

GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA: POR UMA SUGESTÃO DA LÍNGUA ORAL COMO OBJETO DE ENSINO

Elaine Cristina FORTE-FERREIRA
Universidade Federal do Ceará
elainecforte@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho, que é um recorte da nossa tese em andamento, é discutir a língua oral como um dos focos da prática pedagógica em sala de aula. Por acreditarmos que a habilidade de produção oral pode ser adquirida na prática, decidimos pensar em atividades que possam atender à prática da oralidade a partir de situações com gêneros orais distintos nas quais eles possam ser produzidos pelos alunos. Para isto, ministramos quatro aulas, nas quais apresentamos atividades que solicitavam dos alunos a produção de gêneros orais. A partir dessas produções, identificamos alguns entraves no processamento do texto oral, os quais podem ser amenizados se houver, para os alunos, momentos que propiciem a prática da língua oral. Com os dados da primeira etapa de nosso experimento, verificamos que, para efetuarem a produção textual e a construção de sentido na interação, os alunos se utilizaram da repetição, que, por ser utilizada em demasia, pode tornar o texto prolixo; do marcador conversacional *ai* com uma função que parece funcionar não só como elemento de articulação textual, mas também como uma estratégia para prender a atenção do público; e de assaltos constantes ao turno, o que fere o *princípio da cooperação* (GRICE, 1982).

Palavras-chave: Língua oral; gêneros orais; ensino.

Considerações iniciais

Que a modalidade oral da língua não tem ocupado um lugar considerável na escola, infelizmente, é fato. Isso pode ser observado na prática de alguns docentes ou até mesmo nos manuais que, muitas vezes, direcionam a prática dos professores. Além disso, estudos apontam que as instituições escolares, ainda hoje, privilegiam a escrita como um dos principais instrumentos asseguradores de inserção do sujeito na sociedade letrada. Em relação à modalidade oral, pesquisas científicas (FIAD, 1997; RAMOS, 1997; CASTILHO, 1998, 2000; FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2003; MARCUSCHI, 2003b; MENDES, 2005; HÜMMELGEN, 2008; BUENO, 2009; CRUZ, 2011) apontam que há uma atenção voltada para seu mérito como prática pedagógica intencional, porém, ao que parece, essa importância ainda não é tão ampla quanto às pesquisas em relação à escrita – isso pode ser percebido até mesmo em análise nos livros didáticos¹.

Diante dessa situação, surgiu nossa inquietude: por que os livros didáticos, as práticas escolares e as propostas para o ensino da língua deixam a oralidade em segundo plano? Será que é por que chegamos à escola falando, como questiona Castilho (2000)?

Ao identificarmos uma atenção voltada para o ensino da escrita não apenas nos livros didáticos e nos manuais, mas também nas sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acreditamos que seria pertinente pensar em uma proposta que, além de contemplar gêneros textuais e situações-problema, proponha também categorias linguísticas

¹ Cf. Mendes (2005).

específicas, a partir das quais acreditamos que o professor poderá se basear, a fim de desenvolver de maneira profícua o exercício da modalidade oral da língua em contextos simulados de comunicação.

Com o intuito de investigar essa problemática, objetivamos discutir nesse artigo a língua oral como um dos focos da prática pedagógica em sala de aula, porque consideramos essencial a utilização de atividades significativas que possam conceber essa modalidade como objeto de ensino da escola.

Assim, por acreditarmos que a habilidade de produção oral pode ser adquirida na prática, decidimos pensar em atividades que possam atender à prática da oralidade a partir de situações com gêneros orais distintos nas quais eles possam ser produzidos pelos alunos.

Com eles, iniciaremos um roteiro para o ensino da oralidade com gêneros orais, pois acreditamos que a habilidade de produção oral é adquirida na prática, no uso efetivo do discurso cotidiano, simulado em situações, resgatadas pela experiência pedagógica intencional. Portanto, acreditamos que seja possível refinar (ou partir de) o esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que pode ser considerado, até então, a proposta mais conhecida para o ensino de ambas as modalidades. Esta proposta compreende uma sugestão para o ensino dos gêneros orais e escritos, entretanto, ao analisarmos esta sequência, percebemos que há uma incompletude no que toca ao ensino de gêneros orais.

2 Da teoria

Nossa concepção de língua fundamenta-se na interação entre sujeitos sociais, pois acreditamos que a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se (BAKHTIN, 1997). Ao refletirmos sobre essa concepção de língua, pensamos também sobre ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, em uma prática da língua por meio de gêneros, pois acreditamos nos gêneros do discurso como objetos de ensino, que podem apresentar um ensino significativo, a partir de atividades sistematizadas em enunciados orais ou escritos.

Estes enunciados promovem a interação entre professor e alunos ou entre alunos e alunos de forma contextualizada e funcional para utilização e produção de textos não apenas na escola, mas também em textos de circulação social. Além disso, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), há proposta de inserção dos gêneros na escola.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), há um destaque no tocante à importância da oralidade no ensino de língua materna na escola. Por ser esta uma instituição de letramento por excelência, precisa ter a responsabilidade de desenvolver nos alunos a habilidade de produzir gêneros nas duas modalidades da língua. Entretanto, trabalhar gêneros diversos na escola constitui-se um desafio à medida que presenciamos a predominância de atividades didáticas e avaliativas pautadas principalmente por gêneros discursivos escritos.

Estes enunciados produzidos nas interações podem ser simples ou complexos, dependendo da situação em que eles forem utilizados. Para Bakhtin (1997), eles não podem ser isolados da sociedade na qual os sujeitos encontram-se inseridos, pois a utilização da língua é efetuada em formas de enunciados, concretos e únicos, que emanam dos integrantes

duma ou doutra esfera² da atividade humana (BAKHTIN, 1997). Os gêneros do discurso são, para Bakhtin (1997, p.279), *tipos relativamente estáveis de enunciados*.

A característica multifacetada dos gêneros, com o tempo, pode se perder quando o gênero é instituído no âmbito escolar e torna-se escolarizado, como fazem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por exemplo, justamente pela ausência da diversidade dos campos sociais que não estarão presentes ao serem simuladas situações de uso dos gêneros.

Embora a perda de características genéricas, nesse caso, seja incontrolável, concordamos que perspectivas como essa sejam inseridas na escola, desde que o propósito seja de suma importância, como é para o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a isso, é imprescindível destacar também que deve haver cuidado ao escolarizar os gêneros, devido à sua prisão ou engessamento a determinadas formas, conteúdos, estilos, que podem ser realizados na tentativa de sistematizar ou didatizar o gênero.

Acreditamos que o professor deve estar atento a todas essas nuances que podem causar desvios de seus propósitos, além de ter bases epistemológicas definidas e consistentes. O professor também precisa deixar claro para o aluno que esses enunciados, sejam orais ou escritos, são modificados ao serem inseridos em práticas escolares. Acerca disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81) asseguram que “o gênero trabalhado em sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência”. O posicionamento dos autores confirma que o gênero na escola tende a ser diferente do gênero que circula socialmente, logo, os alunos realizarão uma simulação do que ocorre na realidade.

Para realizar essa simulação e tentar suprir a necessidade de ensino da expressão oral e da escrita, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elaboraram o esquema de sequência didática (SD), como um procedimento sistemático de atividades, organizado em gêneros textuais orais e escritos. Este esquema é de suma importância para que o aluno aprenda a utilizar os gêneros com êxito nas práticas de/com a linguagem. Contudo, ao analisarmos as sequências didáticas, percebemos que elas se adaptam de forma mais contundente aos gêneros escritos, pois, no tocante ao desenvolvimento ou ensino da língua oral, a partir de gêneros orais, em alunos, acreditamos que, se for realizado no mesmo viés dos gêneros escritos, o aluno pode não ter o desempenho esperado e alcançado, como na escrita, uma vez que há para esta modalidade detalhamento do que pode ser trabalhado para ampliar o desempenho dos alunos, diferente do que ocorre para a oralidade.

Isso não significa dizer que a proposta dos referidos autores não seja eficaz, muito pelo contrário, destacamos que o esquema, sugerido por eles, já alcançou resultados bastante satisfatórios em ensinos da língua escrita. (Cf. LOPES, 2010). Além disso, acreditamos que as reflexões dos idealizadores da proposta, acerca das duas modalidades, fizeram professores e pesquisadores refletirem sobre métodos mais funcionais de ensino de língua, de forma contextualizada, assim como afirmam os estudiosos genebrinos, no trecho que segue:

Criar contextos de situação precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

² Embora já esteja sedimentado na literatura o termo *esferas*, cunhado por Bakhtin (1997), na tradução direta do francês por Paulo Bezerra, a nova versão de *Estética da Criação Verbal*, de 2006, traduzida diretamente do russo, traz o termo “campo”. Neste trabalho, utilizaremos ambos os termos intercambiavelmente.

E é refletindo acerca dessa apropriação de técnicas e instrumentos para ensinar gêneros orais na escola que consideramos pertinente analisar o esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segue a representação da estrutura de base da sequência didática:

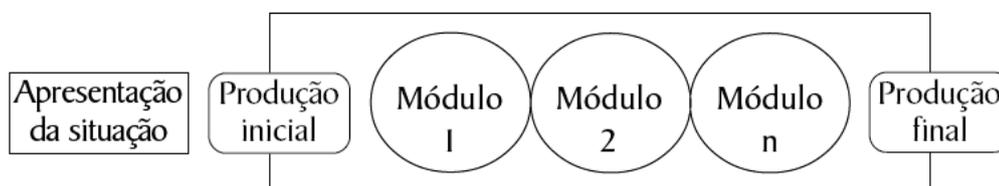


FIGURA I – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 98)

Este esquema é iniciado com a *apresentação da situação*, aos alunos, no intuito de expor um projeto de comunicação que, segundo os autores, será realizado *verdadeiramente* na produção final. Esta etapa da sequência constitui a apresentação do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, que visa propor aos alunos, de forma bastante clara, a situação de comunicação na qual eles deverão atuar, sabendo que problema de comunicação eles terão de resolver a partir de um texto oral ou escrito, ou seja, nesse momento, vão construir uma representação da situação comunicativa e da atividade de linguagem que deverá ser realizada. Nele, o professor saberá como avaliar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e, com isso, adaptar as atividades das sequências. Também definirá as capacidades que deverá desenvolver, nos discentes, para que possam dominar um gênero com eficácia.

Nesse componente da sequência, haverá, possivelmente, a simulação de um projeto coletivo, pois se trata de uma situação criada para o ensino. Consideramos pertinente a sugestão de criação/simulação de uma situação, embora não seja possível desvincular o discurso pedagógico da situação ou do gênero a serem trabalhados. Então, ela será, realmente, uma simulação do contexto comunicativo. Esta, por sua vez, dará a noção da situação discursiva que poderá ocorrer em determinado evento de comunicação.

Após ser explicada a importância da interação a ser realizada por determinados gêneros discursivos, a depender da situação, é proposta uma *produção inicial*, momento no qual o aluno tenta produzir um texto, seja ele oral ou escrito, para atender ao que foi colocado na etapa anterior. Essas produções vão proporcionar um material que o professor poderá analisar para saber quais os conteúdos que o aluno não tem pleno domínio e que precisam ser trabalhados. A partir desse diagnóstico, será possível, ao professor, pensar nos conteúdos que deverão ser trabalhados nos módulos, com os alunos.

Em seguida, nos *módulos*, são trabalhados os problemas que os alunos apresentaram na primeira produção textual, com o objetivo de fazer com que eles dominem os instrumentos essenciais para a superação desses problemas. “A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86-87). Esses *módulos* são constituídos por várias atividades sistemáticas que vão da mais complexa para a mais simples. Iniciam-se com a primeira produção aos módulos, de forma que cada um

trabalhe uma capacidade necessária para o domínio de um determinado gênero para, no fim, elaborar a produção final.

O encerramento da sequência é concretizado com a produção final, que proporcionará ao aluno a oportunidade de colocar em prática *as noções e os instrumentos produzidos separadamente nos módulos*. Os autores asseguram, ainda, que esse momento permite que o professor realize uma avaliação do tipo somativo. Esta avaliação, segundo os estudiosos, será realizada exclusivamente sobre a produção final. O importante, para os autores, é que o aluno localize, de forma expressa, os elementos estudados e que devem servir como critérios de avaliação, mesmo que não seja utilizada a lista ou glossário de constatações elaborado no processamento da sequência. A lista favorecerá a avaliação e também a observação do que foi aprendido e do que deverá ser planejado para dar continuidade ao trabalho.

Logo após todo o detalhamento das etapas que compõem a sequência didática, são demonstrados alguns esclarecimentos quanto a este procedimento de SD. O primeiro aborda os princípios teóricos subjacentes ao procedimento. Para isso, detalham as escolhas pedagógicas, as psicológicas e as linguísticas.

Nas *escolhas pedagógicas*, os autores destacam que o procedimento utiliza a avaliação formativa, que regula os processos de ensino e aprendizagem, insere-se em um projeto que instiga o aluno *a escrever e a tomar a palavra*, além disso, ele também aumenta a possibilidade de apropriação de *instrumentos e noções propostas*, pois são empregados exercícios e atividades diversificadas.

Nas *escolhas psicológicas*, ressaltam que a produção de textos escritos e orais inclui “a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY 2004, p. 92). Nesse ponto também salientam que “o procedimento visa transformar o modo de falar e escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc.)” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 92), além de considerarem que “essa transformação ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos (por exemplo: regras de estruturação de um texto, fórmulas particulares para argumentar, meios para evidenciar informações)” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 92).

Entretanto, acreditamos que seria de extrema relevância uma explicação mais clara acerca desses “critérios” de transformação de consciência ou consciência mais ampla de comportamento de linguagem em todos os níveis, ou seja, uma explicação de como os professores devem proceder quanto à *colocação de voz* dos alunos, por exemplo, ou até mesmo em relação à transformação por inclusão de diferentes instrumentos de linguagem em se tratando de como ensinar as *fórmulas particulares de argumentar e os meios para evidenciar informações*.

Nas *escolhas linguísticas*, realçam que o procedimento de sequências didáticas usa instrumentos linguísticos que possibilitam a compreensão das unidades de linguagem, que não são especificadas e, por isso, permanecem obscuras para nós. Porém, há menção ao tratamento de gêneros e de língua, segundo os preceitos bakhtinianos, de que a língua se adapta às situações comunicativas, uma vez que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, que funcionam de formas diferentes a depender da situação, dos interlocutores e do propósito, como podemos apreender a partir do trecho que segue.

Há formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas, a saber, os gêneros de textos. Estes últimos definem o que é “dizível” através de quais estruturas textuais e com que meios linguísticos. Eles constituem o objeto do procedimento. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 92).

Para concluir, os pesquisadores afirmam que o procedimento de sequências didáticas funda o ensino de francês, uma vez que prepara os alunos para dominar a língua em situações de comunicação diversas, oferece instrumentos para tornar melhor a capacidade de escrita e de fala, de procedimento de avaliação formativa e de autorregulação e de representação de atividade da fala e da escrita em situações complexas, como produto de um lento trabalho de produção.

Propõem que sejam efetuados percursos variados em função das capacidades e dificuldades que os alunos apresentarem. Para eles, a heterogeneidade entre os alunos pode enriquecer a aula. As sequências didáticas podem ser adaptadas de acordo com a necessidade dos alunos.

Uma das questões discutidas pelos autores diz respeito às diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita, pois o procedimento é aplicável a essas duas modalidades da língua, tendo por base uma abordagem com gêneros. Entretanto, afirmam que podem evidenciar diferenças entre as sequências trabalhadas em gêneros orais ou escritos. Para isso, destacam três diferenças decorrentes da materialidade do objeto escrito, que é permanente, e do oral, que desaparece após ser pronunciado.

A primeira é a *possibilidade de revisão*, na qual é feita uma distinção entre ambas as modalidades, pois a atividade escrita passa, separadamente, pelo processo de produção e de revisão para chegar a um produto final, além de o texto permanecer provisório durante a reescrita, já que reescrever o texto é objetivo fundamental do ensino da escrita. Segundo os autores, as estruturações da sequência didática em primeira produção e em produção final permitem que o aluno aprenda que a atividade da escrita é também reescrita.

No texto oral, por sua vez, o processo de produção e o produto são um só. Há um controle, um monitoramento durante a produção, que pode não ser realizado sempre, justamente, a nosso ver, por não haver uma preparação. Os genebrinos asseguram que é preciso criar automatismos, “preparar a fala, sobretudo se esta é pública, por meio da escrita e da memorização” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95).

Concordamos que é necessário “criar” automatismos, entretanto, eles não precisam ser memorizados, pois isso não garantiria o aprendizado, mas apenas uma fala decorada. Para que isso não ocorra, acreditamos ser pertinente identificar quais recursos ou estratégias textuais são utilizadas para a construção do texto oral, que, a partir de análise, possam ser sistematizadas para o ensino da língua oral, e possivelmente ao serem praticados em forma de atividades sistematizadas, proporcionariam uma ampliação de mecanismos utilizados no processamento da fala que.

A segunda diferença se dá quanto à *observação do comportamento*. O texto escrito é considerado permanente e, por isso, torna-se observável. O texto oral, por desaparecer no momento da realização do enunciado, precisa ser gravado para que possa ser observado. A fita cassete e o gravador, à época em que foram elaboradas as sequências, eram os instrumentos indispensáveis ao ensino da oralidade, o que hoje, em meio aos recursos tecnológicos, poderia ser realizado por outras vias mais práticas e avançadas.

A terceira se efetua a partir da observação de textos de referência. O texto escrito pode ser analisado, criticado. O último esclarecimento elucidada a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua. Nesse tópico fica bastante evidente a ênfase dada à escrita, quando são especificadas as abordagens nas quais a sequência deve ser aplicada. Os autores delimitam os subtópicos: *a perspectiva textual*, que parece ser o único, dentre os demais, que pode ser relacionado à oralidade e à escrita (entretanto, os outros são delimitados em *questões de gramática e sintaxe*); *ortografia e revisão ortográfica*, que comprovam a nossa tese de que as sequências didáticas, dos referidos autores, são dedicadas mais especificamente ao ensino da escrita. Isso é possível inferir a partir das seguintes afirmações, quando traçam as questões de gramática e sintaxe:

[...] é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua. A *bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas sequências*. [grifo nosso](DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98).

Isso também fica notório ao discorrerem sobre ortografia:

O procedimento proposto nas sequências exige que os alunos escrevam frequentemente [grifo nosso], e os textos pedidos, mesmo nas séries iniciais, podem ser relativamente longos e difíceis. Um fato é evidente: quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

E quando aduzem a revisão ortográfica:

[...] a questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros *erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita* [grifo nosso]: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

As colocações apresentadas acima corroboram o quanto a sequência didática necessita também de atenção para com o ensino da oralidade, que precisa, sobremaneira, de metodologia de ensino e de lugar de relevância na seara escolar, pois, como demonstramos, as palavras dos autores nos levam a crer que há o objetivo inerente aos propósitos das sequências de que o conhecimento, adquirido pelos alunos, seja aproveitado ou direcionado para tarefas de escrita e revisão textual.

Em virtude de tudo que foi exposto, consideramos a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) eficaz para o ensino de gêneros, proposta esta que tem sido constantemente utilizada em pesquisas no Brasil para o desenvolvimento da língua escrita (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009), devido à sua eficácia quanto ao ensino de gêneros escritos na escola, mas não incólume a críticas para o ensino de gêneros orais. Todavia, é em decorrência ao respeito pelo que foi realizado com exatidão e por meio de inquietações que a ciência avança. É exatamente por isso que efetuamos essas apreciações acerca da sequência didática elaborada por esses respeitados pesquisadores suíços e, a partir das lacunas identificadas, investigamos uma forma de sistematizar uma sugestão para o ensino da língua oral.

3 Os caminhos percorridos na pesquisa

Nesta seção, discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos realizados para a produção dos dados, a serem analisados nesse artigo, e que fazem parte da primeira etapa de nossa pesquisa. Ministramos quatro aulas, nas quais apresentamos atividades que solicitavam dos alunos a produção de gêneros orais (peça teatral, relato e contação de história).

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, é uma pesquisa-ação. Como sugere Franco (2005), é importante salientar que, nesse tipo de pesquisa, podem ser necessárias adaptações em seu planejamento. Portanto, há uma concomitância entre a pesquisa e a ação. Assim, “[...] Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa”. (FRANCO, 2005, p. 490).

Contudo, isso não abala o rigor da pesquisa-ação. Além disso, os objetivos da metodologia dessa pesquisa devem estar vinculados à produção de conhecimentos para a prática. Por todos esses motivos, decidimos optar por esta metodologia para o empreendimento de nossa pesquisa, uma vez que pretendemos lançar uma proposta que tenha a língua oral como objeto de ensino. Isso implicará reformulações no que concerne ao processo de formação dos alunos e, conseqüentemente, em mudanças na prática docente, o que constatamos ser pressuposto da pesquisa-ação.

O universo da pesquisa será uma sala de aula de um 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, em Fortaleza-CE, onde estarão os participantes desta investigação: crianças de 10-11 anos de idade, de ambos os sexos. A idade deles é justificada pelo fato de esta pesquisadora já ter experiência com alunos dessa faixa etária (FERREIRA, 2009; FORTE-FERREIRA, 2011), os quais responderam melhor às atividades propostas³. Além disso, é com esta idade que, em geral, os alunos se encontram entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental, quando os livros didáticos começam a trazer conteúdo que aborda os gêneros textuais. Delimitamos esta idade por ser necessário ter uma noção de quais sujeitos são os mais adequados para a pesquisa. Para este momento, consideraremos, nesta análise, apenas uma turma de 5º ano.

Apresentamos, para uma turma de 30 alunos, o conceito de gêneros e alguns gêneros orais. Em seguida, instigamos uma discussão sobre as modalidades nas quais os gêneros podem ser produzidos. Depois, delimitamos os gêneros que iríamos produzir, a saber: peça teatral, relato e contação de história, por considerarmos que estes gêneros atraem a atenção das crianças e fazem parte de sua realidade. Para serem realizadas essas produções textuais orais, apresentamos algumas situações, que serviram de *input*, como formas de desencadear estas produções, ou seja, lançamos situações e, a partir delas, as crianças elaboraram seus textos orais. Foram destinados 15 minutos para cada grupo, de quatro ou cinco alunos, organizar-se para a produção textual. Esse tempo foi pensado de maneira proposital, pois tínhamos a curiosidade de saber qual seria a reação dos alunos, já que a produção seria praticamente “espontânea”, sem tempo de preparação de falas e de possível reformulação.

Interessante notar que um grupo se recusou a elaborar um texto oral sem antes produzir o escrito. Essa situação foi sanada pela professora da turma, ao reafirmar que, dentre as orientações passadas pela pesquisadora, constava que, para a produção dos textos orais, era necessário saber que situação deveria ser desenvolvida e em qual gênero oral. A escrita, nesse momento, não faria parte do trabalho a ser realizado em sala de aula.

Para as produções, indicamos que os alunos produzissem textos a partir das seguintes *situações desencadeadoras*:

- **Situação1** – Vocês terão a oportunidade de conversar com um vereador sobre as problemáticas do bairro onde moram. Façam um relato do que aconteceu durante essa conversa. (Gênero relato)

³ As atividades desenvolvidas na pesquisa de mestrado (FERREIRA, 2009) partiram de uma contação de história para a turma e, a partir dela, os alunos construíram textos orais – encenações improvisadas – que formaram o *corpus*. Os alunos de 10-11 anos participaram da pesquisa de forma mais intensa e sem dispersão.

- **Situação 2** – Ao passearem pelo bosque, com vários amigos, um de vocês encontrará uma lâmpada mágica. O que farão com esta lâmpada? (Gênero peça teatral)

- **Situação 3** – Alguém lembra a história de algum conto de fadas? Podem contar para turma? (Contação de história)

No que diz respeito à segunda situação proposta, um dos grupos que queria escrever o texto antes de apresentar resolveu apresentar uma peça teatral sobre a *Chapeuzinho Vermelho*, o que foi acordado com a pesquisadora.

É importante frisar ainda que os textos orais foram gravados em áudio e vídeo e registrados em diário de campo. Foram coletadas seis produções textuais, das quais analisaremos apenas três⁴, pois nas outras produções, como os alunos falavam baixo, não foi possível escutar com eficácia tudo que eles disseram. Além disso, por esses textos constituírem um material passível de identificação de alguns obstáculos que surgiram durante o processamento do texto oral, entendemos que eles podem ser amenizados se houver momentos que propiciem a prática da língua oral com a produção de gêneros em sala de aula.

4 Acerca da análise

Ao elaborarmos textos, utilizamos estratégias diversas para construir sentido e nos fazermos entender. No texto escrito, ao usarmos essas estratégias, dispomos de um tempo maior para a elaboração textual. No texto oral, essa produção ocorre na interação com um ou mais interlocutores durante uma situação de comunicação; a negociação de sentidos será realizada pelos envolvidos neste evento e não necessariamente disporá de tempo para essa construção, ou seja, os participantes, produtores, direcionam totalmente o desenrolar das ações.

Foi exatamente por não dispor de tempo para preparação que o grupo acabou por não aceitar, de imediato, a *situação desencadeadora* que propusemos para a elaboração do texto oral. Mesmo com todas as informações repassadas pela pesquisadora, dentre as quais de que o fator tempo não seria disponibilizado em demasia para nenhum grupo, pois interessava-nos a “espontaneidade” na construção dos textos, esse grupo em especial queria, por parte de uma das integrantes que dominava a situação, escrever o texto antes de apresentá-lo na modalidade oral.

Talvez tenha sido por isso que a situação foi deixada de lado ao optarem por reconstruir uma história já conhecida, *Chapeuzinho Vermelho*. As crianças desse grupo criaram uma peça teatral, na qual apenas uma das integrantes dominava as falas e atuava como narradora da história e o mais interessante é que era a mesma criança que queria escrever o texto, como citamos no parágrafo acima.

Além disso, os produtores do texto oral direcionaram o acontecimento das ações, ou seja, possivelmente sem perceber, a criança que causou toda a mudança no grupo usou seu domínio no texto oral que produziu, sem uma preparação escrita, para convencer os integrantes de seu grupo a mudar o rumo da história que tinha sido destinada a eles.

A seguir, apresentamos o texto, que foi considerado uma peça teatral por ter envolvido os demais integrantes em interpretações. Foi uma peça na qual somente a narradora falava e dirigia todas as ações das personagens.

Peça teatral – Grupo 1

⁴ Por este motivo, decidimos não elencar aqui as outras três situações propostas, já que não serão abordadas neste estudo.

(1)

M – Bom dia... ((narradora fala com a mão direita segurando o braço esquerdo)) bom dia... meu nome é Mabel... o grupo que sou eu... a Marina... a Larissa ...a Alice... e o ((Gustavo)) decidimos fazer uma peça chamada Chapeuzinho Vermelho... que todo mundo conhece...então... vamos começar... era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho ((risos)) um dia () chegou nela e disse ((meninas que interpretam Chapeuzinho e sua mãe falam muito baixo, parecem até simular que estão falando)) e ela ((risos)) no caminho apareceu uma pessoa () ((criança que interpreta Chapeuzinho anda por toda a sala até chegar ao colega que interpreta o lobo)) e disse... cuidado... tem um lobo na floresta... e ela continuou andando sem parar... então... aí bate na porta ((narradora dá indicação do que deve ser feito por Chapeuzinho, quando ela chegar à casa da vovó)) vai levanta... ((narradora diz para outra colega, a qual está interpretando a vovó, que ela deve levantar e termina por levantá-la ao segurá-la pela mão)) e Chapeuzinho Vermelho... mais conhecida como a menina do gorro esquisito ((a menina que interpreta Chapeuzinho estava usando um gorro azul escuro. Nesse momento, a narradora informa que o menino, que interpreta o lobo, deve sentar no lugar da menina que faz o papel da vovó)) () ((Chapeuzinho e o Lobo falam baixo)) e o caçador chegou... então () e PRONTO... todos viveram felizes para sempre.

Durante toda a produção desse texto, a criança narradora dominou o turno e isso não parou apenas nesse ponto que concerne às falas dos colegas que interpretavam as demais personagens, pois ela também dava indicativos de como deveriam ser a postura, as colocações em cena e quem deveria aparecer em determinados momentos.

Para além do poderio do turno e das ações das personagens, nos despertou atenção o fato de a narradora, mesmo dando as instruções e atuando, assim, como diretora, sempre fazer tudo com muita timidez. Isso pôde ser observado pela maneira como se portou em cena, com sua mão direita segurando o braço esquerdo, que apareceu-nos uma estratégia de não se mostrar para o público, embora tivesse o domínio pleno da situação.

Acreditamos que essa criança tem um potencial, assim como as outras, que pode ser desenvolvido se forem proporcionadas, a ela, situações nas quais possa falar em público. Ela mostra em seu desempenho que tem desenvoltura como produtora de texto oral, embora não saiba, ainda, como seria mais adequado agir com sua postura corporal, numa situação comunicativa como essa. Também nos interessar destacar que ela tem um poder de persuasão e um espírito de liderança, que ficou evidente para nós que estávamos presentes no momento em que fez com que todo o seu grupo de mais quatro colegas deixasse de lado a proposta, por nós delimitada, para prepararem outro gênero com uma história já conhecida por eles.

Esses dados evidenciam que seria importante deixar claro para a turma que, a depender do gênero, há uma divisão de papéis dos interlocutores que precisa ser respeitada e que se certas regras forem desrespeitadas irão ferir a uma cooperação própria de atividades interativas dessa natureza. Isso nos fez lembrar quebras do Princípio de Cooperação de Grice (1983).

Interessante é que, mesmo não sendo uma interação na qual os interlocutores conversam sobre algo, eles direcionam atenção para um propósito comum, que nos remeteu ao que Goffman (1976) chama de *interação centrada*, uma das premissas básicas para que exista conversação. Ou seja, nessa interação não houve uma conversação, pareceu-nos um monólogo, mas um monólogo diferente porque os alunos atuaram como integrantes da cena e, mesmo sem ter algo sobre o que conversar, eles agiram a favor de um acordo mútuo realizado entre eles.

A identificação dessas informações evidencia que há diversas características que podem nos proporcionar um universo de reflexões a serem trabalhadas com os alunos de forma a corroborar para com o desenvolvimento da oralidade, assim como os diagnosticados nessa produção, como a timidez e a divisão de falas em determinados gêneros, como a peça

teatral, que não permitem o domínio e o assalto ao turno, os quais devem ser evitados ao interagirmos oralmente.

Ao construirmos textos, além de trocarmos o turno, deixamos marcas e utilizamos estratégias que permitem a sua compreensão. Essas estratégias são mais perceptíveis no texto oral porque, na fala, a elaboração e a produção desse texto ocorrem ao mesmo tempo, em “tempo real”, como diz Marcuschi (2003a), diferentemente do que acontece na produção do texto escrito.

Com isso, temos então pelo menos dois elementos que podem ser trabalhados, até mesmo por meio das SD, para a melhoria da produção do gênero peça teatral em sala de aula: a *postura* dos atores sociais, a qual pode trazer muitas interpretações: insegurança, timidez, nervosismo etc., o que pode tirar o crédito do ator numa apresentação oral nesse quesito; e a alternância de turnos, que se faz necessária para o bom desenrolar das ações das personagens e do assunto que precisa ser construído entre as personagens. Ou seja, se há um assalto ao turno, pode comprometer o entendimento da peça; e se há um domínio sem ser um monólogo, já que havia outras personagens em cena que tentavam falar, mas eram impedidas ou pela narradora ou por sua própria timidez, então isso pode ferir a própria estrutura do gênero peça teatral.

Evocamos, então, a SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a contemplação desses elementos/categorias nos módulos a serem trabalhados com os alunos, assim como outras marcas que podem ser inerentes ao processamento do texto oral.

Algumas dessas marcas apareceram nas produções do gênero relato. Uma delas foi a repetição, considerada um mecanismo de formulação do texto oral, discutida por estudiosos (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2003; MARCUSHI, 2001; RAMOS, 1997; KOCH, 2001) que a analisaram em interações espontâneas com o objetivo de investigar o processo de construção de sentidos dos textos na modalidade oral da língua.

Utilizamos-nos de algumas das classificações de Johnston (1987 *apud* KOCH, 2001, p. 95) sobre a repetição:

- i) utilizada com intuito de dar clareza ao enunciado, quando for julgado pela criança como não-claro. Por isso, repete o enunciado dito anteriormente, acrescentando a ele mais informações, ou reestruturando-o;
- ii) utilizada para recuperar uma informação esquecida ou ainda para reestruturar o pensamento;
- iii) inserida como recurso para expressar a continuidade e/ou a sucessão das ações.

Logo no início, a criança, que dominamos de A, parece ter utilizado a repetição como uma maneira de reestruturar seu pensamento ao repassar as informações, como podemos observar, logo a seguir:

(2)

nós vamos... nós vamos faz (...)... nós vamos... nós vamos... nós estamos aqui pra falar ((respira fundo)) problemas e soluções dos nossos bairros () VAI ((passa a palavra para o colega que está ao lado direito, indicando que deve começar a falar sua parte))

Existe também um fator que corroborou para essa reestruturação – o nervosismo da aluna – que ficou bastante evidente ao respirar fundo durante o momento de sua apresentação. Creditamos isso ao fato de não ser um modelo de atividade corriqueira na sala de aula, por isso é natural que ela tenha ficado apreensiva, como é possível perceber também no excerto abaixo:

(3)

*Sou eu? ((fala baixo, perguntando a sua colega se tinha chegado novamente a sua vez de falar)) eu moro numa... eu moro numa rua que:: () ela é um pouco estreita... ((utiliza bastante as mãos para indicar como é sua rua)) só que:... lá tem muitos **buracos... buracos...queria pedir pro vereador falar pra prefeita pra ela mandar... trabalhadores especializados em nessa em pavimentação da rua pra é tapar os buracos porque já aconteceu quase acontece muito acidente lá.***

Nesse trecho, além de utilizar a repetição como um modo de reestruturar o pensamento, a aluna também incluiu informações truncadas que terminaram por tornar o texto prolixo, em “*pra ela mandar... trabalhadores especializados em nessa em pavimentação da rua pra é tapar os buracos porque já aconteceu quase acontece muito acidente lá*”. Assim como há também uma reformulação de informações, quando afirma que “*já aconteceu quase acontece muito acidente lá*”

Na fala de D., a repetição da informação, mesmo como uma paráfrase, parece ter surgido com a intenção de proporcionar clareza ao enunciado talvez julgado, pela criança, como obscuro. Com isso, repete o enunciado dito anteriormente, reestruturando-o.

(4)

*((antes mesmo de começar, a aluna demonstra nervosismo ao juntar as mãos e levá-las ao rosto)) eu moro no castelão e lá não tem ((direciona o olhar para a colega ao lado que tinha acabado de repassar informações similares a essas)) igualzinho ela falando... **não tem muitas praças... muitas brincadeiras...** eu queria falar para a prefeita fazer... tudo isso... **fazer praças...** () **fazer brinquedos e tudo** ((diz para C que acabou sua fala e C informa para B, por meio de gestos, que é preciso encerrar a apresentação))*

Interessou-nos também a pressa com que os alunos tentavam emitir seus enunciados, que pode ser decorrente da ausência de práticas como essas na escola. Assim, embora o relato faça parte da vida cotidiana dos alunos, quando chega à sala de aula, parece não se tratar de uma atividade comum para eles, pois havia a necessidade de se libertar daquele evento diferente, que parecia constituir uma situação vexatória e não um objeto de ensino. Algo que poderia ser bem recebido, por ser necessário, passa a ser considerado um momento que desperta inquietude.

Em suma, deste excerto, coletamos os seguintes elementos a serem trabalhados: a *repetição*, como uma maneira de reestruturar o pensamento; como ênfase e pragmaticamente como paráfrase, ao se repetir a mesma ideia. Usando a repetição para reestruturação do pensamento, pode indicar certa insegurança de repasse de informações, algo que precisa ser trabalhado. No que diz respeito à repetição para enfatizar a informação, nesse caso, a aluna pareceu utilizá-la não como uma forma de ressaltar a ideia para os interlocutores, mas como uma forma de processar a ideia para si própria, o que também pode, com treino, ser aprimorado. Por fim, o uso da paráfrase é bem vindo quando ela utilizada para esclarecer um ponto obscuro, o que não é o caso da aluna. Pareceu-nos uma ideia repetida, muito provavelmente por não se ter mais o que apontar, é tanto que ela remeteu ao que a colega tinha dito anteriormente. Isso deixa o texto prolixo e não permite a progressão temática.

Por isso, acreditamos ser pertinente analisar todas essas categorias para tentar apresentá-las aos alunos como naturais por fazerem parte desse tipo de produção. Elas também podem ser trabalhadas nos módulos das sequências didáticas e, com certa repetição de atividades e treino, os supostos problemas tendem a ser amenizados.

Com isso, se os alunos passarem a reconhecer as categorias como naturais, é provável que o façam como quando se deparam com alguma dificuldade que têm em seus textos escritos, ou seja, é necessário que eles sejam familiarizados com elas.

Outra categoria utilizada bastante em nossas falas é o marcador conversacional *aí*, que foi encontrado em demasia no gênero contação de história, produzido pela criança que chamaremos de P., como apresentamos, logo abaixo.

Contação de história – Produção individual

(5)

P- vou contar::: a história da Chapeuzinho Vermelho... (...) que era uma menina... que ela... que ela era uma menina que ia no bosque entregar os doces pra pra vovó dela... aí no meio do caminho ela encontrou um lobo aí esse lobo tavatava também indo pra casa da vovó () aí... ((menino fica sem jeito porque a turma não para de falar))aí: ele também tava curioso o que é que tinha dentro da cesta... aí ela não deixou... aí ele... aí ela chegou lá e quando ela chegou o lobo já tinha escondido a vovó... escondeu a vovó debaixo da cama e substituiu a vovó e: ela e a Chapeuzinho Vermelho tocou na porta...aí na hora que ela tocou... o lobo falou... pode entrar minha netinha... aí na hora que ela entrou... o lobo perguntou o quê que ela trouxe pra pra ele... aí ela disse que ela trouxe docinhos... aí ele... que delícia... () quando ele vê... quando a Chapeuzinho Vermelho vê que a vovó tá debaixo da cama vai chamar vai chamar o caçador... aí na hora que o caçador chega prende o lobo... aí a vovó volta pra casa dela (...) e foram felizes para sempre.

O marcador conversacional *aí* é inserido na contação de P. com uma função que parece funcionar não só como elemento de articulação textual, mas também como uma estratégia para prender a atenção do público, pois, ao utilizá-lo, a postura de P. e seu olhar eram direcionados para a turma de uma forma diferente, como se houvesse uma expectativa por parte dele de que a turma fosse observá-lo ao anunciar uma nova informação. Na concepção do aluno, o *aí* seria um prenúncio de um dado relevante para chamar a atenção do outros alunos.

Interessante notar que a contação também trouxe apenas uma ocorrência de discurso direto, quando P. diz: “*aí ela disse que ela trouxe docinhos... aí ele... que delícia*”. Observemos que a criança vem narrando a história durante toda a produção textual e, ao se referir aos personagens, utiliza o discurso indireto. Entretanto, em um momento, ele dá voz ao personagem Lobo, diferentemente do que fez com as demais personagens. Essa inserção despertou nossa curiosidade e fez com que refletíssemos sobre a estrutura do gênero contação, que pode mesclar tanto o discurso direto quanto o indireto. É provável que no 5º ano, série que foi pesquisada, os alunos já estivessem a par do uso adequado do discurso direto e indireto, mas isso parece não ter sido bem utilizado pelo aluno, que acabou cometendo uma quebra de paralelismo sintático. Mais uma vez, temos um elemento que pode ser trabalho num dos módulos da SD: a reflexão sobre o uso desses dois discursos, de forma que eles não sejam intercambiáveis numa contação.

A timidez esteve presente em todos os alunos que participaram de nossa pesquisa, mas essa criança teve um diferencial, pois, mesmo com todo acanhamento, que pode ser perceptível por meio da postura e também das repetições, que demonstravam o quanto estava nervoso, ele foi o único que teve coragem de se colocar na frente da sala e construir seu texto sozinho. Parece que a segurança das outras crianças estava baseada no acompanhamento do grupo.

Considerações (semi) finais

Este trabalho partiu de nossa inquietação sobre o estudo da oralidade como objeto de ensino, o que, embora seja sugerido pelos PCN, não parecem ocorrer na prática, como sugerem Mendes (2005); Hümmelgen (2008), Magalhães (2008). Os autores que propõem o

trabalho com gêneros orais em sala de aula, embora tenham criado o esquema de Sequência Didática, não oferecem uma metodologia mais criteriosa para os professores, de forma que, em geral, há uma incompletude metodológica para o ensino de gêneros orais.

Mesmo assim, acreditamos que, ao partirmos do esquema de sequência didática, acrescentando outros momentos de produção textual e, sobretudo, apresentando aos alunos elementos, recursos ou estratégias textuais que são requeridas durante o processamento textual, podemos familiarizá-los com tais recursos, os quais, aos poucos, podem ser melhorados em suas produções orais.

Neste artigo, identificamos pelo menos quatro elementos que são passíveis de trabalhar nos módulos da sequência didática: a postura do aluno; o adequado uso de turnos conversacionais em peças teatrais; a repetição e o adequado uso do marcador conversacional *aí*, em contação de histórias.

É evidente que se trata apenas de um esboço para um possível trabalho com os gêneros em análise, a saber, a peça teatral, o relato e a contação de histórias, já que a pesquisa foi realizada apenas em uma sala de aula, quando, na verdade, precisamos de uma amostra bem maior para ponderações mais consistentes, mas já é um início de trabalhos com gêneros orais em sala de aula, objeto por vezes esquecido pelos professores de língua materna.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa, v. 2**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento:R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

CASTILHO, A. **A língua falada no ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita?**. Impulso (Piracicaba), Piracicaba SP, v. 12, n. 27, p. 85-104, 2000.

CRUZ, W. Gêneros textuais orais nos livros didáticos – uma análise metodológica. In: SANTOS, L. W. (Org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O & AQUINO, Z. G. O. A correção do texto falado: tipos, funções e marcas, In: NEVES, M. H. de M. (Org.). **Gramática do português falado**. v. VII. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2003.

FERREIRA, F. C. E. **O espetáculo vai começar**: estudo da oralidade através de improvisações teatrais. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

FIAD, R. S. As variedades linguísticas e o ensino de português. In: **Revista Presença Pedagógica**, v.3, nº13, PP.48-55, 1997.

FORTE-FERREIRA, E. C. A modalidade oral da língua entra em cena: estudo da oralidade em improvisações teatrais. **Anais da Abralin**, Curitiba, 2011, p.1205-1219.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GOFFMAN, E. Replies and responses. **Language in society**, 5: 257-313.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos Metodológicos da Linguística**. Vol. IV. Campinas, 1982.

HÜMMELGEN, G. P. **A oralidade e os generos orais em livros didáticos de língua portuguesa**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

MAGALHÃES, T. G. **Concepções de oralidade**: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. 2008a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3320--Int.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2003a.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

MENDES, A. N. N. B. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental 3º e 4º ciclos: algumas reflexões**. 2005. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SWUDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas e Letras**, v. 10, n. 18, p.113-128, 1. sem./2009.