades em função do objeto de conhecimento trabalhado: conversação espontânea ou oralização.

Selecionamos para a análise do nosso recorte a Unidade 3 – Observar e registrar (pg. 82 -117), do **Volume do 9º ano**. Os gêneros textuais selecionados são: Relatório escolar de experiência científica e de visita a museu - campo ou domínio discursivo: das práticas de estudo e pesquisa. Apresentamos a seguir o sumário que corresponde ao recorte selecionado para observação e análise.

Figura 6

**UNIDADE 3 Observar e registrar**

**Leitura 1** • Relatório escolar de experiência científica (*Técnicas citológicas – Esfregaço bucal*, Caterina V. Bernardi e Pietra Louback), **82**

Exploração do texto, **84**  
 Recursos expressivos, **86**

**Oralidade** – O relatório no mundo do trabalho, **87**

**Cultura digital** • **Experimente fazer!** – Entrevista em áudio, **90**

**Do texto para o cotidiano** – A importância dos relatórios, **91**

**Produção oral** – Apresentação oral de comentário, **93**

**Reflexão sobre a língua** – Coordenação: contexto e sentidos, **95**

**Leitura 2** • Relatório (*Relatório da visita ao Museu Nacional de Etnologia*, A. P. e J.G.), **98**

Exploração do texto, **100**  
 Recursos expressivos, **101**

**Atividade de escuta** – Relatório oral de pesquisa, **103**

**Produção escrita** – Relatório de visita, **104**

**Reflexão sobre a língua** – Subordinação: contexto e sentidos, **107**

**Fique atento...** à pontuação nas orações subordinadas substantivas, **114**

**Aprender a aprender** – Esquema x resumo, **115**

**Encerrando a Unidade**, **117**

Fonte: DELMANTO, CARVALHO (2018, p.7)

Esta unidade que examinamos tem como alicerce para os estudos e as aprendizagens a seções Leitura 1 (p.82 - 87) e Leitura 2 (p. 98 - 102), ambas apresentam o mesmo gênero textual para o trabalho de desenvolvimento da habilidade EF69LP29 que envolve o conhecimento da produção e da estrutura textual do gênero, assim como para compreensão e exploração do texto; e as habilidades (EF69LP31, F89LP29 que tratam dos aspectos linguísticos do texto, tais como compreender a hierarquização das preposições e perceber pelas retomadas anafóricas os mecanismo de progressão temática no texto. Tais conhecimentos envolvem o estudo da composição textual, das regras gramaticais, da leitura e da escrita.

- Seção Oralidade – O relatório no mundo do trabalho (p.87)

De acordo com a apresentação das autoras, com esta seção o conteúdo a ser tratado é sobre a “conversação espontânea”, cuja proposta envolve discussão e reflexão sobre o texto da leitura 1 e visa preparar os alunos para a prática da comunicação oral, quer seja ela do dia a dia, quer seja de falas públicas, de modo a desenvolver a habilidade de interagir oralmente com fluência, expressividade, precisão, clareza e

entonação adequada. Para tanto os alunos organizados em duplas farão escuta de leitura fluente, expressiva e em voz alta, de trechos descritivos de algumas funções ou profissão que fazem uso de relatórios. A seguir responderão questões de entendimento do texto e da estrutura do gênero textual em estudo. E por fim farão a prática de oralidade apresentando oralmente as respostas, as conclusões a que cada dupla chegou para os demais da turma.

Com esta atividade examinamos uma prática de uso da linguagem oral e escrita em um evento comunicativo do gênero escolar, sob a mediação do docente que oportuniza para que todos os alunos tenham condição de perguntar e ouvir as respostas dos colegas. A orientação ao docente é que a turma tome conhecimento que devem ouvir com atenção, e que todos têm o direito de se expressar e ouvir o outro. Sem uso de metalinguagem observa-se que o docente recebe orientação que trata da polidez, da organização dos turnos e da regra conversacional “fala um de cada vez”, embora a quebra dessa regra com sobreposição de vozes, tomada ou em assalto ao turno não indique a falta de polidez.

É uma situação de conversação assimétrica em que o docente administra a atividade em sala de aula, em que ele, inclusive, pode levar os alunos a observarem a construção de um texto oral em que todos participam da produção. Basta para isso fazer a gravação da aula e depois apresenta-la para exame com os alunos, ou apenas observarem alguns turnos de fala, transcreve-los e fazer um trabalho de comparação turno – parágrafo / turno - tópico. Ou até mesmo a transcrição das falas e a retextualização no gênero textual relatório do desenvolvimento da aula/ atividade na modalidade escrita. Com o texto buscar evidenciar como se estrutura o texto escrito. Há possibilidades de trabalhar a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão. Conforme explana Marcuschi(1996, p.8), e já evidenciamos, não se deve considerar os exercícios de sala de aula mero complemento de ensino, “mas sim a verdadeira forma de exercer o ensino”. Para trabalhar com o oral em sala aula as possibilidades são muitas.

À página 90, com a seção *Cultura digital* há uma atividade relevante para o estudo da modalidade oral. Trata-se da proposta de gravação de uma entrevista em áudio em que a habilidade indicada para desenvolvimento trata da definição do recorte temático da entrevista e do entrevistado, de seguir um roteiro para elaborar, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (EF69LP39), assim como há a indicação para o preparo ou

planejamento de entrevistas orais (EF89LP13). Os fins para esta atividade com a linguagem oral, de acordo com as orientações das autoras fica a critério do docente e dos alunos, porém há a sugestão publicação no *blog* da escola, em redes sociais ou na produção de um *podcast*. Observa-se mais uma vez uma atividade que trata somente de praticar o uso da linguagem falada, o que não deixa de ser relevante tendo em conta que se trata de processo de aquisição de prática social com a língua falada no próprio processo de socialização. No entanto verificamos o não tratamento da oralidade como objeto de conhecimento ou estudo em reflexão ou observação da língua falada, seus recursos, organização e processamento cognitivo e sintático.

- Produção oral – Apresentação oral de comentário (p.93)

Esta seção é complementar a seção Oralidade, examinada, anteriormente, e a partir dos exemplos de comentários informais e formais enviados para jornais e sites noticiosos, os alunos, deverão tecer um comentário e apresenta-lo oralmente em sala de aula. Quanto às orientações aos alunos, estes devem usar uma linguagem adequada aos ouvintes ou leitores, que pode ser formal, porém devem evitar gírias e marcas de oralidade. Para a apresentação devem seguir um roteiro de orientações: ensaiar a leitura considerando o ritmo, o tom de voz e as pausas apropriadas afim de engajar o público, interagir com o público, adaptar o tom de voz e a expressão corporal, falando em voz alta e de forma clara. Estar atento e em silêncio durante a apresentação dos colegas.

A atividade tem como fundamento o desenvolvimento de habilidades que prezem o uso de diferentes linguagens, a argumentação, a defesa de ponto de vista nas interações sociais e que os alunos saibam tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc., (EF89LP27). De acordo com as autoras, com a realização de apresentação do comentário, na modalidade oral, os alunos praticarão como falar em público em uma exposição oral, e isto ajudará a desenvolver a habilidade de interagir oralmente com fluência, expressividade, precisão, clareza e entonação adequada.

Registramos aqui que se trata de prática social com a língua falada, embora leve os alunos em certa medida a observar as regras e os usos da língua falada, assim como leva os usuários a observar o que fazem *com* a língua ou *da* língua em determinados gêneros das práticas sociais. Acrescentamos aqui a fala de Castilho citada por Marcuschi (1996, p. 4) “reforçando a ideia de considerar o tratamento da oralidade em

sala de aula como um ponto de partida para reflexões mais aprofundadas sobre a língua e seu funcionamento de um modo geral”.

- Atividade de escuta – Relatório oral de pesquisa (p.103)

A proposta de atividade é acompanhar um relatório feito oralmente por uma pesquisadora e assim verificar como é feito um experimento científico e seus desdobramentos. O vídeo “USP – Sistema imunológico canino é relacionado ao comportamento” é uma reprodução de 3min 27seg. A proposta inclui também observar e registrar a produção linguística da pesquisadora: as marcas de oralidade, repetições, articuladores de sequências textuais próprios da fala e o processo de textualização realizado por elementos coesivos no texto oral da pesquisadora.

As autoras selecionaram a competência 3 específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, que indica a formação em: ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. A habilidade EF89LP28 selecionada envolve a prática de linguagem: oralidade; o objeto de conhecimento: Procedimentos de apoio à compreensão e tomada de nota – e implica tomar notas de [...] vídeos [...] identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo [...].

A partir das orientações da BNCC, as autoras, fizeram um proposta de atividade e de ensino da língua na modalidade oral em que leva os alunos a observarem e fazerem reflexões sobre a língua em uso efetivo e real. Pela proposta de atividade os alunos observaram: a língua em uso, seu funcionamento, os recursos linguísticos próprios da conversação que o falante lança mão durante a interação: repetição, reformulação, hesitação, articuladores de sequência textuais, marcadores conversacionais e elementos coesivos responsáveis pela realização da textualização no texto falado.

De forma objetiva, com linguagem simples e comum, sem uso de teorizações ou de metalinguagem pela metalinguagem no ensino, as autoras, apresentaram orientações claras e simples aos alunos, e também aos professores. Vejamos trechos a seguir:

#### Quadro 14

##### **Orientação aos docentes** (p. 103)

Sugerimos que grave o vídeo em equipamento apropriado e apresente-o aos alunos. Peça-lhes que façam anotações, registrando ocorrências de repetições, hesitações, correções. Em seguida, proponha as questões indicadas no Livro do Aluno. Se necessário, apresente o

**Fonte:** elaborado pela autora

#### Quadro 15

##### **Algumas atividades e respostas (p.103)**

**5.** Há palavras ou expressões que se repetem nesse trecho da apresentação do relatório. Quais chamaram sua atenção?

**Poderão ser citadas:** a gente e uma sequência de depois.

**6.** Anote no caderno os articuladores textuais, característicos da fala, que servem para estabelecer a sequência da exposição do relatório.

**São usados os seguintes articuladores:** primeiro, feito isso, aí depois, depois disso, ainda, depois dessa primeira

etapa, depois desse transporte, depois de fazer essa segunda coleta.

**7.** Para estabelecer a coesão, evitando repetições desnecessárias, que outros articuladores poderiam ser utilizados?

**Possibilidades:** em seguida, além disso, em segundo lugar, por último, finalmente

**Fonte:** elaborado pela autora

A proposta de atividade de escuta privilegiou o texto em uso contextualizado, diversificou e apresentou ao aluno a heterogeneidade da língua, em gêneros textuais que partiram do escrito ao oral, com uso da linguagem em nível formal e informal em que seções de exploração de texto e reflexão sobre a língua foram atendidas nesta atividade de escuta com o estudo da língua na modalidade falada, conforme se verifica nos exemplos acima, assim como se verificou o estudo da modalidade escrita, porém em seções distintas, privilegiadas de exploração do texto (p.100) e reflexão sobre a língua (p.107) desta unidade cujo título ou tema é observar e registrar.

Analisamos o objeto de estudo – o vídeo e concluímos que mais poderia ser explorado, tendo em conta os recursos não-verbais ou paralinguísticos, os recursos suprasegmentais ou prosódicos utilizados pela pesquisadora durante a interação apresentada. Outro uso da língua falada presente na reprodução de cena do vídeo foi a presença da fala da narradora, em uma fala planejada e também passível de ser objeto de ensino e aprendizagem.

É com atividades semelhantes a essa em que a língua em situações reais de uso, quer seja formal ou informal, permite examinar e ser observada pelos aprendentes

para que se apropriem de conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socio-culturais e os compartilhem. Um lugar de observação em que os discentes vejam, bem orientados ou mediados, o que os falantes e ouvintes fazem *com* a língua e *da* língua, o que os falantes e ouvintes estão negociando com regras conversacionais variáveis da interação. Verificamos nesta atividade ensino, estudo e aprendizagem da língua falada sendo privilegiados.

Assim, concluímos a análise da coleção de livros do PNLD 2020 que selecionamos como *corpus* de nosso trabalho e com esta última análise em que as autoras fizeram uma proposta de ensino e aprendizagem que contemplou práticas sociais de desenvolvimento da Oralidade e do Letramento utilizando as modalidades da fala e escrita em práticas de linguagem e estudo com o fim de desenvolver a competência comunicativa do aluno.

## **CONCLUSÃO**

---

*A língua é um instrumento de interação social, cujo correlato psicológico é a competência comunicativa, isto é, a capacidade de manter a interação social por meio da linguagem.*

*Ataliba Teixeira de Castilho*

Pudemos mostrar, por meio deste estudo, que entendemos serem a publicação e a implementação dos PCN um marco de evolução no ensino, em especial quanto ao tema da modalidade oral da língua. Também com o advento da BNCC, ampliou-se o foco na questão do ensino e da aprendizagem da modalidade oral, de forma organizada e de acordo com as recentes pesquisas e teorias linguísticas.

Por um lado, verificamos que está acontecendo uma reorganização didática e pedagógica no ensino, que resulta, entre outros fatores, de um importante esforço do estado e municípios do Estado de São Paulo, a qual tende a contribuir para oferecer aos estudantes um ensino de qualidade, que inclua não apenas a superação de defasagens, mas também o ensino e a aprendizagem de multiletramentos, demanda atual importante, e que não deixe de contemplar também a adequação e a formação contínua dos professores.

Ocorre que, convivendo cotidianamente no meio escolar, e constantemente trocando experiências com os demais docentes, por outro lado, não podemos deixar de falar dos muitos e imensos desafios que enfrentamos. E, pensando especificamente no tema deste estudo, podemos enfatizar o quanto ainda é evidente a pouca relevância que se dá no ensino e na escola à língua falada como objeto de estudo nas aulas de língua materna, diferentemente do tratamento que se dá à língua escrita, apesar de vislumbrarmos o olhar que se volta, com um pouco mais de destaque, ao ensino do oral que vem crescendo paulatinamente desde a década de 1990.

Considerando esse cenário, nesta pesquisa, examinamos saberes a serem ensinados consoante a modalidade oral da língua, nas aulas de língua materna, em atividades contidas no livro didático e manual do professor, e em orientações aos docentes e estudantes.

Para proceder a esse exame, valemo-nos dos pressupostos da Análise da Conversação e da concepção de linguagem que observa a língua como sendo social, cognitiva, histórica e cultural, reconhecendo a ideia de que o sentido se produz situadamente e que o texto é unidade de sentido e produto resultado da interação e se constituindo em determinado gênero. .

Um dos nossos objetivos era examinar o ensino e aprendizagem com o fim de produzir observação, reflexão e conhecimentos sobre o uso da língua falada que, em seu

percurso sociohistórico e escolar, já foi valorizada socialmente e para estudos, pela Retórica e Oratória, porém sofreu revezes, foi esquecida dos bancos escolares, e retornou a partir dos estudos científicos da Análise da Conversação nas décadas de 1960 e no Brasil nos primeiros anos de 1980.

O outro objetivo foi contribuir para a ampliação do estudo e do ensino efetivo da língua falada de modo que ocorram transformações e ação objetiva em sala de aula, com o fim de beneficiar as aprendizagens e os alunos, tornando-os autônomos e oferecendo-lhe experiências e ferramentas para desenvolver a competência comunicativa nas interações sociais.

Com a pesquisa, certificamo-nos da ampliação do destaque dado à língua oral no ensino de língua materna pela BNCC (2017) em proporção maior ao que foi dado pelos PCN (1997). Apesar da relevância da reorganização e implementação curricular que vem ocorrendo observamos nos livros didáticos que língua oral e língua escrita ainda não são tratadas na mesma proporcionalidade, tanto no que se refere ao conteúdo para estudo da língua falada quanto à distinção de seções direcionadas à reflexão sobre a língua ou sobre o uso da língua, à compreensão e entendimento do texto, a atividades de escuta, à produção oral e à sua análise.

Verificamos, contudo, a ocorrência de seções específicas para o tratamento da oralidade: estudos da língua falada de modo integrado entre seções, subseções, unidades, capítulos; em distintos gêneros textuais; nas relações entre oralidade e escrita; na variação e mudança linguística; em estudos interligados que perpassam as obras. Um avanço em relação ao que já foi observado em pesquisas de mesmo tema já realizadas, ainda que tenhamos nos deparado com atividades que necessitam ser mais adequadas em termos de observação e práticas de linguagem como objeto de conhecimento tanto ao estudo do oral em interações contextualizadas, propriamente dito, quanto ao nível de conhecimento do aluno e ao uso da metalinguagem com apresentação de conceitos complexos ou só pelo seu uso como fim em si mesma, sem acréscimo de prática.

Ademais, em muitas atividades nominadas em seções como pertencentes às **práticas de linguagem** consoante as orientações da BNCC, verificamos que elas se referem mais a práticas com uso da língua falada, e não a efetivo estudo e ensino com aprendizagem real da língua falada, já que somente levam o aluno a participar de discussão oral em duplas, grupos, em exposição oral etc., ainda que se trate de

atividade de relevância, haja vista que é no convívio social, inserido no mundo das falas públicas, do letramento e da oralidade, da fala e da escrita que o aluno vai sistematizando representações.

Contudo examinamos na análise da coleção de livros que selecionamos como *corpus* de nosso trabalho e em que as autoras fizeram propostas de ensino e aprendizagem, as quais contemplou práticas sociais de desenvolvimento da Oralidade e do Letramento utilizando as modalidades da fala e escrita em práticas de linguagem e estudo levou em certa medida a desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Quanto aos critérios que elencamos para analisar nas atividades dos livros didáticos observamos que as habilidades mais indicadas e trabalhadas estão mais voltadas para o estudo do texto escrito, de sua estrutura e organização, uso da norma culta, entendimento e reflexão, embora na diversidade dos gêneros textuais em abrangência , e nos quatro campos de atuação social elencado pela BNCC.

As práticas de linguagem dão ênfase à leitura, produção de textos e para a análise linguística/ semiótica. Com isso verificamos que as habilidades elencadas pelos autores para as distintas atividades são desenvolvidas plenamente e levam aos alunos o pleno desenvolvimento das aprendizagens propostas, porém a ênfase está no uso formal da língua e na modalidade escrita.

Assim nosso exame tem a relatar que o tratamento dado a aprendizagem na modalidade oral ainda não está atendendo ao proposto com distintas atividades com o fim de desenvolver conhecimento, o impacto que causa ainda é do ensino não estar adequado ao que espera os estudiosos e a sociedade.

Chegamos a conclusão que as orientações e propostas de atividades contidas no livro didático levam os discentes a observar o que os usuários fazem *com* a língua ou *da* língua, pois, em certa medida as escolhas de atividade e a assertividade dos autores que levam à práticas da língua em seu uso efetivo e real favorecem essa observação, contudo as atividades em sua grande maioria são as destinadas ao trabalho com a língua escrita.

Com as atividades os alunos puderam verificar que a língua é heterogênea e sofre variação e mudança, dependendo do contexto interacional e do gênero textual, porém as atividades deixaram de levar os alunos a observar a interação ou a conversação

em seu uso real e efetivo, seus recursos, suas regras variáveis e negociações no jogo conversacional.

Este estudo não se quer conclusivo, pois examinamos o livro didático, os conteúdos, as atividades e as orientações dos autores aos professores, que ora pensamos incompletas e ora adequadas, porém a apropriação e conhecimento do docente quanto ao estudo, teorias e pressupostos dos estudos do texto, do discurso e da Conversação que observam a língua em uso a partir de suas condições de produção e recepção não pudemos verificar.

São conhecimentos de relevância, pois o livro didático ou manual do professor é recurso material auxiliar para as aulas de língua portuguesa, e faz-se necessário que o professor - que escolha trabalhar com ele ou necessite desse material - tenha domínio e criatividade para adaptar as atividades de acordo com os objetivos do estudo, do ensino e da aprendizagem, e em conformidade com concepções de linguagem, metodologias didático-pedagógicas e estratégias.

Com este trabalho, acreditamos que contribuíamos para lançar luzes a questões importantes que melhorem a prática didático-pedagógica, para ampliar domínios textuais e discursivos com o uso da língua falada materna e para aprofundar o debate acerca dos livros didáticos de Português, especificamente em relação ao tratamento da oralidade que neles examinamos.

## Referências bibliográficas

AZEREDO, José Carlos (UERJ). **A linguística, o texto e o ensino de língua** (minicurso). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=njll85pIPd4>. Acesso em: 05.out.2020 à 02.nov.2020.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Kazue Saito M. Tratamento da Oralidade em Sala de Aula: contribuições para o ensino de língua. **Filol. Linguíst.port.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 75-79, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.V17ilpp75-79> - Acesso em: 21.jul.2020.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (orgs.). **Linguística de Texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

BNCC – Ensino Fundamental – Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental – Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jun..2020 – às 21h2

BRAIT, Beth. O processo interacional. In PRETI, Dino (org.). **Análises de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001 – (PROJETOS PARALELOS: V.1)

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) – Acesso em: 12.jun,2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) - Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação

Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448\\_-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448_-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/pcns-parametros-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 23.jun.2020

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar português. **Rev. Diálogo Educ.**: Curitiba, v.11, n.34, p.885 – 911, set/ dez. 2011.

CAMARA JÚNIOR. Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR. Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar – 1.ed. - São Paulo: Parábola , 2018.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. ( org.). **Gramática do português falado**. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 3.ed. São Paulo. Contexto. 2000.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo** – Vol II: Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz Editor; FAPESP, 1987. Disponível em: <http://nurc.fflch.usp.br/linguagem-falada-culta-na-cidade-de-sao-paulo-ef-d2-did> - Acesso em: 12.jun,2020.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino da língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1. ed. São Paulo. Contexto, 2014.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIN, Fernanda, BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 8.ed.. São Paulo: Cortez, 2012.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith. Estratégias de textualização na fala e na escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO. Ângela Paiva. **Fala e escrita**.1.ed., 1. reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

FÁVERO, Leonor L. A oralidade e o ensino de Língua Portuguesa. **Ciclo de debates parceria GPEduLing e Parábola Editorial**. São Paulo, 2020. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=G6hPx9\\_BDWo](https://www.youtube.com/watch?v=G6hPx9_BDWo) – Acesso em: 18.ago.2020.

FÁVERO, Leonor L. O tópico discursivo: procedimentos e expansão. In PRETI, Dino (org.). **Diálogos na fala e na escrita**. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2005 – (PROJETOS PARALELOS, 7)

FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* Interação em diferentes contextos. In: BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico discursivo. In PRETI, Dino (org.). **Análises de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001 – (PROJETOS PARALELOS: V.1)

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia V.O.; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo. Cortez, 2007.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia V.O.; AQUINO, Zilda G.O. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda M (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade escrita e leitura**. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001 – (PROJETOS PARALELOS: V.1)

GREGOLIM, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Uma história, dois campos de estudo, um homenageado... In: BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, Marli Quadros. O lugar da Oralidade no livro didático. In: LEITE, Marli Quadros (org.). **Oralidade e ensino**. São Paulo: FFLCH/ 2020.

LEITE, Marli Quadros; BARROS, Diana L. Pessoa de; DIAS, Ana R. Ferreira; SILVA, Luiz Antônio da. A Análise da Conversação no Grupo de Trabalho *Linguística de Texto e Análise da Conversação* da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. In: BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (orgs.). **Linguística**

**de texto e análise da conversação:** panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. **Scripta**, Belo Horizonte, v.2, n. 4, p. 114-129, 1º sem. 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Repetição. In: JUBRAN, Clélia C. A. Spinardi; KOCH, Ingedore G. Villaça (orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. São Paulo: Editora Unicamp, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A língua falada e o ensino de português**. 1996. Recuperado de <http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/OLE-A-lingua-falada-e-o-ensino-de-portugues-L.-A.-Marcuschi-UFPE.pdf>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva (orgs.). **Fala e Escrita**. 1.ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2007a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) **Livro didático de português:** múltiplos olhares [livro eletrônico] Campina Grande: EDUFPG, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PROJETO NURC/ RJ. Disponível em: [https://nurcrj.letas.ufrj.br/corpora/ef/ef\\_364.htm](https://nurcrj.letas.ufrj.br/corpora/ef/ef_364.htm)  
– Acesso em: 12.jun.2020.

QUADROS, Marli (org.). **Oralidade e ensino** [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, 2020 – Projetos Paralelos – NURC/SP, vol.14.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O livro didático e a memória das práticas escolares. Simpósio 6. 2002. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MUNAKATA, Kazumi; RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O livro didático e a formação de professores**. Simpósio 6. 2002 Congresso brasileiro de qualidade na educação. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br) – Acesso em: 02.abr..2020.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista.** Disponível em:  
<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf> – Acesso em: 23.jun.2020.

SILVA, L. A. de. Projeto NURC: Histórico. **Linha D'água**, São Paulo, n. 10, p. 83-99, jul. 1996. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37169/39890> - Acesso em: 14.abr.2020.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma**. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 5.ed. São Paulo. Humanitas FFLCH/ USP, 2001 – ( PROJETOS PARALELOS: V.1).

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional**: história crítica. 1.ed. – São Paulo : Parábola, 2018.

## ANEXO I

---

## Comunicação

### Luiz Fernando Veríssimo

É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome?

“Posso ajudá-lo, cavalheiro?”

“Pode. Eu quero um daqueles, daqueles...”

“Pois não?”

“Um... como é mesmo o nome?”

“Sim?”

“Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima.”

“Sim senhor.”

“O senhor vai dar risada quando souber.”

“Sim senhor.”

“Olha, é pontuda, certo?”

“O quê, cavalheiro?”

“Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada. E tem um, um... Uma espécie de, como é que se diz? De sulco. Um sulco onde encaixa a outra ponta; a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. E isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?”

“Infelizmente, cavalheiro...”

“Ora, você sabe do que eu estou falando.”

“Estou me esforçando, mas...”

“Escuta. Acho que não podia ser mais claro. Pontudo numa ponta, certo?”

“Se o senhor diz, cavalheiro.”

“Como, se eu digo? Isso já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero.”

“Sim senhor. Pontudo numa ponta.”

“Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?”

“Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?”

“Não. Eu não sei desenhar nem casinha com fumaça saindo da chaminé. Sou uma negação em desenho.”

“Sinto muito.”

“Não precisa sentir. Sou técnico em contabilidade, estou muito bem de vida. Não sou um débil mental. Não sei desenhar, só isso. E hoje, por acaso, me esqueci do nome desse raio. Mas fora isso, tudo bem. O desenho não me faz falta. Lido com números. Tenho algum problema com os números — mais complicados, claro. O oito, por exemplo. Tenho que fazer um rascunho antes. Mas não sou um débil mental, como você está pensando.”

“Eu não estou pensando nada, cavalheiro.”

“Chame o gerente.”

“Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa que o senhor quer, é feita do quê?”

“É de, sei lá. De metal.”

“Muito bem. De metal. Ela se move?”

“Bem... É mais ou menos assim. Presta atenção nas minhas mãos.

É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim.”

“Tem mais de uma peça? Já vem montado?”

“É inteiriço. Tenho quase certeza de que é inteiriço.”

“Francamente...”

“Mas é simples! Uma coisa simples. Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra volta e dique, encaixa.”

“Ah — tem dique. É elétrico.”

“Não! Clique, que eu digo, é o barulho de encaixar.”

“Já sei!”

“Ótimo!”

“O senhor quer uma antena externa de televisão.”

“Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo...”

“Tentemos por outro lado. Para o que serve?”

“Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa.”

“Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e...”

“Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!”

“Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme, cavalheiro!”

“É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um... um... como é mesmo o nome?”

## ANEXO II - CD

---

