



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E  
LINGUAGENS

VALDINÉIA ANTUNES ALVES RAMOS

**GÊNEROS ORAIS NO ENSINO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA  
DOS GÊNEROS RELATO E DRAMATIZAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Vitória da Conquista  
2016

**VALDINÉIA ANTUNES ALVES RAMOS**

**GÊNEROS ORAIS NO ENSINO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA  
DOS GÊNEROS RELATO E DRAMATIZAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

Vitória da Conquista  
2016

R175g Ramos, Valdinéia Antunes Alves.

Gêneros orais no ensino: uma abordagem dialógica dos gêneros relato e dramatização na aula de Língua Portuguesa. / Valdinéia Antunes Alves Ramos, 2016.

152f.

Orientador (a): Dra. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. Vitória da Conquista, 2016.

Inclui referências.

1. Gêneros orais – Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Responsividade. I. Soares, Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. III. T.

CDD: 469.07

VALDINÉIA ANTUNES ALVES RAMOS

**GÊNEROS ORAIS NO ENSINO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA DOS GÊNEROS  
RELATO E DRAMATIZAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Aprovada em 18 de maio de 2016.

---

**Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares** – Prof<sup>a</sup> Orientadora  
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

---

**Ester Maria de Figueiredo Souza**  
Ph.D. em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

---

**Nadia Dolores Fernanda Biavati**  
Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

---

**Denise Aparecida Brito Barretos**  
Ph.D. em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de  
Coimbra- UC  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Á minha mãe, por despertar em mim, com toda a sua simplicidade, o amor pela educação, pela vida e pelo ser humano.

## AGRADECIMENTOS

Ao Pai de toda sabedoria, por ser o caminho nos momentos de incertezas e por ser o refúgio nos momentos necessários.

Ao meu querido esposo, Júnior, pelas palavras de incentivo, pelo amor e apoio incondicional em todos os projetos e sonhos que me ajuda a realizar. Pela paciência em ouvir e acolher as minhas angústias e inquietações. A você todo o meu amor e gratidão!

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira, pelo olhar humano e acolhedor ao ouvir as minhas (in)certezas constantes. Por acreditar em mim e no meu trabalho, estimulando a minha atitude responsiva e a segurança diante da pesquisa. A você, meu carinho e muito obrigada!

À querida Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ester Maria de Figueiredo Souza, de quem tive a honra de ser aluna na especialização e no mestrado acadêmico, uma pessoa bakhtiniana em seu discurso professoral, responsável no seu jeito de ser e agir com o outro. Sou grata por aceitar o convite para participar da minha banca, pelas orientações e indicação de leituras ainda na qualificação. Obrigada pela oportunidade de aprendizado!

À querida Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Dolores Fernanda Biavati, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho feitas na qualificação; pelos seus enunciados sempre éticos e sensíveis ao outro, especialmente quando avaliou o meu texto de qualificação, revelando na linguagem o compromisso e respeito com o seu interlocutor. Obrigada pelo exemplo e pela oportunidade de aprender com qualidade.

À querida Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Aparecida Brito Barretos, por aceitar o convite para participar da minha banca; por se disponibilizar a ler o meu trabalho, agregando a ele conhecimentos e valores; por acolher tão gentilmente o nosso pedido, demonstrando disponibilidade e compreensão para com o outro. Muito Obrigada!

Agradeço a todos os professores do mestrado, em nome da professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Coelho Modl, uma profissional admirável, com ela fiz algumas apostas enunciativas, buscando entender as movências e atravessamentos de discursos outros, o dizer e o não dizer (re)produzidos na sala de aula. Obrigada pelo exemplo de pessoa e profissional!

À minha família pelo carinho constante. Aos meus pais pelo abraço sempre acolhedor. Aos meus irmãos, Manu e Ney, por despertar em mim os melhores sentimentos e por tantos bons momentos compartilhados; por me presentear com sobrinhas maravilhosas. Amo vocês!

À minha tia, Orvalho, pelo incentivo constante, pela palavra amiga; agradeço o carinho de sempre.

À amiga, Islene Benevides, pessoa admirável; agradeço por me oferecer sua amizade e carinho que me fazem tão bem, fundamentais para eu chegasse até aqui; pelos inúmeros telefonemas para esclarecer dúvidas ou apenas para dar risadas, pelos momentos de interlocução intensificados em nossos trabalhos acadêmicos e viagens; pela parceria em dividir o mesmo espaço em Vitória da Conquista, agregando a ele nossas expectativas, inquietações e histórias de vida.

Aos queridos colegas e amigos, Ediênio Farias e Junio Batista, pelo apoio incondicional para que este trabalho se concretizasse; pelos gestos de carinho e respeito; por demonstrarem tão facilmente a capacidade de se colocar no lugar do outro. Agradeço as palavras de incentivo e a oportunidade de aprender o verdadeiro sentido da relação de alteridade.

À amiga Eliana Badaró, pelos diálogos sempre enriquecedores, por acreditar que tudo daria certo e fazer com que eu enxergasse tudo dessa maneira. A sua amizade, sem dúvida, fortaleceu a minha fé.

Às companheiras Gislane, Sandra, Diele e Mirian, por compartilhar comigo um pouco dessa jornada e pelas palavras de incentivo.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Bom Jesus da Lapa, na pessoa do professor Ariomar Rodrigues dos Santos, por entender a importância da qualificação para o aprimoramento profissional.

À minha sogrinha, Zilda Azevedo, pela atenção constante aos meus projetos de vida; por se preocupar com o meu bem-estar; agradeço imensamente os gestos de carinho.

Aos alunos e professora que possibilitaram a realização desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos; sou grata pela acolhida cordial e pela interação sempre prazerosa.

Ao colega Dimas Luz, pela disponibilidade e gentileza em atender aos inúmeros pedidos de produção de *abstract*; agradeço por sua amizade e apoio sempre constante.

Aos colegas do mestrado, por darem um sentido especial a essa trajetória.

“[...] o acabamento só pode vir do exterior, através do olhar do outro.” (BAKHTIN, 1997, p.14).

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2011, p. 133).

RAMOS, V. A. A. Gêneros Orais no Ensino: uma abordagem dialógica dos gêneros relato e dramatização na aula de Língua Portuguesa. 152 f. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – Bahia, 2016.

## RESUMO

O estudo dos gêneros discursivos nos orienta para uma abordagem dialógica da língua(gem) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, BAKHTIN, 1997), concebendo-a como constitutiva da ação humana, da subjetividade e das relações sociais. Partindo desse princípio, esta pesquisa buscou investigar como os gêneros orais se apresentam na sala de aula de língua portuguesa (LP) nos anos finais do ensino fundamental. No que tange à importância do trabalho com os gêneros orais no contexto escolar, dialogamos com os estudos sobre a didática da Língua Materna (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). O estudo de campo orientou-se por uma abordagem etnográfica com base em estudiosos que se ocupam da etnografia educacional, (ANDRÉ, 1995; LUDKE e ANDRÉ, 2007; GATTI, 1999; GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005), considerando, sobretudo, a subjetividade inerente ao processo de investigação, desse modo de fazer pesquisa no campo aplicado. A obtenção dos dados foi realizada por meio da observação participante, notas de campo, gravação em áudio e vídeo. O *corpus* para análise foi constituído de mapeamento de 19 aulas de Língua Portuguesa do 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública de uma comunidade rural do município de Caetité/BA. Com essa amostra analisamos o trabalho desenvolvido com os gênero orais, tendo por base as noções de competência comunicativa (MATENCIO, 2003) e compreensão responsiva (BAKHTIN, 1997). Os resultados evidenciaram a presença dos gêneros orais na sala de aula, destacando os gêneros relato e a dramatização. Entretanto, observou-se que, apesar desses gêneros estarem presentes nas aulas de língua portuguesa, não se revelam como objetos de ensino e aprendizagem. Ainda se observa uma tendência monológica nas atividades em torno dos gêneros orais, o que requer um redimensionamento de seu ensino com vista à formação de sujeitos críticos, responsivos e socialmente engajados.

Palavras Chave: **Língua Portuguesa; Gêneros Orais; Ensino; Responsividade**

RAMOS, V. A. A. Oral Genres in teaching: a dialogical approach of the narrative and drama genres in Portuguese classes. 152 p. 2016. Dissertation (Masters). State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista – Bahia, 2016.

### **ABSTRACT**

The study of discursive genres guides us to a dialogical approach of language (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009; BAKHTIN, 1997), conceiving it as constitutive of the human action, its subjectivity and social relations. Based on this principle, this research sought to investigate how oral genres are presented in the Portuguese language classroom (PL) in the final years of elementary school. Regarding the importance of working with oral genres in the school context, we dialogued with the studies on the teaching of Mother Tongue (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). This field research was guided by an ethnographic approach based on scholars dealing with educational ethnography (ANDRÉ, 1995; LUDKE and ANDRÉ, 2007; GATTI, 1999; GREEN, DIXON and ZAHARLICK, 2005), considering, above all, the subjectivity inherent to the research process in this way of making research in the applied field. Data collection was carried out through participant observation, field notes, recording audio and video. The corpus for analysis consisted of mapping 19 Portuguese classes in the 7th grade of elementary school at a public school in a rural community in the town of Caetité/BA. With this sample we analyzed the work developed with the oral genres, based on the communicative competence of notions (MATENCIO, 2003) and the responsive understanding (BAKHTIN, 1997). The results showed the presence of oral genres in the classroom, highlighting the genres 'report' and 'drama'. However, we observed that, despite these genres are present in the Portuguese language classes, they do not reveal themselves as teaching and learning objects. There is still a monological trend in activities around the oral genres, which requires a redefinition of its education with a view to the formation of critical subjects, responsive and socially engaged.

**Keywords:** Portuguese Language; Teaching; Oral Genres; Responsiveness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	A aula (de português) como Gênero Discursivo.....	37
Figura 02	Circulação dos discursos nas diferentes esferas da atividade humana .....	46
Figura 03	Distribuição dos alunos por sexo e faixa etária .....	73
Figura 04	Modos de expressão com o gênero relato.....	78
Figura 05	Local de apresentação.....	100
Quadro 01	Implicações para uma prática <i>responsiva</i> com o gênero oral em sala de aula...	113

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 Aspectos não-linguísticos da comunicação oral .....	60
Tabela 02 Relação de aulas observadas e atividades desenvolvidas pela professora.....	76
Tabela 03 Relato dos episódios de análise .....	80

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EU	Unidade Escolar
GDD	Gênero Discursivo Dramatização
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETEDI	Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA.....</b>	<b>20</b>
	2.1 A LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO HUMANA.....	20
	2.2 ASSUMINDO A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA .....	26
	2.2.1 A compreensão responsiva na aula de Língua Portuguesa .....	31
	2.2.2 Aula (de português) como gênero discursivo: espaço de interação e responsividade .....	34
	2.3 PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA APLICADA .....	40
<b>3</b>	<b>GÊNEROS ORAIS E ENSINO.....</b>	<b>43</b>
	3.1 DESAFIANDO O ENSINO DE LÍNGUA COM OS OLHOS DOS GÊNEROS.....	43
	3.1.1 Gêneros Primários e Gêneros Secundários: breves considerações .....	53
	3.2 GÊNEROS ORAIS: CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO .....	55
	3.2.1 A multimodalidade nos gêneros orais e a produção de sentido nos eventos de sala de aula .....	59
	3.2.2 Superando a dicotomia .....	61
<b>4</b>	<b>PERCURSO DA PESQUISA .....</b>	<b>64</b>
	4.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	65
	4.2 ABRANGÊNCIA ESPACIAL E SOCIAL .....	68
	4.2.1 O acesso ao Campo .....	70
	4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	71
	4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	74
<b>5</b>	<b>OS GÊNEROS ORAIS NA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE....</b>	<b>76</b>
	5.1 O CONTEXTO DE USO: “(RE) CONTANDO HISTÓRIAS” .....	82
	5.2 A <i>RESPONSIVIDADE</i> COMO CONDIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE VALORES .....	87
	5.3 RÉPLICA E(M) RELATO: MANIFESTAÇÕES RESPONSIVAS DO DIZER DISCENTE .....	91
	5.4 SUPERANDO A “TENDÊNCIA MONOLÓGICA” NAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO ORAL .....	94

5.5 A DRAMATIZAÇÃO ENQUANTO GÊNERO DISCURSIVO ORAL: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ORALIDADE .....	98
5.5.1 O Gênero Dramatização em sala de aula .....	99
5.5.2 Relações dialógico-valorativas a partir do gênero dramatização .....	106
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>126</b>
APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DE AULA 01 .....	126
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DE AULA 02 .....	139
APÊNDICE C - RELATO DE OBSERVAÇÃO .....	146
APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO .....	148
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	149
APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS .....	151
<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>
ANEXO A - CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO.....	152

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem está sempre ligada a um tempo, a um espaço, à minha posição diante do mundo. Ela se constrói dentro de um processo de interação humana e se integra aos mais diferentes enunciados que fazem vir à tona uma infinidade de outros sentidos possíveis. É com esse olhar para uma linguagem cuja existência se faz histórica e social que lanço minhas primeiras palavras na escrita deste gênero dissertativo.

Acredito na perspectiva de que homem e linguagem têm existência histórica e social e fazem parte de um mesmo processo, integrando-se um ao outro. Essa concepção de linguagem como constitutiva dessa subjetividade, das relações sociais humanas, está presente nas discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa e perpassa pelo escopo teórico-metodológico da Linguística Aplicada (LA), cujos fundamentos orientam-se pela descentralização da visão da linguagem como “fato natural, biológico e desprovida de valorização. Não temos como controlar [...] a realização de fenômenos da natureza, mas temos como interagir com a linguagem e optar pela forma, estilo, conteúdo e tema dessa produção” (SOUZA, VIEIRA, 2011, p.2352).

Nesse sentido, entendo que é na ação de linguagem, na sua interação que o gênero discursivo é convocado. Assim, as minhas inquietações, dúvidas e interesses de pesquisa encontram-se intrinsecamente direcionados ao ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva dos gêneros orais.

Historicamente os currículos escolares têm privilegiado a modalidade escrita da língua materna como objeto de pesquisa e de ensino. Baumgartner (2015) relata que uma das dificuldades encontradas para uma abordagem dos gêneros orais como objeto de estudo reside na carência de pesquisas voltadas para essa temática. “Em levantamento bibliográfico realizado, constatou-se que a literatura da área tem sido mais produtiva no campo da oralidade, de um modo geral, do que no estudo de gêneros orais específicos e de suas relações com o ensino de língua” (BAUMGARTNER, 2015, p.100).

Entretanto, nos últimos anos, linhas de investigação desenvolvidas na Linguística Aplicada, apoiadas nas contribuições de Bakhtin (e o Círculo) sobre o estudo da linguagem, têm possibilitado uma abordagem dos gêneros orais no interior das diferentes práticas sociais. Estudos como os de Schneuwly e Dolz (2004) e Bueno e Costa-Hubes (2015) abordando os gêneros na escola têm proporcionado novas reflexões e direcionamentos no trabalho com os gêneros orais nas práticas de linguagem em sala de aula. Pensar em um trabalho voltado para

essa temática é potencializar a construção de um espaço democrático que visa à formação de sujeitos reflexivos e críticos, socialmente engajados.

A valorização da prática oral em sala de aula possibilita o aprimoramento da habilidade dos alunos em expor suas opiniões, pontos de vista, isto é, utilizar a linguagem para argumentar em seu favor, defender ou refutar ideias, ou simplesmente fazer sugestões. Se os estudantes não conseguem organizar a sua fala para argumentar, expor, opinar e sugerir, conseqüentemente, não conseguem participar efetivamente de determinadas práticas sociais.

Um estudo dessa natureza justifica-se pela importância do tema no âmbito acadêmico e reside no fato de que os gêneros orais formais públicos, objeto de estudo da pesquisa, tratam-se de “um objeto novo do ponto de vista do ensino da língua materna” no Brasil. (ROYO, CORDEIRO, 2004, p.13).

Não obstante, há também motivações pessoais, a exemplo de minha experiência em um trabalho de especialização voltado para uma abordagem sociocomunicativa da linguagem, que me possibilitou um contato maior com leituras que discutem a importância do ensino de língua por meio dos gêneros discursivos, renovando o interesse e entusiasmo na pesquisa.

Outro aspecto que avivou o meu interesse por essa temática, resultou de uma experiência em uma atividade de avaliação diagnóstica da prática docente que realizei junto aos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano, no qual atuo como Técnica em Assuntos Educacionais. Os alunos já haviam concluído o ensino médio e estavam cursando o subsequente<sup>1</sup>. Na avaliação, os estudantes disseram que o professor do componente curricular “Comunicação Oral e Escrita” poderia trabalhar mais a expressão oral, alegando um sentimento de insegurança diante das apresentações orais em sala de aula. Em diálogo com os professores da área de linguagem refletimos sobre os caminhos incertos da oralidade e as dificuldades apresentadas pelos alunos. A partir de então, entrei em contato com algumas leituras que abordam a temática e fui me inquietando com essa discussão e as interações que dela surgem.

Assim, motivada a desenvolver uma pesquisa que atendesse às minhas inquietações, encontrei na linha de pesquisa Linguagens e Educação desse Programa de Pós-Graduação, a oportunidade para desenvolver esta investigação que, aqui, se delineia.

Sabendo-se a aula de Língua Portuguesa constitutiva de vários gêneros orais, busquei compreender como esses gêneros poderiam ser tomados/entendidos por sua função social e de interação de linguagem, dentro desse universo complexo que é a aula de Língua Portuguesa.

---

<sup>1</sup> Curso Técnico Subsequente em Informática na Modalidade Presencial.

Se realmente há um ensino dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa e como esse gênero é apresentado.

Diante dessas inquietações e perspectivas teóricas, definimos o objetivo geral deste estudo: analisar como os gêneros orais se apresentam na sala de aula de Língua Portuguesa em sua naturalidade e especificidade<sup>2</sup>, nos anos finais do ensino fundamental.

No que concerne aos objetivos específicos, torna-se relevante citarmos os seguintes: i) identificar quais gêneros orais são tomados como referência para o ensino de Língua Portuguesa no 7º (sétimo) ano do Ensino Fundamental; ii) verificar em que medida o trabalho com os gêneros orais tem contribuído para a ampliação da competência comunicativa dos alunos; iii) Suscitar reflexões acerca do trabalho com os gêneros orais, tendo como foco a função social da linguagem.

Com a delimitação dos objetivos, temos as seguintes perguntas a serem respondidas pela investigação: Qual a presença dos gêneros orais na sala de aula pesquisada em sua naturalidade e especificidade? Que dimensões valorizar para que ocorra uma aprendizagem significativa tendo como foco a função social da linguagem?

Depois de apresentados os objetivos e questionamentos da pesquisa, com base nas orientações da teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo, observamos como cada objetivo dialoga com os eventos envolvendo os gêneros orais em uma sala de aula de Língua Portuguesa, numa escola municipal de Ensino Fundamental, localizada em uma zona rural do município de Caetité/Bahia.

Desse modo, destacamos que a análise se desenvolve em uma perspectiva crítica dos gêneros de filiação bakhtiniana, tendo a pesquisa etnográfica como metodologia de produção e de análise dos dados, pois acreditamos no fazer pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, numa perspectiva sócio-histórica, como um dos caminhos possíveis de produzir conhecimento no campo aplicado. Nossa discussão metodológica desenvolveu-se com base em estudiosos que se ocupam da etnografia educacional (ANDRÉ, 1995; LUDKE, ANDRÉ, 2007; GATTI, 1999; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005) com os quais buscamos documentar, monitorar, encontrar o significado da ação, valorizando os aspectos descritivos e as percepções pessoais, ao procurar compreender a profundidade do contexto específico sob a ótica dos sujeitos envolvidos (professor da disciplina e alunos), sem nos furtar, portanto, à tarefa de interpretação própria ao pesquisador.

---

<sup>2</sup> A naturalidade e especificidade dos gêneros orais correspondem ao modo como estes se atualizam em eventos de interação, bem como às suas funções e intenções comunicativas nos eventos em que ocorrem.

Ao buscar dialogar com uma visão holística da abordagem etnográfica (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005) direcionamos os olhares para uma perspectiva sócio-histórica de Bakhtin e o Círculo, tomada aqui no sentido da compreensão “dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2002, p. 21), ou seja, partimos do princípio de que o ensino da Língua Portuguesa deve-se organizar em torno de atividades que ressignifiquem as práticas sociais dos estudantes, compreendendo que a escola representa um microaspecto inserido em um contexto social mais amplo (SOUZA, VIEIRA, 2011). Nesse sentido, defendemos a sala de aula como campo de pesquisa, lugar de investigação e cultura (COELHO, 2011).

Considerando, sobretudo, a subjetividade inerente ao processo de investigação, desse modo de fazer pesquisa no campo aplicado (BOGDAN, BIKLEN, 1994), utilizamos os seguintes instrumentos de geração de dados: observação de aulas com gravação de áudio e vídeo e notas de campo. As notas de campo foram registradas de modo a não se interpor na interação do pesquisador com o pesquisado, pois acredito que, mais importante que ater-se ao registro é privilegiar essa interação em campo, pois sem ela, não há etnografia (ROCHA, ECKERT, 2008).

Portanto, ao pensarmos um estudo com foco nos gêneros orais no Ensino de Língua Portuguesa, buscamos criar condições para que determinados contextos de usos da linguagem possam ser vislumbrados à luz de um diálogo mais estreito entre as diferentes disciplinas ou campos do saber, como a educação, a linguística e a etnografia, corroborando, assim, para se compreender a complexidade do objeto da pesquisa em LA. Ratificamos, em nossas reflexões, a Linguística Aplicada como uma ciência essencialmente dialógica.

Portanto, com base nessas orientações construímos a estrutura e as reflexões desta dissertação. No tocante à disposição e ao conteúdo específico do trabalho, esta dissertação está organizada em 04 (quatro capítulos), além da introdução e considerações finais. A introdução apresenta breves considerações em torno do fazer pesquisa no campo aplicado, apresentando os objetivos e questionamentos a que se propõe este estudo.

No capítulo, *Linguagem e Ensino*, abordamos a linguagem como processo de interação, como lugar da constituição de relações sociais em que o sujeito age, pratica, modifica-se, constituindo-se numa relação de intersubjetividade. Defendemos neste capítulo, a aula como um gênero discursivo, espaço de interação e responsividade.

No capítulo, *Gêneros Oraís e Ensino*, direcionamos os olhares para o nosso objeto de estudo, realizando um diálogo com alguns estudiosos brasileiros que, nos últimos anos,

principalmente aqueles filiados à Linguística Aplicada, passaram a dedicar em seus estudos e pesquisas questões envolvendo o ensino de língua, tendo os gêneros como objeto de estudo.

No capítulo, *Percurso da Pesquisa*, apresentamos a orientação metodológica que dá base à pesquisa em curso e a perspectiva pela qual o objeto de estudo foi tratado, discutindo o fazer pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, como uma possibilidade de produzir conhecimento no campo aplicado. O capítulo traz ainda a caracterização do contexto de geração de dados, os sujeitos participantes, a abrangência espacial e social da pesquisa e a metodologia utilizada para análise dos dados.

No capítulo, *Os gêneros orais na sala de aula: perspectivas de análise*, apresentamos as análises e discussões dos dados, considerando as reflexões metodológicas que orientam a pesquisa e a perspectiva pela qual o objeto foi estudado. Nas discussões apresentamos os gêneros orais identificados na observação em sala de aula, os conceitos que se mostraram relevantes para a compreensão dos gêneros em seus eventos de interação e a implicação destes gêneros para o Ensino de Língua Portuguesa.

Nas considerações finais retomamos as perguntas iniciais desta pesquisa e os seus objetivos, trazendo possíveis respostas e problematizações (a partir dos resultados apresentados), a fim de evidenciar a minha compreensão acerca do processo de que este trabalho é resultado. Nesta sessão apresentamos algumas perspectivas para o ensino dos gêneros orais.

## 2 LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA

### 2.1 A LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO HUMANA

Considerando a importância desta discussão para a delimitação de outros conceitos teóricos que informam a investigação e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, abrimos este capítulo discutindo as concepções de língua e de linguagem, especificamente, no que diz respeito à linguagem enquanto processo de interação verbal, a qual tem sido bastante discutida no meio acadêmico.

As reflexões de Bakhtin/Volochínov (2009), em torno da interação verbal, surgem a partir da crítica que realizam às duas concepções anteriores, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Na primeira concepção, a linguagem está associada a um ato puramente individual enquanto que para a segunda, a essência da língua está no seu próprio sistema linguístico.

Guiados pela perspectiva sócio-histórica, partimos do princípio de que a linguagem está sempre ligada a um tempo, a um espaço, à nossa posição diante do mundo, ela se constitui e é constituída por um sujeito histórico que a utiliza em um determinado espaço, numa determinada situação, levando em conta seus possíveis interlocutores.

Nesses moldes, entendemos que “assumir uma perspectiva teórico-metodológica, implica assumir crenças e valores a ela vinculados” (OLIVEIRA, WILSON, 2013, p. 241). Nas palavras das autoras, “tais crenças e valores estão relacionados à questão de apropriação do conhecimento e à forma como essa apropriação é realizada”. A esse respeito, Geraldi (2002, p.40) argumenta que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é imprescindível considerar que toda e qualquer metodologia de ensino articula-se a uma opção política, que por sua vez, envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Desse modo, nossas práticas discursivas em sala de aula não são revestidas de palavras neutras, estas envolvem escolhas ideológicas e políticas que ressignificam o nosso pensar e agir pedagógico.

Assim como para Geraldi (2002), qualquer metodologia de ensino articula-se a opções políticas que coadunam com uma interpretação da realidade utilizada em sala de aula, para Matencio (1994) as atividades envolvendo a leitura e escrita são condizentes, também, com uma opção política que envolve uma visão da realidade. Segundo a autora, muitas práticas em sala de aula, ainda correspondem a uma “concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem” (MATENCIO, 1994, p. 68). Essa compreensão transforma o aprendizado em uma mera reprodução,

“restando ao aluno leitor/produtor de textos atuar de forma passiva ao que lhe é exposto, não sendo possível reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura e de escrita” (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011, p. 482).

Nesse contexto, as discussões deste capítulo encontram-se alicerçadas, principalmente, nos pressupostos do Círculo de Bakhtin<sup>3</sup> sobre o estudo da linguagem<sup>4</sup>. Ao delinear as principais coordenadas das ideias linguísticas do Círculo e localizá-las historicamente, Faraco (2009) assinala que o olhar do Círculo para as questões em torno da linguagem proporcionou uma espécie de virada linguística por volta de 1925/1926. Os diferentes interesses do Círculo encontraram “na concepção de linguagem seu elemento de convergência” (FARACO, 2009, p. 31).

Em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2009), no capítulo 6 (*A Interação Verbal*), apresentam as orientações para uma concepção dialógica da linguagem, tecendo o seu ponto de vista em relação à realidade fundamental da língua. Essas orientações relacionam-se neste trabalho à questão de apropriação do conhecimento e à forma como essa apropriação é realizada no ensino de língua. Assumimos essa perspectiva por considerá-la a realidade fundamental da língua e por sua relação estreita com a noção de gêneros discursivos, tão importantes para o nosso estudo.

Geraldi (2002, p. 41), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos, no Brasil, discute essa concepção de linguagem como forma de interação humana, à luz da realidade brasileira de ensino de línguas.

Assim, inicialmente, buscamos dialogar com essa concepção de linguagem, demonstrando as formas de pensar e compreender o fenômeno linguístico. Responsabilizando-nos pelo fato de que isso significa muito mais do que uma escolha. Ao fazermos uma opção por uma determinada perspectiva de abordagem “estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, a um aparato teórico específico e a objetos de análise mais ou menos definidos” (OLIVEIRA, WILSON, 2013, p. 236).

---

<sup>3</sup> Brait e Campos (2009, p.17) evidenciam que a questão das assinaturas e da *composição* do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) às dúvidas em torno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhtinianos. Entretanto, não é objetivo do nosso trabalho debater sobre a autoria das obras. As que aqui forem citadas estarão condizentes com as assinaturas presentes das edições consultadas. Utilizamos a expressão Círculo de Bakhtin porque além do filósofo da linguagem, o grupo contava com a participação de outros intelectuais.

<sup>4</sup> Faraco (2009, p. 31) diz que a temática da linguagem aparece pela primeira vez de forma mais sistemática, no texto *O discurso na vida e o discurso na poesia*, assinado por Voloshinov e publicado em 1926 na revista *Zvezda*, 6.

É a partir dos anos 80, que os estudos sobre a linguagem começam a ganhar uma nova configuração. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e da eclosão, no ocidente, do pensamento de teóricos como Mikhail Bakhtin e Vygotsky e de seus adeptos no Brasil, a concepção de língua como objeto social ganhou espaços significativos em nível nacional, intensificando a preocupação em se buscar um ensino de língua com foco em seus usos sociais.

Segundo Faraco (2009, p.73) é a partir do texto *O discurso na vida e o discurso na poesia*, publicado por Volochínov em 1926, que a “linguagem entra em cena, seja em suas manifestações no cotidiano (na ‘vida’), seja na criação ideológica em sentido amplo; e a interação passa a ser [...] uma realidade fundamentalmente social e semiótica”. A língua nessa nova configuração é compreendida por Bakhtin/Volochínov (2009) como resultado de uma interação verbal:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2009, p.127).

Portanto, a língua em sua natureza comunicativa não se concretiza em enunciações puramente individuais e monológicas, a enunciação é, essencialmente, definida por seu caráter social e dialógico. Isso se deve ao fato de que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (Ibid., p. 117).

Embora a linguagem seja *expressão do pensamento*, ela comporta dois lados “o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem (ou também para si mesmo)”, ou seja, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.115-116, grifos do autor). Nesse sentido, a enunciação não pode ser considerada puramente individual, pois as circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece é que determinam e tecem a atividade mental, e, não, ao contrário. Esse discurso interior tem sua existência a partir de uma orientação social.

Na concepção interacionista, o indivíduo utiliza a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas, sobretudo, para agir, atuar e realizar

ações sobre o interlocutor. Para Geraldi (1997, p. 06) focalizar a linguagem como processo de interação verbal significa admitir: a) que a *língua* não é um dado pronto, acabado. Ela se (re) constrói no próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem; b) que os *sujeitos* se constituem na relação com os outros, “[...] o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui”; c) que as *interações* são acontecimentos singulares que se realizam sempre dentro de um contexto social e histórico mais amplo.

Desse modo, na perspectiva da interação verbal, a interlocução revela-se como um espaço privilegiado da produção da linguagem e constituição do sujeito. A linguagem é a “peça” fundamental nas relações estabelecidas entre o sujeito e o mundo. Nas palavras de Geraldi (1997):

[...] a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de Língua Portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem (GERALDI, 1997, p.05).

Dessa forma, focalizar a linguagem a partir desse processo de interação implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que nessa concepção a interação é o lugar da constituição de relações sociais em que o sujeito age, pratica, modifica-se, constituindo-se numa relação de intersubjetividade (entre um eu e um tu). As relações são estabelecidas na e por meio da linguagem, entre sujeitos situados num contexto social determinado. Ela “[...] é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p.23).

Na perspectiva interacionista, o contexto extralinguístico e o ponto de vista dos sujeitos participam do processo de produção de sentidos vinculados pelo texto. Segundo Bakhtin/Volochínov (2009), o significado do enunciado não se encontra nem no texto, nem na mente do leitor, ele é constituído na interação entre texto, leitor e autor, ou seja, o texto é visto como lugar de interação porque é a partir dele que os sujeitos (aluno – professor) interagem e trocam informações.

Bakhtin/Volochínov (2009), assim como Saussure, assumem a língua como um fato social, alicerçando sua existência nas necessidades comunicativas. Entretanto, enquanto os estruturalistas e seus seguidores concebem a língua como um objeto abstrato ideal, homogêneo, sincrônico, Bakhtin e o Círculo reconhecem a fala, a enunciação, atestando sua natureza social.

Para Saussure a língua é homogênea e sistemática, o que torna difícil entendê-la em um processo de interação, isto é, em relação com um exterior que faz parte dela. Bakhtin, por sua vez, evidencia em seus estudos o caráter ideológico da língua e a relação estreita que esta mantém com o exterior.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov (2009) criticam a tese de que a língua se opõe à fala como o social ao individual. Segundo os autores, é por meio da fala que se criam condições para que o sujeito atue em situações de interação, sendo estas, consideradas por Geraldi (2002) imprescindíveis para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, na perspectiva da interação verbal, a fala está relacionada diretamente às condições sociais de interação.

Esses pressupostos coadunam com a crítica expressa em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de que o verdadeiro núcleo da realidade linguística não está na língua, propriamente dita, mas no ato individual da fala - a enunciação. Pois, na concepção da interação verbal, o signo é sempre ideológico:

[...] Para Bakhtin, a palavra pode ser neutra em relação a qualquer função ideológica específica, mas o signo não o é. Apesar de essa neutralidade ser usada como símbolo virtual, a palavra pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. Isso porque a materialidade do discurso é diferente da materialidade da língua. (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 196)

Ao exercer sua crítica aos procedimentos formalistas de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos), Bakhtin/Volochínov (2009) consideram a enunciação como unidade da língua, chamando a atenção para o fato de que esta unidade pode ser constituída por uma palavra, uma frase ou sequência de frases, o que importa é que, a enunciação, não existe fora de um contexto social e histórico, sendo, portanto ideológica. Dessa forma, para os autores, a consciência, só se torna consciência, quando se reveste desse conteúdo ideológico, ou seja, ela é reflexo de uma consciência social.

Portanto, nessa concepção, a significação da enunciação sofre influência de fatores externos, atribuindo novos valores ao signo, como por exemplo, a entoação<sup>5</sup>, o conteúdo ideológico e a situação social. Além disso, a linguagem “enquanto “instrumentos” próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carrega consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança [...]” (GERALDI, 2010, p. 127).

Elichirigoity (2008, p. 201) dialogando com os estudos bakhtinianos sobre o aspecto histórico e social da língua destaca que: “ao homogeneizar-se uma língua não se esvaziam as diferenças de classe, mas o processo histórico, as condições de produção, reprodução e transformação de uma língua.” Essa condição histórica e situacional das interações afasta a noção de linguagem transparente, de univocidade de sentidos.

Nesta concepção, o sujeito é ativo em sua produção linguística, realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos, em situações reais de comunicação, nas diferentes esferas comunicativas<sup>6</sup>. Assim, nessa perspectiva, os sujeitos são vistos como agentes sociais, que por meio do diálogo trocam experiências e conhecimentos de vida e de mundo. E, à luz desse olhar marcadamente interacional:

[...] o professor passa a ser visto e também a agir como um mediador de tarefa de ensino-aprendizagem, deixando o lugar de centro, de primazia sobre um saber preconcebido uma vez que, assim como o saber é *coconstruído*, as relações humanas também o são, sejam em que âmbito ocorram (OLIVEIRA, WILSON, 2013, p.240, grifo nosso).

As autoras defendem e concordamos com esse posicionamento de que não se trata de diminuir ou desprestigiar as atividades da docência, mas, trata-se, sobretudo, de mudar da “centração do grau” para a amplitude da ação, que prestigia os elementos envolvidos nos processos interacionais, sendo o professor um “interlocutor privilegiado”, “um mediador mais experiente que irá concorrer para que seus alunos usem efetivamente os recursos linguísticos a fim de produzirem e receberem textos com competência” (OLIVEIRA, WILSON, 2013, p.240).

---

<sup>5</sup> O falante ao dar vida à palavra dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores que devem ser compreendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor.

<sup>6</sup> Para Bakhtin e Volochinov (2009), as esferas comunicativas se dividem em: esferas do cotidiano, em que se incluem as familiares, íntimas, comunitárias, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos, em que fazem parte a ciência, a arte, a religião, a política etc.

Sustentados por uma concepção de linguagem como processo de interação, defendemos a realização de um trabalho com o ensino de língua materna que, seguindo uma perspectiva dialógica, considere a língua real, falada por homens e mulheres reais, sujeitos sócio-históricos e ideologicamente constituídos na e pela linguagem.

Essa perspectiva assenta-se nos pressupostos de uma concepção dialógica da linguagem e revela-se como um eixo fundamental para as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa na esfera escolar, como veremos na próxima seção.

## 2.2 ASSUMINDO A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA

A abordagem dialógica do Círculo de Bakhtin tem trazido contribuições importantes para o estudo da linguagem ao afirmar que todas as manifestações verbais são essencialmente dialógicas. Sobral (2009) considera a ideia de dialogismo como “ideia-mestra” do Círculo de Bakhtin, que merece destaque, segundo a qual “toda “voz” (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/discurso, ainda que seja o centro de suas enunciações” (SOBRAL, 2009, p.33).

Ainda, conforme o autor, e de acordo com as discussões empreendidas na seção anterior, o conceito de dialogismo encontra-se indissolivelmente vinculado ao conceito de interação. A concepção de Bakhtin, como vimos anteriormente, extrapola a ideia de interação que se resume à presença física dos interlocutores, a interação é vista como lugar de produção de sentido, como lugar de manifestação e de produção das relações sociais, ampliando, assim, a dialogia não apenas a um outro, mas à própria vida:

Viver significa participar de um diálogo: significa interrogar, ouvir, responder, estar de acordo, etc. O homem participa neste diálogo todo e com toda sua vida: com olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo o corpo, com seus atos. O homem se entrega todo à palavra e esta palavra forma parte do tecido dialógico da vida humana, do simpósio universal (BAKHTIN *apud* LAPLANE, 2000, p.63).

Esse pensamento linguístico-filosófico revela que toda compreensão é dialógica por natureza e estabelece um diálogo que não se restringe ao ato de pergunta e resposta entre pessoas, sendo este, apenas um de seus aspectos. O diálogo, em seu sentido estrito, constitui uma das formas dessa interação, pois, para a concepção interacionista, a compreensão da palavra diálogo, em um sentido amplo, não se resume apenas à comunicação verbal. Na

concepção do Círculo, a realidade dialoga entre si. E essa relação dialógica é complexa, abrangente e heterogênea.

Em outras palavras, para o Círculo, o que menos importa é a forma composicional de como esse diálogo se manifesta (face a face, perguntas e respostas...), importa o que ocorre nele, como as diferentes vozes se manifestam nesse processo de interação, como as significações se constituem a partir do que é dito nessas relações dialógicas, compreendida aqui em seu sentido mais amplo e complexo. Nas palavras de Faraco (2009):

O Círculo [...] olha para o diálogo face a face do mesmo modo que olha para uma obra literária, um tratado filosófico, um texto religioso, isto é, como eventos da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaços de vida da consciência socioideológica; como eventos atravessados pelas mesmas grandes forças dialógicas (as forças da *heteroglossia dialogizada*<sup>7</sup>) (FARACO, 2009, p. 62).

Dessa forma, o que ocorre no diálogo está indissociavelmente ligado a questões de ordem social, não podendo, portanto, o diálogo face a face ser reduzido ao seu contexto imediato, ou, mesmo, ao mero encontro de dois indivíduos isolados, tratados empiricamente, “soltos no espaço e no tempo” trocando enunciados (FARACO, 2009, p. 64). Esse diálogo faz parte do grande fluxo da interação social, do “simpósio universal”, no sentido bakhtiniano da expressão, tendo em vista que seus participantes encontram-se socialmente organizados, numa situação de interação, ou seja, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.117).

Segundo Faraco (2009, p. 67-68) as relações dialógicas encontram sua existência na esfera discursiva, por isso, é possível responder (em seu sentido amplo), isto é, estabelecer relações de sentido a partir da palavra do outro, do encontro com posições avaliativas. Para o Círculo de Bakhtin essas relações dialógicas não revelam apenas consonância, acordos, mas também as dissonâncias, ou seja, o embate, questionamento, recusa etc.

Assim, é no interior desse quadro de relações dialógicas, complexo e heterogêneo que o sujeito se constitui, tornando-se assim, um sujeito dialógico. Faraco (2009, p.84), com base nos estudos bakhtinianos, menciona com muita pertinência essa imersão do sujeito em um universo marcadamente heteroglóssico:

---

<sup>7</sup> Segundo Faraco (2009, p. 58) a *heteroglossia dialogizada* corresponde no pensamento do Círculo à dinamicidade semiótica, cuja preocupação centra-se na dialogização das vozes sociais e na dinâmica que se estabelece a partir delas.

[...] nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglóstico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. [...] a interação socioideológica é um contínuo devir.

Conforme assevera Bakhtin/Volochínov (2009, p.117) é através deste mundo interior, em diálogo permanente com o *auditório social* que lhe é próprio, que o sujeito constrói suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, constituindo-se assim em uma rede cujos fios encontram-se mergulhados em um universo essencialmente dialógico. Esse sujeito, para o Círculo, é social sempre, mas também, singular já que “os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser” (FARACO, 2009, p.87). É em meio a essa pluralidade de vozes e relações marcadamente dialógicas que essa singularidade se manifesta, por meio da própria interação com as diferentes vozes sociais, ou seja, é pela linguagem e na linguagem que é possível unir o singular e o social.

Sobral (2009, p. 35-36) apresenta três pontos importantes sobre o conceito de dialogismo, lembrando-nos que se trata de um conceito amplo de cunho filosófico, discursivo e textual.

i) O dialogismo enquanto condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos, enfatizando a existência dos sujeitos em sua relação com outros sujeitos. Nesta relação há uma tensão instaurada entre um “isto” e um “aquilo”, um “eu” e um “tu” que se constitui quase sempre no confronto e na diferença.

ii) O dialogismo enquanto condição de produção de enunciados/discursos e do sentido. Adquirimos a linguagem em contato com os seus diferentes usos, a depender das situações a que somos expostos (não nos dicionários ou gramáticas), por isso, o sentido nasce de “diálogos” (no sentido amplo) entre formas de enunciados/discursos passados, e formas de discursos/enunciados que podem vir a ser produzidos.

iii) O dialogismo sendo, por fim, a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo – em seu sentido amplo.

Ao assentar o dialogismo na relação entre sujeitos, o autor nos apresenta o “confronto” de vozes de que nos afirma o Círculo de Bakhtin. Segundo essa concepção, cada um de nós, de certo modo, reproduzimos nossas versões do mundo, trazendo a presença do outro para o discurso, transformando o discurso no lugar do enfrentamento, de vozes dissonantes. Entretanto, o confronto aqui presentificado não significa necessariamente conflito:

Para o Círculo, interagir, dialogar, não é nem a falsa harmonia que neutraliza ou apaga a diferença, nem uma luta sem quartel que cala a voz do outro por meio da força. Do mesmo modo, não se pode julgar idealista a relação eu-tu aí envolvida: a concepção de “outro” do Círculo [...] é complexa, por que o outro pode ser amigável, submisso, autoritário, inimigo, etc., mas permanece em todos os casos constitutivo do eu, tal como o eu é, como já dissemos alhures, “o outro do outro” (SOBRAL, 2009, p. 38).

O autor reafirma a constituição do sujeito na relação com o outro e ao aprofundar a questão do dialogismo, no plano discursivo, evidencia o caráter responsivo do sujeito discursivo, que molda o seu dizer de acordo com o seu interlocutor. Por exemplo, ao ser interpelado pela enunciação de outro, o interlocutor oferece suas contrapalavras<sup>8</sup> e essa relação, orientada pelas percepções de mundo dos sujeitos, constitui-se dialogicamente, de modo complexo e dinâmico. Para Bakhtin/Volochínov (2009) a palavra é produto dessa interação/relação entre os sujeitos (interlocutores), um fenômeno ideológico por excelência, que se relaciona diretamente com a realidade, quando se converte em signo<sup>9</sup> e adquire significação. É nesse processo de interlocução entre os sujeitos que ela se mostra carregada de valores sociais.

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.117, grifos do autor).

Nesse sentido, a palavra é inserida dentro do projeto discursivo do sujeito; sua escolha, seus traços são determinados pela situação comunicativa e realiza-se por meio de um gênero discursivo. Assim, nesse projeto discurso, como nos afirma Stella (2013, p. 181) “o que eu quero dizer deve ser dito, considerando-se os interlocutores e os contextos de circulação específicos”.

Dessa forma, o conceito de dialogismo é inerente ao de interação, revelando-se assim a base do processo de produção dos discursos, conforme nos afirma Faraco (2009), o que o círculo propõe é que ambos – locutor e interlocutor- “têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações

<sup>8</sup> Quando falamos ou ouvimos produzimos enunciados que respondem ao nosso interlocutor. Essa resposta é constituída numa relação de alteridade. As respostas são uma contrapalavra às palavras do outro.

<sup>9</sup> Para o Círculo, os signos refletem e principalmente refratam o mundo na medida em que dão sentido ao mundo, ao vivido.

futuras [...]” (FARACO, 2009, p.33). Nessa perspectiva, o locutor e o interlocutor são ativos no processo de interlocução. Para a concepção dialógica, falante e ouvinte são sujeitos ativos no processo discursivo, assim como responsáveis pelos seus atos e pelo seu agir.

Partindo dessa perspectiva, consideramos pertinente dialogar com os estudos de Sobral (2009) sobre o enunciado/discurso “tendencialmente monológico” que interfere diretamente na forma como compreendemos o ensino de Língua Portuguesa e seus gêneros discursivos.

Conforme assevera Sobral (2009, p.37) “é preciso esclarecer que embora haja formas monológicas e formas dialógicas, para o Círculo nenhum enunciado/discurso pode ser constitutivamente, intrinsecamente, monológico [...]”. O nosso enunciado, como já discutido anteriormente, requer sempre uma resposta e vai além do linguístico. O próprio discurso, na perspectiva dialógica, é lugar de enfrentamento, conflito, diferentes vozes enunciativas. Para o Círculo, o outro é sempre constitutivo do eu. Nós nos constituímos nessa interação com o outro, com outros enunciados/discursos. Entretanto, Sobral (2009, p.38) afirma que o discurso “tendencialmente monológico”:

[...] é aquele que se mostra em termos de sua organização, e de seu projeto enunciativo (a intencionalidade do sujeito ao enunciar, aquilo que ele pretende dizer), voltado, tanto em termos de incorporação como de negação, para a “neutralização”, na superfície discursiva, das vozes que o constituem, pondo em destaque a voz do locutor/enunciador, ou seja, criando o efeito de instauração de uma voz como a voz dominante (SOBRAL, 2009, p.38).

Mesmo caracterizado como um discurso monológico, este é dirigido a alguém. O que o autor pontua é que, embora aparentemente dialógico, há discursos em que a voz do outro é “apagada” dando destaque à voz do enunciador. O discurso dialógico, diferentemente, “é aquele que se mostra, nesses mesmos termos, voltado para tornar presentes, tanto em termos de incorporação como de negação, as vozes que o constituem” (SOBRAL, 2009, p. 38). Portanto, na visão do autor pode haver discursos que em sua organização se mostre dialógico, mas que tendem a um discurso monológico.

Neste trabalho compreendemos que o sujeito encontra-se “mergulhado” na corrente da comunicação verbal com seu fluxo contínuo, nela desperta e age de forma responsiva. Portanto, a interação tem suas bases no diálogo, na “pergunta” e “resposta”, na relação entre o eu e o outro, numa perspectiva essencialmente dialógica.

Essa discussão é imprescindível para situarmos os caminhos a que a pesquisa se propõe a percorrer. Ao se buscar um trabalho com foco nos gêneros discursivos, é importante reconhecer que estes são atualizados, conforme nos afirma Matencio (2001b), em eventos de

interação/dialogismo que possibilitam o funcionamento dos discursos. Outro aspecto a se considerar e que será discutido mais especificamente na próxima seção, é a importância de se reconhecer a aprendizagem da linguagem como ato de reflexão sobre a própria linguagem. Geraldi (1997, p. 17) com base nos estudos de Bakhtin, menciona que *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro ocorre pela forma do diálogo. Nesse processo dialógico, especificamente no quadro em que situa este trabalho, a compreensão responsiva se presentifica nas relações estabelecidas entre os interlocutores. No espaço discursivo que é a sala de aula, essa responsividade se atualiza na relação entre os sujeitos, entrelaçando os fios que compõem o ato de ensinar e aprender.

### 2.2.1 A compreensão responsiva na aula de Língua Portuguesa

Sem o propósito de dar conta de todas as reflexões produzidas sobre a *responsividade*, procuramos abordar a noção de *responsividade* para o estudo da linguagem, advinda dos estudos de Bakhtin e seu Círculo. As reflexões aqui projetadas constam, em grande parte, no artigo *A produção do texto oral sob o olhar da responsividade*<sup>10</sup> apresentado no IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa.

A *responsividade*, também denominada *atitude responsiva ativa* ou *atitude responsiva*, está expressa de forma esparsa no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009) em vários momentos quando se trata da compreensão, como quando se afirma que esta é passível de engendrar cedo ou tarde uma réplica.

O conceito de *responsabilidade* está estreitamente ligado ao conceito de linguagem. Em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 1997) no texto “Arte e responsabilidade” encontra-se a primeira referência a esse termo. Este conceito está atrelado a um enunciado que é direcionado ao outro que guarda uma atitude responsiva.

O termo “responsabilidade” une o responder *pelos* próprios atos, o responder *por*, e a *responsividade*, o responder a alguém ou a alguma coisa, sendo fiel à palavra russa *otvetstvennost'*, que designa o aspecto responsivo e o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato (SOBRAL, 2009, p.124, grifos do autor).

---

<sup>10</sup> Apresentei este artigo no IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - SIELP - na cidade de Uberlândia / MG. Ele encontra-se publicado nos Anais do Evento – SIELP/2014.

Dessa forma, *responsividade* não pode ser tratada de modo simplificado, envolve questões mais complexas que podem ser abstraídas do texto integral de Bakhtin. No ensaio sobre gêneros discursivos que compõem a coletânea da Estética da Criação Verbal, Bakhtin (1997), conceitua o enunciado como um elo na cadeia discursiva e evidencia que o diálogo só se completa na resposta do outro. Nesse ensaio, encontramos direcionamentos bastante pertinentes em relação à responsividade.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 1997, p.290, grifo do autor).

Para o autor, a alternância entre falante e ouvinte como sujeitos do discurso não se realiza de modo passivo, ambos são ativos no processo discursivo. A resposta pode se realizar não apenas verbalmente, mas por ações. Pode não ser imediata: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 1997, p.291). Essa resposta não imediata é vista por Bakhtin (1997) como uma compreensão responsiva de ação retardada ou mesmo como uma compreensão muda, cujas respostas são “ativadas” em outro momento da interação.

Conforme afirma o Círculo, toda compreensão responsiva traz consigo um esboço de resposta. O ouvinte, como parceiro do locutor, assume uma *posição responsiva ativa*, ele também corresponde a um protagonista real na comunicação verbal. O ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado como parceiro do locutor nas figuras esquemáticas da linguística geral, *não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal* (BAKHTIN, 1997, p.291, grifos do autor).

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p.290, grifos do autor).

Para o autor, o locutor postula a compreensão responsiva ativa: “o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção,

uma execução, etc.” (BAKHTIN, 1997, p.291). Na verdade, o que o locutor espera é uma contra-palavra<sup>11</sup>, pois nas relações dialógicas o que se procura estabelecer são relações de sentido com a palavra do outro. Ou seja, “no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro” (GERALDI, 1997, p. 19, grifos do autor).

Faraco (2009, p. 58-59), com base nas discussões do Círculo, afirma que os discursos com suas diferentes vozes sociais encontram-se inseridos em uma cadeia de responsividade, sendo que, nas relações aí estabelecidas, os enunciados tanto podem responder ao “já dito”, quanto suscitar continuamente as mais diferentes respostas “(adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordância, e dissonâncias, revalorizações etc.)”.

Nas palavras do autor, ao mesmo tempo em que o enunciado responde, ele também espera uma resposta e, em qualquer resposta, o que se observa entre os interlocutores é uma tomada de posição “socioaxiológica”, ou seja, as relações de sentido estabelecidas através da palavra do outro se concretizam “a partir do encontro de posições avaliativas” (FARACO, 2009, p.66).

[...] um dado tom avaliativo, ou entoação avaliativa, corresponde um dado “tom” responsivo, uma atividade “ativa” de resposta, aquilo que o Círculo denomina “responsividade ativa”, que não é mera recepção passiva, mas justamente uma forma avaliativa ativa de recepção pelo interlocutor, uma avaliação que é presumida pelo locutor antes de este falar (SOBRAL, 2009, p.87).

Assim, a entoação avaliativa e responsiva inicia antes mesmo de ser proferida a primeira palavra, o locutor molda o seu dizer em relação ao seu interlocutor, tentando buscar, provocar, evitar, etc. Nesse sentido, para o Círculo todas as manifestações verbais são intrinsecamente dialógicas e, por isso, marcadamente responsivas. Ao citar *O autor e o herói na atividade estética* de autoria de Bakhtin, Faraco (2009) nos revela essa posição avaliativa inerente ao ato responsivo, ao afirmar que “na vida cotidiana, nós reagimos (respondemos) valorativamente às manifestações dos que nos cercam. Esta visão axiológica é [...] um dos pilares do edifício teórico bakhtiniano” (FARACO, 2009, p. 74).

As pessoas, segundo Bakhtin, trocam enunciados concretos, responsivos, pois “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a *possibilidade de*

---

<sup>11</sup> Bakhtin aborda esse conceito para mostrar que sempre quando falamos ou ouvimos produzimos enunciados que respondem ao nosso interlocutor. Nessa visão, nossas respostas são contrapalavras às palavras do outro.

*responder* – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele.” (BAKHTIN, 1997, p.299, grifo do autor).

A partir dessa concepção de *responsividade*, no que tange às práticas escolares, ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua, por exemplo, a não reposta, a resposta inadequada ou a compreensão não esperada, podem sinalizar para as instâncias de poder (como a própria escola) que regulam essas práticas, uma atitude inadequada, “errada”, mas para Bakhtin, existe sempre uma tomada de posição ativa, produto dessas respostas.

Assim sendo, para essa concepção, não há compreensão totalmente monológica. A atitude responsiva tornou-se um conceito caro para o Círculo e imprescindível para se analisar a interação no e pelo gênero discursivo oral no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A interação, aqui, é compreendida, como fator constitutivo da linguagem, que devolve ao interlocutor a condição de participante ativo da atividade comunicativa.

No próximo capítulo, voltaremos a nossa atenção para os gêneros discursivos, noção imprescindível para os objetivos a que se propõe este estudo. Os gêneros discursivos associam-se efetivamente com a concepção dialógica e responsiva de linguagem abraçada por esta pesquisa. Nesse sentido, os gêneros configuram-se como práticas discursivas. Na próxima seção, nos ocuparemos de algumas reflexões imprescindíveis para a pesquisa, no que tange ao estudo dos gêneros na esfera discursiva escolar.

### **2.2.2 Aula (de português) como gênero discursivo: espaço de interação e responsividade**

A compreensão de conceitos dos escritos de Bakhtin e o Círculo como o dialogismo (as relações dialógicas) e a compreensão responsiva tem contribuído para situar o pensamento bakhtiniano no campo da educação.

Ao se optar por um trabalho com a linguagem, que tem como foco os aspectos inerentes ao processo discursivo de construção de sentido das enunciações, os estudos de Bakhtin contribuíram para que pesquisas que tenham como foco o ensino de Língua Portuguesa evidenciem a aula, não apenas em seu aspecto organizacional e didático. Estes estudos propiciaram algumas investigações e reflexões sobre o funcionamento da aula no campo discursivo escolar. Trabalhos de pesquisadores brasileiros como Matencio (2001b), Souza (2011; 2012), Rojo (2007) entre outros, evidenciam esse aspecto discursivo, ratificando a atualização da aula em eventos de interação.

A concepção dialógica, embasada no pensamento bakhtiniano de que os gêneros do discurso possuem certa estabilidade, ratifica a compreensão da aula como um gênero

discursivo. Isso significa perceber a aula em sua unidade e individualidade, que nos direciona para a sua percepção como um todo orgânico, apresentando uma coesão discursiva que não pode ser confundida como um suporte. Ao se reconhecer o conceito de gêneros do discurso de base sócio-histórica e discursiva, reconhecemos a aula como um gênero discursivo complexo, abdicando da sua análise como um suporte (de textos/discursos). A sua relativa estabilidade discursiva possibilita a incorporação de diferentes gêneros discursivos para a sua constituição e definição.

Na sala de aula, a interação envolve tanto as necessidades mais imediatas como os diálogos, as conversas espontâneas estabelecidas na relação professor-aluno e aluno-aluno, quanto as práticas orais formais: aulas expositivas, seminários e debates regrados. A diversidade de gêneros (tanto orais, quanto escritos) permeia o universo da aula no seu todo discursivo, delineando-a como um enunciado concreto, uma cadeia enunciativa complexa. Ou seja, na aula produzimos enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, elaborados em cada uma das atividades que a compõem.

Para Matencio (2001b), a aula em si é um gênero textual, constituído de inúmeros outros orais e escritos. É um espaço em que os gêneros orais formais e informais estão presentes. Nesse sentido, a aula é um gênero constituído por diversos outros, “é um lugar de produção constante e assimilação de gêneros que são escolarizados a fim de auxiliar os educandos na preparação para o desempenho autônomo das atividades de linguagem” (FARIAS, 2009, p.43).

Segundo Rojo (2007, p.341), Matencio em seu livro *Estudo da língua falada e aula de língua materna* (2001) não desenvolve, mas aponta para “a possibilidade de a aula ser encarada como um gênero escolar, além de como um evento interativo”. Para Matencio, a aula atualiza-se em eventos de interação e por meio dela o discurso didático se concretiza, tendo como objetivo, principal, inserir o aluno em certa área do conhecimento:

[...] uma aula é, ao lado da conferência, da palestra, do seminário e dos manuais didáticos, dentre outros, um dos gêneros através dos quais o discurso didático se atualiza. Uma palestra ou uma conferência, entretanto, são de ocorrência mais comum em eventos de interação que visam à divulgação científica, objetivando apenas paralelamente o ensino/aprendizagem. Já as aulas ou os manuais didáticos articulam-se com maior frequência a eventos de interação que objetivam introduzir o sujeito em certa área do conhecimento (MATENCIO, 2000b, p.62).

Nessa perspectiva interacionista da linguagem, a aula é vista, por pesquisadores que adotam essa concepção, como uma instância discursiva. Nela, as relações são revestidas de

avaliações apreciativas e de responsividade. Essa perspectiva possibilitou focalizar a sala de aula dentro do campo aplicado, desobivualizando os acontecimentos da aula, pois, nessa concepção, ela responde a uma interação social, a uma heteroglossia dialógica, que acolhe o conflito, diferentes pensamentos, opiniões, visões de mundo, que vão se constituindo e se elaborando a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres, numa relação de alteridade, cujos “fios” contribuem para a tessitura da construção identitária de alunos e professores. Nesse sentido, com base na alteridade e na heteroglossia, Souza (1995) apropriando-se da expressão sala de aula bakhtiniana afirma que:

A sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e de valores mutáveis e concorrentes. Essa perspectiva da sala de aula como heteroglossia, constituindo numa estratificação, dinâmica e hierarquicamente organizada, de vozes e de valores, concorrendo uns com os outros para a posição hegemônica do dominante, traz consigo a necessidade da negociação na sala de aula. A heteroglossia aqui diz respeito a todos os elementos que constituem a sala de aula, o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos (SOUZA, 1995, p 24).

Souza (2011) ao defender o enfoque da aula como evento discursivo coaduna com aquilo que Rojo (2007) nos apresenta sobre a aula enquanto objeto de pesquisa, “o enfoque da aula como evento discursivo tem sido analisado no plano das disciplinas, com a descrição de suas atividades didáticas, ou como um tipo específico de interação” (SOUZA, 2011, p.02). É com as ciências da linguagem, em especial a LA, notoriamente a partir dos anos 90, que a aula é atualizada como um espaço discursivo de interação face a face e, mais recentemente, como um gênero do discurso. Matencio (2001b) destaca esse aspecto interacional do gênero aula, chamando-nos a atenção para o fato de que, para haver a aula como gênero do discurso, é preciso haver interação didática, ou seja, é preciso que os sujeitos (professor/aluno) estejam engajados nessa interação.

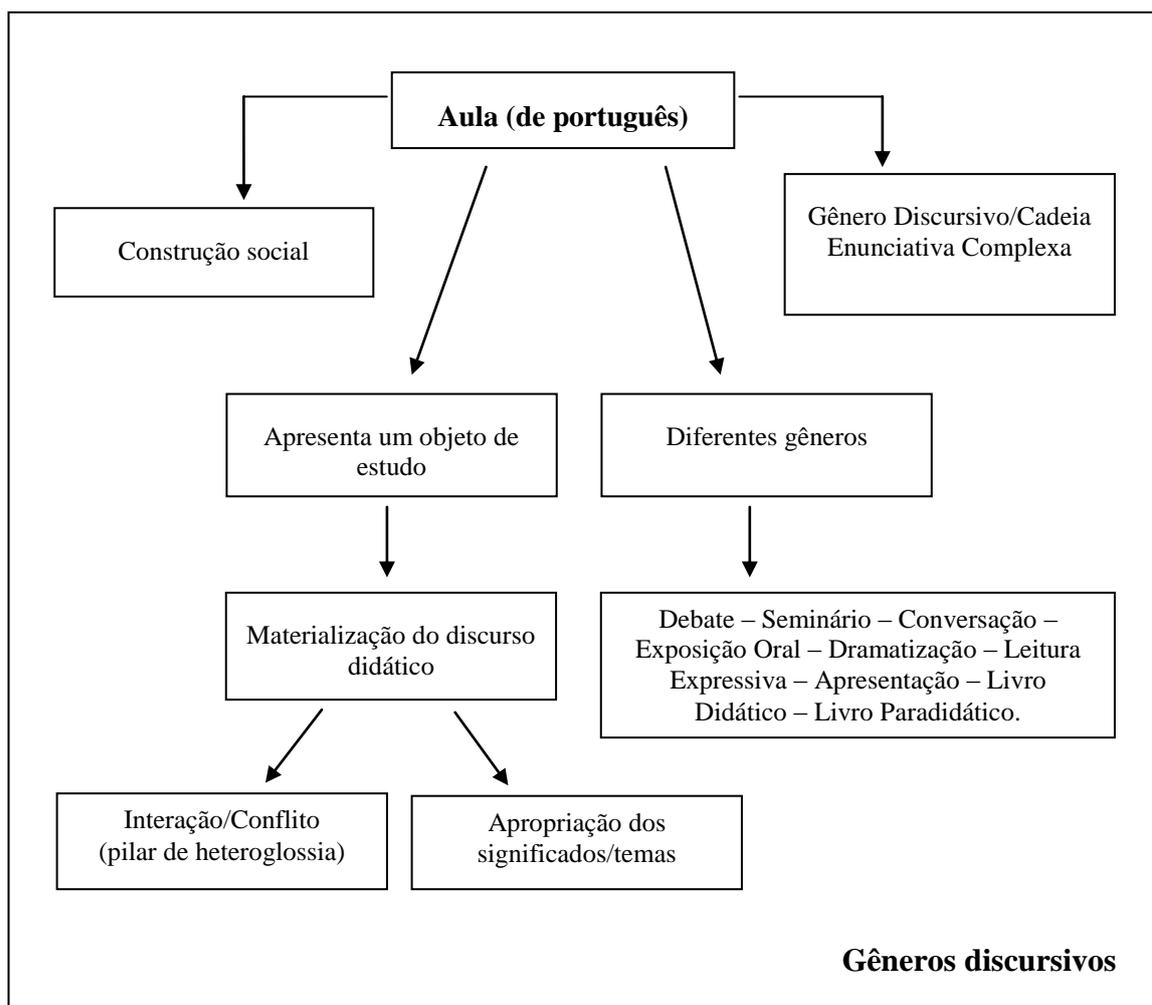
Nesse sentido, apoiando-nos na concepção dialógica da linguagem, concebemos a sala de aula, como nos afirma Souza (2012):

[...] um espaço possível de novos sentidos, criado no âmbito do campo discursivo da cultura e da linguagem. Seus sujeitos, nos papéis sociais de professor e aluno, produzem movimentos de sentidos, são atravessados pela linguagem. Na aula, tematiza-se sobre o passado no presente, e se pode, ainda, perspectivar as múltiplas abordagens (SOUZA, 2012, p. 70).

Nessa perspectiva, a aula é entendida como uma instância discursiva que reflete uma organização social relativamente estável (MATENCIO, 2011b), pois, como os demais gêneros, ela apresenta uma ordem, uma aparente regularidade, mas está sujeita a transformações. Não se define, portanto, como um espaço fechado, um ambiente naturalizado em que professores e alunos permanecem em posições cristalizadas dentro do processo discursivo, “há alternância de papéis e lugares, embora a palavra final sempre caiba ao professor” (MATENCIO, 2011, p.97).

Por se tratar de uma construção social, a aula se constitui na própria relação e necessidade do momento, ou seja, no próprio contexto sócio-histórico. O quadro abaixo exemplifica um pouco desse universo dialógico da sala de aula e alguns conceitos fundamentais para que ela se constitua dentro do seu conceito macro que são os gêneros discursivos:

**Figura 01** - A aula (de português) como Gênero Discursivo



Fonte: Elaborada pela autora

Ao citar os diferentes gêneros que participam da aula, ratificamos nossa escolha pelos gêneros orais, por ser este nosso foco de estudo. No quadro apresentado não temos a intenção de esgotar todos os gêneros, mas citar alguns exemplos de gêneros orais e escritos que participam da aula. Os gêneros orais escolares, citados na figura acima, são apresentados por Dolz e Schneuwly (2004) como alguns dos vários gêneros que emergem da esfera sócio-comunicativa escolar.

Com base na concepção dialógica de Bakhtin e o Círculo, e nos trabalhos de Souza (2011; 2012) e Matencio (2001b) sobre o gênero aula, a figura 01 traz uma referência da aula como uma construção social, cuja materialização didática e discursiva encontra-se associada aos aspectos cognitivos e sociais presentes na interação. A aula insere-se num quadro de relações sócio-historicamente constituídas.

Além disso, a aula apresenta um propósito bem definido: o objeto de ensino que se materializa no discurso didático e nas diferentes atividades didáticas atualizadas nos eventos de interação. Conforme Souza (2011, p.04):

As atividades didáticas da aula são planejadas e realizadas com o intuito de apropriação de conhecimento e revitalização dos construtos já dominados pelo aluno. Nesse propósito, a aula convoca, para a sua realização, diferentes gêneros que, mesmo na sua individualidade linguística e discursiva, constroem a *unidade temática* da própria aula como um gênero do discurso. Assim tipificamos e distinguimos aulas de distintas disciplinas escolares, distintas práticas de uma disciplina etc (SOUZA, 2011, p.04).

Dessa forma, a unidade temática da aula é constituída com base em um projeto de interação pensado pelo professor e, revela-se como uma das características que possibilita o enquadre da aula como um gênero, como um enunciado concreto, um evento único, pois há uma articulação do novo do enunciado com o “já dito” de outro (s) enunciado (s). Ou seja, a repetição ao ser dita se torna irrepitível, única, pois seu acabamento se instaura naquele momento.

Concebemos a aula como um gênero secundário, complexo, que exige planejamento e elaboração, cujo processo de interação, muitas vezes, ocorre por meio da escrita, apesar de fazer parte da sua constituição, também, gêneros ligados às esferas sociais cotidianas, às formas de diálogo e situações de interação face a face. Mas, vale ressaltar que, a aula ocorre num espaço institucionalizado, em um espaço formal de aprendizagem, em que o professor é quem coordena a interlocução, adequando-se assim, às condições de produção e recepção do gênero.

Nesse sentido, consideramos a aula um gênero oral secundário, que pelas características interativas, pode sofrer variações em seu estilo, abarcando outros gêneros, bem como as microinterações de estilo mais informal. A sua elaboração se define “pela escolha intencional – nem sempre individual – dos enunciados que a orientarão no seu percurso de realização, adequados ao contexto de regras determinadas [...] de trabalho com a linguagem” (SOUZA, 2012, p.77).

A aula, nesse contexto, apresenta uma prática pedagógica essencialmente dialógica que se instaura em um universo heteroglóssico e de alteridade, isto é, na relação com o outro, na palavra alheia, no fazer histórico com a linguagem, nas diferentes opiniões, visões de mundo que se concretizam em um processo valorativo (ponto de vista dos sujeitos envolvidos – professor/aluno – e outras vozes sociais como o próprio material didático), opiniões e dizeres que se confirmam numa relação de alteridade.

Enfim, buscando uma melhor caracterização da aula como um gênero discursivo, Matencio (2001b, p. 98) delineou alguns pontos importantes que coadunam com as discussões aqui empreendidas, a partir da concepção da linguagem como processo de interação:

i) a aula é constituída no quadro das práticas socio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva;

ii) o professor gerencia a interlocução – originariamente de natureza assimétrica e coletiva - à luz de objetivos didáticos e educativos de longa, média, e curta duração, com base em um projeto de interação, tendo as funções básicas de animador, informador e avaliador.

iii) a materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes da interação; configura-se, assim, um evento intermediário no contínuo entre os rituais espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico.

Assim como o gênero aula, outras formas de discursos sociais não se repetem de modo absoluto, nem são inteiramente novos, “reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade” (MARCHEZAN, 2014, p. 118). É por meio do conceito de gêneros discursivos que assimilamos essas formas relativamente estáveis dos discursos/diálogos sociais.

Para a compreensão dos gêneros, o conceito de responsividade revelou-se imprescindível para se analisar a interação, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. É nessa inter-relação de conceitos bakhtinianos que referenciamos os estudos sobre o gênero discursivo, buscando dialogar com os pressupostos teórico-metodológicos da

Linguística Aplicada, pois acreditamos que os estudos da LA corroboram para uma visão dialógica do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

### 2.3 PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

No Brasil, conforme assevera Moita Lopes (2006, p. 18), a Linguística Aplicada (doravante LA) tem sido cada vez mais ampla, não se restringindo apenas ao ensino de Língua Estrangeira, ainda que, da mesma forma que em outras partes do *Mundo*, o foco preponderante sejam questões relativas à linguagem e educação. O autor destaca que, o linguista aplicado deve olhar para a Linguística Aplicada não como uma disciplina, mas como uma área de estudo.

Matencio (2001a, p.11) apoiando-se em Cavalcanti (1986) afirma que:

[...] o objetivo da Linguística Aplicada é o estudo da linguagem em uso, na interação face a face ou à distância [...] de um lado um dos interesses da Linguística Aplicada tem sido o estudo das interações que ocorrem em contextos institucionais públicos; de outro lado, há também o interesse no estudo de eventos que envolvam textos orais e/ou escritos, na dimensão da produção e/ou da recepção, e em contextos públicos e/ou privados [...]"

A complexidade dos fatos que envolvem a linguagem em sala de aula impulsionou um novo olhar teórico-metodológico para as pesquisas em LA. Conforme Lopes (2006, p.19), o linguista aplicado para compreender a questão da pesquisa com que se deparava, precisaria permear e dialogar com outras áreas do conhecimento.

Entretanto, Lopes (2006) afirma que, apesar de o reconhecimento do campo de estudo como transdisciplinar não ser ainda um consenso entre os estudiosos da área, devido a alguns questionamentos em relação a métodos, alcance teórico, e à eficácia dos resultados das pesquisas, ele ressalta que há uma certeza que perpassa a discussão quanto ao fazer linguística aplicada, especialmente, no que se refere à afirmação da Linguística Aplicada como uma ciência que privilegia o social da linguagem.

Dessa forma, pensar o ensino de Língua Portuguesa com base nos princípios que norteiam os estudos da Linguística Aplicada, é refletir sobre a dimensão social e histórica como aspectos constitutivos da língua, pois, o estudo de uma língua não se resume a aprender somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, é preciso compreender também seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e

interpretam a realidade e a si mesmas. O sujeito ao interagir pela linguagem realiza uma atividade discursiva: ele se constitui na relação com o outro, diz alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.

Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada, respaldada em uma perspectiva dialógica da linguagem, tem como foco de investigação:

[...] questões de identidades, gêneros discursivos, gêneros sócio-culturais, grupos minoritários, relações de poder e saber na sociedade, dentre tantos outros contextos que inserem a linguagem e os sujeitos como constitutivos e constituidores das práticas discursivas (SOUZA, VIEIRA, 2011, p. 2350).

Ao citar os gêneros discursivos como uma das questões de investigação da Linguística Aplicada, as autoras apontam para a possibilidade de contribuição da LA para o ensino da Língua Portuguesa, em uma perspectiva teórica bakhtiniana, em que o ensino da língua, considerando a aquisição da variedade padrão (oral e escrita), deve ser organizado em torno de atividades que ressignifiquem as práticas sociais dos estudantes, proporcionando-lhes mobilidade social.

Como exposto acima, a LA coloca-se em atitude dialogal, volta-se para estudos e pesquisas sobre questões da linguagem como uma prática social. Entretanto, Lopes (2006) assevera que:

[...] a LA *não* tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas (LOPES, 2006, p.20, ênfase acrescida).

Portanto, conforme Souza e Vieira (2011) é lícito dizer que abordar problemas linguísticos socialmente relevantes, tal como faz a LA de nossos dias, é, sem dúvida, tomar a língua como artefato social. E, partindo dessa premissa, as pesquisas em Linguística Aplicada se expressam pela condição processual – histórica, cultural e social – do objeto de pesquisa, sendo este definido pelos linguistas aplicados como um objeto complexo, cuja construção de investigação é resultado de abordagem de diversas disciplinas.

Para a LA o sujeito pode ser tanto uma pessoa quanto qualquer objeto material, pois ambos carregam as significações sócio-históricas na sua constituição e estabelecem relações dialógicas e diferentes produções de sentido.

Desse modo, as reflexões em torno das condições de produção e compreensão de diferentes gêneros de maneira adequada à situação de interação comunicativa, encontram-se inseridas no campo da Linguística Aplicada e buscam contribuir para a compreensão da função social da linguagem.

No próximo capítulo discutiremos o conceito de gêneros discursivos/orais e sua importância para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Partimos do pressuposto de que, pensar o ensino de língua com os olhos do gênero representa, ainda, um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa, como veremos em Bakhtin (1997), Cerutti-Rizzatti (2012), Geraldi (1997), entre outros.

### 3 GÊNEROS ORAIS E ENSINO

#### 3.1 DESAFIANDO O ENSINO DE LÍNGUA COM OS OLHOS DOS GÊNEROS

Nesta seção realizaremos um diálogo com alguns estudiosos brasileiros que, nos últimos anos, principalmente aqueles filiados à Linguística Aplicada, passaram a dedicar em seus estudos e pesquisas questões envolvendo o ensino de língua, tendo os gêneros discursivos/textuais como objeto de ensino. O uso recorrente deste conceito no Brasil – em especial no discurso pedagógico posterior à reforma do ensino de 1996 – conforme nos afirma Faraco (2009, p.122), tem no texto de Bakhtin uma fonte de referência que impulsionou a difusão dessa noção no cenário educacional/acadêmico brasileiro.

Essa percepção da centralidade do conceito de gênero no discurso pedagógico e, conseqüentemente, nos processos de ensino/aprendizagem de língua nos motiva a (re) pensar esse conceito no âmbito da esfera discursiva escolar, respaldando-nos na literatura recente. É nessa esfera discursiva, conforme Rodrigues (2005) que a concepção de gênero ganha destaque como objeto de ensino das práticas escolarizadas da linguagem, abrindo-se a um novo diálogo.

Segundo Rodrigues (2005, p.154) para compreender a noção de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin é necessário entender o lugar e papel centrais da noção de gênero no conjunto de suas formulações, isto é, compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos básicos como a *concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem*, o *caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência* e a *realidade dialógica da linguagem e da consciência*. Dessa forma, a noção de gênero não deverá estar dissociada de *interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana*. É nessa relação que nos apropriamos efetivamente da noção de gênero.

É importante destacar que *Os Gêneros do Discurso* arquiteta parte da coletânea de textos assinada por Bakhtin que foi publicada no Brasil e intitulada *Estética da Criação Verbal*. No texto *Os Gêneros do Discurso*, Bakhtin evidencia o aspecto relativamente estável dos gêneros ao frisar que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Ao nos referirmos aos gêneros discursivos na visão do Círculo, estamos falando de algo que é ao mesmo tempo estável e mutável. “O gênero discursivo é estável porque conserva traços que o identificam como tal e é mutável porque está em constante

transformação, se altera a cada vez que é empregado, havendo mesmo casos em que um gênero se transforma em outro” (SOBRAL, 2009, p.115).

O autor relata que os gêneros literários foram estudados na Antiguidade e até mesmo na contemporaneidade pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, nos limites da própria literatura, não se configurando como tipos particulares de enunciados “que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais, contudo têm em comum a natureza *verbal*” (BAKHTIN, 1997, p. 280, grifo do autor).

Segundo Faraco (2009, p.123), na longa história da teoria dos gêneros literários e retóricos o que se vê é uma prevalência das propriedades formais do gênero, tomadas como formas fixas, como padrões inflexíveis, o que, nas palavras do autor, talvez, tenha sido uma das principais razões para o abandono dessa teoria dos gêneros. Nesta mesma linha, Faraco menciona que em *O problema dos gêneros do discurso*<sup>12</sup>, Bakhtin já apresenta algumas orientações para o estudo da linguagem como “atividade sociointeracional”.

Apesar desse relevo dado aos gêneros quanto à sua historicidade e dialogia, ainda se observa nas práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa um enfoque para os aspectos formais dos gêneros, ao invés de se observar a dinâmica de sua produção e sua interação sócio-verbal. A esse respeito, Geraldi (2009) diz que há ainda no meio acadêmico e educacional a apropriação do gênero como produto de uma aplicação de regras, o que ele considera uma “gramaticalização” do gênero. O autor ressalta que, nesse modo de olhar para os gêneros, os estudos bakhtinianos, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino para objetos definidos previamente, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Na visão do autor o que se tem nessa perspectiva é o ensino de um gênero, no qual o aluno pode se exercitar.

Nesse sentido, Cerutti-Rizzatti (2012), a partir de um estudo etnográfico sobre a aula de Língua Portuguesa na Educação Básica em redes públicas de ensino, evidencia dificuldades teórico-metodológicas, por parte dos professores, no ensino de Língua Portuguesa envolvendo a perspectiva teórica dos gêneros do discurso e letramento. A autora observou que ainda há um “empacotamento” da noção de gêneros que, muitas vezes, no ensino é apropriada de forma superficial, não ocorrendo, portanto, uma apropriação conceitual efetiva por parte de quem a aplica. Ela advoga em defesa de uma melhor preparação teórica por parte dos professores, pois, caso contrário, não saberão lidar efetivamente com os bons materiais/manuais de ensino, “limitando-se [...] à ação tarefaira de aplicar um material

---

<sup>12</sup> Segundo Faraco (2009, p.124), trata-se de um texto inacabado, encontrado entre os papéis de Bakhtin e publicado na Rússia pela primeira vez numa coletânea de material de seus arquivos em 1979.

zelosamente produzido”, mas que não tem significado para o professor, nem tampouco para os alunos (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 256).

Os gêneros na aula de Língua Portuguesa precisam ser estudados em sua relação com as práticas sociais dos alunos, pois não é possível realizar um trabalho relevante nesse sentido, sem considerar os aspectos que estão fora do contexto escolar. Não há como construir práticas pedagógicas significativas no ensino de Língua Portuguesa, apropriando-se do gênero de forma superficial.

Ao relatar em seu trabalho preocupações com as teorizações atuais dos gêneros discursivos, Cerutti-Rizzatti (2012) incentiva um cuidado teórico-metodológico maior e discussões mais acuradas. Isso, de certa forma, acentua, ainda mais, o nosso compromisso e responsabilidade para com esta investigação, que neste momento se mostra ainda mais desafiadora.

Entendemos que as teorizações sobre gêneros discursivos, hoje, parecem estar no desenho descendente da curva cujo topo foi a segunda metade da década de 1990 e a primeira metade da década de dois mil. Caso não discutamos com mais vagar arrevesamentos teóricos que têm tido lugar em nome de concepções bakhtinianas, equívocos a que vimos assistindo em muitas escolas social e historicamente situadas nas quais empreendemos nossos ensaios etnográficos, é possível que as críticas comecem a se endereçar à teoria em si mesma e não a suas corruptelas [...]. Importa, pois, verticalizar estudos dessa ordem em nome de não perdermos o grande ganho de hoje: ensinar língua materna por meio de práticas sociais de uso da linguagem (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 261).

Essa concepção de ensino de língua por meio de práticas sociais dialoga com a perspectiva dos letramentos sociais apresentada por Rojo e Barbosa (2015). As autoras defendem que os letramentos são sempre sociais e constituem-se em gêneros (orais/escritos). Esse processo de letramento, conforme afirmam as autoras, está intrinsecamente relacionado às práticas e atividades de que os sujeitos vivenciam em seu cotidiano, como por exemplo, defender a opinião em uma discussão, entender um documentário científico, pagar um boleto, realizar uma palestra, “ações ou atividades de acordo com os padrões das práticas sociais que as regem” (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 54).

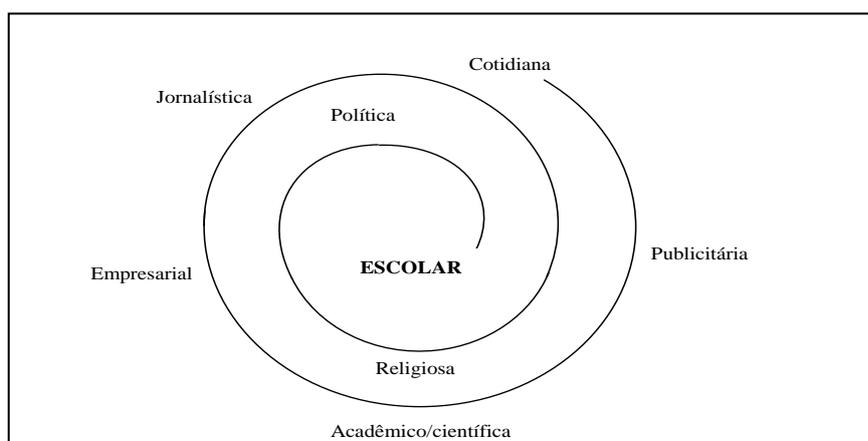
Nesse sentido, cada gênero apresenta suas normas e regras particulares, de acordo com a esfera social em que se encontra, ou seja, falamos por meio de gêneros no interior de

determinada esfera da atividade humana<sup>13</sup>. As esferas de atividade humana/social ou de circulação dos discursos, como nos apresenta Rojo (2009, p. 110) não são estanques e isoladas, elas “interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições”, pois os gêneros que nela se encontram são inerentemente dinâmicos e, cada esfera admite aqueles que se ajustam às suas especificidades. Nas palavras de Bakhtin (1997):

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997, p. 284).

Nesse sentido, cada esfera abriga seus gêneros discursivos que se diferenciam e se desenvolvem à medida que essa dada esfera se amplia e se torna mais complexa. Dessa forma, apoiando-nos no conceito de esfera da atividade humana de Bakhtin (1997) e no diagrama apresentado por Rojo para representar o nosso movimento nas diferentes esferas de comunicação (ROJO, 2009, p.110), buscamos representar, na figura 02, a dinamicidade do movimento de circulação dos discursos nas mais variadas esferas. Essa representação se realiza por meio do movimento “em espiral” para ilustrar a dinamicidade dessas esferas de comunicação, lembrando, conforme nos informa Rojo (2009), que cada uma das esferas de atividade humana (como descrito na figura abaixo) é também uma esfera de circulação de discursos:

**Figura 02** - Circulação dos discursos nas diferentes esferas da atividade humana



Fonte: Adaptado de Rojo, 2008.

<sup>13</sup> (cf. Rojo, 2009) - *As esferas de atividade humana* ou de circulação dos discursos – já que toda atividade humana é entrelaçada por discursos – representam uma instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade.

Elichirigoity (2008) ao referenciar as esferas da comunicação verbal desenvolvidas por Bakhtin correlaciona-as aos estudos de Marcuschi sobre os domínios discursivos, pois, esta expressão, segundo a autora, é utilizada por Marcuschi para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou atividade humana. Esses domínios não são exatamente textos nem discursos, na verdade, eles possibilitam o surgimento de discursos bastante específicos. Conforme Marcuschi (2003, p.24):

Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas (MARCUSCHI, 2003, p.24).

Enfatizamos na figura (02) a esfera escolar, tendo em vista que o nosso trabalho tem como foco os gêneros que circulam nesses domínios; gêneros de outras esferas da atividade humana, também podem fazer parte dos domínios discursivo escolar. Entretanto, quando esse gênero (extraescolar) entra na escola “[...] produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” (SCHNEWLY, DOLZ, 2004, p.150). Ainda segundo os autores, a transposição para a escola de um gênero como o debate, que habitualmente realiza-se na esfera política, “tem como efeito mudar, ao menos parcialmente, sua função. [...] ele não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo[...]”. Assim, moldamos o nosso dizer de acordo com o gênero no interior de uma atividade, ou seja, os gêneros do discurso e as atividades humanas se constituem mutuamente. Para Bakhtin, portanto, todas as esferas da atividade humana estão indissociavelmente relacionadas aos gêneros do discurso:

Uma pessoa que domina os modos de dizer numa esfera da comunicação cultural (sabe, por exemplo, dar uma aula, travar uma discussão científica, elaborar um tratado filosófico, escrever um poema), pode se sentir pouco à vontade em outra: cala-se ou então intervém de maneira muito desajeita numa conversa social ou numa assembleia de sindicato (FARACO, 2009, p.131).

Na visão de Bakhtin isso acontece não porque o sujeito não domina o vocabulário ou questões gramaticais, mas por não participar, vivenciar o enunciado em toda sua concretude nessas circunstâncias. Para o autor, o enunciado:

[...] reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos [...] fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifo do autor).

Esses elementos que descrevem o gênero em uma determinada esfera discursiva formam uma tríade e não agem de forma isolada em dada esfera, eles se misturam indissolivelmente na arquitetônica do enunciado, conforme menciona Pajeú e Mussarelli (2012, p. 100):

i) *O Estilo* articula-se tanto às características do gênero quanto reflete a individualidade do autor. “A elaboração estilística da enunciação é uma atividade de seleção, de escolha individual, mas de natureza sociológica, já que o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo” (FARACO, 2009, p. 137). Segundo Bakhtin (1997), o estilo é inerente ao enunciado e às suas formas típicas.

ii) *A forma composicional* reflete o modo como o discurso é organizado, levando em conta tanto os aspectos sintáticos quanto discursivos da língua.

iii) *O tema* só pode ser compreendido ao se considerar os elementos extraverbais da enunciação em conjunto com os elementos verbais (palavras, sons, formas sintáticas e morfológicas, entoações) que a envolvem. Nas palavras de Pajeú e Mussarelli (2012, p. 100) “o tema é aquilo que está ao redor do discurso e o embebe de significado quando aponta para ele”. Para Bakhtin (2009, p. 133 -134) o tema da enunciação, assim como a própria enunciação é individual e não é reiterável. Somente a enunciação em toda sua concretude, como fenômeno histórico, possui um tema, pois este é concreto, como o instante a que pertence.

Ao olharmos para o gênero na perspectiva bakhtiniana é fundamental entendermos os enunciados, sua natureza responsiva, ideológica, histórica e social; Bakhtin (1997) reitera que o enunciado concreto trata-se de um elo na cadeia enunciativa que tem seus limites definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso, exauribilidade semântico-objetal e por uma vontade discursiva e uma escolha da forma do gênero*. Entretanto, Bakhtin (1997) destaca que o objeto do enunciado é inexaurível, mas adquire uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em um determinado objetivo colocado pelo autor, ou seja, na *ideia definida do autor*. Assim, é nessa *alternância dos sujeitos do discurso* que os enunciados encontram seus limites definidos nas diferentes situações da atividade humana.

Rojo e Barbosa (2015), a partir da teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin caracterizam os gêneros como entidades, *universais concretos*, que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública para interagir com as outras pessoas. Nesta pesquisa adotamos a teoria dos gêneros discursivos. Há outra vertente, denominada gêneros textuais, que, embora se fundamente na teoria de Bakhtin, privilegia a descrição da materialidade linguística (cf. Rojo, 2005).

Conforme Rojo e Barbosa (2015) as propostas escolares baseadas no conceito de gêneros de discurso “valorizam a situação da vida real em que os textos são produzidos, esclarecendo o contexto, [...] a finalidade e a circulação do texto [...]” (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 34). Em segundo plano entrariam os aspectos da forma e do formato do texto, também importantes para que esse tenha efeito no contexto. Esse viés discursivo opõe-se ao processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa que põe em foco o aspecto formal e estrutural que tradicionalmente tem-se dado ao trabalho com a linguagem em sala de aula.

Elichirigoity (2008, p. 193) ao evidenciar a diferença entre o gênero textual e o gênero discursivo, questiona o uso da terminologia gênero textual utilizada por Marcuschi. A autora faz ecoar em seu trabalho uma indagação que se mostra neste momento muito pertinente para respaldar e ratificar a nossa escolha pelo uso do conceito de gêneros do discurso:

[...] se o texto verbal (parte do núcleo duro da comunicação) só se constitui a partir do uso efetivo da língua, da relação entre diálogos e lugares sociais, não será ambígua a terminologia “gênero textual” quando queremos nos referir ao gênero do discurso que se constitui justamente na exterioridade da língua, na interação social, em suas necessidades e seu condicionamento histórico, apesar de ter sua materialidade no texto? Essa terminologia (gênero textual), apesar de compreendermos a intenção de Marcuschi, parece estar compactando, de uma forma simplista, níveis diferentes da estruturação da linguagem verbal (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 193).

Ao defendermos os gêneros como *universais concretos*, estamos apoiando-nos em uma concepção que se fundamenta na interação social, em um espaço-tempo, isto é, na língua sócio-historicamente situada. Nessa perspectiva, partimos do seguinte questionamento: como olhar para o ensino de Língua Portuguesa com o olhar dos gêneros? Ou, como nos indaga Elichirigoity (2008, p. 254) “como trabalhar os gêneros do discurso na escola”? Essas questões perpassam as discussões empreendidas, de modo especial, neste capítulo.

Vale ressaltar que Schneuwly e Dolz e colaboradores (2004) também se utilizam da expressão gênero textual. Os autores propõem procedimentos e alguns encaminhamentos mais

didáticos para o ensino de gêneros na escola, o que será mais bem compreendido na seção destinada ao estudo dos gêneros orais.

Elichirigoity (2008) salienta que é com base nesses autores Schneuwly e Dolz (2004) que se encontram ancorados muitos “empacotamentos” a que ela tem assistido em suas pesquisas de cunho etnográfico. Quanto às perspectivas de estudo do gênero, Bakhtin os define a partir de uma perspectiva sócio-histórica e dialógica; enquanto que Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean Paul Bronckart consideram uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna.

A partir dessas orientações, os gêneros passam a ser reconhecidos como *instrumento*, ou como Dolz e outros (2004) afirmam: *megainstrumentos*, servindo como mediador entre o sujeito e a situação.

Para Borges (2012, p. 124) a perspectiva bakhtiniana está aliada a uma concepção de linguagem interacionista, e influencia, ainda hoje, muitos teóricos e estudiosos da Linguística e outras áreas, especialmente o grupo de Genebra (representado principalmente por autores como Dolz e Schneuwly) que trouxe muitas inovações à educação brasileira. O projeto do grupo de Genebra resgatou a proposta de gêneros do discurso postulada por Bakhtin e a aplicou em suas escolas, para desenvolver uma didática de produção de textos a partir de gêneros.

Borges (2012) destaca que a perspectiva adotada por Dolz e Schneuwly sobre o trabalho com os gêneros tem seu mérito, pois:

[...] reconhecer que os textos apresentam um caráter sócio-histórico, isto é, pertencem a certos lugares, épocas, respondem a vozes sociais, implicam intencionalidade, entre outros aspectos bakhtinianos, característicos dos gêneros, tornam os textos reais, não fictícios dentro do contexto escolar, e esta foi a ideia das atividades propostas para a prática de gêneros no contexto escolar e, por isso mesmo, seu mérito (BORGES, 2012, p. 120).

Entretanto, o que a autora problematiza é o trabalho didático dos autores com os gêneros na escola. Ela destaca que a questão importante a se considerar é não utilizar a prática de textos exclusivamente para e na escola. Ela sugere uma pedagogia que evidencie a prática dos textos vivos, reais, que estão presentes no cotidiano dos alunos. Nas palavras da autora:

Os gêneros, como atividade de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, requerem práticas de socialização dos conhecimentos construídos, para que se possa pensar, interagir, inferir, questionar, acrescentar. O gênero precisa ser um condutor de novas ideias e visões de mundo, oportunizando

conhecimentos plurais. Didatizar o gênero pode conservá-lo num mesmo lugar, pode aprisioná-lo a uma forma obrigatória, o que a linguagem, de uma perspectiva bakhtiniana, não permite. A linguagem, constituição humana, é livre, heterogênea, espontânea e criativa, na sua materialização em texto escrito ou oral. Pode servir a determinados propósitos, ela pode assumir diversas formas e funções, dados os contextos de atuação (BORGES, 2012, p.125 -126).

Na verdade, o que a autora propõe não é um abandono da forma do gênero, não se ignora a existência de formas, não é isso que ela defende e não é o que também defendemos nesta pesquisa. O que se problematiza aqui é o estudo de gênero, até porque as suas formas só tem sentido, considerando as situações em que os gêneros se realizam, ou seja, os contextos “sociointerativamente relevantes” (MARCUSCHI, 2008, p.62).

É nessa perspectiva que pretendemos olhar para o gênero. É olhando para o gênero enquanto prática discursiva que empreenderemos esforços para interpretar o nosso objeto de estudo, os gêneros orais em sua naturalidade e especificidade na sala de aula de Língua Portuguesa. Faremos um diálogo com os estudiosos de Genebra, no sentido de aprimorar as reflexões acerca dos gêneros orais, tão imprescindíveis para este trabalho.

Nesse contexto, pressupõe-se um trabalho com sujeitos históricos, sociais, integrados em uma cultura. E, por se tratar de um contexto cultural complexo, a relação que se estabelece é, inexoravelmente, dialógica. Enfim,

Ao conceber *Os Gêneros do Discurso*, que tanto tem sido discutido nas mais variadas áreas das ciências humanas, Bakhtin nos convida a procurar, amiúde, o fio de Ariadne que nos leve a compreender o alargamento, de respostas e palavras outras, que constituem os jogos da linguagem, da comunicação discursiva, dos fios ideológicos que arquitetam a interação entre vida e arte, ética e estética (PAJEÚ, MUSSARELLI, 2012, p.96).

Ao procurar compreender esses fios que constituem a comunicação discursiva, faz-se importante conhecer um pouco do que se compreende por competência comunicativa, a fim de se oportunizar, por meio do trabalho com os gêneros, a ampliação desse conceito.

Nesse sentido, Matencio<sup>14</sup> (2003, p.06) ao discutir sobre Letramento e competência comunicativa, traça alguns pontos importantes para a definição e caracterização da competência comunicativa<sup>15</sup>, considerando os seguintes aspectos:

---

<sup>14</sup> Texto-base da mesa-redonda Alfabetização e educação ao longo da vida: a questão conceitual, Videoconferência preparatória para o 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada em 05/06/2003. O texto completo encontra-se disponível em <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=206>>. Acesso em 25 out. 2015.

- i) conhecimentos lingüísticos: saberes acerca das regras de funcionamento da língua, no nível fonológico, morfológico, sintático e semântico;
- ii) textuais-pragmáticos: saberes relativos aos gêneros e tipos textuais, tanto em relação à sua configuração usual quanto ao seu funcionamento em diferentes instituições e situações de interação, bem como no que diz respeito às normas de uso da língua nas práticas comunicativas das quais emergem os textos;
- iii) conhecimentos referenciais: em outras palavras, saberes sobre o mundo.

Na perspectiva apresentada pela autora, os alunos interagem em diversas situações sociais, desenvolvendo a sua competência comunicativa, pois o desenvolvimento da linguagem não se finda na escola, ele se estende ao longo da vida. Cabendo, portanto, à escola a missão de contribuir com procedimentos de ensino sistemáticos para o desenvolvimento desse processo pelo aluno (MATENCIO, 2003, p.05). Para a autora, a compreensão dessa noção de competência ainda é muito pouco trabalhada na formação de professores, e precisa integrar-se a essa formação, pois:

[...] reflexões sobre a construção da competência comunicativa lhes permitiriam compreender os processos de aprendizagem da língua/gem em relação ao processo global de aprendizagem, considerando os pontos de articulação entre o cognitivo (o individual) e o social (o coletivo), assim como a base social a partir das quais são construídas as representações individuais (MATENCIO, 2003, p.05).

Dialogando com essa concepção de competência, Luis Carlos Travaglia, no Glossário<sup>16</sup> do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, define Competência Comunicativa como a capacidade do sujeito de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação. Para o autor, além do que já é dado pelas competências linguística e textual, a *competência comunicativa* acrescenta algo

---

<sup>15</sup> Neste mesmo texto, também em nota de rodapé, Matencio (2003) relata que a noção de competência não é recente em Linguística, ela aparece já nos estudos gerativos conduzidos por Chomsky, em fins da década de 50. Entretanto, naquele momento a concepção de competência era restritiva e ligada, basicamente, à ideia da construção de uma gramática internalizada que seria, em princípio, comum a todos os falantes de uma mesma língua. Foi com os estudos desenvolvidos por etnometodologistas como Hymes, Goffman ou Gumperz que essa noção foi redimensionada de forma a relacionar os conhecimentos lingüísticos a outros tipos de conhecimentos e ampliada para a noção de competência comunicativa.

<sup>16</sup> TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Competência Comunicativa. **Glossário Ceale**. ISSN on line 978-85-8007-079-8. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

que tem a ver com a competência discursiva, que contextualiza adequadamente o que se diz. Nesse sentido, segundo Travaglia, pode-se falar que a *competência comunicativa* é constituída pelas competências linguística ou gramatical, textual e discursiva.

Bezerra (2010, p. 43-44) defende o desenvolvimento da competência comunicativa por meio do estudo dos textos escritos e orais na sala de aula:

Aceitando-se o conceito “gênero discursivo” ou “gênero textual”, o que se constata é que a linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isto, os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção) (BEZERRA, 2010, p. 43-44).

Portanto, neste estudo, as reflexões e discussões buscam favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, tendo como questão central os gêneros discursivos orais, numa perspectiva bakhtiniana. No próximo item, faremos uma breve consideração sobre os gêneros primários e secundários, conceitos importantes para esta investigação.

### **3.1.1 Gêneros Primários e Gêneros Secundários: breves considerações**

A proposição da distinção entre gêneros primários e secundários origina-se de um longo e complexo percurso de pesquisa de Bakhtin e seu círculo.

Bakhtin (1997) considera em seu texto *Os Gêneros do Discurso*, a existência desses dois tipos de discurso: o primário (simples) e o secundário (complexo). Sendo diferenciados pelo grau de complexidade da circunstância de interação social e pela forma como o discurso é apresentado. *Os Gêneros do Discurso* sintetiza noções desenvolvidas desde os anos 20 por Bakhtin e seu círculo e apresenta discussões que direcionam para uma abordagem dialógica da linguagem.

A diferenciação desses dois tipos de discurso não é funcional. A língua se manifesta por meio de enunciados concretos e únicos, utilizados em cada área de atuação humana, sendo subdivididos em primários e secundários. Esses enunciados contemplam diferentes processos interacionais, em função da esfera de comunicação em que circulam e de seu grau de complexidade.

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...] (BAKHTIN, 1997, p.281).

Vale destacar que os exemplos indicados pelo autor contemplam tanto a linguagem oral quanto a escrita, de modo que seria equivocada a equiparação dos gêneros primários com a linguagem oral, por um lado, e dos gêneros secundários com a linguagem escrita, por outro. Destaca-se, ainda, que os gêneros primários podem aparecer em diferentes situações, inclusive em “comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída”, eles não são apenas específicos das organizações sociais consideradas relativamente menos evoluídas.

Os gêneros primários encontram-se mais ligados às formas de diálogo e situações de interação face a face, entretanto, isso não significa que ocorra somente na modalidade oral do discurso, pois as diferentes esferas de comunicação estão em estado constante de inter-relação e de influência recíproca. “A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 282), ou seja, a relação entre os gêneros primários e secundários evidencia o princípio dialógico da linguagem.

Essa diferença entre o gênero primário e secundário se dá pela utilização da linguagem em um contexto dialógico, numa atividade social específica. A transformação de um gênero em outro se deve, também, ao estilo da sua composição, o seu tema, ao tom valorativo que o interlocutor assenta aos enunciados que o compõe.

Nessa perspectiva, como a escola, enquanto “agência social” dialoga com essas diferenças? O que elas representam na esfera discursiva escolar? Para essas indagações Goulart (2006), pesquisadora brasileira que em um trabalho de doutorado faz uma revisão da literatura na área do(s) letramento (s) relacionado às contribuições de Bakhtin sobre gênero, compreende que a escola representa uma “agência social” importante para a socialização dos diferentes gêneros discursivos:

[...] entendemos que a escola seja uma agência social importante para a socialização de gêneros do discurso secundários associados às linguagens sociais em que se fundam. Ou seja, a escola deve fazer um grande

investimento no trabalho com gêneros secundários, em diálogo com os gêneros primários que marcam os sujeitos, que lhes dão identidade (GOULART, 2006, P. 456).

A escola como “agência social” implica a inserção do sujeito em diferentes práticas educacionais, corroborando para aquilo que Matencio (2007) atribui à formação de sujeitos reflexivos e críticos, socialmente engajados, ou seja, é preciso pensar a inserção dos sujeitos em determinadas práticas de modo a possibilitá-los acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente, permitindo aos mesmos um posicionamento crítico em relação a tais práticas, saberes e representações.

Por isso, acreditamos que a escola não pode ignorar, de modo algum, o trabalho com os conceitos de gênero em suas atividades de ensino e de aprendizagem de línguas, tendo em vista esses desafios postos à educação formal na contemporaneidade.

Na próxima seção daremos continuidade a essas reflexões com enfoque para os gêneros secundários, especificamente, os gêneros secundários orais, objeto de estudo da nossa pesquisa.

### 3.2 GÊNEROS ORAIS: CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Optei nesta pesquisa pelo estudo dos gêneros orais motivada pelo interesse em discutir aspectos relacionados à sua abordagem em sala de aula. Somando-se a essa opção, o fato de que os mais recentes estudos sobre gêneros, como apresentado na seção anterior, estão propiciando um estudo mais pertinente em relação ao tratamento dos gêneros orais em sala de aula. Após algumas mudanças significativas observadas na década de 90 como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, o ensino de língua passou a ser observado a partir de um enfoque mais social e inclusivo.

Pautar-se em um ensino de língua que tem como base uma visão grafocêntrica é desconsiderar a língua em sua completude, privilegiando-se, apenas, uma de suas modalidades constitutivas. As noções de gênero amplamente difundidas pelas literaturas mais recentes, como já mencionamos neste trabalho, respaldam-se, principalmente, nos estudos bakhtinianos.

Na escola, que também, é uma esfera de circulação dos discursos, os gêneros orais que desfrutarão do tratamento escolar serão os formais públicos, ou seja, “aqueles em que o locutor fala para vários interlocutores, a maior parte desconhecidos, e que apesar da oralização imediata, são caracterizados por constituírem de uma preparação e elaboração que

antecede a fala” (FARIAS, 2009, p.32). Essa definição dos gêneros orais apresentada pela autora revelou-se imprescindível para a compreensão do nosso objeto de estudo. Vale destacar que na sala de aula, os interlocutores são conhecidos (alunos/professores), mas, o gênero oral formal, mesmo nessas interações, exige uma preparação e elaboração que antecede a fala. Nas palavras de Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 146) a noção de gênero oral formal carece de esclarecimentos:

Não nos referimos aqui a prescrições normativas (fonética, morfológicas e gramaticais) que se exerceriam sobre um oral padrão, bastante fantasioso, independente das situações de comunicação efetiva. Para nós, as características do oral formal decorrem das situações e das convenções ligadas aos gêneros. Portanto, seria melhor falarmos de características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público – características que são diferentes de um para outro gênero [...] e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (DOLZ; SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p.146).

Alguns gêneros como a entrevista, o debate, a conferência, são exemplos de gêneros que apresentam regularidades que os caracterizam e que estarão fortemente marcados pelo seu lugar social de comunicação. A prioridade a esses gêneros na escola envolve questões pedagógicas, didáticas e, segundo os autores, até mesmo questões psicológicas, pois os alunos dominam bem as formas cotidianas do uso da língua em sua modalidade oral, as quais “funcionam como reação imediata à palavra de outros interlocutores presentes e podem ser consideradas como autorreguladas [...]” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p.146). Ou seja, essas formas podem se transformar durante o processo de realização da atividade de linguagem, não há uma exigência institucional que regularize a realização de determinado gênero. Por isso, o papel da escola é fazer com que os alunos ultrapassem as formas orais cotidianas de produção do discurso, assimilando outras mais institucionalizadas, que dificilmente serão aprendidas sem uma intervenção didática.

Travaglia e outros (2013)<sup>17</sup>, ao dialogar com as discussões empreendidas, a partir de estudos e discussões sobre gêneros orais, pelo Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso

---

<sup>17</sup> Travaglia menciona como coautores desse artigo: Ana Maria Esteves Bortolanza, Cláudia Goulart Morais, Eliana Dias, Luiz Carlos Travaglia (Coordenador do PETEDI), Maria Aparecida Resende Ottoni, Maria José da Silva Fernandes, Pollyanna Honorata Silva, Solange Aparecida Faria Cardoso, Regina Lúcia Félix, Valdete Aparecida Borges Andrade, Walleska Bernardino Silva. O texto final foi proposto por Luiz Carlos Travaglia e discutido no grupo, tendo contribuições de Cláudia Goulart Morais, Maria Aparecida Resende Ottoni, Maria

(PETEDI) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, apresenta alguns posicionamentos assumidos pelo grupo sobre o tema. Segundo o autor, os gêneros são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros. Essas capacidades e competências estão inerentemente relacionadas às “capacidades e competências linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada” (TRAVAGLIA et al., 2013, p.01).

Nesse contexto, para melhor especificar a definição de gêneros orais, Travaglia (2013) e o grupo de estudo apresentam alguns exemplos de gêneros orais, como a peça de teatro, a conferência ou a comunicação científica, gêneros que mesmo apresentando uma versão escrita, foram produzidos para serem realizados oralmente. O autor acrescenta que, o artigo científico (mesmo que aborde o tópico de uma conferência) não foi produzido para ser realizado oralmente, mas para existir na forma escrita. Para o autor, a simples oralização de um texto escrito não o torna um gênero oral.

Travaglia e outros (2013, p 05) salientam que há outros gêneros que são orais na sua origem, “mas ganharam e ganham registro na língua escrita para serem preservados ou divulgados na variedade escrita”, citando como exemplo as piadas, os casos, as histórias de assombração, os depoimentos na justiça, etc.

Alguns gêneros orais são citados por Travaglia e outros (2013, p. 06) como típicos da esfera escolar e acadêmica, a saber: avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção ou da secretaria, alunos etc.), palestra/conferência, exposição oral, debate de opinião, debate deliberativo, arguição e defesa de dissertação ou tese ou sobre um assunto estudado ou de monografia/trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevista de pesquisa científica, arguição / prova oral, etc.;

Alguns gêneros ligados às situações de comunicação da esfera discursiva escolar correspondem às inúmeras práticas de linguagem que surgem e se modificam na própria escola, ou encontram-se relacionados às demais esferas sociais, das quais futuramente os educandos participarão e deverão, portanto, estar preparados para produzirem os gêneros institucionalizados exigidos. Daí a importância da delimitação do gênero oral para posteriormente situá-lo como objeto de aprendizagem e ensino.

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender [...] como também podem estar mais distanciados [...]. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas *práticas de linguagem muito diferenciadas*, que se dão, prioritariamente pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar (SCHNEUWLY, 2004, p.114, grifo nosso).

Essas práticas de linguagens muito diferenciadas relacionam-se às características sociocomunicativas dos gêneros e variam de acordo com a diversidade das práticas sociais humanas.

Para Leal e Gonçalves (2007), em determinadas situações comunicativas, os gêneros são ficcionalizados, ou seja, as características próprias do gênero escolhido são desvirtuadas, entretanto, os gêneros guardam alguns “parâmetros do gênero” inicial, o que permite a permanência da identidade, assim como a possibilidade de o objeto ser reconhecível e interpretado. Entretanto, em um trabalho como esse, não se deve tratar os gêneros preponderantemente a partir de seus aspectos formais, correndo o risco de escamotear a sua atividade sócio interacional.

Coutinho (2007, p. 640-641) defende a ficcionalização de gêneros como estratégia metodológica. Nas palavras da autora, a impossibilidade de qualquer classificação exaustiva dos gêneros não significa necessariamente uma impossibilidade de descrição. Apesar de algumas ressalvas, a autora destaca que a bibliografia disponível aponta para essa perspectiva de descrição de gêneros, destacando que o próprio Bakhtin considera que a descrição de qualquer gênero passa necessariamente pela descrição de três componentes que o integram: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Sobre a ficcionalização, a autora faz a seguinte ponderação:

[...] o gênero é usado para fins diferentes daqueles que lhe estão em princípio associados – fins humorísticos ou lúdicos em geral, publicitários, estéticos. Isso significa que pelo menos alguns parâmetros de gênero terão necessariamente de ser mantidos, de forma a assegurar que o gênero é reconhecido – condição *sine qua non* para que o fim pretendido (humorístico ou outro) seja atingido. (COUTINHO, 2007, p. 646).

Esse processo, conforme nos apresenta a autora, pode trazer condições diferenciadas de observação: deixando preservadas as condições próprias de circulação dos textos, tendo em vista que não é possível se desfazer da situacionalidade própria de cada gênero. “Desse ponto

de vista, a ficcionalização de gêneros pode constituir uma estratégia de grande utilidade no trabalho de descrição de gêneros e de textos” (COUTINHO, 2007, p. 646).

Para a realização de um trabalho que envolva os gêneros orais é preciso, portanto, observar suas especificidades com o objetivo de desenvolver capacidades de linguagem diversas, observando, sobretudo, a situação de interação social.

Nossas reflexões, a seguir, organizam-se em torno do aspecto multimodal dos gêneros orais. Esses aspectos contribuem para os efeitos de sentido dos gêneros orais em eventos de sala de aula, como veremos a seguir.

### **3.2.1 A multimodalidade nos gêneros orais e a produção de sentido nos eventos de sala de aula**

A multimodalidade corresponde às diferentes linguagens que em conjunto contribuem para a construção dos significados da comunicação social. Como um campo multimodal bastante expressivo, a oralidade apresenta, além dos meios linguísticos, os elementos prosódicos, a gestualidade, os movimentos faciais, os olhares, ou seja, outras linguagens, consideradas por Dolz; Schneuwly e Haller (2004, p.134), como *multicódigos*, “signos de sistemas semióticos não linguísticos [...] convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de atitude”.

A partir da perspectiva dialógica de Bakhtin/Volochínov (2009), Modl (2015, p.119) ratifica nossa convicção de que nas interações humanas “os sujeitos assim se inter-relacionam, ou relacionam-se consigo mesmos (introspecção), com a ajuda de signos ideológicos dos quais se valem para se expressarem por palavras, mímicas, gestos, jogos de olhares ou por qualquer outro meio”.

Nesse contexto, ao nos reportarmos a outras linguagens “[...] estamos falando de gestos, expressões fisionômicas, [...], atitudes e posturas corporais, entre outras” (TRAVAGLIA et al., 2013, p. 07). Ancorados nessas diferentes linguagens, os gêneros orais revelam-se indiscutivelmente multimodais, são compreendidos como “[...] sistemas de significação de forma a articular sentidos característicos das exigências sociais de diferentes comunidades” (KRESS *et al. apud* FARIAS, 2009, p. 36).

Travaglia e outros (2013, p.07) referem-se aos elementos característicos da língua oral (entonações, altura de voz, tom etc.) como inerentes a todo e qualquer gênero oral. A depender da situação particular em que ocorrem, esses elementos caracterizarão um gênero específico, como por exemplo, o “[...] tom (solene, de tristeza, de alegria, de deboche, festivo,

etc.), quando for sistemático em um gênero específico, será visto como parte do conteúdo temático na sua caracterização”.

Dessa forma, a significação da comunicação oral encontra-se na conjugação do plano verbal, vocal, gestual, utilizando-se de signos de sistemas semióticos não linguísticos, por ser um fenômeno de linguagem heterogêneo, dependente de contextos variáveis e em contextos que interagem com a escrita (DOLZ, SCHNEUWLY apud FARIAS, 2009, p.36).

Nesse sentido, as atividades de linguagem desenvolvidas em sala de aula devem possibilitar a compreensão dos gêneros englobando suas dimensões plásticas/ maleáveis e as regularidades que o caracterizam como modelo histórico, social e culturalmente construído.

Um estudo pautado nos gêneros orais não deve focalizar, portanto, apenas os aspectos verbais empregados pelos seus interlocutores, pois a interação compõe-se também de aspecto não verbal, ou não-linguístico, como veremos no quadro a seguir:

**Tabela 01** - Aspectos não-linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiro	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares, espaço pessoal, distância contato físico.	roupas disfarces penteados óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.160)

O quadro tem como eixo de sua organização os meios não-linguísticos, considerando os vários aspectos apresentados: sonoros, visuais, espaciais, inseridos dentro de uma esfera comunicativa. Nas palavras de Baumgartner (2015, p. 106):

Além dos elementos não-linguísticos, que fazem parte do contexto imediato, as práticas de linguagem compreendem determinações advindas do contexto imediato, da história, do social, das visões de mundo de seus participantes, usando-se uma expressão bakhtiniana, das “esferas de atividade humana” (BAUMGARTNER, 2015, p. 106).

Como consequência disso, ao se buscar um estudo com foco nos gêneros orais é preciso assentar as observações em um material empírico de boa qualidade de áudio e vídeo, não apoiando apenas no que foi percebido pelos sentidos e armazenado na memória

(BAUMGARTNER, 2015). Esses cuidados permitem uma melhor proximidade das situações reais de interação mediada pelo gênero oral em foco.

Nesse sentido, Dolz; Schneuwly e Haller (2004, p.136) asseveram que os elementos não-linguísticos, embora sejam importantes para a organização dos gêneros orais, são insuficientes quando não se levam em conta os “parâmetros” das situações das interações verbais. Ou seja, é preciso olhar para o gênero a partir do universo complexo e dinâmico que envolve as “esferas de atividade humana” e sua característica sociodiscursiva.

Portanto, nos eventos em sala de aula com atividades que envolvam os gêneros orais, as outras linguagens são importantes, justamente, por se encontrarem imbricadas no processo de interação mediado pelo gênero discursivo oral, produzindo significação e potencializando o desempenho dos sujeitos em uma situação comunicativa real, que se realiza tanto dentro da escola quanto em outras esferas sociais.

Pensando nesse olhar cuidadoso com as questões que envolvem o ensino dos gêneros orais, é salutar entender como é concebida as relações entre a escrita e a oralidade dentro do quadro discursivo de estudo da linguagem.

### **3.2.2 Superando a dicotomia**

Nesta seção nossas reflexões dialogam constantemente com os trabalhos de Rojo e Schneuwly (2006), Dolz et al. (2004), Marcuschi (2001) e Terra (2013)<sup>18</sup> a fim de se compreender alguns equívocos imbricados na dicotomia entre oralidade e escrita, seus limites e possíveis avanços. Conforme Terra (2013), essa visão dicotômica embutida no modelo teórico da supremacia da escrita em suas relações com a oralidade tem suas origens na antiguidade Clássica, na Grécia Pós-Homérica, entretanto, para os objetivos deste estudo, interessa-nos entender essas duas modalidades de realização da linguagem, a partir dos estudos mais recentes que as trazem sob uma ótica marcadamente discursiva.

Rojo e Schneuwly (2006) defendem a posição de que “[...] oralidade e escrita mantêm uma relação complexa de mútuo efeito e interferência nos gêneros orais formais públicos [...]” (ROJO, SCHNEUWLY, 2006, p.3). Ou seja, os autores apresentam uma noção de “mútua constitutividade”, inerente às relações entre gêneros orais e escritos. Mas, para o nosso estudo, partimos do princípio de que a oralidade é/deve ser autônoma no e para o ensino de LP.

---

<sup>18</sup> Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. Artigo gerado a partir da sua tese de doutoramento em Linguística Aplicada (Cf.TERRA, 2009), sob a orientação da Profa. Dra. Roxane Rojo.

Terra (2013, p. 36) relata que a concepção da noção da superioridade da escrita e de sua condição de tecnologia autônoma em detrimento da oralidade era assumida por sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e linguistas no século XX, especialmente dos anos 50 aos anos 80.

Essa perspectiva, sugerindo um lugar menos importante para o estudo da linguagem oral em comparação à escrita, possibilitou uma compreensão equivocada dessas duas formas de realização da linguagem na interação. Dolz; Schneuwly e Haller (2004, p. 140) afirmam que, ainda hoje, persiste uma apresentação da “língua escrita como um simples sistema substitutivo da língua oral (“natural”) ou a expressão escrita como uma simples transposição da expressão oral”.

Em síntese, essa perspectiva dicotômica contribui para uma profusão de mitos sobre a escrita e a oralidade (consequentemente, sobre gêneros orais e escritos), tanto no que se refere às suas características quanto no que se refere aos seus efeitos sociais e culturais (TERRA, 2013).

Conforme Rojo e Schneuwly (2006) esses efeitos e diferenciações são observados na perspectiva dicotômica. Nela há uma visão de fala como desorganizada, variável, heterogênea, não-planejada e a escrita como lógica, racional, estável, homogênea, planejada e permanente. Para essa visão, a fala seria o espaço do erro e a escrita, o da regra e da norma, enquanto a escrita serviria para comunicar à distância no tempo e no espaço; a fala somente aconteceria face a face; a escrita se inscreveria, enquanto que a fala seria fugaz.

Essas diferenças começam a ser desmitificadas a partir dos anos 80, quando ambas as modalidades ganham uma nova dimensão, “[...] sendo-lhes atribuídas formas típicas de funcionamento e produção de sentido em vinculação direta com os seus contextos de produção [...]” (TERRA, 2013, p. 38). Nessa perspectiva, as formas de interação entre a oralidade e a escrita estariam condicionadas às situações de comunicação e aos seus objetivos específicos, relacionando-se a uma concepção interacionista da linguagem, defendida por esta pesquisa.

Assim, buscando superar esses pressupostos assumidos pela perspectiva da dicotomia, estudiosos como Rojo (2006), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2001), Terra (2013), mostram em seus trabalhos que ambas as modalidades são imprescindíveis nas diversas atividades humanas e nas diferentes esferas sociais. Hoje, “a linguagem oral e a linguagem escrita são atividades distintas embora profundamente imbricadas” (TERRA, 2013, p.39). Não podendo, portanto, atribuir para toda a linguagem oral bem como para toda a linguagem escrita as características apresentadas pela visão dicotômica.

Nesse sentido, buscando aprimorar essa concepção das relações entre usos orais e escritos da língua, alguns estudiosos, tais como Rojo, Schneuwly e Dolz, por exemplo, adotam uma perspectiva discursiva que,

[...] aponta para os hibridismos da escrita, que se verificam no/pelo imbricamento, conjunção, ou ‘mixagem’ – para usar um termo de Street (1984) -, não só de formas percebidas como próprias das modalidades oral e escrita, como também de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais” (ROJO, 2006, p.34).

Para essa concepção, e conforme discussão empreendida na seção anterior, as diferentes linguagens, ou seja, a multimodalidade (fala, escrita, imagens, gestos) se constitui numa relação dialógica, produzindo mutuamente sentidos e reconfigurando as relações estabelecidas entre oralidade e escrita.

Nessa perspectiva discursiva Dolz; Schneuwly e Haller (2004, p. 140) revelam que “[...] o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita”.

Desse modo, sob o prisma da perspectiva sócio-histórica, há um visível abandono das diferenças entre gêneros/textos orais e escritos apontadas pela perspectiva da dicotomia. Conseqüentemente, para efeito deste trabalho, nossas análises dos gêneros orais observarão as suas especificidades e a forma como os gêneros interagem em eventos de sala de aula.

Nosso estudo perpassa pelo viés discursivo e metodológico da pesquisa qualitativa em educação; o que será abordado no próximo capítulo desta pesquisa.

## 4 PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as reflexões metodológicas que orientam a pesquisa e a perspectiva pela qual o objeto foi estudado. Tais reflexões operacionalizam o trabalho sobre e a partir do objeto de estudo. Apropriando-nos dessas reflexões metodológicas, vamos processualmente tratando o objeto, que vai se ressignificando, pois cada escolha ou decisão modifica-o, de modo a atribuir-lhe forma e identidade.

A construção deste capítulo, nesse sentido, possibilita revisitar caminhos já trilhados durante o estudo de campo e reavivar momentos que dialogam com o objeto apresentado nesta pesquisa.

Tecemos uma discussão sobre o fazer pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, numa perspectiva sócio-histórica, como um dos caminhos possíveis de produzir conhecimento no campo aplicado. Como nos explica Brait (2007):

[...] o maior ensinamento de Bakhtin [é] a atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de conceitos pré-estabelecidos a um *corpus* imobilizado pelas lúpas do analista, mas uma atitude dialógica que permite que os conceitos sejam extraídos do *corpus*, a partir de um constante diálogo entre a postura teórico-metodológica e a dinâmica das atividades, da linguagem e da rica parceria por elas estabelecidas. [...] para Bakhtin, não há a possibilidade de pura e simplesmente operacionalizar conceitos pré-estabelecidos, na medida em que não acreditava que fosse essa a função das Ciências Humanas, aí incluídos os estudos da linguagem. Seu pensamento, como atitude diante do conhecimento, significa um contato dialógico com o *corpus* selecionado, um *continuum* cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso, participa de uma dinâmica permanente que interroga permanentemente o analista e o obriga a buscar, até mesmo em outras disciplinas, conceitos, noções, que possam ajudar na análise da complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursiva a elas afeitas (BRAIT, 2007, p. 29-31).

É justamente essa atitude dialógica que postulamos assumir em nossa postura de analista. Os conceitos foram “extraídos” do *corpus*, a partir de um diálogo constante entre a postura teórico-metodológica e as dinâmicas das atividades observadas. Essa perspectiva de investigação revelou-se imprescindível e desafiadora.

Apresentamos neste capítulo, portanto, as implicações metodológicas dessa perspectiva teórica adotada no contexto da pesquisa; o encontro com o outro que se constitui ativamente na relação estabelecida entre pesquisadora/pesquisado; e os imprevistos que sugeriram outros caminhos e trouxeram novos sentidos à pesquisa.

Por fim, realizamos a contextualização e apresentação do método de análise, a partir dos resultados aqui apresentados.

#### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

O modelo teórico-metodológico que se adotou nesta pesquisa foi com base em uma abordagem qualitativa, (ANDRÉ, 1995; LUDKE, ANDRÉ, 2007; MINAYO, 2009; GATTI, 1999). A pesquisa qualitativa “trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21), nela um evento pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte. Desse modo, o método utilizado permite “a análise de uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE, ANDRÉ, 2007, p.18). Nesse sentido, ainda conforme Ludke e André, para o conhecimento não há conclusões exatas, há considerações que se alteram à medida que o pesquisador busca novas respostas e novos questionamentos.

Essa perspectiva é adotada em vários campos envolvendo trabalhos de investigação em ciências humanas e sociais, inclusive na Linguística Aplicada. Por isso, o rigor científico é uma das questões mais discutidas e, também, uma preocupação para quem se interessa pela pesquisa qualitativa (LUDKE, ANDRÉ, 2007). Ao adentrarmos no universo desta pesquisa, não apenas adotamos um método, é preciso, sobretudo, vivenciá-lo em toda sua extensão, pois, o método “não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas” (GATTI, 1999, p. 71). Talvez, este tenha sido um dos nossos grandes desafios, mergulhar nas questões que surgiam, buscando dialogar com consistência explicativa e argumentos sólidos, tentando fugir dos “dogmas e verdades fáceis e antecipadas” (GATTI, 1999, p. 71).

Conforme assevera Gatti, (1999, p.72), o método não se resume a um conjunto de regras que ditam o caminho, ele, também, se constitui de crenças, valores e atitudes. Por isso, a pesquisa em situações escolares, por exemplo, requer uma atitude aberta e flexível do pesquisador durante o processo de produção e análise dos dados, permitindo a detecção de ângulos novos do problema estudado (ANDRÉ, 1997). Ainda, segundo a autora, essa perspectiva enriquece muito, tanto do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de ajustes durante o processo, quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e

compreensão da prática pedagógica. Na opinião de André (1997) não basta reproduzir o real, é preciso reconstruí-lo.

Nesse sentido, a etnografia se enquadra nesta abordagem, pois, como pesquisa qualitativa busca a inserção no contexto natural para compreender a dinâmica do grupo estudado. Na etnografia, a principal preocupação, segundo André (1995, p.19) é o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas, alguns diretamente expressos pela linguagem e outros transmitidos indiretamente por meio das ações.

Para Erikson (2001, p.12) os propósitos essenciais dos métodos da etnografia educacional são “documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam”.

Green, Dixon e Zaharlick (2005) ao abordarem a etnografia como uma lógica de investigação<sup>19</sup> trazem alguns elementos importantes para se compreender a natureza holística desta abordagem. As autoras com base em Erickson<sup>20</sup> (1977) coadunam com a ideia de que “a etnografia é ‘holística’ não em razão do tamanho da unidade social sob análise, mas porque as unidades de análise são consideradas como um todo, seja este todo uma comunidade, um sistema educacional [...] ou o começo de uma aula numa única turma de alunos” (p.43). Nesse contexto, conforme assevera Green, Dixon e Zaharlick (2005) à compreensão da natureza holística da etnografia importa analisar como as partes se relacionam com o todo, ou seja, como momentos iniciais de uma aula se relacionam a outros momentos, a outros aspectos das aulas ou a outros “eventos discursivos” que acontecem fora da sala de aula.

Esse sentido de totalidade, de acordo com André (1995) leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. O objetivo da pesquisa nessa perspectiva é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação. Desse modo, ao investigar os eventos com o gênero oral em uma unidade social<sup>21</sup> buscamos valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, procurando compreender a profundidade desse contexto específico sob a ótica dos sujeitos envolvidos (professor da disciplina e alunos), sem nos furtar à tarefa de interpretação própria ao pesquisador.

---

<sup>19</sup> Ethnography as a logic of inquiry. Publicado em FLOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J.; JENSEN, J. (Org.). Research in the Teaching of the English Language Arts. Nahwan, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates (LEA), 2001, p. 201 – 224. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira, e revisão técnica Marcos Bagno.

<sup>20</sup> ERICKSON, F. Some approaches to inquiry in school/community ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 8 (3), p. 58-69, 1997.

<sup>21</sup> Unidade Social é aqui identificada como uma “turma escolar”. Neste caso específico, a turma do Sétimo Ano da Escola Municipal onde a pesquisa se realizou.

Com base nesses pressupostos e dialogando com a visão holística da abordagem etnográfica, justificamos a escolha da pesquisa qualitativa com o olhar da perspectiva sócio-histórica (do Círculo) de Bakhtin, tomada aqui no sentido da compreensão “dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2002, p. 21).

Tendo como referência a abordagem etnográfica e os princípios que norteiam o pensamento sócio-histórico (do Círculo) de Bakhtin, procuramos transpor tais princípios e perspectiva para a pesquisa qualitativa. Freitas (2003) apresenta alguns aspectos relevantes que procuramos incorporar ao contexto da nossa investigação: 1) A turma do sétimo ano é identificada como uma unidade social, um universo particular focalizado como instância de uma totalidade social, no domínio discursivo da escola. 2) Os eventos pesquisados com os gêneros orais desenvolvem-se em situações específicas nas aulas de Língua Portuguesa da referida turma, e são compreendidos a partir do seu acontecer histórico. Outros momentos das aulas foram observados, considerando o modo como a situação a ser pesquisada se relaciona com as demais. 3) Procuramos observar como as ações significavam para os sujeitos envolvidos (professora, alunos e pesquisadora) no momento em que aconteciam, buscando compreender e descrever os eventos investigados e suas possíveis relações. 4) Partimos da perspectiva sócio-histórica de que o sujeito apesar de singular é um ser social e que a compreensão se dá na inter-relação pesquisadora/sujeitos da pesquisa. Essa compreensão é essencialmente dialógica, e por isso, responsiva, o que exige uma participação ativa dos interlocutores, por isso, consideramo-nos, na condição de pesquisadora, como parte integrante da investigação, entendendo os acontecimentos a partir do lugar socio-histórico que ocupamos. 5) Compartilhamos do princípio de que a inserção dos sujeitos em determinadas práticas (envolvendo os gêneros orais), os permitem acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente, possibilitando aos mesmos um posicionamento crítico em relação a tais práticas, saberes e representações (MATENCIO, 2007).

Por fim, munindo-nos dessa perspectiva teórico-metodológica de fazer pesquisa no campo aplicado, entendemos, conforme assevera André (1995, p.56) que a compreensão do fenômeno revela uma das possíveis versões do caso, isto é, essa pode não ser a única ou a correta, mas cabe-nos a tarefa de - com responsabilidade, coerência e ética - por em palavras aquilo que observamos, ouvimos e sentimos.

## 4.2 ABRANGÊNCIA ESPACIAL E SOCIAL

O campo escolhido foram as aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada em uma comunidade rural do Município de Caetité – Bahia. A Unidade Escolar (UE) foi criada pelo Decreto nº 02 de 22/01/1996, funcionando com alunos do Ensino Fundamental II, visando assim, dar prioridade àqueles que concluíam a quarta série (hoje 5º ANO) e não disponibilizavam de transporte para se deslocarem até a cidade.

O povoado possui aproximadamente 100 habitantes, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP/2014) da escola; entretanto, há muitas comunidades circunvizinhas que participam da educação ofertada neste povoado. A escola apresenta um público diversificado, os estudantes são do entorno da comunidade e da sede do povoado, em geral, possuem uma baixa renda. O povoado tem como principal atividade econômica a pecuária, a extração mineral e o cultivo da cana-de-açúcar, tendo como atividade produtiva principal, a aguardente.

Consideramos essa contextualização pertinente, tendo em vista a importância e representatividade da Escola Municipal para a comunidade na qual se encontra e para o município de Caetité. A escola, no ano de 2014 alcançou a maior nota no IDEB<sup>22</sup> do município. Em 2011, a escola participou do programa *Soletrando*<sup>23</sup>, tendo um de seus alunos como representante estadual do campeonato de soletração. O aluno foi notícia de destaque nas mídias da região e do estado, por representar o estado e, especialmente, por ser um estudante oriundo de uma escola localizada em uma comunidade rural.

Vale ressaltar que, no último ano do Ensino Fundamental, já na sua sétima edição consecutiva, os alunos lançam um livro contando suas histórias de vida, através do projeto de leitura “Crescendo, Construindo e Escrevendo a Minha História”, sendo considerado um momento singular pela comunidade escolar. Por intermédio desse projeto, os estudantes têm acesso a inúmeras leituras e exercitam com entusiasmo a produção textual, conforme relataram algumas professoras da Unidade Escolar; apesar das dificuldades que envolvem o processo de escrita. O projeto estimula a participação de todos os professores, os quais

---

<sup>22</sup> **IDEB** é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

<sup>23</sup> **Soletrando** (também chamado de Campeonato Nacional de Soletração) foi um concurso brasileiro de soletração que era realizado anualmente pela Rede Globo de televisão, com alunos da Rede Pública de Ensino. As eliminatórias eram realizadas nos estados do Brasil, sendo que cada estado elegia um participante para participar do programa (em sua fase final).

auxiliam no processo de produção e reescrita dos textos dos alunos. Nesta escola, os estudantes, em sua maioria, demonstraram serem grandes leitores, devido, sobretudo, à frequência assídua na biblioteca da escola e ao expressivo número de registro de empréstimos de livros.

O Projeto Político Pedagógico (2014) da escola pauta-se em uma perspectiva pedagógica inspirada em princípios ético-científicos de liberdade, cooperação e nos ideais de solidariedade humana. Esses princípios não se encerram nas linhas de um documento norteador, manifestam-se na prática escolar, no convívio entre pais, alunos, gestora, coordenadora pedagógica e demais funcionários que buscam um relacionamento pautado na boa convivência e no respeito, conforme aponta as observações, que não se restringiram à sala de aula.

A Escola com base nos princípios pedagógicos que sustentam seu trabalho educativo destaca três valores fundamentais como pilares norteadores dessa instituição. 1) O respeito que se estabelece como eixo norteador das relações interpessoais e pedagógicas; 2) O amor, objetivando uma convivência harmoniosa, sensível e solidária entre todos os envolvidos no processo pedagógico da escola; 3) A competência, tendo em vista a realização de um trabalho com eficiência e eficácia pelos docentes, direção e demais funcionários que integram o corpo técnico-administrativo e pedagógico da Instituição Escolar. Para a escola, os três valores estão interligados e são de extrema importância para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, comprometida com os valores humanos, éticos, morais e sociais, contribuindo na formação dos educandos como sujeitos capazes de se tornarem cidadãos preocupados com a transformação social.

No ano de 2015 foram matriculados na Unidade Escolar 217 (duzentos e dezessete) alunos. A escola conta com uma biblioteca que funciona em um anexo fora da escola (em uma casa alugada pela prefeitura), mas, o que surpreende é que mesmo esta, sendo externa à escola, conta com a participação de muitos alunos que solicitam o empréstimo de livros, especialmente, os livros paradidáticos. A escola tem uma quadra sem cobertura, uma sala de professores que é compartilhada com a secretaria e coordenação escolar, uma sala da direção escolar, uma cozinha, quatro salas de aula e um pequeno pátio que representa, dentro da escola, um espaço de convivência para os alunos e onde se encontram os computadores para acesso a pesquisa e outras informações de interesse dos alunos. Quanto aos recursos audiovisuais, a escola tem dois datashow, um apenas em funcionamento, um aparelho de DVD, duas televisões (apenas uma é direcionada para fins didáticos) e quadro branco em cada sala de aula.

A Unidade Escolar oferece à população as seguintes modalidades de ensino: Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos - EJA, distribuídas nos três turnos. Em cada turno (matutino, vespertino e noturno) encontram-se quatro turmas em funcionamento. No matutino e vespertino encontram-se as turmas do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano. Enquanto que, no noturno são ofertados os cursos da EJA, Estágio I segmento I (1/2; 3/4) e Estágio II segmento II (5/6; 7/8).

A escolha dessa escola como local de pesquisa justifica-se, em um primeiro momento, pela minha experiência como coordenadora pedagógica no município no ano de 2008, o que me possibilitou contato com a referida escola e a oportunidade de conhecer algumas professoras de Língua Portuguesa, com as quais mantive sempre um diálogo profícuo, e mostraram-se sempre receptivas à proposta de pesquisa nesta área do conhecimento. E, em segundo lugar, não menos importante, por motivações pessoais; interesse-me por pesquisas que envolvem a educação no campo. Além disso, o universo apresentado pela escola, conforme histórico acima referenciado, inspira-me o desejo de atentar para as questões ligadas ao ensino de Língua Portuguesa, seus processos de interação; desvelar e compreender os significados das ações que permeiam esse universo particular das aulas de Língua Portuguesa.

#### **4.2.1 O acesso ao Campo**

Consideramos nesta pesquisa, o momento do campo como um acontecimento<sup>24</sup>, por mais que adentramos a um contexto já existente, com uma rotina escolar regularmente conhecida por alunos e professores, a simples presença da pesquisadora integrando aquele contexto específico traz a novidade que permite uma nova forma de olhar e significar essa rotina. Entender este momento do campo com este olhar contribui para as discussões estabelecidas até aqui e as que estão por vir.

O primeiro contato com a Escola para a apresentação da proposta da pesquisa foi no dia 23 de março de 2015, conforme consta nas primeiras escritas do diário de campo. Neste dia, apresentei para (naquele momento uma das participantes da pesquisa) a professora do sétimo ano, o termo de consentimento livre e esclarecido (doravante TCLE), em que se expunham os objetivos da pesquisa, os princípios que a norteavam, bem como a importância da participação da professora como sujeito da pesquisa.

---

<sup>24</sup> Numa visão bakhtiniana o acontecimento, como propomos, permite o encontro e interação com a palavra do (s) outro (s). No acontecimento dessa interação atribuem-se sentidos, negociam-se signos ideologicamente marcados; e estes signos estão impregnados de valores.

O termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>25</sup> é também uma forma de diálogo entre pesquisador e os participantes, pois proporciona o entendimento dos objetivos da pesquisa, do papel dos participantes e, inclusive, informa sobre a liberdade de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento (RODRIGUES, 2011, p. 25).

Já havia conversado anteriormente com a professora e o encontro na escola formalizou a sua participação. A professora mostrou-se aberta ao diálogo e interagiu bem com a proposta, apresentando, já no primeiro encontro, o livro didático adotado pela escola.

Nesse primeiro momento, não foi possível conversar com a direção da escola, entretanto, em outro momento ratificamos as informações junto à direção que consentiu para com a produção de dados. Tanto a equipe diretiva, quanto a professora foram bastante solícitos e dispostos a cooperar para a realização da pesquisa.

Por se tratar de uma escola localizada em uma zona rural, optei por utilizar o ônibus disponibilizado pela prefeitura para levar os professores e demais servidores, o que me possibilitou uma maior interação e maior tempo de permanência na escola, tendo em vista que, após as observações permanecia na UE, aguardando o retorno do ônibus.

Apesar da distância, a escola se mostrava próxima, considerando, sobretudo, a receptividade e o calor humano que nela encontrei. Apesar de sua simplicidade e carência, no que se refere à infraestrutura, a escola conseguiu apresentar uma riqueza e uma relação humana sólida, imprescindíveis no processo de educar.

#### 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para Amorim (2001, p.16) “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor”. Essa perspectiva de olhar que se constitui a partir da teoria de linguagem bakhtiniana me parece relevante para entender que “[...] não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar do outro no texto” (Ibid. p.28).

Partindo dessa perspectiva e considerando os imprevistos vivenciados, especialmente no que tange aos sujeitos da pesquisa, ratificamos o que Gatti (1999, p.77-78) nos afirma, de que o imprevisto pode ajudar na autocrítica do próprio pesquisador, “dos seus modos de agir,

---

<sup>25</sup> Documento exigido pelo Conselho Nacional de Saúde e regulamentado pela Resolução 196/96, homologada pelo Ministério de Estado da Saúde, em 10 de outubro de 1996.

[...] definir os limites de validade das informações e conclusões”. Para a autora cria-se uma oportunidade de compreensão da “não-neutralidade”, de “seus coloridos” e “vieses”.

Dessa forma, a pesquisa foi se apresentando com novos traços e coloridos, durante esse processo de interlocução pesquisadora/pesquisado. O sujeito que direciona o nosso olhar pesquisador é o professor de Língua Portuguesa, pois o nosso interesse é observar como os gêneros orais se apresentam na sala de aula de Língua Portuguesa em sua naturalidade e especificidade, nos anos finais do ensino fundamental, a partir dos eventos de letramento com o gênero. A princípio, pensamos em observar as aulas de Língua Portuguesa do 6º (sexto) e 9º (nono) ano do ensino fundamental. A escolha não ocorreu de modo aleatório, os questionamentos partiam do princípio de se observar as atividades desenvolvidas com os gêneros orais no início e no final do ensino fundamental II.

No dia 07 de maio de 2015, no turno vespertino, compareci na escola para iniciar as atividades de observação. As professoras (sujeitos da pesquisa) dos respectivos anos (6º e 9º) informaram-me sobre a situação do horário de aula, sendo este distribuído nos dias de segunda, quinta e sexta-feira, totalizando uma carga-horária semanal de 05 aulas de 45 minutos cada. A professora do 9º (nono) ano sugeriu que as aulas para observação fossem da turma do matutino, o que contribuiria diretamente para uma melhor organização do meu horário de observação, permanecendo o 6º (sexto) e 9º (nono) ano pela manhã. Entretanto, percebemos que os horários das duas turmas estavam coincidindo. Dessa forma, decidimos que a pesquisa se realizaria no 7º (sétimo) e 9º (nono) ano, tendo em vista a organização do horário, já que se trata de uma escola localizada em uma zona rural, onde o acesso é mais difícil, exigindo da pesquisadora um maior tempo de permanência.

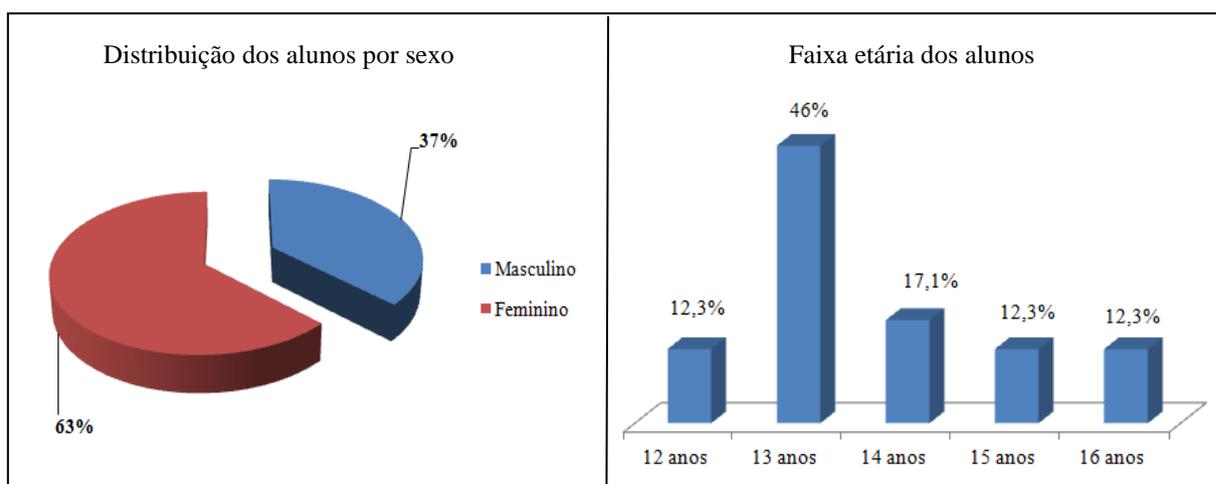
Entretanto, no decorrer da investigação, no dia 01/06/2015, com um total de 08 (oito) aulas observadas na turma do 9º ano, a professora, sempre responsável e atenciosa, relatou-nos que iria se afastar por questões de saúde. Conversou sobre a situação e apresentou o laudo médico, o que nos deixou, de certa forma, entristecidos pela situação e pelo trabalho que vinha sendo desenvolvido. Enquanto isso, a turma ficou por um bom tempo sem professor substituto.

Esse momento nos fez (re) pensar o caminho a percorrer, ressignificar nossas ações. Pensamos em observar outra turma de 9º ano, entretanto, teríamos que elaborar um novo TCLE, entre outros documentos exigidos pelo comitê de ética e já estávamos na metade da segunda unidade. Dessa forma, decidimos continuar com a observação apenas no 7º ano, e isso tem nos proporcionado boas reflexões.

Ressaltamos que, nesta pesquisa, a professora e os seus alunos terão seus nomes omitidos por questões éticas. A professora participante da pesquisa já trabalha na educação como professora de Língua Portuguesa há 20 anos. Atualmente ministra a disciplina de Língua Portuguesa no 6º ano A e 7º ano A (ambos no matutino); Religião no 9º ano A (matutino) e Redação no 7º ano A e 9º ano A (ambos no matutino). No turno vespertino, a professora atua como vice-diretora da escola.

Para além dessas informações acerca do sujeito professor, é de fundamental importância apresentar alguns dados sobre os demais sujeitos da pesquisa, que são os alunos, os quais constituem, também, parte essencial desta pesquisa. As turmas da escola não são muito grandes, como frequentemente vivenciamos nas escolas públicas. O 7º (sétimo) ano matutino é composto por 24 alunos com idades que variam entre 11 a 15 anos. Entre estes alunos, 15 são meninas e 09 são meninos, conforme representado no gráfico abaixo:

**Figura 03** – Distribuição dos alunos por sexo e faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora

No primeiro contato com a turma, os alunos mostraram-se um pouco inibidos, mas, após algumas observações, demonstraram que este outro (pesquisadora) já fazia parte daquele universo, especialmente nas segundas-feiras, dia em que o nosso encontro se realizou com uma maior regularidade.

#### 4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa, conforme nos afirma (BOGDAN, BIKLEN, 1994) entre outros autores, requer o uso de diversos instrumentos de geração de dados, considerando, sobretudo, a subjetividade inerente ao processo de investigação, desse modo de fazer pesquisa. Com base nessa orientação, a presente investigação utilizou-se dos seguintes instrumentos para produção dos dados: observação de aulas com gravação de áudio e vídeo e notas de campo. Das 19 (dezenove) aulas gravadas consideramos como *corpus* para a geração de dados (02) transcrições de aulas (2 aulas de 45 minutos em cada transcrição) e 01 (um) relato de observação, tendo como base o diário de campo com anotação de todas as aulas.

Defendemos nesta pesquisa a observação participante, tendo em vista que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada” (ANDRÉ, 1995, p.28). Em algumas aulas, a observação da pesquisadora implica em uma participação direta na interação verbal com alunos e professora.

Neste estudo, o trabalho de campo requer vários encontros com os sujeitos da pesquisa em seu ambiente natural, buscando descrever a situação observada, compreender e revelar significados. Apoiando-nos em uma visão de linguagem como processo de interação humana e no conceito de gêneros discursivos – tomando-o como objeto de ensino - buscamos compreender e revelar significados a partir dos diferentes eventos com os gêneros orais em seu acontecimento histórico e social. A partir da observação, alguns conceitos firmados nesta pesquisa - especialmente a noção de compreensão responsiva - revelaram-se imprescindíveis para análise dos episódios de sala de aula envolvendo os gêneros orais. As temáticas e episódios serão apresentados e discutidos no capítulo 05 da pesquisa, no qual versamos sobre os nossos conceitos e perspectivas de análise.

As observações na turma do sétimo ano ocorreram na segunda unidade didática e tiveram duração aproximada de dois meses. Foram observadas 19 (dezenove) aulas de 45 (quarenta e cinco minutos) cada, totalizando aproximadamente 14 horas e 75 minutos de observação em sala de aula. A maioria das aulas foi gravada utilizando-se do seguinte recurso: um aparelho celular e um gravador de voz digital. Entretanto, considerando a necessidade de observar os gestos, expressões e comportamento dos alunos durante a realização das atividades em sala de aula, decidimos, com a autorização da professora e permissão dos alunos, pela filmagem das aulas. Essa forma de registro do cenário discursivo da sala de aula permitiu retomar o vivido com um olhar capaz de produzir novos sentidos para o acontecimento.

Segundo Freitas (2003), a observação, numa pesquisa com abordagem sócio-histórica se constitui “[...] em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (Freitas, 2003, p. 33).

Nessa perspectiva, André (2007) chama-nos a atenção para a apreensão da perspectiva do outro, de modo que o pesquisador faça o esforço de olhar o familiar como se fosse estranho, o que nas palavras de Bakhtin significa dizer que o observador “não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado” (Bakhtin, 1997, p.355). Sua voz se encontra com as vozes dos sujeitos, produzindo novos sentidos para as experiências vividas.

Desse modo, observação participante, numa perspectiva histórico-social, caminha ao encontro do outro, tem suas bases numa relação de alteridade, na medida em que nos permite participar do evento observado como parte dele e, ao mesmo tempo, estar em uma posição que nos possibilita o encontro com o outro, isto é, numa posição exotópica.<sup>26</sup> Essa visão nos permite a compreensão do outro, de outros contextos e estes na inter-relação estabelecida possibilita a construção do nosso próprio texto.

Durante esses momentos de observação foram realizadas pequenas notas e registros de falas, de situações, de ideias, o que facilitou a construção do relato. As notas no diário de campo têm sido usadas para o acompanhamento das etapas de observação e para a preservação dos diálogos, situações inusitadas e detalhes de observação, na memória do pesquisador.

Bogdan e Bliklen (1994) asseveram que esses registros, principalmente na forma de relatos, são importantes para acompanhar a evolução da investigação, para a inclusão e adaptação de instrumentos e para o registro de episódios interessantes e significativos da pesquisa.

É com base nesses instrumentos e perspectiva teórico-metodológica que os dados serão analisados, esclarecidos e discutidos no próximo capítulo.

---

<sup>26</sup>A exotopia/extralocalidade para Bakhtin diz que “diante do outro, estou fora dele. Não posso viver a vida dele. Da mesma forma que ele não pode viver a minha vida. Mesmo para compreender o outro, vou até ele, mas volto ao meu lugar. Apenas do meu lugar, único, singular, ocupado apenas por mim, é que posso compreender o outro e estabelecer com ele uma inter-ação. A extralocalização é que põe meu compromisso ético na roda. Se outro vivesse minha vida, se pudesse ver o mundo como apenas eu vejo, se tivesse os mesmos pontos de vista que eu, então eu não precisaria pensar, e expressar meu olhar único sobre as coisas e a vida. A exotopia é minha possibilidade de responder. GLOSSÁRIO Bakhtin. In: LINGUAGEM em interação: teoria dialógica on line. Disponível em:<<http://linguagememinteracao.blogspot.com.br/2012/11/glossario-bakhtin.html>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

## 5 OS GÊNEROS ORAIS NA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Um dos critérios que Green, Dixon e Zaharlick (2005, p.61) indicam como parte da lógica de investigação de uma abordagem antropológica para a etnografia em educação diz respeito à característica repetitiva e prolongada da observação em que “cadeias de eventos são observadas mais de uma vez para que se possa estabelecer a confiabilidade das observações”.

Partindo dessa premissa e, considerando as reflexões metodológicas que orientam a pesquisa e a perspectiva pela qual o objeto foi estudado, foram observadas 19 (dezenove) aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 14h25min. (quatorze horas e vinte e cinco minutos) de gravação. A tabela abaixo apresenta a relação de aulas observadas e as atividades desenvolvidas pela professora durante o período de observação:

**Tabela 02** - Relação de aulas observadas e atividades desenvolvidas pela professora

Nº de aulas	Data	Dia da Semana	Atividade(s) desenvolvida(s) em sala de aula
1	18/05/2015	Segunda-Feira	Apresentação da Pesquisadora; Apresentação do Livro Paradidático Lido; Revisão dos Tempos Verbais.
2			
3	22/05/2015	Sexta-Feira	Leitura e Interpretação de Texto do Livro Didático.
4	25/05/2015	Segunda-Feira	Apresentação do Livro Paradidático Lido; Correção da atividade da aula anterior
5			
6	28/05/2015	Quinta-Feira	Leitura e Interpretação de Texto do Livro Didático; Produção Escrita de uma crônica.
7			
8	29/05/2015	Sexta-feira	Leitura e Interpretação a partir do gênero crônica.
9	01/06/2015	Segunda-Feira	Apresentação do Livro Paradidático Lido; Atividade Avaliativa Escrita - Individual.
10			
11	08/06/2015	Segunda-Feira	Apresentação do Livro Paradidático Lido; Discurso Direto e Indireto.
12			
13	15/06/2015	Segunda-feira	Apresentação do Livro Paradidático Lido; Atividade do Livro Didático.
14			
15	18/06/2015	Quinta-Feira	Correção da atividade do Livro Didático; Organização das equipes para apresentação da dramatização.
16			
17	06/07/2015	Segunda-Feira	Dramatização dos Livros Paradidáticos Lidos; Orientações em relação à dramatização.
18			
19	27/11/2015	Sexta-Feira	Apresentação de trabalhos de pesquisa em dupla/grupo. Despedida da turma.

Fonte: Elaborada pela autora

Considerando a turma do sétimo ano do Ensino Fundamental como uma unidade social (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005), respaldamos nossa investigação em uma concepção de linguagem interacionista, tendo como foco os gêneros discursivos orais.

Partimos do princípio de que os gêneros discursivos se atualizam em eventos de interação, possibilitando o funcionamento do discurso e a interação entre sujeitos históricos e sociais, constitutivos e constituidores das práticas discursivas. A partir dessa ideia, compreendemos a sala de aula como um espaço de ações constantes onde professores e alunos estão envolvidos em práticas discursivas.

Nesse contexto, as aulas selecionadas para estudo correspondem, respectivamente, às aulas do dia 08/06/2015, 18/05/2015 e 06/07/2015, (cf. tabela 02), as quais se revelaram imprescindíveis para analisar os eventos com os gêneros orais na sala de aula de Língua Portuguesa.

Como observadora, não me posicionei fora do mundo observado, minha observação integrou-se como componente do objeto observado. O último dia de observação revelou-se um momento de agradecimento pela acolhida e resultou de um convite da professora para que, como pesquisadora, assistisse às apresentações dos alunos. Esse momento só intensificou a acolhida cordial e a forma singela com que interagiram com o olhar do outro naquele espaço. Nesse último dia de observação (27/11/2015), os alunos realizaram algumas apresentações de trabalhos, mas, sempre direcionadas para a leitura da escrita de suas pesquisas. Orientada pelos objetivos da pesquisa, considerei pertinente analisar as aulas em que os gêneros orais aconteciam em sua naturalidade e especificidade.

Nesse processo dialógico, por excelência, constatamos que, em todas as segundas-feiras, nas aulas de Língua Portuguesa do 7º (sétimo) ano, conforme consta na tabela 02, aconteciam eventos tidos como “momento de contação de histórias”, em que os alunos (geralmente por meio de sorteio) apresentavam oralmente o livro paradidático<sup>27</sup> lido durante a semana. Após a apresentação, havia um momento de troca de livros entre os alunos. De acordo com Menezes e Santos (2002)<sup>28</sup>, os livros paradidáticos nas escolas ganharam importância, especialmente, no final da década de 90, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e orientou para a abordagem de temas transversais relacionados ao desenvolvimento da cidadania. Por conseguinte, abriu-se espaço para o aumento da produção de obras para serem utilizadas em

---

<sup>27</sup> São livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim. Os paradidáticos são considerados importantes porque podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos e, dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos (MENEZES; SANTOS, 2002).

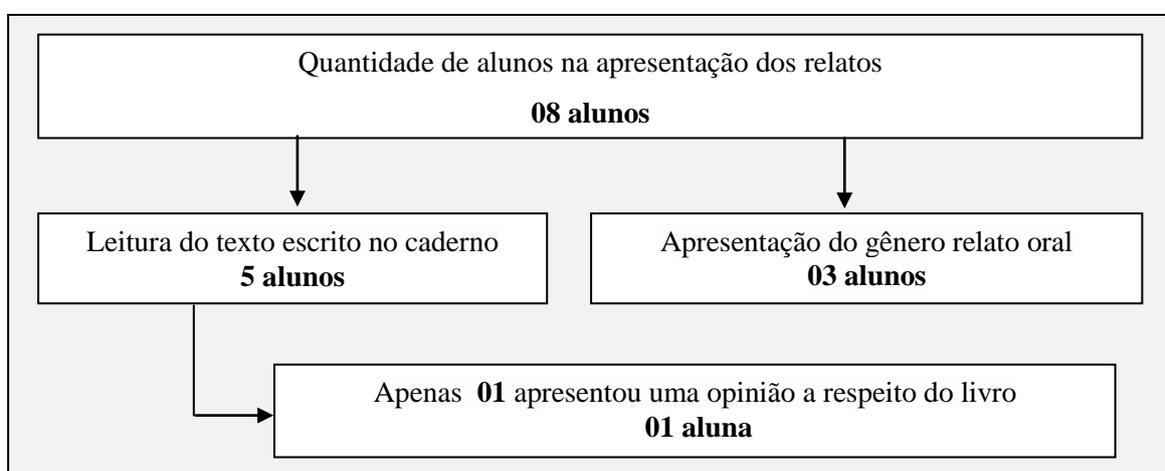
<sup>28</sup> MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Paradidáticos" (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=143>, visitado em 25/10/2015.

sala de aula, abordando temas como Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade.

Dessa forma, dada a regularidade com que aconteciam os momentos em que os alunos narravam a história do livro paradidático lido, considerei pertinente optar por uma das aulas que contemplasse esses momentos de “contação de história”. A aula selecionada para análise corresponde ao dia 08/06/2015 e encontra-se transcrita no Apêndice A desta pesquisa. O relato de observação (cf. Apêndice C), referente à aula do dia 18/05/2015, corroborou para a análise do episódio da aula do dia 08/06/2015. Além disso, esse relato de observação evidencia a forma como a professora avalia os alunos em suas apresentações. Portanto, a escolha das aulas não ocorreu de forma aleatória. Na aula do dia 08/06/2015, por exemplo, houve um maior envolvimento dos alunos na apresentação do livro paradidático lido. As apresentações foram realizadas durante os dois últimos horários do turno matutino. Os nomes dos alunos citados nos turnos de fala das transcrições são fictícios, em respeito ao princípio ético a que se compromete esta pesquisa.

Após a leitura e análise da transcrição da aula (08/06/2015) e observações relatadas no diário de campo constatamos na apresentação oral dos alunos diferentes modos de expressão com o gênero relato oral. Os estudantes expressaram verbalmente as práticas de oralidade em função do gênero relato, revelando a especificidade deste gênero. Um grupo de alunos realizou apenas a leitura, outro grupo realmente vivenciou o gênero em sua naturalidade e, apenas um único aluno expressou em seu relato uma opinião a respeito do livro paradidático lido. Assim, a esfera de circulação do gênero ocorreu por diferentes subjetividades e expressões na sala de aula, conforme se observa na figura a seguir:

**Figura 04** – Modos de expressão com o gênero relato



Os dados revelaram que 08 (oito) alunos participaram da apresentação oral do livro paradidático. Deste total de alunos que apresentaram: 05 (cinco) apenas leram o relato escrito no caderno, numa espécie de oralização do texto escrito, 03 (três) relataram oralmente a história do livro sem recorrer ao escrito, e 01 (uma) aluna, apenas, apresentou a sua opinião a respeito do livro.

Os modos de apresentar variaram, pois a proposta da professora era a de que os alunos ficassem à vontade quanto ao modo de interagir, sendo assim, 06 (seis) alunos apresentaram sentados, no lugar onde se encontravam e 02 (dois) alunos apresentaram em pé, de frente para a turma.

Essas formas de interagir com o gênero relato e a relação desse gênero com a concepção dialógica da linguagem serão especificadas nos episódios de análise, na tabela 03, logo a seguir.

A aula do dia 06/07/2015 (cf. tabela 02) foi selecionada considerando a realização do gênero discursivo dramatização, esse gênero trouxe novos sentidos para a compreensão dos gêneros orais em sua naturalidade e especificidade na aula de Língua Portuguesa.

Após análise das aulas selecionadas e relato de observação, escolhemos 07 episódios para, com base nas premissas de uma concepção dialógica da linguagem, compreender os gêneros relato e a dramatização (identificados no período de observação) nos eventos em que estes se atualizam. Nas análises desses episódios são abordados conceitos basilares para esta pesquisa, como compreensão responsiva, discurso “tendencialmente monológico”, gêneros discursivos (tema, estilo, forma composicional) e seus processos de interação, e aspectos multimodais do gênero oral. As discussões nas análises foram ampliando-se, exigindo-nos novas apostas enunciativas. Por isso, dialogamos com as noções de juízo de valor e entoação, importantes para uma discussão de dados que se propõe responsiva.

Na tabela 03 contextualizamos a escolha de cada um desses episódios de análise. Nela apresentamos diferentes momentos das aulas que compõem o *corpus* da pesquisa, evidenciando, a partir dos *excertos da aula*, o *tema* e a *ementa*. Cada *excerto* de aula é composto por turnos<sup>29</sup> de falas e apresenta um *tema*, ou seja, aquilo que será discutido em cada episódio e que está ao redor do discurso dando-lhe significado. A *ementa* possibilita a contextualização e apresentação de cada episódio. Os turnos de 92 a 101 compõem o episódio I; os turnos de 102 a 118 compõem o episódio II; os turnos de 122 a 135 compõem o episódio

---

<sup>29</sup> Os turnos representam a vez de alguém (aluno/professor/pesquisador) falar ou de usar a língua na interação. Inclui-se, também, nessa interação a possibilidade do turno silencioso. Os turnos compreendem qualquer intervenção do interlocutor no diálogo. Assim, os excertos e episódios são compostos por Turnos de Fala.

III, todos correspondem à aula do dia 08/06/2015. Os turnos de 159 a 160 da referida aula, somado ao trecho do relato do Diário de Campo do dia 18/05/2015 compõem o episódio IV. Os turnos de 01 a 54 compõem o episódio V e os turnos de 56 a 58 compõem o episódio VI, ambos referem-se à aula do dia 06/07/2015. Os turnos de fala de 70 a 102 (aula do dia 06/07/2015) e o trecho do relato do Diário de Campo do dia 18/05/2015 compõem o episódio VII, conforme se observa na tabela a seguir:

**Tabela 03** – Relato dos episódios de análise

Episódios da aula	Registros	Tema	Ementa
Episódio I	Aula do dia 08/06/2015  Turnos de 92 a 101	O contexto de uso: “(re) contando histórias”	Neste episódio contextualizamos o gênero relato como um discurso em que os alunos dialogam com a história do livro paradidático lido. Realiza-se uma descrição do gênero relato, observando, sobretudo, o seu processo narrativo e a sua atualização nos eventos de interação. Neste episódio, analisamos a primeira intervenção que a professora realiza diante do relato discente.
Episódio II	Aula do dia 08/06/2015  Turnos de 102 a 118.	A responsividade como condição para a construção de valores	Este é o único episódio analisado em que se observa a manifestação do gênero relato oral. Aqui, analisamos as condições para que o sujeito possa agir ativamente diante do gênero em questão. Observamos o universo dialógico que se constitui no e pelo gênero discursivo aula, a relação com a palavra alheia, o fazer histórico com a linguagem, as opiniões e dizeres dos sujeitos envolvidos (alunos, professora e pesquisadora). Destacamos na análise o momento em que o aluno depara-se com um discurso escrito e a ele reage oralmente.
Episódio III	Aula do dia 08/06/2015  Turnos de 122 a 135.	Réplica e(m) relato: manifestações responsivas do dizer discente	Neste episódio, pela primeira vez na aula em análise, observamos no relato discente a manifestação de uma opinião a respeito do livro paradidático lido. Aqui a compreensão responsiva mostrou-se um conceito imprescindível para refletir sobre o modo como o sujeito interage em seu relato. A atitude responsiva revelou-se imediata, como também, refletiu-se mais tarde em outras interações verbais entre

			professora e alunos. Neste episódio defendemos que as intervenções da professora para o desenvolvimento de uma atitude ativamente responsiva devem favorecer o confronto entre as experiências individuais do aluno em formação, com os discursos que se mostram nos livros e no contexto social.
Episódio IV	Aula do dia 08/06/2015  Turnos de 159 a 160.  Aula do dia 18/05/2015  Relato- Diário de Campo	Superando a tendência monológica nas práticas de ensino e aprendizagem do gênero oral	Neste episódio resgatamos um trecho do relato do diário de campo do dia 18/05/2015. Nesse trecho a professora realiza uma intervenção que se atualiza neste episódio de aula. A partir da intervenção realizada pela professora após o relato discente, questionamos o enfoque tendencialmente monológico dado ao gênero. Para a análise, privilegamos o processo de significação que se constitui a partir do que é dito nos relatos e nas relações nele e a partir dele estabelecidas. Partimos da ideia de que o gênero relato configura-se como lugar de interação, porque é a partir dele que os sujeitos (alunos e professora) interagem e trocam informações.
Episódio V	Aula do dia 06/07/2015  Turnos de 1 a 54.	O Gênero Dramatização em sala de aula “ <i>Caçadas de Pedrinho</i> ”	Neste episódio analisamos a primeira dramatização construída e representada pelos alunos a partir da leitura do livro paradidático <i>Caçadas de Pedrinho</i> , do escritor Monteiro Lobato. Aqui, evidenciamos as três dimensões que compõem a identidade do gênero: a estrutura composicional, o estilo e o tema, enfatizando os aspectos extraverbais, com os quais buscamos compreender o que está ao redor do discurso.
Episódio VI	Aula do dia 06/07/2015  Turnos de 56 a 58.	O Gênero Dramatização em sala de aula “ <i>Enquanto houver</i> ”	Neste episódio analisamos a dramatização construída e representada a partir da história do livro paradidático <i>Enquanto houver vida viverei</i> , do escritor Júlio Emílio Braz. Aqui, evidenciamos as diferentes linguagens que constituem os gêneros orais, revelando-os, indiscutivelmente, multimodais. Essa análise desenvolve-se relacionando as

		<i>vida viverei”</i>	questões advindas do contexto imediato com as questões sociais e as visões de mundo.
Episódio VII	Aula do dia 06/07/2015  Turnos de 70 a 102.  Aula do dia 18/05/2015  Relato- Diário de Campo	Relações dialógico- valorativas a partir do gênero dramatização	Neste episódio analisamos como se constituiu o processo de avaliação do gênero dramatização. Observamos como a professora e os alunos realizam suas avaliações a respeito das dramatizações. Esse processo avaliativo do gênero, envolvendo alunos e professora, vai se constituindo em um cenário de diferentes enunciados e vozes, entremeados por juízos de valor e sentimentos. Aqui, destacamos o tema do gênero, evidenciando o acento avaliativo que lhe é próprio.

Fonte: Elaborada pela autora

Com base no exposto, apresentaremos o gênero relato a partir dos eventos em que ocorre a apresentação do livro paradidático lido pelos alunos. Nosso propósito não é descaracterizar o trabalho da professora, não é simplesmente evidenciar os problemas que os alunos/professora apresentam em relação aos gêneros. As análises e discussões aqui empreendidas pretendem estimular a problematização das práticas de linguagem em sala de aula, revelando as implicações deste estudo nas práticas de atuação dos professores, especialmente, no trabalho com os gêneros orais.

### 5.1 O CONTEXTO DE USO: “(RE) CONTANDO HISTÓRIAS”

Em primeiro lugar, respaldando-nos em Bakhtin (1997, 2009), Matencio (2001b), Souza (2011; 2012), Souza (2015) e Rojo (2007) assumimos a aula como um gênero discursivo oral secundário, multimodal, complexo e dinâmico que combina uma variedade de gêneros primários usados em outros contextos e gêneros de outras esferas discursivas que passam por processos de formalização específicos no interior das diferentes práticas de ensino.

A gestão da aula passa pela oralidade, seja na condução das atividades pela professora, seja na observação da conduta, da disciplina ou na valoração do processo avaliativo, por isso, ela configura-se como um gênero oral.

Nos momentos iniciais da aula em análise<sup>30</sup>, os alunos apresentam-se inquietos e há alguns burburinhos, mas a professora procura intervir nesses acontecimentos da melhor forma possível, sempre disposta e de forma cordial. No excerto da aula, a seguir, a professora solicita aos alunos para iniciarem as apresentações do livro, corroborando para a assertiva de que a interação que se desenvolve na sala de aula é “definida pela situação de ensino que envolve professor e alunos em uma relação assimétrica, especializada, orientada para uma finalidade preestabelecida” (LAPLANE, 2000, p. 87). Neste caso, orientada para a apresentação do livro paradidático lido, como se observa no excerto abaixo:

**92 P.:** [sem conversa] pra ouvir o colega. QUEM não tem livro, o livro deve tá perdido por aí, porque eu dei no primeiro dia de aula, eu dei um livro pra cada aluno, alguém está guardando o livro em casa, não tá lendo, nem devolvendo. Que que eu falei? Toda segunda-feira vai trocar o livro com o colega, eu tenho uma lista aqui ó de treze pessoas apenas, se são 23, as 10 pessoas fizeram o quê com o livro? ... A partir de hoje chegou dia / segunda – feira, leu ou não leu não vai / vai ter que trocar do mesmo jeito ... [porque oito dias é BASTANTE gente pra pessoa ler] ... tem que, tem que ter o controle aí dos seus dias, do do das atividades que cês tão fazendo em casa porque tá demais. ((alunos começam a trocar o livros)) não vai trocar agora não é é João, é depois que apresentar, viu? Sem baGUNÇA, sem precisar leVANTAR. Por exemplo aqui ó DION, DION apresenta o dele, certo? NESSE momento que Dion terminar de apresentar, eu já tinha falado isso vocês esquecem, ALGUÉM levanta e/ levanta não, alguém fala “eu QUERO” Pronto. O primeiro que disser eu quero ... certo. Pronto? Entendido? Precisa sortear ou vocês é ...

**93 Gr. A.:** sorteia, sorteio.

**94 P.:** ((interrompe para atender à solicitação do aluno sobre transporte)) ANA MARIA, ANA MARIA.

**95 Ana Maria:** ((a aluna lê da própria carteira, atenta ao que está escrito e em voz baixa)) ( ) o pai do menino era muito inteligente, sabia todos os significados das palavras, os amigos um dia ficaram curiosos ( ) um dia a turma inventou uma palavra e foi perguntar para ele, mas como era uma invenção, palavra inventada, não tinha um significado, todos ficaram zombando ( )

**96 P.:** eu não lembro de ter ouvido você falar do título do livro ... que você leu.

**97 Ana Maria:** o menino que vendia palavras.

**98 P.:** isso. Você está com o livro em mãos? Quem aceita pegar o livro agora?

**99 Gislane:** eu

**100 Gr.A.:** eu

**101 P.:** pronto. Gislane foi a primeira, troca agora com Ana Maria. (...).

<sup>30</sup> Eis o roteiro das aulas da professora: Segunda-feira – 08/06/2015 (duas aulas de 45 minutos 1-Conversa: orientação das atividades do dia. 2- Leitura das Crônicas. 3-Visto nas atividades. 4-Apresentação do Relato. 5-Correção da atividade do livro didático: Discurso direto e indireto).

A história relatada pela aluna no turno 95 refere-se ao livro infanto-juvenil “o menino que vendia palavras” de Ignácio de Loyola Brandão. Para a teoria dialógica da linguagem “[...] o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogos e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127). Assim, ao se propor um trabalho com o gênero *relato* cria-se uma forma de dialogar sobre o livro lido, isto é, dialogar com a história que o livro apresenta.

A professora não faz referência explícita ao gênero relato, apenas diz que se trata de um momento de apresentação do livro lido. Em outro momento da aula, no turno 176, ela diz que se trata de uma leitura do resumo “*Agora [...] tem mais alguém pra apresentar, fazer a leitura ... do resumo?*”. Entretanto, os gêneros do discurso organizam nossa fala, sem mesmo nos darmos conta disso. Conforme Bakhtin (1997, p.302):

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo de fala evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1997, p.302).

Sabemos que ao lado dos gêneros padronizados, mais normativos, existem gêneros mais livres e mais criativos da comunicação verbal oral, como os gêneros da esfera familiar. Entretanto, mesmo um uso criativo dos gêneros não significa a sua recriação, para usá-los livremente, é preciso dominá-los bem (BAKHTIN, 1997, p. 303). Essa ideia nos permite considerar os gêneros discursivos como “instrumentos maleáveis e dinâmicos da ação comunicativa humana” (BORGES, 2012, p.123).

No relato oral dos livros, os alunos contam histórias, manifestam, algumas vezes, suas impressões, narram fatos, evidenciam acontecimentos. De acordo com Souto e Leal (2009), o discurso relatado é produzido em um contexto específico e com uma determinada intenção, que pode ser para contar algo sumariamente ou fazer uma complementação desse relato e suas repercussões, seus desdobramentos, entre outros. No relato pode haver, ainda, as considerações pessoais de quem está relatando sobre o tema e ou trabalho apresentado. As autoras, ainda acrescentam que, no relato, de um lado, se desenvolve o processo narrativo e, por outro, existe uma relação temporal que acontece do início ao fim do ato de sua produção.

Ao relatar, ainda que de forma sucinta, a história do livro, a aluna desenvolve um processo narrativo, mas, não revela em seu relato uma relação temporal (ontem, semana

passada...) ou um discurso em primeira pessoa, como, geralmente, se observa no relato pessoal ou no relato de experiência. Isso ocorre porque as características sociocomunicativas dos gêneros variam de acordo com a diversidade das práticas sociais humanas, por isso a característica de “maleabilidade, o dinamismo e a plasticidade” sem perder, contudo, a sua estabilidade.

Para Leal e Gonçalves (2007), em determinadas situações comunicativas, os gêneros são ficcionalizados, ou seja, as características próprias do gênero escolhido são desvirtuadas, entretanto, os gêneros guardam alguns “parâmetros do gênero” inicial, o que permite a permanência da identidade, assim como a possibilidade de o objeto ser reconhecível e interpretado. Entretanto, em um trabalho como este, não se deve tratar os gêneros preponderantemente a partir de seus aspectos formais, correndo o risco de escamotear a sua atividade sócio-interacional.

O relato, em questão, é um gênero discursivo cuja esfera de circulação é a escolar. É a situação escolar de comunicação, precisamente, a que solicita a demonstração da capacidade de uso desse gênero. Ao ser introduzido na escola, ele torna-se, necessariamente, um gênero escolar, não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem (SCHNEUWLY, DOLZ, 1999, p.06.). Os gêneros ligados às situações de comunicação da esfera discursiva escolar podem encontrar-se relacionados às demais esferas sociais, das quais os educandos participam ou futuramente participarão.

No excerto em análise, observa-se uma leitura de um gênero escrito, no qual a aluna narra, de forma sucinta, a história do livro *O menino que vendia palavras*. Não observamos, necessariamente, uma manifestação do gênero relato oral. Na verdade, o que se observa é uma leitura do texto escrito. A simples oralização de um texto escrito não o torna, necessariamente, um gênero oral. Conforme Travaglia e outros (2013), mesmo apresentando uma versão escrita, gêneros como a conferência, a peça de teatro ou a comunicação científica foram produzidos para serem realizados oralmente, são, portanto, eminentemente orais.

O que se nota na interação estabelecida nessa atividade de contar a história do livro é que o objetivo, na verdade, centra-se em o aluno demonstrar que leu o livro. Não há uma preocupação da professora com o fato de o aluno ter compreendido ou não a história do livro. Não há um resgate que possa evidenciar a compreensão das diferentes vozes que nele agem. Talvez, aqui, se pudesse refletir sobre o conteúdo do livro, sobre as interações que um romance de ficção institui. Observar esses aspectos é condição imprescindível para se resgatar de maneira efetiva a centralidade da concepção de linguagem como atividade de sujeitos inscritos em condições sociais de produção do discurso.

Além disso, no excerto acima, não se observa uma intervenção por parte dos alunos/colegas, talvez, até, pelo fato de a leitura ter sido realizada em voz baixa, não permitindo que todos pudessem compreender a história contada pela aluna. Ou pelo fato de a professora não ter realizado uma intervenção nesse sentido. Como apresentamos no capítulo *Gêneros Oraís e Ensino*, a qualidade da voz, a melodia, a elocução e pausas, a respiração são exemplos de meios para-linguísticos que contribuem para a compreensão do gênero oral. Na própria transcrição da fala da aluna, no turno 95, percebem-se vários momentos em que há uma incompreensão da fala<sup>31</sup>.

Por outro lado, observa-se uma única intervenção realizada pela professora, entretanto, o seu questionamento volta-se para uma confirmação do título do livro, como se verifica em sua fala no turno 96, “*eu não lembro de ter ouvido você falar do título do livro ... que você leu..*”. Mas, como apresentado anteriormente, o livro “é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 128), observando, é claro, a faixa etária dos alunos.

Os alunos escolhem o livro levando-se em consideração a capa, o título, a quantidade de páginas, as ilustrações, ou mesmo a história apresentada pelos colegas. A professora anota no caderno quem são os alunos que estão apresentando, pois as apresentações representam um dos instrumentos avaliativos da segunda unidade didática.

Em uma atividade como esta, pautada em uma perspectiva dialógica, o trabalho com os gêneros orais implicam a necessidade de se criar possibilidades para a produção e desenvolvimento da oralidade, tendo como foco a função social da linguagem. Realizar uma apresentação oral de um livro à turma requer dos alunos observação de alguns aspectos importantes como: a indicação bibliográfica, o espaço onde decorre a ação, as particularidades na maneira de ser dos personagens, a relação das imagens e título com o tema da obra, e, sobretudo, uma postura crítica frente à história contada, relacionando-a aos seus conhecimentos de mundo. Pois, como nos afirma Bakhtin/Volochínov (2009, p.127), o livro “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio”.

Todas essas questões podem contribuir para a construção de um trabalho pedagógico em um contexto socializado. O ensino enquanto um momento de criar possibilidades para a construção do conhecimento exige, portanto, um espaço de dialogicidade.

---

<sup>31</sup> A incompreensão da fala é registrada pelo seguinte símbolo ( ).

As situações didáticas envolvendo os gêneros discursivos podem despertar posturas diferenciadas nos alunos, levando-os a assumir uma posição crítica e criativa (ROJO, 2009), em contraposição a uma atitude meramente reprodutiva.

Nessa concepção dialógica, a aprendizagem para ser efetiva precisa ultrapassar a mera reprodução e transmissão de conhecimentos que situa o texto como um produto pronto, acabado, uma representação mental, cujos sentidos são transparentes e devem ser extraídos pelo leitor. É preciso criar condições para que o sujeito possa agir ativamente diante do gênero em questão.

## 5.2 A RESPONSABILIDADE COMO CONDIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE VALORES

O episódio 02 (cf. tabela 03) centra-se na apresentação do relato do livro *Dom Quixote*, um clássico de Miguel de Cervantes, também, da coleção de Paradidáticos da Literatura Juvenil. O episódio revelou-se bastante interessante, pois, pela primeira e única vez, durante todos os momentos de observação, o aluno João participou da apresentação do livro lido. Em conversa com colegas, o aluno revelou que pela primeira vez havia lido um livro em sua vida. Esse envolvimento do estudante já revela uma resposta positiva sobre o trabalho desenvolvido pela professora, isto é, sobre a importância de se oportunizar momentos de “contação de histórias” em sala de aula do Ensino Fundamental, como analisaremos no excerto da aula abaixo:

**102 João:** eu professora ((esta é a primeira vez que o aluno se mostra interessado em apresentar))

**103 P.:** você quer ... ler agora?

**104 João.:** vou, mas vô querer aqui. ((referindo-se ao lugar onde estava sentado))

**105 P.:** não tem problema. Gente, ó a questão de falar sentado ou em pé, vocês escolhem. Seria bom que fosse aqui, mas se num quiser / não quer.

**106 Aa.:** ( )

**107 P.:** deixa João falar, ele pediu ( ) aproveitar que ele tá querendo ((sorri)) vai João

**108 João:** ((apresenta espontaneamente)) ó ... fala de um homi né que ele que, como fala? de: livro desses de:: cavaleiro no título. Aí ele foi lendo livro, foi lendo, foi lendo, e agora acho que ele ficou ficou mei tolo, né?

**109 Gr. A.:** (( risos))

**110 João:** decidiu ser um / virar um cavaleiro. Aí ele ... ele virou um cavaleiro, só que:: na mente dele, né. E: tinha um escudeiro que era ... qual era o nome meu Deus ... Sâncu (( alguns alunos soletram o nome do personagem)) ( ) Sanchú?

**111 P.:** Sancho

**112 João:** é, aí ... ele resolveu sair né e agora ( ) aparecia um / cada coisa que ele via, ele falava que era um cavaleiro. E agora um, um, (como é que é) o nome da ...

**113 Aa.:** um moinho, né?

**114 João:** é, aí ... e-le ficava falando que era o nome da ... dos cara lá do: hãhã? ((alguém tenta ajudar na hora)) era estudante de um lugar lá que évinha atacando gente e precisava defender por causa da mulher dele, que eu esqueci, por causa que ele amava uma princesa, esqueci o nome ((sopram o possível nome)) é: como é que é ... Dulcinéia, ou é Lu... como é o nome?

**115 Pesquisadora:** é Dulcinéia.

**116 João:** é:: Dulcinéia ... é só, professora.

**117 P.:** muito bem! Merece palmas porque é a primeira vez que (ele tá apresentando) ((todos aplaudem)) pronto João, não faz mal João, cê apresenta do jeito que você sabe, não preocupa não com quem / ué ... pronto. Seu Dom Quixote? Pode / oferece pra alguém aí.

**118 João:** ((mostrando o livro)) ó i ó quem quer pegar?

Diferentemente da aluna Ana Maria (episódio 01), João apresenta o relato oral do livro lido, sem recorrer, necessariamente, a um relato escrito. Apenas revive, de modo espontâneo, a dramatização discursiva construída no romance *Dom Quixote*.

Mesmo com muita dificuldade, como se observa no turno 112, (“é, aí ... ele resolveu sair né e agora ( ) aparecia um / cada coisa que ele via, ele falava que era um cavaleiro. E agora um, um, (como é que é) o nome da ...”) busca reconstruir a lógica enunciativa do livro por meio do relato oral, narrando fatos, descrevendo personagens e acontecimentos de forma a envolver ativamente os demais interlocutores - alunos, professora, pesquisadora - nesse processo de interação que se revestiu pelo modo particular de João recontar os fatos narrados no livro.

Esse excerto da aula evidencia o universo dialógico que se constitui no e pelo gênero discursivo aula, o qual se instaura em um universo heteroglóssico e de alteridade (a voz do outro - autor do livro, personagens, professor, alunos, pesquisadora - suas diferentes visões de mundo), isto é, na relação com a palavra alheia, no fazer histórico com a linguagem, no ponto de vista dos sujeitos envolvidos; opiniões e dizeres que se confirmam numa relação de alteridade.

João, no turno 108, inicia a sua apresentação oral do livro *Dom Quixote*, “ó ... fala de um homi né que ele que, como fala? de: livro desses de:: cavaleiro no título. Aí ele foi lendo livro, foi lendo, foi lendo, e agora acho que ele ficou ficou mei tolo, né?”. Nesse trecho, João procura significar a voz enunciativa do autor do livro e do personagem Sancho, buscando construir sentido, posicionando-se em um dado tom avaliativo “acho que ele ficou mei tolo, né?”. Ao assumir essa postura responsiva ativa, o aluno vai além do que as linhas do livro o

apresentam, para questionar, julgar o comportamento do personagem, que, segundo João, de tanto ler ficou “tolo”.

Segundo Stella (2013), em estudo sobre o conceito de “palavra”, o falante, ao dar vida à palavra (signo ideológico), dialoga com os valores sociais, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores que “devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor” (STELLA, 2013, p. 178), desencadeando a manifestação de uma atitude responsiva ativa, de caráter criativo e autônomo.

Nesse sentido, “[...] as entoações são valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor. Esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo interlocutor posicionado historicamente frente ao seu interlocutor” (STELLA, 2013, p.178). João, ao dar vida à palavra com sua entoação “*acho que ele ficou mei tolo, né?*” dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista. O aluno não recebe de modo passivo o que seu interlocutor apresenta, às palavras deste somam-se as suas, em um tom valorativo.

João, como aluno-leitor, apropria-se ativamente da palavra alheia, depara-se com um discurso escrito e a ele reage oralmente, oferecendo-lhe uma contrapalavra. “Ao opor uma contrapalavra ao autor e ao texto, [...] apropria-se ativamente da “palavra alheia”, soma a essa palavra as suas experiências individuais [...]” (ÂNGELO; MENEGASSI, 2011, p. 207).

Portanto, vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos e lemos. Conforme assevera Bakhtin (1997), nossas ideias vão sendo construídas nesse processo de interação e luta com os pensamentos dos outros.

No excerto apresentado, a pesquisadora, também, manifesta-se ativamente, conforme se verifica no turno 115, ao se referir ao nome de uma das personagens do livro, “*Dulcinéia*”. Isso confirma a assertiva de observação que se define participante, em que a pesquisadora interage de alguma forma com a situação estudada, afetando-se nessa interação e sendo por ela afetada (ANDRÉ, 1995, p.28). Nas palavras de Bakhtin (1997, p.355), “aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo”. Para o autor, o pesquisador não se situa fora do mundo observado, pois sua observação é parte integrante do objeto observado.

Assim, nessa cadeia de *responsividade*, as relações vão sendo estabelecidas, os enunciados vão suscitando as mais diferentes respostas: adesões, recusas, aplausos, críticas, concordância, revalorizações (FARACO, 2009), como podemos observar, por exemplo, no turno 117, na fala da professora: “*muito bem! Merece palmas porque é a primeira vez que (ele tá apresentando) ((todos aplaudem)) pronto João, não faz mal João, cê apresenta do*

*jeito que você sabe, não preocupa não com quem / ué ... pronto.[...] Seu Dom Quixote? Pode / oferece pra alguém aí.”*

No posicionamento responsivo da professora, talvez, pelo simples objetivo de que o aluno demonstrasse que leu o livro, ou pela satisfação de o aluno ter participado ativamente e pela primeira vez dessa interação, não se observou algum direcionamento quanto à discussão do relato apresentado pelo aluno, ou um trabalho voltado para a compreensão leitora em que os alunos pudessem refletir sobre o conteúdo do livro, sobre as interações que um romance como este, repleto de aventuras, instaura.

O gênero apresentado por João encontra-se entrelaçado a uma visão de mundo do livro que dialoga com alguns temas transversais, como a ética e a pluralidade cultural, questões que poderiam ser potencializadas, contribuindo, assim, para a formação crítica e responsiva dos alunos. Mas, como mostra o episódio acima, essa discussão é silenciada em sala de aula.

Nesse sentido, Antunes (2003, p.100) ao abordar as implicações no trabalho voltado para a oralidade diz que uma oralidade voltada para a coerência global do gênero (seja ele uma palestra, um debate, uma aula, ou outro gênero similar) gira sempre “em torno de um determinado tema; e reconhecer essa unidade temática [...] constitui uma competência que a escola deve privilegiar.” Como também, a finalidade pretendida para a interação. Segundo a autora, “o professor deve levar o aluno a ser capaz de identificar esses e outros aspectos globais do texto”. Isso contribui para a ampliação da competência comunicativa do estudante, especialmente, no que tange aos conhecimentos referenciais, ou seja, aos seus saberes sobre o mundo (MATENCIO, 2003).

O próprio gênero oral apresentado pelo aluno, mesmo que se inscreva em uma situação de imediatez, no diálogo face a face com os interlocutores conhecidos (professor/aluno/pesquisadora), suas formas institucionais “implicam modos de gestão mediados [...] exigem antecipação e necessitam, portanto de preparação” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 147). Por isso, é importante conhecer a estrutura comunicativa do gênero em questão, o estilo, o que se busca desenvolver por meio do relato do livro lido, são questões que dificilmente serão aprendidas sem uma intervenção didática.

Outros alunos já haviam realizado a apresentação desse mesmo livro, e, portanto, outros sentidos poderiam ser construídos e socializados a partir do diálogo entre essas diferentes leituras. Nas apresentações não houve nenhuma indicação de leitura entre os colegas, exceto, nos momentos de troca de livros em que os alunos analisavam mais a parte física do livro ou, por vezes, avaliavam o livro com base em alguma apresentação que haviam se identificado.

João, em relação aos demais alunos que apresentaram o livro, expressou-se em uma linguagem mais coloquial, utilizando-se de termos como “*homi*”, “*ai*”, “*mei*”, como se observa no turno 108, numa relação mais espontânea ao interagir com seus diferentes interlocutores. Mas, em momento algum, houve alguma intervenção por parte da professora quanto ao modo como João interage em seu relato. Isso, talvez, porque a ênfase maior tenha sido dada à valorização da inserção do aluno nesse evento com o gênero oral. Ou mesmo, porque a professora trabalha no sentido de possibilitar uma efetiva superação do tratamento estigmatizado dos usos linguísticos por intermédio da consideração de que todas as expressões têm sua legitimação e motivação justificadas pela multiplicidade de fatores intervenientes do âmbito social.

Na próxima seção, o conceito de *responsividade* mostra-se, também, imprescindível para a compreensão das interações estabelecidas no e pelo gênero relato.

### 5.3 RÉPLICA E(M) RELATO: MANIFESTAÇÕES RESPONSIVAS DO DIZER DISCENTE

Para a perspectiva dialógica, o sujeito se constitui na e pela linguagem. Isso implica dizer que não há um sujeito pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se constituindo na relação com o outro. Nessa perspectiva, o conceito de linguagem, conforme se verifica nos estudos do Círculo, está comprometido com uma visão de mundo. A linguagem é mais do que uma capacidade humana de construir sentidos, ela é uma atividade constitutiva cujo lugar de realização é a interação verbal. No excerto da aula, a seguir, os sujeitos, imersos em relações marcadamente dialógicas, constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, unindo o singular e o social.

**122 P.:** não tem problema. Quem vai apresentar agora é Gislane, viu? Depois Daiane. Pode passar ((referindo-se ao aluno que estava próximo)) SEGURa o seu livro (( direcionando a uma aluna)) pega o Dom Quixote dele.

**123 Antônio:** Tem nada não, cê tá com medo de ficar ... com o livro?

**124 P.:** ((sorri)) tá com medo de ficar ... apaixonada pelo livro?

**125 Gr. A.:** (( risos))

**126 P.:** Essa história é linda de Dom Quixote, adorei! É: Gislane. Não quer vir até aqui não, Gi? Gis- la -ne (( registra o nome no caderno))

**127 Gislane:** resumo do livro o [vampiro de Curitiba]

**128 P.:** [Psiu, bora escutar]

**129 Maria:** como?

**130 Gislane:** resumo do livro o vampiro de Curitiba.

**131 Maria:** como?

**132 Gislane:** em Curitiba (existia...)

**133 P.:** o VAMPiro de Curitiba

**134 Gislane:** (vai à frente para ler, com o caderno em mãos) em Curitiba existiu um homem muito galanteador que namorava diversas mulheres todas elas adoravam ler. Até que um dia ele virou vampiro. De repente, ele começou a perceber que ele ... praticamente não existia assim que olhava a: o espelho e mesmo com este defeito tão grande de ser um vampiro, continuou namorando todas as mulheres de Curitiba em que ele (encontrava). Eu gostei muito do livro porque ao mesmo tempo ele é simples e humorizado pelas suas diver/pelas suas diversas aventuras que ele enganava as mulheres ... que as mulheres não sabiam que ele era vampiro.

**135 P.:** Muito bem Gislane! ((todos aplaudem)) Pronto. É: ... O livro de Gislane tá com quem Gislane? Você tá com ele? Cê já passou pra Ana Maria, certo. Agora é ... Daiane.

Nesse excerto da aula, a interação se desenvolve em torno do relato do livro paradidático: *O Vampiro de Curitiba*, do escritor brasileiro Dalton Trevisan. Assim como se verificou no primeiro episódio de análise, a apresentação oral da aluna Gislane se desenvolve a partir da leitura de um relato escrito no caderno. Essa oralização da escrita, não significa, necessariamente, a manifestação de um gênero eminentemente oral. Entretanto, no relato da aluna, conforme se verifica no turno 134 “[ ] *Eu gostei muito do livro porque ao mesmo tempo ele é simples e humorizado pelas suas diver/pelas suas diversas aventuras que ele enganava as mulheres ... que as mulheres não sabiam que ele era vampiro*”, observa-se, pela primeira e única vez na aula em análise, a manifestação de uma opinião a respeito do livro lido. Em seu relato a aluna diz que gostou do livro pela simplicidade e humor, pela aventura e mistério.

Essa atitude responsiva ativa possibilita ao professor compreender o posicionamento do educando diante da leitura realizada. E, revela-se importante para o trabalho com os gêneros orais. Muitas vezes no contexto escolar, o aluno cumpre a tarefa escolar solicitada, mas, não apresenta um posicionamento crítico. Segundo Ângelo e Menegassi (2011), o aluno-leitor requisita um tempo para refletir, reelaborar e só então tomar uma posição acerca do que leu. Essa manifestação pode ser imediata ou pode refletir-se mais tarde em outras leituras, em interações verbais entre professor e alunos e, até mesmo, no desenvolvimento de uma produção oral.

Nesse sentido, os sujeitos são ativos no processo discursivo. A resposta pode se realizar não apenas verbalmente, mas por ações e também pode não ser imediata: “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 1997, P.21).

Sendo as formas de responsividade diferenciadas, Ângelo e Menegassi (2011, p 208), a partir dos estudos de Bakhtin (1997), reconhecem três diferentes modos de compreensão:

- i. compreensão responsiva imediata e pronunciada - constatada quando o ouvinte/leitor (que no momento se torna falante/coautor) responde prontamente ao outro em voz alta, como no diálogo cotidiano oral, ou mesmo por escrito;
- ii. compreensão responsiva imediata no ato - quando o parceiro da atividade comunicativa responde não verbalmente, mas cumpre imediatamente uma ação;
- iii. compreensão responsiva de efeito retardado - em que a resposta não acontece imediatamente, mas se atualiza mais tarde na fala ou no comportamento do parceiro da comunicação em outras situações de interação social.

A atitude responsiva imediata é dessa forma definida como manifestação ativa. O outro ao compreender o enunciado apresenta ao locutor a sua devolutiva. Assim, a compreensão responsiva pode revelar-se imediatamente, pronunciada ou no ato, ou mostrar-se mais tarde, em outras situações de interação social.

Ao opinar sobre as histórias narradas no livro, “gostei”, “simples”, “humorizado”, “diversas aventuras”, a aluna Gislane, no turno 134, revela uma compreensão responsiva ativa. Para Bakhtin (1997, p. 298), a obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, “[...] busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica [...]”. Dessa forma, compreensão e julgamento são operações simultâneas e constituem um ato total. Um relato oral do livro, portanto, deve suscitar uma apreciação do aluno-leitor a respeito dos fatos narrados, especificamente, quando esses fatos referem-se a uma obra literária.

Em Sobral (2009), os conceitos de julgamento de valor e entoação se combinam e resultam na “entoação avaliativa”. Para ele “[...] toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito e suas alterações verbais, de acordo com suas relações com seu interlocutor e o momento da interlocução” (SOBRAL, 2009, p.83-84). Assim, a entoação avaliativa define a marca de avaliação do locutor, um posicionamento ativo, em que o sujeito diz algo a outro a partir de uma dada posição social, que resulta da relação do sujeito com o outro na interação (SOBRAL, 2009), ou seja, a mera entoação carrega obrigatoriamente nossa palavra de atitude valorativa (TEZZA, 2003), que vai se constituindo de forma interativa, nas relações entre os sujeitos.

O aluno João em seu relato oral, no excerto da aula apresentado na seção anterior, contou a história do livro *Dom Quixote*. Após a sua apresentação não houve um posicionamento da professora em relação ao relato de João, nem ao livro apresentado por ele

em seu relato. Entretanto, no excerto acima, nos turnos 124 e 126, respectivamente, a professora manifesta a sua apreciação sobre a obra anteriormente abordada pelo aluno João, “[ ] tá com medo de ficar ... apaixonada pelo livro?”, “Essa história é linda de Dom Quixote, adorei! [ ]”. Essa apreciação se atualiza no momento em que a professora, no turno 122, solicita a uma aluna a troca de livros: “[ ] SEGURa o seu livro (( direcionando a uma aluna)) pega o Dom Quixote dele”. Como se observa, essa manifestação responsiva não aconteceu imediatamente após a apresentação oral do aluno João, ela se atualizou mais tarde na fala da professora, nos turnos 124 e 126, quando diz ter adorado a história do livro, avaliando-a como uma história linda.

Ao dizer no turno 126 “Essa história é linda de Dom Quixote, adorei!”, a professora manifesta um julgamento de valor acerca de um discurso. Os julgamentos não se referem apenas a emoções individuais, constituem-se como atos sociais regulares, pois as intenções individuais são modeladas sócio-ideologicamente. Os estudos do Círculo de Bakhtin afirmam que a interação verbal e seu caráter dialógico apontam para uma abordagem histórica e viva da língua, resultando no enfoque social das enunciações.

Assim, as intervenções do professor devem favorecer o confronto entre as experiências individuais do aluno em formação e os discursos que se mostram nos livros e no contexto social. Desse movimento dialógico que envolve perguntas e respostas, opiniões e sugestões podem surgir temas relevantes para o ensino de Língua Portuguesa.

No próximo episódio, será possível verificar em que medida a intervenção didática poderá contribuir para potencializar a ampliação da competência comunicativa do discente.

#### 5.4 SUPERANDO A “TENDÊNCIA MONOLÓGICA” NAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO ORAL

No episódio 04 (cf. tabela 03), a apresentação gira em torno do livro paradidático *Conta que eu conto* que reúne uma coleção de cinco contos de diferentes autores<sup>32</sup>. Para a sua apresentação, a aluna escolheu o terceiro conto *O menino que não sabia sonhar*, de Daniel Munduruku, escritor brasileiro indígena. No relato apresentado pela aluna, não há, necessariamente, uma apresentação do gênero relato oral, pois a aluna utiliza-se do recurso da expressão oral como atividade de leitura do texto escrito, como veremos a seguir:

---

<sup>32</sup> Ana Maria Machado, Ângela Lago, Daniel Munduruku, Heloisa Prieto e Roger Mello

**159 Raíssa:** ((lê o resumo do próprio lugar)) o livro é conta que eu conto. Ele tem quatro histórias, eu escolhi uma.

**160 P.:** certo.

**161 Raíssa:** (pode ler ?)

**162 P.:** pode lê, ué! (( risos))

**163 Raíssa:** É um menino que não sabia sonhar. O menino que nasceu e o pajé olhou ( ) e um dia o pajé chegou a casa dos pais deste menino e falou que ... o nascimento do menino deu graças aos deuses e que ele seria um grande espírito e com isso precisava que os pais concordassem com ( isso). Os pais sorriu e disse: “Na hora certa entregamos nossos filhos aos deuses”. E o pajé deu o nome do menino de ...

**164 Samuel:** Káxi, Kaxi

**165 Raíssa:** ( ) Kaxi foi crescendo, aprendeu a fazer artesanato e brincar com as outras crianças e acompanhar sua “ixi” na plan / no plantio de milho e cará, entre outros. Ele procurava remédio na mata e tomava banho no rio e a noite seguia a lua com (os povo) na beira da fogueira ((a aluna lê baixo e há barulhos que atrapalham)) E um dia Kaxi perguntou ao pajé o que ele estava (no) corpo de uma mulher. O pajé sorriu e disse para, para ( ) o pajé disse no dia seguinte para Kaxi que ele já estava preparado para a ( ) e aí ele disse para Kaxi que ele já estava preparado para/para receber o espírito do fantasma ( ) que ele tinha que realizar seu sonho e sonha pela primeira ( ). Aí ele recebeu, ele recebeu o espírito e deu graças ao seu ( ).

((todos aplaudem))

**166 P.:** Ô:: ... Raíssa evite colocar muito aí, aí, aí, viu?

**167 Raíssa:** tá, professora ( ).

**168 P.:** porque aí é marca de oraliDAde, na escrita a gente deve eviTAR.

**169 Lara:** ((demonstra interesse em ser a próxima a ler))

**170 P.:** você quer Lara? Pronto ... mais alto um pouquinho viu, gente? Cês tão lendo baixo demais.

Como se observa nos turnos 163 e 165, não foi possível compreender algumas palavras ou segmentos, o que dificultou a compreensão global do relato da aluna. Este fato, somado à realização da leitura em voz baixa, contribuiu para a falta de engajamento dos demais alunos. Apenas o aluno Samuel (que já havia realizado a leitura do livro) interveio no turno 164, auxiliando a aluna quanto ao nome de um dos personagens do conto.

Após o relato da discente, a professora, nos turnos 166 e 168, respectivamente, solicita a aluna para rever o seu enunciado, “Ô:: ... *Raíssa evite colocar muito aí, aí, aí, viu?*”, “*porque aí é marca de oraliDAde, na escrita a gente deve eviTAR*”. Foi possível observar essa atitude avaliativa da professora diante do relato discente, também, em outro momento, na aula do dia 18/05/2015, conforme evidenciado no seguinte trecho do relato de observação:

**P.:** Daiane como João...Não sei se a/outras pessoas perceberam. Daiane usou muito AÍ . aí, aí, aí, num foi? Pois é, isso aí é uma marca de oralidade. A pessoa se comunica né? Conversando com essa/usando essa/essa expressão. Daiane, quando você escreve, você utiliza/utiliza o aí?

**Daiane:** ( )

**P.:** Muito bem! Isso mostra que Daiane sabe utilizar a linguagem. Ela usa na oralidade, mas sabe quando ela escreve, ela sabe que ela não pode usar essa repetição. Como a/eu percebo na utilização do ele, você tem outras palavras que você pode substituir por essas pra não haver repetição, certo [...].

A partir desse horizonte apontado pela professora questionamos sobre a forma como os gêneros orais vêm sendo percebidos pelos professores em suas práticas pedagógicas e discursivas.

Na perspectiva discursiva apresentada por Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 140) “[...] o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita”. Em outras palavras, seguindo as premissas do Círculo de Bakhtin, o que menos importa é a forma composicional do gênero, o que importa considerar, sobretudo, é o que ocorre nele, como as diferentes vozes se manifestam nesse processo de interação, como as significações se constituem a partir do que é dito nessas relações dialógicas.

A produção oral do estudante é constituída na interação entre texto, leitor e autor. Nesse sentido, o gênero relato configura-se como lugar de interação, porque é a partir dele que os sujeitos (alunos e professora) interagem e trocam informações. Bakhtin e Volochínov (2009) justificam que o verdadeiro núcleo da realidade linguística não está na língua, propriamente dita, mas no ato individual da fala – a enunciação, a qual está diretamente relacionada às condições sociais de interação.

Para Souza (2015, p.20) é comum, no exercício docente, alguns professores de Língua Portuguesa fazerem intervenções a partir da oralidade dos alunos, visando à correção formal da língua com base em formatos, como se observa no turno 166 em que a professora solicita à aluna para evitar o uso de “aí”, “Ó:: ... *Raíssa evite colocar muito aí, aí, aí, viu?*” e no trecho do relato de observação em que a professora ratifica essa consideração a respeito da “*marca de oralidade*”; “*Daiane usou muito AÍ . aí, aí, aí, num foi? Pois é, isso aí é uma marca de oralidade. A pessoa se comunica né? Conversando com essa/usando essa/essa expressão*”.

Essas atitudes avaliativas podem inviabilizar possibilidades de resultados significativos no trabalho com os gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa. Um trabalho voltado para a produção de um relato oral como forma de dialogar com a história do livro lido deve criar condições para reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental. Essa forma instrumental de olhar para o ensino de Língua Portuguesa distancia-se de uma concepção de língua como atividade social. A concepção de

língua como atividade social tem como princípio preparar o aluno para saber opinar, argumentar, saber ligar-se ao mundo, reconhecendo-se cidadão do momento em que vive.

É preciso depreender sentidos dos enunciados orais dos alunos. O ensino de Língua Portuguesa sob a ótica dos gêneros discursivos deve criar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, ampliando sua reflexão e criticidade, pois, sem essas condições o papel ativo do outro na comunicação discursiva sai bastante enfraquecido (Bakhtin, 1997).

Para além da decodificação de um gênero/texto está a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas, dentre outros aspectos que podem e precisam ser instaurados nas práticas pedagógicas e discursivas no ensino de Língua Portuguesa. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p.34), as propostas escolares baseadas no conceito de gêneros de discurso devem esclarecer o contexto, a finalidade e a circulação do texto para, em um segundo plano, entrar os aspectos da forma e do formato do texto, que são, também, importantes para que esse tenha efeito em seu contexto. Esse viés discursivo opõe-se ao processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa que põe em foco o aspecto formal e estrutural que tradicionalmente tem-se dado ao trabalho com a linguagem em sala de aula.

Sobral (2009, p. 38) destaca que não há na prática discursos monológicos e/ou dialógicos “puros”, mesmo em sua forma monológica o discurso continua a ser dirigido a alguém, seja este alguém imaginário ou aparentemente apagado. O autor chama a atenção para a existência do discurso “tendencialmente monológico”, isto é, “aquele que se mostra, em termos de sua organização, e de projeto enunciativo [...] voltado [...] para a “neutralização”, na superfície discursiva, das vozes que o constituem”, ou seja, um discurso que prevalece uma só voz como a voz dominante, diferente do discurso “tendencialmente dialógico” que busca tornar presentes, “tanto em termos de incorporação como de negação, as vozes que o constituem”.

Partindo dessa perspectiva, a professora, no episódio acima, evidencia um discurso “tendencialmente monológico”. Nos turnos 166, 167 e 168 prevalece a voz da professora, a aluna no turno 167 apenas responde, em sinal de concordância “*tá, professora ( )*” à solicitação feita pela docente no turno 166. Após a apresentação de um relato como o do episódio acima, pensando a partir de uma perspectiva dialógica, a intervenção didática implicaria a construção de práticas discursivas mais significativas em que a voz do autor, da aluna e de outros alunos pudesse ser evidenciada. Ir além da decodificação desse gênero discursivo requer compreender que a relação que se estabelece é inexoravelmente dialógica. É preciso, junto aos alunos, estimular a crítica, suscitar emoções, discutir aspectos do gênero em

questão. Como o relato evidencia uma história indígena, as intervenções poderiam ser realizadas, buscando suscitar reflexões em torno da vida em aldeia, compreender as palavras de origem indígena e sua relação com o contexto, de modo a somar ao gênero em questão, as experiências individuais dos alunos, enfim, nos anos finais do ensino fundamental deve-se aguçar a capacidade crítico-discursiva dos estudantes. Uma educação que se fundamenta no diálogo e na problematização pode efetivamente contribuir para que a consciência se torne crítica.

Esse momento de reflexão cria possibilidades para que os alunos ampliem a sua competência comunicativa. Para o desenvolvimento dessa competência, os gêneros orais formais precisam ser instaurados de modo efetivo nas práticas pedagógicas e discursivas dos professores de Língua Portuguesa, a fim de se potencializar a aprendizagem, tendo como foco a função social da linguagem.

Realizar essas formas de atuação com os gêneros orais requer redimensionamento das ações e objetivos priorizados pelo professor de Língua Portuguesa em suas práticas de sala de aula, no sentido de estimular a atitude responsiva do estudante diante do gênero em questão.

As análises seguintes terão como objeto de estudo o gênero discursivo dramatização.

## 5.5 A DRAMATIZAÇÃO ENQUANTO GÊNERO DISCURSIVO ORAL: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ORALIDADE

O gênero discursivo dramatização (doravante GDD) é um dos gêneros que compõem o domínio teatral. A dramatização, assim como a conferência ou a comunicação científica em eventos acadêmico-científicos, pode apresentar uma versão escrita, mas foi produzida para ser realizada/representada oralmente. O texto teatral, quando apenas lido, assume uma feição diferente da que possui quando representado.

Mas, antes de pensarmos a dramatização, percorramos o conceito de gênero dramático estudado pela retórica e teoria literária e, assim, façamos um paralelo entre esse gênero retórico e o gênero discursivo dramatização. A reflexão sobre o conceito de “gêneros” teve início na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles. Nas palavras de Rojo e Barbosa (2015, p.35-36) os filósofos gregos, pensando sobre poética e retórica, começaram a distinguir e tipificar os gêneros. Buscando definir a arte de poetar em torno do conceito de “mimesis” (imitação ou representação), Platão, “pela boca de Sócrates”, aponta três gêneros literários que apresentam especificidades: o épico, o lírico e o dramático (como a tragédia e a comédia).

O adjetivo dramático relaciona-se diretamente com o termo “drama”, cujo significado é a “ação”.

Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 38), os filósofos gregos dividiam os argumentos da arte retórica em artísticos ou propriamente retóricos. Somente a partir do Renascimento que se retomam e aprofundam essas distinções realizadas pelos filósofos, entretanto, as reflexões com base nesses dois domínios ainda se encontravam de maneira polarizada: “[...] a poética ou os gêneros literários e a retórica ou os gêneros da oratória pública na vida da cidade”. Assim, os domínios da arte poética e da vida continuaram por muito tempo a serem tratados de maneira cindida.

É com Bakhtin e o Círculo que se amplia a reflexão sobre gênero a todos os textos e discursos, sem distinção tanto da vida cotidiana quanto da arte. O Círculo critica acirradamente a forma mecânica como os gêneros eram vistos pelos formalistas russos, pois, como vimos nas discussões aqui empreendidas, o gênero dá forma a um discurso, a uma enunciação. Portanto, “[...] o que interessa nessa abordagem são os *efeitos de sentido discursivos*, os *ecos ideológicos*, a *vozes* e as *apreciações de valor* que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas” (ROJO, BARBOSA, 2015, p.42, grifos das autoras).

O Gênero Discursivo Dramatização nas atividades de sala de aula de Língua Portuguesa potencializa e estimula o trabalho em grupo, a produção coletiva de ideias, a criatividade, o envolvimento com a linguagem corporal e teatral, o posicionamento crítico-reflexivo em torno de temas socialmente relevantes, o (re) conhecimento do papel social do gênero, entre outros aspectos e problematizações que permitem pensar a oralidade para além de uma simples oralização da escrita.

### 5.5.1 O Gênero Dramatização em sala de aula

Para a análise do gênero dramatização partimos do princípio de que “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2001, p. 49), possibilitando, assim, a criação de um objeto de estudo. As dramatizações transcritas neste estudo resultam da apresentação de duas peças teatrais realizadas pelos alunos do sétimo ano<sup>33</sup>, conforme consta

---

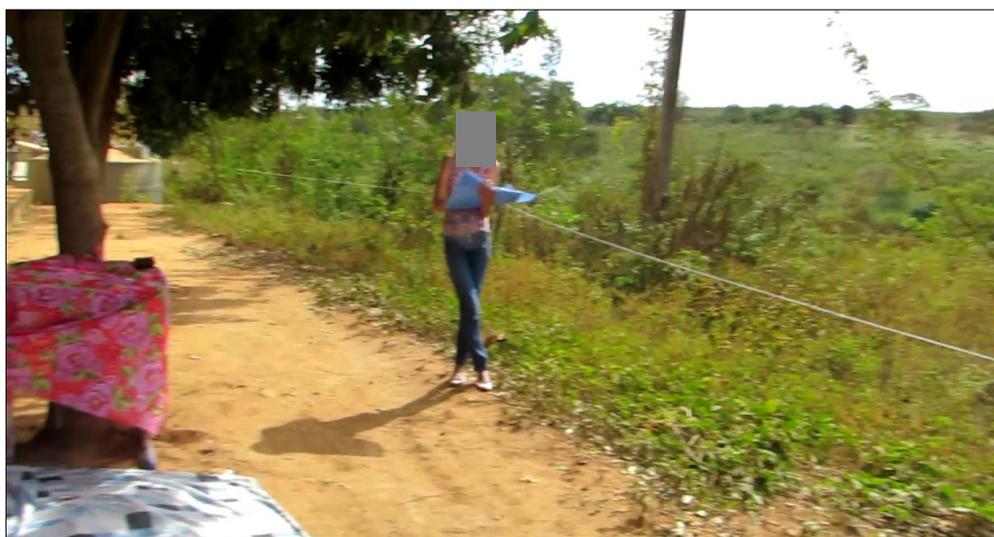
<sup>33</sup> Eis o roteiro das aulas da professora: segunda-feira – 06/07/2015 (2 aulas de 45 min.); conversa: orientação das atividades do dia; organização das equipes; apresentação da dramatização; avaliação oral das apresentações.

no Apêndice B desta pesquisa. Tendo os gêneros orais como objeto de estudo, a dramatização revelou-se imprescindível para a nossa análise.

Com base na proposta didático-pedagógica adotada pela professora de Língua Portuguesa, assim que quatro alunos tivessem lido o mesmo livro paradidático, eles formariam uma equipe para dramatizar a história apresentada no livro. Assim, no dia seis de julho de dois mil e quinze, duas equipes dramatizaram as histórias que haviam lido. A primeira equipe dramatizou a história do livro *Caçadas de Pedrinho*, do escritor Monteiro Lobato; enquanto que a segunda equipe dramatizou o livro *Enquanto houver vida viverei*, do escritor Júlio Emílio Braz.

Os alunos optaram por utilizar um espaço externo à sala de aula. A escola não tem muros ao redor e localiza-se em uma zona rural, o que possibilitou a todos estarem mais próximos da natureza. Assim, debaixo de uma árvore, em contato com o sol da manhã, alunos, professora e pesquisadora interagiam naquele ambiente cercado pela beleza do verde, em pleno sertão baiano. Para separar o público (demais colegas, professora e pesquisadora) do local onde seriam encenadas as apresentações, os alunos utilizaram uma corda delimitando o espaço de atuação. Um lençol no chão e uma mesa pequena improvisada compuseram o cenário improvisado, conforme se observa na organização do espaço retratada na figura abaixo:

**Figura 05** - Local de Apresentação



Fonte: Própria Autora

O espaço e a sua organização não são elementos estanques em uma dramatização, eles contribuem para o efeito de sentido da encenação e dialogam com a história ali contada. Em

um espaço dialogicizado, investimo-nos por inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana.

No excerto da aula, a seguir, apresentamos a transcrição da primeira dramatização realizada pelos alunos do sétimo ano, dela participam os seguintes estudantes: Joana (narradora), Ane (Rabicó), Miguel (Pedrinho), Lara (Narizinho), Raíssa (Emília) e Lucas. Vale ressaltar que os nomes dos alunos são fictícios, respeitando o princípio ético a que se compromete esta pesquisa.

**1 Narradora:** ((lê a narração escrita)). Caçadas de Pedrinho. Numa bela manhã, à beira do (rio) do sítio do pica-pau amarelo, Rabicó passava por lá caçando orelhas-de-pau ( ).

**2 Rabicó:** ((olhando em direção ao chão, próximo ao mato)) Nossa! Pegadas! Será de gente? Nã:o. Será de gato grande? Nã:o. Mas será de onça? Será meu Deus? Nã::o. Ho::( mas pode ser que pode ser) Ha:: (( sai gritando)) SOCORRO! SOCORRO!.

**3 Narradora:** chegando lá no sítio do pica-pau amarelo Rabicó ( vê ) Pedrinho arrancando flores ( )

**4 Rabicó:** Pedrinho, Pedrinho

**5 Pedrinho:** (Quê?)

**6 Rabicó:** eu vi pegadas de onça lá no capoeirão perto do rio.

**7 Pedrinho:** não viaja Rabicó.

**8 Rabicó:** ( )

**9 Pedrinho:** RABICÓ é preciso contar direito o que foi que você viu

**10 Rabicó:** peGAdas de onça.

**11 Pedrinho:** vamos chamar a galera para captuRÁ-la. ((saem em direção aos outros companheiros)) ... Narizinho ... Rabicó viu pegadas de onça no capoeirão, vamos captuRÁ-la

**12 Narizinho:** tá louco? ( )

**13 Narradora:** Pedrinho bateu no peito dizendo

**14 Pedrinho:** eu sou vale:nte!

**15 Gr. A.:** ((risos))

**16 Narradora:** e foram falar com Emilia

**17 Pedrinho:** Emília, Rabicó viu pegadas de onça no capoeirão, vamos captuRÁ-la?

**18 Emília:** ((pula da mesa em que estava sentada )) On:ça?

**19 Pedrinho:** é espera aí deixa eu falar, é onça, vamos capturá-la

**20 Emília:** bora ( ) ( saem Emilia, Pedrinho e Narizinho, conversam com mais um personagem))

**21 Narradora:** foi passando os dias, prepararam as armas

**22 Pedrinho:** chegou o dia! (( todos se organizam para a caçada))

**23 Emília:** Êba, já tava ficando ( )

**24 Narizinho:** ( )

**25 Pedrinho:** e:: parem vocês duas (( referindo-se a narizinho e Emília) quais serão as armas de vocês?

**26 Narizinho:** a minha será uma faca de serrinha ((todos com pedaços de pau nas mãos))

**27 Pedrinho:** a minha será uma espingardinha que eu mesmo fiz.

**28 Emília:** a minha é uma espécie de ( )

**29 Narizinho:** e o Rabicó?

**30 Rabicó:** eu tô fora HEIM

- 31 Pedrinho:** não: você VAI sim ((Pedrinho sai em direção a Rabicó e o agarra pelo braço)) vai levar ( )
- 32 Emília:** ( )
- 33 Gr. A.:** ( ) (( realizam uma espécie de grito de guerra e saem juntos))
- 34 Narradora:** depois de vinte minutos ( )
- 35 Entra um personagem:** ( ) ta lá na moita
- 36 Rabicó:** ((aponta para o mato)) ta, ta, TA mexendo lá: ...
- 37 Narradora:** Prepararam (as armas) e deram o grito de guerra
- 38 Gr. A.:** FO::GO
- 39 Pedrinho:** oh: tudo que a gente não precisava agora era um incêndio
- 40 Emília:** ((dá um pulo)) hô:: é pra atacar (( apontando em direção ao mato))
- 41 Narradora:** mas... a arma de Pedrinho não deu nem para espantar os passarinhos só deixou a onça mais (perto) ... novamente
- 42 Gr. A.:** FO::GO
- 43 Narradora:** mas infelizmente não (conseguiu)
- 44 Emília:** a onça veio
- 45 Pedrinho:** dispara: ((todos saem))
- 46 Narradora:** todos foram correndo para se esconder das ( ) até que Pedrinho teve uma brilhante ideia
- 47 Pedrinho:** tenho pólvora, pólvora no bolso, bolso, vou jogar nos olhos dela
- 48 Emilia:** ((pula de alegria)) Ai, brilhante::!
- 49 Narradora:** e Pedrinho jogou ...e a onça cega com a pólvora rolava no chão ...todos partiram para cima da onça, era facada, espetada, coronhadas e mataram a onça ...
- 51 Pedrinho:** Alê guá, alê guá guá
- 52 Narizinho:** ÊBA::! ((outros gritam êba))
- 53 Pedrinho:** Alê guá guá guá
- 54 Gr. A.:** Uha: Uha: pica pau amaRElo::  
((todos aplaudem, em seguida os alunos (re)organizam o espaço para a próxima apresentação.))

A dramatização é construída tendo como base uma história de aventura, envolvendo os personagens do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, do escritor Monteiro Lobato, uma obra que tem atravessado gerações. O vento no local prejudicou o áudio de algumas falas, o que inviabilizou a compreensão de alguns trechos da peça.

A dramatização é representada pelo diálogo (perguntas/respostas, passagem de turno, tomada de turno, pausas, prolongamentos de vogais, ênfase em sílaba, elementos gestuais, dentre outros) que se estabelece entre os interlocutores (Pedrinho, Narradora, Rabicó, Emília e Narizinho) numa comunicação viva, face a face. Mas, o que ocorre nesse diálogo está indissociavelmente ligado a questões de ordem social, não podendo, portanto, o diálogo face a face ser reduzido ao seu contexto imediato, ou, mesmo, ao mero encontro de dois ou mais indivíduos isolados, tratados empiricamente, “soltos no espaço e no tempo” trocando enunciados (FARACO, 2009, p. 64).

A dramatização pode ser analisada tanto no aspecto da história (o que acontece nela) quanto em relação à sua narrativa, ou seja, como essa história é contada, como as diferentes vozes dos personagens/narradora se intercalam construindo diálogos com outras vozes sociais que se interpenetram no discurso. Para o Círculo, a interação é vista como lugar de produção de sentido, como lugar de manifestação e de produção das relações sociais, ampliando o diálogo não apenas a um outro, mas à própria vida.

As *Caçadas de Pedrinho* trazem questões que poderiam ser problematizadas em sala de aula, no turno 49 a narradora diz que “[...] *Pedrinho jogou ...e a onça cega com a pólvora rolava no chão ...todos partiram para cima da onça, era facada, espetada, coronhadas e mataram a onça ...*”. Trata-se de uma história de aventura que traz como questão central a caça de animais silvestres, no caso específico, a onça, o que é proibido hoje no Brasil. Pensar sobre essas questões fazendo paralelo com o momento sócio-histórico em que o livro foi produzido, observando as suas condições de produção, pode trazer reflexões significativas. No livro, não necessariamente na dramatização apresentada, os próprios bichos se revoltam diante dessa perseguição, o que levaria os alunos a pensarem sobre o assunto.

Observar esses aspectos extraverbais do gênero, tais como ideologia e julgamento de valor, em conjunto com os elementos verbais (palavras, sons, formas sintáticas e morfológicas, entoações) possibilita compreender o que está ao redor do discurso, dando-lhe significado.

Um trabalho que tenha como foco a perspectiva dos gêneros discursivos requer do professor a compreensão das três dimensões que formam a identidade de um gênero: “o que é dizível por meio dele (o conteúdo temático), a forma de organização do dito (a estrutura composicional) e os meios linguísticos que operam para dizê-lo (o estilo)” (SCHNEUWLY, 2004, p. 116), sem nos esquivarmos do caráter social e ativamente responsivo do gênero. Essas três dimensões formam uma tríade e não agem de forma isolada, elas se misturam indissolúvelmente na arquitetura do enunciado.

Na dramatização de as *Caçadas de Pedrinho*, os alunos revelam as características do gênero, a sua forma composicional, selecionam e realizam suas escolhas individuais a partir de uma orientação social de caráter apreciativo. No turno 2, já na primeira fala do personagem Rabicó, representado pela aluna Ane, é possível perceber o modo peculiar e a desenvoltura da aluna ao interagir com a história “[...] *Nossa! Pegadas! Será de gente? Nã:o. Será de gato grande? Nã:o. Mas será de onça? Será meu Deus? Nã::o. Ho::( mas pode ser que pode ser) Ha:: (( sai gritando)) SOCORRO! SOCORRO!*”. Até então, durante quase dois meses de observação, Ane não havia demonstrado muito interesse em participar das apresentações orais

para falar do livro. Mas, ao participar da dramatização revelou muita desenvoltura e segurança ao se expressar, parecia está lidando com um gênero bastante familiar. Essa aparente familiaridade e o modo de interagir mostraram a importância de se trabalhar os gêneros orais em sala de aula, especialmente a dramatização nas séries finais do ensino fundamental. Esse trabalho estimula o engajamento dos alunos em atividades que potencializam as suas habilidades de expressão para expor as opiniões, sentimentos e experiências, lidar com questões que envolvem a própria vida, a arte e a estética do gênero.

Retomando a minha questão em relação à especificidade do gênero dramatização, foi possível notar que a aluna Ane somente se expressou como falante na dramatização, uma característica do gênero que se revelou imprescindível para o desenvolvimento de habilidades de expressão e envolvimento dos discentes na própria estética do gênero.

Na dramatização, os alunos tem a oportunidade de vivenciar outros papéis sociais, não são apenas alunos, são *Emílias, Rabicós, Narizinhos, Pedrinhos*, diferentes personagens que, com criatividade e imaginação, desenvolvem a percepção estética diante do gênero e da própria vida. Nas palavras de Gonçalves e Santos (2014, p. 1019) dramatizar é isso, “é agir, atuar, fazer, tal como uma outra *persona*, diversa daquela que chamamos de “eu mesmo”.

A forma como os alunos atuam na dramatização da história envolve uma seleção lexical e organização textual que atua diretamente no estilo do locutor. Ao observarmos os turnos de 29 a 31 em que Narizinho, Rabicó e Pedrinho dialogam entre si, percebemos que essas escolhas pautam-se na busca por uma atitude responsiva por parte do outro (interlocutor/ouvinte), “*Narizinho: e o Rabicó? / Rabicó: eu tô fora HEIM / Pedrinho: não: você VAI sim [ J*”. A enunciação do locutor leva em consideração a adesão do ouvinte, não só em relação ao outro personagem, mas também, ao público ouvinte, a quem o gênero é direcionado. Pensar essas questões que envolvem o gênero dramatização nos faz entender a dimensão que esse gênero assume enquanto prática discursiva para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

A segunda dramatização constituiu-se com base na história do livro *Enquanto houver vida viverei*, do escritor Júlio Emílio Braz. Participam da segunda apresentação os alunos: Julia (médica), Gislane (Laís), Antônio (Davi), Yuri e Maria, sendo esta última a narradora.

**56 Narradora:** Davi Luis era um rapaz muito alegre, sua namorada Laís adorava... (eles andavam) juntos todos os dias. ((neste momento entram as personagens citadas pela narradora) Davi Luis ...Davi Luis ligou sua Kawasaki e assim chegou ao ( ) sofreu uma grave batida com um fusca ((risos))  
(( à medida que a narradora relata os fatos, os alunos vão interpretando a cena))

**57 Narradora:** assim que chego:u dá / a médica disse ... que precisava de um transplante de sangue ... estava / ficou em coma durante DOIS anos. Até certo...certo dia chegou a notícia que conseguiram achar um doador com o sangue combaTIVEL . ( )

(( enquanto os fatos são narrados os personagens interpretam uma cena de doação de sangue, utilizando a caneta como seringa)).

**58 Narradora:** mas só que os médicos não examinaram o sangue e depois que colocaram o sangue no Davi é: descobriram que ... o sangue possuía o vírus HIV o vírus da AIDS ( ) Davi Luis quase entrou em Depressão e sua namorada Laís terminou o NAMOro (( encenam uma cena de término do namoro)) ( ) e começou a / a sua luta contra o vírus HIV. Começou a ( ) mas o que as pes / O QUI as pessoas não sabem é que uma do/ uma doença como a da AIDS não é transmitida com um...um abraço, um aperto de mão ( ) sentar perto dele, entre outros, ela pode se transmitir por relações sexuais, alguns tipos de beijos, na hora do parto e na hora da (amamentação) e outras coisas.

Neste episódio, diferentemente do anterior, os personagens participam do diálogo utilizando somente a linguagem não verbal (gestual, corporal), apenas a narradora descreve verbalmente as ações. À medida que os fatos são narrados, os personagens entram em cena e por meio de diferentes linguagens: gestos, atitudes, movimentos corporais, expressões fisionômicas, vão tecendo cada fio da história. Isso se verifica, especialmente, no turno 57.

Ancorados nessas diferentes linguagens, os gêneros orais revelam-se indiscutivelmente multimodais. Entretanto, embora os aspectos nãoverbais sejam importantes para a organização dos gêneros orais, são insuficientes quando não se levam em conta as situações das interações verbais. Por outro lado, se excluirmos da análise dos gêneros, neste caso das dramatizações, todos os elementos nãoverbais teremos dificuldade para explicar a coerência do diálogo, ou seja, dificuldade em compreender o gênero em sua totalidade.

Advogamos no sentido de que não há elementos verbais e nãoverbais de forma isolada, ambos devem ser tratados como uma unidade total e indissociável. É justamente essa relação de complementaridade que constitui o significado do enunciado e que possibilita a compreensão global do gênero.

Assim, corroborando com as ideias de Bakhtin, entendemos que participar do diálogo é integrar-se a ele com os nossos olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com o corpo todo e com todos os seus feitos, pois a vida humana é por sua própria natureza dialógica.

Nas palavras de Baumgartner (2015, p. 106) os elementos não-linguísticos fazem parte do contexto imediato, mas além desses elementos (gestos, atitudes corporais, expressão fisionômica, movimentos), as práticas de linguagem compreendem determinações advindas do contexto imediato, da história, do social, das visões de mundo de seus participantes.

Essa dramatização apresenta a história de um garoto que, depois de um acidente com a moto, descobre que é portador do vírus da AIDS. Diante disso, ele tem de enfrentar a reação da família, dos amigos, da namorada; a vontade de desistir, a dor de tanto preconceito, mas depois de muitas angústias e sofrimentos surge então a determinação para enfrentar a realidade. Um tema abordado com delicadeza e seriedade no livro e pelos alunos.

No relato para contar a história do livro, alguns alunos pareciam aparentemente constrangidos e inseguros para abordar essa questão, especialmente no que diz respeito às formas de contágio do vírus HIV. Entretanto, na dramatização eles interagiram melhor com o texto, abordaram esse tema, que é de grande relevância social, com a sensibilidade própria dos adolescentes e mostraram-se mais seguros ao falar do assunto e ao interpretar a história, revelando a própria naturalidade e especificidade do gênero em questão.

Nesse sentido, o gênero discursivo dramatização compreendeu tanto as determinações advindas do contexto imediato, quanto as questões sociais e as visões que os alunos tem diante do mundo. Advogamos no sentido de que o gênero dramatização enquanto prática discursiva pode contribuir para que o aluno exponha, de uma forma mais natural e espontânea, a sua visão geral de mundo, a sua forma de ver-se no mundo e de refletir sobre sua realidade.

Na próxima seção abordaremos como se constituiu a avaliação da professora diante do gênero discursivo dramatização, observando os dizeres da docente e dos discentes e(m) seus posicionamentos valorativos.

### **5.5.2 Relações dialógico-valorativas a partir do gênero dramatização**

Após as apresentações das dramatizações, alunos e professora retornaram à sala de aula para os encaminhamentos finais da aula. A professora, em um primeiro momento, orientou-os sobre a troca de livros, em seguida solicitou aos alunos para comentarem sobre as apresentações. Os enunciados de um e outro são a matéria-prima da constituição do próprio discurso de si, pois em toda enunciação estamos julgando ideias, atitudes e ações nossas e dos outros. A avaliação oral envolvendo alunos e professora vai se constituindo em um cenário de diferentes enunciados e vozes, entremeados por juízos de valor e sentimentos, conforme se verifica no episódio VII, (cf. tabela 03):

**70 P.:** [ ] PRON:TO. AGORA vamos falar das apresentaÇÕ:ES . Psiu. Viu, João? Guarda os livros AÍ. Vamos falar das apresentações que

ocoRRERAM?(referindo-se às dramatizações) Raíssa... Minuto de SiLÊNCIO. Psiu. Vamos coMEÇAR. PRIMEIRO ... eu quero que qualquer aluno me fale so/o que achou das apresentações lá fora.

**71 Caio:** eu achei ((faz gestos com as mãos sobre a boca como se tivesse achado bom)) uma bosta

**72 Gr. A.:** (( risos))

**73 P.:** por que, por que Caio você achou isso?

**74 Caio:** sei lá. Mentira eu gostei.

**75 P.:** faltou alguma COI:sa? Faltou fa / faltou o QUÊ nas apresentações ? Psiu. Em RAISSA? Você como /você apresentou, você acha que faltou o quê? [Psiu]

**76 Raissa:** [mais] ( )

**77 P.:** [psiu::] sem brincadeira gente

**78 Raissa:** porque ... ( )

**79 P.:** psiu. É: eu não escutei Raissa. (vamu) escutar. Escutar pra aprender gente cada vez que uma pessoa abre a boca a gente tá aprendendo alguma coisa ... Fala Raissa

**80 Raissa:** (o nosso faltou uma parte lá ... que tinha que falar e eu esqueci)

**81 P.:** o:s ensaios foram suficientes?

**82 Raíssa:** foram ... mas... eu não consegui decorar tudo não

**83 P.:** quem assistiu... percebeu alguma coisa?

**84 Gr. A.:** ((sobreposição de vozes))

**85 P.:** certo e us...

**86 Antônio:** a equipe que falô, falou baixo demais

**87 P.:** a equipe falou baixo demais. ENTÃO a gente já pode perceber um erro da equipe NÉ? Não tinha microfone, né? Estava ventando, a distância, tudo isso (então) a gente precisa preocuPAR:, porque quem está assistindo precisa ouvir atentamente, né? E entender a peça. Só que... a platéia também precisa colaborar, não é isso? Precisa colaborar. Se eu fui praquele espaço pra assistir a apresentação eu só tenho que ficar lá atenta, ouvindo. E aí ... fica um conversa uma coisa (e conversa outro)

**88 Ao.:** é isso aí...

**89 P.:** a outra equipe, a equipe de Júlia? O quê que faltou? É:: fala aí Júlia

**90 Júlia:** ensaio

**91 P.:** você /... faltou ensaio? E qual foi o problema de não ter havido enSAio?

**92 Antônio:** (ué, num) teve TEMpo

**93 P.:** (num) teve tempo?... E por que não houve tempo?

**94 Antônio:** (...)

**96 Júlia:** eu achei ruim a *disconcordância* é: das pessoas por causa que ANTÔNIO seria assim / pra peça ele seria / ele teria que bater num fusca e a gente iria pegar ele e colocar no lençol, só que ele não queria, a gente colocou pra Yuri, Yuri sem saber a parte não fez o que a gente queria, então ... do mesmo jeito ficou assim sem a gente gostar dessa parte.

**97 Antônio:** (...)

**P.:** mas isso aí foi porque reSOLUÇÃO de última ...

**98 Antônio:** (...pro meio do mato) e pra mim levar pra lá?

**99 Júlia:** não, não foi no meio do mato, foi perto da mesa.

**100 P.:** resolução de última HORA gente, não pode acontecer isso ... Na peça das meninas teve uma substituição aí, não foi? Ô é teve substituição também, precisa / tudo isso precisa ser analisado. Dá próxima vez pensar melhor né, no cenário, na na apresentação, no conteúdo né do.../ no geral foi bom, mas precisa pensar mais, a: ... como é que fala ... esqueço o nome

**101 Aa:** o cenário

**102 P.:** cenário e ... as vestes, eu falo as vestes ((risos)). A pessoa tem que/ eu sou/eu num sou mais ((cita o seu nome)) eu sou, por exemplo, eu sou Emília ((referindo-se à personagem)) né, eu tenho que... agir como se fosse Emília mesmo. A peça tava boa, mas eu tô lembrando assim / ela ali era a/ era a enfermeira ((referindo-se a aluna)) né, que foi aplicar / então a enfermeira aplica aonde/ onde é que/ onde é que ela/ qual o cenário da enfermaria né, do lo / do local... viu? E aí tem uma equipe que vai apresentar... (a) de Rute? A equipe de Rute de mais quem? ... Só tem mais uma equipe, é?

Esse momento de avaliar, pensar, conversar sobre o gênero é imprescindível no ensino de Língua Portuguesa. A sala de aula se enriquece ao conceder espaço para a expressão oral dos alunos, dando-lhes oportunidade para se fazer ouvir e se posicionar diante de uma situação específica. A professora ao oportunizar esse momento de fala contribui para que os alunos possam ampliar as condições de interação e as possibilidades de informação e conhecimento sobre o gênero.

As relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados, além de serem extralinguísticas, são relações de sentido entre enunciados. A professora, no turno 70, pede para os alunos falarem sobre as apresentações “[ ] vamos falar das apresentações que *ocoRRERAM?* [ ] Raíssa... *Minuto de SiLÊNcio. Psiu. Vamos coMEÇAR. PRIMEIRO ... eu quero que qualquer aluno me fale so/o que achou das apresentações lá fora.*” Ao ouvir o enunciado da professora, o aluno Caio, em tom de deboche, logo responde no turno 71, “*eu achei [ ] uma bosta*”. No turno 73, a professora imediatamente procura dar sentido ao enunciado de Caio, problematizando a própria resposta do aluno “*por que, por que Caio você achou isso?*”. Conforme Bakhtin (1997, p.135) “[...] a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”. Nessa réplica, a professora se engaja socialmente e toma uma posição ativa em relação ao tom avaliativo do aluno quando este diz “*achei uma bosta*”. Diante desse posicionamento ativo-reflexivo da professora, o aluno Caio, no turno 74, reformula a sua apreciação/avaliação “*sei lá. Mentira eu gostei*”.

“[...] as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (BAKHTIN, 1997, p 314). Diante da palavra da professora, o aluno modifica a sua apreciação. Nesse contexto, devemos ter consciência de que qualquer avaliação, mesmo partindo de uma conversa mais informal, envolve escolhas, ideologias, crenças, percepções, posições políticas, vieses, que informam os critérios através dos quais será julgada uma dada realidade. A professora, no exemplo citado, interveio de modo a problematizar a própria ação, buscando melhor compreendê-la.

Entretanto, talvez por já conhecer a forma como o aluno participa dessas interações, considerou pertinente, nos turnos seguintes, fazer novos questionamentos, tentando obter mais opiniões acerca das apresentações.

No excerto da aula acima, nos turnos 75, 83 e 89, respectivamente, os questionamentos da professora nas interações com os alunos voltam-se para uma suposta “ausência” nas dramatizações, *“faltou alguma COI:sa? Faltou fa / faltou o QUÊ nas apresentações?”*, *“quem assistiu... percebeu alguma coisa?”*, *“outra equipe, a equipe de Júlia? O quê que faltou:u? É:: fala aí Júlia”*. É no contato entre a língua e a realidade concreta, via enunciado, que a palavra pode expressar um juízo de valor, uma significação, uma expressividade. Os questionamentos trazem consigo uma (re) avaliação das apresentações da dramatização, destacando mais os aspectos da “falha” na apresentação do gênero.

A esses questionamentos, os alunos respondem apresentando as possíveis “falhas” em suas apresentações, conforme se verifica nos turnos 80 e 86 respectivamente: *“o nosso faltou uma parte lá ... que tinha que falar e eu esqueci”*, *“a equipe que falou, falou baixo demais”*. No turno 87, a professora responde à observação feita pelo aluno Antônio, *“a equipe falou baixo demais. ENTÃO a gente já pode perceber um erro da equipe NÉ? Não tinha microfone, né? Estava ventando, a distância, tudo isso (então) a gente precisa preocupar: porque quem está assistindo precisa ouvir atentamente, né? E entender a peça. [ ]”*. Em sua avaliação, a professora destaca como erro da equipe a apresentação em voz baixa, evidenciando a importância da voz para a compreensão da dramatização. Ela sugere o uso do microfone, tendo em vista que o espaço onde a peça foi realizada sofreu interferência do vento no local.

Essa mesma atitude avaliativa foi observada em relação à apresentação dos relatos dos alunos, conforme se verifica no trecho do relato de observação a seguir:

**P.:** Durante as apresentações dos colegas quem de vocês perceberam...por exemplo quando Julia apresentou, a forma como ela apresentou ...foi uma forma adequada...

**João.:** foi (( diz em voz baixa))

**P.:** faltou alguma COI:SA .. não faltou NADA?

A professora direciona a avaliação em relação a uma possível falta ou erro dos alunos em suas apresentações, supondo que eles já conhecem como o gênero dramatização se realiza. Nesse sentido, Souza (2015, p. 25) sugere ao professor que oriente os alunos acerca do tipo de conversa ou diálogo a ser iniciado e conduzido de acordo com a situação comunicativa do momento. Ao trabalhar o gênero dramatização é preciso um planejamento prévio que leve em consideração as condições ambientais para realização das atividades, as habilidades

comunicativas (saber ouvir; saber o momento de falar; saber colocar-se no lugar do outro), a observação da entonação, entre outros aspectos que podem ser observados dependendo da intenção comunicativa. Mas, sobretudo, é importante pensar na dinamicidade e complexidade do gênero, seus temas, cenários, que, enquanto práticas discursivas, acabam por concretizar determinados modos de ver, pensar e agir. Advogamos no sentido de que na avaliação do gênero deve-se considerar o todo do texto, não somente o seu elemento parcial.

Ainda diante do questionamento da professora, os alunos disseram que a falta de tempo, a falta de ensaio, a discordância entre membros da equipe e a substituição de alunos de última hora na peça foram questões identificadas como pontos a melhorar e pontos que interferem na qualidade da apresentação. Ao mesmo tempo em que o enunciado dos alunos responde, ele também espera uma resposta e, em qualquer resposta, o que se observa entre os interlocutores (professora e alunos) é uma tomada de posição “socioaxiológica”, isto é, as relações de sentido estabelecidas através da palavra do outro se concretizam “a partir do encontro de posições avaliativas” (FARACO, 2009, p.66). O locutor molda o seu dizer em relação ao seu interlocutor, tentando buscar, provocar, evitar, confirmar, instigar, etc.

Assim, a professora diante dos enunciados dos alunos responde no turno 100: “*Dá próxima vez pensar melhor né, no cenário, na apresentação, no conteúdo né do.../ no geral foi bom, mas precisa pensar mais [ ]*”. Ela destaca que no geral foi bom, expressando uma avaliação positiva em relação às duas apresentações. Entretanto, diz que precisa melhorar o cenário, a forma de apresentar e o conteúdo. Mas, em momento algum se discute o conteúdo das dramatizações, a forma como esse conteúdo foi abordado pelos alunos. A aventura das *Caçadas de Pedrinho* ou a história de um jovem que recupera a esperança de viver após descobrir que foi infectado pelo vírus HIV, não são retomadas na avaliação das dramatizações realizada em sala de aula. Esses assuntos precisam ser ecoados por meio de seus processos estilísticos e de sua composição no gênero, ao invés de focar apenas a análise de elementos relacionados à forma das apresentações.

O tema das dramatizações ou de outro gênero, não se resume ao conteúdo ou assunto apresentado. Ele é esse conteúdo evidenciado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (autor/alunos) lhe atribui. O tema é o elemento extremamente importante do enunciado, é por meio dele que a ideologia acontece. Evidentemente, as aventuras das *Caçadas de Pedrinho* dramatizadas pelos alunos são interessantes e tem impacto pelos efeitos de sentido (temas) que cria, como a caça aos animais silvestres e a relação das crianças com atividades dessa natureza. O acidente de um jovem que em seguida infecta-se pelo vírus da AIDS é interessante, mas seu impacto está nos efeitos de

sentido (temas), na luta do jovem e na própria resistência da sociedade para aceitá-lo. Esses temas relacionam-se ao discurso da dramatização tomado como um todo. Esse discurso ele é “único e irrepetível”, pois encontra-se revestido pela apreciação de valor do locutor no momento da sua produção. Essa apreciação é que reveste o discurso de significado.

Essas questões em relação ao gênero discursivo carecem de uma compreensão maior por parte dos professores, para que estes não restrinjam o trabalho com os gêneros orais em sala de aula apenas aos seus aspectos formais. A própria forma de composição e estilo do texto no gênero interagem no sentido de fazer reverberar o tema daquele texto.

No turno 102, a professora finaliza as suas apreciações em relação às dramatizações: “[ ] *A pessoa tem que/ eu sou/eu num sou mais ((cita o seu nome)) eu sou, por exemplo, eu sou Emília ((referindo-se à personagem)) né, eu tenho que... agir como se fosse Emília mesmo. A peça tava boa, mas eu tô lembrando assim / ela ali era a/ era a enfermeira ((referindo-se a aluna)) né, que foi aplicar / então a enfermeira aplica aonde/ onde é que/ onde é que ela/ qual o cenário da enfermaria né, do lo / do local... viu? [ ]*”. Ela destaca a importância de se incorporar o personagem em uma dramatização e, mais uma vez, evidencia o cenário como um elemento importante em um gênero como esse.

Entretanto, há muito que se pensar a partir dessas questões apontadas pela professora e, também, pelos alunos. Pensar em como as escolhas linguísticas desses alunos se concretizam na dramatização, gerando o sentido desejado por eles. Na dramatização do livro *Enquanto houver vida viverei* os personagens interpretam seus papéis, a partir do que diz a narradora, atuando apenas por meio da linguagem não verbal. Na dramatização do livro *Caçadas de Pedrinho* destaca-se na fala dos personagens um léxico (vocabulário) diferenciado, com expressões como: “*Alê guá, alê guá*”, “*Uha: Uha*”, representando gritos de guerra; vocábulos como “*capoeirão*”, “*orelhas-de-pau*”, em meio a um registro linguístico formal como a forma verbal “*capturá-la*”, referindo-se ao ato de capturar a onça. Esse estilo poderia ter sido explorado, mesmo porque o texto da peça teatral é construído tendo por base um gênero da esfera literária, no qual o estilo da linguagem se apresenta como um sistema complexo e dinâmico.

Olhar para o estilo na dramatização permite refletir sobre as características do gênero quanto sobre a individualidade do autor, observando como os alunos se apropriam da palavra alheia (autor do livro) para construir o próprio discurso. Mas, vale ressaltar que esta inter-relação de estilos não condiz com uma compreensão puramente linguística ou mecânica, pois essa compreensão só é possível no contexto de todo o diálogo, o qual se constitui a partir das

suas enunciações (do ponto de vista do falante) e das enunciações do outro (interlocutor), isto é, fundamenta-se em uma relação essencialmente dialógica.

Dessa forma, podemos perceber que todos os aspectos verbais e não verbais que envolvem o gênero dramatização estão direcionados e são planejados de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos.

Na avaliação de um gênero oral devem-se considerar os aspectos discursivos do gênero. É importante que o professor participe na elaboração da produção oral do gênero, orientando os alunos quanto aos aspectos relativos à produção textual, e, sobretudo, a função social dos textos, estimulando propostas que possibilitem a circulação da produção dos alunos para além dos limites da sala de aula, de acordo com as condições de circulação do gênero.

Considerando as características dos gêneros orais, já apresentadas nesta pesquisa, e o seu modo de realização, é interessante para a sua avaliação, lançar mão de instrumentos como a gravação em áudio/vídeo ou outro meio de registro do gênero para avaliação posterior, respeitando o todo discursivo que envolve o seu enunciado. Sabemos que o conhecimento e o domínio de um gênero como a dramatização não implica, necessariamente, o domínio de todos os gêneros orais. “Por suas características típicas, cada gênero tem de ser conhecido e praticado em experiências sociais ou escolares significativas” (LOPES-ROSSI, 2002, p.6), essa afirmação enquadra-se em nossas apostas enunciativas, aqui empreendidas.

Segundo Lopes-Rossi, (2002, p.6) “cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real”. As ideias defendidas pela autora coadunam com os objetivos defendidos nesta pesquisa, no sentido de que é preciso levar o gênero ao conhecimento do aluno, possibilitando uma discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos, e, quando pertinente, a sua produção e circulação social. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Respaldando-nos na análise dos dados apresentada e, considerando a *responsividade* um conceito imprescindível para se analisar a interação no e pelo gênero discursivo oral no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, elaboramos um *quadro síntese* identificando alguns pontos que contribuem para o desenvolvimento de uma prática *responsiva* com os gêneros orais em sala de aula, especialmente, os gêneros Relato e Dramatização. Partimos do princípio de que a interação é fator constitutivo da linguagem e devolve ao interlocutor a condição de participante ativo da atividade comunicativa.

**Quadro 01** – Implicações para uma prática *responsiva* com o gênero oral em sala de aula

## Relato Oral e Dramatização no Ensino Fundamental II

Estímulo à participação dos estudantes em momentos de “contação de histórias”, fortalecendo as práticas de leitura e produção do gênero relato oral.

Superação do tratamento estigmatizado dos usos linguísticos por compreender que todas as expressões têm sua legitimação e motivação justificadas pela multiplicidade de fatores intervenientes do âmbito social.

Incentivo à atitude avaliativa dos estudantes, de modo a propiciar um cenário de diferentes enunciados e vozes, entremeados por juízos de valor e sentimentos.

Construção de práticas pedagógicas que potencializem a compreensão leitora dos estudantes.

Desenvolvimento de um trabalho com o ensino de Língua Portuguesa que tenha como foco a concepção de linguagem como prática interativa e social.

Intervenções Didáticas que suscitem reflexões a partir dos gêneros orais (dramatização e relato), de modo a trabalhar a inferência, críticas, criação de situações-problema, dentre outros aspectos que podem e precisam ser instaurados no ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de aguçar a capacidade crítico-discursiva dos estudantes.

Desenvolvimento de avaliações que contemplem a dinamicidade e complexidade que o gênero oral instaura nas interações entre seus interlocutores, de modo a estimular determinados modos de ver, pensar e agir.

---

Fonte: elaborado pela autora

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo percurso de pesquisa construído e explicitado ao longo desta dissertação, retomo, aqui, perguntas iniciais, trazendo possíveis respostas e problematizações, a fim de evidenciar a minha compreensão acerca do processo de que este trabalho é resultado.

Esta pesquisa se dedicou a compreender o seu objeto de estudo, sob a ótica da teoria dialógica da linguagem, a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo. Para essa concepção, a linguagem perpassa todas as relações entre os sujeitos, o mundo e as coisas do mundo.

Essa perspectiva norteou o nosso olhar pesquisador para os gêneros discursivos orais na sala de aula de Língua Portuguesa, o que significou um grande desafio. O contato dialógico com o *corpus* da pesquisa, cujo acabamento, mesmo aparentemente visível, é sempre inconcluso, exigiu-nos uma dinâmica de investigação permeada por interrogações e (in)certezas; foi nesse movimento discursivo, em permanente diálogo com os nossos “achados”, que chegamos a algumas possíveis repostas e “acabamentos”.

A partir da primeira pergunta que norteou o estudo, a pesquisa aponta seus primeiros resultados: Qual a presença dos gêneros orais na sala de aula pesquisada, em sua naturalidade e especificidade?

Durante o período de observação, que correspondeu à segunda unidade didática da escola, foi possível verificar a presença dos gêneros orais nas diferentes práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa do sétimo ano do ensino fundamental.

Pensando nessa especificidade e naturalidade dos gêneros orais na esfera discursiva escolar, partimos do princípio de que a sala de aula é um espaço de interação que envolve tanto as necessidades mais imediatas como os diálogos, as conversas espontâneas estabelecidas na relação professor-aluno e aluno- aluno, quanto as práticas discursivas orais formais: aulas expositivas, seminários, debates, entre outros gêneros dessa natureza. Ou seja, ela é um espaço em que os gêneros orais formais e informais estão presentes.

Nesse contexto e com base nos trabalhos de Bakhtin (1997, 2009), Matencio (2001b), Souza (2011; 2012), Souza (2015) e Rojo (2007), consideramos a aula como um gênero discursivo oral, secundário, multimodal, complexo e dinâmico. Uma instância discursiva que reflete uma organização social relativamente estável (MATENCIO, 2011b), pois, assim como os demais gêneros, ela se constitui no próprio contexto sócio-histórico; apresenta uma ordem, uma aparente regularidade, mas, está sujeita a transformações.

Em consonância com essa primeira pergunta da pesquisa, o objetivo geral buscou analisar como os gêneros orais se apresentam na sala de aula pesquisada. A presença dos

gêneros orais foi investigada considerando os processos de formalização específicos, pelos quais os gêneros orais passam no interior das diferentes práticas de ensino.

Os dados da pesquisa revelaram que, em várias aulas, o gênero relato esteve presente como proposta de avaliação da leitura do livro paradidático. A leitura dos livros é solicitada durante todo o ano letivo, mas os relatos só acontecem na segunda unidade didática. Em uma das aulas observadas (cf. tabela 02), o gênero dramatização esteve presente como uma das propostas de avaliação em equipe do livro paradidático lido na unidade. Ambos os gêneros, o relato oral e a dramatização estiveram presentes nas aulas de português do sétimo ano, representando um dos “instrumentos” de avaliação da leitura do livro paradidático. Essa observação já dialoga com o primeiro objetivo específico, o qual trata da identificação dos gêneros tomados como referência para o ensino de Língua Portuguesa, no sétimo ano do ensino fundamental.

Das 19 (dezenove) aulas gravadas, das quais duas foram transcritas, consideramos como *corpus* para obtenção de dados 02 (duas) transcrições de aulas (2 aulas de 45 minutos em cada transcrição) e um relato de observação.

O gênero relato oral foi identificado e analisado como um discurso em que os alunos dialogam com a história do livro paradidático lido. No relato dos livros, os alunos contam histórias, manifestam, algumas vezes, suas impressões, narram fatos, evidenciam acontecimentos. No relato desenvolve-se um processo narrativo, em que os alunos contam a história lida no livro paradidático. Nas aulas que constam os episódios I, II, III, IV (cf. tabela 03) os alunos interagem de diferentes maneiras em seus relatos. Dos oito 08 (oito) alunos que participaram da apresentação oral do livro, 05 (cinco) apenas leram o relato escrito no caderno, numa espécie de oralização do texto escrito, 03 (três) relataram oralmente a história do livro sem recorrer ao texto escrito, e 01 (uma) aluna, apenas, apresentou a sua opinião a respeito do livro. Esses resultados revelaram diferentes modos de expressão com o gênero relato oral. Os estudantes expressaram verbalmente as práticas de oralidade em função do gênero relato, revelando a sua especificidade.

Por outro lado, o gênero discursivo dramatização, dada a sua naturalidade e especificidade, mesmo apresentando uma versão escrita (o texto teatral), foi produzido para ser realizado/representado oralmente. Foram “selecionados” esses dois gêneros (a dramatização e o relato oral) com o objetivo de investigar essas práticas de oralidade no ensino e a interação na sala de aula, visto que os gêneros se atualizam em eventos de interação. Os resultados trazem algumas implicações sobre o ensino de Língua Portuguesa fundamentada em uma concepção de linguagem como prática interativa e social. A pesquisa

evidencia uma ausência de trabalho com práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa.

Para a análise desses dois gêneros, a noção de compreensão responsiva, um conceito caro dos estudos de Bakhtin (1997), revelou-se imprescindível para o estudo da dinâmica e complexidade que envolve os gêneros discursivos orais. A compreensão responsiva trouxe grandes contribuições para esta pesquisa, no sentido de ampliar as discussões e criar condições de se pensar propostas significativas para o tratamento dos gêneros orais.

Essa discussão ampliou o nosso olhar, o que implicou a construção de um diálogo com as noções de julgamento de valor e entoação (Sobral, 2009), que também se mostraram imprescindíveis para nosso cotejamento teórico e análise dos dados. Esses conceitos juntos possibilitaram pensar e problematizar as intervenções realizadas pela professora, a reação oral do aluno diante do texto escrito, os dizeres discentes nos relatos, a atitude avaliativa docente e discente diante do gênero dramatização, de modo a favorecer o confronto entre as experiências individuais do aluno em formação, com os discursos que se mostram nos livros e no contexto social.

As análises revelaram uma tendência monológica nas atividades em torno dos gêneros orais, implicando uma necessidade de se problematizar a forma como os gêneros discursivos orais vêm sendo percebidos pelos professores de Língua Portuguesa em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Dentro da concepção dialógica, defendida neste estudo, a análise privilegiou o processo de significação que se constitui a partir do que é dito nos gêneros e nas relações nele e a partir dele estabelecidas. Advogo no sentido de que os gêneros relato e dramatização configuram-se como lugares de interação, porque é a partir deles que os sujeitos (alunos e professora) interagem e trocam informações.

Quanto ao gênero discursivo dramatização, a pesquisa identificou no trabalho docente direcionamentos mais específicos em relação às características desse gênero. No que tange aos relatos dos discentes, a professora ora referia-se ao gênero como um resumo, ora como uma leitura, ou, como uma apresentação oral do livro. Mas, como moldamos o nosso dizer de acordo com o gênero no interior de uma atividade humana, foi possível considerar o relato a partir dos dizeres dos alunos.

Nesta pesquisa foram observadas duas dramatizações, cada uma representando um livro paradidático específico. As dramatizações são representadas pelo diálogo que se estabelece entre os interlocutores, numa comunicação viva, face a face. Entretanto, o que se defende neste estudo é a indissociabilidade do diálogo com questões de ordem social, não reduzindo o gênero ao seu contexto imediato.

Ao observar o engajamento dos alunos na dramatização das histórias, especialmente de uma aluna que havia resistido à apresentação do relato, reconhecemos a importância desse gênero nos anos finais do ensino fundamental como uma prática discursiva que cria possibilidades e condições para que os alunos possam expressar opiniões, sentimentos e experiências, lidar com questões que envolvem a própria vida, a arte, a estética do gênero, de modo mais espontâneo, apesar de seu aspecto formal.

Ancorados nas diferentes linguagens (gestos, atitudes, expressão corporal, etc.), os gêneros orais revelam-se, indiscutivelmente, multimodais. Mas, essa característica é bastante expressiva no gênero discursivo dramatização. Entretanto, os resultados mostraram que, embora os aspectos nãoverbais sejam importantes para a organização dos gêneros orais, são insuficientes quando não se levam em conta as situações das interações verbais. Por outro lado, a exclusão dos elementos nãoverbais dificulta a coerência do diálogo, isto é, a compreensão do gênero em sua totalidade.

Os resultados com base na dramatização revelaram as relações dialógico-valorativas no momento em que a professora (sujeito da pesquisa) desenvolve um processo de avaliação oral do gênero junto aos alunos. A avaliação não considerou o todo do texto, priorizando apenas elementos parciais do gênero, desconsiderando o acento valorativo que o locutor (autor do livro paradidático/aluno) atribui ao gênero. Em sua avaliação, a professora questionou aspectos ligados ao erro ou falhas nos gêneros apresentados pelos alunos, mas não ampliou essa discussão para a complexidade e dinamicidade que estes gêneros instauram nas interações entre seus interlocutores, construindo uma avaliação em torno de elementos parciais, como a qualidade da voz, vestimentas dos personagens, local de apresentação, tempo de ensaio e resoluções de última hora, adotadas pelos alunos.

Diante dessas considerações, retomamos o segundo objetivo específico: verificar em que medida o trabalho com os gêneros orais tem contribuído para a ampliação da competência comunicativa dos alunos. Neste estudo a competência comunicativa (MATENCIO, 2003; TRAVAGLIA, 2015;) define-se pelos conhecimentos linguístico, textuais-pragmáticos e conhecimentos referencias que são os saberes sobre o mundo. Imbuídos nesses aspectos encontra-se, também, a competência discursiva. Para a concepção interacionista da linguagem, esses elementos não devem ser considerados isoladamente nas práticas de ensino. Assim, com a observação e gravação de aulas, transcrição e relato de campo, foi possível verificar como os gêneros orais apresentam-se nas diferentes práticas de linguagem em sala de aula e concluir que, embora se observe um trabalho importante envolvendo leitura de obras literárias e gêneros orais diferenciados, há questões que precisam ser problematizadas para

ampliar a competência comunicativa dos alunos. Tanto no relato, quanto na dramatização, os aspectos discursivos dos gêneros são insuficientemente explorados. Os gêneros acontecem nas práticas de ensino da Língua Portuguesa de modo superficial. Apropriar-se efetivamente do conceito de gênero enquanto prática discursiva poderia contribuir para um redimensionamento do Ensino de Língua Portuguesa.

Os resultados da pesquisa mostram que os gêneros orais estão presentes na sala de aula de Língua Portuguesa, mas ainda há uma ausência de trabalho com práticas de oralidade. Pensando nessa questão, retomamos nosso último objetivo específico que busca suscitar reflexões acerca do trabalho com os gêneros orais, tendo como foco a função social da linguagem. Esse objetivo dialoga com a última questão pensada para este estudo: Que dimensões valorizar para que ocorra uma aprendizagem significativa tendo como foco a função social da linguagem?

É preciso (re) pensar o ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva dos gêneros orais. Pensando nessa questão e, em diálogo com os resultados da pesquisa, defendo a compreensão responsiva como possibilidade de os alunos desenvolverem sua competência comunicativa, ampliando sua reflexão e criticidade, pois, sem essas condições, o papel ativo do outro na comunicação discursiva sai bastante enfraquecido.

A partir desse conceito, o trabalho revelou em suas análises as condições para que o sujeito possa agir ativamente diante do gênero em questão, observando o universo dialógico que se constitui no e pelo gênero discursivo aula, a relação com a palavra alheia, o fazer histórico com a linguagem, as opiniões e dizeres dos sujeitos envolvidos (alunos, professora e pesquisadora) que se confirmam numa relação de alteridade. Acredito que é desse movimento dialógico que envolve perguntas e respostas, opiniões e sugestões que podem surgir temas relevantes para o ensino de Língua Portuguesa.

Como professores de Língua Portuguesa, precisamos criar condições reais de ensino e aprendizagem dos gêneros orais, de modo a possibilitar que esses gêneros cheguem ao conhecimento do aluno. Os alunos precisam se apropriar das características discursivas do gênero, e isso implica, também, uma discussão em torno de sua função social. Essas questões podem contribuir para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade, pois um trabalho nesse sentido pode concretizar determinados modos de ver, pensar e agir.

Compreendo que é função da escola possibilitar que os alunos ultrapassem as formas orais cotidianas de produção do discurso, assimilando outras mais institucionalizadas, que dificilmente serão aprendidas sem uma intervenção didática, entretanto, empreendo esforços no sentido de que a existência dos gêneros formais na aula, não ignora a dos gêneros

informais, nem os substitui. Os gêneros formais relacionam-se com os informais, apoiando-se neles, reelaborando-os e transformando-os.

Defendo a sala de aula como um espaço discursivo de formação do sujeito. Assim, tanto necessidades mais imediatas como os diálogos, as conversas espontâneas estabelecidas na relação professor-aluno e aluno- aluno, quanto as práticas discursivas mais formais fazem parte dos processos de interação social e cultural na sala de aula. Os nossos esforços e objetivos são no sentido de que os gêneros orais, na aula de Língua Portuguesa, implicam um acontecimento discursivo, isto é, uma prática discursiva a ser ensinada e aprendida, a depender dos objetivos priorizados pela escola.

O ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva dos gêneros orais precisa ter como princípio práticas de socialização que possibilitem a interação, a inferência, o questionamento, a fim de que o gênero possa suscitar o diálogo, a troca, o surgimento de novas ideias e visões de mundo.

Portanto, considerando a aula como uma instância discursiva onde as relações são revestidas de avaliações apreciativas e de *responsividade*, entender os gêneros orais nessa perspectiva implica um dos caminhos possíveis e necessários para se pensar o ensino de Língua Portuguesa.

Sabemos que o percurso não se encerra aqui, há inquietações a serem respondidas e conhecimentos a serem aprendidos. Mas como todo discurso se situa no tempo e espaço, se houvesse mais tempo, as discussões aqui empreendidas poderiam envolver mais vozes, poderíamos observar em outros anos do ensino fundamental como os gêneros orais acontecem. Entretanto, as limitações não invalidam a pesquisa realizada e as conclusões a que se chegou, pois o estudo foi realizado com o rigor do método etnográfico e de acordo, também, com as minhas reflexões fruto de tantas discussões nesses dois anos de mestrado acadêmico, permeados de muito aprendizado.

Novas pesquisas voltadas para essa temática poderiam ser pensadas, com maior tempo de vivência em campo, com novos objetivos, mas sempre com a mesma “missão” contribuir para a melhoria da aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa e o aprimoramento do trabalho com os gêneros orais.

Os desdobramentos da pesquisa, a priori, centram-se no diálogo que pretendo estabelecer com os professores de Língua Portuguesa do município onde a pesquisa foi realizada, durante um momento de formação, para que possamos produzir novos sentidos, a partir deste enunciado.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- ANDRÉ, M. E.D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações da compreensão responsiva na leitura. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.14, n.1, p.201-221, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/14>>. Acesso em: 2 fev. 2016.
- ANTUNES, M. I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 [1937].
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- . Os gêneros do discurso. In: ——. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-327.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1895-1975].
- BARTON, D. *Literacy; an introduction to ecology of written language*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- BAUMGARTNER, C. T. Grupo de estudos de língua portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T.C. (orgs.). *Gêneros Oraís no Ensino*. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015.
- BEZERRA, M.A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.
- . O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. R. do; BARONAS, R. (org.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Paulo: Editora Claraluz, 2007, p. 19-32.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. v.12, n.1, p. 119-140, 2012. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino fundamental 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa, Brasília: MEC/SEF,1998.106 p.

BUENO, L.; COSTA-HUBES, T.C. (orgs.). *Gêneros Oraís no Ensino*. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros Discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. In: *Alfa*, v.56, n.1, p.249-269, 2012.

COELHO, F. C. B. *Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte, 2011.

COUTINHO, M. A. Descrever gêneros de texto: resistências e estratégias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET),4. 2007, Tubarão, Santa Catarina. Anais. (Publicação em CD-Rom), 15-18 ago. 2007. p. 639- 647.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M.I.P., ASSIS-PETERSON. A.A. (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras. 2001. P.12-13.

ELICHIRIGOITY, M. T. P.; A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 34, p. 181-206, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

\_\_\_\_\_, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In Freitas, M. T. A; Jobim e Souza, S e Kramer, S. (orgs) *Ciências Humanas e Pesquisa- Leituras de Mikhail Bakhtin*.São Paulo: Cortez, 2003.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, L. F. P. *Os gêneros orais: uma alternativa sócio-interacionista para o ensino da língua materna*. 2009. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n. 12, pp. 479 -501, jul./dez., 2011.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, SP, p. 63-79, 1999.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176 p.

\_\_\_\_\_. Deslocamentos no Ensino: De objetos a práticas; de práticas a objetos. Apresentado na mesa-redonda “Gêneros discursivos e ensino”, no XIX Seminário do CELLIP. Unioeste, Cascavel, 21 a 23 de outubro de 2009.

GOULART, Cecília. *Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo*. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, set./dez. 2006.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. *A etnografia como uma lógica de investigação*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

LAPLANE, A. F. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

LEAL, A.; GONÇALVES, M.. Gêneros ficcionalizados e identidade de gênero. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET (International Symposium on Genre Studies), Tubarão – Santa Catarina – BR, Abril 2007. Publicação em CR-ROM, 2007.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2007.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin conceitos chaves*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.115-131.

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

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003. p. 24.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 296.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. Textualização, Ação e Atividade: Reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. P. 51-63.

\_\_\_\_\_. O campo dos estudos da linguagem, a linguística aplicada e a pesquisa em sala de aula. *LITTERA*. Revista de Linguística e Literatura. Pedro Leopoldo, Ano II nº 3, Jan./Jun. 2001a.

\_\_\_\_\_. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001b.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Paradidáticos" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=143>, visitado em 25/10/2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (org). *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo. Parábola Editorial. 2006.

MODL, F.C . Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. *SCRIPTA* , v. 19, p. 117-149, 2015.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON; V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de Linguística*. 2.ed. São Paulo:Contexto, 2013.

PAJEÚ, H.; MUSSARELI, F. Feitios metodológicos d' Os Gêneros do Discurso. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe – UFSCar. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana*. São Carlos. Pedro & João Editores, 2012.

ROCHA, A. L. C. D.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: GUAZZELLI, C. A.; PINTO, C. R. *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RODRIGUES, N. C. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. 2006. *As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectivas*. Belo Horizonte, MG: CEALE, Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, MEC, v. 1.

\_\_\_\_\_. Práticas de Ensino em Língua Materna: Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, M. C. (org.) *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 339-360.

\_\_\_\_\_. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.128.

\_\_\_\_\_. BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152p.

ROYO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R., SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, 2006, vol. 6, no. 3, p.463-493.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*. Campinas, Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, L. M. T. M. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. São Paulo: Pontes, 1995.

SOUZA, E. M. F. Processos de interação verbal nos cenários discursivos da aula de língua portuguesa. *VI SIGET: UFRN*, 2011.

\_\_\_\_\_. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikail Bakhtin e o gênero do discurso aula. In: *Transdiscursividades: linguagem, teorias e análises*. Elmo Santos (org.) Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, E. M. F.; VIEIRA, Z. P. P. O estatuto da linguística aplicada para pesquisa em educação. *IX colóquio do museu pedagógico*. Vitória da Conquista, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/view/2679>> Acesso em: 05 jan. 2015.

SOUZA, L.F.S. A oralidade no ensino e aprendizagem de língua portuguesa em Timor-leste sob a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos: as conversar e os diálogos na sala de aula. *REVELLI- Revista de Educação, linguagem e literatura*. Inhumas/Goiás – Brasil. Junho 2015, p.18-30.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ed. São Paulo: Contexto, 2013. p.177-190.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). *Discurso e Práticas de Letramento: Pesquisa Etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

SOUTO, A. M. S.; LEAL, L. F. V. Textualização do discurso de relato. Currículo Básico Comum – Língua Portuguesa Ensino Médio. Centro de Referência Virtual do Professor – SEE-MG: 2009.

TEZZA, C. Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TERRA, M. R.; Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 29, p. 29-58, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: \_\_\_\_\_. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Competência Comunicativa. *Glossário Ceale*. ISSN on line 978-85-8007-079-8. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. et al. *Gêneros orais – Conceituação e caracterização*. In: Anais do SILEL, vol. 3, nº 1. XIV *Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1 a 8. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528>> Acesso em: 03 ago. 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DE AULA 01

#### Aulas referentes ao dia 08/06/2015

Nos momentos iniciais da aula, os alunos apresentam-se inquietos e há alguns burburinhos.

**01 P.:** pronto? ... Depois conversa, viu? ... ((inicia a chamada))

**02 P.:** Antônio Junior?

**03 Caio:** ô professora, professora? ((chamando-a pelo nome))

**04 P.:** comecei a chamada, viu?

**05 Caio:** desde da outra semana tô sem o livro que você ficou de arrumar e não arrumou.

**06 P.:** deixa eu terminar a chamada aqui, viu? ((continua a chamada e após finalizá-la, passa algumas informações)) **PRIMEIRO** ... leiTura das crônicas. Não se ... não se preocupe se ... vai estar certo ou não, certo? Eu vou anota / fazer as anotações aqui de acordo com o que o aluno for lendo ... porque não é uma ... é / nes - nessa série não é:: obrigatório que você saiba, vocês estão aprendendo, conhecendo crônica, viu? Então, assim, à medida que a pessoa for lendo eu vou anota / fazendo as anotações aqui ... se estão de acordo né? Se o texto está de acordo com as características de uma crônica.

**07 Gisele:** ô professo:ra quem leu sexta -feira (pode) ler hoje de novo?

**08 P.:** não tem necessidade ... viu? Porque eu já anotei aqui o seu / você e Rute né, Joana, Rute e Julia... Vamos começar pela leitura das crônicas, DEPOIS apresentação do livro e aí depois eu corrijo só / é: do livro, viu? apresentação do paradidático e depois eu... eu corrijo ... **TEM** ainda / Cês se lembram que eu pedi pra / quem, quem / essa atividade aqui ((apresentando em mãos o caderno da aluna)) colagem, recorte sobre / certo. [Vamos ver] ... vamos ver se dá tempo . ((há conversas paralelas neste momento))

**09 Joana:** [eu não vou ler não professora] eu não vou ler não professora ( ) porque eu não tenho livro de recorte não.

**09 Gislane:** ei professora ((bem próxima à professora e em voz baixa)) (eu posso ser a primeira a ler a crônica)?

**10 P.:** pode ... Gislane já pediu para que ela leia primeiro, viu? Olha só como é que está ((levanta o caderno de Gislane apresentando para a turma a gravura que a aluna utilizou)) tá bonito, TÁ bonito NÉ?

**11 João:** é o que isso?

**12 P.:** hãhã?

**13 João:** é o quê?

**14 P.:** uma televisão ((mostrando o desenho do caderno da aluna)) uma pessoa abraçada e beijando a [televisão]

**15 Ao.:** [ô professora, professora]

**16 P.:** oi:

**17 Ao.:** (Incompreensível)

**19 Gislane:** ((a aluna vai à frente e lê a crônica, com boa entonação))

**20 P.:** muito bem! ((todos aplaudem - a professora permanece sentada durante todas as leituras dos alunos, fazendo anotações)) Alguém quer comentar sobre a ...

**21 Julia:** tem a ver com o dia dos namorados, tava parecendo ( )

**22 P.:** ( ) a:té onde ela quis colocar ali a ponto da pessoa gostar tanto de televisão né? Que / querer que seja namorada, como se fosse namorada dele. Muito bem **Gislane**, mais algué:m?

**23 Julia:** posso ler?

**24 P.:** Po:de

**25 Julia:** ((realiza a leitura à frente, em voz baixa))

**26 P.:** Certo. ((Todos aplaudem)) ... Mais um ou uma ... ((a aluna Daiane se aproxima)) aí linda ((sorri)).

**27 Daiane:** ((realiza a leitura à frente também, de modo audível)).

**28 P.:** muito bem! ((todos aplaudem)) Mais uma, um ... Ninguém mais? ((abre as mãos num gesto de questionamento)) com vergonha? Quem mais? ... Eu só vou dar visto pra essas pessoas que apresentaram.

**29 Gisele:** (eu posso ir aí professora para você dar o visto?).

**30 P.:** POde

**31 Gisele:** é o visto, viu? ( )

**32 P.:** é o visto é, você já apresentou na semana passada ((dá o visto em alguns cadernos)) Pronto gente? Ninguém mais? ((alguns alunos conversam e questionam sobre o visto)). Depois, eu posso passar depois em cada um. Você Miguel vai fazer o quê? ((referindo-se ao aluno que já se encontrava posicionado à frente))

**33 Miguel:** (vou ler)

**34 P.:** lê a: / Miguel então agora ... Bora ouvir Miguel. João? Depois você ... vai ler a sua, viu?

**35 Miguel:** posso ler professora ((diz em voz baixa e a professora acena que sim))

**36 João:** não. O meu não tem não. ((referindo-se à atividade no caderno))

**37 Miguel:** ((lê a crônica, enquanto alguns alunos ainda solicitam à professora o visto no caderno))

**38 P.:** muito bem! ((Todos aplaudem)). Raissa?

**39 Raissa:** (calma aí professora, já tô terminando)

**40 P.:** VOCÊ ((cita o nome de vários alunos)). Esse povo tá com cara de vergonha, ó. Meu Deus! Voc:ê Dion? (cita o nome de mais algumas alunas)

**41 João:** [professora, professora]

**42 P.:** Oi!

**43 João:** fala pra ela que apagou ((referindo-se à câmera da pesquisadora))

**44 P.:** ((chama mais alunos)) os meninos tão falando que a ... câmera apagou (( direcionando à pesquisadora)) .

**45 Pesquisadora:** é que ... a bateria acabou.

**46 P.:** oh dó! Pro:nto. Então vamos agora para a apresen/ hum? Raissa a:té que enfim! Raissa e Lara, é isso mesmo, elas falaram que iam fazer juntas. ... Psiu ..., pronto querida ( )

**47 Raissa e Lara:** ((realizam a leitura da crônica, à frente também))

**48 P.:** ( ) (( aplausos)) ... ... vamos Lara

**49 Maria:** de novo?

**50 Aa.:** professora vai fazer ( )

**51 P.:** vamos, daqui a pouco, viu? Mais alto um pouquinho, gente ... oh meninas bobas (( referindo-se de modo carinhoso às alunas)) ... mais alto, um pouquinho, viu?

**52 Lara:** ((lê em dupla com Raissa, ao finalizar há alguns aplausos))

**53 P.:** é:: ... Mais alguém? Pro:nto? ( ) calma (( referindo-se aos alunos que solicitavam o visto nas atividades )) já tem um aqui querido, tem essa atividade aqui, tem esse aqui (( mostrando no caderno da aluna)). Não precisa ficar uma / poxa! Dei serviço essa semana, heim? Tem semana que eu deixo a vontade, tá vendo? Que mais dona LAra? ó, ó, ó (( referindo-se à atividade de uma aluna)) você dá uma melhoradinha nas pala / nas letras, viu? “Como vai:?” ó, o sinal, “bem”. “Quem está falando?” ó “É a Má:rcia” (( corrigindo diretamente no caderno da aluna)). Ai fico com vontade de corrigir tudo, mas ... cadê o tempo. Mais alguém?

**54 Rute:** ( ) eu não tinha livro para recortar não ai eu desenhei, viu?

**55 P.:** não tem problema.

**56 Antônio:** professora, posso ir na biblioteca? (( a professora acena que sim))

**57 P.:** mais alguém? Esse, né? (( referindo à atividade do caderno da aluna))

**58 Aa.:** será que eu posso ir na biblioteca?

**59 P.:** eu sabia

**60 Ao.:** e eu também?

**61 P.:** vai

**62 Caio:** depois é eu, viu? Eu e Paulo

**63 P.:** ((continua a corrigir os cadernos, alguns alunos ainda inquietos)) pode dizer João

**64 João:** hãhã?

**65 P.:** pode dizer. O que foi melhor? Pode falar ((em tom cordial))

**66 João:** não deixa queto

**67 P.:** ((continua a olhar os cadernos dos alunos)) tá faltando uma atividade nesse seu aí, né?

**68 Miguel:** posso ir professora na biblioteca?

**69 P.:** deixa os outros chegarem, viu? ... Mais alguém para eu dar o visto. A atividade que eu passei para casa de SEXta. [Pronto?]

**70 Aa.:** [tô passando a limpo]

**71 P.:** a produção, a colagem e ... a atividade do livro que eu passei

**72 Dion:** eu não sabia não professora.

**73 P.:** por QUE que não sabia?

**74 Carlos:** eu vim saber hoje, professora, ó ( )

**75 P.:** cê não veio sexta?

**76 Carlos:** tava doente.

**77 P.:** anda ... ((referindo-se a um grupo de alunos que se aglomeravam em torno da professora)) não embola aqui não, deixa eu sair gente já avisei sobre isso.

**78 João:** ((referindo-se ao livro que irá apresentar)) foi o único livro que eu li em toda minha vida

**79 P.:** mais alguém para eu dar visto? ... Mais alguÉM ? ... Não, né? Psiu. Pronto. Agora é hora de apre / mas GENTE. Ué Leonardo! Eu perguntei duas vezes. Meu Deus do céu que falta de atenção desse povo. ((alunos muito inquietos neste momento)) Maria você fez as atividades ( )?

**80 Maria:** ( )

**81 P.:** então traga Maria, dorme no ponto (( avisa sobre a ida à biblioteca e continua)): eu só vou corrigir sobre J e G [ QUANdo todos estiverem prontos]

**82 Miguel:** [posso ir agora?] ( ) Pode?

**83 P.:** calma, vamos ver quem vai. Não é pra fazer / CÊS abusam da minha aula pra isso. Antônio ((direciona ao aluno que está retornando da biblioteca)) a menina está desocupada lá?

**84 Antônio:** ( )

**85 P.:** a menina da biblioteca

**86 Antônio:** tá

**87 P.:** ( ) quem vai aGORA? Esses dois aqui. Psiu. ((alguns alunos levantam a mão))

**88 P.:** Miguel, Paulo e Caio. Depois vai o outro ... pronto ... agora não (( diz em voz baixa para um aluno que está próximo)) agora não, por favor. PRONTO? Dá contiNUIDADE agora na apresentação ... pronto? Antônio? Depois fala do livro ... Vamos começar agora senão a gente vai enrolar essa aula toda só nisso. A-go-ra momento de apresentar ... os resumos, viu?

**89 Ao.:** uhuuu!

**90 P.:** pronto

**91 Ao.:** e [quem não tem livro]?

**92 P.:** [sem conversa] pra ouvir o colega. QUEM não tem livro, o livro deve tá perdido por aí, porque eu dei no primeiro dia de aula, eu dei um livro pra cada aluno, alguém está guardando o livro em casa, não tá lendo, nem devolvendo. Que que eu falei? Toda segunda-feira vai trocar o livro com o colega, eu tenho uma lista aqui ó de treze pessoas apenas, se são 23, as 10 pessoas fizeram o quê com o livro? ... A partir de hoje chegou dia / segunda – feira, leu ou não leu não vai / vai ter que trocar do mesmo jeito ... [porque oito dias é BASTANTE gente pra pessoa ler] ... tem que, tem que ter o controle aí dos seus dias, do do das atividades que cês tão fazendo em casa porque tá demais. ((alunos começam a trocar o livros)) não vai trocar agora não é é João, é depois que apresentar, viu? Sem baGUNÇA, sem precisar leVANTAR. Por exemplo aqui ó DION, DION apresenta o dele, certo? NESSE momento que Dion terminar de apresentar, eu já tinha falado isso vocês esquecem, ALGUÉM levanta e/ levanta não, alguém fala “eu QUERO” Pronto. O primeiro que disser eu quero ... certo. Pronto? Entendido? Precisa sortear ou vocês é ...

**93 Gr. A.:** sorteia, sorteio.

**94 P.:** ((interrompe para atender a solicitação do aluno sobre transporte)) ANA MARIA, ANA MARIA.

**95 Ana Maria:** ((a aluna lê da própria carteira o relato do livro, atenta ao que está escrito e em voz baixa)) ( ) o pai do menino era muito inteligente, sabia todos os significados das palavras, os amigos um dia ficaram curiosos ( ) um dia a turma inventou uma palavra e foi

perguntar para ele, mas como era uma invenção, palavra inventada, não tinha um significado, todos ficaram zombando ( )

**96 P.:** eu não lembro de ter ouvido você falar do título do livro ... que você leu.

**97 Ana Maria:** o menino que vendia palavras.

**98 P.:** isso. Você está com o livro em mãos? Quem aceita pegar o livro agora?

**99 Gislane:** eu

**100 Gr.A.:** eu

**101 P.:** pronto. Gislane foi a primeira, troca agora com Ana Maria. Veja aí Ana Maria se você já leu esse livro. Senão ( )

**102 João:** eu professora ((esta é a primeira vez que o aluno se mostra interessado em apresentar))

**103 P.:** você quer ... ler agora?

**104 João.:** vou, mas vô querer aqui. ((referindo-se ao lugar onde estava sentado))

**105 P.:** não tem proBLEMA. Gente, ó a questão de falar sentado ou em pé, vocês escolhem. Seria bom que fosse aqui, mas se num quiser / não quer.

**106 Aa.:** ( )

**107 P.:** deixa João falar, ele pediu ( ) aproveitar que ele tá querendo ((sorri)) vai João

**108 João:** ((apresenta espontaneamente)) ó ... fala de um homi né que ele que, como fala? de: livro desses de:: cavaleiro no título. Aí ele foi lendo livro, foi lendo, foi lendo, e agora acho que ele ficou ficou mei tolo, né?

**109 Gr. A.:** (( risos))

**110 João:** decidi ser um / virar um cavaleiro. Aí ele ... ele virou um cavaleiro, só que:: na mente dele, né. E: tinha um escudeiro que era ... qual era o nome meu Deus ... Sâncu (( alguns alunos soletram o nome do personagem)) ( ) Sanchú?

**111 P.:** Sancho

**112 João:** é, aí ... ele resolveu sair né e agora ( ) aparecia um / cada coisa que ele via, ele falava que era um cavaleiro. E agora um, um, (como é que é) o nome da ...

**113 Aa.:** um moinho, né?

**114 João:** é, aí ... e-le ficava falando que era o nome da ... dos cara lá do: hãm? (( alguém tenta ajudar na hora)) era estudante de um lugar lá que évinha atacando gente e precisava defender por causa da mulher dele, que eu esqueci, por causa que ele amava uma princesa, esqueci o nome (( sopram o possível nome)) é: como é que é ... Dulcinéia, ou é Lu... como é o nome?

**115 Pesquisadora:** é Dulcinéia.

**116 João:** é:: Dulcinéia ... é só, professora.

**117 P.:** muito bem! Merece palmas porque é a primeira vez que (ele tá apresentando) ((todos aplaudem)) pronto **João**, não faz mal **João**, cê apresenta do jeito que você sabe, não preocupa não com quem / ué ... pronto. Seu Dom Quixote? Pode / oferece pra alguém aí.

**118 João:** ((mostrando o livro)) ó i ó quem quer pegar?

**119 Ao.:** eu quero professora.

**120 P.:** eu quem? Falaram aí agora.

**121 Ao.:** ( )

**122 P.:** não tem problema. Quem vai apresentar agora é Gislane, viu? Depois Daiane. Pode passar (( referindo-se ao aluno que estava próximo)) SEGURa o seu livro (( direcionando a uma aluna)) pega o Dom Quixote dele.

**123 Antônio:** Tem nada não, cê tá com medo de ficar ... com o livro?

**124 P.:** ((sorri)) tá com medo de ficar ... apaixonada pelo livro?

**125 Gr. A.:** (( risos))

**126 P.:** Essa história é linda de Dom Quixote, adorei! É: Gislane. Não quer vir até aqui não, Gi? Gis-la -ne (( registra o nome no caderno))

**127 Gislane:** resumo do livro o [vampiro de Curitiba]

**128 P.:** [Psiu, bora escutar]

**129 Maria:** como?

**130 Gislane:** resumo do livro o vampiro de Curitiba.

**131 Maria:** como?

**132 Gislane:** em Curitiba (existia...)

**133 P.:** o VAMPiro de Curitiba

**134 Gislane:** (vai à frente para ler, com o caderno em mãos) em Curitiba existiu um homem muito galanteador que namorava diversas mulheres todas elas adoravam ler. Até que um dia ele virou vampiro. De repente, ele começou a perceber que ele ... praticamente não existia assim que olhava a: o espelho e mesmo com este defeito tão grande de ser um vampiro, continuou namorando todas as mulheres de Curitiba em que ele (encontrava). Eu gostei muito do livro porque ao mesmo tempo ele é simples e humorizado pelas suas diver/pelas suas diversas aventuras que ele enganava as mulheres ... que as mulheres não sabiam que ele era vampiro.

**135 P.:** Muito bem Gislane! ((todos aplaudem)) Pronto. É: ... O livro de Gislane tá com quem Gislane? Você tá com ele? Cê já passou pra Ana Maria, certo. Agora é ... Daiane.

**136 Daiane:** ((conta a história folheando o livro para mostrar algumas ilustrações ligadas a episódios e personagens da história)) o livro chama perdendo perninhas ((risos))

**137 P.: vi:**

**138 Daiane:** mas não perde as perna ninguém não gente, calma! ...

**139 P.:** ((risos))

**140 Daiane:** ó ((risos)) esse livro começa com duas menina, uma chama Ágata e a outra chama é:, chama Mirela. É: Ágata é quem conta a história, quem narra ela e Mirela é a segunda melhor amiga dela, porque a primeira é Cíntia. É: quando Ágata entrou na escola, ela sabia que ia ocorrer várias mudanças, mas ela não sabia que ia ser, que ia ser uma mudança radical e aconteceu que: ela só andava em trio Cíntia, Mirela e Ágata. Só que aí depois elas estudando na quinta série, que era o primeiro ano da quinta série delas, elas conheceram uma nova amiga que chamava Alexandra. Essa menina se [tornou] ...

**141 P.:** [Psiu]

**142 Daiane:** essa menina se tornou tipo ... a que mandava nelas, tipo ... a líder do grupo. Aí depois ( num) dia, (num) jogo de queimada é: todos saíram / foram baleados, menos Cíntia e Alexandra que eram do time, eram rivais no time. Aí Cíntia baleou ela. Aí ela caiu no chão porque ... Ágata ela pediu por / por vários Deuses é pra deixar Cíntia ganhar e ela pedia com os olhos fechado, quando ela abriu, ela viu Alexandra no chão, lá jogada. Aí é: ... aí ela foi pro: / ficou vários dias sem aula ... ((batem à porta, há uma inquietação por parte de alguns alunos))

**143 P.:** psiou

**144 Daiane:** ficou vários dias sem aula, quando ela voltou é:: Cíntia pediu desculpa, mas ela não queria aceitar. Só que, como ela viu que Cíntia ficou muito triste, ela foi lá e:: aceitou as desculpas. É:: aconteceu também que: é:: Ágata conversava com o demônio. Ele era uma espécie de homem, esse aqui ((apresenta o desenho na página do livro)) ele era tipo / um homem, só que ele era / tinha uma pele verde, olhos vermelhos e aparecia pra ela de repente. É: ela se / a primeira vez que ela viu ele, ela estava sentada / ela tava sentada no pátio, é: sentada porque ela não queria andar com Cíntia porque no primeiro dia Cíntia deixou a mochila dela cair no chão é: dentro, é: na mochila dela por causa que ficava rodando a mochila junto com um menino. Aí a bolsa dela se chocou contra a dele e caiu no chão. Aí dentro dessa mochila tinha uma lancheira só que dentro da lancheira tinha um um / uma garrafinha térmica que tinha um líquido marron que era achocolatado aí vuou na sala e no professor. Aí só que na hora do intervalo é na na hora de embora é:: Cíntia não queria ir embora com ela é / Ágata não queria ir embora com Cíntia porque ficou morrendo de

vergonha e foi nesse dia que ela viu o demônio pela primeira vez. Ela não ficou com medo, mas ela falou assim é (preferível) não arriscar e saiu correndo. Só que: ela viu o demônio até o fim, mas ela não ficou com medo dele. É: então ( ) fez uma apresentação na sala é ... uma apresentação na sala que falava sobre vários deuses, então foi assim que ela se tornou mais amiga uma das outras é: mesmo tendo brigas e e confusão, elas sempre foram amigas, nunca (existiu) uma / de conquistar amizade da outra.

**145 João:** boa (( todos aplaudem))

**146 P.:** mais? Daiane? (( Neste momento alguns alunos pedem permissão para ir à biblioteca)) Pode. Yuri, Julia ...

**147 Yuri:** e Gislane.

**148 P.:** Gislane. MAIS ALGUÉM? Vou ter que sortear de no:vo?

**149 Rute:** eu

**150 P.:** Rute

**151 Rute:** (pode ser do lugar, professora?)

**152 P.:** pode ser, Rute.

**153 Rute:** Tonico e Carniça. (( lê o relato escrito)) Essa história se baseia em ( ) garotos de (diferentes abrigos) Tonico e Carniça que era independente, vivia do seu próprio dinheiro. Tonico queria viver como seu amigo Carniça, independente. Carniça era mais ou menos um menino de rua, ele engraxava sapatos e sofria muito preconceito, mas com o passar do tempo isso foi (passado). Certo dia ( ) apareceu quatro pivetes com a arma na mão e anunciaram o assalto, Tonico falou ( ) eles disseram que iam para ( ) a proteção e: quando os pivetes assaltaram Carniça ele não se levantou e reagiu e levou um tiro e foi levado para o hospital, mas não se teve notícias até hoje.

**154 P.:** muito bem! Tá lendo rápido demais doninha ((aplausos)) eu tô achando essas, essas palma tão mal acabada.

**155 Yuri:** tá mesmo, tá acabando mais primeiro que a outra ((sorriem))

**156 P.:** pronto. Mais alGUÉM?

**157 Raíssa:** (Eu)

**158 P.:** EU, Raíssa.

**159 Raíssa:** ((lê o relato do próprio lugar)) o livro é Conta que eu conto. Ele tem quatro histórias, eu escolhi uma.

**160 P.:** certo.

**161 Raíssa:** (pode ler ?)

**162 P.:** pode lê, ué! (( risos))

**163 Raíssa:** É um menino que não sabia sonhar. O menino que nasceu e o pajé olhou ( ) e um dia o pajé chegou a casa dos pais deste menino e falou que ... o nascimento do menino deu graças aos deuses e que ele seria um grande espírito e com isso precisava que os pais concordassem com ( isso). Os pais sorriu e disse: “Na hora certa entregamos nossos filhos aos deuses”. E o pajé deu o nome do menino de ...

**164 Samuel:** Káxi, Kaxi

**165 Raíssa:** ( ) Kaxi foi crescendo, aprendeu a fazer artesanato e brincar com as outras crianças e acompanhar sua “ixi” na plan / no plantio de milho e cará, entre outros. Ele procurava remédio na mata e tomava banho no rio e a noite seguia a lua com (os povo) na beira da fogueira ((a aluna lê baixo e há barulhos externos e interno à escola que atrapalham)) E um dia Kaxi perguntou ao pajé o que ele estava (no) corpo de uma mulher. O pajé sorriu e disse para, para ( ) o pajé disse no dia seguinte para Kaxi que ele já estava preparado para a ( ) e aí ele disse para Kaxi que ele já estava preparado para/para receber o espírito do fantasma ( ) que ele tinha que realizar seu sonho e sonha pela primeira ( ). Aí ele recebeu, ele recebeu o espírito e deu graças ao seu ( ).

((todos aplaudem))

**166 P.:** Ô:: ... Raíssa evite colocar muito aí, aí, aí, viu?

**167 Raíssa:** tá, professora ( ).

**168 P.:** porque aí é marca de oraliDAde, na escrita a gente deve eviTAR.

**169 Lara:** ((demonstra interesse em ser a próxima a ler))

**170 P.:** você quer Lara? Pronto ... mais alto um pouquinho viu, gente? Cês tão lendo baixo demais.

**171 Lara:** o olho de vidro do meu avô. ( ) Era uma coisa ...

**172 P.:** AnTÔNIO... a vez de Lara.

**173 Lara:** era uma coisa muito diferente. Essa história conta de um menino que tinha um avô com um olho de vidro e outro de verDAde. Conta como aquilo era esquisito para ele e disse também que por ter um só olho, o avô dele é um (heroín), mas só enxergava o mundo pela metade ((professora sorri)) mas tempos depois o avô dele morreu e a avó ( ) e ele ficou muito triste. “Meu avô não deixou herança, mas deixou seu coração e sua história” e ainda além de / além pra mim ... / além pra ele ficou seu olho de vidro. Mas exatamente nunca vou sa / nunca ele vai saber se o olho de vidro do a/ do avô dele não viu cada coisas que passaram pelo avô. Mas o caso da sua morte não foi caso de algo discutido, foi consumido e (esquisito). E no final só sobrou os restos de suas roupas e seu olho de vidro.

**174 P.:** ((aplausos)) entrega seu texto aí Lara. Mais alguém? ... falta pouco tempo ó pra terminar a aula, a gente ... ué (( toca o sinal))

**175 Antônio:** ( ) última?

**176 P.:** não. Falta uma. Agora a gente vai / tem mais alguém pra apresentar, fazer a leitura ... do resumo? Senão a gente para por aqui e vai para o livro agora ((referindo-se neste momento ao livro didático))

**177 P.:** pronto. Ninguém mais, né? Vamos fazer a troca, aí, você quer / vai apresentar ou só vai trocar Ane?

**178 Antônio:** eu quero apresentar também ... o livro.

**179 P.:** hum bora criatura ((diz de modo carinhoso))

**180 Antônio:** ó o livro é esse aqui ó ... ((mostrando o livro para a turma))

**181 P.:** Antônio rapi ...

**182 Antônio:** é:: enquanto houver vida viverei (( referindo-se ao título do livro))

**183 P.:** enquanto ... Certo.

**184 Antônio:** É assim ó, é conta a história de um, de um menino que chamava Tino, TINHO. E ele teve um acidente de moto, ele ficou muito ruim no hospital lá, tava quase morrendo, precisava de transfusão de sangue.

**185 P.:** Hum

**186 Antônio:** ( ) aí ficou precisando dessa transfusão e aí arranjaram alguém com o mesmo tipo de sangue DELE, pegaram e fizeram a transfusão de sangue NELE, só que:: nessa transfusão de sangue, eles não viram que ... o cara que deu o sangue pra ele tava com o vírus do H I V

**187 P.:** Hum

**188 Antônio:** que é o vírus da AIDS. Aí ele ficou com o HIV, mas ele se se / ele num tava mais morrendo por causa do acidente, ele ia morrer por causa da AIDS. Aí ele:: ....

**189 P.:** psiu

**200 Antônio:** pegô e o pessoal / os povo assim ... tava pensando que: ...

**201 P.:** psiu

**202 Antônio:** que ele tava com AIDS, se encostasse perto dele todo mundo ia ficar e pronto, aí ele ficou excluído da so-ci- e -dade. Aí ele pegou e: encontrou outras pessoas que também tinham AIDS, era tipo um grupo ( ) (bem daqueles dos) alcoólicos anônimos só que de AIDS, aí ele pego e foi e ficou lá, nisso, aí ele percebeu que não era assim ( ) que AIDS só era transmitida através ... de agulha ( )

**203 P.:** psiu. Ó Maira que importante ali, falando ali.

**204 Antônio:** de sexo, de outros negoço lá que eu num ...

**205 P.:** de outros (negoço) ((sorri))

**206 Antônio:** aí o: pessoal ficou pensando que era só encostar, aí ele viu que não era assim, que ele ia continuar vivendo sua vida ... normal e e seguiu a vida dele ( mais ou menos isso aí)

**207 P.:** muito bem!

**208 Antônio:** quem quer ((oferecendo o livro para a troca))

**209 P.:** quem vai ler o livro que Antônio acabou de apresentar? ((alguns alunos manifestam interesse)) Tem dois aí e agora? ((risos)) Ó Antônio não precisamente você entregar para Danilo e ele, e você pegar o que ele está lendo não. Pode ser? ((professora faz a anotação no caderno)) Leandro e Antônio. Então Leandro apresenta o seu agora então. Até onde você leu? Cê pode dizer?

**210 Leandro:** a não professora

**211 P.:** não? ((alguns alunos dizem que o colega não leu))

**212 P.:** eu estou deixando livre ... ao aluno, depois é que vai saber qual a consequência dele (num) ter apresentado, (num) ter participado, viu? Viu Leandro? Mais alguém? E: Paulo? Caio? Carlos, aqui, Eder

**213 Caio:** eu tô sem livro, professora

**214 P.:** e aquele primeiro livro, cê já apresentou?

**215 Caio:** cê tomou o livro de mim e (num) entregou não

**216 P.:** troquei, troquei. ((alguns alunos oferecem o livro para Caio))

**217 Caio:** também não ia querer

**218 P.:** faça uma troca aí Yuri, sem precisar caminhar. Mais alguém? Ô Caio, você não foi na biblioteca e pegou o livro pra você? Você não precisa ficar com DOIS livros ( ) não Caio. É só um,

**219 Caio:** ( )

**220 P.:** ha: sim! (( alunos conversam e trocam livros ))

**221 P.:** mais alguém pra fazer a troca?

**222 Julia:** Aqui

**223 P.:** troca aí

**224 Yuri:** que livro é essa aí, Julia?

**225 Julia:** os miseráveis

**226 P.:** psiu. Yuri? ... mas você ficou sem,nêgo, passe pra Yuri, psiu. Ei Julia passa pra Yuri. Pronto. Mais alguém? Outra pessoa que não pegou o livro ainda ... quem mais? ... O problema que cês tão fazendo confusão na troca do livro, era pra ser ó uma troca por ...

((auxilia os alunos na troca dos livros e faz algumas anotações)) quem quer ler esse? (( mostra o livro)) os colegas estão apresentANDO, viu Julia? Psiu. De acordo com com o que o colega apresenta, o aluno pode escolher. Esse AQUI, o dia em que a verdade sumiu, já teve alguém que já ... falou sobre ... não importa aqui a grossura não ó: (( apontando para o livro)) é ( ) a história, psi, oito dias pra ler isso aqui é o suficiente

**227 Aa.:** não dá professora, a gente tem muita atividade ( ) se fosse um professo:r só ( )

**228 P.:** NINGUÉM vai querer? [porque ( ) alguém sem livro] aí

**229 Caio:** [ hô professora], é Paulo

**230 P.:** Paulo estava com qual?

**231 Caio:** ( )

**232 P.:** Já fiz a troca com Paulo, não? Mas gente, gente ... ((continua a troca de livros e há muita inquietação por parte dos alunos)) então é: Malu ... esqueceu o livro, não é isso?

**233 Malu:** (( confirma que sim))

**234 P.:** por favor, Malu, traga aMANHÃ e faça a troca com alguém. Você ((referindo-se a aluna que estava próxima)) esqueceu também? Cadê o seu? Mas, GENTI.

**235 Aa.:** ( num) terminei não.

**236 P.:** não. A partir de hoje não tem (esse negócio não) cês tão abusando já, oito dias. Pode trocar aí ((alunos continuam inquietos) Eros e Psiquê? ((oferecendo o livro aos alunos)) essa história aqui ó já tá batida ( ) quem aceita Heros e Psiquê? ... ninguém, ninguém? ( ) então porque ninguém quer ela vai continuar (( dirigindo-se à aluna)) então segunda-feira você vai ser a primeira ( ) . Pronto. Psiu. Vamos agora fazer a correção da página 59 e 60.

**237 Maria:** Cês tão indo pra biblioteca é? ((referindo-se a duas colegas)) ah então [eu vou] também

**238 P.:** [psiu] não é então, eu vou não, só as duas só, não ... depois Cê vai. A gente quer até pedir os professores pra cada um no seu horário ... fazer isso. Vamos ver, psi. ... página cinquenta e nove e sessenta, discurso direto e indireto, vamos ... cinquenta e nove e sessenta. Na se / psi. ... pronto Mi? Dá tempo você ir Maria, com certeza, assim que chegarem os dois, assim que chegar os dois lá eu deixo você ir. A equipe que vai sair aGORA e depois pegar a resposta da atividade aqui é a equipe que vai apresentar ... [Tônico]

**239 Antônio:** [professora eu também quero] apresentar hoje.

**240 P.:** Tônico e Carniça,viu? A equipe que vai apresentar Tônico e Carniça pode sair pra conversar lá. ... (( alunos saem e fazem muito barulho)) PRONTO, psi:u. Falta mais alguém dessa equipe aqui? ... psi. ... Vamos agora corrigir a atividade.

((A professora finaliza a aula com a correção da atividade sobre discurso direto e indireto))

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DE AULA 02

**Aulas referentes ao dia 06/07/2015**

Os alunos organizaram a apresentação em um espaço externo à sala de aula. A professora solicita silêncio de todos para que a primeira equipe possa iniciar a apresentação. A primeira apresentação tem como base o livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato. Participam dessa primeira apresentação os seguintes alunos: Joana (narradora), Ane (Rabicó), Miguel (Pedrinho), Lara (Narizinho), Raíssa (Emília) e Lucas. A segunda apresentação é construída a partir da história do livro *Enquanto houver vidas viverei*, do escritor Júlio Emílio Braz. Participam da segunda apresentação os alunos: Julia, Gislane, Antônio, Yuri e Maria, sendo esta última a narradora.

**1 Narradora:** ((lê a narração escrita)). Caçadas de Pedrinho. Numa bela manhã, à beira do (rio) do sítio do pica-pau amarelo, Rabicó passava por lá caçando orelhas-de-pau ( ).

**2 Rabicó:** ((olhando em direção ao chão, próximo ao mato)) Nossa! Pegadas! Será de gente? Nã:o. Será de gato grande? Nã:o. Mas será de onça? Será meu Deus? Nã::o. Ho::( mas pode ser que pode ser) Ha:: (( sai gritando)) SOCORRO! SOCORRO!.

**3 Narradora:** chegando lá no sítio do pica-pau amarelo Rabicó ( vê ) Pedrinho arrancando flores ( )

**4 Rabicó:** Pedrinho, Pedrinho

**5 Pedrinho:** (Quê?)

**6 Rabicó:** eu vi pegadas de onça lá no capoeirão perto do rio.

**7 Pedrinho:** não viaja Rabicó.

**8 Rabicó:** ( )

**9 Pedrinho:** RABICÓ é preciso contar direito o que foi que você viu

**10 Rabicó:** peGAdas de onça.

**11 Pedrinho:** vamos chamar a galera para captuRÁ-la. ((saem em direção aos outros companheiros)) ... Narizinho ... Rabicó viu pegadas de onça no capoeirão, vamos captuRÁ-la

**12 Narizinho:** tá louco? ( )

**13 Narradora:** Pedrinho bateu no peito dizendo

**14 Pedrinho:** eu sou vale:nte!

**15 Gr. A.:** ((risos))

**16 Narradora:** e foram falar com Emilia

- 17 Pedrinho:** Emília, Rabicó viu pegadas de onça no capoeirão, vamos captuRÁ-la?
- 18 Emilia:** ((pula da mesa em que estava sentada )) On:ça?
- 19 Pedrinho:** é espera aí deixa eu falar, é onça, vamos capturá-la
- 20 Emilia:** bora ( ) ( saem Emilia, Pedrinho e Narizinho, conversam com mais um personagem))
- 21 Narradora:** foi passando os dias, prepararam as armas
- 22 Pedrinho:** chegou o dia! (( todos se organizam para a caçada))
- 23 Emília:** Êba, já tava ficando ( )
- 24 Narizinho:** ( )
- 25 Pedrinho:** e:: parem vocês duas (( referindo-se a narizinho e Emília) quais serão as armas de vocês?
- 26 Narizinho:** a minha será uma faca de serrinha ((todos com pedaços de pau nas mãos))
- 27 Pedrinho:** a minha será uma espingardinha que eu mesmo fiz.
- 28 Emília:** a minha é uma espécie de ( )
- 29 Narizinho:** e o Rabicó?
- 30 Rabicó:** eu tô fora HEIM
- 31 Pedrinho:** não: você VAI sim ((Pedrinho sai em direção a Rabicó e o agarra pelo braço)) vai levar ( )
- 32 Emília:** ( )
- 33 Gr. A.:** ( ) (( realizam uma espécie de grito de guerra e saem juntos))
- 34 Narradora:** depois de vinte minutos ( )
- 35 Entra um personagem:** ( ) ta la na moita
- 36 Rabicó:** ((aponta para o mato)) ta, ta, TA mexendo lá: ...
- 37 Narradora:** Prepararam (as armas) e deram o grito de guerra
- 38 Gr. A.:** FO::GO
- 39 Pedrinho:** oh: tudo que a gente não precisava agora era um incêndio
- 40 Emília:** ((dá um pulo)) hô:: é pra atacar (( apontando para em direção ao mato))
- 41 Narradora:** mas... a arma de Pedrinho não deu nem para espantar os passarinhos só deixou a onça mais (perto) ... novamente
- 42 Gr. A.:** FO::GO
- 43 Narradora:** mas infelizmente não (conseguiu)
- 44 Emília:** a onça veio
- 45 Pedrinho:** dispara: ((todos saem))

**46 Narradora:** todos foram correndo para se esconder das ( ) ate que Pedrinho teve uma brilhante ideia

**47 Pedrinho:** tenho pólvora, pólvora no bolso, bolso, vou jogar nos olhos dela

**48 Emilia:** (( pula de alegria)) Ai, brilhante:!!

**49 Narradora:** e Pedrinho jogou ...e a onça cega com a pólvora rolava no chão ...todos partiram para cima da onça, era facada, espetada, coronhadas e mataram a onça ...

**51 Pedrinho:** Alê gua, alê gua gua

**52 Narizinho:** ÊBA:!! ((outros gritam êba))

**53 Pedrinho:** Alê gua gua gua

**54 Gr. A.:** Uha: Uha: pica pau amaRElo:!

(( todos aplaudem, em seguida os alunos (re)organizam o espaço para a próxima apresentação. ))

**55 P.:** Todos atentos ó psiu.

((Na próxima apresentação apenas a narradora tinha falas, os demais interpretavam a história do livro enquanto houver vida viverei por meio da linguagem não verbal))

**56 Narradora:** Davi Luis era um rapaz muito alegre, sua namorada Laís adorava... (eles andavam) juntos todos os dias. ((neste momento entram as personagens citadas pela narradora) Davi Luis ...Davi Luis ligou sua Kawasaki e assim chegou ao ( ) sofreu uma grave batida com um fusca ((risos))

(( à medida que a narradora relata os fatos, os alunos vão interpretando a cena))

**57 Narradora:** assim que chego:u dá / a médica disse ... que precisava de um transplante de sangue ... estava / ficou em coma durante DOIS anos. Até certo...certo dia chegou a notícia que conseguiram achar um doador com o sangue combaTIVEL . ( )

(( enquanto os fatos são narrados os personagens interpretam uma cena de doação de sangue, utilizando a caneta como seringa)).

**58 Narradora:** mas só que os médicos não examinaram o sangue e depois que colocaram o sangue no Davi é: descobriram que ... o sangue possuía o vírus HIV o vírus da AIDS ( ) Davi Luis quase entrou em Depressão e sua namorada Laís terminou o NAMORO (( encenam uma cena de término do namoro)) ( ) e começou a / a sua luta contra o vírus HIV. Começou a ( ) mas o que as pes / O QUI as pessoas não sabem é que uma do/ uma doença como a da AIDS não é transmitida com um...um abraço, um aperto de mão ( ) sentar perto dele, entre outros, ela pode se transmitir por relações sexuais, alguns tipos de beijos, na hora do parto e na hora da (amamentação) e outras coisas.

((os membros da equipe juntam-se e viram-se para o público, todos aplaudem, a professora verifica se tem mais alguma equipe para apresentar))

**59 P.:** PRO:nto? Podemos esperar vocês lá, NÉ? ((referindo-se à sala de aula))

**60 Gr. A.:** Po:de ( )

**61 P.:** bora, bora, bora ( ) voltando pra SA:la ( ) BORA gente voltar pra sala.

((alunos inquietos ao voltar para a sala de aula, retomam o momento de troca de livros))

**62 P.:** PRON:TO? Todos chegaram? ( ) Pronto Raissa? ((Continua com algumas trocas de livros)) ESSE livro aqui ó, PRESTA atenção nesse livro aqui ((referindo-se ao livro em mãos)) ( ) esse livro aqui... eu vou sortear ... uma pessoa que vai levar pra casa. ESTUDAR: qual o segredo? ((referindo-se ao título do livro))

**63 Aa.:** hô professora, e o outro?

**64 P.:** COMO ir bem na escola aprendendo de verDADE ((referindo-se ao nome do outro livro)) Eu sei que se/ se o livro tivesse na biblioteca QUASE ninguém iria pegá-lo, NÉ? Pra ler. Mas aí eu quero qui... todos (lê) esse livro aqui, CERTO? ALÉM do outro, não tem problema Maria, você tem oito dias com o livro em mãos. NÃO precisa ler o livro TODO nã:o. Ele tem os subtítulos aqui ó... são vários. Cês foleiam, leiam, o o título antes ... vão lendo, CERTO? Segunda-feira ... (hoje já é... segunda) SEXTA-FEIRA o aluno que levou hoje vai trazer pra eu sortear pra hoje, VIU? Esse aqui eu quero que [todos leiam],

**65 João:** [(Mas) todo mundo vai pegar, professora?]

**66 P.:** VAI, daqui até dezembro é pra terminar esse livro ...

**67 João:** (inté) dezembro (justamente)

**68 Ao.:** ( na) casa da minha mãe é trabalho perdido, viu?

**69 Gr. A.:** ((risos))

**70 P.:** eu espero que leia PELOS MENOS um desse aqui ... QUEM vai levar hoje é LARA, quem vai levar hoje esse livro aqui, sexta-feira Lara você me traga pra que eu possa sortear outra pessoa, viu? Cê vai ler isso aqui? ( ) você lê... vi:: você lê em meia hora nem da meia hora, olha que delícia ((referindo-se ao livro)). PRON:TO. AGORA vamos falar das apresentaÇÕ:ES . Psiu. Viu, João? Guarda os livros AÍ. Vamos falar das apresentações que ocoRRERAM?((referindo-se às dramatizações)) Raíssa... Minuto de SiLÊNCIO. Psiu. Vamos coMEÇAR. PRIMEIRO ... eu quero que qualquer aluno me fale so/o que achou das apresentações lá fora.

**71 Caio:** eu achei ((faz gestos com as mãos sobre a boca como se tivesse achado bom)) uma bosta

**Gr. A.:** ((risos))

**73 P.:** por que, por que Caio você achou isso?

**74 Caio:** sei lá. Mentira eu gostei.

**75 P.:** faltou alguma COI:sa? Faltou fa / faltou o QUÊ nas apresentações ? Psiu. Em RAISSA? Você como /você apresentou, você acha que faltou o quê? [Psiu]

**76 Raissa:** [mais] ( )

**77 P.:** [psiu::] sem brincadeira gente

**78 Raissa:** porque ... ( )

**79 P.:** psiu. É: eu não escutei Raissa. (Vamu) escutar. Escutar pra aprender gente cada vez que uma pessoa abre a boca a gente tá aprendendo alguma coisa ... Fala Raissa

**80 Raissa:** (o nosso faltou uma parte lá ... que tinha que falar e eu esqueci )

**81 P.:** o:s ensaios foram suficientes?

**82 Raíssa:** foram ... mas... eu não consegui decorar tudo não.

**83 P.:** quem assistiu... percebeu alguma coisa?

**84 Gr. A.:** ((sobreposição de vozes))

**85 P.:** certo e us...

**86 Antônio:** a equipe que falô, falou baixo demais

**87 P.:** a equipe falou baixo demais. ENTÃO a gente já pode perceber um erro da equipe NÉ? Não tinha microfone, né? Estava ventando, a distância, tudo isso (então) a gente precisa preocupAR:, porque quem está assistindo precisa ouvir atentamente, né? E entender a peça. Só que... a platéia também precisa colaborar, não é isso? Precisa colaborar. Se eu fui praquele espaço pra assistir a apresentação eu só tenho que ficar lá atenta, ouvindo. E aí ... fica um conversa uma coisa (e conversa outro)

**88 Ao.:** é isso aí...

**89 P.:** a outra equipe, a equipe de Júlia? O quê que faltou:u? É:: fala aí Júlia

**90 Júlia:** ensaio

**91 P.:** você /... faltou ensaio? E qual foi o problema de não ter havido enSAio?

**92 Antônio:** (ué, num) teve TEMpo

**93 P.:** (num) teve tempo?... E por que não houve tempo?

**94 Antônio:** (...)

**96 Júlia:** eu achei ruim a *disconcordância* é: das pessoas por causa que ANTÔNIO seria assim / pra peça ele seria / ele teria que bater num fusca e a gente iria pegar ele e colocar no lençol, só que ele não queria, a gente colocou pra Yuri, Yuri sem saber a parte não fez o que a gente queria, então ... do mesmo jeito ficou assim sem a gente gostar dessa parte.

**97 Antônio:** (...)

**P.:** mas isso aí foi porque reSOLUÇÃO de última ...

**98 Antônio:** (...pro meio do mato) e pra mim levar pra lá?

**99 Júlia:** não, não foi no meio do mato, foi perto da mesa.

**100 P.:** resolução de última HORA gente, não pode acontecer isso ... Na peça das meninas teve uma substituição aí, não foi? Ô é teve substituição também, precisa / tudo isso precisa ser analisado. Dá próxima vez pensar melhor né, no cenário, na na apresentação, no conteúdo né do.../ no geral foi bom, mas precisa pensar mais, a: ... como é que fala ... esqueço o nome

**101 Aa:** o cenário

**102 P.:** cenário e ... as vestes, eu falo as vestes ((risos)). A pessoa tem que/ eu sou/eu num sou mais ((cita o seu nome)) eu sou, por exemplo, eu sou Emília ((referindo-se à personagem)) né, eu tenho que... agir como se fosse Emília mesmo. A peça tava boa, mas eu tô lembrando assim / ela ali era a/ era a enfermeira ((referindo-se a aluna)) né, que foi aplicar / então a enfermeira aplica aonde/ onde é que/ onde é que ela/ qual o cenário da enfermaria né, do lo / do local... viu? E aí tem uma equipe que vai apresentar... (a) de Rute? A equipe de Rute de mais quem? ... Só tem mais uma equipe, é?

**103 Ao.:** (não...não sei não )

**104 P.:** eu tenho que saber, porque um dia falou que era três, outro dia é quatro, eu ( ). Tem uma equipe aí que desistiu aí...

**105 Yuri.:** Quem foi?

**106 P.:** não sei ...(então) fazer o possível pra melhorar cada dia mais, viu? É: alguns/ a equipe de Rute vai sair agora pra ensaiAR, né Rute? Vai apresentar quinta?... Quinta é só uma aula. Não é isso? ...

**107 Gr. A.:** du:as.

**108 P.:** nós já estamos finalizando a segunda unidade, não pode ficar adiando não ...E alguns alunos pediram pra ir levar o livro na biblioteca, não é assim?

**109 João:** foi eu

**110 Gr. A.:** (eu )

**111 P.:** São quantos?

**112 Antônio:** [Eu tava aqui ó] (eu pedi primeiro)

**113 P.:** [Então pode ir], pode ir, PODE ir Antônio

((um grupo de alunos sai da sala para ir à biblioteca, muitos solicitam a permissão para sair))

**114 P.:** não do/ ei não dobra o livro não Caio (quem tá com essa gracinha aí) é você João ((referindo-se a um barulho que os alunos estavam fazendo))

**115 Gr. A.:** (se acusam)

**116 P.:** Antônio, por favor ( )

**Antônio:** Que é Prof.

**117 P.:** vem aqui, peça pra é: como é o nome dela?

**Antônio:** Ju?

**118 P.:** Juliana dá baixa nesse livro aqui pra mim, por favor, vá lá. ((outro aluno se aproxima e informa que estará na peça de alguém da sala))

**119 P.:** vai ... vão logo lá pra voltar GENTE, não pode ficar caminhando ( ) ...

**120 Ao.:** Professora, pode sair lá fora? ((poucos alunos permanecem na sala))

**121 P.:** Pode ser

**122 Rebeca:** Ei Amanda! Qual foi o livro que você apresentou? ( )

**123 P.:** Deixa eu vê a/ a aquela cópia de /de / de Tainá aqui gente o nome ... eu me atrapalho com o nome do livro? ... é aqui né ? ...

**124 Julia:** hô professora (tem) que assinar na lista professora, [semana passada eu não assinei não].

**125 P.:** [ hô seu engraçadinho ] Oi?

**126 Julia:** Vai ter que assinar na lista semana passada eu não assinei não

**127 P.:** na lista de...?

**128 Julia:** de...na lista dos livros

**129 Ao.:** hô professor eu posso sair?

**130 P.:** Pra?

**131 Ao.:** (lá fora )

**132 P.:** pra nada não pode não, cê sabe que Joana ((referindo à diretora)) não gosta ((continuam poucos alunos na sala, enquanto a professora faz anotações na caderneta, em seguida toca o sinal para o término da aula)).

## APÊNDICE C - RELATO DE OBSERVAÇÃO

Caetité, 18 de maio de 2015.

### **RELATO DE OBSERVAÇÃO** (Sétimo ano do ensino fundamental - Matutino)

Este relato registra um evento que ocorreu no primeiro dia de observação (18/05/2015) na aula de Língua Portuguesa do sétimo ano, turno matutino. Nesse dia, a pesquisadora teve o seu primeiro contato com a turma. Na oportunidade, apresentei a proposta da pesquisa, de modo sumarizado, para os alunos e professora. Em seguida, a professora iniciou a aula, fez a chamada e sorteou o nome do primeiro aluno para apresentação oral do livro paradidático lido.

Por se tratar do primeiro dia de observação na turma, ainda não havia compreendido, exatamente, que tipo de proposta estava sendo definida pela professora. A primeira impressão se confirmou, tratava-se de um momento para recontar a história do livro paradidático lido pelos alunos. A primeira aluna iniciou a apresentação do livro de um modo espontâneo, sem prender-se a um texto escrito. Outros alunos leram o texto do caderno. Após a apresentação dos estudantes, a professora fez a seguinte intervenção didática, de modo a avaliar as apresentações:

**P.:** Durante as apresentações dos colegas quem de vocês perceberam...por exemplo quando Julia apresentou, a forma como ela apresentou ...foi uma forma adeQUA:DA ...

**João.:** foi (( diz em voz baixa))

**P.:** faltou alguma COI:SA .. não faltou NADA?

**Joao.:** não

**P.:** Certo.

**João:** se fosse eu, (não) falava nem metade do que ela falou.

**P.:** e da forma como Daiane apresentô:? Cês perceberam que como Daiane ... reagiu diante da apresentação? Hum... é:: João está querendo falar alí, mas tá com vergonha.

**João:** Eu num falei nada não professora.

**P.:** Daiane como João...Não sei se a/outras pessoas perceberam. Daiane usou muito AÍ . aí, aí, aí, num foi? Pois é, isso aí é uma marca de oralidade. A pessoa se comunica né? Conversando com essa/usando essa/essa expressão. Daiane, quando você escreve, você utiliza/utiliza o aí?

**Daiane:** ( )

**P.:** Muito bem! Isso mostra que Daiane sabe utilizar a linguagem. Ela usa na oralidade, mas sabe quando ela escreve, ela sabe que ela não pode usar essa repetição. Como a/eu percebo na utilização do ele, você tem outras palavras que você pode substituir por essas pra não haver repetição, certo. Teve aqui a questão de Roberta, não, foi Daiane mesmo. Daiane fez uma coisa que eu gostei. Ela apresentou folheando o livro. Não é? Uma forma também ó, boa de se apresentar. Viu Daiane, então, Daiane está de parabéns, assim como os outros, tem muita coisa que precisa melhorar, viu nas apresentações.

Após essa breve avaliação de algumas apresentações, realizou-se um momento de troca de livros. Os alunos mostravam para os colegas o livro que haviam lido ou gostado. Sob a orientação da professora, esse momento de troca de livros acontecia entre os alunos. Na sequência, a professora realizou, junto aos alunos, uma revisão dos tempos verbais.

Esse episódio revelou-se imprescindível para a análise das avaliações realizadas pela professora a partir dos relatos dos alunos sobre o livro paradidático lido.

O registro do diário de campo foi fundamental para a construção deste diálogo. Durante os momentos de observação foram realizadas pequenas notas e registros de falas, de situações, de ideias, o que facilitou a construção do relato. Além disso, foram os registros no diário de campo que permitiram o acompanhamento das etapas de observação, tão importantes neste modo de fazer pesquisa no campo aplicado.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

#### APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Valdinéia Antunes Alves Ramos** e **Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares** do projeto de pesquisa intitulado “**O gênero oral formal e a ampliação da competência comunicativa: perspectivas e possibilidades no ensino de Língua Portuguesa**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Caetité/BA \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/ 2015.

---

Participante da pesquisa

---

Valdinéia Antunes Alves Ramos  
 Pesquisador responsável pelo projeto

---

Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares  
 Professora orientadora



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título do Projeto: Gênero oral formal e a ampliação da competência comunicativa: perspectivas e possibilidades no ensino de Língua Portuguesa.**

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Valdinéia Antunes Alves Ramos  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.

Prezada professora,

Eu sou Valdinéia Antunes Alves Ramos, discente do Programa de Pós Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da UESB - Vitória da Conquista, e estou realizando o projeto de pesquisa intitulado “**Gênero oral formal e a ampliação da competência comunicativa: perspectivas e possibilidades no ensino de Língua Portuguesa.**” O objetivo geral deste projeto é interpretar as ações didático-metodológicas e discursivas desenvolvidas no trabalho com os gêneros orais através de uma pesquisa de campo em aulas de português de duas turmas do Ensino Fundamental II, na comunidade de Santa Luzia, no município de Caetité – BA. Os participantes da minha pesquisa serão professores de Língua Portuguesa de turmas do ensino fundamental II da Escola de Primeiro Grau Dom Manoel Raimundo de Melo

Convido você a participar deste projeto, pois esta pesquisa poderá contribuir para um melhor entendimento do trabalho com os gêneros orais enquanto objeto de ensino e aprendizagem, e para se verificar em que medida este trabalho contribui para a ampliação da competência comunicativa dos alunos. Sua participação é voluntária e consistirá na observação de algumas aulas que serão gravadas, para que o pesquisador possa apreender o processo de construção da interação em sala. Numa segunda etapa, você será convidado a apresentar o seu projeto didático autoral e responder a algumas perguntas pertinentes ao planejamento, a qual deverá ser gravada em áudio, para melhor consulta posterior do pesquisador. Todo esse processo ocorrerá após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Se alguma pergunta da entrevista lhe causar desconforto, você poderá deixar de responder a pergunta que causar tal incômodo. Ao participar desta pesquisa, você não será

identificado (a), permanecendo em anonimato e poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer nenhum prejuízo. Esta pesquisa também não traz gastos financeiros para você. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Além disso, sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e, caso não deseje participar da mesma, sua vontade será respeitada.

Os resultados desta pesquisa serão publicados de forma anônima em revistas especializadas, de tal forma que você, e nenhum outro participante, serão identificados. A gravação das entrevistas e sua transcrição em papel serão arquivadas pela pesquisadora por cinco anos.

Você pode solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa. Tais esclarecimentos podem ser obtidos com Valdinéia Antunes Alves Ramos através do e-mail [valdineiaantunes@hotmail.com](mailto:valdineiaantunes@hotmail.com) ou do telefone (77) 9193-1008 e com Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares através do e-mail [claudiavivien@uol.com.br](mailto:claudiavivien@uol.com.br). Em caso de dúvida, você também poderá entrar em contato comigo na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Estrada do Bem Querere, km 4, Caixa Postal 95. Vitória da Conquista - BA CEP: 45083-900, pelo telefone: (77) 3424-8695.

Se você aceitar participar desta pesquisa, precisará assinar o TCLE em duas vias: uma via ficará com você e a outra ficará sob a guarda de Valdinéia Antunes Alves Ramos /Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.

Em caso de dúvida, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB) pelo telefone (73) 3528-9727, pelo e-mail [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com), ou no seguinte endereço: Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, Jequié – Bahia. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que analisa os projetos de pesquisa quanto a seus aspectos éticos.

Desde já agradeço sua atenção!

Caetitê - BA, \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/ 2015.

---

Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares  
Orientadora

---

Valdinéia Antunes Alves Ramos  
Pesquisadora responsável

---

Participante

## APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, **JOSENY PRADO FIGUEIREDO**, ocupante do cargo de diretora da rede municipal de ensino, da **Escola de Primeiro Grau Dom Manoel Raimundo de Melo**, localizada na zona rural do município de Caetité, Bahia **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto “**O GÊNERO ORAL FORMAL E A AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**” das pesquisadoras **Valdinéia Antunes Alves Ramos e Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares** após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Caetité, 18 de março de 2015.

ASSINATURA: joseny Prado Figueiredo

CARIMBO:

Joseny Prado Figueiredo  
Diretora  
Escola de 1º Grau Dom Manoel Raimundo de Melo  
Decreto nº 043

## ANEXOS

### ANEXO A - CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO<sup>34</sup>

Convenção	Significado	Exemplo
Aa.:	Aluna	<b>Aa.:</b> oh pró deixa eu perguntar aqui?
Ao.:	Aluno	<b>Ao.:</b> quatro
Gr. A.:	Grupo de alunos	<b>Gr. A.:</b> substantivo
P.:	Professora	<b>P.:</b> não por enquanto não
...	Qualquer pausa	inclusive eu tou... até assim um pouco surpresa
( )	Incompreensão de palavras ou segmentos	eu só acho que se fosse comigo ia ( )
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu	eu fiz isso (e eles disseram assim) professora você tá maluca?
((comentário))	Comentários do transcritor	<b>Ao.:</b> vai escrever alguma coisa aí na frente? ((referindo-se ao esquema do quadro que está copiando no caderno))
/	Truncamento, interrupção discursiva	só que quando os alunos chegam no ensino médio existe uma/ um modo
: ou ::	Alongamento de um fonema (a repetição do sinal indica um fonema muito alongado)	<b>Ao.:</b> nã::o
?	Interrogação	<b>P.:</b> quais são os elementos assim essenciais da oração? o sujeito e o que mais?
MAIÚSCULAS	Entonação enfática	só que DENTro do sujeito que é formado pelo artigo os e pelo substantivo alunos tem algo mais que a gente pode reconhecer
[ ] [ ]	Sobreposição, simultaneidade de vozes	<b>Aa.:</b> [tem onde?] <b>Ao.:</b> [qual o romance professora?]
--	Silabação	Isso é fun-da-men-tal.

<sup>34</sup> Essas convenções adotadas seguem as recomendações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O texto completo das recomendações encontra-se disponível em <[http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=58](http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58)> Acesso em 01 agosto, 2015.