

**JANAÍNA VIANNA DA CONCEIÇÃO**

**GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DE PLA: PRINCÍPIOS E  
PRÁTICAS DE ENSINO**

**PORTO ALEGRE  
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DE PLA: PRINCÍPIOS E  
PRÁTICAS DE ENSINO**

**JANAÍNA VIANNA DA CONCEIÇÃO**

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARGARETE SCHLATTER**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE  
2016**

### CIP - Catalogação na Publicação

Conceição, Janaína Vianna da  
Gêneros orais nas aulas de PLA : princípios e  
práticas de ensino / Janaína Vianna da Conceição. --  
2016.  
176 f.

Orientadora: Margarete Schlatter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Ensino. 2. Princípios. 3. Gêneros discursivos.  
4. Gêneros orais públicos. 5. Português como língua  
adicional. I. Schlatter, Margarete, orient. II.  
Título.

## AGRADECIMENTO

Escrever uma dissertação é também um teste de resistência. Queria agradecer imensamente a todos que contribuíram para que eu tivesse mais fôlego para resistir e conseguir finalizar essa etapa da minha vida. Agradeço:

À minha família por sempre me apoiar nas minhas decisões e acreditar no meu potencial. Em especial, agradeço à minha mãe por todo carinho, dedicação e amor, e ao meu pai (*in memoriam*) por ter me ensinado a sempre ter fé e levar a vida com otimismo.

À Marga pela orientação, por ter me acolhido no PPE, pelos tantos momentos de aprendizagem, pela confiança, pelo incentivo, pelas conversas, pelo exemplo, pela inspiração.

À Caroline Scheuer Neves pela amizade e pela parceria, por todos os momentos de trocas, de aprendizagem, de risadas, de frustrações, por deixar a vida mais leve e fácil nesses dias, meses e anos no Vale.

Aos amigos Bruno Coelho, Mirah Laline, Bruna Sommer, Camila Alexandrini, Caroline Scheuer Neves, Gabriela Bulla, Daniela Mittelstadt, meu muito obrigada! Vocês fizeram a diferença na minha trajetória. Neste trabalho e em mim, também está cada um de vocês.

À Luciene pelo incentivo para que eu fizesse mestrado e por ser uma referência para mim; à Simone Soares pelas oportunidades de trocas tão frutíferas sobre variação linguística; à Ana Tettamanzy pelas oportunidades de reflexão sobre oralidade, tradição oral e (anti)colonialismo; aos professores Pedro Garcez e Simone Sarmento pelas importantes aprendizagens sobre metodologias de pesquisa e como ser uma melhor pesquisadora.

Aos colegas da pós (e alguns amigos) pelas oportunidades de discussão. Em especial, à(ao): Juliana Battisti, Caroline Neves, Thomas Dorigon, Everton Costa, Melissa Fornari, Maiara Viegas, Natália Gasparini.

Ao CNPq pela bolsa.

Aos professores-colegas do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS pelas imensas oportunidades de aprendizagem e de trabalho conjunto.

Ao Tobias Gomes por todo o amor, incentivo e parceria. Obrigada por seres tão tu e por sermos tão nós.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo propor princípios para orientar o trabalho de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos de PLA que tenham como foco a oralidade e os gêneros orais públicos. Discuto possíveis maneiras de se explorar aspectos linguístico-discursivos e multimodais em textos orais autênticos e em textos escritos que apresentam uma relação com a modalidade oral. Organizo e sistematizo um conjunto de aspectos considerados relevantes para o ensino da oralidade, com base em análises de livros didáticos voltados para o ensino de gêneros orais, em parâmetros de proficiência de produção oral em PLA, em aportes teóricos que discorrem sobre uso da linguagem, gêneros do discurso, letramento, oralidade, relações entre o oral e a escrita e em pesquisas que tratam da elaboração de materiais didáticos. A partir desse repertório levantado e da literatura sobre esses temas, construo uma síntese de orientações para o ensino de gêneros orais públicos, destacando conteúdos que dizem respeito à compreensão oral, produção oral e relações entre oral/escrita e a características de diferentes níveis que constituem os textos orais: nível discursivo, lexical, morfossintático, fonético-fonológico, prosódico e múltiplas modalidades. Por fim, sintetizo essas orientações em nove princípios para o ensino de gêneros orais em aulas de PLA. A pesquisa traz contribuições para a formação inicial de professores que queiram sistematizar a literatura que trata sobre aspectos relevantes para o ensino da oralidade e de gêneros orais públicos como também que busquem parâmetros para a elaboração de materiais didáticos para esse fim. O trabalho também contribui para a formação continuada de professores, que poderão revisar e aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da oralidade desde uma perspectiva de uso da linguagem e gêneros discursivos.

**Palavras-chave:** Princípios; Ensino; Gêneros Oraís Públicos; Português como Língua Adicional.

## ABSTRACT

This study aims at proposing principles to guide the selection, adaptation, alteration and design of Portuguese as an Additional Language (PAL) teaching materials focused on speaking and public oral genres. Possibilities to explore linguistic, discursive and multimodal aspects in authentic oral texts as well as in written texts that are connected to oral language are discussed. Based on criteria for the design of textbooks to develop speaking, PAL speaking proficiency standards, theoretical perspectives about language use, discourse genres, literacy, speech and connections between oral and written texts, and also on research concerning the design of teaching materials, a set of elements considered relevant in the teaching of speaking are organized and systematized. Anchored in the repertoire constructed and in the literature about these topics, a framework of guidelines concerning the teaching of public oral genres is proposed, emphasizing contents related to the teaching of listening, speaking, the relationship between oral and written texts and characteristics of different levels that constitute oral texts: discursive, lexical, morphosyntactic, phonological and phonetic, prosodic and multiple modalities. Lastly, these guidelines are systematized in nine principles for the teaching of public oral genres in PAL classes. This study may contribute to student-teachers who wish to learn about contents relevant for the teaching of speaking and public oral genres and who look for guidance to design speaking teaching materials. It may also help in-service teachers who wish to review and expand their knowledge about the teaching of oral language from a perspective of language use and discursive genres.

**Key-words:** Principles; Teaching; Public Oral Genres; Portuguese as an Additional Language.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA AOS OBJETIVOS DE PESQUISA .....</b>	<b>9</b>
<b>1 TEXTO, TEXTO MEU: O MATERIAL DIDÁTICO ESPELHA O QUE PROMETEU? .....</b>	<b>19</b>
1.1 POR QUE E O QUE ANALISAR?.....	19
1.2 CRITÉRIOS DO EXAME CELPE-BRAS .....	26
1.3 CRITÉRIOS DO PNLD ENSINO MÉDIO 2015 – LÍNGUA PORTUGUESA.....	33
1.4 CRITÉRIOS DO PNLD ENSINO MÉDIO 2015 – LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS.....	39
1.5 CRITÉRIOS PROPOSTOS POR LEAL, BRANDÃO E LIMA (2012).....	42
1.6 SÍNTESE DAS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS PÚBLICOS .....	46
<b>2 LETRALIDADES OU ORALENTOS: IMBRICAÇÕES EM PRÁTICAS SOCIAIS ORAIS E ESCRITAS.....</b>	<b>48</b>
2.1. EVENTOS DE LETRAMENTO E ORALIDADE.....	48
2.2 VOZES E ECOS QUE RESSOAM NOS ENUNCIADOS DE BAKHTIN .....	52
2.2.1 As tonalidades dialógicas dos enunciados: alguns conceitos-chave .....	52
2.2.2 As tonalidades dialógicas do enunciado: um exercício imaginativo.....	55
<b>3 GÊNEROS ORAIS: DO QUE SE CONSTITUEM E COMO NOS CONSTITUEM...59</b>	<b>59</b>
3.1 LÉ COM CRÉ: A RELAÇÃO DE ASPECTOS SEGMENTAIS E SUPRASEGMENTAIS COM OS ENUNCIADOS BAKHTINIANOS.....	59
3.2 OLHA QUEM ESTÁ FALANDO .....	67
3.3 VOCÊ OUVIU O QUE EU DISSE? .....	71
3.4. MARCAS, VESTÍGIOS E TRAÇOS: CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA FALADA	76
3.5 A CORPOREIDADE DA VOZ E O VOZEADO DO CORPO.....	82
<b>4 DO QUE SE FALA E DO QUE SE ESCREVE SOBRE A FALA E SOBRE A ESCRITA .....</b>	<b>89</b>
4.1 ESCREVO E ASSINO EMBAIXO: FALAS PALAVRAS AO VENTO .....	89
4.2. TECNOLOGIAS, RETEXTUALIZAÇÕES E MODALIDADES: O QUE ISSO TEM A VER COM A RELAÇÃO ENTRE O ORAL E A ESCRITA?.....	94
4.3. DA PÁGINA À VOZ: OUVIRVENDO LETRAS E SONS.....	98
<b>5 PRINCÍPIOS PARA A SELEÇÃO, ADAPTAÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS VOLTADOS PARA A ORALIDADE .....</b>	<b>106</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>165</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Percurso do trabalho .....	17
Quadro 2: Critérios para avaliação de LDs .....	20
Quadro 3 – Grade de Avaliação da Interação Face a Face – Avaliador-observador.....	26
Quadro 4 – Grade de Avaliação da Interação Face a Face – Avaliador-observador.....	28
Quadro 5 – Descritores de competência interacional da parte oral do exame Celpe-Bras.....	29
Quadro 6 – Descritores de fluência para a parte oral do exame Celpe-Bras.....	30
Quadro 7 – Descritores de adequação lexical da parte oral do exame Celpe-Bras .....	31
Quadro 8 – Descritores de adequação gramatical da parte oral do exame Celpe-Bras .....	32
Quadro 9 – Descritores de pronúncia da parte oral do exame Celpe-Bras.....	33
Quadro 10 – Perguntas norteadoras do Guia PNLD Ensino Médio 2015 – Língua Portuguesa para análise do trabalho com a oralidade nos materiais didáticos.....	34
Quadro 11 – Perguntas norteadoras do PNLD 2015 ENSINO MÉDIO – Línguas Modernas para análise do trabalho com a oralidade nos materiais didáticos.....	39
Quadro 12 – Atividades de oralização da escrita .....	43
Quadro 13 – Atividades de reflexão sobre vocabulário, variação linguística e relações entre fala e escrita.....	44
Quadro 14 – Atividades relacionadas a gêneros orais da conversa/discussão .....	45
Quadro 15 – Gêneros orais secundários .....	46
Quadro 16 – Síntese de orientações para o ensino de gêneros orais .....	46
Quadro 17 – Pressupostos do Modelo Ideológico de Letramento.....	52
Quadro 18 – Síntese de orientações para materiais didáticos focalizados na compreensão oral .....	76
Quadro 19 – Tipos de cenários de fala .....	77
Quadro 20 – Modalidades que podem estar presentes na interação oral.....	84
Quadro 21 – Síntese revista de orientações para o ensino de gêneros orais.....	85
Quadro 22 – Características e possíveis aspectos presentes na produção oral.....	86
Quadro 23 – Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo.....	93
Quadro 24 – Síntese atualizada de orientações para o ensino de gêneros orais .....	97
Quadro 25 – Síntese final das orientações para o ensino de gêneros orais (modalidades).....	107
.....	
Quadro 26 – Síntese final das orientações para o ensino de gêneros orais (níveis).....	107
Quadro 27 – Domínios e gêneros orais públicos.....	113
Quadro 28 – Exemplo de tarefa de ficcionalização .....	119
Quadro 29 – Exemplo de tarefa 1 sobre explicitação de tarefas .....	121
Quadro 30 – Exemplo de tarefa 2 sobre explicitação de tarefas .....	121
Quadro 31 – Exemplo 3 sobre explicitação de tarefas .....	122
Quadro 32 – Exemplo de tarefa que convida à autoavaliação e à reflexão .....	123
Quadro 33 – Exemplo de tarefas que focalizam em aspectos lexicais relacionados ao gênero em destaque .....	128
Quadro 34 – Exemplos de tarefas que focalizam em aspectos prosódicos relacionados ao gênero em destaque .....	130
Quadro 35 – Análise do tratamento dado à variação em livros didáticos de PLM .....	136
Quadro 36 – Exemplos de tarefas que focalizam em aspectos concernentes.....	138
Quadro 37 – Exemplo de tarefas que focalizam em diferentes multimodalidades .....	143
Quadro 38 – Exemplo de tarefas que focalizam em aspectos concernentes à retextualização e a relação oral/escrita no gênero em destaque .....	145



Quadro 39 – Exemplo de tarefas que chamam a atenção para .....	149
Quadro 40 – Exemplo de tarefas que promovem a reflexão e o estudo de recursos expressivos e de desempenho.....	151
Quadro 41 – Exemplo 2 de tarefas que promovem a reflexão e o estudo de recursos expressivos e de desempenho .....	153
Quadro 42: Princípios e perguntas norteadoras .....	155

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Práticas de letramento e eventos de letramento .....	51
Gráfico 1 – Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva .....	92

## INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA AOS OBJETIVOS DE PESQUISA

**“Em cada palavra há vozes,** vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas [...], inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.” (BAKHTIN, 1997) [grifo meu]

Usamos a língua(gem) para participar nas diversas práticas sociais que vivenciamos<sup>1</sup>, e essa participação é responsiva, dialógica, situada e permeada por diferentes vozes. As palavras ecoam ditos-escritos de outrem, daquilo que já foi (re)-dito, daquilo que está sendo (re)-dito e daquilo que virá a ser (re)-dito, ainda que cada (re)-dizer seja sempre novo, exclusivo, nunca é o mesmo. O momento não é o mesmo, a maneira como esses ditos-escritos são enunciados não é a mesma, as condições não são as mesmas, o espaço não é o mesmo, a autora não é a mesma, o leitor não é o mesmo, ainda que sejam os mesmos. Há vozes nas palavras, pois elas são povoadas de ditos-escritos que reverberam nos nossos discursos outros, nos outros discursos nossos e nos discursos dos outros. Viver é, portanto, “participar do diálogo [...] Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2003, p. 348), é estar sempre respondendo a essas vozes, oriundas não das palavras em si, mas dos usos da língua(gem) que fazemos para participar de diferentes práticas sociais em nossas vidas.

Sob esse viés, este trabalho é processo-produto de muitas vozes, fruto da minha vivência, de experiências, de escutas, de inquietações, de reflexões, de leituras de partes da minha e de outras vidas. Processo-produto de algo que não termina nessas linhas, que a cada palavra (ecoada por diferentes vozes) me transforma e muda a minha maneira de ler, falar, escrever e ouvir essas vozes. Processo meu estendido para um processo teu, leitor, de quem lê e transforma as palavras lidas de acordo com as tuas experiências de mundo, de quem tem o poder de ler, curtir, contestar e mesmo negar o que vê.

Tomo a palavra, nesta dissertação escrita, para falar do ensino de gêneros orais públicos voltados para estudantes que estejam aprendendo o português como língua adicional (doravante PLA), a partir de uma concepção de uso da linguagem como prática socialmente construída e

---

<sup>1</sup> Assim como Marcuschi (2001a), quando me refiro à “uso da língua” entendo a palavra “uso” não com o sentido instrumental (usar um martelo, uma pá), mas como atividade, prática e ação.

de aprendizagem como realização intersubjetiva (ABELED0, 2008). Considero que o ensino de línguas adicionais deve oportunizar ao estudante a circulação em diferentes cenários da vida de modo seguro, autônomo, autoral e crítico, promovendo vivências relevantes nessa(s) língua(s) para que ele possa desenvolver e ampliar o conhecimento dos discursos pelos quais circula ou deseja circular e do que compõem as culturas e as normas relacionadas a usos linguístico-discursivos que organizam a vida de diversos grupos sociais, sejam esses discursos escritos ou orais (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; RS, 2009; BAGNO; RANGEL, 2005<sup>2</sup>). Assim sendo, esse ensino pode vir a se tornar uma porta de entrada para a descoberta de um outro, um descobrir a si modificado, um se descobrir capaz de ressignificar o (seu) mundo, um transitar na diversidade (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; SCHLATTER; GARCEZ, 2009), alargando espaços de participação em escala local e global (GIMENEZ, 2009).

Valendo-se dessas ideias, busco discutir, neste trabalho, práticas de ensino relacionadas a gêneros orais públicos. Para isso, focalizo, principalmente, em uma proposta de princípios para orientar o trabalho de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos de PLA e de outras línguas adicionais que utilizem aportes teóricos afins e que tenham como foco a oralidade e os gêneros orais públicos. Isso porque as práticas de ensino dizem respeito não somente ao que o professor e estudantes fazem em sala de aula conjuntamente, como também ao trabalho do professor fora dela, envolvendo planejamento de aulas, objetivos pedagógicos, sistematização da avaliação, reuniões pedagógicas e institucionais, etc. Dessa forma, focalizarei mais nas práticas de ensino atreladas ao fazer-ser-professor fora de sala de aula, embora, em alguns momentos, apresente relatos de sala de aula.

A fim de elaborar os princípios que podem auxiliar professores a refletirem sobre as suas práticas de planejamento concernentes aos materiais didáticos utilizados e os aspectos relevantes para o ensino de gêneros orais públicos em aulas de PLA, reúno e sistematizo um conjunto de características que compõem a oralidade com base em pesquisas que se dedicam ao ensino de línguas adicionais e ao ensino de português na escola. Tal recorte se deve ao fato de a natureza da produção oral e o ensino de gêneros orais públicos serem objetos de estudo não somente em línguas adicionais, como também em português como língua materna (doravante PLM<sup>3</sup>). Dessa forma, sempre que pertinente, utilizarei pesquisas da área de PLM para refletir sobre o ensino de gêneros orais públicos em PLA.

---

<sup>2</sup>De acordo com Bagno e Rangel (2005), esses aspectos estão relacionados à expansão da educação linguística dos estudantes, o que implica promover a possibilidade de os alunos desenvolverem e ampliarem seus conhecimentos de/sobre a língua, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

<sup>3</sup>Para os objetivos do trabalho, utilizarei o termo "português língua materna" em contraste com o termo "português língua adicional" no sentido, principalmente, de fazer referência à literatura que trata do ensino de língua

Além disso, esta dissertação visa a contribuir para a discussão sobre maneiras de se abordar, em materiais didáticos, o trabalho com recursos expressivos (aspectos linguístico-discursivos e multimodais) que podem ser mobilizados na produção oral de estudantes de PLA, já que “para participar de eventos em que a língua adicional é usada para compreender e produzir textos, é necessário que o aluno tenha oportunidades para construir um repertório linguístico e praticá-lo com confiança” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 107), aliando tal conhecimento a outros recursos expressivos significativos para a interação.

É verdade que há uma extensa literatura relacionada a pesquisas sobre materiais didáticos voltados para o ensino de línguas adicionais, especialmente no que se refere ao inglês. No entanto, continuam sendo pouco explorados trabalhos que discutem ferramentas e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de gêneros orais públicos. Dessa maneira, questões como “Quais conhecimentos são necessários mobilizar para ensinar gêneros orais?”; “Como nós, professores, podemos trabalhar com esses gêneros em sala de aula?”; “O que é importante valorizar no trabalho com a oralidade?”; “O que avaliar na produção oral dos alunos? Como avaliar essa produção oral?”<sup>4</sup> são ainda pouco discutidas no ensino de línguas e permanecem como uma incógnita para muitos docentes de língua<sup>5</sup>.

Considerando que o livro didático (doravante LD) exerce uma função importante no ensino, visto que, por diversas vezes, ele se torna orientador de currículos de cursos e principal ferramenta pedagógica utilizada em sala de aula, torna-se essencial que instituições e professores analisem criteriosamente se os materiais didáticos que utilizam ou que elaboram espelham seus objetivos de ensino e suas perspectivas teóricas, buscando perceber o quão relevantes e proveitosos eles podem ser ao seu contexto de ensino e de que modo seria possível adaptá-los para as práticas de sala de aula em que estão sendo utilizados. Ao analisarem a maneira como as quatro habilidades (falar, escutar, ler e escrever) são abordadas nos principais LDs de PLA presentes no mercado, Diniz, Stradiotti e Scamarucci (2009, p. 279) constaram,

---

portuguesa na escola, em que, em geral, há o pressuposto de que todos são socializados nessa língua desde criança, mesmo que não seja assim – como em comunidades indígenas, de surdos e de descendentes de imigrantes, por exemplo (ver RS, 2009). Na literatura da área, há o pressuposto de que, no ensino de português na escola, os estudantes são socializados em LP desde a infância e, por isso, na escola a LP é usada para instrução (em geral, sem questionamento), e os objetivos do componente Língua Portuguesa não preveem, por exemplo, o ensino de gêneros do âmbito familiar e do cotidiano. No caso do português como língua adicional, o pressuposto é de que os estudantes têm ou tiveram outra(s) língua(s) de socialização e, por isso, ela também precisará ser aprendida para ser usada como meio de instrução e em situações do cotidiano.

<sup>4</sup> No que diz respeito à avaliação de gêneros orais, ver Neves (2012).

<sup>5</sup> Entre as pesquisas que discutem essas questões desde as perspectivas vygotskiana e bakhtiniana, às quais este trabalho se afilia, destaco aqui os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2011), por não apenas enfatizarem a importância de se abordar a oralidade e os gêneros orais em sala de aula, como também por apresentarem caminhos e propostas pedagógicas para o planejamento e para a prática de sala de aula.

em relação ao trabalho com a produção oral, que, apesar dos avanços que houve - comparado a materiais mais antigos -, a produção oral necessita ser melhor abordada e detalhada. Aqui destaco alguns pontos apresentados pelos autores:

- i) não há um trabalho com diferentes gêneros orais, sendo a produção oral limitada à discussão de tópicos;
- ii) há uma carência de tarefas que focalizam de maneira mais analítica os diferentes aspectos da oralidade;
- iii) o trabalho com pronúncia, particularmente, limita-se à apresentação do quadro fonético do português, e há poucos momentos destinados a um trabalho mais específico com a oralidade, não se abordando aspectos para além do nível da palavra, como, por exemplo, a prosódia.

No que tange, mais especificamente, aos LDs de níveis avançados em PLA, Mittelstadt (2013) analisa três deles<sup>6</sup>, e constata que os aspectos gramaticais e lexicais são os principais conteúdos abordados, sendo que, mesmo quando o livro apresenta textos autênticos ou adaptações, os textos são usados como ponto de partida para exercícios estruturais. Segundo a autora, há apenas um livro dos três que apresenta tarefas para o desenvolvimento não somente da habilidade escrita, como da habilidade oral, porém “não há reflexão proposta sobre o estilo e a construção composicional dos diferentes gêneros apresentados” (MITTELSTADT, 2013, p. 104). Com base nessas análises, podemos dizer que há uma lacuna na área de PLA (principalmente quando se trata de níveis avançados) no que concerne a livros didáticos que abordem a prática, a sistematização e a reflexão sobre recursos expressivos relevantes para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de gêneros orais públicos, entendendo recursos expressivos como manifestações linguísticas, discursivas e multimodais constituídas socioculturalmente.

É preciso considerar que materiais didáticos são construídos a partir de concepções ideológicas, de linguagem e de aprendizagem, e que essas concepções orientarão o que deve ser ensinado, quais representatividades linguísticas e culturais importam ser destacadas e valorizadas e, ainda, quais saberes e temáticas são relevantes de serem trabalhados em aula. As concepções dos autores e elaboradores de materiais didáticos afetam “o planejamento, os

---

<sup>6</sup>Os livros analisados pela autora foram: Português Via Brasil (LIMA; IUNES, 2005); Português para Estrangeiros: nível avançado: leituras e exercícios práticos (MARCHANT, 1997); Panorama Brasil: Ensino do português como língua estrangeira voltado para o mundo dos negócios (PONCE et al., 2006).

objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas” (DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009, p. 265). Além disso, ao serem usados como recursos para a formação acadêmico-profissional de professores, os materiais didáticos podem servir como modelos do que se ensina e de como se ensina (DIAS, 2009).

Apresso-me a dizer, no entanto, que é preciso relativizar o papel do LD como regulador e determinante daquilo que é ensinado e feito em sala de aula, atribuindo-se ao professor e aos alunos uma posição passiva, como se fossem obrigados a fazerem tudo o que o mestre LD manda. Entendemos aqui que a agentividade dos participantes importa e é crucial no uso do LD ou de qualquer outra ferramenta didática, que é suscetível a adaptações e variações que emergirão no aqui-e-agora da sala de aula, considerando o tempo e o espaço em que é utilizado, os participantes e seus propósitos.

Temos ainda como premissa que “o trabalho cotidiano do professor não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 1991, p. 121 *apud* SILVA, 2012). Esses saberes são também oriundos de outros espaços para além da sala de aula e da experiência pessoal do professor, como a universidade, cursos de formação inicial e continuada, etc. (SILVA, 2012). De acordo com Xavier e Urío (2006):

Com base em sua abordagem, o professor pode subverter o livro didático ou segui-lo à risca, sem questioná-lo. Um material considerado “inovador”, por exemplo, dependerá do professor para tornar essa característica possível em sala de aula. Nesse sentido, outros fatores, além do livro didático, concorrem para o bom andamento de uma aula/curso, como a maneira dos professores ensinarem, o tipo de interação que promovem em sala de aula, a motivação e interesse do professor e alunos, a relevância dos temas e das atividades propostas, entre outros. (Xavier e Urío, 2006, p. 31).

Para além da exaltação ou execração do LD, é importante pensarmos sobre os usos concretos que se faz dele em sala de aula. Caso os LDs não satisfaçam os propósitos e objetivos didáticos pretendidos, o exercício e a prática de elaborar materiais didáticos podem ser “uma maneira de cooperar no fortalecimento das ações profissionais docentes, permitindo que professores se sintam mais autorizados, confiantes e ativos no desempenho de suas funções” (SILVA, 2012, p. 28).

Em minha trajetória profissional, acredito que tenha sido fundamental ter tido como base, assim que comecei a dar aula no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS é um projeto de extensão da universidade, criado em dezembro de 1993 com os objetivos de desenvolver ensino e pesquisa e formar professores de PLA. Os cursos do

(doravante PPE), bons exemplos de materiais didáticos desenvolvidos por professores mais experientes. À guisa de exemplificação, destaco as unidades didáticas (doravante UDs) do curso de Compreensão Oral I para alunos de nível Básico I, disponíveis e problematizadas em Andrighetti (2009). Essas UDs (concomitantemente à minha participação nos seminários de discussão sobre o ensino de PLA) me ajudaram a entender de que maneira o construto teórico “uso da linguagem para agir no mundo” (CLARK, 2000), que embasa os cursos do PPE, estava materializado nas tarefas das UDs e o que os professores estavam entendendo sobre o trabalho com gêneros orais e com a oralidade em um curso de compreensão oral para iniciantes. Posteriormente, isso me auxiliou não só a elaborar meus próprios materiais didáticos, como também a ser capaz de preparar aulas para meus alunos, tanto os aprendizes de português em contexto de imersão no Brasil, quanto os estudantes colombianos da *Fundación Universitaria del Área Andina*, universidade colombiana em que trabalhei.

Por conta desse envolvimento com a elaboração de materiais didáticos, fui convidada a participar do projeto *Elaboração de materiais didáticos para ensino de Português Língua Adicional no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS*, coordenado pela professora doutora Gabriela da Silva Bulla, projeto que tem como objetivos: refletir sobre a elaboração de materiais didáticos para o ensino de PLA orientado por tarefas de uso da linguagem e projetos de aprendizagem; sistematizar orientações para a elaboração de materiais didáticos alinhados a tal perspectiva teórica; desenvolver livros didáticos de PLA.

Posso dizer também que, desde o início do meu percurso como professora-bolsista do PPE, desenvolvi um vínculo mais estreito com cursos relacionados à compreensão e à produção de textos orais. Essa relação me levou, em outro momento de minha trajetória, a ser, conjuntamente com Caroline Scheuer Neves e Bruno Coelho Rodrigues, criadora do curso Práticas do Discurso Oral<sup>8</sup> do PPE (doravante PDO), voltado para alunos de níveis

---

PPE apresentam como orientações teóricas e diretrizes didático-pedagógicas a visão de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes em práticas sociais (CLARK, 2000) envolvidos em práticas discursivas historicamente construídas e dinâmicas. Nesse sentido, "saber uma língua não se trata apenas (e centralmente) de se entender estruturas linguísticas, mas de ser capaz de participar de distintas atividades em diferentes comunidades por meio da realização de ações pelo uso da linguagem" (BULLA, LEMOS e SCHLATTER, 2012, p. 107).

<sup>8</sup> Ao longo de suas oito edições, o curso foi ministrado por dois professores em sala de aula em seis oportunidades. Considero que o curso de PDO, ao ter como característica a docência compartilhada, promove oportunidades para a realização de eventos de formação de professores, isto é, eventos propícios para aprender a ensinar, uma interação entre dois ou mais participantes que se orientam para tópicos relacionados ao ensino, com o objetivo de solucionar problemas emergentes de práticas pedagógicas (COSTA, 2013, p. 134). Dessa maneira, a docência compartilhada visa não só ao desenvolvimento conjunto de atividades que competem aos professores, como também à aprendizagem sobre ser professor no contexto de docência em que atuam (LEMOS, 2014). No caso do curso de PDO, os professores orientam suas formações para a aprendizagem de como se ensina determinados gêneros orais dentro de uma abordagem por projetos de aprendizagem, o que deve ser privilegiado no trabalho com a oralidade, como se pode avaliar a produção oral dos estudantes, como se pode produzir materiais didáticos voltados para o ensino de gêneros orais, dentre outras aprendizagens.



Intermediário, Superior e Avançado que queiram aperfeiçoar suas habilidades em gêneros discursivos orais públicos. Esse curso se difere do curso de Conversação I, II, III, cujo público-alvo são alunos de níveis Básicos e Intermediário, ao focalizar o ensino de gêneros orais de esferas públicas que têm estreita relação com a escrita, tais como apresentações acadêmicas em seminários, dramatizações de radionovelas, entre outros.

Além disso, momentos anteriores à criação desse curso, criei, com o professor de teatro e ator Douglas Carvalho, o curso Prática Teatral, também para o PPE, aperfeiçoando-o com a diretora, atriz e professora de teatro Mirah Laline, culminando tal parceria no meu trabalho de conclusão de curso (CONCEIÇÃO, 2011). As reflexões que fiz ao longo do desenvolvimento de minha monografia, sobre possíveis formas de se trabalhar o teatro em um contexto de ensino de PLA, quais aspectos da oralidade eram trabalhados no curso de Prática Teatral e de que maneira eram desenvolvidos em sala de aula geraram muitas aprendizagens, que estão detalhas em Conceição (2011) e dentre as quais destaco:

- i) O trabalho somente com os aspectos linguísticos do texto não garante o êxito do ensino de gêneros orais públicos. Além de levarmos em conta quem diz a quem, em que situação, com que intenção e propósito, com qual suporte, é necessário relacionar o que é dito com como se diz, trazendo à discussão e à prática efeitos de sentido da entonação, pausas, frequência, volume de voz e demais componentes significativos para a produção de textos orais públicos;
- ii) As características da oralidade (as peculiaridades de sua produção, variações em diferentes níveis linguísticos e paralinguísticos) se articulam de maneiras diferentes dependendo das condições de produção e de recepção dos diferentes gêneros e do quão monitorada é a fala, se ela exige pouca, muita ou nenhuma preparação para sua efetivação;
- iii) A proficiência em determinado gênero oral público não depende somente da materialidade linguística ou da prática de uso corriqueiro da língua oral, visto que os gêneros são multimodais e demandam habilidades específicas. Por isso, ter um amplo repertório lexical e ser um bom analista da língua portuguesa podem auxiliar na produção oral, mas não nos dão garantias de sermos proficientes ao apresentarmos uma peça, ao participarmos como locutores em um programa de rádio ou a discursarmos em um debate, por exemplo;
- iv) A possibilidade de praticar gêneros orais públicos em uma aula de língua poderá nos dar uma boa vantagem ao nos depararmos com esses textos em outras esferas sociais, incentivando a busca por participações mais confiantes nesses cenários e possibilitando a sensação de que somos capazes e podemos participar dessas práticas sociais;

- v) Tomar a palavra está estreitamente relacionado ao corpo (DOLZ et al., 2011), uma vez que “o movimento corporal dinamiza o movimento vocal” (MARTINS, 2005, p. 45), estando a realização sonora conectada organicamente com a sua totalidade (QUINTEIRO, 1989), isto é, não há uma dicotomia entre corpo e voz, sendo a voz também corpo e tendo o corpo também voz;
- vi) A definição de objetivos e o motivo pelo qual desenvolver essa ou aquela atividade em sala de aula é uma etapa crucial no planejamento e na prática de sala de aula, visto que, se não há um propósito ao se fazer determinado jogo, exercício ou dinâmica, não há como se trabalhar em prol de uma consciência corpóreo-vocal dos estudantes;
- vii) A relação entre fala e escrita não deveria ser tratada de forma dicotômica, já que elas não são modalidades opostas, havendo inclusive maiores semelhanças do que diferenças entre elas (RAMOS, 2002). Além disso, dependendo do gênero discursivo em foco, tal relação pode envolver práticas mais amplas, que envolvem oralidade e escrita concomitantemente (MARCUSCHI, 2001a).

Essas aprendizagens estarão permeando e circundando este trabalho. Contudo, pretendendo avançar na discussão sobre o ensino de gêneros orais públicos, busco reunir e sistematizar elementos da oralidade que podem ser ensinados em sala de aula, sendo esta dissertação um trabalho mais de síntese do que de análise. A partir dessa sistematização, proponho alguns princípios que podem ser utilizados para orientar o trabalho de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos de PLA e de outras línguas adicionais que tenham como foco a oralidade e os gêneros orais públicos. O objetivo deste trabalho é, portanto, responder as seguintes questões:

- 1. Quais princípios podem orientar o trabalho de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos que tenham os gêneros orais públicos como foco?**
- 2. Como podemos abordar o uso de recursos expressivos (linguístico-discursivos e multimodais) para promover a reflexão dos estudantes sobre o que produzem oralmente?**

Para dar conta dessas questões, faço uma incursão por aportes teóricos sobre uso da linguagem, gêneros do discurso, letramento, oralidade, relações entre o oral e a escrita e por pesquisas que tratam da elaboração de materiais didáticos, em especial, para o ensino da oralidade. Além disso, mobilizo aportes teóricos presentes no currículo de Letras (linguística

descritiva, sociolinguística, fonética e fonologia, prosódia, etc.), reinterpretando-os a partir da teoria central (concepção de uso da linguagem e de prática social de linguagem) para refletir sobre questões relacionadas ao ensino de gêneros orais públicos em aulas de PLA. Com base na literatura central e no aporte descritivo sobre diferentes níveis da língua relacionados à oralidade (lexical, fonético-fonológico, prosódia, multimodalidade, etc.), construo uma síntese de princípios orientadores para o ensino de gêneros orais públicos<sup>9</sup>.

Acredito que a pesquisa possa contribuir para a formação inicial de professores que estejam refletindo sobre o ensino de gêneros orais e seus materiais didáticos, bem como oportunizar a reflexão sobre e a sistematização de princípios que podem estar envolvidos no trabalho com a oralidade e com os gêneros orais públicos na formação continuada de professores que se valham de perspectivas teóricas afins às adotadas neste trabalho.

A partir desta introdução, o leitor encontrará o percurso a seguir:

Quadro 1: Percurso do trabalho



<sup>9</sup> Agradeço à professora Luciene Simões pelas contribuições ao trabalho, especialmente, por destacar que os princípios sistematizados vieram não somente da teoria central como também de aportes teóricos presentes em estudos sobre fenômenos linguísticos descritivos e por demais campos e pesquisas da área de Letras.

Nos dois primeiros capítulos, apresento os aportes teóricos centrais que serviram de base para a construção da concepção de ensino de gêneros orais que adoto aqui. No **Capítulo 1**, discuto aspectos que têm sido considerados relevantes para o trabalho com a oralidade e com gêneros orais públicos no ensino de PLA a partir de critérios que orientam a análise e a seleção de materiais didáticos e de parâmetros de proficiência voltados para a oralidade. A partir disso, sistematizo em um quadro algumas orientações para o ensino de gêneros orais. No **Capítulo 2**, apresento a perspectiva de letramento e de gêneros discursivos adotados.

Nos dois capítulos seguintes, discorro sobre o que compõe as práticas orais e suas relações com a escrita, valendo-me de conteúdos advindos de diferentes disciplinas do curso de Letras. No **Capítulo 3**, apresento as características que compõem a oralidade, entendo-a como uma integração entre aspectos segmentais (fonemas, léxico, morfossintaxe), suprasegmentais (prosódia) e multimodais, bem como construções identitárias e ideológicas na compreensão e produção de enunciado, e, no **Capítulo 4**, discuto a relação entre a fala e a escrita nos diversos gêneros discursivos. Ao longo desses capítulos, retomo, sempre quando necessário, as orientações para o ensino de gêneros orais, atualizando o quadro com aspectos relevantes para o ensino de gêneros orais, bem como apresentando, em outro quadro, recursos de aspectos segmentais, suprasegmentais e multimodais presentes na oralidade.

No **Capítulo 5**, com base nas referências conceituais discutidas e nas características da oralidade apresentadas, reúno e sistematizo os princípios que proponho para orientar o trabalho de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos. Além disso, apresento perguntas que auxiliam a nortear os princípios, buscando aprofundar a discussão sobre o assunto a partir de exemplos de tarefas pedagógicas, de relatos de experiência e de sugestões de abordagem de trabalho. Por fim, nas **Considerações Finais**, sintetizo o que foi discutido na dissertação e levanto sugestões de novos caminhos e questionamentos para futuras pesquisas.

## 1 TEXTO, TEXTO MEU: O MATERIAL DIDÁTICO ESPELHA O QUE PROMETEU?

Neste capítulo, apresento e discuto aspectos relevantes para o trabalho com a oralidade no ensino de línguas e na avaliação de proficiência de produção oral em português. A reflexão que proponho parte não de materiais didáticos em si, mas de análises de livros didáticos voltados para o ensino de gêneros orais, de orientações para a seleção de materiais didáticos e de parâmetros de proficiência, entendendo que tanto quanto os próprios materiais, as análises, as orientações e os parâmetros também têm como base concepções de linguagem e de aprendizagem que orientam seus recortes, conclusões e propostas. Reflito sobre os critérios utilizados pelos autores para a análise e seleção de materiais didáticos e as possíveis contribuições dos aspectos destacados por eles para se pensar o ensino de gêneros orais. Apresento também os critérios utilizados para a avaliação da parte oral do Celpe-Bras<sup>10</sup>. A partir dessa reflexão, busco apresentar algumas implicações para o ensino de PLA, valendo-me de pressupostos teóricos que serão expostos de maneira mais aprofundada no próximo capítulo.

### 1.1 POR QUE E O QUE ANALISAR?

A análise de materiais didáticos traz contribuições importantes para o ensino de línguas, e vem sendo feita no Brasil tanto por políticas públicas educacionais como, por exemplo, pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD)<sup>11</sup>, como também por pesquisadores e professores que avaliam os materiais que utilizam, sejam estes elaborados pelos próprios docentes ou por outros autores. Analisá-los a partir de diferentes critérios e pressupostos

---

<sup>10</sup> O Exame Celpe-Bras é o único exame de proficiência em português brasileiro reconhecido oficialmente no Brasil. O exame confere certificação para os seguintes níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o exame Celpe-Bras, “por ser de natureza comunicativa, não busca aferir conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim avaliar a capacidade de uso dessa língua, independentemente das circunstâncias em que fora aprendida” (BRASIL, 2015, p. 8). Além disso, “o exame visa a criar oportunidades de ações no mundo em diferentes situações sociais, com base no conceito de uso da linguagem como ação conjunta dos participantes com um propósito social (CLARK, 2000), e na noção de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), que fornece os critérios para o desenho das situações de comunicação” (SCHLATTER et al., 2009). Para maiores informações, acessar o portal do INEP ([http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura\\_exame](http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame)), e o acervo Celpe-Bras, presente no site a seguir: (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>).

<sup>11</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) está vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão encarregado pela sua execução. De acordo com o MEC, o PNLD tem como objetivo principal subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica das escolas públicas, conforme veremos ao longo do capítulo. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acessado em maio de 2016.

teóricos pode auxiliar na identificação de problemas e êxitos, oportunizando o ajuste e a correção, resultando em uma maior qualidade dos materiais utilizados.

Por esse motivo, políticas públicas como o PNLD foram e continuam sendo fundamentais para garantir a melhoria da qualidade dos livros didáticos adotados pelas escolas públicas brasileiras. Ao disponibilizar, no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 (BRASIL, 2014a; 2014b), os aspectos a serem analisados, bem como os critérios para exclusão e inclusão de LDs, o PNLD dialoga com professores e instituições sobre o que está considerando importante para seleção de um LD, quais são as concepções de língua, cultura, ensino e aprendizagem de que se vale, assim como descreve as principais características dos LDs analisados, identificando seus pontos fortes e fracos a partir de critérios e dimensões que orientam a análise.

Já no que diz respeito a estudos sobre análise de materiais voltados para o ensino de línguas adicionais, Diniz, Stradioto e Scaramucci (2009) consideram que os LDs têm sido fonte de pesquisas sob diferentes perspectivas, principalmente, no contexto de ensino de inglês como língua adicional. Ao discorrerem sobre a literatura que analisa LDs, os autores apresentam algumas pesquisas relacionadas ao inglês como língua adicional (UR, 1995; BOHN, 1998; XAVIER e URIO, 2006), destacando os critérios de avaliação de LDs considerados por cada um deles.

**Quadro 2: Critérios para avaliação de LDs**

<b>Ur (1995)</b>	Explicitação de objetivos de aprendizagem na introdução e sua operacionalização no material; adequação educacional e social da abordagem em relação ao público-alvo; qualidade do <i>layout</i> e da impressão; presença de materiais visuais apropriados e de tópicos e tarefas interessantes; variedade de tópicos e tarefas; clareza das instruções, da organização do conteúdo e de sua gradação conforme o nível de dificuldade; abrangência do conteúdo de ensino; indicação de revisões periódicas; sugestão de testes; autenticidade dos materiais; explicitação e prática da pronúncia, do vocabulário e da gramática; proposta de prática nas quatro habilidades; proposta para o ensino de estratégias para desenvolver autonomia; adequação da orientação dada ao professor; existência de materiais de áudio acompanhando o livro; facilidade de adquirir o livro.
<b>Bohn (1998)</b>	Guia de avaliação de materiais didáticos organizado em três categorias. <b>Primeira categoria:</b> nível de proficiência e faixa etária do público-alvo, forma de organização do conteúdo e competências priorizadas. <b>Segunda categoria:</b> aspectos técnicos do material, tais como apresentação, durabilidade e preço. <b>Outras categorias:</b> Critérios específicos para a avaliação das propostas relativas às quatro habilidades.
<b>Xavier e Urio (2006)</b>	Seleção de textos, organização do conteúdo, tipos de exercícios e apresentação da gramática.

Fonte: Diniz, Stradioto e Scaramucci (2009).

Diniz, Stradioto e Scaramucci (2009) alertam que, apesar da relevância das taxonomias de análise, os critérios são considerados isoladamente e independentemente, não se levando em consideração as visões de linguagem, ensino e aprendizagem presentes em materiais didáticos. Os autores propõem que a análise de livros didáticos de LA deveria ter em conta os pressupostos sobre língua que embasam os materiais e as próprias taxonomias.

Em relação ao PLA, não há políticas públicas voltadas para a avaliação de livros didáticos. Nesse contexto, destaca-se, como política pública, o sistema de avaliação para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras, (BRASIL, 2015)<sup>12</sup>, que, desde sua primeira aplicação, em 1998, tem exercido efeitos retroativos no ensino de PLA, tanto dentro como fora do país, influenciando o desenho de materiais didáticos, instrumentos de avaliação da aprendizagem e práticas de sala de aula (ver, por exemplo, OHLWEILER, 2006; SANTOS, 2007; LI, 2009; KRAEMER, 2012; MITTELSTADT, 2013; entre outros).

Em um estudo sobre materiais didáticos para o ensino de PLA na modalidade presencial, González (2015a) analisa dois LDs argentinos, Brasil Intercultural (2010) e Horizontes (2010). A autora tem como objetivo verificar qual é a abordagem predominante adotada pelos LDs selecionados, identificando traços das abordagens comunicativa e gramatical presentes neles. Para isso, González (2015a, p. 84) utiliza algumas questões para a análise: “Qual é o princípio organizador das unidades?”; “Que tipo de atividade o material oferece?”; “Como é o insumo do material? De qualidade e boa quantidade? Qual é a fonte do texto?”.

Em outro estudo já citado neste trabalho, Diniz, Stradioto e Scaramucci (2009) analisam três aspectos em diferentes LDs de PLA: desenvolvimento das quatro competências/habilidades, integração das habilidades e tratamento de questões culturais. Já Mendes (2006, p. 37) investiga as tarefas de compreensão e produção de textos escritos em LDS voltados para o ensino de PLA. A autora se vale dos seguintes questionamentos para a sua análise: a) “As atividades de compreensão e produção escrita refletem as concepções teóricas

---

<sup>12</sup> O Exame Celpe-Bras é o único exame de proficiência em português brasileiro reconhecido oficialmente no Brasil. O exame confere certificação para os seguintes níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o exame Celpe-Bras, “por ser de natureza comunicativa, não busca aferir conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim avaliar a capacidade de uso dessa língua, independentemente das circunstâncias em que fora aprendida” (BRASIL, 2015, p. 8). Além disso, “o exame visa a criar oportunidades de ações no mundo em diferentes situações sociais, com base no conceito de uso da linguagem como ação conjunta dos participantes com um propósito social (CLARK, 1996; 2000), e na noção de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), que fornece os critérios para o desenho das situações de comunicação” (SCHLATTER et al., 2009). Para maiores informações, acessar o portal do INEP ([http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura\\_exame](http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame)), e o acervo Celpe-Bras, presente no site a seguir: (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>).

mais recentes sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira?"; b) "Qual é o espaço ocupado pelas atividades de compreensão e produção de textos nos materiais avaliados?"; c) "Existe correspondência entre as concepções teóricas sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira assumidas pelo livro didático e as atividades de compreensão e produção de textos presentes nos mesmos?". Em todos esses estudos, as conclusões apontam que, apesar de muitos LDs se afirmarem como comunicativos, a análise da seleção de textos e das tarefas propostas demonstra que há ainda predominância de uma base estruturalista para o ensino de PLA, não havendo ou havendo pouca articulação entre as habilidades.

A perspectiva de uso da linguagem como ação social e a opção por tarefas avaliativas que integram compreensão e produção de texto em diferentes gêneros do discurso do exame Celpe-Bras têm sido parâmetros para a análise de materiais didáticos de PLA. Um exemplo disso é o estudo realizado por Bulla, Lemos e Schlatter (2012, p. 110-111), que analisam os materiais didáticos do Curso Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI) a partir dos seguintes critérios para a análise: i) "a adequação das unidades didáticas aos objetivos propostos no curso"; ii) "a operacionalização dos pressupostos teóricos nas tarefas propostas"; iii) "a adequação das tarefas à modalidade a distância". As autoras discutem a importância de os elaboradores de materiais didáticos discutirem e explicitarem os pressupostos teóricos que embasam os materiais criados por eles, uma vez que são esses pressupostos que definirão a seleção dos textos e o desenho das tarefas quanto à interação do estudante com os textos e dos estudantes entre si. Ademais, é enfatizada, no estudo, a necessidade de os objetivos e o público-alvo servirem como base para a seleção de temáticas, gêneros discursivos, textos, tarefas pedagógicas e recursos linguísticos a serem estudados.

Os trabalhos acima trazem importantes contribuições para a reflexão sobre a coerência entre os pressupostos que embasam propostas pedagógicas de materiais didáticos e a concretude dos textos e tarefas que os compõem. Nenhum dos trabalhos, no entanto, trata especificamente de produção oral em PLA.

Conforme explicitado anteriormente, tenho como um dos objetivos construir princípios para orientar o trabalho de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos para o ensino de gêneros orais públicos em PLA. Para isso, busco sistematizar o que tem sido discutido a esse respeito para o ensino de línguas adicionais, mas também para o ensino de português como língua materna, já que tratar do ensino da oralidade tem sido proposto por vários pesquisadores como parte dos conteúdos relevantes na educação escolar.



Assim sendo, documentos oficiais como os Guias PNLD (BRASIL, 2014a; BRASIL, 2014b), por exemplo, também serão discutidos, pois são documentos que apresentam um repertório de conhecimentos da área de Letras relevantes que têm sido utilizados para fundamentar avaliações de LDs de língua materna e adicional (inglês e espanhol), discorrendo sobre aspectos positivos e negativos presentes nesses materiais. Além disso, esses documentos apresentam uma concepção de língua(gem) que também adoto aqui: a língua constitui e é constituída nas práticas sociais. Considerando que a natureza da produção oral e o ensino de gêneros orais públicos são também objetos de estudo em português como língua materna, e que os aprendizes de PLA estão aprendendo a construir seus discursos em português, incluiremos na nossa sistematização um estudo que analisa materiais didáticos em um contexto de alfabetização.

Faz-se importante ressaltar que não parto do pressuposto de que os LDs de PLM sejam bons, adequados e úteis para o contexto de ensino de PLA, mas que os critérios ofertados por esse estudo e documentos podem ser interessantes para se refletir sobre o ensino de gêneros orais públicos em aulas de PLA, auxiliando na elaboração de princípios e aspectos que professores podem levar em consideração no planejamento de materiais didáticos voltados para a oralidade nas aulas de PLA.

Além desses documentos e estudos, também utilizo a grade analítica da parte oral do exame Celpe-Bras. Embora o Celpe-Bras e o Guia PNLD sejam documentos oficiais que têm caráter avaliativo e prescritivo, acredito que suas contribuições podem auxiliar no objetivo do trabalho, especialmente por terem concepções de linguagem alinhadas às adotadas por mim, como o leitor poderá ver no próximo capítulo. Não pretendo dar a entender que os materiais didáticos de PLA devam ser pautados por critérios avaliativos oficiais de LDs de PLM e PLA, bem como por avaliação de proficiência de PLA, mas considero importante não perder de vista o horizonte mais amplo de parâmetros contemporâneos usados para esses fins. Como o leitor poderá verificar mais adiante, esses parâmetros são combinados com estudos e perspectivas teóricas relevantes para elaborar os princípios ao fim da dissertação. A seleção dos documentos discutidos aqui foi orientada por pelo menos três das quatro razões apresentadas abaixo:

- i) perspectiva teórica coerente com a adotada neste trabalho;
- ii) repertório de conhecimentos da área de Letras relevante para o objeto em estudo;
- iii) possibilidade de gerar efeitos retroativos em contextos de ensino de PLA e PLM;
- iv) análise de materiais voltados para o ensino da oralidade.

A seguir, apresento mais detalhadamente informações sobre os documentos e estudos que serviram como base para a proposta que apresentarei mais adiante <sup>13</sup>.

- 1) **Grade analítica da parte oral do exame Celpe-Bras:** conforme demonstrado em pesquisas como a de Scaramucci (2004, 2006) e Gao (2012), o exame Celpe-Bras exerce impacto na percepção de professores e alunos de PLA sobre como ensinar e aprender a língua; é um documento oficial, de abrangência nacional e internacional, que descreve a proficiência da produção oral em PLA, explicitando critérios para a análise de desempenho oral em seis níveis, conforme veremos mais adiante. Neste trabalho, discutiremos as descrições dos seis aspectos apresentados na grade analítica do exame: compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia.
  
- 2) **Guia PNLD 2015 Ensino Médio – Língua Portuguesa:** assim como Mittelstadt (2014), acredito que, em diversos aspectos, o ensino de PLA, principalmente em nível Avançado, assemelha-se ao ensino de PLM. O guia apresenta aspectos relevantes para se abordar no ensino voltado para o desenvolvimento da produção oral, daí sua pertinência para a nossa análise. De modo geral, os critérios apresentados focam nos seguintes aspectos: i) gêneros orais adequados a situações comunicativas; ii) escuta atenta e compreensiva; iii) relação entre modalidades oral e escrita em gêneros discursivos e práticas discursivas; iv) construção composicional do gênero; v) variedades orais e isenção de preconceito; vi) recursos audiovisuais; vii) contribuição das atividades para o ensino/aprendizagem.
  
- 3) **Guia PNLD 2015 Ensino Médio – Língua Moderna:** os critérios que orientam a análise do ensino da oralidade em inglês e em espanhol como língua adicional também podem ser relevantes para refletir sobre critérios para o ensino da produção oral em

---

<sup>13</sup> No estudo de documentos para servir de base para este trabalho, também analisei o Quarepe (Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro, do governo de Portugal), mas optei por não abordá-lo aqui. No Quarepe, para cada nível, há competências específicas a serem desenvolvidas. Por exemplo, no nível B1, para a produção oral, o documento considera que o aluno “é capaz de narrar uma história, eventualmente um livro ou um filme, dando conta da sua opinião”, já no nível B2, o aluno “é capaz de abordar um problema, apresentando a sua opinião, justificando-a, ou corroborando a opinião de outrem”. Na listagem de objetivos a serem alcançados, no entanto, não são explicitadas orientações de aspectos específicos da oralidade a serem desenvolvidos nos materiais didáticos para que os objetivos de produção oral possam ser alcançados.

PLA. Segundo consta no Guia, as avaliações das coleções estão pautadas por “uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países” (BRASIL, 2014b, p. 7). Essa visão de ensino de línguas adicionais é também a que esperamos no ensino de PLA. Como veremos mais adiante, esse guia levanta alguns aspectos como a compreensão intensiva, extensiva, seletiva, diversidade de pronúncias e prosódia, diferentes situações de comunicação adequadas ao público e outros elementos que podem ser produtivos para as orientações que pretendo reunir neste trabalho.

- 4) **Leal, Brandão e Lima (2012)**: com base em documentos oficiais e em suas pesquisas para propor dimensões para o trabalho com a oralidade em livros didáticos de PLM voltados para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Leal, Brandão e Lima (2012) apresentam um conjunto de aspectos que julgam relevantes para o trabalho com a modalidade oral. As autoras destacam: i) valorização de textos de tradição oral; ii) oralização da escrita; iii) variação linguística e a relação entre fala e escrita; iv) produção e compreensão de gêneros orais. Apesar de as dimensões serem baseadas em livros didáticos de PLM cujo público-alvo são crianças, entendo que as dimensões e subcategorias utilizadas podem ter grande valia para o público de PLA, especialmente se considerarmos que, ainda que esses estudantes de PLA sejam jovens e adultos, eles estão aprendendo a se socializar nessa língua (e com ela) e ampliando sua participação em diferentes práticas sociais.

No intuito de refletir sobre aspectos que possam ser relevantes para orientar a seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos para o ensino de gêneros orais públicos em PLA, passo a discutir cada um desses documentos e estudos buscando inferir critérios, dimensões e perguntas que contribuam para estabelecer princípios orientadores para o ensino e a elaboração de materiais didáticos voltados para gêneros orais. A partir dessa análise, no final do capítulo, apresento um quadro de aspectos que considero relevantes para o desenho de materiais didáticos que visem ao ensino de gêneros orais públicos.

## 1.2 CRITÉRIOS DO EXAME CELPE-BRAS

De acordo com BRASIL (2015, p. 7), “a proficiência do/a examinando/a é avaliada a partir de seu desempenho em tarefas que exigem compreensão escrita e/ou oral e produção escrita e em uma Interação Face a Face com um/a Avaliador/a-Interlocutor/a (AI)”, sendo a avaliação feita a partir da capacidade do examinado interagir ao usar a língua portuguesa em tarefas que contemplam as quatro habilidades (ler, falar, escrever e ouvir) de forma integrada, e não por meio de questões sobre gramática e vocabulário. Nesse sentido, o uso da língua está associado ao contexto de produção e de recepção, aos propósitos e aos interlocutores de cada situação de comunicação. O exame é composto por dois momentos, conforme o manual (BRASIL, 2015, p. 10-11):

- **Parte escrita:** quatro tarefas que propõem, cada uma, a produção de um texto escrito a partir da compreensão oral (tarefa 1: um excerto de vídeo; tarefa 2: um excerto de áudio) e da leitura de dois textos (tarefas 3 e 4).
- **Parte oral:** consiste em uma Interação Face a Face de 20 minutos entre o/a examinando/a e um/a Avaliador-Interlocutor, sendo acompanhado por um Avaliador-Observador.

Quadro 3 – Grade de Avaliação da Interação Face a Face – Avaliador-observador

	5	4	3	2	1	0
Compreensão	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
Competência Interacional	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).

<b>Fluência</b>	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.
<b>Adequação Lexical</b>	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Adequação Gramatical</b>	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
<b>Pronúncia *</b>	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferência de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

\* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos.

Fonte: Brasil (2015, p. 33).

Conforme podemos ver na grade analítica de avaliação apresentada no Manual e reproduzida acima, os critérios de avaliação da grade analítica da parte oral do exame são: compreensão oral, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia. Faz-se relevante salientar que, sendo esses critérios pensados para avaliação de proficiência em língua portuguesa no gênero entrevista, eles não foram criados com o objetivo de pautar conteúdos de ensino ou dar conta de outros gêneros. Sendo, no entanto, critérios relevantes para a avaliação de produção oral de português para falantes de outras línguas, cabe fazer algumas considerações e articulações entre os parâmetros do exame e possíveis focos no ensino de gêneros orais públicos em PLA.

#### ▪ **Compreensão oral**

Quadro 4 – Grade de Avaliação da Interação Face a Face – Avaliador-observador

	5	4	3	2	1	0
Compreensão	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.

Fonte: Brasil (2015, p. 33).

O primeiro critério de avaliação de produção oral no exame diz respeito à compreensão oral. Conforme pode ser observado nas descrições dos diferentes níveis, os índices para a avaliação de compreensão são: “compreensão de fluxo natural da fala”, sendo que o critério para analisar maior ou menor compreensão é a “necessidade de repetição e/ou reestruturação” do que foi dito pelo examinador. Considerando que a Parte Oral do exame trata de temas que abrangem a vida do candidato e assuntos da atualidade e de interesse geral (BRASIL, 2015, p. 28-29), podemos inferir que quanto maior a necessidade de repetição e/ou reestruturação da fala, menor a capacidade de compreensão do candidato, o que pode ser causado, de acordo com os descritores, por pouca familiaridade com o vocabulário ou pelo ritmo da fala. Se pensarmos em operacionalizar esse aspecto que compõe a produção oral (compreensão do fluxo natural da fala) no ensino de PLA, precisamos apresentar, nos materiais didáticos, textos orais que lidem com propostas de compreensão oral que tragam diferentes ritmos de fala sobre temáticas diversas, para as quais os alunos terão de mobilizar conhecimentos lexicais e discursivos para atribuir sentidos ao que escutam. Por esse motivo, entendo que o trabalho de compreensão oral que envolva escutar e participar de interações em diferentes gêneros do discurso, com temáticas e ritmos de fala diversos e variedades da língua portuguesa deve ser foco constante em materiais didáticos e nas práticas de sala de aula em todos os níveis de ensino.

+ Trabalho de compreensão oral em gêneros do discurso variados, com diferentes temáticas, diversos ritmos de fala e variedades do português falado.

#### ▪ Competência Interacional

Quadro 5 – Descritores de competência interacional da parte oral do exame Celpe-Bras

	5	4	3	2	1	0
Competência Interacional	<p>Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa.</p> <p>Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).</p>	<p>Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa.</p> <p>Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).</p>	<p>Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa.</p> <p>Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).</p>	<p>Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa.</p> <p>Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).</p>	<p>Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa.</p> <p>Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).</p>	<p>Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador.</p> <p>Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos).</p>

Fonte: Brasil (2015, p. 33).

A competência interacional é avaliada a partir do gênero entrevista entre o avaliador e o entrevistado. Espera-se que a interação seja sustentada, em boa medida, pelo examinando, que deve ocupar turnos mais longos do que o examinador para falar sobre si e sobre assuntos da atualidade e de interesse geral. Ao examinador cabe perguntar e oferecer novas oportunidades de participação a partir das respostas do examinando. Nesse sentido, esse tipo de entrevista se configura como um gênero que solicita do examinando uma monologização e a prática de discorrer sobre um determinado tópico.

No que diz respeito aos índices de competência interacional, verifica-se que fazem parte dele: competência interacional, desenvoltura e autonomia, contribuição para a conversa e uso de estratégias para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos, tais quais reformulações, paráfrases e correções. A gradação desses índices é determinada por “se limitar ou não a respostas breves”, “rara, pouca ou muita” contribuição para o desenvolvimento da conversa, “fazer, não fazer ou fazer pouco” uso de estratégias para resolver problemas linguísticos, quando necessário.

Seguindo essa perspectiva, os materiais didáticos precisam estimular uma produção desenvolvida e autônoma, além de oferecer oportunidades de os estudantes saberem como usar estratégias discursivas, tais quais paráfrases, reformulações e reparos, quando necessário. Torna-se também importante pensar nos diferentes modos de organizar a interação e na desenvoltura e na autonomia a serem alcançadas, em gêneros com trocas de turno frequentes, como conversas, e em gêneros orais mais monologizados, como comunicações acadêmicas, por exemplo.

+ Trabalho com a produção oral dos estudantes que aborde uso de estratégias discursivas e que promova a desenvoltura e autonomia em diferentes gêneros orais.

## ▪ Fluência

Quadro 6 – Descritores de fluência para a parte oral do exame Celpe-Bras

	5	4	3	2	1	0
Fluência	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para revolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.

Fonte: Brasil (2015, p. 33).

O critério de fluência no documento apresenta como índice para a sua avaliação “interrupções no fluxo da conversa” e “esforço do interlocutor” causados pela frequência de “pausas e hesitações”. Podemos inferir, ao analisar a descrição dos critérios nos níveis mais altos de proficiência, que as pausas e hesitações para organização do pensamento são esperadas. O que muda nos diferentes níveis de proficiência é o grau de interrupção no fluxo da fala causado por essas pausas e hesitações. Dessa forma, recursos segmentais (lexicais, morfossintáticos, fonético-fonológicos) e suprasegmentais (pausas e hesitações) compõem o critério fluência. Dificuldades nesse aspecto da produção oral podem exigir lançar mão de produção em outra língua e esforço do interlocutor para acompanhar o que está sendo dito. Para o exame, fluência implica, portanto, em sustentar a interação utilizando a língua em questão, sem demandar esforço demais por parte do interlocutor.

Para propor a prática desse aspecto no ensino de PLA, considero que os materiais didáticos precisam trabalhar com oportunidades de interação continuada entre os alunos e deles com outros participantes, pois será através desse trabalho que os alunos conseguirão maior desenvoltura e autonomia em suas produções, e, por conseguinte, uma maior fluência. Além disso, é importante promover a reflexão sobre possíveis estratégias para lidar com pausa e hesitações acarretadas por problemas linguísticos. Sendo assim, seria importante que os materiais didáticos propusessem tarefas que propiciassem a prática com recursos expressivos que possam auxiliar a sustentar a interação e que proporcionem práticas variadas de interação oral em diferentes gêneros do discurso.



+ Trabalho que desenvolva a fluência dos estudantes, por meio de oportunidades de interações orais continuadas em diferentes gêneros do discurso e focalizando estratégias para sustentar a interação.

### ▪ Adequação lexical

Quadro 7 – Descritores de adequação lexical da parte oral do exame Celpe-Bras

	5	4	3	2	1	0
Adequação Lexical	<p>Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.</p> <p>Raras interferências de outras línguas.</p>	<p>Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.</p> <p>Poucas interferências de outras línguas.</p>	<p>Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.</p>	<p>Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias.</p> <p>Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.</p>	<p>Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados.</p> <p>Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.</p>	<p>Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados.</p> <p>Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.</p>

Fonte: Brasil (2015, p. 33).

No critério adequação lexical, os índices de avaliação são a amplitude e a adequação do vocabulário utilizado e o grau de interferência de outras línguas<sup>14</sup>. O uso da palavra “adequação” pressupõe que se avalie os efeitos de sentido do léxico no contexto em que é usado. Nesse sentido, podemos dizer que o vocabulário utilizado pelo examinando não é avaliado a priori e fora de uma situação comunicativa. É interessante observar também que o conhecimento lexical se torna relevante não somente nesse critério específico, mas também nos que vimos anteriormente, em que é condição para compreender o fluxo da fala e para ter fluência.

Por conta da forte relação que podemos inferir dos descritores do exame entre conhecimento lexical e proficiência na produção oral, a ampliação continuada do repertório lexical relevante para interagir em diferentes gêneros do discurso e sobre diversas temáticas deve ser um dos objetivos de ensino de PLA. No próximo capítulo, a discussão sobre formas

<sup>14</sup> Acredito que a acurácia da produção dos recursos linguísticos em língua portuguesa não basta para sustentar a intersubjetividade entre entrevistado e entrevistador durante a entrevista de proficiência oral, uma vez que o compartilhamento de uma língua de interação, embora necessário, não garanta em absoluto a inexistência de problemas de entendimento na interpretação pelos participantes (FORTES, 2009). Dessa maneira, utilizar a “interferência de outras línguas” como índice de avaliação pode ser problemático e controverso dentro de uma perspectiva de uso da linguagem. Mais importante do que focalizar em possíveis interferências (que podem não ser relevantes para o sucesso da interação ou que poderiam ser difíceis de perceber ou de categorizar como tais), é observar como os participantes se orientam para manter a intersubjetividade e quais recursos utilizam para sustentar a interação e resolver possíveis problemas de entendimento e de produção oral (ver FORTES, 2009).

de abordar o léxico em sala de aula será retomada; cabe, neste momento, chamar a atenção para esse aspecto como fundamental para o desenvolvimento da produção oral.

+ Ampliação de repertório lexical e uso contextualizado de vocabulário, em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido.

### ▪ Adequação gramatical

Quadro 8 – Descritores de adequação gramatical da parte oral do exame Celpe-Bras

	5	4	3	2	1	0
Adequação Gramatical	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.

Fonte: Brasil (2015, p. 33).

No critério adequação gramatical, os índices de avaliação são a variedade de estruturas utilizadas e seu grau de adequação. Para o ensino de produção oral em PLA, isso implica em práticas com um amplo repertório de estruturas gramaticais, em diferentes gêneros do discurso, relacionando-as a possíveis efeitos de sentido<sup>15</sup>, considerando que a adequação se dá no contexto de uso.

+ Ampliação de repertório de estruturas gramaticais, uso contextualizado dessas estruturas e reflexão sobre seus efeitos de sentido.

<sup>15</sup> Os sentidos não existem por si, eles são construídos, negociados e interpretados durante a interação. São, portanto, parte de um processo na construção de enunciados. Eles estão relacionados às palavras enquanto formas linguísticas, mas também enquanto discurso, signos com potencialidade para evidenciar certas posições ideológicas presentes na produção. Além disso, eles sinalizam para determinados efeitos que pode haver ao se produzir X em vez de Y ou, Z. No que tange ao ensino, sinalizar para diferentes efeitos de sentido referentes à construção de estruturas gramaticais significa fazer o aluno reconhecer possíveis interpretações em enunciados para que possa compreender melhor os efeitos que determinadas estruturas gramaticais podem ter nos discursos, assim como potencializar os estudantes para que se sintam mais confiantes a usá-las em suas produções. Trago alguns exemplos de estruturas gramaticais usadas para enfatizar diferentes informações ou dar continuidade a determinado tópico: (i) As escolas públicas foram ocupadas pelos estudantes; (ii) Os estudantes, eles ocuparam as escolas públicas; (iii) Foram os estudantes que ocuparam as escolas públicas; (iv) Foram as escolas públicas que foram ocupadas pelos estudantes; (v) As escolas públicas, os estudantes ocuparam elas. Se, ainda, em vez do verbo “ocupar”, fosse usado o verbo “invadir”, outras interpretações, posições ideológicas, conotação e efeitos de sentido seriam possíveis por conta da escolha lexical.

## ▪ Pronúncia

Quadro 9 – Descritores de pronúncia da parte oral do exame Celpe-Bras

	5	4	3	2	1	0
Pronúncia*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferência de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

\* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos.

Fonte: Brasil (2015, p. 33).

Os índices considerados no critério pronúncia são a adequação de sons, ritmo e entonação e o grau de interferência de outras línguas. Conforme vimos nos critérios anteriores, o uso da palavra “adequação” pressupõe avaliar os efeitos de sentido da pronúncia no contexto em que é usada. Nesse sentido, podemos dizer que a pronúncia do examinando não é avaliada a priori e fora de uma situação comunicativa. No ensino de PLA, isso implica em promover oportunidades de prática e de reflexão sobre aspectos fonéticos e prosódicos da língua portuguesa e seus efeitos de sentido em contextos variados.

Conforme apresentado no capítulo de introdução deste trabalho, o ensino da pronúncia em LDs de PLA se limita ao quadro fonético do português, e tarefas destinadas a um trabalho mais específico com a oralidade são pouco frequentes, sendo que a pronúncia é geralmente trabalhada de maneira descontextualizada, e a entonação e o ritmo não são associados à pronúncia (DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009). Cabe aqui, portanto, propor o ensino de todos esses aspectos e de modo contextualizado, no sentido de levar em conta possíveis efeitos de sentido da pronúncia em diferentes contextos de produção.

+ Trabalho com a pronúncia, envolvendo prática e reflexão sobre aspectos fonéticos e prosódicos e seus efeitos de sentido em contextos variados.

### 1.3 CRITÉRIOS DO PNLD ENSINO MÉDIO 2015 – LÍNGUA PORTUGUESA

Implementado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme já apresentado, tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos de escolas públicas de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente à avaliação das obras por especialistas na área, o

Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O Guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Além das resenhas dos LDs aprovados, no Guia, é possível encontrar os critérios, princípios e objetivos gerais do ensino de língua portuguesa que orientaram a análise. No que diz respeito à modalidade oral especificamente, as coleções devem, de acordo com o Guia PNLD Ensino Médio 2015 – Língua Portuguesa:

- favorecer a reflexão sobre as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as modalidades oral e escrita, combatendo os preconceitos associados às variedades orais;
- explorar gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas, particularmente os mais relevantes, seja para a expressão pública de opinião, seja para o desenvolvimento da autonomia relativa nos estudos (entrevista, jornal falado, debate regrado, apresentação de trabalho, seminário, exposição oral, etc.);
- desenvolver a capacidade de escuta atenta e compreensiva do aluno;
- orientar a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão). (BRASIL, 2014a, p. 91)

No quadro a seguir, transcrevo as perguntas norteadoras do PNLD Ensino Médio – Língua Portuguesa para o trabalho com a oralidade.

Quadro 10 – Perguntas norteadoras do Guia PNLD Ensino Médio 2015 – Língua Portuguesa para análise do trabalho com a oralidade nos materiais didáticos

<b>Perguntas que orientam a análise do trabalho com a oralidade GUIA PNLD 2015 Ensino Médio – Língua Portuguesa</b>
1. Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate, etc.) na produção?
2. Estimulam o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva?
3. Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros?
4. Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão)?
5. Discutem e orientam a escolha de recursos de linguagem adequados à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos, etc.)?
6. São isentas de preconceito associadas a variedades orais?
7. Orientam o uso de recursos audiovisuais como auxiliares a produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros)?
8. As atividades contribuem para o ensino-aprendizagem do eixo da oralidade?

Fonte: BRASIL, 2014a, p. 100-101.

A seguir, teço algumas considerações sobre cada uma das perguntas, salientando a orientação que poderão gerar para o ensino de gêneros orais públicos em PLA.

- **Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate, etc.) na produção?**

Na pergunta 1, as palavras-chave são: gêneros orais, adequação, situação comunicativa, diversidade e produção. É possível inferir, pelo documento, que o trabalho com a oralidade implica abordar diversos gêneros orais, e que estes sejam relacionados às situações comunicativas em que ocorrem. Também é proposto que haja produção oral em situações comunicativas diversificadas e, pelos exemplos dados, pode-se concluir que essas situações dizem respeito ao trabalho com textos autênticos, que circulam em várias esferas sociais em que as práticas discursivas acontecem e cuja interlocução extrapola a comunidade escolar.

Para o ensino de PLA, considero que seja importante o aluno expandir sua participação social por meio de diferentes gêneros orais, para além da conversa em sala de aula com professores e colegas. Isso implica em práticas com um amplo repertório de textos autênticos que constituem gêneros do discurso diversos.

+ Trabalho com gêneros orais diversos na produção oral.  
+ Trabalho com textos autênticos.

- **Estimulam o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva?**

A segunda pergunta explora a compreensão oral como aspecto importante a ser considerado no trabalho com a oralidade. O termo “desenvolver” indica que a compreensão é uma capacidade que pode ser estimulada e expandida: pode-se aprender estratégias de escuta visando a uma compreensão mais proficiente de textos orais.

+ Trabalho com estratégias de escuta focalizando aspectos relevantes para a compreensão do texto.

- **Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros?**

No guia do PNLD 2015, a relação entre as modalidades escritas e orais acontece em situações discursivas em diferentes gêneros e nas práticas sociais. Embora não haja, no documento, orientação sobre de que maneira seria desejável explorar essa relação em LDs, entendo que o trabalho com gêneros discursivos em que haja diferentes níveis de imbricações entre as modalidades orais e escritas deva ser foco também no ensino de PLA, considerando que, em diferentes práticas sociais, em geral, usamos modalidades orais e escritas concomitantemente. Por exemplo, ao participarmos como espectadores de uma palestra, podemos ouvir o que está sendo dito, anotar informações que julgamos interessantes, e ler os *slides* da apresentação, ou seja, ouvimos, escrevemos e lemos. Em outra situação, podemos usar nosso *WhatsApp*<sup>16</sup>, lendo o que foi escrito e respondendo por mensagem de áudio (ou vice-versa).

+ Trabalho com as modalidades orais e escritas de modo integrado em diferentes práticas sociais e gêneros do discurso.

- **Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão)?**

Essa pergunta do guia do PNLD 2015 enfatiza a construção composicional dos gêneros, a maneira como as informações estão dispostas, os recursos coesivos e a organização textual. Ao utilizar os termos “construção do plano textual”, podemos inferir que está sendo destacado o processo de construção como fundamental para o produto textual projetado. Além disso, “critérios de seleção e hierarquização de informação” implicam reflexão e análise sobre a composição do texto quanto a como melhor organizá-lo, com quais recursos de linguagem (conforme explorado na próxima pergunta), tendo em vista a interlocução e o propósito projetados. No ensino de PLA, igualmente, o trabalho com os gêneros discursivos está relacionado não somente com a solicitação de produções (“se aprende a fazer X fazendo”), mas também com a reflexão, análise, reescrita, discussão de aspectos que se tornam relevantes e salientes nos gêneros, devendo, por isso, serem enfatizados aspectos que compõem o gênero.

---

<sup>16</sup> O *WhatsApp* é um aplicativo gratuito de celular para a troca de mensagens instantâneas. Além do chat, é possível manter conversas em grupos, fazer chamadas telefônicas, transferir arquivos multimídia, enviar mensagens de voz, etc.

+ Orientação para o planejamento da organização composicional do texto.
---

- **Discutem e orientam a escolha de recursos de linguagem adequados à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos, etc.)?**

Essa pergunta se refere aos aspectos segmentais (vocabulário, recursos fonéticos e morfossintáticos), suprasegmentais (recursos prosódicos) e textuais (recursos de coesão) que podem estar presentes nos textos a serem escutados ou produzidos. Dessa forma, o trabalho com a oralidade diz respeito aos recursos linguístico-discursivos e prosódicos (entonação, pausa, volume de voz, cadência melódica, pronúncia) que compõem o texto. Por esse motivo, é necessário destacar no ensino não somente aquilo que é dito, como também a maneira como está sendo dito, visto que os sentidos são também produzidos pelos recursos prosódicos, levando-se em conta as diferentes situações de comunicação. Esses aspectos são interdependentes e indissociáveis nos gêneros orais.

No ensino de PLA, focalizar esses aspectos é crucial para que os estudantes consigam entender o que está em jogo na interação, atendo-se aos efeitos de sentido que determinadas entonações, pausas, silêncios, pronúncias trazem para o texto.

+ Trabalho com aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto.
--

- **São isentas de preconceito associadas a variedades orais?**

Esse critério levanta uma questão fundamental sobre valores associados a variedades orais. O termo “variedades orais” pode incluir variações diafásicas (relacionadas aos contextos comunicativos), históricas, diatópicas (associada à região), diastráticas (relacionadas a grupos sociais) associadas a aspectos de ordem não só lexical, morfossintática, fonético-fonológica e prosódica, mas também de ordem mais ampla, de modos de selecionar e hierarquizar informações e de organizar o texto. Todos esses aspectos são culturalmente construídos, entendendo-se cultura, de modo amplo, como construções sócio-históricas de atribuição de sentidos compartilhados por determinados grupos sociais.

É importante ressaltar que a questão da variação não seja trabalhada de modo estereotipado, mas como uma relação entre modos de dizer, identidades, pertencimento e produção de sentidos. Conforme demonstrado por González (2015b), os dois LDs de língua portuguesa mais adotados nas escolas em 2009<sup>17</sup> trabalhavam a variação linguística de modo anedótico, estereotipado e, predominantemente, focalizando o nível lexical. Por outro lado, os LDs menos adotados naquele ano, segundo o autor, tratavam a variação linguística de modo mais amplo e qualificado, com mais capítulos dedicados ao tema, com um maior número de conceitos e sem limitar a discussão somente a aspectos referentes à origem social, regional, de gênero e de idade ou grau de formalidade. Isso alerta para o fato de que o trabalho com variação linguística precisa ser criterioso. Promover atitudes de compreensão e de valorização de variedades orais implica levar em conta as situações discursivas, “os processos de construção de sentidos e o modo como a escolha de uma variedade linguística pode contribuir para esses processos” (GONZÁLEZ, 2015b, p. 237).

+ Trabalho com diferentes variedades orais, relacionando as variedades com aspectos identitários, culturais e de construção de sentidos.

- **Orientam o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros)?**

Essa pergunta enfatiza os recursos audiovisuais como elementos importantes na constituição de gêneros orais. Ao trazer como exemplos cartazes, painéis e projetores, e ao usar o termo “auxiliares”, podemos inferir que o documento propõe esses recursos para auxiliar a construção de gêneros orais, tais como apresentação oral, seminário e outros gêneros expositivos. Entendo que, não somente como “auxiliares”, mas como possibilidades de produção oral, os meios audiovisuais e digitais são relevantes no ensino de PLA. Embora recursos audiovisuais e digitais sejam amplamente utilizados para se trabalhar, especialmente, com a compreensão oral dos estudantes, nem sempre esses recursos são considerados na produção oral.

+ Trabalho com recursos audiovisuais e digitais para a produção oral de variados gêneros do discurso.

<sup>17</sup> Os livros mais utilizados, segundo o autor, foram Cereja e Magalhães (2005) e Nicola (2005).



- **As atividades contribuem para o ensino/aprendizagem do eixo da oralidade?**

Essa pergunta questiona se as atividades dos LDs contribuem para o ensino e a aprendizagem da oralidade. Conforme vimos acima, as perguntas anteriores tratam dos aspectos considerados importantes para o trabalho com a oralidade: trabalho com gêneros diversos na produção oral, escuta, análise linguística-discursiva e prosódica de gêneros (o que inclui a construção composicional e estilo), relação entre as modalidades oral e escrita nos gêneros orais, isenção de preconceitos na abordagem de variedades orais e o auxílio de recursos audiovisuais na produção oral. Entendo a pergunta, portanto, como uma síntese das perguntas anteriores, no sentido de confirmar a materialização dos aspectos levantados nas atividades pedagógicas propostas nos materiais didáticos.

#### 1.4 CRITÉRIOS DO PNLD ENSINO MÉDIO 2015 – LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Diferentemente de outros componentes curriculares, como, por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que já haviam sido implementados anteriormente pelo PNLD, as Línguas Estrangeiras Modernas, com o foco em inglês e espanhol, entraram em vigor no PNLD em 2009, sendo realizada a distribuição dos livros aprovados para as escolas em 2011.

O Guia 2015 do PNLD Línguas Modernas apresenta cinco perguntas relacionadas à oralidade, semelhantes ao Guia PNLD Língua Portuguesa. As palavras-chave são: produções características da oralidade; atividades de compreensão; pronúncia; prosódia; interação significativa; diferentes situações de comunicação.

Quadro 11 – Perguntas norteadoras do PNLD 2015 ENSINO MÉDIO – Línguas Modernas para análise do trabalho com a oralidade nos materiais didáticos

<b>Perguntas que orientam a análise do trabalho com a oralidade no PNLD 2015 ENSINO MÉDIO – Línguas Modernas</b>
1. Contém, em materiais gravados, produções características da oralidade?
2. Propõe atividades de compreensão: Intensiva (sons, palavras, sentenças)? Extensiva (compreensão global)? Seletiva (compreensão pontual)?
<b>Perguntas que orientam a análise do trabalho com a oralidade no PNLD 2015 ENSINO MÉDIO – Línguas Modernas</b>

3. Permite o acesso a diferentes pronúncias e prosódias?
4. Propõe práticas que possibilitam aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?
5. Contém atividades relativas a diferentes situações de comunicação, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio?

Fonte: BRASIL, 2014b, p. 17-18.

- **Contém, em materiais gravados, produções características da oralidade?**

Essa pergunta enfatiza que os materiais gravados que acompanham o LD apresentem produções características da oralidade. Embora a pergunta seja bastante genérica e não esteja explicitado o que se entende por “produções características da oralidade” (que poderiam ser, por exemplo, diálogos produzidos para fins didáticos, a leitura em voz alta de uma lista de palavras ou um debate público) ou por tipo de material gravado (por exemplo, se as gravações devem ser em áudio ou audiovisual, de situações de comunicação mais/menos monitoradas), entende-se que esse critério busca priorizar a presença de gêneros do discurso oral que efetivamente ocorrem na vida. Para os fins desta pesquisa, o critério será entendido do mesmo modo como a primeira pergunta do PNL D Ensino Médio 2015 – Língua Portuguesa:

+ Trabalho com gêneros orais diversos na produção oral. + Trabalho com textos autênticos.
--

- **Propõe atividades de compreensão:**

- Intensiva (sons, palavras, sentenças)?
- Extensiva (compreensão global)?
- Seletiva (compreensão pontual)?

Essa pergunta trata da presença de tarefas variadas de compreensão oral nos LDs, e explicita os tipos de compreensão oral a serem trabalhados (intensiva, extensiva e seletiva), envolvendo, assim, estratégias de compreensão que priorizam aspectos globais e pontuais do texto e que levem em conta os níveis fonético-fonológicos, morfossintáticos, lexicais e discursivos. Para o propósito deste trabalho, reunir orientações para a produção de materiais didáticos visando ao ensino de gêneros do discurso oral públicos, esse critério caracteriza

diferentes estratégias de compreensão a serem focalizadas. Às orientações relativas à compreensão já contempladas nas perguntas dois e cinco do PNLD Ensino Médio 2015 – Língua Portuguesa (+ Trabalho com estratégias de escuta focalizando aspectos relevantes para a compreensão do texto e + Trabalho com aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto), acrescenta-se:

+ Trabalho com estratégias de compreensão intensiva, extensiva e seletiva.

- **Permite o acesso a diferentes pronúncias e prosódias?**

Essa pergunta chama a atenção para a presença de variedade de pronúncias e prosódias nos materiais. Esse critério repete, portanto, orientações anotadas anteriormente, a partir do exame Celpe-Bras e do PNLD Ensino Médio 2015 – Língua Portuguesa, relacionadas ao acesso a diferentes variedades do português falado, a saber: + Trabalho de compreensão oral em gêneros do discurso variados, com diferentes temáticas, diversos ritmos de fala e variedades do português falado; e + Trabalho com diferentes variedades orais, relacionando as variedades com aspectos identitários, culturais e de construção de sentidos.

- **Propõe práticas que possibilitam aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?**
- **Contém atividades relativas a diferentes situações de comunicação, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do Ensino Médio?**

As perguntas 4 e 5 abordam a necessidade de o LD propor tarefas que abranjam diferentes situações de comunicação e interações significativas em LA para o público em questão (nesse caso, estudantes de Ensino Médio). No ensino de PLA, considero que a compreensão e a produção oral devam estar adequadas às práticas que os alunos já se envolvem, e também a outras das quais desejem se envolver (RS, 2009). Além disso, fatores como idade, expectativas em relação ao que os estudantes buscam aprender em um curso de línguas adicionais, formação profissional, atuação, etc. são também importantes para se pensar em adequação ao público. Com base nesses critérios, portanto, entendo que as tarefas pedagógicas devam promover a prática oral, tanto de compreensão quanto de produção, em gêneros do

discurso variados que sejam relevantes para os estudantes nos diferentes contextos em que atuam ou desejam atuar.

+ Trabalho de compreensão e de produção oral em gêneros do discurso variados que sejam relevantes para os estudantes.

### 1.5 CRITÉRIOS PROPOSTOS POR LEAL, BRANDÃO E LIMA (2012)

Baseadas em documentos oficiais, materiais didáticos e em suas pesquisas sobre o ensino da oralidade em língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, Leal, Brandão e Lima (2012, p. 16) consideram que são dimensões importantes para o desenvolvimento da modalidade oral: i) a valorização de textos de tradição oral, ii) a oralização da escrita; iii) a variação linguística e a relação entre fala e escrita; iv) a produção e a compreensão de gêneros orais.

Em uma análise de quatro LDs de língua portuguesa aprovados com distinção no PNLD – edição de 2004<sup>18</sup>, as autoras buscaram identificar quais das dimensões eram trabalhadas nos livros didáticos, verificando se as atividades relacionadas à modalidade oral davam conta dessas diferentes dimensões. Na segunda parte da pesquisa, as autoras buscaram agrupar as atividades de oralidade, considerando as suas possíveis semelhanças e diferenças. A partir das atividades encontradas nos livros analisados, as autoras identificaram quatro tipos de atividades voltados para o ensino da modalidade oral:

- oralização da escrita;
- reflexão sobre o vocabulário, variação linguística e relações entre fala e escrita;
- produção dos gêneros conversa/discussão;
- produção dos gêneros orais secundários, como, por exemplo, debate, notícias ou reportagem em jornal falado, discurso de defesa/acusação, etc.

As autoras constataram que os livros analisados abrangem as diferentes dimensões apresentadas por elas. Contudo, a maioria das atividades é de produção e de compreensão de

---

<sup>18</sup> Os livros analisados foram: Linguagem e Vivência (SIQUEIRA; BERTOLIN; 2004); Novo ALP (CÓCCO; HAILER; 2004); Português – Uma Proposta para o Letramento (SOARES, 2004); Vitória Régia – Língua Portuguesa (SILVA, 2004).

textos informais, tais como conversas e discussões para a resolução de atividades propostas nos livros. Abaixo, os tipos de atividades identificadas pelas autoras com as suas subdivisões.

- **Oralização da escrita**

Para as autoras, a oralização do texto escrito é uma intersecção entre o eixo da oralidade e o da leitura, envolvendo fluência de leitura e algumas habilidades típicas da comunicação oral. As autoras consideram como oralização da escrita, a leitura em voz alta, recitação de poesias, notícia televisiva, etc. As autoras apresentam as seguintes atividades para essa dimensão.

Quadro 12 – Atividades de oralização da escrita

<b>Atividades de oralização da escrita</b>
Leitura em voz alta
Leitura dramatizada
Leitura jogralizada
Recitação ou cantoria (poemas, trava-línguas, canções)

Fonte: Leal, Brandão e Lima (2012, p. 25).

Como é possível identificar, Leal, Brandão e Lima (2012) distinguem leitura em voz alta de leitura dramatizada, jogralizada e de recitação ou cantoria. Embora as autoras não explicitem a diferença entre essas subcategorias, elas afirmam que a leitura em voz alta e as propostas de leitura dramatizada ou jogralizada em pequenos grupos foram as atividades mais frequentes de oralização da escrita apresentadas, enquanto as atividades de recitar textos da tradição oral aparecem de forma pouco frequente nos LDs analisados. No capítulo quatro, retomamos possíveis distinções entre atividades de oralização da escrita.

No que tange ao ensino de línguas, atividades de oralização da escrita devem ser realizadas quando “encontra[m] funções compatíveis com suas funções sociais não escolares. Isso tem forte relação com os gêneros discursivos selecionados” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 59). Em outras palavras, trabalhar com a oralização da escrita faz sentido em gêneros discursivos que se constituem nessa modalidade, como, por exemplo, poemas declamados, textos dramáticos lidos conjuntamente, discursos políticos lidos em voz alta. Quando trabalhamos com gêneros orais institucionais e mais monitorados, a oralização da escrita pode se tornar um objetivo de ensino importante a ser desenvolvido.

+ Trabalho com a oralização da escrita em gêneros do discurso pertinentes para essa prática.

- **Reflexão sobre vocabulário, variação linguística e relação entre fala e escrita**

Na segunda dimensão, “reflexão sobre vocabulário, variação linguística e relações entre fala e escrita”, podemos observar que três aspectos diferentes (ainda que possam ser integrados) são incluídos na mesma categoria. De acordo com as autoras, “é necessário desenvolver atividades que evidenciem a existência de variações na fala, assim como na escrita, bem como entender as relações entre tais relações e os contextos de uso da língua” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 19). As autoras apresentam as seguintes atividades para essa dimensão:

Quadro 13 – Atividades de reflexão sobre vocabulário, variação linguística e relações entre fala e escrita

Atividades de reflexão sobre vocabulário, variação linguística e relações entre fala e escrita
Discussão sobre o significado de palavras e expressões
Comparação entre diferentes variantes orais
Comparação entre registros escritos e variantes orais
Uso da escrita como apoio à produção oral
Atividade de retextualização

Fonte: Leal, Brandão e Lima (2012, p. 26).

Consideramos todas as atividades relevantes para o ensino de gêneros orais públicos. As três primeiras atividades listadas já foram contempladas nas orientações anotadas anteriormente, a partir dos critérios do PNLD – Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, a saber: + Ampliação de repertório lexical e uso contextualizado de vocabulário, em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido; + Ampliação de repertório lexical e uso contextualizado de vocabulário, em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido; + Trabalho com as modalidades orais e escritas de modo integrado em diferentes práticas sociais e gêneros do discurso.

No que diz respeito às atividades de retextualização, as pesquisadoras as consideram como a transformação de um texto oral em texto escrito ou vice-versa, favorecendo a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades. Entendendo que essas atividades de retextualização podem se dar também entre textos que estão na mesma modalidade (por exemplo, conto para roteiro, notícia para poema, canção para paródia, etc.), considero que esta é mais uma orientação relevante para o ensino de gêneros orais públicos.

+ Trabalho de retextualização.
--------------------------------

- **Produção dos gêneros orais conversa/discussão**

A conversa ocupa um grande espaço nas atividades para o ensino do oral nos livros didáticos (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 31). As autoras destacam que, nos LDs, ela serve como instrumento para realização e avaliação das atividades realizadas, discussão sobre temáticas, interpretação de textos lidos e ainda para aprender algo sobre o gênero, ressaltando essas atividades também como oportunidade de trocas verbais e como geradoras de conteúdos em atividades de escrita e de interpretação de textos. É importante destacar, no entanto, que essas atividades podem, igualmente, servir como atividade-meio para se trabalhar com textos orais. As pesquisadoras destacam as seguintes atividades de conversa e de discussão.

Quadro 14 – Atividades relacionadas a gêneros orais da conversa/discussão

<b>Atividades relacionadas a gêneros orais da conversa/discussão</b>
Conversa sobre o tema
Interpretação oral do texto (verbal ou não verbal) ou exploração das características do gênero
Conversa com os colegas para a realização de atividades ou para atividades feitas

Fonte: Leal, Brandão e Lima (2012, p.30).

Quando pensamos no ensino de gêneros orais em LA, podemos dizer que a conversa é um gênero oral de grande destaque em todos os níveis de ensino, havendo, muitas vezes, cursos específicos para praticar a conversação sobre assuntos diversos. No caso do trabalho com gêneros orais públicos, foco deste estudo, do mesmo modo como abordado pelas autoras, a conversa e a discussão em sala de aula são abordadas não como finalidade principal do ensino, mas sim como atividades-meio.

+ Conversas e discussões sobre atividades de compreensão, produção e avaliações de gêneros orais públicos.
--

- **Gêneros orais secundários**

A partir da análise dos LDs feita, as autoras listaram os seguintes gêneros secundários como relevantes para o ensino.

Quadro 15 – Gêneros orais secundários

<b>Gêneros orais secundários</b>
Entrevista
Depoimento oral ou relato pessoal
Notícias ou reportagens em jornal falado
Discurso de defesa/acusação
Exposição oral
Debate
Representação teatral
Contação de histórias
Instruções de jogos e descrição de objetos, pessoas ou cenas em brincadeiras

Fonte: Leal, Brandão e Lima (2012, p. 32).

Entendo que a lista pode servir como exemplo para a orientação já mencionada anteriormente, a saber: + Trabalho com gêneros orais diversos na produção oral.

## 1.6 SÍNTESE DAS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS PÚBLICOS

A partir do exposto acima, no quadro a seguir, sintetizo as orientações que considero relevantes para o trabalho com gêneros orais públicos em sala de aula. Por razões didáticas, entendo ser relevante distinguir orientações para o trabalho com “compreensão oral”, “produção oral” e “relação oral/escrita”. Em cada uma das dimensões, listo os aspectos que podem ser praticados no ensino de gêneros orais.

Quadro 16 – Síntese de orientações para o ensino de gêneros orais

<b>COMPREENSÃO ORAL</b>	
<b>TAREFAS QUE PROPONHAM E PROMOAM O TRABALHO COM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ textos autênticos;</li> <li>✓ gêneros do discurso variados e relevantes para os estudantes, com diferentes temáticas, diversos ritmos de fala e variedades do português falado;</li> <li>✓ estratégias de escuta focalizando aspectos relevantes para a compreensão do texto;</li> <li>✓ estratégias de compreensão intensiva, extensiva e seletiva;</li> <li>✓ uso contextualizado de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido;</li> <li>✓ aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto.</li> </ul>
	<b>PRODUÇÃO ORAL</b>



<p style="text-align: center;"><b>TAREFAS QUE PROPONHAM E PROMOVAM O TRABALHO COM</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ gêneros orais diversos na produção oral;</li> <li>✓ gêneros relevantes para os estudantes;</li> <li>✓ fluência dos estudantes, por meio de oportunidades de interações orais continuadas em diferentes gêneros do discurso e focalizando estratégias para sustentar a interação;</li> <li>✓ uso de estratégias discursivas e que promova a desenvoltura e a autonomia;</li> <li>✓ planejamento da organização composicional do texto;</li> <li>✓ aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto;</li> <li>✓ diferentes variedades orais, relacionando as variedades com aspectos identitários, culturais e de construção de sentidos;</li> <li>✓ recursos audiovisuais e digitais para a produção oral de variados gêneros do discurso;</li> <li>✓ conversas e discussões sobre atividades de compreensão, produção e avaliações de gêneros orais públicos;</li> <li>✓ uso contextualizado de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido;</li> <li>✓ pronúncia, envolvendo prática e reflexão sobre aspectos fonéticos e prosódicos e seus efeitos de sentido em contextos variados;</li> <li>✓ retextualização de textos.</li> </ul>
<b>RELAÇÃO ENTRE ORAL/ESCRITA</b>	
<p style="text-align: center;"><b>TAREFAS QUE PROPONHAM E PROMOVAM O TRABALHO COM</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ modalidades oral e escrita de forma integrada;</li> <li>✓ oralização da escrita (leitura em voz alta, leitura dramatizada, jogralizada, recitação ou cantoria, etc.);</li> <li>✓ retextualização;</li> <li>✓ uso da escrita como apoio à produção oral.</li> </ul>

Reiterando a afirmação de Diniz, Stradiotti e Scamarucci (2009), acredito também que qualquer análise de materiais didáticos de língua, antes de levar em consideração determinadas taxonomias adotadas, precisa ter em conta os pressupostos teóricos referentes à língua(gem) e aprendizagem. Por esse motivo, para que possamos elaborar princípios que orientem o trabalho de seleção, adaptação e construção de materiais didáticos que tenham os gêneros orais públicos como foco, e para que possamos refletir sobre de que modo abordar o uso de recursos expressivos em sala de aula, precisamos lançar mão de um arcabouço teórico sólido. Ademais, é necessária uma reflexão elucidativa sobre aspectos, fenômenos, concepções, crenças e fatores que estão implicados no ensino de uma língua adicional, focalizando, principalmente, em aspectos da produção oral, compreensão oral e na relação oral/escrito. Por isso, nos capítulos 2, 3 e 4, discorro sobre essas questões, no intuito de oferecer subsídios para o professor de PLA e para fundamentar a proposta de princípios voltados para o trabalho com a oralidade em materiais didáticos que apresento no capítulo 5.

## 2 LETRALIDADES OU ORALENTOS: IMBRICAÇÕES EM PRÁTICAS SOCIAIS ORAIS E ESCRITAS

Conforme Schlatter e Garcez (2012, p. 41), configura-se como um dos objetivos de ensino de línguas adicionais a promoção de oportunidades de letramento, isto é, “fomentar a participação em eventos variados que exigem leitura e escrita, e assim o desenvolvimento de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais”. Igualmente, esse ensino precisa levar em conta as práticas sociais de interação oral (SOARES, 2012), uma vez que “esperamos que pessoas letradas falem fluentemente e demonstrem domínio da linguagem falada” (GARTON; PRATT, 1998, p. 2, *apud* ROJO, 2010, p. 54).

No caso do ensino de gêneros orais de esferas públicas, foco principal deste trabalho, tal articulação também necessita ser levada em conta, pois esses gêneros são, diversas vezes, mediados pela escrita, exigindo dos participantes práticas que envolvem determinados letramentos. Nesse sentido, o ensino de gêneros discursivos em aulas de PLA pode se mostrar uma alternativa interessante de “promoção de letramentos e de oralidades”, já que, como veremos posteriormente, “aprender a falar é aprender a construir enunciados e moldar nosso discurso em forma de gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Dessa maneira, neste capítulo, na seção 2.1., apresentaremos a perspectiva teórica dos Novos Estudos sobre o Letramento (HEATH, 1982; STREET, 1995; GEE, 1999; HAMILTON; BARTON, 2000; BARTON, 1994), aos quais subjaz a premissa de que a linguagem é atualizada em práticas sociais situadas, atreladas não somente a elementos linguístico-discursivos, como também a estruturas sociais de poder. Na seção 2.2., discorreremos sobre a perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), a qual a noção de gêneros orais públicos está vinculada.

### 2.1. EVENTOS DE LETRAMENTO E ORALIDADE

Partimos do pressuposto de que a linguagem é atualizada em práticas sociais situadas, em que o uso da língua está estreitamente conectado à interação social e à cognição. Em contraposição ao behaviorismo e a uma visão cognitiva e individual da aprendizagem, surgiram diversos movimentos que faziam parte do que Gee (1999) denominou de “virada social”. Dentre esses movimentos, os Novos Estudos sobre o Letramento (HEATH, 1982; STREET, 1995; GEE, 1999; HAMILTON; BARTON, 2000; BARTON, 1994) têm como premissa a ideia de que a leitura e a escrita só fazem sentido quando estudadas em um contexto social e cultural, sendo seus sentidos sempre situados em práticas sociais específicas em discursos específicos

(GEE, 1999). Nesse sentido, o uso da linguagem e a aprendizagem são entendidos a partir da interação e inter-relacionados com aspectos culturais, percebendo a cognição como algo social e não como algo presente somente na mente dos indivíduos. Desde essa perspectiva, há uma mudança de um paradigma que considera o letramento como uma propriedade dos indivíduos para um paradigma que pretende examinar os modos como as pessoas utilizam o letramento, sendo ele um recurso da comunidade, realizado nas relações sociais, em práticas sociais situadas (BARTON; HAMILTON, 2000).

Os Novos Estudos sobre o Letramento estariam inseridos no que Street (1984) alcinhou de Modelo Ideológico de Letramento, em contraposição ao Modelo Autônomo de Letramento<sup>19</sup>. Para além das habilidades de ler e de escrever, é preciso considerar, nessa concepção, o letramento – sempre múltiplo – também como prática social. Prática(s) esta(s) em que as pessoas se envolvem não com o intuito de escrever e ler como atividades cuja finalidade tenha o fim nelas mesmas, mas com o intuito de ler e escrever para fazer outras coisas, para atingir outras finalidades (BARTON, 1994).

De acordo com Barton e Hamilton (2000), a escolha pela palavra “prática” não seria simplesmente um outro termo para “atividade” ou para algo aprendido por repetição ou ainda uma forma superficial de escolha de palavras, muito pelo contrário. Ela indica um novo entendimento sobre letramento, entendendo-o como práticas que conectam as pessoas umas com as outras. Ademais, ela corresponde a uma cognição compartilhada, representada nas ideologias e nas identidades sociais, modeladas por regras sociais que, além de regular o uso e a distribuição de textos, prescrevem quem pode produzir e ter acesso a elas (BARTON; HAMILTON, 2000), sendo alguns letramentos mais dominantes, visíveis e influentes que outros (BARTON, 1994).

Portanto, essa visão se distancia de um modelo de letramento autônomo, universal, neutro, invariável e estanque, e se aproxima de uma perspectiva que vê o letramento como “**um conjunto de práticas sociais** que são observáveis em **eventos** cuja mediação se dá através de **textos escritos**” (BARTON; HAMILTON, 2000) [grifos meus], sendo práticas fluídas e

---

<sup>19</sup> Para os autores do chamado Modelo Autônomo do Letramento, o letramento era visto como um facilitador das funções lógicas, da objetividade, da racionalidade e do desenvolvimento científico (STREET, 2014). Suas ideias e propostas foram responsáveis pela tese que ficou conhecida como a “grande divisão”. Alguns de seus principais autores foram Olson (1977), Ong (1982, 1998), Goody (1977, 2000) e Havelock (1995). De acordo com Kleiman (1995, p. 21-22), na perspectiva dos autores do Modelo Autônomo do Letramento, a escrita seria um produto completo em si mesmo, não estando presa ao contexto de sua produção para ser interpretada. Além disso, as características decorrentes desse modelo destacadas pela autora são: “a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre a oralidade e a escrita; a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem”.

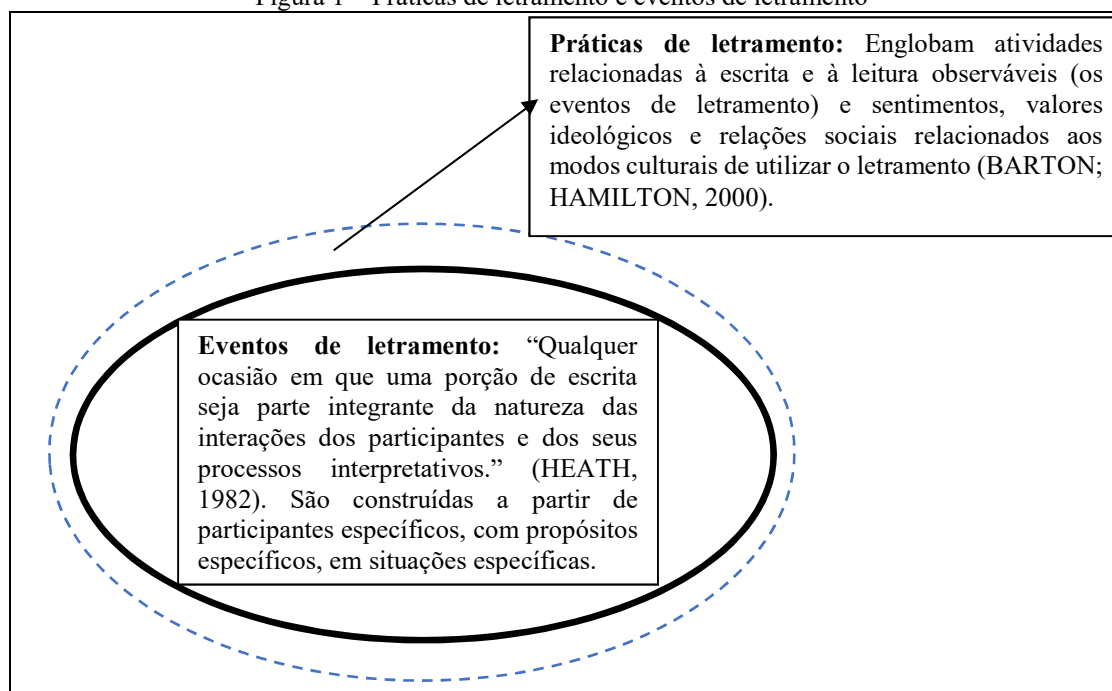
dinâmicas, que modificam a vida e as sociedades das quais fazem parte. (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 13)

Os eventos de letramento dizem respeito a “todo tipo de ocasião no dia a dia das pessoas em que a escrita tem uma função” (BARTON, 1994) ou ainda a “qualquer ocasião em que uma porção de escrita seja parte integrante da natureza das interações dos participantes e dos seus processos interpretativos” (HEATH, 1982). Eles enfatizam episódios que podem ser observáveis nas práticas de letramento, cuja concepção engloba os eventos de letramento, e ainda também o “comportamento e as conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18). Isso significa que as práticas de letramento englobam tanto atividades relacionadas à escrita e à leitura que podem ser observáveis – os eventos de letramento –, como também englobam sentimentos, valores ideológicos e relações sociais que não dizem necessariamente respeito a atividades, mas a formas culturais de utilizar o letramento (BARTON; HAMILTON, 2000).

A título de exemplo, quando estrangeiros que moram no Brasil fazem seus cadastros na Polícia Federal para obter suas cédulas de identidades, quando procuram anúncios no jornal para aluguel de apartamento e/ou casa, quando vão ao supermercado e verificam preços e produtos, eles estão se envolvendo em eventos de letramento que, provavelmente, são mediados por textos escritos em português. Contudo, apenas os eventos não são capazes de nos revelar suas relações (prévias ou não) com esses eventos de letramento e textos, nem os significados e valores atribuídos por eles a esses usos dos letramentos em português nessas ocasiões. Daí que são estrangeiros específicos, com propósitos específicos, em situações específicas que definirão o contexto em que as práticas de letramento se dão, sendo em textos concretos que se dará a mediação dos eventos presentes nas práticas de letramento.

A seguir, um resumo do que seriam uma prática de letramento e um evento de letramento. Na imagem, as linhas azuis traçadas indicam o caráter dinâmico e fluído das práticas de letramento, as quais não são, necessariamente, materializadas e observáveis “a olho nu”. Já a linha preta indica os eventos de letramento, os quais são materializados em textos escritos.

Figura 1 – Práticas de letramento e eventos de letramento



Resumo elaborado pela autora.

No que diz respeito às modalidades escrita e oral, ainda que ambas exerçam funções diferentes, as escolhas que envolvem seus usos geralmente apresentam implicações que vão além de uma simples escolha de modalidade (BARTON, 1994), sendo, dessa forma, inadequado deduzir exclusivamente do canal (gráfico ou oral) os processos cognitivos que são empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa. Conforme Barton (1994), há muitos eventos de letramento em que a escrita e a oralidade não podem ser dissociadas, uma vez que a língua falada exerce um importante papel em diversos eventos de letramento. Nesse sentido, prender-se ou se fixar somente no canal em que determinado texto é produzido é deixar de perceber muitos outros aspectos que constituem os diferentes textos presentes em distintas esferas sociais, conforme veremos melhor posteriormente.

A partir do supracitado, é possível depreender que, para essa perspectiva de letramento, os seguintes aspectos e concepções são considerados:

Quadro 17 – Pressupostos do Modelo Ideológico de Letramento

→ A cognição é compartilhada (não está presente somente na mente dos indivíduos), e é permeada por ideologias e identidades sociais;
→ Os sentidos são sempre situados em práticas sociais específicas e discursos específicos;
→ As atividades de ler e de escrever têm como finalidade outros propósitos que não elas mesmas, quer dizer, lemos e escrevemos para fazer outras coisas;
→ Os letramentos não são autônomos, neutros, universais, invariáveis e estanques, pelo contrário, apresentam ideologias, são fluídos, dinâmicos e modificam a vida e a sociedade da qual fazem parte;
→ Há muitos eventos de letramento em que a escrita e a oralidade não podem ser dissociadas, uma vez que a língua falada exerce um importante papel em diversos eventos de letramento.

Resumo elaborado pela autora.

## 2.2 VOZES E ECOS QUE RESSOAM NOS ENUNCIADOS DE BAKHTIN

Nesta seção, apresento a perspectiva de gêneros discursivos de Bakhtin. Primeiro, discorro sobre os principais conceitos da teoria bakhtiniana relativos a gêneros do discurso para, após, propor um exercício imaginativo para pensarmos a noção de gênero discursivo proposta pelo autor, ao traçar um paralelo entre língua, gêneros discursivos, cores e suas tonalidades.

### 2.2.1 As tonalidades dialógicas dos enunciados: alguns conceitos-chave

Há vozes, ecos e ressonância de outros dizeres nas palavras, sentidos que vão para além das potencialidades das formas linguísticas da língua. Quando consideradas muito mais que sua dimensão linguístico-textual, as palavras são embebidas em **enunciados**, considerados como elos concretos e únicos (orais e escritos) da comunicação discursiva de um determinado campo; correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem (BAKHTIN, 2003, p. 268). De acordo com Bakhtin (2006, p. 123), é a **interação verbal** que constitui a realidade fundamental da língua, e não o ato fisiológico de sua produção, nem as formas linguísticas por si só nem uma enunciação monológica isolada. A língua passa a integrar a vida através dos enunciados na interação, sendo igualmente através deles que a vida entra na língua (idem, p. 265). Assim, torna-se impossível dissociar língua e cultura, pois os gêneros adquirem existência cultural, passam a ser a expressão de um grande tempo das culturas e das sociedades (MACHADO, 2008, p. 158).

Os enunciados, por apresentarem **dialogicidade**, dialogam com ditos-escritos de outrora, de agora e de momentos futuros; apresentam **endereço**, sua peculiaridade constitutiva; carregam **historicidade**, espaço-tempo de pessoas, lugares e situações discursivas, uma vez que a língua tem sua história (BAKHTIN, 2012, p. 82) e que todas as formas de

representação que estão abrigadas em um determinado gênero são, igualmente, orientadas pelo espaço-tempo (MACHADO, 2008, p. 158); por seu **caráter responsivo**, eles são sempre respostas a um passado-presente-futuro: “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297), e, ao mesmo tempo, por mais que se valha do que já foi dado, cria sempre um novo, um irrepitível enunciado. De acordo com Rodrigues (2005, p. 160):

O enunciado, desde o seu início (projeto discursivo), objetiva a reação-resposta ativa (imediata ou não, verbal ou não, exterior ou interior [discurso interior]) daquele a quem é destinado e constrói-se em função dessa eventual reação-resposta. Os enunciados já-ditos e os enunciados pré-figurados (reação-resposta antecipada do outro) “determinam” a construção do enunciado, tornando-o, como já-dito, uma unidade multiplanar, sulcado por esses enunciados. Assim, se os enunciados, pelo seu papel e lugar, representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva, por outro, pela sua natureza dialógica (o dialogismo constitutivo), não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido.

Os **gêneros do discurso** são tipos de enunciados relativamente estáveis<sup>20</sup> (BAKHTIN, 2003, p. 262) que regulam a construção dos enunciados e as esferas sociais, situando-se entre o pré-figurado (a estabilidade dos tipos de enunciados) e o criado (a relatividade da estabilidade presente nos gêneros); retroalimentam-se, dessa forma, do novo e do velho, do irrepitível e do pré-figurado, do flexível e do estável; eles são “atualizados em eventos de interação que põem os discursos em funcionamento” (MATTENCIO, 2001, p. 63), sendo os discursos também texto, parte de um processo interacional<sup>21</sup>.

Esses discursos são “revestidos de **ideologias**, isto é, maneiras específicas de conceber a realidade” (MEURER, 1997, p. 16), isso porque a palavra está sempre permeada pelo ideológico ou vivencial, “é assim que compreendemos as palavras e reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2012, p. 99). Nesse sentido, a palavra é vista como um instrumento da consciência, a qual adquire forma e existência nos signos criados na interação semiótica de um grupo social (idem). Por ser lugar em que a ideologia se manifesta nos diferentes signos, as

<sup>20</sup> Conforme Rodrigues (2005, p. 164): “Analisando o desenvolvimento conceitual dos gêneros em Bakhtin, pode-se dizer que sua noção de gênero como tipo de enunciado não é a das sequências textuais, nem o resultado de uma taxonomia ou princípio de classificação científica, mas uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes”.

<sup>21</sup> Agradeço à professora Clóris Porto Torquato pelas contribuições para a dissertação, especialmente, por chamar a minha atenção sobre a indissociabilidade entre texto e discurso para o Círculo de Bakhtin.

palavras se transformam em arenas, tornam-se fenômeno ideológico por excelência, espaço de confronto entre valores contraditórios (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2012).

De acordo com o autor, “a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo” (BAKHTIN, 2012, p. 36), e, enquanto signo, a palavra pode ser neutra, servindo a diferentes posições ideológicas. Será, pois, no processo da enunciação, na interação verbal de uma consciência individual e outra, ao “banharem-se no discurso” que as palavras se configurarão como elementos históricos, semióticos e ideológicos, sendo elas signos sociais, palavras vivas.

Para se tornar enunciado de um determinado campo discursivo, é necessário que haja planejamento e produção (BAKHTIN, 1997), sendo na consonância ou no confronto entre eles que se dará o caráter do texto. Isso porque o planejamento poderá transformar o percurso daquilo que é produzido, assim como a produção terá o potencial de modificar o planejamento.

Entende-se por **planejamento** o projeto do texto que leva em consideração: concepção discursiva (escrita, oral), suporte, interlocutores e a relação que há com e entre eles, conteúdo-semântico, **vontade discursiva** (ou intenção) de quem vai falar/escrever, o tempo-espaço e a responsividade em relação ao outro e ao gênero discursivo. Entende-se por **produção**, a realização do enunciado atrelado a suas condições de produção: como emergem os enunciados planejados (Quase simultâneos ao planejamento ou não?; com ou sem antecedência?; Com ou sem preparação?; Há possibilidade de refacitura em frente ao interlocutor?) e o meio discursivo pelo qual o enunciado emergirá (sonoro, gráfico).

Os participantes da **interação**, ao assumirem uma **atitude responsiva**, planejam e produzem seus textos levando em consideração as vozes longínquas ou próximas de seus interlocutores, respondendo, contestando, silenciando, apreciando, detestando, valorando o seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, bem como tendo uma **atitude valorativa** em relação ao próprio autor do dizer, às suas posições sociais. Em relação a isso, Bakhtin (2003, p. 304) afirma: “Sem levar em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso”; “toda compreensão compreende, antes de mais nada, uma orientação apreciativa” (VOLOCHINOV, BAKHTIN, 2012, p. 140).

É a **alternância de sujeitos** que falam e ouvem e que assumem uma posição ativa na interação que emolduram e garantem o limite e a **conclusibilidade** dos enunciados. Dessa forma, mesmo a compreensão é entendida não como uma posição passiva, mas como uma posição ativa, algo que, cedo ou tarde, será respondido nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003, p. 272). Podemos dizer, com isso, que há vozes



nos enunciados, e essas vozes estão respondendo aos outros e aos seus próprios discursos, que também provém de discursos outros.

### 2.2.2 As tonalidades dialógicas do enunciado: um exercício imaginativo

Consideremos que nós sejamos seres constituídos de cores, e que a língua, em suas modalidades escrita e oral, seja uma aquarela com cinquenta tons de cinza, vinte tons de rosa-choque, azul celeste, vermelho-paixão, cor de chumbo, amarelo-ouro com pontinhos de verde-espinafre misturadas em outras cores que nem sempre conseguimos identificar, mas que, de forma nenhuma, conseguem ser neutras – todas as cores são iguais (em termos de relevância para a língua), mas algumas são mais iguais que as outras (em termos valorativos e ideológicos para os falantes).

Esses valores, identidades, *status* e prestígios diferentes dirão muito mais respeito a fatores “extracolorísticos” do que a fatores relacionados às cores em si. Essa posição valorativa se dará na imbricação das cores com a avaliação dos falantes nas inúmeras esferas sociais da vida. Ao mobilizarmos nosso repertório de cores para fazermos coisas com essa língua multicolor, fazemos em conjunto com outras pessoas<sup>22</sup>, ainda que cada um se utilize de diferentes meios para compor o desenho-texto.

Dessa forma, posso me valer de um pincel, enquanto o outro responde com os próprios meios de seu organismo, quer dizer, com a voz, ou ainda com outro pincel, ou ainda com outros meios (usando um computador, uma caneta, etc.) em determinados suportes (vento – no caso da voz, folha, areia, pedra, parede, mural, *outdoor*, etc.). Posso me ocupar de desenhar os traços, enquanto o outro pinta; posso só observar aquilo que o outro produziu. O que importa destacar nessa alegoria é a composição processual do texto, pensado como algo que, até pode ter sido feito individualmente, mas que sempre é planejado e produzido respondendo a outros textos e a outros interlocutores. Ao pintarmos e ao tomarmos uma atitude responsiva em relação ao desenho-texto, estamos nos apropriando das cores, e fazendo delas a nossa voz, o nosso enunciado.

A neutralidade das cores corresponderia ao que Bakhtin chamou de **oração**, elemento em que a alternância de sujeitos não se faz presente, que não faz contato imediato com a realidade, algo que não é de ninguém, que só pode ser apropriado quando englobado em

---

<sup>22</sup> Clark (2000) compreende o uso da linguagem como forma de ação conjunta, que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, em conjunto com o(s) outro(s).

enunciados concretos. Isso porque, apesar de ele ter conclusibilidade e expressividade enquanto unidade gramatical, não possui plenitude de sentidos e, portanto, é apenas elemento potencial para diferentes posições discursivas. De acordo com Bakhtin (2003, p. 289):

A língua enquanto sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada.

O colorido expressivo da língua, conforme o autor, só se obtém no enunciado, sendo ele pleno de tonalidades dialógicas. Nesse sentido, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 96), sendo nas situações discursivas que os sentidos passam de meros vislumbres de cores desbotadas e ganham seu colorido expressivo em cores vívidas. Algumas vezes, ao lançarmos mão do nosso repertório multicolor nas diversas práticas sociais, utilizamos matizes que são mais “preto no branco” (para participar de práticas sociais em que os gêneros discursivos são mais padronizados e estáveis); outras vezes optamos por outras cores (mais abertas ou fechadas), as quais conseguem expressar mais o nosso estilo, que conseguem dar mais riqueza e diversidade aos nossos enunciados e à maneira de mobilizarmos as cores (para interagir em gêneros mais maleáveis, plásticos e criativos).

Os gêneros discursivos, então, que se valem de muitos matizes e tonalidades, a depender de seus interlocutores, canal, propósitos, suporte, historicidade e situação concreta, são constituídos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Bakhtin (2003) e outros autores (SCHNEWLY, 2011; ROJO, 2005; RODRIGUES, 2005) se dedicaram a explicar cada um desses elementos:

- **Conteúdo temático:** objeto do discurso e de seus sentidos; aquilo que é dizível e o que deve ser dito através do gênero.
- **Estilo:** seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua; configurações específicas das unidades da linguagem; traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero.
- **Construção composicional:** procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva; elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero.

Seguindo o nosso exercício imaginativo, o conteúdo temático diria respeito ao que poderia ser dizível (com quais cores) no nosso texto, estando relacionado ao tipo de atividade em que estamos envolvidos ao usarmos nossa paleta (para pintar, para desenhar, para fazer grafite, etc.). No que diz respeito ao estilo, ele estaria relacionado ao que foi dito anteriormente: quais cores poderiam ser mobilizadas (cores mais preto no branco ou cores mais livres), que traços e marcas da nossa individualidade e das especificidades do gênero deixaríamos no texto. Já a construção composicional tangeria à composição do nosso texto, seu volume, seu desenho, sua estrutura, a organização do desenho-texto e como ele está espalhado em seu suporte.

Assim como há cores que são consideradas primárias e secundárias, o mesmo ocorre com os gêneros discursivos, segundo a teoria bakhtiniana. As cores secundárias resultam da mistura de cores primárias, que, ao se mesclarem, criam novas cores. Para Bakhtin, os **gêneros secundários** se constituem ao incorporarem e reelaborarem diversos **gêneros primários**; perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. Segundo Rojo (2000), enquanto os gêneros primários são mais ligados às esferas sociais cotidianas de relação humana, às formas do diálogo e às situações de interação face a face, os gêneros secundários estão relacionados a outras esferas, públicas, de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada (ROJO, 2000).

Consideremos ainda os tons expressivos que empregamos ao nosso discurso, ao lançarmos mão de tons mais frios, mais calorosos, mais secos, mais intensos, mais suaves, etc. na interação. Esses tons dizem respeito à **expressividade** que damos ao processo da nossa pintura, à maneira que desenhemos os traços do nosso texto, considerando-os como parte do enunciado, uma vez que sua expressão não pode ser explicada e entendida apenas por seu conteúdo temático. Nesse sentido, o tom daquilo que se está dizendo diz muito sobre aquilo que é dizível, estando o tom expressivo relacionado à forma com que se diz, mas também influenciando e definindo o sentido daquilo que é dito.

Neste capítulo, apresentamos os conceitos de evento de letramento, práticas de letramento e gênero do discurso, pois eles sustentam a premissa adotada neste trabalho de que o uso da linguagem ocorre em práticas sociais situadas e é permeado por valores construídos sócio-culturalmente e historicamente. No ensino de gêneros orais de esferas públicas, é fundamental que haja oportunidades para engajar os alunos no desenvolvimento de letramentos que implicam articulações entre a oralidade e a escrita. Além disso, a fim de que professores selecionem, adaptem, modifiquem e elaborem materiais didáticos de PLA, é importante que se discuta os valores presentes nos materiais didáticos e suas concepções teóricas adotadas, pois,

como já dito, são os pressupostos teóricos que definirão a seleção dos textos e o desenho das tarefas (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012). Nesse sentido, os princípios elencados no capítulo 5 para refletirmos sobre a seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos estarão subordinados ao construto teórico utilizado.

No próximo capítulo, discutiremos de que forma recursos expressivos, valores identitários e ideológicos e outros aspectos podem estar articulados à teoria bakhtiniana de gêneros do discurso, entendendo que tal reflexão nos auxiliará a responder as perguntas de pesquisa: a) Quais princípios podem orientar o trabalho de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos que tenham os gêneros orais públicos como foco?; b) Como podemos abordar o uso de recursos expressivos (linguístico-discursivos e multimodais) para promover a reflexão dos estudantes sobre o que produzem oralmente?

### 3 GÊNEROS ORAIS: DO QUE SE CONSTITUEM E COMO NOS CONSTITUEM

A partir do aporte teórico central sobre letramento e gêneros do discurso anteriormente discutido, busco apresentar subsídios teóricos descritivos sobre diferentes níveis da língua relacionados à oralidade (fonético-fonológico, lexical, sociolinguístico, morfossintático, etc.), reinterpretando-os com base na teoria central e refletindo sobre eles para discutir aspectos concernentes à aprendizagem da oralidade em aulas de PLA. Na seção 3.1., iniciamos a discussão apresentando os aspectos fisiológicos que envolvem a produção oral, passando a discutir a relação que há entre aspectos linguísticos segmentais (fonemas, léxico, morfossintaxe) e suprasegmentais (prosódia) com os enunciados bakhtinianos. Posteriormente, na seção 3.2., avançaremos na discussão, discorrendo sobre aspectos identitários e ideológicos em relação à fala e a determinados fenômenos linguísticos. Abordaremos ainda, na seção 3.3., a escuta e a compreensão oral como fundamental para a produção oral de um texto. Na seção 3.4., focalizaremos nos aspectos e nas características da língua falada. Na seção 3.5., iremos nos debruçar no entrelaçamento que há entre voz e corpo presentes nos gêneros discursivos orais.

#### 3.1 LÉ COM CRÉ: A RELAÇÃO DE ASPECTOS SEGMENTAIS E SUPRASSEGMENTAIS COM OS ENUNCIADOS BAKHTINIANOS

De acordo com Dolz et al. (2011), o termo “oral”, do latim, “os”, “oris” (boca), refere-se a tudo que concerne à boca ou a tudo aquilo que é produzido por ela. A partir da soma dos sistemas nervoso, respiratório e digestivo, produzimos sons. E para que essa produção ocorra, é necessário, antes de tudo, respirar (inspirando e expirando). Por esse motivo, pulmões, pleura, caixa torácica, diafragma e músculos intercostais se tornam vitais para o ato do dizer, sendo a corrente de ar a força motriz dos sons articulados (SILVEIRA, 2008). Órgãos como brônquios, traqueia, laringe, faringe, boca e fossas nasais são responsáveis pela condução da corrente de ar.

Na laringe, ficam localizadas a glote e as pregas vocais, e são estas últimas que vibram com a passagem de ar, produzindo a amplitude e a frequência do som (relacionada ao som agudo e grave). Já a faringe, a cavidade bucal e as fossas nasais fazem os sons ressoarem, enquanto o véu palatino, alvéolos, palato, a língua, maxilares, lábios, úvula são os articuladores e modificadores do som (SILVEIRA, 2008).

Quando interagimos oralmente através de enunciados, mobilizamos diferentes fonemas, os quais são “unidades mínimas não significativas, mas distintivas, ou seja, unidades que distinguem formas da língua” (SIMÕES, 2006). A língua portuguesa, por exemplo, tem seus fonemas produzidos durante a expiração, e são, em sua maioria, sonoros (dos seus 33 fonemas, apenas seis são surdos: /p, t, k, f, s, ʃ/). Para entendermos a distinção dos fonemas, basta lançarmos mão do clássico exemplo de que dizer “**p**ato” é diferente de dizer “**b**ato”. Além disso, a acentuação (fônica e gráfica) das sílabas também pode ser um elemento distintivo de palavras: (ex: sabia/ sábia/ sabiá.). Por esse motivo, dizemos que o português é uma língua de intensidade, por ter como base os sons acentuados e inacentuados (SILVEIRA, 2008)<sup>23</sup>.

No que diz respeito ao ensino de aspectos fonético-fonológicos, conforme discorreremos na introdução, os materiais didáticos de PLA, em geral, se limitam à prática da pronúncia do quadro fonético do português (DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009). Mesmo sendo esse um objetivo importante para desenvolver a produção oral, é preciso ressaltar que a pronúncia envolve outros aspectos além dos sons articulados da língua, tais como ritmo, acento e entonação, por exemplo.<sup>24</sup> Em relação a isso, Brown (1994), utiliza uma citação de Wong (1987, p. 21)<sup>25</sup> para demonstrar que somente o trabalho com fonemas da língua-alvo não se sustenta mais no ensino para se abordar a pronúncia:

perspectivas contemporâneas defendem que os sons da língua são menos cruciais para a compreensão do que a maneira como eles são organizados. [...] Ritmo e entonação merecem ter mais prioridade no plano de ensino do que o foco em sons individuais.

---

<sup>23</sup> De acordo com Silveira (2008), há ainda línguas tonais, que têm por base os sons graves e agudos, e línguas de duração, que têm como base os sons longos e breves.

<sup>24</sup> Para ilustrar como a pronúncia não diz respeito só a fonemas isolados, lançarei mão de uma situação que ocorreu em uma aula de Básico II para alunos aprendizes do PLA em que eu era a professora. Em algum momento da aula, estava explicando aos alunos que eles ouviriam muitos brasileiros pronunciando o som de /w/ em palavras que tinham o /l/ no final de sílaba. Ofereci alguns exemplos e perguntei para a turma se eles já tinham ouvido esse fenômeno ocorrer em outras palavras. Em meio aos exemplos que surgiram, um aluno respondeu algo que entendi como “o til”. Escrevi no quadro para confirmar se ele estava se referindo ao sinal que identifica nasalização no português (~), e ele negou com a cabeça, repetindo a palavra que havia pronunciado. Escrevi ainda em dúvida: “o tio?”. Mais um sinal negativo da cabeça. Finalmente, pedi para que ele escrevesse o exemplo que queria dar. Nisso, o aluno foi até o quadro e escreveu: “util” (útil). A partir da discriminação dos sons articulados pelo aluno (ele pronunciou a segunda sílaba como tônica e de forma mais alongada), lancei mão de algumas estratégias para a compreensão: a primeira delas foi o meu conhecimento prévio sobre o português brasileiro. Há uma tendência por elevarmos as vogais /o/ por /u/, sendo também comum lançarmos mão do processo de juntura de palavras (especialmente com artigos e preposições: o+tio). Segundo, como estávamos falando de palavras que ortograficamente se escrevem com /l/ em final de sílaba, mas pronunciamos com o som de /w/, acreditei que se tratasse da palavra /til/ e não /tio/. Com a negativa do aluno e a pronúncia novamente da palavra, optei pela segunda opção, ainda que fugisse do proposto. Como estávamos dando exemplos de palavras, e não de frases, não me ocorreu a palavra “útil” naquele momento, o que demonstra também a negociação de sentidos durante nossa interação.

<sup>25</sup> De acordo com o original (WONG, 1987, p. 21 *apud* BROWN, 1994, p. 283-284.): “contemporary views [of language] hold that the sounds of language are less crucial for understanding than the way they are organized. [...] Rhythm and intonation merit greater priority in the teaching program than attention to individual sounds”.

Ademais, o objetivo deveria ser mais no auxílio na inteligibilidade da pronúncia (BROWN, 1990) e muito menos na tentativa de fazer com que os estudantes pronunciem como “um falante nativo”<sup>26</sup>.

Entendemos ainda que o trabalho com a pronúncia não deveria ser a finalidade do ensino da produção oral, mas um meio para se atingir determinados propósitos em práticas sociais e gêneros discursivos situados. Dessa forma, se os estudantes irão criar um programa de rádio para publicar posteriormente na internet, por exemplo, focalizar em aspectos significativos de pronúncia será relevante tendo em vista o desejo de tornar o que é dito compreensível para os ouvintes. O que queremos enfatizar é que esse ensino precisa estar atrelado a situações discursivas que envolvam textos autênticos sendo trabalhados, e o trabalho com a pronúncia e de outros aspectos como o vocabulário e regras gramaticais necessitam estar a serviço de propósitos mais amplos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), sendo o contexto de interlocução que definirá e justificará a seleção e a prática de recursos a serem trabalhados (idem).

Para ilustrar que, na nossa produção oral, há outros fenômenos fonético-fonológicos acontecendo que perpassam os fonemas, pensemos na realização do seguinte texto: “O que aconteceu com a camisa azul que você ganhou de presente de aniversário? Perdeu? Pode deixar que nós te ajudamos a procurar”. Além de determinados processos fonológicos que podem aparecer no momento da fala (adição de segmentos [oque**quia**conteceu]; monotongação [gan**hou**]; degeminação [camiz**azul**]; junturas de palavras [de+presente+de+aniversário]; haplologia [pó deixa =po**de** deixar]; apagamento de r em verbos no infinitivo [deixá, emprestá]; apagamento de s em verbos na 4ª pessoa gramatical e elevação de vogal [ajudamu = ajudam**ø** + u], etc.), aspectos prosódicos como a cadência melódica, entonação, ênfase e velocidade da

---

<sup>26</sup> Aqui, utilizo o termo “falante nativo” para me referir à expectativa de muitos estudantes de falarem como um nativo e para abarcar diferentes teorias da linguística moderna que usam o termo para fazer referência a um falante que, por nascer em um lugar que fala determinada língua, já é, por si só, proficiente nessa língua em todas as situações. Assim como Rajagolapan (1997), acredito que essa concepção seja problemática e reforça ideias equivocadas sobre o que é uma língua e sobre o que é ser falante de uma língua. Ao considerar o falante nativo como autoridade suprema e como alguém que conhece e sabe a língua perfeitamente bem e que é capaz de arbitrar e fazer julgamentos sobre a gramática da língua, cria-se e se fomenta a ideia de que o falante nativo jamais erra, reforçando-se a visão de um falante ideal, e não real (RAJAGOLAPAN, 1997). Segundo o autor, essa visão, presente no que ele chama de mito de natividade, faz parte de uma agenda ideológica extremamente excludente e hierárquica. Ademais, ainda segundo o autor, essa ideia apresenta a crença de que a linguagem seria um meio transparente de comunicação usada de forma cooperativa por falantes com interesses em comum. Vale ainda mencionar que essa ideia reforça diversas crenças relacionadas à língua materna (ver nota de rodapé 3), além de desconsiderar contextos multilíngues, variedades da língua que fogem à estandardizada, conflitos de territórios, migração em grande escala, número maior de pessoas que não são “nativas” falando determinada língua (ver, por exemplo, KACHRU, 1985).

fala e a própria pausa influenciarão nos sentidos e na produção do texto oral. Se colocamos ênfase em determinadas partes do enunciado (“O que aconteceu com a camisa azul que você ganhou de presente de aniversário?”; O que aconteceu com a camisa azul que você ganhou de presente de aniversário?; O que aconteceu com a camisa azul que você ganhou de presente de aniversário?”; “Per-deu?”), modificamos o sentido do que dizemos. Além disso, a pausa oral não corresponde aos espaços em branco entre uma palavra e outra na escrita. Desconsiderar esses elementos no ensino de línguas, é, pois, tapar os olhos e os ouvidos para os fenômenos que acontecem quando abrimos a boca para falar.

Ao falarmos, mobilizamos, além de fonemas, um repertório lexical, que, mais do que uma lista de palavras que temos à disposição, são recortes do que e de como vemos o mundo e do que estamos focalizando em determinado momento, escolhas essas que conferem às pessoas identidades, enquanto indivíduo e como membro pertencente a um grupo (ANTUNES, 2007). Esses recortes e sentimento de (des)pertencimento estão intimamente conectados às nossas posições ideológicas, uma vez que a palavra está sempre entremeada por fenômenos ideológicos e por aquilo que nos acontece: pelas nossas experiências.

Expressões como “bem capaz”, “trenzin”, “sangue de Jesus”, “bofescândalo”, “as mina e os mano”, “presidenta”, “petralha”, “coxinha”, “ecocho”<sup>27</sup>, por exemplo, podem revelar identidades, bem como demonstrar nosso pertencimento ou rechaça a certas comunidades e grupos. Isso porque, como vimos antes, os sentidos são construídos pelos participantes a partir de usos anteriores e valorações: ao entrarmos em contato com o que é dito e como é dito, lançamos mão de uma rede de sentidos, associando modos de dizer a outros, conforme nossas posições ideológicas e nosso conhecimento em relação a eles e ao mundo que os circunda. Salientamos que essa rede de sentido é estimulada a partir de enunciados concretos em textos, e não de significados de palavras e frases soltas, e que esses sentidos são sempre e novamente negociados no contexto em que são produzidos. Conforme Antunes (2012, p. 40):

Não é o sentido particular de cada palavra que confere unidade ao texto. É a rede de sentidos criada, explícita ou implicitamente, pelas palavras presentes à linha do texto. Uma remetendo a outra, anterior ou posterior, próxima ou distante. Uma condicionando a outra ou pressupondo a outra; uma dando acesso a outra ou associando-se a outra.

---

<sup>27</sup> Escolhi algumas expressões para ilustrar o ponto levantado. No entanto, é importante lembrar que a rede de relações que cada usuário estabelece com palavras e expressões em uma língua está vinculada às suas experiências anteriores com esse léxico, a seus usos mais/menos estáveis em certos campos de atuação e por determinados grupos sociais e aos usos que se faz delas em cada contexto de produção (ver REDDY, 2000).



Nessas relações de sentido, a autora chama a atenção para as relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia, paronímia e associação semântica como formas de construir a tessitura do texto e os efeitos de sentido desejados. Ademais, podemos incluir nesse repertório agrupamentos lexicais (*collocations*) e expressões e estruturas fraseológicas (língua formulaica), como, por exemplo, “Você está redondamente...”, “Vou beber uma cerveja estupidamente...”, “Matei dois coelhos com...”, as quais o leitor, se socializado em português brasileiro, muito provavelmente poderá completar respectivamente, com “enganado/a”, “gelada” e “uma cajadada só”.

No ensino de línguas, acreditamos que seja importante promover um conhecimento lexical vasto, diversificado e também específico à situação de comunicação em foco, que trabalhe com os efeitos de sentido decorrentes do uso particular de dada palavra ou expressão (ANTUNES, 2012), relacionando-os com as posições ideológicas dos interlocutores, suas valorações e dialogismos (com que enunciados conversam, respondem a quem). Embora a autora discorra sobre o ensino de língua materna, atribuímos tal objetivo também ao ensino de línguas adicionais. Entendemos, ainda, que a aprendizagem do léxico se dá do mesmo modo como aprendemos uma língua: por meio “[d]a exposição a uma variedade de situações em que a escrita e a fala [e aqui acrescento a escuta e a leitura] são utilizadas efetivamente para a comunicação” (COURA SOBRINHO, 2012, p. 135). Nesse sentido, segundo Coura Sobrinho (2012), o léxico poderá ser aprendido de maneira eficaz: i) em contextos linguístico e situacional significativo para o aluno; ii) quando há esforço (consciente ou não) do aprendiz usar a palavra, seja na compreensão ou na produção; iii) quando há a busca por informações adicionais acerca dos sentidos potenciais e dos usos da nova palavra, o que pode ser feito pela consulta a dicionários, por exemplo; e ainda, conforme Antunes (2012), iv) quando o estudante atentar que tipo de vocabulário empregar em determinado contexto.

As estruturas fraseológicas exemplificadas anteriormente estão estreitamente relacionadas aos recursos figurativos (ex: elementos conotativos, metafóricos, entre outros). No ensino de PLA, esses recursos se tornam fundamentais para a ampliação de repertório linguístico-discursivo e cultural dos alunos. Mittelstadt (2013, p. 159) afirma que refletir sobre esses recursos auxilia “não só na compreensão do texto, mas também na construção de sentidos a partir do seu uso”, melhorando, pois, a desenvoltura dos estudantes em usá-los. A autora ainda complementa, argumentando que atividades com recursos figurativos constituem também “uma maneira de trabalhar com o engenho na língua, com as possibilidades de brincar com palavras, com construções sintáticas, com suas ambiguidades” (MITTELSTADT, 2013, p. 159).

O léxico pode ainda funcionar como elos de amarração de partes do texto, sendo que léxico e gramática permitirão a atividade significativa de nossas atuações verbais (ANTUNES, 2007). Dessa maneira, podemos dizer que o léxico é um componente central para a proficiência da língua, já que é também através dele (quando em enunciados, e não em orações), que falamos, escrevemos, ouvimos e lemos. Antunes (2007) ainda destaca outros pontos em relação a ele: o léxico é usado também para definir e reconhecer os usos prestigiados e desprestigiados da língua, que estão atrelados a valores sociais, identitários e ideológicos. Por exemplo, as formas “muié” e “trabaiá” podem marcar estigmas em muitos contextos, e formas como “unidade prisional”, em vez de “cadeia”, “grande densidade pluviométrica”, em vez de “muita chuva”, podem repercutir, em certos contextos, de forma muito positiva.

No ensino de PLA, em geral, e, portanto, também no ensino de gêneros orais públicos, a ampliação do repertório linguístico-discursivo e cultural é relevante não somente para reconhecer o léxico quando leem e ouvem, mas também para produzi-lo quando escrevem e falam. Do mesmo modo que com os aspectos fonéticos, também no ensino do léxico, precisa ser focalizado os efeitos de sentido que a escolha de determinadas formas, em vez de outras, acarreta nos textos, destacando-se posições ideológicas, implícitos e explícitos do texto, além de conhecimentos extralinguísticos necessários para o entendimento daquilo que é dito. Por exemplo, se dizemos “força vital”, o adjetivo “vital” modifica o entendimento sobre o substantivo “força”. Na sentença “o pato caminhava vagarosamente”, o advérbio “vagarosamente” modifica o entendimento sobre a forma de caminhar do pato. Se ampliarmos essa visão para a perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2001), essas sentenças estariam presentes dentro de enunciados, e, por isso, seria estabelecido entre os interlocutores uma negociação e uma tentativa de entendimento (ou não) do que/quem é o pato, que pato é esse, o porquê de tal afirmação ter sido proferida na situação discursiva e quais valorações podem estar em jogo levando-se em conta os interlocutores<sup>28</sup> e a historicidade.

No ensino de línguas, essas questões precisam ser consideradas, uma vez que “pensar que a gente faz e interpreta textos usando apenas os conhecimentos linguísticos é falsear a autêntica atividade da interação verbal” (ANTUNES, 2007, p. 56). Nas interações que participamos, além do nosso conhecimento linguístico-discursivo, lançamos mão de nosso

---

<sup>28</sup> Por exemplo, poderíamos supor que “O pato caminhava vagarosamente” fosse proferido por uma mãe contando uma história infantil para uma criança, por alguém relatando a cena que viu em um zoológico ou parque, por torcedores relatando a ação de um jogador de futebol cujo apelido é “Pato”, ou ainda em alguma piada. Os sentidos serão totalmente diferentes a depender da situação discursiva, não sendo, portanto, possível depreender somente de explicações gramaticais os sentidos que o “caminhar do pato tem”. Serão os interlocutores em práticas sociais situadas quem negociarão e tentarão construir sentidos para o dito, já que “é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra” (BAKHTIN, 2001, p. 293).

“conhecimento de como as coisas se organizam e se distribuem no mundo da experiência” (ANTUNES, 2007, p. 56), bem como nos valem de nossas visões e posições ideológicas ao interagir e participar de diversas esferas sociais. Assim sendo, torna-se evidente que os aspectos fonéticos, morfossintáticos e lexicais são relevantes para a construção dos sentidos nos discursos. Contudo, é importante frisar que a seleção dos recursos expressivos que serão mobilizados e estudados estará a serviço dos enunciados e seus interlocutores, e não o contrário.

Ademais, quando falamos da produção oral, é preciso levar em conta que os sons, que se dão através de ondas, produzem não só fonemas, léxicos e estruturas, mas também elementos suprasegmentais. A prosódia está relacionada a elementos da melodia da fala (tom, entoação, tessitura), da dinâmica da fala (duração, pausa, tempo, acento, ritmo, etc.) e a elementos da qualidade da voz (volume, registro, qualidade da voz) (CAGLIARI, 1992). Conforme Brito et al. (2007, p. 28):

Os elementos prosódicos representam uma das formas de que dispõe o falante para dizer ao seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve. Cheia de contornos altos e baixos, acelerações e desacelerações, cadências marcadas, alongamentos silábicos ou vocálicos, proeminências (saliências fônicas), variações do eixo melódico, não há como não perceber a dupla codificação da fala: de um lado, o sistema linguístico, e, de outro, as interações comunicativas, reveladas também por meio desses recursos audíveis.

A partir de uma perspectiva da área do Teatro, Gayotto (1997), ao discorrer sobre a voz enquanto ação vocal (BARBA, 1991), afirma que ela é formada por **recursos vocais e forças vitais**. Os **recursos vocais** dizem respeito a tudo que dispomos para falar e são divididos em dois grupos: os recursos primários e os recursos resultantes. A mescla dos dois, segundo a autora, expressa as intenções e os sentidos vocais na emissão: i) recursos primários da voz: respiração, intensidade, frequência, ressonância, articulação; ii) recursos resultantes da voz (dinâmicas da voz): projeção, volume, ritmo, velocidade, cadência, entonação, fluência, duração, pausa e ênfase.

As **forças vitais** estão relacionadas ao querer, ao imaginar, ao conceber, ao perceber. Elas “sustentam e fazem com que esta [a voz] venha à tona instigada pelas sensações, afetos, vontades, desejos” (GAYOTTO, 1997, p. 21). Nesse sentido, a pronúncia dos fonemas articulados nas sílabas que compõem as palavras, o encadeamento entre as palavras, as pausas, a cadência melódica, a velocidade com que falamos, a entoação que damos, o volume de nossa voz, a fluência do nosso discurso, nossas intenções, vontades e desejos influenciam a atribuição de sentidos àquilo que dizemos.

Todos esses aspectos estão intimamente conectados com os interlocutores e a relação que há entre eles, os propósitos da interação, a seleção de recursos expressivos para expressar os sentidos que são projetados, em determinados espaços, lugares e tempo. A depender do gênero oral, “os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz de maneira diversa; e igualmente a relação com a escrita” (SCHNEUWLY, 2011, p. 117).

Ao interagirmos, estamos trocando, compartilhando a palavra com o outro, sendo que toda palavra implica um pedido de reconhecimento (BARTHES; FLAHAULT, 1987). Se concordarmos que aprender a falar é aprender a construir enunciados e moldar nosso discurso em forma de gêneros (BAKHTIN, 2001), ao tomarmos a palavra em uma língua adicional que estamos aprendendo, estamos admitindo que também estamos sendo ensinados a construir discursos nessa língua. Ainda mais, estamos aprendendo a ser participantes em determinadas esferas sociais, a ser um alguém que tem e que quer ter o que dizer nessa outra língua, e que é capaz de se colocar nela e com ela.

Essa aprendizagem, quando se dá com qualidade, pode nos oportunizar melhores condições de acesso ao mundo do conhecimento (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 40) e também possibilitar uma expansão de repertório em relação aos discursos e a culturas que circulam nos grupos sociais que utilizam essa língua. Dessa forma, estamos dizendo às pessoas que também utilizam essa língua que queremos fazer, de alguma maneira, parte do “clã”, queremos também “nos sentir pertencidos” e participantes. Afinal, ninguém aprende uma língua para se sentir excluído. Quanto maiores forem as nossas oportunidades de participação em diferentes práticas sociais em que essa língua é usada, maiores chances teremos de transitar de forma mais segura e autoral nos gêneros discursivos presentes nessas práticas.

Nesse sentido, a construção de discursos na LA em gêneros orais públicos (e também em outros gêneros), em diferentes esferas sociais, exige de nós um alto grau de criatividade, pois ao dialogar com os outros, precisamos planejar e formular aquilo que iremos dizer de modo colaborativo, ouvindo o outro e ajustando o que queremos dizer mediante o que o outro diz e faz na interação. Quanto melhor dominarmos os gêneros, mais poderemos empregá-lo livremente, diz Bakhtin. A autonomia de falar nessa LA implicará, então, ser capaz de lançar mão de diferentes estratégias discursivas e repertórios linguísticos, textuais, culturais no momento da interação. Conforme vimos anteriormente, esses enunciados proferidos estão estreitamente relacionados a questões identitárias e ideológicas. Na próxima seção, vamos detalhar essa participação do outro, a relação que estabelecemos com esse outro, o confronto e a negação do poder do outro de falar, e, por conseguinte, de ser membro

participante, já que “o que importa não é o que se diz, mas quem diz o quê a quem” (BAGNO, 2008, p. 63).

### 3.2 OLHA QUEM ESTÁ FALANDO

Todos os enunciados que produzimos oralmente carregam consigo marcas da nossa identidade. Na língua falada, elas se revelam (e nos revelam) pelo léxico e pela construção morfossintática que utilizamos, pela nossa pronúncia, pela cadência melódica e ritmo que damos às palavras, como também, evidentemente, pelo nosso timbre e pela nossa própria maneira de falar. Isso porque a voz não pode deixar de registrar a estrutura interna do corpo que a produz (COLOMBRES, 1997, p. 24), e, como corpo, carregamos, nas identidades que vamos construindo com o outro, singularidades, bagagem cultural, papéis sociais, posições ideológicas, experiências de vida, vivências, saberes, histórias, dizeres e fazeres.

Apesar de cada pessoa e de cada grupo social de um mesmo ponto ou de pontos geográficos diferentes do país apresentarem múltiplas formas e variedades de falar, “há uma unidade reconhecida por falantes nativos e por estrangeiros como uma identidade da pronúncia do Brasil” (SILVEIRA, 2008). Segundo a autora, essa representação de unidade de como se fala e do que se ouve caracterizam a pronúncia estandardizada, balizada tanto por estrangeiros quanto por falantes nativos.

Em relação ao termo “falante nativo”, é preciso fazer uma ressalva: quando nos referirmos a ele, não estamos compactuando com uma visão de que o falante nativo tem uma competência absoluta na língua apenas por ter sido socializado nela desde a infância. Mesmo sendo um usuário capaz de produzir sentenças bem formadas, de se comunicar com eficiência (BORTONI-RICARDO, 2008) e de transitar bem por muitas práticas sociais cotidianas, isso, contudo, não implica ser competente interacionalmente em todas as esferas sociais, em todos os momentos, todo o tempo. O “falante nativo” também terá de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 75).

A visão de uma competência absoluta atribuída ao falante nativo contribuiu para que seu derivado – o termo “falante nativo ideal” fosse amplamente difundido. Há, pelo menos, três problemas relacionados a essa noção. O primeiro deles é a implicação de que um nativo atinja, de fato, uma competência perfeita e fluente na língua em todos os gêneros do discurso, ao passo que um estrangeiro será visto sempre como deficitário, já que nunca conseguirá atingir a meta

nem de “falar perfeitamente” a língua, nem de ser um nativo<sup>29</sup>. O segundo ponto é o ideal e o desejo de que haja uma língua perfeita, sem ambiguidades e falhas, e de que o falante a utilize dessa maneira. Essa língua estaria de acordo com os ideais de grupos dominantes, ignorando-se o caráter heterogêneo e multiforme da língua em prol da tentativa de sua uniformização – similar às prescrições gramaticais normativistas e/ou próximas à utilizada por esses grupos.

Neste trabalho, acreditamos que usamos a língua(gem) para fazer coisas no mundo (CLARK, 2000), inclusive para praticar a discriminação e a exclusão social (BAGNO, 2002). Nesse sentido, a apreciação por determinadas variedades de uso da língua – que, muitas vezes, são consideradas como a própria língua em sua totalidade ou como a forma correta de falar –, revela valores sociais e ideológicos sobre quais fenômenos linguísticos são considerados prestigiosos ou vistos com estigma por diferentes grupos sociais. São os falantes de uma língua e os aparatos estatais com suas políticas linguísticas, como gramáticas prescritivas, acordos ortográficos, dicionários, etc. – e não a língua ela mesma – que atribuem valores a determinadas formas considerando-as como aceitáveis, corretas, erradas, horríveis, perfeitas, de mau gosto ou como ideais do bem falar e do bem escrever. Conforme Bagno (2002),

O “erro” linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de linguística: é uma avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal, em sua origem geográfica, nos postos de comando que lhe são permitidos ou proibidos, na cor de sua pele, em seu sexo e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais. (BAGNO, 2002, p. 73).

Além disso, a língua correta seria considerada aquela mais próxima da escrita, mesmo que determinados fenômenos linguísticos ocorram nas duas modalidades. Um exemplo disso é a associação da variação linguística à fala, como se determinadas variações morfológicas (ex: “pra”, “tá”, “prum”) ou variações socioletais, (ex: “a gente vamos”, “nós pega os peixe”, “nóis fumo”) fossem características somente dela, ainda que tais fenômenos linguísticos apareçam também na escrita. Conforme Marcuschi (2007, p. 70), essas variedades não são exclusivas de

---

<sup>29</sup> À guisa de exemplificação, no primeiro semestre de 2014, alunos aprendizes de PLA do curso de Práticas do Discurso Oral do PPE realizaram uma apresentação sobre um trabalho desenvolvido no curso para alunos de EJA em uma escola de Porto Alegre (RS). Os alunos estrangeiros estavam falando sobre uma história que iriam apresentar nas peças radiofônicas feitas por eles. Um aluno francês utilizou os vocábulos “onipresente” e “onisciente”. Alguns alunos de EJA perguntaram o que significavam essas palavras. O aluno francês explicou, então, para eles. Nesse caso, o que estava em jogo não eram as identidades “brasileiro” e “estrangeiro”, mas o nível de escolarização, o acesso a determinados tipos de letramento e a um repertório linguístico-discursivo mais amplo. Do mesmo modo, o acesso e a prática discursiva em uma área de conhecimento específica (por exemplo, arte ou física) não implicam a compreensão e a produção fluente em outra área (por exemplo, medicina).

uma ou outra modalidade, mas ocorrem em ambas. Desse modo, quando aprendemos qualquer língua (materna ou adicional), não aprendemos primeiro a língua, para só então aprendermos a variação. Aprendemos a língua com as suas variações às quais estamos expostos e que fazem parte das práticas em que participamos.

Ainda assim, a fala continua sendo vista, por muitas pessoas, como o lugar do erro – o que nos leva ao terceiro problema: a projeção do falante ideal utilizando como parâmetro a modalidade escrita standardizada. Isso porque do falante ideal se espera que ele não hesite, que não apresente rupturas em sua fala, que fale com fluência, que não fique fazendo digressões, falsos começos, que fale com propriedade, e que não “cometa erros”.

Em um texto escrito que consideramos standardizado, em geral, é retirada do leitor a possibilidade de ver todos os processos de (re)formulações, apagamentos, editorações e revisões ortográficas e gramaticais realizadas antes de chegar até ele. Seria injusto, então, utilizar uma modalidade como parâmetro prescritivo e idealizado para a outra. Mais injusto ainda seria considerar só os textos escritos standardizados – aqueles com todos os rigores ortográficos e gramaticais – como a língua em sua totalidade, desconsiderando-se toda a diversidade e variedade linguística que há nos diferentes “falares” e “escreveres” utilizados pelos usuários em tantas práticas sociais distintas.

Embora todas essas questões perpassem os diferentes níveis da língua (fonético, lexical, morfossintático, etc.), utilizaremos a pronúncia como exemplo de como a identidade linguística de um povo ou um grupo social está relacionada às variedades mobilizadas pelos falantes, mas também pela maneira como os participantes a veem. Silveira (2004, 2008) realizou uma pesquisa com falantes brasileiros e falantes de outras línguas aprendizes do português brasileiro, em que ouviram gravações de trechos de fala em diferentes variedades geográficas e sociais brasileiras, proferidas por contadores de casos, cantores sertanejos e de outros gêneros musicais, apresentadores de noticiários locais e nacionais, políticos, apresentadores de anúncios publicitários, professores universitários e participantes de mesa redonda, entre outros. Ao escutar as gravações, precisavam identificar qual pronúncia consideravam a “melhor” e qual teriam como expectativa adquirir.

Tanto brasileiros quanto estrangeiros atribuíram grau ótimo para a pronúncia dos apresentadores do Jornal Nacional, intitulada pela autora de “globês”. Nela, os apresentadores são caracterizados pelo alto nível de escolaridade e, em suas falas, há um controle do oral por meio de textos escritos (SILVEIRA, 2008), pois aquilo que é dito está sendo lido para os telespectadores. Além disso, a pronúncia dos apresentadores caracteriza-se por apresentar neutralizações de traços articulatórios específicos de variedades linguísticas orais brasileiras,

com o intuito de ser amplamente aceita por falantes e ouvintes do português brasileiro, de modo a angariar um grande público de telespectadores, ainda que estes apresentem variações linguísticas diferentes (SILVEIRA, 2004).

Compreender esse ideal de pronúncia uniforme brasileira baseado no “globês” (ou em qualquer outra variedade) desde suas condições de produção e levando em conta valores associados a ele ressignifica a neutralização de determinados sons da língua para determinados propósitos. Ademais, a pronúncia estandardizada, além de “filtrada”, parte também de um ideal de fala moldado em textos provenientes da modalidade escrita também estandardizada. Assim sendo, essa pronúncia estandardizada da língua jamais será capaz de contemplar os diversos jeitos de falar dos brasileiros e dos estrangeiros de diferentes partes do Brasil e do mundo. Neutralizar pronúncias ou apresentar em sala de aula apenas uma variedade como se fosse uniforme em todo o Brasil ou somente o jeito certo de pronunciar é tratar a língua como homogênea ou querer homogeneizá-la<sup>30</sup>.

O que defendemos aqui para o ensino de PLA é a necessidade de apresentar e refletir sobre um ideal que celebre a diversidade de falares do povo brasileiro, aceitando que essa diversidade não é um erro da língua, mas parte constitutiva dela. Nessa perspectiva, é necessário também compreender e refletir sobre os contextos de preferência de pronúncias e falares estandardizados, relações entre variedades linguísticas, identidades e pertencimentos, valores

---

<sup>30</sup>Na contramão da prescrição linguística, Bortoni-Ricardo (2004), ao pesquisar sob o viés do campo da sociolinguística, analisa e descreve variedades de uso da língua presentes em diferentes lugares do Brasil, inclusive observando a fala de migrantes de zona rural nas periferias das grandes cidades. Dentre os vários fenômenos presentes nas variedades do português brasileiro descritos pela autora, destacamos: a) Em quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais médias /e/ e /o/ quando ocorrem em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba tônica, são pronunciadas /i/ e /u/, respectivamente; b) O /r/ pós-vocálico se realiza de forma distinta em diferentes regiões do Brasil, podendo ser pronunciado com uma simples aspiração, com o “r” caipira, como uma consoante posterior articulada na garganta, como uma consoante anterior articulada com vibrações na ponta da língua ou como língua dobrada para trás (retroflexo); c) Em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido especialmente nos infinitivos verbais (correr – corrê; almoçar – almoçá; desenvolver – desenvolvê; sorrir – sorri). Ele tende a ser suprimido nas formas do futuro do subjuntivo (se eu estiver – estivê; se ele quiser – quisê) e nos substantivos adjetivos e advérbios polissilábicos (melhor – melhó; maior – maió; amor – amô). Já nos nomes monossilábicos, ele tende a preservar-se mais: mar, dor, par, cor; d) O /l/ na posição pós-vocálica final, pode ser realizado como uma consoante lateral /l/ ou como a vogal /u/; e) Em estilos não monitorados, tendemos a usar uma regra de concordância não redundante, isto é, em vez de flexionarmos todos os elementos flexionáveis do sintagma, flexionamos apenas o primeiro, sem marcarmos os demais. Exemplo: “os amigo”, “meus brinquedo”; f) O possível processo de palatalização de /d/ e /t/ para [dʒ] e [tʃ] (ou [dʒ] e [tʃ]), respectivamente, antes de [i] em palavras como ‘tia’ e ‘dia’; g) A possibilidade de monotongação, inclusive em estilos monitorados, em ditongos como /ou/ (ex: falou – falô; tesouro - tesoro, roubo – robo), algo que já está bem avançado na língua oral, e também, menos avançado, a monotongação dos ditongos /ei/ e /ai/, que em palavras como p[e]xe, c[a]xa e fal[ô] acontecem esse fenômeno, mas em outras não (ex: Almeida, treino, beijo, etc.) (BORTONI-RICARDO, 2004). Muitas desses aspectos podem ser vistos nos materiais didáticos elaborados e problematizados em Andrighetti (2009).



atribuídos a diferentes variedades em práticas sociais diversas e suas reconfigurações no aqui-e- agora de cada interação.

### 3.3 VOCÊ OUVIU O QUE EU DISSE?

Quando interagimos oralmente, produzimos tanto enunciados quanto ouvimos. Isso porque falar pressupõe também ouvir: ouvir ao outro, mas também ouvir a si mesmo. Contudo, como alerta Brown (1994), esse ouvir não é uma via de mão única, em que há meramente um processo unidirecional de símbolos audíveis e/ou apenas um processo psicomotor de recepção de ondas sonoras pelo ouvido que são transmitidas através de impulsos nervosos para o cérebro. Esse é apenas o início de um processo que envolve uma cognição social, e, que é, pois, parte de um processo de interação.

Conforme discorreremos na seção 2.2., na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso, esse ouvir é dialógico, de modo que o ouvinte tem uma posição responsiva e ativa. Nesse processo, a presença da fala do outro irrompe uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido, requerendo que o ouvinte se oriente para a enunciação do outro” (GERALDI, 1997, p. 19). Segundo Bakhtin (2001, p. 271): “A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta”.

Mesmo quando não há uma imediata alternância de sujeitos, como em gêneros mais monologizados, tais quais uma palestra, um discurso político (um pronunciamento ou um discurso em um comício, por exemplo), ou um monólogo em um teatro, espera-se uma ativa compreensão responsiva do ouvinte. Essa postura responsiva poderá se dar de diferentes maneiras: olhar de tédio ou “olhos bem abertos” ao ouvir a palestra, o discurso ou o monólogo; espaço aberto para comentários e perguntas para o palestrante; influência que o discurso do político terá para seus possíveis eleitores; resenha crítica sobre a peça ou comentários dos espectadores entre eles após o espetáculo; questões que não são exteriorizadas para o restante do público, mas que o espectador responde a si mesmo, etc.

Nesse sentido, podemos dizer que o ouvir está estritamente relacionado ao ato de falar, e isso ocorre desde o início de nossas vidas. Quando crianças, antes mesmo de aprendermos a balbuciar e a falar, ouvimos<sup>31</sup>. Ouvimos as modulações da voz dos nossos pais, ouvimos a curva

---

<sup>31</sup> No trabalho, estamos tratando de ouvintes. Recomendamos os *links* a seguir que versam sobre educação especial e ensino de língua portuguesa para surdos: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf), <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv011.pdf>, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv012.pdf>.

melódica da língua, ouvimos as palavras mesmo sem sabermos seus significados (ainda que a entonação que é dada a elas nos dê pistas sobre o estado emocional de quem fala e sobre a sua atitude valorativa em relação a nós). De acordo com Scarpa (2003 *apud* SCARPA, 2012, p. 41), aspectos prosódicos exercem papel fundamental nessa aprendizagem:

[...] os fatos prosódicos são recursos linguísticos privilegiados, nos primeiros anos de vida, sobretudo no começo da produção de um léxico reconhecido como tal, num estágio de poucos recursos expressivos de cunho léxico-gramatical: a prosódia estabelece a ponte inicial entre a organização formal da fala e o potencial significativo e discursivo da língua nos primeiros anos de vida; é a possibilidade primeira de estruturação ligando o som ao sentido.

Pelo já exposto, podemos perceber que a compreensão oral se torna fundamental e determinante para a aprendizagem da fala em qualquer língua, sendo que o desenvolvimento da percepção acústica das línguas, quando em situações discursivas e enunciados concretos, conforme já dito, envolve a percepção de fenômenos segmentais e suprasegmentais indissociavelmente, uma vez que a construção dos sentidos de um texto é constituída a partir – mas não somente – desses dois aspectos amalgamados.

Além disso, o ato de escutar envolve compromisso de nossa parte, precisamos considerar que aquilo que está sendo dito pela pessoa que está dizendo é algo importante de ser ouvido. Muitas vezes, um mesmo conteúdo proferido pela boca de pessoas diferentes apresenta reações diversas, pois questões de ordem ideológica e de avaliação valorativa sobre quem está dizendo também vão estar em jogo nas interações, o que nos faz ser indiferentes ou não a quem fala ou ao que é dito: “Querer ou não querer ouvir equivale a conceder ou proibir a palavra” (BARTHES; FLAHAULT, 1987).

Do mesmo modo, dependendo do modo com que proferimos seja lá o que estivermos proferindo (e também de nosso papel social e do que representamos para os outros), nosso ouvinte terá uma atitude responsiva diferente, pois se dissermos “ele matou um homem” em um contexto de um filme (sendo atores), num tribunal (como uma testemunha confiável ou não) ou em uma piada (sendo bom ou mau piadista), os sentidos serão completamente distintos. Por esse motivo, repito: “é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra” (BAKHTIN, 2001).

Outro aspecto crucial para escutar o que é proferido oralmente é o que diz respeito à concentração, uma vez que a capacidade auditiva não é garantia para uma compreensão responsiva. Quando não estamos prestando atenção, minimamente que seja, não ouvimos nem

aquilo que é berrado aos quatro ventos. Escutar pressupõe, então, uma espécie de contrato de participação, em que o falante faz um apelo: “ouça-me quer dizer toque-me, saiba que eu existo” (BARTHES; HAVAS, 1987, p. 140), e o ouvinte diz silenciosamente a todo o momento a seu interlocutor: “eu compartilho a palavra com você. E, nesse momento, somos cúmplices”. Quanto maior for o nosso envolvimento e nosso comprometimento na interação e quanto mais compactuarmos com o nosso interlocutor, maior será a nossa participação na interação e cumplicidade com o outro.

No que diz respeito à compreensão oral em uma LA mais especificamente, antes de qualquer coisa, o ouvir envolve uma atitude valorativa de que essa língua tem importância capital e simbólica, e que ela pode adicionar algo ao nosso repertório pessoal; implica querer ter acesso a outros discursos que circulam nessa língua e considerar que os grupos sociais que falam essa língua têm algo a dizer que temos interesse em ouvir; envolve se sentir identificado (ou apaixonado) por alguma coisa da língua ou por quem faz uso dela; envolve não virar as costas ao que está sendo dito só porque é dito em uma língua que nem sempre consideramos nossa – e esse sentimento, muitas vezes, se dá mesmo na nossa língua materna. Ademais, o contato e a exposição que temos nessa língua será fundamental para que possamos compreender os distintos gêneros discursivos que circulam nela. A partir daí outros fatores influenciarão na nossa compreensão, e será sobre eles que discorreremos agora.

Conforme Silva (2006), o processo de compreensão oral em uma LA ocorre a partir da integração de informações que o aluno recebe tanto da sua LM quanto da LA, uma vez que a LM faz parte dos conhecimentos prévios a partir dos quais diferenciamos padrões fonológicos na LA. Nesse processo, a identificação e a discriminação dos sons são essenciais. A identificação tange à percepção acústica, a detecção do som, ao passo que a discriminação seria a percepção de que aquele som, mesmo diferente dos já conhecidos pode compor unidades significativas na LA. Contudo, a compreensão oral não pode ser confundida apenas com a percepção acústica de sons articulados, isto é, dos fonemas da língua – aspecto que facilita a compreensão e precisa ser melhor explorada no ensino, porém, que por si só não basta, pois, como nos lembra Andrighetti (2009, p. 48),

embora cada fonema tenha uma produção prototípica (que pode ser exemplificada isoladamente), os sons combinam-se a uma série de outros aspectos no enunciado, sofrendo reduções, modificações, neutralização, ou apagamento.

Em consonância com Rost (2011), acreditamos que a percepção daquilo que ouvimos se dá pela mesclagem e contraste de diferentes níveis de linguagem, os quais incluem aspectos

fonêmicos, morfológicos, lexicais, semânticos e pragmáticos, sendo importante salientar que esses aspectos estarão atrelados às intenções e aos motivos que o ouvinte tem para ouvir (SILVA, 2006).

Quando a compreensão oral acontece em situações de uso da língua (na e para além da sala de aula), ela englobará a percepção de fonemas nas sílabas e nas palavras dentro de blocos encadeados com outros léxicos e sentenças que estão fluídas na cadência melódica do texto em uma determinada velocidade, tonalidade, duração e volume a serviço da situação discursiva. Envolverá, também, o conhecimento lexical e morfossintático do estudante, do mesmo modo como o conhecimento sobre o tópico em destaque e de elementos culturais sinalizados no texto pelos falantes daquela língua, sem esquecer do conhecimento de mundo do ouvinte. Ademais, implicará no uso de estratégias mobilizadas para que a compreensão oral ocorra e na possível negociação de sentidos entre os interlocutores, partindo do pressuposto de que a compreensão é desejada ou necessária para a continuidade da interação. Nessa situação, a condição de a interação ocorrer face a face e em tempo real aumenta as possibilidades de os interlocutores negociarem os sentidos do que está sendo proferido. Outras condições, tais como quem fala, para quem, com quais propósitos, o tempo de escuta, número de participantes, a presença ou ausência de ruídos, etc. influenciam e podem modificar as estratégias de compreensão (que constituem os processos *bottom up* ou *top down*<sup>32</sup>) e mesmo a interpretação do texto (SILVA, 2006).

Segundo Polaczec (2003), as noções de leitura e compreensão oral têm sido frequentemente equiparadas, pois tanto leitores quanto ouvintes precisam lançar mão de estratégias cognitivas semelhantes para ler e ouvir textos, ainda que a leitura pressuponha um suporte visual e o texto oral pressuponha a audição. Em ambas as práticas, leitores e ouvintes utilizam seus conhecimentos prévios ao interpretarem um texto, podendo se deter a partes específicas ou mais gerais do que estão lendo ou ouvindo ou mesmo adicionar informações.

Para atrelarmos ainda mais essa relação entre leitura e compreensão oral, vejamos o que escreve Schlatter (2009, p. 13) sobre o que implica o ato de ler:

---

<sup>32</sup> Nunan (2002) apresenta os processos ascendente (*bottom up*) e descendente (*top down*) como complementares para a compreensão (oral e escrita). Segundo o autor, o processo ascendente assume que a escuta decodifica os sons que são ouvidos de forma linear, da menor unidade significativa (fonema) até o texto completo. Desse modo, será levado em conta que as unidades fonêmicas são decodificadas e conectadas a palavras, que estarão associadas a frases, que irão compor enunciados, que formarão o texto. O processo descendente, por outro lado, sugere que o ouvinte reconstrua aquilo que ouve usando seu conhecimento prévio do contexto e da situação em que se encontra para dar sentido ao que ele escuta, indo do todo para chegar até as partes.

Ler significa “(re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo. Ler envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto (LUKE; FREEBODY, 1990 *in* GIBBONS, 2000) para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade. Como decodificador, o leitor precisa acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito (combinação de letras, movimento da esquerda para a direita, relação entre o signo linguístico e/ou seu som e significado, etc.). Como participante, ele deverá relacionar as informações do texto com o seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo, conhecimento cultural adquirido pelas práticas de leitura prévias). Como usuário, o leitor deverá saber (re)agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo. (...) Como analista, o leitor deverá ser crítico em relação à ideologia subjacente ao texto.

A autora salienta que a decodificação, a participação, o uso e a análise ocorrem de modo sempre integrado, não havendo uma ordem específica ou uma hierarquia entre eles. Neste trabalho, entendemos que a compreensão oral, igualmente, pressupõe uma reação crítica daquele que ouve em relação às expectativas criadas pelo gênero. Contudo, como decodificador de textos orais, em vez de decodificar letras e palavras entre espaços em branco, o ouvinte precisará distinguir os sons articulados a partir das pausas, reconhecendo que há juntura de palavras, acréscimos e reduções de fonemas, apagamento de sílabas, aspectos suprasegmentais. De acordo com Rost (2011), mesmo quando o ouvinte não consegue reconhecer todas as palavras de um texto, ele pode lançar mão de inferências sobre o sentido do enunciado através de outras fontes de informações, incluindo aí o contexto pragmático. Ademais, a compreensão do texto estará estreitamente relacionada à compreensão de mundo daquele que escuta e lê. Em relação a isso, Geraldi (1997) afirma que essa compreensão de mundo advém em função do amplo sistema de referências que as pessoas vão construindo a partir das interlocuções das quais participam em suas vidas. Desse modo, no ensino de língua adicional, é importante estimular a decodificação, a participação, o uso e a análise de maneira amalgamada independente do nível de proficiência do estudante.

Ainda no que tange as suas diferenças, em um texto escrito, o leitor “é capaz de um controle considerável sobre o *input*, além de poder reconhecer sinais visuais múltiplos simultaneamente, deter-se em partes do texto, pular outras, voltar e assim por diante” (POLACZEC, 2003, p. 22). Já em textos orais, salvo quando dispomos de tecnologias como gravadores, filmadoras, etc., não é possível voltarmos atrás ao que foi dito; as palavras são efêmeras e transitórias, não havendo um suporte que nos permita visualizá-las<sup>33</sup>. Além disso, é

---

<sup>33</sup> É preciso considerar que, em alguns gêneros orais que são constituídos por tecnologias como filmadora, gravador e computadores, o interlocutor pode ver, ler, ouvir e falar ao mesmo tempo. À guisa de exemplificação, pensemos em um vídeo no *Youtube* com uma canção em que apareça a letra. É possível lermos a letra da canção ao mesmo tempo em que ouvimos e cantamos.

preciso considerar que, na oralidade, o falante é quem tem o controle da velocidade e do volume com que as palavras são proferidas, ao passo que, na leitura silenciosa, o leitor é quem comanda o ritmo.

Com base nas observações realizadas nessa seção, incluiremos o trabalho com o conhecimento sobre o tópico em destaque e de elementos culturais sinalizados no texto como aspecto a ser considerado em tarefas de compreensão oral em PLA.

Quadro 18 – Síntese de orientações para materiais didáticos focalizados na compreensão oral

COMPREENSÃO ORAL	
<b>TAREFAS QUE PROPONHAM E PROMOVAM O TRABALHO COM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Textos autênticos.</li> <li>✓ Gêneros do discurso variados e relevantes para os estudantes, com diferentes temáticas, diversos ritmos de fala e variedades do português falado.</li> <li>✓ Estratégias de escuta focalizando aspectos relevantes para a compreensão do texto.</li> <li>✓ Estratégias de compreensão intensiva, extensiva e seletiva.</li> <li>✓ Uso contextualizado de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido.</li> <li>✓ Aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto.</li> <li>✓ <b>Conhecimento sobre o tópico em destaque e de elementos culturais sinalizados no texto</b></li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2016).

### 3.4. MARCAS, VESTÍGIOS E TRAÇOS: CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA FALADA

Geralmente, textos que se dão no plano da oralidade são associados à transitoriedade e à fugacidade, enquanto textos na modalidade escrita estão relacionados à durabilidade e à permanência. Ong (1998, p. 42) já afirmava que a palavra oral é viva, é ocorrência, é evento, seu som “existe apenas enquanto está deixando de existir”, daí seu caráter evanescente. Como podemos falar, então, de uma oralidade que deixa marcas por onde passa a despeito de seu caráter efêmero? E, afinal, que marcas são essas? Como elas podem estar em textos escritos?

Para responder a essas questões, comecemos definindo o que estamos entendendo por oralidade: compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição, isto é, a compreensão da fala ouvida (MARCUSCHI, 2007), estando relacionada mais às práticas sociais interativas fundadas na realidade sonora (MARCUSCHI, 2010). Embora haja inúmeros textos cuja materialidade se dá no plano da oralidade, frequentemente, a fala é associada a textos iguais ou que se assemelham à conversa face a face. Segundo Clark (2000), a conversa é o cenário básico do uso da linguagem, sendo seu berço. O cenário seria a combinação da cena – onde ocorre o uso da linguagem – e o meio utilizado para que essa cena ocorra – falado ou

senalizado ou gestual, ou escrito ou impresso, ou híbrido. De acordo com o autor, temos diversos tipos de cenários da fala, quais sejam:

Quadro 19 – Tipos de cenários de fala

TIPO DE CENÁRIO	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
Cenários pessoais	Cenários que envolvem a livre troca de turnos entre um ou mais participantes.	Interações que envolvem conversa cotidiana, transações de negócios ou assuntos científicos.
Cenários não pessoais	Quando pessoas falam em seu próprio nome, pronunciando palavras que elas próprias formularam para o público que está distante delas, havendo a expectativa de que a plateia não as interrompa; monólogo.	Professor palestrando para uma turma, pastor fazendo sermão, aluno relatando uma experiência recente para o restante dos colegas.
Cenários institucionais	Assim como nos cenários pessoais, há troca de turnos entre os participantes, porém, elas são limitadas por regras institucionais.	Políticos em uma entrevista coletiva, advogado interrogando uma testemunha no tribunal.
Cenários prescritivos	Nesse tipo de cenário, pode até haver trocas de turno, mas as palavras que são pronunciadas são completamente ou amplamente estabelecidas de antemão.	Noivos recitando os votos na cerimônia de casamento, membros de uma igreja ou sinagoga recitando leituras de um livro de preces.
Cenários ficcionais	Quando pessoas fingem abertamente serem falantes que expressam intenções que não são necessariamente as suas próprias, sendo o texto, muitas vezes, preparado por outras pessoas.	Anunciante de TV fazendo uma oferta ao seu público televisivo; cantor cantando uma canção romântica em um show para uma plateia; ator contracenando em uma peça.
Cenários mediados	Quando há intermediários entre a pessoa cujas intenções estão sendo expressas e os destinatários daquelas intenções.	Apresentador lendo as notícias da TV; chefe ditando uma carta para a secretária enviar para o destinatário; intérprete fazendo tradução simultânea.
TIPO DE CENÁRIO	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
Cenários privados	Pessoas falam em nome próprio sem estarem se dirigindo a mais ninguém.	Quando conversamos com nós mesmos, ensaio solitário para uma apresentação.

Fonte: CLARK (2000, p. 56,57 E 58)

Clark (2000) afirma que esses cenários dependem, derivam ou evoluem a partir do cenário básico. Quanto mais próximo um texto for da conversa face a face, mais próximo estará das características da língua falada prototípica, e mais se distanciará de um texto escrito prototípico (ex: artigo científico, contratos, documentos oficiais) (MARCUSCHI, 2001a). Por esse motivo, abordaremos, nesta subseção, principalmente, as características da fala prototípica – a conversa face a face.

Em gêneros discursivos como a conversa, em que há trocas simultâneas de turnos entre os falantes, Rodrigues (1999), com base em Ochs (1979), afirma que embora seja possível planejar a temática que será desenvolvida, a formulação verbal não poderá ser planejada previamente, pois o texto será construído localmente e de forma cooperativa entre os interlocutores a partir do conhecimento partilhado e da negociação entre eles durante a

interação. Conforme afirmam Souza e Silva e Koch (2002, p. 337), “o texto falado se apresenta em *status nascendi*, ele é o seu próprio rascunho”.

Nesse sentido, a construção do texto – seu planejamento e sua realização – coincidirão temporalmente ou se darão de forma quase concomitante, o que permitirá que os interlocutores se reorientem, modifiquem, quebrem em partes o tópico discursivo, bem como apresentem em seus turnos as marcas do processo de planejamento ou de replanejamento do texto enquanto elaboram seus discursos (RODRIGUES, 1999). Essa quebra do tópico está relacionada à digressão, isto é, “uma porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o tópico da conversa” (FÁVERO, 1999, p. 50) e que “suspende temporariamente um tópico que retorna” (MARCUSCHI, 2007, p. 77).

Além disso, durante a alternância dos turnos da conversa, os interlocutores requerem, sustentam, assaltam os turnos, bem como dão consentimento para que o outro fale ou mesmo solicitam que isso ocorra (GALEMBECK, 1999). Conforme o autor (p. 66), o texto falado apresenta pausas indicativas de planejamento que funcionam como brechas para que o ouvinte tome a palavra. Caso o falante não queira passar a palavra ao ouvinte, ele precisará preencher essas brechas e conservar seu turno, valendo-se de pausas preenchidas, que podem sinalizar tomada, manutenção ou entrega de turno (MARCUSCHI, 1999).

Reiteramos ainda que a fala não deve ter como parâmetro do que significa “falar bem” a modalidade escrita, uma vez que a coesão e a coerência de um texto falado ocorrem de maneira distinta do texto escrito, podendo ocorrer: interrupções, maior independência entre as frases, anacolutos (oração que não acaba; corte ou truncamento, sem retomada, de algo que vinha em andamento), elipses (omissão de elemento linguístico, porém, sob o ponto de vista do sentido, o elemento permanece presente), parentetização (uma espécie de introdução de algo aparentemente não continuativo num tópico, mas que é a ele relacionado), etc. (ver Marcuschi, 2007, p. 77-78).

Em gêneros orais mais monologizados, como palestras, apresentações orais, exposição, em que provavelmente há uma preparação prévia por parte do falante, seu desempenho dependerá, em boa medida, do contraste entre aquilo que foi planejado anteriormente e o que, de fato, será realizado e produzido durante a interação. Isso porque o falante pode modificar o seu planejamento e o rumo do seu discurso durante o processo, tendo em conta seus interlocutores e o (des)interesse e envolvimento que demonstram pelo que está sendo dito, a atmosfera do lugar, seu nervosismo ou confiança, e outros fatores que se tornarem relevantes no momento.



Em situações como essa e em outras, o falante poderá ainda lançar mão de estratégias discursivas que testam o grau de atenção do ouvinte e que solicitam uma confirmação e/ou algum sinal de que ele está acompanhando aquilo que está sendo dito. O uso de palavras como ‘né?’, ‘entendeu?’, ‘sabe?’, ‘certo?’ podem ser usados para isso. Essas palavras são chamadas de marcadores discursivos ou marcadores conversacionais. Esses marcadores são “elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional” (URBANO, 1999, p. 85). Os marcadores funcionam como articuladores das unidades cognitivo-informativas do texto, como também dos próprios interlocutores, marcando e revelando as condições de produção interacional e pragmática do texto (idem). Dependendo da função que esses elementos desempenham no discurso, eles podem aparecer no início, no meio ou no final de frases. Urbano afirma que enquanto os marcadores de busca de apoio (“né”, “entendeu”), geralmente, encerram as frases, os marcadores de continuação, de mudança de tópico (“então”, “assim”) iniciam unidades. Já os marcadores de hesitação (“ãhn”, “hum”) são regularmente localizados no interior das unidades.

Marcadores que orientam a interação verbal foram alcunhados de pragmáticos por Marcuschi (1989) e de interpessoais por Castillo (1989; 2006). Já os marcadores que orientam a organização do texto foram chamados de marcadores textuais (MARCUSCHI, 1989) e de ideacionais (CASTILLO, 1989; 2006). Segundo Castillo (2006, p. 49), os marcadores pragmáticos ou interpessoais auxiliam no início de uma conversa (“e aí”, “tudo bem”), na cobrança de colaboração do outro (“não é”, “olha”, “compreende”), assinalam o assentimento em prosseguir (“bom”, “bem”). Os marcadores textuais ou ideacionais ajudam também a iniciar tópicos (“bom”, “é o seguinte”), subdividi-los (“inicialmente”, “primeiramente”, “em segundo lugar”, “em seguida”), asseverá-los (“é claro”, “exato”) ou atenuar o que se está dizendo (“eu acho”, “o que me parece”), etc.

Além desses elementos, quando falamos em situações em que o planejamento e a realização sonora acontecem quase simultaneamente, é comum que apareçam hesitações na nossa produção. Embora alguns pesquisadores considerem a hesitação como característica de um texto desfluente, há autores como Souza e Silva e Koch (2002, p. 337) que afirmam que ela é constitutiva do próprio processo de construção do texto falado, não existindo, pois, trechos de fala em que não haja nenhuma hesitação, uma vez que “a fluência falada é um ideal da escrita” (SCARPA, 1995) e que “a linguagem em uso é faltosa e incompleta” (idem). Nesse sentido, a hesitação só será um problema quando o falante ou o ouvinte percebê-la e considerá-la como tal.

Para Souza e Silva e Koch, a hesitação costuma ser parcialmente controlada ou “não controlada”, especialmente em situações em que o falante demonstra dificuldades no processamento e na formulação de seus enunciados. Quando verbalizada, ela aparece através de a) *marcas suprasegmentais*: como alongamento de vogais, consoantes ou sílabas iniciais ou finais, pausas preenchidas ou não; b) *marcas segmentais*: repetição de palavras de pequeno porte, truncamento oracionais (SOUZA E SILVA; KOCH, 2002, p. 337) e falsos começos. Todas essas marcas auxiliam o falante a ganhar tempo para o planejamento e a verbalização do texto.

Há ainda que se considerar que nem toda pausa indica hesitação. Além de a pausa auxiliar na respiração durante a fala em momentos oportunos (CAGLIARI, 1992), ela segmenta a fala, “podendo ocorrer também depois de frases, sintagmas, palavras e até pode ser usada depois de sílabas, quando se ‘silaba’ uma palavra” (idem, p. 143). Nesse sentido, ainda segundo Cagliari, as pausas que indicam hesitação são aquelas que são usadas “fora do esperado”, revelando uma reorganização do processo de produção da fala. Em outras situações, elas podem apontar uma atitude para impressionar o interlocutor, para reforçar algum trecho do nosso discurso, para demonstrar autoridade, para dar um efeito de suspense ao que vai ser dito, para fazer o nosso interlocutor acompanhar “algo mais difícil” do que estamos dizendo, etc.

Outro fator a se considerar no processo de construção da fala são as reformulações. Segundo Hilgert (1999), elas se constituem pelo enunciado de origem e pelo enunciado reformulador, sendo que, algumas vezes, há também os marcadores de reformulação no texto. Para o autor, a correção (o autorreparo), a paráfrase e a repetição são atividades de reformulação utilizadas pelo falante durante a formulação do texto, a fim de formular de maneira mais adequada e tentar garantir a compreensão do ouvinte. Elas se distinguem do enunciado de origem em razão de apresentarem elementos lexicais, sintáticos, fonéticos ou suprasegmentais que demonstram, de alguma maneira, o caráter reformulador no texto (HILGERT, 1999).

Enquanto a paráfrase concerne a uma relação de equivalência semântica com o enunciado de origem, a correção, por outro lado, indicaria um contraste semântico com aquilo que foi dito (idem), ou a um “conserto” na pronúncia, no léxico ou ainda em algum aspecto morfossintático que foi mal formulado ou considerado como um erro ou uma inadequação pelos interlocutores (ver DIONISIO; HOFFNAGEL, 2007). Já a repetição diz respeito a repetir elementos que vão desde níveis fonológicos até semânticos, ainda que repetir as mesmas palavras durante a interação não equivalha a dizer a mesma coisa (MARCUSCHI, 1992, p. 220), sendo que “a grande característica formulativa da fala reside precisamente nos processos de repetição” (MARCUSCHI; KOCH, 2002, p. 31). Algumas das funções da repetição são:

contribuir para a organização discursiva e monitoração da coerência textual; favorecer a coesão e a geração de seqüências mais compreensíveis; dar continuidade à organização tópica e auxiliar nas atividades interativas (*idem*).

Esses elementos de reformulação, a hesitação e as pausas podem ser estratégias do falante, auxiliando no fluxo da fala, mantendo-a fluente. Contudo, quando esses itens são utilizados em demasia, podem acarretar em um problema de fluência do texto oral. Podemos dizer, assim, que a fluência está intimamente ligada ao desempenho (SILVA, 2000), já que é por meio dele que ela é percebida. Neves, Farias e Conceição (2014) consideram que não seja possível considerar fluência isoladamente, pois aspectos como improvisação, estratégias discursivas, recursos linguísticos, desinibição e confiança podem influenciar na desenvoltura e na autonomia do falante, e, conseqüentemente, no seu desempenho durante a interação. Nesse sentido, consideramos que a “fluência é o resultado de uma experiência global que exige do falante não somente que ele seja capaz de produzir discurso, mas também que seja capaz de participar da interação tanto verbalmente como não verbalmente” (SILVA, 2000), adequando-se às exigências do contexto e dos participantes da interação. Além desses fatores, a fluência envolve, mais do que a velocidade com que se fala, o conhecimento de diversos níveis: conhecimentos de formas linguísticas fixas (morfemas, palavras e expressões); vasto repertório de respostas prontas que corresponderiam a um número também de situações; processos de formação de palavras; do mundo; dos vários tipos de esquemas interacionais usados na conversação; das adequações de determinadas palavras, formas, construções sintáticas a contextos específicos (conhecimento de estilos e registros) (FILLMORE, 1979 *apud* SILVA, 2000).

Tendo em vista que é o desempenho na interação um dos fatores determinantes para se considerar a fluência ou não de um texto, esses conhecimentos precisam ser mobilizados no aqui-e-agora da interação, já que, por si só, não bastam para que o fluxo da fala seja fluente. O uso de expressões fraseológicas, desde que em situações em que faça sentido esse uso, pode também auxiliar na fluência oral. Ademais, Almeida (2009), com base em diferentes autores (CLARK; FOX TREE, 2002; FILLMORE, 1979), enfatiza que o fenômeno da fluência pode variar de indivíduo para indivíduo, e um mesmo indivíduo pode apresentar fluências muito distintas a depender da situação discursiva.

Não podemos esquecer, também, que a fluência está estreitamente relacionada à percepção do ouvinte em relação à forma como algo está sendo dito, uma vez que, ainda que a fala possa não ser, de fato, fluente, o ouvinte pode percebê-la como tal (GUILLOT, 1999). Isso porque, quando o ouvinte não está tão focado na forma como a produção oral está sendo

proferida, para fins de compreensão, ele faz um processo de editoração daquilo que ouve, eliminando hesitações, autocorreções, elipses e disfluências do falante (MARCUSCHI, 2010).

No que diz respeito às marcas da oralidade em textos escritos, consideramos que elas são “efeitos de sentido de oralidade produzidos pelo uso de certos recursos de linguagem na construção do texto” (HILGERT, 2011, p. 171). Dessa forma, conforme Hilgert, não seriam as formas lexicais por si só nem as estruturas da frase por elas mesmas que produziriam o efeito de oralidade, mas o cenário interativo em que esses elementos estão inseridos. Nesse sentido, formulações, repetições, paráfrases, interrupções sintáticas, recomeços, hesitações, períodos simples, composição por coordenação, presentificação do aqui-e-agora, efeito de proximidade/intimidade seriam estratégias discursivas de aproximar as marcas da oralidade em textos escritos. Assim sendo, por mais que esses textos apresentem marcas da oralidade, quer dizer, efeitos de sentido relacionados a ela, é importante ressaltar que eles não são textos orais. Para ilustrar o que estamos dizendo, pensemos em tirinhas e histórias em quadrinhos, certas crônicas que utilizam determinadas estratégias ligadas a esse “efeito do oral”. Por trás desses textos, há alguém que os escreveu, que teve tempo de produzi-los na escrita, tentando buscar certos “efeitos da oralidade”. Por esse motivo, esses textos não se tornam textos orais, pois lhes faltam a voz, a cadência melódica, o som. Na próxima seção, focaremos na relação entre voz e corpo nos textos orais.

### 3.5 A CORPOREIDADE DA VOZ E O VOZEADO DO CORPO

Para haver voz, é preciso haver corpo. É necessário abrir a boca e, às vezes, o coração e a mente. Nem tudo pode ser compreendido ao pé da letra, mas há quem diga que é importante ouvir a voz da razão, do coração, e respirar fundo para não ficar com os ouvidos cheios. Muitas vezes, temos algo na ponta da língua para falar pelos cotovelos, pelas costas, ao pé do ouvido ou ainda na cara de alguém. Vez em quando sentimos a necessidade de conversar olho no olho ou gritar aos quatro ventos, a plenos pulmões, o que vem lá do fundo do peito. Estômago embrulhado, pernas bambas, sentimento à flor da pele podem deixar a voz embargada, a garganta seca, entalada, com um nó. E quando não dizemos tudo aquilo que estamos sentindo para aquela pessoa específica, tendemos a engolir um disco, remoendo tudo que ficou

atravessado na garganta (e no coração). Nesses casos, o melhor jeito é soltar a voz<sup>34</sup> ou esquecer...

Para haver voz é preciso haver corpo, é preciso haver presença de um alguém que diz e de um alguém que escuta, mesmo quando esses “alguéns” não ocupam o mesmo espaço, nem o mesmo tempo (por exemplo, em um programa de rádio em que o ouvinte tem acesso ao conteúdo gravado posteriormente) ou especialmente quando esses “alguéns” estão interagindo face a face ao mesmo tempo em um mesmo espaço. A voz e sua realização sonora estão conectadas organicamente com a sua totalidade (QUINTEIRO, 1989), pois tomar a palavra está intimamente relacionado com o corpo (DOLZ et al., 2011), sendo a voz também corpo, e tendo o corpo também voz.

Por esse motivo, quando nos referimos à voz neste trabalho, estamos falando de uma voz que é ativa, enérgica (no sentido de ter energia) e dinâmica (todo som, especialmente a enunciação oral, que vem de dentro dos organismos vivos é dinâmico) (ONG, 1998, p. 43); uma voz que tem potencial de alegrar, de ferir, de acariciar, de tocar o outro, e que, principalmente, é ação (BARBA, 1991), e, portanto, tem potencial transformador. Conforme Barba (1991, p. 56):

Como uma mão invisível, a voz parte do nosso corpo e age, e todo o nosso corpo vive e participa desta ação. O corpo é a parte visível da voz [...]. A voz é o corpo invisível que opera no espaço. Não existem dualidades: voz e corpo. Existem apenas ações e reações que envolvem o nosso organismo em toda a sua totalidade.

Antes da palavra, há a voz, e antes da voz, há o corpo. E é esse corpo que anuncia e revela a presença da voz, mas que também pode denunciar, re-pulsar, atrair, distrair, retraindo aquilo que é dito com essa mesma voz (CONCEIÇÃO, 2011). “O corpo diz às vezes desdizendo o dito, re-produz novos sentidos, significa, ressignificando o mundo” (idem, p. 46).

Por esse motivo, a presença do corpo indica a experiência de estar no mundo, um mundo em que as identidades são construídas e negociadas através da interação entre as pessoas. E esse estar no mundo pressupõe ser tomado por multissentidos e multimodalidades, por diferentes linguagens e distintos usos de textos em práticas sociais diversas.

---

<sup>34</sup> Para exemplificar essa questão, pensemos na canção “Sangrando” de Gonzaguinha, em que o compositor e cantor canta como todo o corpo participa da “soltura da voz”: Quando eu soltar a minha voz/ Por favor entenda/ Que palavra por palavra/ Eis aqui uma pessoa se entregando/ Coração na boca/ Peito aberto/ Vou sangrando/ São as lutas dessa nossa vida/ Que eu estou cantando/ Quando eu abrir minha garganta/ Essa força tanta/ Tudo aquilo que você ouvir/ Esteja certa/ Que estarei vivendo/ Veja o brilho dos meus olhos/ E o tremor nas minhas mãos/ E o meu corpo tão suado/ Transbordando toda a raça e emoção/ E se eu chorar/ E o sal molhar o meu sorriso/ Não se espante, cante/ Que o teu canto é a minha força/ Pra cantar/ Quando eu soltar a minha voz/ Por favor, entenda/ É apenas o meu jeito de viver/O que é amar.

Por multimodalidade nos referimos às múltiplas modalidades da língua: verbal (escrita e oral) e não verbal (gesto, postura, expressão facial, olhar, etc.). Quando interagimos oralmente, mobilizamos mais de uma modalidade da língua para construir os sentidos dos textos, sendo que as múltiplas modalidades podem reforçar, contradizer ou, até mesmo, inverter os enunciados proferidos oralmente. Nesse sentido é que podemos afirmar que “a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos” (DOLZ et al., 2011, p. 134), ela “utiliza também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude” (idem). Dolz et al. (2011) apresentam alguns exemplos de modalidades que podem estar presentes na interação oral e que reproduzo no quadro a seguir.

Quadro 20 – Modalidades que podem estar presentes na interação oral

MEIOS PARALINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz Melodia Elocução e pausa Respiração Risos Suspiros	Atitudes corporais Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço social Distâncias Contato físico	Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração

Fonte: DOLZ ET AL. (2011, p. 134).

Steinberg (1988) também discorre sobre elementos não verbais presentes na interação oral, destacando os seguintes elementos: paralinguagem, cinésica, proxêmica, tacêsica e silêncio. Enquanto a paralinguagem diz respeito a um “gesto sonoro”, aos sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que não fazem parte do sistema sonoro da língua (ex: pigarro, bocejo, suspiro, assobio, estridência da voz, altura da voz), a cinésica tange aos movimentos do corpo como gestos, postura, expressão facial, olhar e riso. A proxêmica está relacionada à distância mantida entre os interlocutores, estando intimamente ligada à tacêsica, que é o estudo do toque durante a interação. Já o silêncio se apresenta como a ausência de som, embora ele possa ter inúmeras interpretações socialmente.

Na peça teatral apresentada por alunos do curso de Prática Teatral do PPE, todas as modalidades apresentadas se tornaram relevantes de serem mobilizadas (CONCEIÇÃO, 2011). Nas apresentações orais com *Power Point* apresentadas por alunos do curso de Práticas do Discurso Oral, Neves (2012) destaca que os meios cinésicos e meios paralinguísticos se tornaram elementos cruciais na interação e no foco de aprendizagem dos estudantes. Já, na elaboração de peças radiofônicas criadas por alunos desse mesmo curso em outras edições,

Conceição e Neves (2015) observam que os meios paralinguísticos são fundamentais para construir o contexto de interação (enquanto podemos perceber que outros elementos como o figurino, por exemplo, não). Dessa forma, essas modalidades apresentadas por Steinberg (1988) e Dolz et al. (2011) irão se tornar mais (ou menos) relevantes e significativas em diferentes gêneros discursivos e práticas sociais situadas. Ademais, como bem nos lembra Dolz et al. (2011), as relações que esses elementos apresentam em cada cultura e grupo social podem diferir e variar, ganhando outras interpretações e significados.

Por fim, é importante lembrar que as modalidades da fala e da escuta estão intimamente atreladas também a aspectos multissensoriais. Nos diversos gêneros discursivos que participamos oralmente, a linguagem visual, os ritmos, as melodias, o toque, os sabores, os aromas, as sensações podem influenciar na nossa percepção da experiência de participar dessas interações, no quanto nos sentimos tocados por aquilo que nos acontece<sup>35</sup>, isso porque as práticas sociais orais são sinestésicas, bem como nossas experiências.

A partir do que foi discutido até aqui, apresentamos, a seguir, uma síntese atualizada do quadro exposto na seção 2.7, que apresenta as orientações para o ensino de gêneros orais. Além da inclusão de trabalho com conhecimentos implicados no tema em destaque e aspectos culturais sinalizados no texto, na seção Compreensão Oral, acrescentaremos a reflexão de aspectos multimodais e multissensoriais nas três seções (Compreensão Oral, Produção Oral e Relação entre Oral/Escrita).

Quadro 21 – Síntese revista de orientações para o ensino de gêneros orais

COMPREENSÃO ORAL	
<b>TAREFAS QUE PROPONHAM E PROMOVAM O TRABALHO COM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Textos autênticos.</li> <li>✓ Gêneros do discurso variados e relevantes para os estudantes, com diferentes temáticas, diversos ritmos de fala e variedades do português falado.</li> <li>✓ Estratégias de escuta focalizando aspectos relevantes para a compreensão do texto.</li> <li>✓ Estratégias de compreensão intensiva, extensiva e seletiva.</li> <li>✓ Uso contextualizado de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido.</li> <li>✓ Aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto.</li> <li>✓ <b>Conhecimentos implicados no tema em destaque e aspectos culturais sinalizados no texto.</b></li> <li>✓ <b>Aspectos multimodais e multissensoriais.</b></li> </ul>

<sup>35</sup> De acordo com La Rosa (2002, p. 20): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

PRODUÇÃO ORAL	
<b>TAREFAS QUE PROPONHAM E PROMOVAM O TRABALHO COM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gêneros orais diversos na produção oral;</li> <li>✓ Gêneros relevantes para os estudantes;</li> <li>✓ Fluência dos estudantes, por meio de oportunidades de interações orais continuadas em diferentes gêneros do discurso e focalizando estratégias para sustentar a interação;</li> <li>✓ Uso de estratégias discursivas que promovam a desenvoltura e a autonomia.</li> <li>✓ Planejamento da organização composicional do texto.</li> <li>✓ Aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto.</li> <li>✓ Diferentes variedades orais, relacionando as variedades com aspectos identitários, culturais e de construção de sentidos.</li> <li>✓ Recursos audiovisuais e digitais para a produção oral de variados gêneros do discurso.</li> <li>✓ Conversas e discussões sobre atividades de compreensão, produção e avaliações de gêneros orais públicos.</li> <li>✓ Uso contextualizado de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido.</li> <li>✓ Pronúncia, envolvendo prática e reflexão sobre aspectos fonéticos e prosódicos e seus efeitos de sentido em contextos variados.</li> <li>✓ Retextualização de textos.</li> <li>✓ <b>Aspectos multimodais e multissensoriais.</b></li> </ul>
RELAÇÃO ENTRE ORAL/ESCRITA	
<b>TAREFAS QUE PROPONHAM E PROMOVAM O TRABALHO COM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Modalidades oral e escrita de forma integrada.</li> <li>✓ Oralização da escrita (leitura em voz alta, leitura dramatizada, jogralizada, recitação ou cantoria, etc.);</li> <li>✓ Retextualização;</li> <li>✓ Uso da escrita como apoio à produção oral.</li> <li>✓ <b>Aspectos multimodais e multissensoriais.</b></li> </ul>

Quadro elaborado pela autora.

Além da reunião dos elementos apresentados no quadro acima, buscamos sistematizar, com base nas questões discutidas neste capítulo, algumas características e possíveis aspectos presentes na produção oral. Dividimos esses elementos em diferentes níveis que, quando em conjunto, constituem o texto oral: discursivo, lexical, morfossintático, fonético-fonológico, prosódico e múltiplas modalidades.

Quadro 22 – Características e possíveis aspectos presentes na produção oral

<b>NÍVEL DISCURSIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interlocução e relação entre interlocutores;</li> <li>- identidades em jogo durante a interação;</li> <li>- papel social;</li> <li>- conteúdo temático;</li> <li>- organização composicional;</li> <li>- estilo;</li> <li>- propósito e vontade discursiva;</li> <li>- tempo-espço;</li> <li>- suporte;</li> <li>- meio;</li> <li>- ideologia;</li> <li>- historicidade.</li> </ul>
-----------------------------	--



<p style="text-align: center;"><b>NÍVEL LEXICAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- posicionamento ideológico;</li> <li>- palavras, agrupamentos lexicais, expressões, estruturas fraseológicas;</li> <li>- relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia, partonímia e a associação semântica entre elas em textos;</li> <li>- recursos figurativos;</li> <li>- implícitos e explícitos do texto;</li> <li>- ambiguidade;</li> <li>- elos de armação em subpartes do texto;</li> <li>- formas prestigiadas e desprestigiadas da língua;</li> <li>- formas que evidenciam recortes de mundo;</li> <li>- formas que evidenciam identidades e (des)pertencimento.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>NÍVEL MORFOSSINTÁTICO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aspectos lexicais e morfossintáticos do texto;</li> <li>- digressões;</li> <li>- repetição;</li> <li>- pausas;</li> <li>- paráfrase;</li> <li>- hesitações;</li> <li>- fluência;</li> <li>- parentetização;</li> <li>- anacolutos;</li> <li>- elipses;</li> <li>- reformulações;</li> <li>- coesão e coerência;</li> <li>- recomeços;</li> <li>- interrupções sintáticas;</li> <li>- marcadores discursivos;</li> <li>- conhecimento de formas linguísticas, de formação de palavras, de mundo.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>NÍVEL FONÉTICO- FONOLÓGICO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- processo de elevação ou abaixamento de vogais pretônicas;</li> <li>- pronúncia (fonemas, ritmo, acento, entonação);</li> <li>- adição de segmentos;</li> <li>- degeminação;</li> <li>- juntura de palavras;</li> <li>- redução, neutralização, apagamentos, modificações de sons;</li> <li>- haplologia;</li> <li>- alofonia (variantes fonéticos de um fonema).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>NÍVEL PROSÓDICO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- qualidade da voz;</li> <li>- ritmo;</li> <li>- volume;</li> <li>- entoação;</li> <li>- tonalidade;</li> <li>- articulação;</li> <li>- ênfase;</li> <li>- tessitura;</li> <li>- cadência;</li> <li>- projeção;</li> <li>- alongamento silábico;</li> <li>- frequência;</li> <li>- duração;</li> <li>- ressonância;</li> <li>- pausa;</li> <li>- fluência;</li> <li>- tempo (acelerado, desacelerado);</li> <li>- pronúncia;</li> <li>- acento;</li> <li>- cadência;</li> <li>- saliência fônica.</li> </ul>

<b>NÍVEL DAS MÚLTIPLAS MODALIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relação corpo-voz;</li> <li>- meios cinésicos;</li> <li>- posição dos locutores;</li> <li>- tacêsica;</li> <li>- silêncio;</li> <li>- proxêmica;</li> <li>- disposição dos lugares</li> <li>- aspectos multissensoriais;</li> <li>- aspectos exteriores.</li> </ul>
--	--

Quadro elaborado pela autora.

Ambos os quadros apresentados serão utilizados no capítulo 5 como norte para responder as perguntas deste trabalho: a) Quais princípios podem orientar o trabalho de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos que tenham os gêneros orais públicos como foco?; b) Como podemos abordar o uso de recursos expressivos (linguístico-discursivos e multimodais) para promover a reflexão dos estudantes sobre o que produzem oralmente?. Antes disso, no próximo capítulo, trato das relações entre as modalidades oral e escrita.

## 4 DO QUE SE FALA E DO QUE SE ESCREVE SOBRE A FALA E SOBRE A ESCRITA

Muito se fala e muito se escreve sobre a fala e sobre a escrita e as relações que há entre essas modalidades. Entretanto, sabemos muito e pouco sobre elas. Muito, porque, em boa parte do nosso tempo, fazemos uso da fala e da escrita nas nossas interações com outras pessoas, modulamos nossa maneira de falar/escrever a depender do nosso interlocutor, conseguimos reconhecer – em maior ou menor grau – determinados textos como pertencentes a um ou outro gênero, enfim, participamos de inúmeras práticas sociais em que as modalidades precisam ser mobilizadas.

No entanto, sabemos pouco sobre essas modalidades, no sentido de nem sempre termos tido oportunidades para refletir sobre as escolhas linguísticas que fazemos e sobre as suas características, e, talvez por isso, diversas vezes, emitimos opiniões superficiais sobre a fala e sobre a escrita, deflagrando estigmas, preconceitos e avaliações negativas em relação à língua e determinadas variedades linguísticas utilizadas.

Nesta seção, discorreremos sobre a relação entre a fala e a escrita nos diversos gêneros discursivos.

### 4.1 ESCREVO E ASSINO EMBAIXO: FALAS PALAVRAS AO VENTO

“Fulano escreve como fala”, “o que Ciclano fala não se escreve”, “o que eu falo eu assino embaixo”. Provavelmente, muitos de nós já ouvimos, pelo menos uma dessas expressões serem proferidas ou escritas por alguém em alguma situação discursiva. Nesta seção, pretendemos refinar os conceitos de “fala”, “escrita” e “oralidade”, a fim de trazer uma discussão sobre como se relacionam em práticas sociais concretas. A relevância de tal refinamento de conceitos se deve ao fato de, frequentemente, vemos no meio acadêmico, na mídia, em livros didáticos, e na fala da população em geral, esses termos serem muitas vezes usados de maneira equivocada, imprecisa ou preconceituosa<sup>36</sup>.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 25), “a fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade,

---

<sup>36</sup> Sobre o tratamento dado a oralidade em materiais didáticos de língua portuguesa, ver, por exemplo, Marcuschi, 2001b.

portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. Para o autor e como já vimos, a produção da língua, na fala, se daria na forma de sons sistematicamente articulados e significativos, envolvendo aspectos prosódicos, como também a gestualidade, movimentos do corpo e mímica. Já a escrita seria, nas palavras de Marcuschi (2010, p. 26), “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano do letramento)”.

Fala e escrita, pois, englobariam questões textuais, como também questões discursivas. Nesse sentido, não poderíamos separar os aspectos gráficos e sonoros, ou seja, apenas o canal, de questões discursivas, já que ambos estariam integrados e indivisíveis. Conforme explicitamos anteriormente, para além das dicotomias entre fala e escrita (a fala é informal, a escrita é formal; a fala não é normatizada, a escrita é normatizada; a fala tem variação, a escrita não tem; a fala não é planejada, a escrita é planejada, etc.) e do canal utilizado na interação (gráfico, sonoro), é preciso considerar a situação discursiva em contextos específicos. Isso porque esses contextos englobam outros fatores que podem estar em jogo, como, por exemplo, marcas identitárias, a relação entre os interlocutores, intenções e propósitos do falar e do escrever, a relação de dependência das modalidades na situação discursiva, outras linguagens, etc.

Além disso, desde a perspectiva do Modelo Ideológico do Letramento, que adotamos aqui, não são as modalidades que irão definir a formalidade, as estratégias discursivas, o planejamento, a precisão do que é falado/escrito, mas são as situações discursivas e os usos que fazemos da língua em práticas sociais situadas que os definirão. Escrita e fala são representações distintas da língua, sem serem línguas distintas, não representando uma a outra (MARCUSCHI, DIONISIO, 2007), já que ninguém fala como escreve, e ninguém escreve como fala, independentemente do idioma.

Muito provavelmente, o entendimento da escrita como representação da fala parta da ideia de que a fala influenciou a escrita, na medida em que, antes mesmo de termos aprendido a escrever, já falávamos. Contudo, seria ingênuo acreditarmos que os usos que fazemos da língua a partir de enunciados escritos também não influenciam a nossa maneira de falar e nos relacionarmos em distintas práticas orais. Conforme afirmam Marcuschi e Dionisio (2007), se há alguma única distinção dicotômica entre fala e escrita com repercussão significativa, é a que diz respeito a suas formas de representação: a escrita se funda através da grafia, com sinais sobre algum suporte (por exemplo: papel, madeira, pedra.), e a fala se vale do som. Nesse sentido, por mais que tenhamos convencionado um sistema de pontuação para tentar suprir

determinadas propriedades presentes na fala que são impossíveis de serem encontradas na escrita (timbre, tom de voz, entonação, pausas, ritmo, etc.), a escrita não é uma representação fonética nem fônica da fala, portanto, não seria uma transposição, tradução e imitação dela.<sup>37</sup>

Enquanto a fala diz respeito à produção textual-discursiva no plano da oralidade, a oralidade estaria relacionada mais às práticas sociais interativas fundadas na realidade sonora (MARCUSCHI, 2010). Se o letramento pode ser entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 16), a oralidade também poderia ser considerada como um conjunto de práticas sociais que mobilizam a fala em contextos específicos, com propósitos específicos. Nesse sentido, a oralidade não se restringiria somente a uma “fala espontânea”, sem planejamento, ou a “um discurso em que não há a escrita”, ou a um canal por onde são produzidas “as palavras ao vento”, ou ainda a uma leitura em voz alta de textos. Conforme salientado anteriormente, assim como são múltiplos os letramentos, também são múltiplas as oralidades, e elas estão associadas a práticas sociais situadas de uso da língua que envolvem a fala, mas também podem envolver a escrita e outras linguagens (visual, gestual, corporal, etc.). Em consonância com esse entendimento de multiformidade do oral, Schneuwly (2011, p. 114-115) afirma que “o oral não existe”, o que existem são “os orais”, na medida em que “não há saber falar em geral, capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam”. De acordo com o autor:

De fato, há pouca coisa em comum entre a performance de um orador e a conversa cotidiana; entre uma tomada de turno num debate formal e a discussão num grupo de trabalho; entre uma aula dada e uma explicação numa situação de interação imediata; entre a narração de um conto em sala de aula e o relato de uma aventura no pátio do recreio. (SCHNEUWLY, 2011, p. 117).

Por esse motivo, o que temos defendido aqui é que as relações entre os diversos textos – sejam eles orais e/ou escritos, precisam ser pensadas para além de suas materialidades básicas – som e grafia, e consideradas nas suas relações discursivas (ROJO, 2001). Inclusive, elas podem estar presentes em práticas mais amplas que envolvem oralidade e escrita

---

<sup>37</sup> Marcuschi e Dionisio (2007, p. 22) acrescentam: “O alfabeto não é fonético nem pode ser confundido com a organização fonológica de uma dada língua, pois em geral o número de fonemas de uma língua é superior ao de letras. É por isso que não se deve confundir ortografia com fonologia da língua” (vide, por exemplo, o fonema /s/ no português, que, na ortografia, pode ser representado por oito formas diferentes: “aÇúcar”, “Cigarro”, “diverSão”, “aSSunto”, “eXpandir”, “naSCer”, “deSÇa, eXCesso). No plano fônico da língua portuguesa, por exemplo, não existe sílaba sem vogal (SIMÕES, 2006, p. 38), o que faz com que cada consoante busque um apoio vocálico pela tendência fônica da língua. Dessa maneira, palavras que no plano gráfico são dissílabas e paroxítonas (ex: apto, digno, pacto, fixo), no plano fônico, tornam-se trissílabas e proparoxítonas (/’a pi tu/; /’di gi nu/; /’pa ki tu/; /’fi ki su/) (idem).

concomitantemente (MARCUSCHI, 2001a). Assim sendo, a relação entre fala e escrita pode ser de contínuo<sup>38</sup>:

[...] não como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpelam, seja em termos de função social, potencial, cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante. (MARCUSCHI, 2001a, p. 35).

Podemos dizer que a própria definição de “gênero oral” e “gênero escrito” corrobora para uma visão dos gêneros percebidas a partir da materialidade que apresentam, sob o ponto de vista do produto, e não do seu processo. Pensando nesses casos de relação híbrida entre as modalidades oral e escrita em diferentes textos, Marcuschi (2008, 2010) apresenta alguns postulados sobre a natureza do meio e a concepção em que o texto foi originalmente expresso ou exteriorizado: a fala apresentaria concepção oral e meio sonoro, e a escrita, concepção escrita e meio gráfico. Segundo o autor, temos:

- a) meios de produção: sonoro *versus* gráfico
- b) concepção discursiva: oral *versus* escrita

No gráfico proposto pelo autor, temos “a” como domínio da oralidade, tanto em relação ao meio quanto a concepção, ao passo que “d” seria domínio da escrita, na concepção e no meio. Já as letras “c” e “b” corresponderiam a domínios em que há uma mesclagem de modalidades.

Gráfico 1 – Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva



Fonte: Marcuschi, 2010, p. 39.

<sup>38</sup>Faz-se importante ressaltar que essa visão de “continuum” entre modalidades se distancia da posição dicotômica que defendia a grande divisão entre letramento e oralidade (MARCUSCHI, 2001a).

A partir do gráfico, o autor apresenta um quadro com diferentes gêneros<sup>39</sup> que têm uma maior e uma menor relação de interdependência com a outra modalidade, como podemos ver abaixo.

Quadro 23 – Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversa espontânea	X		X		A
Artigo científico		X		X	D
Notícia de TV	X			X	C
Entrevista publicada na Veja		X	X		B

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 40.

Acreditamos que a proposta do autor seja relevante para se pensar sobre a relação entre as modalidades oral e escrita em distintos gêneros, especialmente, no que diz respeito a textos que apresentam ambas as modalidades em sua composição, alcunhados pelo autor como “gêneros mistos”.

A partir de uma concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, poderíamos levantar algumas ressalvas à proposta de Marcuschi. A primeira delas é que, além de considerarmos a concepção discursiva de um gênero, é necessário levarmos em conta o propósito dessa concepção discursiva. Isso quer dizer que, por exemplo, em uma notícia de TV, aquilo que é lido no *prompter* foi escrito para ser proferido oralmente. Nesse sentido, pensar as relações entre as modalidades em relação aos seus propósitos também se torna importante para a constituição do gênero. Ainda que os dois textos sejam interdependentes e complementares um ao outro, se tornam textos diferentes, na medida em que são feitos para interlocutores diversos, sendo produzidos, muitas vezes, por pessoas diferentes, para um determinado público e com intenções específicas. A escrita da notícia que será oralizada posteriormente ainda não é a notícia de TV, embora faça parte do processo de constituição desse gênero.

<sup>39</sup> Marcuschi utiliza o termo “gêneros textuais”, em vez de “gêneros discursivos”. Embora, a primeira vista, ambos possam ser confundidos ou considerados como sinônimos, Rojo (2005) explica que se trata de conceitos distintos. Enquanto os analistas discursivos se valem de aportes teóricos de base enunciativa, considerando a historicidade dos gêneros e a situação de produção de seus enunciados, os analistas textuais utilizam como base teórica a linguística textual, analisando a estrutura e a forma composicional dos textos, ocupando-se da descrição da materialidade textual dos gêneros.

O segundo ponto tange ao formato do gênero. Se levarmos em consideração somente isso, podemos perder de vista aspectos que podem ser fundamentais para se pensar sobre o gênero discursivo, ampliando a visão das modalidades apenas como meio de produção para outra que leve em consideração os usos que as pessoas fazem disso (bem como com quais finalidades e de que maneira) nas práticas discursivas. É bem verdade que conhecer o formato de determinado gênero pode nos ajudar – e muito – para entendermos certos aspectos de sua composição. O que é preciso ressaltar aqui é que o formato não é o gênero em toda sua complexidade nas práticas sociais situadas. Quando pensamos a conversa cotidiana somente como meio sonoro e concepção discursiva oral, podemos perder de vista que essa conversa pode ter sido motivada, por exemplo, por um livro de romance policial. Já um artigo científico pode ter tido como base entrevistas orais feitas com participantes.

Com isso, pretendemos dizer que observar as práticas sociais concretas se torna essencial para avaliar as relações entre as modalidades em determinado gênero discursivo. Há textos escritos que não foram planejados para serem oralizados, e textos orais que não foram pensados para estarem em textos escritos posteriormente, ainda assim, pelas necessidades de participantes específicos, foram utilizados valendo-se da outra modalidade. E isso nos leva ao terceiro ponto: a importância de olhar para os interlocutores e sua atitude responsiva diante dos textos. Assim, posso ler para minha mãe uma entrevista publicada na revista, o que seria totalmente diferente de lê-la sozinha em uma viagem de ônibus, ou mandar uma carta para a publicação com algum comentário ou ainda trabalhar com a entrevista em sala de aula. Essas interações também modificam a nossa relação com aquilo que é lido/dito, e são as finalidades e necessidades que temos ao usar a língua nas duas modalidades que farão com que mobilizemos diferentes gêneros discursivos nas práticas sociais em que circulamos no nosso dia a dia. Por esse motivo, a concepção discursiva e o meio de produção são importantes para analisarmos as relações de (in)dependência entre as modalidades, desde que considerados em contextos específicos, e não somente aprioristicamente e pelo seu formato.

#### 4.2. TECNOLOGIAS, RETEXTUALIZAÇÕES E MODALIDADES: O QUE ISSO TEM A VER COM A RELAÇÃO ENTRE O ORAL E A ESCRITA?

Outro aspecto que precisa ser considerado na relação entre o oral e a escrita diz respeito a tecnologias que estão presentes em distintas práticas sociais em que as modalidades são



mobilizadas. Ao pensar em gêneros orais que apresentam a performance<sup>40</sup> em suas produções, Zumthor (2014) afirma que os meios eletrônicos, auditivos e audiovisuais são comparados à escrita porque i) abolem a presença de quem traz a voz; ii) saem do puro presente cronológico; iii) tendem a apagar as referências espaciais da voz viva (aquela presencial). Contudo, o autor destaca que, enquanto a escrita é percebida pela visão, os textos (orais/oralizados) mediados pelas *media* são percebidos pela audição. Dessa maneira, ao vermos e ouvirmos esses textos mediados por gravadores, filmadoras, rádio, televisão, computador, por exemplo, perdemos a taticidade, a “presentificação” de quem fala, a corporeidade, o peso, o calor, o volume real do corpo (ZUMTHOR, 2014).

Ademais, essas tecnologias permitem que edições, apagamentos e reformulações sejam feitas durante o processo de produção dos textos. Para respondermos à pergunta do título desta seção, lançaremos mão do exemplo das peças radiofônicas produzidas por estudantes de português como LA no curso de Práticas do Discurso Oral do PPE (CONCEIÇÃO; NEVES, 2015). A peça radiofônica é, grosso modo, uma espécie de radionovela, porém com seu início, meio e fim durando, via de regra, no máximo, vinte minutos. Essas peças se configuram como um gênero oral híbrido, valendo-se das linguagens sonora e verbal para a sua realização, mesclando letras, vozes, silêncio e recursos sonoplásticos para a composição de uma história acústica.

A partir da criação de um roteiro elaborado pelos alunos com base na leitura de textos narrativos, tais quais lendas, fábulas e contos, e na escuta de outras peças radiofônicas brasileiras, os alunos têm a oportunidade de criar peças radiofônicas, podendo fazer regravações dos seus dizeres. Isso porque a peça radiofônica apresenta similitudes com a escrita, já que os “erros”, as reformulações, as novas tentativas e as “sobras” são apagados da produção final (CONCEIÇÃO; NEVES, 2015). Assim sendo, esse gênero discursivo é dependente de um texto escrito (o roteiro), da voz (a oralização da escrita) e de tecnologias (gravadores, editores de áudio disponíveis em computadores, *smartphones*, etc.) que permitem que as características da fala prototípica (planejamento e construção quase simultâneos) não sejam particularidades suas.

---

<sup>40</sup> De acordo com Zumthor (2014), a performance se refere de modo mais imediato a um acontecimento oral e gestual (p. 41); é o único modo vivo de comunicação poética (p. 39); ela não se liga apenas ao corpo, mas ao espaço, sendo que o que mais conta é o reconhecimento de um espaço de ficção (p. 42); não se equivale futilmente a uma noção de “performancial” (p. 48); “[...] refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira *imediata*” (p. 51). “A recepção vai se fazer pela audição acompanhada da vista, uma e outra tendo por objeto o discurso assim performatizado; é, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção aí constituam um ato único de participação. Esse ato único é a performance.” (p. 65)

Isso porque há um espaço-tempo considerável entre a seleção de histórias, elaboração de roteiro, ensaios, (re)gravações, edições até chegar aos interlocutores, e porque há um vínculo estreito entre escrita, leitura e o papel que essas tecnologias desempenham no processo de construção do gênero.

Além disso, para a criação das peças radiofônicas, é necessário mobilizar as diferentes modalidades: ouvir (para conhecer exemplos de peças radiofônicas), ler (para escolher o texto a ser contado), escrever (para criar o roteiro) e falar (para compartilhar opiniões e planejar com os colegas com vistas a criar o roteiro da peça, fazer a performance da peça, pensar em critérios de avaliação para as peças produzidas, combinar e decidir sobre ajustes necessários, regravar partes necessárias). O que queremos destacar com isso é que, em diversas práticas sociais situadas, o processo dos gêneros discursivos mobilizados engloba escrita e oralidade e as modalidades de forma integrada – ainda que o produto faça parecer que se trate apenas de uma ou outra modalidade envolvida na produção de determinado gênero.

Nesse sentido, tanto os gêneros de esferas mais privadas quanto aqueles de esferas mais públicas estão cada vez mais permeados por diversos letramentos e multimodalidades. Bulla (2014, p. 28), ao falar sobre as vantagens das inovações tecnológicas para o ensino de línguas a distância, destaca que elas servem como suporte facilitador para: (a) dar acesso a textos orais, escritos, audiovisuais ou multimodais (autênticos ou não; e de gêneros variados, inclusive os digitais emergentes) e à informação; (b) trabalhar com as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar na língua adicional; (c) qualificar materiais para aprendizagem autônoma; (d) interagir entre participantes de cursos online, bem como falantes da língua de estudo; (e) circular produções dos alunos para além da sala de aula, podendo atingir diferentes interlocutores; (f) realizar atividades em grupo; (g) promover autoria. Embora a autora considere esses fatores para o ensino de línguas a distância, podemos também incluir essas vantagens das inovações tecnológicas para o ensino presencial, que pode se valer dessas formas de letramento (digital e de outros tipos que englobam outras tecnologias) para a promoção de participação em esferas cibernéticas em que o uso do português brasileiro também está presente.

Por esse motivo, no nosso quadro de orientações para o ensino de gêneros orais, apresentado anteriormente na seção 1.7 e revisto na seção 3.5, acrescentaremos, na seção relação entre oral/escrita, textos escritos que apresentam marcas da oralidade e a cultura digital.

Quadro 24 – Síntese atualizada de orientações para o ensino de gêneros orais

<b>COMPREENSÃO ORAL</b>	
<b>TAREFAS QUE PROPONHAM E PROMOAM O TRABALHO COM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ textos autênticos;</li> <li>✓ gêneros do discurso variados e relevantes para os estudantes, com diferentes temáticas, diversos ritmos de fala e variedades do português falado;</li> <li>✓ estratégias de escuta focalizando aspectos relevantes para a compreensão do texto;</li> <li>✓ estratégias de compreensão intensiva, extensiva e seletiva;</li> <li>✓ uso contextualizado de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido;</li> <li>✓ aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto;</li> <li>✓ conhecimentos implicados no tema em destaque e aspectos culturais sinalizados no texto;</li> <li>✓ aspectos multimodais e multissensoriais.</li> </ul>
<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	
<b>TAREFAS QUE PROPONHAM E PROMOAM O TRABALHO COM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ gêneros orais diversos na produção oral;</li> <li>✓ gêneros relevantes para os estudantes;</li> <li>✓ fluência dos estudantes, por meio de oportunidades de interações orais continuadas em diferentes gêneros do discurso e focalizando estratégias para sustentar a interação;</li> <li>✓ uso de estratégias discursivas e que promova a desenvoltura e a autonomia;</li> <li>✓ planejamento da organização composicional do texto;</li> <li>✓ aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto;</li> <li>✓ diferentes variedades orais, relacionando as variedades com aspectos identitários, culturais e de construção de sentidos;</li> <li>✓ recursos audiovisuais e digitais para a produção oral de variados gêneros do discurso;</li> <li>✓ conversas e discussões sobre atividades de compreensão, produção e avaliações de gêneros orais públicos;</li> <li>✓ uso contextualizado de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido;</li> <li>✓ pronúncia, envolvendo prática e reflexão sobre aspectos fonéticos e prosódicos e seus efeitos de sentido em contextos variados;</li> <li>✓ retextualização de textos;</li> <li>✓ aspectos multimodais e multissensoriais.</li> </ul>
<b>RELAÇÃO ENTRE ORAL/ESCRITA</b>	
<b>TAREFAS QUE PROPONHAM E PROMOAM O TRABALHO COM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ modalidades oral e escrita de forma integrada;</li> <li>✓ oralização da escrita (leitura em voz alta, leitura dramatizada, jogralizada, recitação ou cantoria, etc.);</li> <li>✓ retextualização;</li> <li>✓ uso da escrita como apoio à produção oral;</li> <li>✓ aspectos multimodais e multissensoriais;</li> <li>✓ textos escritos que apresentam marcas da oralidade;</li> <li>✓ cultura digital.</li> </ul>

Quadro elaborado pela autora.

Retomando o título da seção – Tecnologias, retextualizações e modalidades: o que isso tem a ver com a relação entre o oral e a escrita? –, ainda se faz necessário tecer uma relação do oral e do escrito com a retextualização. Marcuschi (2010) entende retextualização<sup>41</sup> como

<sup>41</sup> Para saber mais sobre retextualização, ver Dell’Isola (2007).

processos que podem envolver a transformação ou passagem de um texto de um gênero a outro ou de uma modalidade a outra. Seguindo com o exemplo das peças radiofônicas, a passagem do roteiro escrito para a peça radiofônica que se dá no plano da oralidade configura-se como uma atividade de retextualização em que há mudança de modalidade. Contudo, há também textos da mesma modalidade que são retextualizados, como é o caso do roteiro escrito da peça radiofônica que provém da leitura de outros textos escritos narrativos. Segundo o autor (MARCUSHI, 2010), nesse processo de retextualização, há mudanças de sentidos e operações complexas, mudanças mais sensíveis e maiores interferências no discurso do que na atividade de transcrição. Ainda que aparente ser uma atividade artificial e que pareça ocorrer apenas nos bancos escolares e acadêmicos, Marcuschi chama atenção que ela é atividade comum nas práticas sociais. Podemos pensar em exemplos corriqueiros, como a anotação de um agendamento ou o envio de um recado no celular a partir de uma combinação feita oralmente, ou mais elaborados, como a passagem de uma entrevista oral para uma entrevista escrita, a tradução simultânea de uma conferência, um poema musicalizado, a ata de uma reunião, a consignação de um depoimento.

No ensino de línguas, é importante, pois, trabalhar com atividades que envolvam retextualizações a partir de textos autênticos, uma vez que isso pode auxiliar os alunos a se envolverem e terem acesso a textos em diferentes modalidades. Além disso, o trabalho com essas atividades permite aos estudantes refletirem sobre as diferenças que podem haver no processo e na passagem entre um texto e outro, o que se modifica, o que “se perde”, o que permanece em termos de sentido, conteúdo e aspectos presentes somente em uma ou outra modalidade ou em ambas. Dessa forma, estaremos incentivando a reflexão sobre aspectos composicionais e estilísticos do texto, além de propiciar que as produções dos alunos sejam mais confiantes e reflexivas, porque tiveram a oportunidade de analisar o processo de construção do texto.

#### 4.3. DA PÁGINA À VOZ: OUVIRVENDO LETRAS E SONS

Na retextualização entre o texto escrito e o texto oral (por exemplo, de um roteiro de uma peça radiofônica para a performance), há o entrecruzamento de letras e de vozes, entre a leitura e a voz alta. Torna-se necessário, assim, compreendermos o que significa “leitura em voz alta” e refinar conceitos como “oralização da escrita”, “escrita oralizada”, “ler e dizer”,

“leitura compartilhada” e “leitura expressiva” levando em conta as diferentes atividades implicadas.

A leitura em voz alta é atividade presente em muitas esferas sociais e na composição de muitos gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade, tais quais declamação de poemas, jornal televisivo, leitura de textos dramáticos, notícias de rádio, determinados discursos políticos, leitura da bíblia na igreja, leitura de ata em reunião, leitura de histórias infantis para crianças, dentre outros. Apesar disso, ela não é a atividade mais recorrente no universo de tipologias da leitura, vide que a leitura silenciosa se tornou muito mais preponderante nas práticas contemporâneas (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Contudo, vale lembrar que nem sempre foi assim. Para citar um exemplo, na Idade Média, ler e compreender um texto escrito implicava a voz alta; as palavras não eram separadas entre espaços, e, mesmo quando estavam sozinhas, as pessoas pronunciavam em voz alta aquilo que liam. Barthes traz o exemplo de Santo Agostinho, que, em seus escritos<sup>42</sup>, considerava a leitura silenciosa como uma anomalia.

Nas práticas contemporâneas, a compreensão de um texto lido pressupõe, via de regra, a leitura silenciosa, já que, mesmo quando a leitura em voz alta é mobilizada, frequentemente, o primeiro contato com o texto se dá através da leitura silenciosa (BAJARD, 2007). Por esse motivo, seria contraproducente dicotomizar a leitura em voz alta e a leitura silenciosa, estabelecendo entre elas hierarquias e valores (PASTORELLO, 2010). Geralmente, ao lermos um texto, via de regra, lemos primeiramente para nós, para, então, compartilharmos o texto com o outro. Por esse motivo, Bajard (2007) convoca o termo “leitura compartilhada”, destacando que termo leva em consideração não somente aquele que profere utilizando a voz, como também o ouvinte que escuta.

Segundo Pastorello (2010, p. 68),

[...] há uma cena de leitura em que o corpo leitor é visto e ouvido. Aquele que lê em voz alta está evidentemente na relação com o texto, mas também, endereça sua leitura ao outro, que o escuta. O leitor empenha seu corpo na produção do sentido do texto e na oferta ao outro.

Nesse sentido, a atividade de “leitura em voz alta”, além de implicar a leitura e a voz alta, pressupõe também, a escuta – aspecto que, geralmente, não é enfatizado no termo. Ainda que possa parecer óbvio, é preciso ressaltar: “escutar um texto proferido não é leitura”

---

<sup>42</sup>Bajard (2007, p. 23) apresenta um excerto do livro de Santo Agostinho, *Confissões*, em que o autor relata a maneira de ler de Santo Ambrósio: “Quando ele lia, seus olhos deslizavam pelas páginas e seu coração procurava o sentido, mas a voz e a língua ficavam em repouso. Visitantes vinham contemplar este prodígio”. Bajard chama a atenção para a descrição: “um procedimento visual (*olhos deslizavam*) possibilita a elaboração do sentido (procurava sentido) mediante operações mentais (o coração era a sede da inteligência nessa época), sem recorrer à vocalização (a voz e a língua ficavam em repouso)”.

(BAJARD, 2007, p. 24). A leitura implica, conforme vimos anteriormente, decodificar, usar, participar e analisar um texto escrito (SCHLATTER, 2009).

No que diz respeito à leitura em voz alta, Bajard (2005, 2007) demonstra suas restrições e ressalvas ao termo pelos seguintes motivos: seu conceito esconde que há duas atividades sendo realizadas no ato de “ler em voz alta” e, além disso, pode causar ambiguidades ao se referir a uma atividade solitária (leitura), não levando em conta que também se refere a um ouvinte (voz alta). Para o autor, a leitura em voz alta não diz respeito somente a uma emissão sonora de um texto escrito, uma vez que há duas atividades sendo realizadas aí: de um lado há a leitura, e de outro, a voz alta. Assim sendo, Bajard (2005, p. 16) considera que “o conceito de leitura em voz alta não é mais operatório, de um lado porque cria confusão na noção de leitura e, de outro, porque impede de conferir às práticas vocais do texto toda a relevância que merecem”. Isso porque, ainda segundo o autor, a passagem do texto à voz exige entrar em um jogo, assumi-lo e realizá-lo como uma atividade que se torna radicalmente diferente da leitura, configurando-se como um novo texto, exigindo uma grande diversidade de linguagens e também uma colocação no espaço (BAJARD, 2005).

Quando pensamos essas questões para o ensino de línguas, a passagem da página à voz não pode substituir o trabalho com a leitura, uma vez que ser um bom leitor não implica necessariamente em ser um bom orador, e oralizar um texto não implica necessariamente em compreendê-lo. Dessa forma, ambas as atividades precisam ser trabalhadas, desde que se leve em consideração as funções e usos que estão sendo feitos delas em práticas sociais presentes na vida das pessoas. Se considerarmos ainda a oralização de textos no ensino de línguas adicionais, especificamente, é possível dizer que, diversas vezes, essa atividade é realizada com intuito de verificar, avaliar e corrigir a pronúncia dos estudantes.

Usa-se então a leitura para se trabalhar aspectos referentes à pronúncia e outros aspectos da oralidade, e não a leitura enquanto habilidade que necessita, em sala de aula, de um trabalho de compreensão de texto e de reflexão sobre os efeitos de sentido dos recursos usados pelo autor. Além disso, ao fazer os alunos “lerem em voz alta” textos que, geralmente, são lidos silenciosamente, e focalizar somente na pronúncia de palavras, o professor, dificilmente consegue ensinar os estudantes a serem melhores oradores, quer dizer, não se dá a devida relevância nem à leitura, nem ao processo que envolve “a voz alta” – dentre os quais está presente a escuta.

Bajard ainda apresenta as etapas consideradas por Instruções Oficiais francesas de 1923 para a aprendizagem da leitura, etapas essas que eram realizadas com a leitura em voz alta, que vigoraram durante décadas e que, como afirma Pastorello (2010), ressoam ainda na realidade

da escola brasileira. Primeiramente, deveria acontecer o processo de decifração, uma emissão sonora inicialmente mecânica, havendo a transformação de signos escritos em sons. Após esse processo, haveria a leitura corrente, quando os estudantes já conseguiriam emitir o texto escrito sonoramente, impregnando-os de sentido. Somente ao fim dessas etapas, o aluno chegaria a uma leitura expressiva, isto é, uma leitura que pressupõe a compreensão do texto, pois a dicção exprimiria a ideia do trecho. Conforme alerta Pastorello (2010), essa visão de leitura é uma forma de controle sobre o corpo, de normatização; sua perspectiva parte do pressuposto de que há apenas uma leitura correta do texto escrito, considerado como simulacro codificado da fala. Ademais, essa concepção acredita que primeiro é preciso decodificar, posteriormente, atribuir sentidos, para só, então, compreender o texto, como se essas etapas não fossem realizadas simultaneamente quando lemos.

Devido às ponderações com o termo “leitura em voz alta”, Bajard propõe a utilização do termo “ler e dizer”, pois além de ele conseguir demonstrar duas atividades distintas que não pressupõe, necessariamente, a presença da outra, o “dizer” convoca a uma voz viva, que é inserida como mediadora entre o texto escrito e o ouvinte (BAJARD, 2005, 2007). Dessa forma, há um alguém que dá voz a um texto, e outro que, ao escutá-lo, enxerga-o. (BAJARD, 2005, p. 55). Contudo, aquilo que se perde, ao não se utilizar o termo “leitura em voz alta”, é a voz (PASTORELLO, 2010), e como reconhece Bajard (2007), o termo “dizer” é polissêmico.

Por esse motivo, Pastorello não abre mão do termo “leitura em voz alta”, porque, além da popularidade que há em sua utilização, a “leitura em voz alta faz aparecer o corpo” (p. 50). De acordo com a autora, essa atividade implica gesto, corpo, olhar (do leitor para o ouvinte, do ouvinte para o leitor, do leitor para o texto) e voz. Ademais, ela afirma que a origem da palavra voz remete a “vocativo”, a um chamado; há uma invocação ao outro que escuta esse chamado; há um corpo, cuja voz é extensão, que se lança ao espaço na direção do outro, e volta em si mesmo (PASTORELLO, 2010, p. 70). Dessa forma, é preciso destacar que há a presença do corpo na leitura em voz alta. Como vimos anteriormente, a língua em suas modalidades pressupõe o corpo. Nesse sentido, seria incorrer em erro, como afirmam Barthes e Marthy (1987), acreditar que a escrita estaria mais próxima à ideia, enquanto a voz mais próxima ao corpo (como se o corpo não tivesse “ideias” e a escrita não tivesse corpo, nem voz). Conforme afirmam os autores, “a escrita, na origem, era a expressão forte do corpo: uma prática nunca escapa completamente àquilo que a suscitou, a sua diferença original continua a condicioná-la” (BARTHES; MARTHY, 1987, p. 57).

No que diz respeito ao termo “oralização”, Bajard (2005, p. 75) propõe que seu uso seja realizado para remeter atividades de identificação das palavras através da voz, restringindo-se

o termo a uma decifração e/ou decodificação de letras a partir da vocalização, como, em muitos casos, já é utilizado. No entanto, apesar de esse termo ter essa conotação possível em sua utilização, o conceito de “oralização da escrita” tem sido amplamente divulgado em textos acadêmicos filiados a uma perspectiva sociointeracionista da língua (MARCUSCHI, 2007, 2008, 2010; LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012;), e inclusive está presente em documentos oficiais (BRASIL, 2016) para se referir a práticas sociais em que há a passagem do texto escrito à voz (lembrando que não se trata apenas de uma transposição de uma modalidade para outra, mas de processos complexos em que interlocutores, propósitos e situações discursivas são modificados).

Com base em textos como a notícia de TV, declamação de poema e outros que são oralizados, Marcuschi postula que “*o som não é condição suficiente para a definição de língua falada*. O som é apenas uma condição necessária da oralidade, pois sem ele, seguramente não teremos língua oral, mas não suficiente” (MARCUSCHI, 2008, p. 192, grifos do autor). Isso porque, para ele, um poema declamado não se torna língua falada no ato de declamação, mas um texto que provém de um texto escrito e que está sendo oralizado. Por esse motivo, o autor afirma: “não se pode confundir oralização com oralidade” (MARCUSCHI, 2007).

Conforme discutimos anteriormente, embora concordemos com o autor que textos como a declamação de poema e a notícia de TV provenham de textos escritos, com base nesse argumento, também poderíamos afirmar que esses textos não são língua escrita. A oralização estaria, então, no entremeio entre ambas as modalidades, já que não é possível descartarmos nesse processo nem as particularidades do texto escrito que será oralizado (tempo para refacituras, edições, etc.), nem as peculiaridades da fala presentes na oralização (o timbre, a cadência, a entoação, a ênfase, a voz, talvez os gestos, o olhar, etc.). Ademais, conforme já abordamos antes, há práticas sociais em que os textos não, necessariamente, foram planejados para serem oralizados, e, assim mesmo, os participantes de determinada interação assim o utilizam.

É preciso considerar ainda o ponto defendido por Fortuna (2000) ao se referir à relação do ator com o texto escrito. Embora ela fale, particularmente, de atores, podemos estender a reflexão para qualquer “grande orador” que oralize um texto escrito:

Um grande ator tem a possibilidade alquímica de transformar um texto escrito, insignificante do ponto de vista de sua estrutura linguística, num discurso oral extraordinário e torná-lo emocionalmente empático, contundente, persuasivo e divinamente poético. A recíproca é verdadeira. Um ator, de pouco domínio técnico, precários recursos orais e ingenuidade no tratamento lúdico, pode, rompendo com a unidade na recriação da escritura, tornar desinteressante o mais honorável de todos os autores. (FORTUNA, 2000, p. 17, 18).



Nesse sentido, enfatizamos que a passagem do texto escrito ao oral não diz respeito a uma mera “tradução”, transposição de modalidades ou simples “vocalização”. Ela implica a compreensão do texto lido e, como já dito, a entrada em um jogo, em que é preciso assumi-lo e realizá-lo como uma atividade que se torna radicalmente diferente da leitura (BAJARD, 2005). Essa apropriação do dizer faz com que, muitas vezes, o ouvinte acredite que se trata de um texto falado e não um texto que está sendo lido. Muitas vezes, o falante tem tempo para memorizar o que leu, não necessitando da presença da folha, do livro, de *slides* ou de qualquer outro suporte para ler diante do público, como é o caso de peças de teatro, em que, frequentemente, os atores têm um texto escrito para decorarem suas falas, ensaiarem e apresentarem.

Quando há a dependência do ator em relação ao texto gráfico, há a presença da “leitura dramática”, que seria diferente da recitação, uma vez que esta implica a memorização e a oralização do texto escrito (PASTORELLO, 2010), sendo a leitura em voz alta diferente de recitar. Pastorello também trata das diferenças existentes entre a leitura jogralizada, a contação de histórias e a leitura em voz alta. A primeira remete aos participantes de jograis na Idade Média, que ora liam, ora recitavam obras de sua autoria ou de outros, mesclando poesia oral e leitura em voz alta. A contação de histórias é uma atividade em que o texto original pode ser adaptado, modificado, e na qual a presença do material gráfico não é determinante. De acordo com Bajard (2007), a contação de histórias, é, antes de mais nada, uma prática da oralidade. Enquanto a contação de histórias teria como foco a narrativa, na leitura em voz alta, o foco seria a escrita. (PASTORELLO, 2010).

A partir dessas explicações sobre diferentes tipos de leitura em que voz e silêncio, letras e vozes estão imbricadas, Pastorello (2010, p. 42) afirma que “não é a modalidade em si (em voz alta ou silenciosa) que determina a função e efeitos da leitura, mas sim a relação do leitor com o texto, ou seja, como é determinada a produção do sentido”. Ademais, para Leal, Brandão e Lima (2012), a oralização da escrita englobaria a “leitura em voz alta”, “leitura jogralizada”, “leitura dramática” e “recitação ou cantoria”, quer dizer, seria um conceito mais amplo de modo a dar conta de todas essas subdivisões criadas.

No que tange ao termo “escrita oralizada”, ele é utilizado por Dolz et al. (2011, p. 132) para se referir a uma “vocalização, por um leitor, de um texto escrito”, remetendo a toda palavra lida ou recitada. Conforme podemos perceber, os autores não fazem distinção entre a leitura em voz alta e a recitação, nem veem problemas no uso do termo “vocalização”. Marcuschi (2003) também faz uso do termo “escrita oralizada”, contudo, o uso que faz dele remete ao conceito

de oralização da escrita, não havendo, pelo que se pode inferir dos textos do autor, distinção entre “oralização da escrita” e “escrita oralizada”.<sup>43</sup>

A partir da discussão acima sobre os termos usados para referir a leitura em voz alta, podemos constatar que há ainda uma imprecisão na sua utilização, sendo que, muitas vezes, termos diferentes são usados como sinônimos para conceituar atividades e concepções diversas sobre o que está implicado na oralização de um texto escrito. Ressaltamos que, neste trabalho, acreditamos, assim como Bajard, que a leitura em voz alta engloba duas atividades distintas que merecem ser consideradas no ensino tal como aparecem em práticas sociais, devendo-se prestar atenção, no ensino de línguas, às particularidades tanto da leitura quanto da oralidade presentes na oralização.

Diferentemente de Bajard, no entanto, acreditamos que o termo “leitura em voz alta” é ainda produtivo, pois, além de referir-se à voz envolvida no processo, é também o termo mais utilizado entre professores, alunos, pesquisadores e entre a população, de maneira geral. Destacamos ainda que, assim como Leal, Brandão e Lima (2012), o termo “oralização da escrita” nos parece ser uma terminologia mais abrangente para se pensar as diferentes atividades implicadas no ato de ler e dizer. E, por fim, apesar do termo “escrita oralizada” estar sendo utilizado por alguns pesquisadores como sinônimo de marcas da oralidade em textos escritos, ele nos parece dar um enfoque maior ao texto que foi/está sendo lido oralmente, ao passo que a *oralização da escrita* parece focalizar o ato de ler um texto para outras pessoas. Para elaborar a síntese de orientações para o ensino de gêneros orais, apresentada anteriormente, e para construir os princípios para a seleção, adaptação e elaboração de materiais didáticos a serem apresentados no próximo capítulo deste trabalho, utilizamos os seguintes termos com as definições a seguir:

- **Oralidade:** compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição, isto é, a compreensão da fala ouvida (MARCUSCHI, 2007), estando relacionada mais às práticas sociais interativas fundadas na realidade sonora (MARCUSCHI, 2010).
- **Oralização da escrita:** Atividade que se configura no entremeio da escrita e da oralidade, da letra e da voz; conceito mais amplo que engloba a leitura em voz alta, leitura dramática e outros tipos, envolvendo, portanto, a presença ou não do papel escrito no momento da atividade; seu foco está mais no ato de ler um texto para

---

<sup>43</sup> Ao “googlearmos” o termo, também encontramos “escrita oralizada” sendo usada como sinônimo de “marcas da oralidade em textos escritos” e como sinônimo de “oralização da escrita”.

outras pessoas do que no texto em si; seu ensino precisa levar em conta as especificidades presentes na atividade de ler (trabalhando-se com a compreensão do texto), como também na voz alta (trabalhando-se com as intencionalidades do dizer, aspectos presentes na oralidade e no gênero em questão, etc.).

- **Escrita oralizada:** seu foco está mais no texto que foi/está sendo lido oralmente do que no ato de “ler em voz alta”.
- **Leitura em voz alta:** Pressupõe a leitura do texto, a voz e a escuta; engloba dois processos que precisam ser levados em conta em relação a suas particularidades: 1) a leitura; 2) a voz alta; atividade que implica gesto, corpo, olhar (do leitor para o ouvinte, do ouvinte para o leitor, do leitor para o texto) e voz; necessita do texto escrito durante a atividade de ler em voz alta.

No próximo capítulo, com base na discussão feita até agora, abordaremos os princípios que avaliamos serem importantes para se pensar na seleção, adaptação e elaboração de materiais didáticos voltados para a oralidade.

## 5 PRINCÍPIOS PARA A SELEÇÃO, ADAPTAÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS VOLTADOS PARA A ORALIDADE

Neste capítulo, a partir da visão de linguagem exposta anteriormente e das orientações reunidas para o ensino da oralidade, apresentaremos os princípios que podem orientar a seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos para o ensino de gêneros discursivos orais e mistos no ensino de PLA, bem como as perguntas que norteiam esses princípios. É preciso dizer ainda que não temos a pretensão de esgotar os princípios que precisam ser considerados nos materiais didáticos voltados para a oralidade e para gêneros orais e mistos. Nosso intuito é ofertar possibilidades de ampliação do que pode ser abordado, a fim de que o trabalho com a oralidade não se restrinja só ao gênero conversa, nem que somente o quadro fonético e a pronúncia sejam considerados elementos suficientes para se trabalhar em prol da desenvoltura da produção oral dos estudantes aprendizes de PLA. Por esse motivo, pretendemos refletir e discutir sobre esses e outros aspectos, buscando articulá-los com os princípios.

Algumas vezes, incluiremos alguns relatos de experiência, exemplos de tarefas e sugestões de abordagem de trabalho, a fim de aprofundar a discussão pretendida pelo princípio. A partir dos princípios, buscamos chamar a atenção para determinados aspectos que podem ser considerados ao se abordar gêneros orais públicos; contudo, faz-se importante ressaltar que cabe ao professor o planejamento de ações e configurações em sala de aula para colocá-los em prática.

Os princípios aqui elencados foram pensados não somente para o planejamento de aulas, mas para o design de um curso, isto é, um planejamento amplo que reúne um conjunto de tarefas pedagógicas<sup>44</sup>, que deverão buscar entre si uma coerência no que diz respeito à visão de língua subjacente ao ensino, os objetivos do curso e às modalidades a serem enfocadas.

---

<sup>44</sup> De acordo com Bulla (2014, p. 14, 154), as tarefas pedagógicas possuem uma natureza descritiva, funcionando como planos, instruções para ações situadas, como objetos discursivos em relação aos quais os participantes são convidados a agir responsivamente pela realização de atividades situadas. Além disso, segundo a autora, elas requerem que os participantes construam compreensões compartilhadas sobre tal objeto discursivo, visando à realização de atividades com potencial de alcance dos objetivos pedagógicos subjacentes às tarefas (BULLA, 2014, p. 154). Nesse sentido, as tarefas apresentam um potencial de realização, sendo somente nas atividades situadas em sala de aula com determinados estudantes que as tarefas passam de vislumbres e planos do que pode ser feito para atividades que são, de fato, realizadas, tendo-se a passagem do plano (tarefa) para um conjunto de ações (atividade). A atividade pedagógica se configura, pois, como “um conjunto de ações com o objetivo de realizar o que foi proposto em uma tarefa pedagógica, ou algo diferente, emergente das interações e que pode servir para que os objetivos educacionais sejam reconfigurados *in loco* (SCHLATTER et al., 2009). As tarefas apresentadas e discutidas aqui têm como base textos autênticos selecionados com determinados objetivos pedagógicos. O conjunto de tarefas de aquecimento, de leitura, de compreensão oral, de reflexão linguística e de produção oral constitui o que chamaremos de unidade didática.

De acordo com Schlatter e Garcez (2012), estas são possíveis formas de se pensar e planejar etapas para elaboração de materiais didáticos: i) seleção de temas e sua relevância para os alunos; ii) seleção de gêneros do discurso implicados nesses temas; iii) seleção de práticas de compreensão e produção oral e escrita propiciadas pela escolha de gêneros; iv) seleção de propósitos de uso de linguagem; v) seleção de recursos linguísticos relevantes para a compreensão e produção dos gêneros selecionados. As tarefas apresentadas posteriormente são baseadas nessas etapas. Contudo, faz-se relevante destacar que os exemplos de tarefas que serão mostrados são partes de unidades didáticas maiores, sendo enfatizadas somente as partes que melhor exemplificam o que está sendo discutido no critério. Como as tarefas são dialógicas, pois são enunciados – no sentido bakhtiniano –, elas fazem parte de uma cadeia discursiva, respondem ao que veio antes, ao agora, ao que está sequencialmente depois, dialogam com outros textos, conversam com os participantes que atualizam e transformam em ações as tarefas.

Acreditamos também que tudo que é feito tanto nos materiais didáticos quanto nas atividades em sala de aula necessita levar em conta o público-alvo. Nesse sentido, todos os princípios precisam ser adequados ao nível dos estudantes, suas idades, seus interesses (e ao que pode vir a se tornar interessante para eles), conhecimentos que os alunos já têm com vistas a propor novos desafios para que circulem em outras práticas sociais, discursos e conhecimentos, mobilizando a língua portuguesa. Isso porque temos como premissa que é “a participação continuada em diferentes campos de atuação humana que, aos poucos, nos possibilita conhecer, usar e aperfeiçoar o repertório de gêneros do discurso para transitar nos diversos cenários sociais, e que o objetivo de ensino de línguas é propiciar essa prática” (SCHOFFEN, GOMES, SCHLATTER, 2013).

A seguir, apresentamos o quadro 25 e 26 lado a lado, pois será a partir desses aspectos que os princípios, relatos de experiência, exemplos de tarefas e sugestões serão feitos.

Quadro 25 – Síntese final das orientações para o ensino de gêneros orais (modalidades)

Quadro 26 – Síntese final das orientações para o ensino de gêneros orais (níveis)

MODALIDADES	ASPECTOS PRESENTES NA PRODUÇÃO ORAL
<p><b>COMPREENSÃO ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- textos autênticos;</li> <li>- gêneros do discurso variados e relevantes para os estudantes, com diferentes temáticas, diversos ritmos de fala e variedades do português falado;</li> </ul>	<p><b>NÍVEL DISCURSIVO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interlocução e relação entre interlocutores;</li> <li>- identidades em jogo durante a interação;</li> <li>- papel social;</li> <li>- conteúdo temático;</li> <li>- organização composicional;</li> <li>- estilo;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de escuta focalizando aspectos relevantes para a compreensão do texto;</li> <li>- estratégias de compreensão intensiva, extensiva e seletiva;</li> <li>- uso contextualizado de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido;</li> <li>- aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto;</li> <li>- conhecimentos implicados no tema em destaque e aspectos culturais sinalizados no texto;</li> <li>- aspectos multimodais e multissensoriais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- propósito e vontade discursiva;</li> <li>- tempo-espço;</li> <li>- suporte;</li> <li>- meio;</li> <li>- ideologia;</li> <li>- historicidade.</li> </ul>
<b>PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>NÍVEL LEXICAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- gêneros orais diversos na produção oral;</li> <li>- gêneros relevantes para os estudantes;</li> <li>- fluência dos estudantes, por meio de oportunidades de interações orais continuadas em diferentes gêneros do discurso e focalizando estratégias para sustentar a interação;</li> <li>- uso de estratégias discursivas e que promova a desenvoltura e a autonomia;</li> <li>- planejamento da organização composicional do texto.</li> <li>- aspectos segmentais, suprasegmentais e coesivos do texto;</li> <li>- diferentes variedades orais, relacionando as variedades com aspectos identitários, culturais e de construção de sentidos;</li> <li>- recursos audiovisuais e digitais para a produção oral de variados gêneros do discurso;</li> <li>- conversas e discussões sobre atividades de compreensão, produção e avaliações de gêneros orais públicos;</li> <li>- uso contextualizado de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido;</li> <li>- pronúncia, envolvendo prática e reflexão sobre aspectos fonéticos e prosódicos e seus efeitos de sentido em contextos variados;</li> <li>- retextualização de textos;</li> <li>- aspectos multimodais e multissensoriais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- posicionamento ideológico;</li> <li>- palavras, agrupamentos lexicais, expressões, estruturas fraseológicas;</li> <li>- relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia, partonímia e a associação semântica entre elas em textos;</li> <li>- recursos figurativos;</li> <li>- implícitos e explícitos do texto;</li> <li>- ambiguidade;</li> <li>- elos de armação em subpartes do texto;</li> <li>- formas prestigiadas e desprestigiadas da língua;</li> <li>- formas que evidenciam recortes de mundo;</li> <li>- formas que evidenciam identidades e (des) pertencimento.</li> </ul>
<b>RELAÇÃO ORAL/ESCRITA</b>	<b>NÍVEL MORFOSSINTÁTICO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- modalidades oral e escrita de forma integrada;</li> <li>- oralização da escrita (leitura em voz alta, leitura dramatizada, jogralizada, recitação ou cantoria, etc.);</li> <li>- retextualização;</li> <li>- uso da escrita como apoio à produção oral.</li> <li>- aspectos multimodais e multissensoriais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aspectos lexicais e morfossintáticos do texto;</li> <li>- digressões;</li> <li>- pausas;</li> <li>- hesitações;</li> <li>- fluência;</li> <li>- paráfrase;</li> <li>- parentetização;</li> <li>- anacolutos;</li> <li>- elipses;</li> <li>- repetição;</li> <li>- reformulações;</li> <li>- recomeços;</li> <li>- coesão e coerência;</li> <li>- interrupções sintáticas;</li> <li>- marcadores discursivos;</li> <li>- conhecimento de formas linguísticas, de formação de palavras, de mundo.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- textos escritos que apresentam marcas da oralidade;</li> <li>- cultura digital.</li> </ul>	<b>NÍVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- processo de elevação ou abaixamento de vogais pretônicas;</li> <li>- pronúncia (fonemas, ritmo, acento, entonação);</li> <li>- adição de segmentos;</li> <li>- degeminação;</li> <li>- juntura de palavras;</li> <li>- redução, neutralização, apagamentos, modificações de sons;</li> <li>- haplologia;</li> <li>- alofonia (variantes fonéticos de um fonema).</li> </ul>
	<b>NÍVEL DAS MULTIMODALIDADES</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relação corpo-voz;</li> <li>- meios cinésicos;</li> <li>- posição dos locutores;</li> <li>- tacêtica;</li> <li>- silêncio;</li> <li>- proxêmica;</li> <li>- aspectos multissensoriais;</li> <li>- aspectos exteriores;</li> <li>- disposição dos lugares.</li> </ul>
	<b>NÍVEL PROSÓDICO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- qualidade da voz;</li> <li>- ritmo;</li> <li>- volume;</li> <li>- entoação;</li> <li>- tonalidade;</li> <li>- articulação;</li> <li>- ênfase;</li> <li>- projeção;</li> <li>- alongamento silábico;</li> <li>- duração;</li> <li>- pausa;</li> <li>- tempo (acelerado, desacelerado);</li> <li>- pronúncia;</li> <li>- acento;</li> <li>- saliência fônica</li> <li>- cadência;</li> <li>- tessitura;</li> <li>- frequência;</li> <li>- ressonância;</li> <li>- fluência.</li> </ul>

Quadro elaborado pela autora

Os princípios propostos visam a responder as perguntas deste trabalho: a) Quais princípios podem orientar o trabalho de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos que tenham os gêneros orais públicos como foco?; b) Como podemos abordar o uso de recursos expressivos (linguístico-discursivos e multimodais) para promover a reflexão dos estudantes sobre o que produzem oralmente? Como veremos, os princípios são

complementares uns aos outros, abordando desde questões mais gerais, que poderiam englobar os gêneros escritos também (Princípios 1, 2,3), até aspectos que sintetizam outros princípios (Princípio 9). São eles:

- 1) Trabalhar com diferentes gêneros discursivos orais públicos valendo-se de textos autênticos e situações de uso compatíveis com os gêneros em foco.
- 2) Abranger a diversidade na escolha de representações de grupos e de discursos, bem como promover uma mediação cultural.
- 3) Ofertar tarefas que promovam possibilidades de interação em sala de aula.
- 4) Explicitar aquilo que está sendo abordado no material e promover momentos para a (auto)avaliação do que foi aprendido.
- 5) Propiciar a prática de diferentes níveis constitutivos da produção oral, buscando tratar de conteúdos que vão além de regras gramaticais e do quadro fonético do português.
- 6) Promover a discussão sobre atribuições de valor a variedades linguísticas, buscando romper preconceitos e estereótipos em relação à oralidade.
- 7) Trabalhar com textos que envolvam outras habilidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais.
- 8) Promover a reflexão sobre a relação oral/escrita.
- 9) Propiciar a reflexão e o estudo sobre aspectos relevantes para a produção oral com vistas a alcançar um melhor desempenho.

**PRINCÍPIO 1: Trabalhar com diferentes gêneros discursivos orais públicos valendo-se de textos autênticos e situações de uso compatíveis com os gêneros em foco**

De acordo com Schumin (2002, p. 204), “a comunicação oral efetiva requer a habilidade de usar a língua apropriadamente em interações sociais”<sup>45</sup>. Tendo em vista que o saber falar em geral não existe (SCHNEUWLY, 2011), as práticas de ensino de produção oral necessitam visar, a partir de uso de textos autênticos, à aprendizagem de gêneros discursivos diversos, de modo que “trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas” (SCHNEUWLY, 2011, p. 117).

---

<sup>45</sup> Conforme o original (SCHUMIN, 2002, p. 204): “[...] effective oral communication requires the ability to use the language appropriately in social interactions”.



Para que os estudantes tenham acesso à diversificação de “orais” presentes em distintas práticas sociais em que as pessoas usam o português, é necessário que os textos apresentados aos alunos estejam, de fato, circulando em distintas esferas em comunidades que usam essa língua. Com isso queremos dizer que é importante que os textos trazidos pelo professor não tenham sido inventados ou criados unicamente para propósitos didáticos. Defendemos que os materiais didáticos precisam propiciar aos estudantes acesso a textos autênticos, isto é, aqueles que foram criados para preencherem propósitos sociais na comunidade linguística em que foram produzidos (LITTLE; SINGLETON, 1988 *apud* BRESSAN, 2002). De acordo com Bressan (2002), revistas, jornais, programas de rádio e de televisão, canções seriam exemplos de textos autênticos, pois foram produzidos para preencherem propósitos sociais como entreter, informar, persuadir. A autora ainda chama atenção para que o uso que se faça do material também seja autêntico, quer dizer, leve em consideração os propósitos ou funções para quais os textos foram produzidos.

A oferta diversificada de textos autênticos com temáticas variadas e de gêneros discursivos orais e mistos tem como objetivo oportunizar a ampliação de espaços de participação no aqui-e-agora da sala de aula e da vida cotidiana (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), partindo de campos de atuação mais próximos para campos mais distantes (*idem*). Nesse sentido, a oportunidade de trabalhar com gêneros orais em cenários pessoais (ver seção 3.4) é relevante, já que, via de regra, cenários orais que envolvem a livre troca de turnos são os mais mobilizados pelas pessoas em seus cotidianos. Por esse motivo, o gênero conversa cotidiana, por exemplo, deve ser um dos focos de materiais didáticos, possibilitando, a partir de textos sobre temas variados, o desenvolvimento da produção oral para opinar sobre diferentes assuntos, mobilizando distintos conhecimentos sobre o tópico, recursos linguístico-discursivos e estratégias discursivas diferenciadas (para narrar algo que aconteceu, argumentar sobre a temática, instruir o outro a fazer algo, comparar, etc.).

No ensino de línguas adicionais, a oportunidade de circular por discursos que envolvam tópicos diversos oferta ao aluno não só a possibilidade de ampliação de recursos linguístico-discursivos sobre a temática, como também o conhecimento e perspectivas sobre ela, sobre o que e como se fala sobre esse assunto, configurando-se, assim, a sala de aula como um espaço que visa momentos de contato com a cultura do estudante e com a cultura brasileira de forma a valorizar ambas (MITTELSTADT, 2013).

Conforme discorremos no primeiro capítulo, o gênero conversa é utilizado também em materiais didáticos de PLM para incentivar a realização e a avaliação das atividades propostas, para discutir sobre temáticas e sobre a interpretação de textos lidos e ainda para aprender algo

sobre o gênero (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012). O mesmo, em geral, também é proposto em materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais, com a diferença de que, em línguas adicionais, os estudantes estarão efetivamente aprendendo a interagir nessas práticas sociais usando a língua portuguesa, e isso implica aprender também os recursos linguístico-discursivos e culturais pertinentes.

A fim de que os alunos de PLA tenham oportunidades de se envolverem em distintos cenários de participação usando a língua portuguesa, é importante que outros gêneros discursivos para além da conversa sejam abordados e discutidos em sala de aula, e é aí que entram os gêneros discursivos orais de esferas públicas, institucionais e ficcionais e que são, muitas vezes mediados pela escrita. Dessa maneira, os estudantes estariam trabalhando com formas em que há regras institucionais que as regem, exigindo do aluno uma preparação e, via de regra, um maior monitoramento da fala (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2011, p. 147), visto que esses outros gêneros (como exposição, entrevista, debate, negociação, peça de teatro), conforme vimos anteriormente, dificilmente são aprendidos sem uma intervenção didática, além de requererem um preparo. Conforme já dito, o trabalho com esses gêneros orais públicos não exclui a conversa na sala de aula, muito pelo contrário. O que se modifica, no entanto, é o enfoque: a conversa não é a finalidade principal do ensino, mas sim uma atividade-meio para a concretização de uma produção oral pública.

Assim sendo, seria interessante que gêneros orais e mistos de diferentes domínios e que também incluam tecnologias da informação fossem objeto de ensino e aprendizagem conjuntamente com o gênero conversa cotidiana, que já está presente nas aulas de língua adicional. À guisa de ilustração, apresentamos algumas sugestões de domínios e gêneros discursivos que podem ser abordados nos materiais didáticos e nas atividades em sala de aula. Faz-se importante ressaltar que alguns gêneros discursivos são mais interessantes de serem utilizados para a compreensão oral e outros para compreensão e produção oral<sup>46</sup>, cabendo ao professor decidir quais gêneros se encaixam melhor no planejamento da unidade didática e no contexto em que atua. A seguir, exemplos de domínios e de gêneros discursivos que podem ser abordados em materiais didáticos que tenham como foco o ensino da oralidade.

---

<sup>46</sup> Os gêneros apresentados foram organizados por mim e pelas professoras Caroline Scheuer Neves e Camila Alexandrini em uma reflexão conjunta sobre quais gêneros seriam interessantes de serem abordados no curso de Práticas do Discurso Oral do PPE.

Quadro 27 – Domínios e gêneros orais públicos

<b>Domínio escolar/acadêmico:</b>	Conferência, apresentação oral com <i>Power Point</i> , seminário, mesa redonda, palestra, entrevista, exposição oral.
<b>Domínio artístico:</b>	i) Musicais: canção, paródia, cantiga, videoclipes; ii) literários e da poética oral: sarau; jogral, contação de histórias; leitura dramática; batalha de <i>freestyle</i> ; iii) da cinefilia: filme, dublagem, curta; iv) teatral: esquete, peça de teatro, peça radiofônica. v) outros: novela.
<b>Domínio jornalístico:</b>	Reportagem audiovisual; entrevista.
<b>Domínio publicitário:</b>	Propaganda, merchandising.
<b>Domínio político:</b>	Discurso político, debate regrado.
<b>Domínio humorístico:</b>	Anedota, piada, <i>stand-up</i> .
<b>Domínio jurídico:</b>	Depoimento, arguição, declaração, discurso de defesa e de acusação.
<b>Outros gêneros que estão em diferentes domínios:</b>	<i>Vlog</i> , diferentes programas de televisão, diferentes programas de rádio, tradução simultânea, oficina, tutorial, relato pessoal, debate sobre temas diversos, jogo ou brincadeira com descrição de objetos, pessoas ou cenas (por exemplo: Imagem e Ação, Cara a Cara, mímica, adivinha, trava-língua, etc.).

Fonte: Quadro organizado por Conceição, Neves e Alexandrini (2015)

Destacamos ainda a importância de se trabalhar com textos de tradição oral, uma vez que “dar visibilidade aos textos da tradição oral favorece a apreciação e valorização da cultura oral, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, de nossa herança e tradição cultural oral” (ARAÚJO, 2011, p. 14). Segundo a autora:

Os textos da tradição oral são diversos, incluindo a poesia oral, nas quadrinhas, trovas, parlendas, trava-línguas, cordéis; as canções, cantigas de roda; os provérbios, ditos populares, frases feitas, bem como as adivinhas. Há, então, alguns textos da tradição oral que não são poético-musicais, como as adivinhas, os ditos populares e provérbios, etc. [...]. Além desses, há também textos de origem oral, como os cordéis – que são híbridos de oralidade e escrita –, as fábulas, os mitos, os contos populares, dentre outros, que se relacionam, de modo diverso, com a cultura escrita, alguns passando a constituir a nossa cultura literária. Uma forma de poesia de origem oral muito presente entre nós, mas não necessariamente infantil, é o cordel, que também se constitui em um gênero de texto muito interessante para abordar do ponto de vista do letramento e da alfabetização de adultos, inclusive por sua intrincada relação entre oralidade e escrita.

Embora a autora destaque esses aspectos no ensino de alfabetização, consideramos que esses textos podem ser relevantes de serem abordados no ensino de PLA, pois além de estarmos em sala de aula valorizando textos de tradição oral, estaremos apresentando gêneros que são, muitas vezes, lúdicos e poéticos, e trabalhando aspectos culturais orais brasileiros que nem sempre são explorados no ensino de línguas. No curso de Prática Teatral do PPE, por exemplo,

Conceição (2011) relata como alguns trava-línguas brasileiros eram utilizados nesse curso de PLA, assim como Conceição e Laline (2015) tratam da utilização de cantigas brasileiras nas aulas.

Para levar em conta o primeiro princípio: **“trabalhar com diferentes gêneros discursivos orais públicos valendo-se de textos autênticos e situações de uso compatíveis com os gêneros em foco”**, algumas perguntas que o professor pode se fazer são:

- Os materiais didáticos que pretendo abordar apresentam textos autênticos?
- Os materiais didáticos contemplam gêneros orais públicos diversificados (de diferentes domínios, incluindo textos de tradição oral)?
- As tarefas pedagógicas levam em consideração os propósitos para quais os textos foram produzidos?
- O gênero conversa é utilizado para quais propósitos na tarefa? Ele também serve como atividade-meio para se trabalhar com gêneros orais públicos?

## **PRINCÍPIO 2: Abranger a diversidade na escolha de representações de grupos e de discursos, bem como promover uma mediação cultural**

Este princípio diz respeito à oferta de textos diversificados que contemplem diferentes grupos sociais e discursos, considerando que, para que os estudantes possam ser sensibilizados para a diversidade, além de materiais didáticos que contemplem distintos gêneros, é fundamental que os textos e tarefas não se limitem a discursos que reproduzam e legitimem práticas hegemônicas, desconsiderando o caráter plural e dinâmico, tanto de identidades quanto da cultura brasileira (LÓPES; RESENDE, 2013).

Desde a perspectiva de gêneros do discurso, é impossível dissociar a produção oral de seu tema, daquilo sobre o que se versa e, conforme abordado anteriormente, do fato de que os discursos veiculam ideologias. O mesmo acontece com os materiais didáticos que selecionamos ou elaboramos: eles contemplam visões de mundo e representações da realidade através dos discursos tanto de textos escritos e orais quanto em suas imagens e na construção das tarefas propostas. Ao promover a pluralidade de pontos de vistas e privilegiar a diversidade de saberes, estéticas e expressões nos materiais didáticos, poderemos contemplar os discursos de “instituições que autorizam a autorizar” (BRASIL, 2000) e de grupos sociais que são mais/menos privilegiados em nossa sociedade, ofertando reflexões sobre valores associados aos grupos dos quais se falam nos materiais didáticos.

Sendo os livros didáticos (LDs) um dos principais meios de contato dos aprendizes de LA com a cultura do país cuja língua estão aprendendo (LÓPES; RESENDE, 2013) – e aqui

podemos estender essa visão para outros materiais didáticos elaborados por professores e outras ferramentas pedagógicas –, esses materiais, para além de apresentarem ao aluno referenciais linguísticos da língua portuguesa, mostram versões ideológicas e culturais (LÓPES; RESENDE, 2013). Conforme as autoras, o LD, “ao fazer isso, cria uma expectativa com relação às formas apropriadas de ser e agir socialmente no contexto que envolve o uso da língua portuguesa no Brasil”.

À guisa de exemplificação, destaco que, no contexto de ensino do PPE, ou seja, um contexto de imersão, professores dos cursos de Intermediário I, Práticas do Discurso Oral e Literatura Brasileira elaboraram, respectivamente, tarefas pedagógicas para promoverem projetos de aprendizagem cuja interlocução final se dava com guaranis da aldeia Pindó Mirim em Porto Alegre, alunos de EJA e moradores de rua que escrevem no jornal *Boca de Rua*<sup>47</sup>. Oportunizar a interlocução com diferentes grupos sociais permite que os estudantes tenham acesso a vivências diversificadas sobre o Brasil e sobre a realidade brasileira. Contudo, sabemos que em contextos de não imersão, se torna mais difícil promover essas interlocuções, o que não significa que os materiais didáticos não possam se valer de textos que deem acesso a esses discursos, incluindo aí também imagens variadas que representem diferentes grupos sociais<sup>48</sup>.

Torna-se importante, ainda, que os materiais didáticos, ao abranger a diversidade na escolha de representações de grupos e de discursos, também incluam nas tarefas mediações culturais a partir de textos e questões que promovam questionamentos e perguntas (inter)culturais. Essa fomentação da interculturalidade e da mediação cultural nos materiais didáticos pode ser incentivada quando se propõe que os participantes busquem aproximações entre as diferentes culturas, criando-se uma base comum de entendimento que dê chances para um possível diálogo intercultural. Para isso, é preciso haver tarefas que questionem o conhecimento dos participantes sobre: elementos culturais que aparecem no gênero discursivo em destaque (incluindo os valores atribuídos a ele, formas culturais de usá-lo, regras sociais presentes, etc.); quais são suas posições em relação a esses aspectos culturais; se esses elementos aparecem em sua cultura; de que forma, etc.

---

<sup>47</sup> Esses projetos de aprendizagem foram desenvolvidos sob a coordenação de Caroline Wink, Kétina Timboni e Marjorie Moraes (Intermediário I, em 2015), Janaína Vianna da Conceição e Caroline Scheuer Neves (Práticas do Discurso Oral, em 2014) e Camila Alexandrini (Literatura Brasileira, em 2015). Outros projetos semelhantes têm sido desenvolvidos no PPE também em outras disciplinas, com vistas a promover interlocuções com diferentes grupos. Ver, por exemplos, as reportagens desenvolvidas para o jornal Conexão PPE, acessível em <https://jornaldope.wordpress.com/>.

<sup>48</sup> Não é possível, por exemplo, promover uma interlocução com os moradores de rua que escrevem no jornal, mas os textos disponibilizados no jornal e vídeos disponíveis na internet que falem sobre o projeto *Boca de Rua* podem ser utilizados em materiais didáticos.

É importante, pois, chamar a atenção para aspectos sócio-históricos e culturais sinalizados no texto como parte de discursos dinâmicos (e não estanques e homogêneos), como recortes de mundo, de grupos, de ideias e valores. Dessa forma, os participantes, ao entrarem em contato com outras culturas, serão convidados a praticar o exercício de tentar ver o mundo a partir dos valores do outro, contrastando com os seus próprios posicionamentos e posições ideológicas, deslocando-se do lugar de partida e indo em direção para o outro em si (ver JANZEN, 2005).

No que tange ao discurso oral mais especificamente, é importante observarmos se os materiais didáticos apresentam diversidades de falares, sotaques e modos de dizer na seleção de seus textos, bem como reflexões sobre essas questões em suas tarefas. Esses aspectos estão relacionados ao acesso a variedades orais presentes no português, podendo-se relacionar essas variedades com aspectos identitários, culturais e de construção de sentidos nos gêneros orais públicos abordados, conforme poderemos ver exemplos no Princípio 6.

Em suma, ao elaborar, adaptar ou selecionar materiais didáticos, é importante observar:

- O material didático contempla diferentes representações de grupos sociais e de discursos?
- O material didático promove a diversidade de saberes, estéticas e expressões?
- O material didático faz mediações culturais e oferta oportunidades para diálogos interculturais?
- O material didático apresenta diversidade de falares, sotaques e modos de dizer? Ele promove reflexões sobre esses aspectos?

### **PRINCÍPIO 3: Ofertar tarefas que promovam possibilidades de interação em sala de aula**

Conforme vimos anteriormente, desde uma perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos, “a linguagem é um acontecimento social, que se realiza através da interação verbal de enunciados” (SCHOFFEN, 2009). Em consonância com esse entendimento, o Princípio 3 está associado à promoção de possibilidades de interação nos materiais didáticos. Se temos como objetivo que nossos alunos aprendam a circular em distintas esferas sociais usando a língua portuguesa de modo seguro, autônomo e crítico (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), é fundamental que nossos materiais proporcionem possibilidades para se construir, em sala de aula, momentos interacionais relacionados aos gêneros e temáticas em destaque.

No nosso caso, objetivamos o aperfeiçoamento da produção oral e a ampliação de repertórios em práticas sociais envolvendo gêneros orais e mistos. Nesse sentido, esses gêneros

não podem ser utilizados apenas como atividades-meio para se discutir temáticas ou para se discutir a produção de gêneros escritos. Consideramos que a promoção da interação nas tarefas pedagógicas voltadas para o ensino de distintos gêneros orais e mistos deva ser também atividade-fim, o que implica na produção desses textos em situações compatíveis com os gêneros em pauta, conforme já vimos no Princípio 1.

Ademais, para a promoção da interação, não basta somente que o professor interaja com os alunos, sendo o centro da interação durante a aula. É necessário que as tarefas propostas em sala de aula apresentem convites de interação entre os próprios estudantes, propiciando organizações diversas (duplas, trios, grupos, toda a turma), em modos de formações diferentes (em círculo, um do lado do outro, todos em pé, etc.), em propostas de ações também diversificadas (apresentar, expor, fazer role-play, jogar, instruir, narrar, adivinhar, etc.), de acordo com o que se tornar relevante, considerando-se um uso coerente dos textos focalizados e os objetivos de aprendizagem. Dessa maneira, haverá mais espaços para interação em sala de aula, com maior participação entre os estudantes, e menos interações em que somente o professor se dirige a alguns alunos enquanto os outros escutam.

De acordo com Nation (1989), o trabalho em grupo pode auxiliar o ensino facilitando as condições para a negociação de sentidos, ofertar mais oportunidades de se usar o que se aprendeu, ajudar no desenvolvimento da fluência e de usos de estratégias (para verificar a compreensão do colega, para buscar confirmação ou elucidações, para manejar turnos longos de fala, etc.), aumentar a motivação para participar, fortalecer o clima afetivo e contribuir para a profundidade de processamento. Dessa maneira, há a expectativa de que os estudantes se engajem mais nas tarefas propostas em aula.

A participação é fundamental para a aprendizagem, pois, como afirmam Garcez, Frank e Kanitz (2012, p. 223), “se constrói conhecimento, ou seja, se aprende, na medida em que se participa de modo engajado de atividades conjuntas”. Ainda de acordo com os autores, essa construção conjunta de conhecimento “envolve criar recursos de interlocução para construir um mundo em comum, removendo obstáculos para tanto se necessário, e também produzir conhecimento compartilhado novo ou reproduzi-lo coletivamente, mediante participação e engajamento” (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 223). A fim de facilitar esse engajamento, o material didático precisa proporcionar em suas tarefas convites que instiguem os estudantes a participarem através de oportunidades para interagirem e aprenderem uns com os outros. Nesse sentido, fomentar diálogos interculturais pode ser interessante para que os alunos conheçam mais sobre aspectos sócio-culturais e históricos brasileiros e também de

diferentes países e culturas, de acordo com a origem, experiências culturais, modos de vida, valores, crenças e posições ideológicas dos participantes.

De acordo com o Janzen (2005), o diálogo intercultural só pode ser efetivado quando não há uma tentativa de homogeneizar grupos sociais e quando não há apagamento das diferenças sócio-culturais: “quando não há a negação do estranho, quando, recorrendo aos sistemas próprios de orientação, os sujeitos buscam aproximações que viabilizam o aprofundamento das relações” (idem, p. 38). O diálogo intercultural, pois, não pressupõe a ausência de conflitos, mas busca trocas culturais diversificadas de identidades, grupos e de discursos que desloquem os participantes para novos entendimentos de sua cultura e a de outra(s) a partir de confrontos e estreitamento de laços.

Quanto maiores oportunidades os alunos tiverem para conhecer mais sobre elementos sócio-culturais e históricos do Brasil e de outros países, maiores serão as chances de os participantes desenvolverem um diálogo intercultural, a partir de práticas e da promoção da interação. Além disso, quanto maiores chances de interação oral em português os alunos tiverem, maiores serão as oportunidades de os alunos praticarem oralmente com a LA e se envolverem com ela.

Para que isso ocorra de forma mais plena, é fundamental que haja uma articulação entre as tarefas de produção oral com outras de outros tipos: as que convidam os estudantes a refletirem sobre estratégias para sustentar a interação e que tenham como objetivo expandir o conhecimento contextualizado de aspectos culturais sinalizados no texto e de recursos expressivos como os aspectos lexicais, estruturais, de pronúncia e de multimodalidades em foco. Mesmo nessas, o material didático pode pensar em estratégias de interação entre os estudantes. Dessa maneira, os alunos se sentirão mais confiantes ao interagirem, tendo oportunidade de praticar esses recursos de forma contextualizada, auxiliando, inclusive, no desenvolvimento de suas fluências. Nesse sentido, as tarefas que ofertam possibilidades de interação estarão promovendo possibilidades de os alunos produzirem discursos, de construí-los conjuntamente com outros colegas, de criarem e de improvisarem na LA.

Quando estamos lidando com gêneros orais e mistos que apresentam formas institucionais ou de ficção (gêneros artísticos), o espaço da sala de aula pode ser tornar palco para a simulação e para a ficcionalização. Nesse sentido, as tarefas pedagógicas podem convidar os estudantes a produzirem algo “fazendo de conta que”. Cabe ressaltar que esse “fazer de conta”, para ser mais significativo, pode estar atrelado a outras práticas em sala de aula que visam à produção oral pública dos estudantes para um outro público. Com isso, os estudantes precisam se colocar em diferentes papéis, e pelo papel que terão que desempenhar, terão





Ao trabalhar com gêneros de esferas públicas e fazer desses gêneros parte de algo que envolve socialização em práticas públicas, tão importante quanto a promoção de tarefas de “faz de conta” (talvez até mais importante) é a oferta de oportunidades de participação em práticas sociais que envolvam, de fato, outros interlocutores. Dessa forma, eles serão parte da produção – seja como plateia, seja como interlocutores ou participantes da situação da interação proposta. Isso porque a interlocução com outro público justifica “a busca por recursos expressivos adequados a esses interlocutores e, por conseguinte, [...] as características da língua falada” que serão trabalhadas, além do preparo que determinados gêneros discursivos demandam (CONCEIÇÃO, 2011, p. 15). Além disso, tudo que será feito antes visará esses interlocutores, demandando maior engajamento dos estudantes – já que eles precisarão apresentar para outro público, além dos colegas e do professor.

A partir do que foi discutido, pudemos perceber que a construção conjunta de aprendizagem demanda participação e construção de mundo compartilhado na interação entre as pessoas envolvidas no processo. Para dar conta desse princípio na elaboração de materiais didáticos, algumas perguntas úteis são:

- O material didático propõe tarefas que promovem possibilidades de interação em sala de aula?
- Há convites para que os alunos interajam entre eles (e não somente com o professor)? Há propostas de organização diversificadas (dupla, trio, metade da turma), modos diversos (em círculo, em pé, etc.) e propostas diferentes (debater, fazer role-play, apresentar, relatar, etc.)?
- O material didático fomenta diálogos interculturais a partir da promoção de tarefas que convidem os estudantes a interagirem oralmente?
- As tarefas de produção se articulam com as tarefas de reflexão sobre recursos expressivos presentes no gênero oral público em destaque?
- A interação pretendida leva em consideração gêneros orais para além da conversa com os colegas e o professor?

#### **PRINCÍPIO 4: Explicitar aquilo que está sendo abordado no material e promover momentos para a (auto)avaliação do que foi aprendido**

Este princípio propõe **a explicitação da ação que está sendo/será feita e a promoção em aula de momentos para a (auto)avaliação do que foi aprendido**. Com este princípio, defendemos que as tarefas pedagógicas explicitem aquilo que está sendo feito, a fim de que os estudantes se orientem mais rapidamente para aquilo que estão sendo convidados a fazer e tenham em vista e compreendam o foco de aprendizagem proposto no material. Para o

professor, a explicitação também se torna importante, pois, a partir dela, conseguirá sistematizar melhor os conteúdos abordados, bem como analisar se os materiais estão, de fato, se propondo a fazer aquilo que explicitam como objetivo.

A seguir, três exemplos de textos introdutórios em diferentes partes do material didático e com níveis diferentes de explicitação sobre o que está sendo proposto. No primeiro exemplo, há uma introdução sobre o texto que será trabalhado. No segundo exemplo, o título dá pistas sobre o gênero discursivo que será abordado, enquanto as seções orientam os estudantes sobre o que será discutido. No último exemplo, são apresentados a temática da unidade didática, as questões que o material pretende abordar, quais gêneros de compreensão oral, de leitura, de produção oral e escrita serão trabalhados, bem como as funções comunicativas e aspectos linguísticos a serem explorados. Dessa maneira, os alunos, antes de terem acesso ao material, têm um panorama sobre quais temáticas, gêneros, funções comunicativas e recursos linguísticos os elaboradores do material didático estão considerando relevantes de serem aprendidos.

Quadro 29 – Exemplo de tarefa 1 sobre explicitação de tarefas

Nesta tarefa, trabalharemos com a peça radiofônica *Guarda-Roupa*, adaptada do conto *Conteúdo*, de Luis Dill.

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Quadro 30 – Exemplo de tarefa 2 sobre explicitação de tarefas

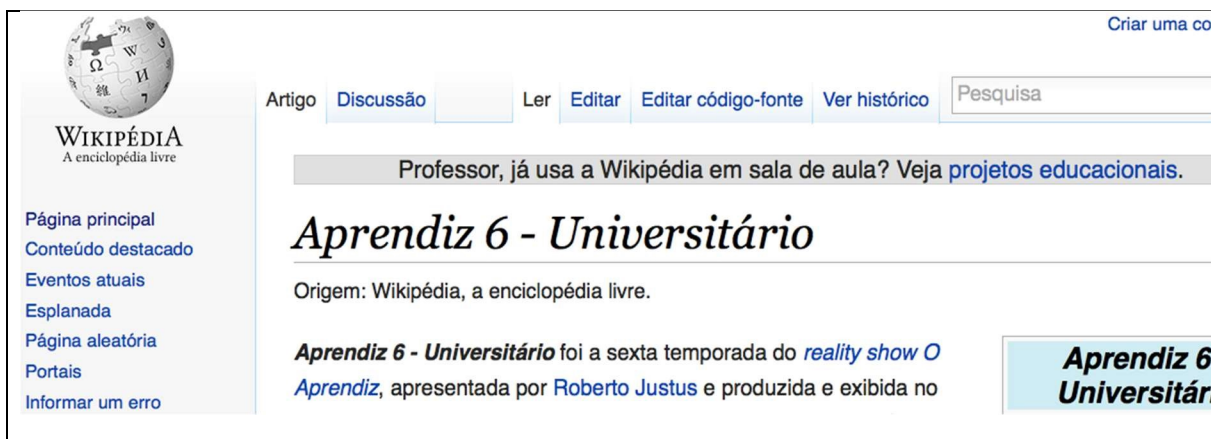
## APRESENTAÇÃO ORAL

### O que eu já sei sobre apresentação oral?

1. Na sua opinião, o que faz uma apresentação oral ser boa ou ruim? Por quê?
2. Você costuma apresentar-se oralmente em frente a um público? Em que situações?
3. O que você costuma considerar na hora de fazer uma apresentação oral? Por quê?

### Alguns exemplos de apresentações orais

1. Você irá assistir a uma parte do programa *O Aprendiz 6 - Universitário*. Leia o texto a seguir para saber um pouco mais sobre ele.



The screenshot shows the Wikipedia interface for the article "Aprendiz 6 - Universitário". At the top, there is a navigation bar with options like "Artigo", "Discussão", "Ler", "Editar", "Editar código-fonte", and "Ver histórico". A search box is also present. Below the navigation bar, there is a banner that says "Professor, já usa a Wikipédia em sala de aula? Veja projetos educacionais." The main title of the article is "Aprendiz 6 - Universitário". Below the title, it states "Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre." and "Aprendiz 6 - Universitário foi a sexta temporada do reality show O Aprendiz, apresentada por Roberto Justus e produzida e exibida no". On the right side, there is a blue box with the text "Aprendiz 6 Universitário". On the left side, there is a sidebar with links to "Página principal", "Conteúdo destacado", "Eventos atuais", "Esplanada", "Página aleatória", "Portais", and "Informar um erro".

Fonte: Material do curso Práticas do Discurso Oral (PPE-UFRGS). Elaborado por Caroline Neves, Bruno Coelho e Janaína Conceição (2011). Adaptado por Caroline Neves, Janaína Vianna da Conceição e Bruna Sommer (2014).

Quadro 31 – Exemplo 3 sobre explicitação de tarefas

Nesta unidade, vamos falar sobre <i>padrões de beleza em diferentes culturas</i> .				
Questões	Gêneros de compreensão oral e leitura	Gêneros de produção oral e escrita	Funções comunicativas	Aspectos linguísticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que são padrões de beleza?</li> <li>- Como são os padrões de beleza em diferentes culturas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postagem de blog;</li> <li>- Comentário em blog;</li> <li>- <i>Tweet</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentário em postagem de blog;</li> <li>- Apresentação oral;</li> <li>- <i>Tweet</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>descrever</i> pessoas;</li> <li>- <i>fazer</i> comparações;</li> <li>- <i>elogiar e criticar</i>;</li> <li>- <i>expressar</i> opinião;</li> <li>- <i>tweetar</i>;</li> <li>- <i>avaliar</i>;</li> <li>- <i>relatar</i> opiniões de outras pessoas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adjetivos para descrição física;</li> <li>- <i>vocabulário</i> sobre roupas de praia;</li> <li>- Vocabulário para expressar opinião;</li> <li>- Comparativo de igualdade, superioridade e inferioridade;</li> <li>- Expressões para criticar e elogiar pessoas;</li> <li>- Modo condicional;</li> <li>- <i>#partiu</i>.</li> </ul>

Fonte: Material do curso Básico II (PPE-UFRGS). Elaborado por Janaína Vianna da Conceição, Gabriela da Silva Bulla e Caroline Scheuer Neves (2016).

Em relação à explicitação de critérios de avaliação oral, entendemos que o material didático deva propor convites à discussão sobre o que foi feito ao longo da unidade didática. Isso porque, embora o material apresente objetivos de aprendizagem e tarefas para que isso ocorra, somente nas atividades que são realizadas em sala de aula, com a participação dos estudantes e professor, que se dá a aprendizagem, conforme já discutido. Nesse sentido, se torna importante promover a discussão sobre aquilo que se pretendia ensinar e o que, de fato, foi aprendido, quais aspectos os alunos gostariam de descobrir e aprender mais.

Segundo os RCs (RS, 2009, p. 48), “o sucesso do ensino e da aprendizagem está vinculado à coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das atividades, a escolha e/ou elaboração de materiais didáticos e a avaliação”. Nesse sentido, a (auto)avaliação se torna

um momento importante para a reflexão sobre o que foi feito até então, além de os estudantes serem provocados em termos de conseguir reconhecer e deliberar sobre as suas aprendizagens (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Abaixo, dois exemplos de materiais que convidam à autoavaliação e à reflexão sobre os aprendizados da turma em relação aos objetivos pretendidos e outros.

Quadro 32 – Exemplo de tarefa que convida à autoavaliação e à reflexão

<p><b>Para saber mais...</b></p> <p>“Beleza Pura” – Caetano Veloso  <a href="http://letras.mus.br/caetano-veloso/43871/">http://letras.mus.br/caetano-veloso/43871/</a></p> <p>Pronunciamento de Jean Wyllys no Dia Nacional de Combate à Homofobia  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vIcVlrkR9zg">https://www.youtube.com/watch?v=vIcVlrkR9zg</a></p> <p>Câmara dos Deputados  <a href="http://www2.camara.leg.br">http://www2.camara.leg.br</a></p> <p>Curta “Eu não quero voltar sozinho”  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbI">https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbI</a></p>	<p><b>Avaliação</b></p> <p>1. O que aprendi sobre...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias argumentativas:</li> <li>- oralidade:</li> <li>- preconceitos:</li> <li>- aspectos da cultura brasileira:</li> </ul>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>1. O que aprendi sobre...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-o gênero apresentação oral:</li> <li>-minha performance em uma apresentação oral:</li> <li>-a performance de outras pessoas em uma apresentação oral:</li> <li>-aspectos da língua oral:</li> <li>-aspectos relacionados à temática “rua”:</li> <li>- outras coisas:</li> </ul> <p>2. O que você ainda gostaria de aprender sobre apresentação oral e sobre aspectos da língua oral?</p>	

Fonte: Material do curso Práticas do Discurso Oral (PPE-UFRGS). Elaborado por Caroline Scheuer Neves.

Além da promoção de momentos para a (auto)avaliação do que foi aprendido, é importante explicitar os critérios que orientarão essa avaliação. No curso de PDO, por exemplo, os alunos são convidados a criarem conjuntamente com toda a turma critérios em relação a aspectos relevantes para as suas produções orais nos gêneros trabalhados durante as aulas, bem

como a discutirem seus entendimentos sobre os critérios elencados (ver CONCEIÇÃO, NEVES, 2015; NEVES, 2012).

Segundo Neves (2012, p. 57), “o trabalho com gêneros orais precisa contar com alguma forma de registro para que a produção do aluno não se torne tão efêmera e impossibilite que tanto o estudante quanto o professor tenham acesso à sua materialidade para avaliação” (NEVES, 2012, p. 57). Dessa maneira, a avaliação da produção oral a partir de um registro (gravador, filmadora, etc.) não é vista apenas como parte de uma nota, mas como uma oportunidade para o estudante poder se ouvir e se ver<sup>49</sup>, e avaliar aspectos positivos de seu desempenho, assim como aquilo que ainda precisa ser melhorado, tendo como base os critérios criados conjuntamente com todo o grupo.

Esse visionamento do estudante sobre a sua produção já é consenso por boa parte dos pesquisadores e por muitos professores quando se trata de textos escritos: estimula-se que os alunos leiam os próprios textos produzidos e que, a partir da leitura de outras pessoas (de colegas e de professores, por exemplo) e de sugestões dadas a partir de bilhetes orientadores (ver SOMMER, SIMÕES, 2015; MANGABEIRA, COSTA, SIMÕES, 2011), reescrevam seus textos. No entanto, quando se trata de gêneros orais, essa prática de se gravar, olhar a si mesmo, se analisar, se avaliar ainda é pouco discutida e encorajada, havendo poucos relatos de experiências pedagógicas que discorram e discutam sobre esse assunto.

Acreditamos que tanto as tarefas pedagógicas quanto as atividades de sala de aula, incluindo momentos de (auto)avaliação e de discussão sobre os critérios a serem utilizados para essa avaliação, precisam promover ofertas de reflexão sobre aquilo que é produzido oralmente pelos estudantes, para que possam discutir, em sala de aula, sobre o que está em jogo nas interações orais, visto que o espaço da oralidade em aulas de língua também precisa ser incluído como um lugar a ser pensado e discutido. Isso requer, portanto, boas condições em sala de aula para que os estudantes se sintam à vontade para se olharem e analisarem aspectos positivos e negativos de seus desempenhos, encarando essa atividade como algo que os auxiliará a terem uma melhor percepção de aspectos que ainda precisam ser melhor praticados, e como convite

---

<sup>49</sup> Acredito que a oportunidade de o aluno poder ver e ouvir a si mesmo, após discutir conjuntamente os aspectos que são relevantes para participar oralmente de determinado gênero discursivo, pode aguçar o seu senso crítico sobre o que é positivo e negativo nas performances realizadas. Mais do que avaliar outros, os estudantes têm a chance de olhar e avaliar a si mesmos, esperando-se que, nesse espaço de sala de aula, seja criado um ambiente que não seja hostil, mas convidativo para errar se for o caso, (re)fazer, se tornar mais confiante e ser cada vez melhor em termos de sua aprendizagem da língua e de seu desempenho ao usá-la. Após a avaliação dos alunos sobre o que produziram oralmente, a refacitura das produções orais podem se tornar essenciais para pôr em prática as aprendizagens obtidas.

para que possam treinar cada vez mais suas produções, refazendo-as e obtendo melhores resultados em sua performance oral.

Para dar conta do Princípio 4 na elaboração de materiais didáticos, algumas perguntas úteis são:

- O material didático orienta o aluno para o que está sendo/será feito?
- O material didático propõe convites à discussão e momentos de (auto)avaliação sobre o que foi feito?
- O material didático articula os objetivos de aprendizagem com uma proposta de discussão sobre critérios de avaliação?
- As tarefas de avaliação promovem ofertas de reflexão sobre aquilo que foi produzido oralmente?

### **PRINCÍPIO 5: Propiciar a prática de diferentes níveis constitutivos da produção oral, buscando tratar de conteúdos que vão além de regras gramaticais e do quadro fonético do português**

Conforme discutido anteriormente, o conhecimento de regras gramaticais e do quadro fonético de uma língua não é suficiente para se trabalhar com a oralidade em aulas de PLA, visto que “o uso de determinada língua constitui mais que um fato isolado. É mais que um fato especificamente linguístico, vocal ou gráfico. É mais que um exercício prático de emissão de sinais. É um ato humano, social, político, histórico, ideológico” (ANTUNES, 2007, p.21), diz respeito à palavra como “ponte lançada entre mim e os outros”, sendo produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, 2012). Nesse sentido, o saber falar, ler, escrever e escutar pressupõe estar envolvido em práticas sociais situadas e envolvem, como vimos, não só fonemas e estruturas gramaticais, mas também prosódia, léxico, multimodalidades e outros conhecimentos que precisam ser mobilizados durante a interação, tais como regras de textualização, normas sociais de atuação, regras da própria interação, conhecimento de mundo, etc. (ANTUNES, 2007).

Em uma tarefa do curso de PDO, por exemplo, os alunos são convidados a ouvirem um discurso político do deputado Jean Wyllys falando sobre a temática proposta em aula: preconceito contra homossexuais. Por entendermos que o público-alvo desse curso, estudantes aprendizes de PLA que chegaram ao Brasil há pouco ou que estão no país há mais tempo, mas não transitam muito em cenários políticos do país, acreditamos que uma tarefa de leitura que apresentasse quem é o deputado, o motivo pelo qual ele estava discursando e que discursos ele

está contrapondo seria interessante para tornar mais plena a compreensão dos estudantes sobre aquilo que iriam ouvir sendo discursado.

Assim como Antunes (2003, p. 70.77), temos a confiança de que a leitura favorece a ampliação de repertórios de informação do leitor e que ela depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação. Ademais, conforme destacamos no quadro 25, os conhecimentos implicados no tema em destaque e os aspectos culturais sinalizados no texto também precisam ser foco das tarefas pedagógicas. Se utilizássemos esse ou outro discurso de Jean Wyllys apenas para focalizar em estruturas gramaticais ou no seu sotaque (o deputado é da cidade de Alagoinhas, Bahia, mas atua no Rio de Janeiro), estaríamos usando o texto somente como pretexto para trabalhar essas questões, e, mesmo assim, não teríamos uma garantia de que os estudantes conseguiriam entender o discurso e, conseqüentemente, que conseguiriam participar de forma mais engajada das discussões em aula (e fora dela) sobre o assunto. Além da nota biográfica do autor, a tarefa também apresenta uma explicação sobre termos que são utilizados no discurso, como “Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos Humanos”, a relação do deputado com essa “Frente”, e a contraposição de discursos de outros (Marco Feliciano)<sup>50</sup>.

Defendemos, pois, que o conhecimento gramatical e dos fonemas do português se torna importante no ensino de PLA quando atrelado a efeitos de sentido relacionados aos propósitos, participantes, papéis sociais de quem está falando, como conhecimento prévio necessário para entender o que está sendo dito ou para entender determinadas regras de funcionamento da língua portuguesa, contudo, esse conhecimento por si só não basta. Evidentemente que toda língua apresenta normas gramaticais e regras de fenômenos fonético-fonológicos que regem seu funcionamento, e para cada variação linguística no sistema heterogêneo da língua, há explicações e regras que regulam esse uso. No entanto, a reflexão sobre essas estruturas faz sentido quando os alunos percebem determinados efeitos de sentido que tais escolhas podem vir a apresentar, tanto no texto trabalhado na compreensão quanto na sua produção, ao mobilizarem esses recursos. Em relação ao nível lexical, por exemplo, havíamos destacado os seguintes aspectos no quadro 26:

---

<sup>50</sup> No Princípio 9, expomos outras tarefas referentes a esse texto que focalizam em aspectos da oralidade que pretendemos discutir posteriormente.



### NÍVEL LEXICAL

- posicionamento ideológico;
- palavras, agrupamentos lexicais, expressões, estruturas fraseológicas;
- relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia, partonímia e a associação semântica entre elas em textos;
- recursos figurativos;
- implícitos e explícitos do texto;
- ambiguidade;
- elos de armação em subpartes do texto;
- formas prestigiadas e desprestigiadas da língua;
- formas que evidenciam recortes de mundo;
- formas que evidenciam identidades e (des) pertencimento.

A seguir, apresentamos uma tarefa pedagógica que faz parte de uma unidade didática maior que convida os estudantes a ouvirem a peça radiofônica “Guarda-Roupa”, radiodrama narrativo que versa sobre a rejeição dos pais do protagonista ao descobrirem que o filho é homossexual. Nessa tarefa, há questões que concernem ao posicionamento ideológico do personagem “pai” e “filho” em relação: à homossexualidade; às formas que evidenciam recortes de mundo e (des)pertencimento; às expressões e recursos figurativos indicados pelos itens lexicais produzidos pelos personagens. Há também aspectos de sinonímias e de associação semântica, os quais professor e estudantes podem explorar (a relação entre a palavra “guarda-roupa” e a frase “meu guarda-roupa está escancarado” com a expressão “sair do armário”): os implícitos do texto e a maneira como o léxico é utilizado para os propósitos narrativos e efeitos de sentido pretendidos. Assim, mais do que dizer que “guarda-roupa” e “armário” podem ser sinônimos ou focalizar no aprendizado de novos itens lexicais, é interessante refletir sobre esses termos atrelados à história, discutindo possíveis motivos para sua utilização e efeitos de sentido nessa peça radiofônica, conectando esses efeitos ao encadeamento dos enunciados, com que(m) eles estão dialogando e a quem estão respondendo.

Ademais, tal discussão sobre a expressão se torna essencial para entender o conflito da história, uma vez que os pais do protagonista ficam em choque ao descobrirem que seu filho é homossexual. Porém, para um ouvinte menos atento, tal informação não está “escancarada”. A questão da tarefa “2” convida os alunos a discutirem sobre os usos dos xingamentos utilizados pelo pai, e de que maneira eles evidenciam sua posição ideológica em relação à homossexualidade. Ao considerá-la como algo pejorativo, mobilizando discursos sobre a moralidade (libertinagem, pouca vergonha), e que estão presentes no campo religioso (coisa do diabo) e no campo da saúde (uma doença), por exemplo, a personagem demonstra sua valoração frente aos homossexuais e dialoga com discursos anteriores-presentes-futuros sobre a

homossexualidade presente em diferentes campos do discurso (heteronormatividade, hierarquia social, religiosidade, moralidade, medicina, etc.). A tarefa ainda, sendo parte de uma cadeia discursiva e dialógica, questiona os estudantes sobre os seus posicionamentos em relação ao discurso do pai.

Quadro 33 – Exemplo de tarefas que focalizam em aspectos lexicais relacionados ao gênero em destaque

1. Escute a peça radiofônica *Guarda-Roupa* (<http://www.mixcloud.com/MirnaSpritzer/peca-radiofonica-guarda-roupa/>) e faça as questões a seguir. Você pode acompanhar com a transcrição.

a) De acordo com o contexto da peça radiofônica, explique a frase em negrito:

FILHO            Quer ouvir uma coisa engraçada?  
 AMIGO            Que é?  
 FILHO            **Meu guarda-roupa tá escancarado.**

b) O conflito da história é contado de maneira implícita. Qual é o principal conflito da história? Comprove a sua resposta com passagens do texto.

c) Por que você acha que esse recurso (contar de maneira implícita) é usado na história? Em que situações você utiliza esse recurso?

d) Qual é a relação entre o título da peça radiofônica e seu conflito?

2. Complete o quadro a seguir. Depois, discuta com seu colega sobre as expressões utilizadas pelo personagem “pai”:

PALAVRAS E EXPRESSÕES USADAS PELO PAI PARA SE REFERIR AO FILHO	
bando de anormais	Coisa do diabo
Canalhas	Pouca vergonha
Patifes	Doença
“essa gente”	Aberração
Libertinagem	Podridão

a) Você já conhecia essas expressões? O que elas significam?  
 b) Você costuma usar essas expressões? Em que situações?  
 c) Por qual motivo você acredita que o pai utiliza essas expressões?  
 d) Qual é a sua opinião sobre o assunto abordado na peça e sobre o posicionamento do pai?

Fonte: Tarefa elaborada pela autora (2013). Edição feita por Caroline Scheuer Neves (2015).

No que diz respeito à pronúncia, conforme explicitado anteriormente, ela está relacionada a outros fatores além dos fonemas, como o ritmo, o acento e a entonação, e diz respeito a aspectos segmentais e prosódicos. Em relação ao nível prosódico, destacamos no quadro 26, os seguintes aspectos:

**NÍVEL PROSÓDICO**

- qualidade da voz;
- ritmo;
- volume;
- entoação;
- tonalidade;
- articulação;
- ênfase;
- tessitura;
- cadência;
- projeção;
- alongamento silábico;
- frequência;
- duração;
- ressonância;
- pausa;
- fluência;
- tempo (acelerado, desacelerado);
- pronúncia;
- acento;
- cadência;
- saliência fônica.

A seguir, apresentamos parte de uma tarefa do curso de PDO que focaliza em aspectos prosódicos e corporais para reflexão de sentidos provocados pelo texto. Na tarefa, parte de uma unidade didática cujo gênero discursivo em destaque é o sarau, os estudantes escutam uma declamação de Antônio Abujamra feita em seu programa de TV, *Provocações* ([https://www.youtube.com/watch?v=ruN\\_LR60ZfQ](https://www.youtube.com/watch?v=ruN_LR60ZfQ)) a partir de um trecho do conto *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti. As questões enfatizam aspectos como entoação, expressões faciais, ênfase, ritmo, aliteração e outros, e como esses elementos aparecem na produção da declamação de Antônio Abujamra, visando a quais efeitos de sentido. Após a discussão desses elementos, os estudantes são convidados a pensarem em critérios que consideram relevantes em uma declamação, um gênero em que há a oralização da escrita, para, enfim, discutirem sobre o desempenho do diretor, apresentador e ator. Posteriormente, os alunos recebem um texto que não foi originalmente produzido com a intenção de ser poético, mas que, através de um jogo prosódico na declamação, terá o intuito de ser.

Quadro 34 – Exemplos de tarefas que focalizam em aspectos prosódicos relacionados ao gênero em destaque

### DE OLHO NA LÍNGUA

(...)

5. Como as partes destacadas a seguir são declamadas (aspectos orais e expressões faciais)? Por que você acha isso?

“... **esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão**” [00:24 – 00:28]

“... e ainda fica **satisfeito** porque tem sempre sono **atrasado**” [02:19 – 02:24]

6. O que ocorre na pronúncia da parte em destaque? Por que você acha que o artista pronuncia dessa forma?

“... a ser ignorado quando precisava tanto ser visto” [01:02 – 01:05]

7. Como podemos perceber o funcionamento das palavras “aqui”, “ali” e “acolá” na declamação?

8. Como os trechos “para preservar a pele” e “para poupar o peito” são declamados? E qual é o efeito que a repetição de sons, presente nesses trechos, causa?

9. No trecho a seguir, onde podemos identificar uma pausa mais longa? E qual é a função dessa pausa?

E \_\_\_\_ se \_\_\_\_ perde \_\_\_\_ de \_\_\_\_ si \_\_\_\_ mesma

10. Quais critérios poderíamos usar para avaliar uma declamação? Com base nesses critérios, como você avaliaria a performance de Abujamra?

### É HORA DA... DINÂMICA!

Você receberá um texto que não podemos considerar, num primeiro momento, poesia (por exemplo, uma receita de bolo, um trecho de um manual). Você terá 3 minutos para preparar uma leitura do texto, dando entonações poéticas a ele a partir da voz. Depois você apresentará o que preparou para a turma.

Fonte: Tarefa elaborada pela professora Camila Alexandrini para o curso de Práticas do Discurso Oral do PPE da UFRGS (2015).

A partir do discutido, acreditamos que não basta trabalhar o léxico, a pronúncia e estruturas gramaticais de forma descontextualizada, é preciso considerar os efeitos que determinados usos vão ter em um texto específico. Do mesmo modo, não basta saber pronunciar bem o /v/ em “vovó viu a uva”, se o aluno não souber falar usando determinada cadência melódica, velocidade, valendo-se de determinados fenômenos fonológicos (como a junção de palavras, por exemplo) em determinado contexto, pensando nas intencionalidades do seu dizer, propósitos sociais, interlocutores, efeitos que quer provocar em determinada interação. Dessa maneira, o ensino de estruturas e de fonemas não pode ser sobreposto ao ensino de usos, de textos, de situações situadas da língua em que esses recursos são utilizados. Isso porque tais recursos são usados para realizarmos ações no mundo (CLARK, 2000), sendo sua recíproca

não verdadeira, quer dizer, as pessoas não estão fazendo coisas com a língua com o intuito de utilizar formas linguísticas (fonemas, léxico e regras gramaticais), mas para participar de práticas sociais mobilizando esses recursos.

De maneira geral, é possível dizermos que as tarefas que não apresentam situações interlocutivas se limitam ao ensino de estruturas linguísticas da língua, visando à correção. Ao usarmos textos autênticos e gêneros discursivos concretos, trabalharemos com os recursos linguístico-discursivos que mais são relevantes nos textos abordados em sala de aula para refletir sobre os sentidos que eles podem apresentar naquela situação de interlocução e de qual possível maneira esses aspectos contribuem para a composição do texto e para a interlocução e propósitos discursivos.

Nessa perspectiva, os conhecimentos gramaticais e fonéticos serão utilizados para explicar usos da língua, daí a importância de o professor utilizar boas gramáticas e boas ferramentas pedagógicas e textos acadêmicos para auxiliar em possíveis explicações que não se baseiem em prescrever o que gramáticas tradicionais dizem como deve ser a língua, mas sim em como as pessoas a estão usando em distintos cenários e contextos discursivos. O que se exigirá do professor, então, é que ele deixe de ser um especialista da gramática normativa para ser um especialista em linguagem, em um sentido amplo (GONZÁLEZ, 2015b). Nesse sentido, para trabalhar com esses aspectos da oralidade, ele precisará considerar quais elementos dos diferentes níveis apresentados no quadro 26 são relevantes e salientes para se abordar o gênero oral público em foco, promovendo reflexões sobre os efeitos de sentido provocados.

Para dar conta do Princípio 5 na elaboração de materiais didáticos, algumas perguntas úteis são:

- O material didático contempla diferentes tipos de conhecimento relevantes para abordar a compreensão e a produção oral?
- As tarefas pedagógicas articulam os conhecimentos gramaticais, lexicais, prosódicos e fonético-fonológico ao contexto de produção e de recepção de determinado gênero oral público?
- As tarefas pedagógicas promovem à reflexão sobre efeitos de sentido dos recursos linguístico-discursivos usados articulados ao gênero oral público em destaque?
- O material didático aborda diferentes aspectos apresentados nos diversos níveis que compõem a materialidade dos textos orais, conforme apresentado no quadro 26?

**PRINCÍPIO 6: Promover a discussão sobre atribuições de valor a variedades linguísticas, buscando romper preconceitos e estereótipos em relação à oralidade**

Este princípio está relacionado ao compromisso do material didático de romper estereótipos e preconceitos em relação à oralidade (e também em relação à língua de modo geral) e de promover a reflexão e discussão sobre variação linguística em gêneros orais e mistos. Partimos do pressuposto de que não existem letramento e oralidade com “L” e “O” maiúsculos, mas letramentos e oralidades no plural (STREET, 2014). Os sentidos que determinados usos da língua falada e da língua escrita têm serão definidos em práticas sociais situadas, em contextos específicos.

Assim sendo, os usos da oralidade precisarão ser considerados em contextos culturais, sendo equivocado, conforme discutimos anteriormente, dizer que a fala é o lugar do erro, do caos, da informalidade, da variação linguística e do estigma, ou que é autônoma e independente de situações discursivas situadas. Outro equívoco é considerar as formas utilizadas por grupos com maior escolaridade e poder aquisitivo como imunes à variação. Dentre as consequências dessa postura está a disseminação de estigmas em relação ao que é variável no sistema, do mesmo modo como a rotulação de que só quem faz parte de grupos de condições sociais desprestigiadas é quem utiliza formas variáveis.

A variação linguística está presente nas formas de falar e de escrever de qualquer pessoa, independentemente de sua classe social, gênero, lugar de origem, idade, raça e credo. Mesmo a língua mais prestigiosa utilizada por grupos com maior poder aquisitivo e escolaridade se distingue da norma padrão, uma representação abstrata de um sistema linguístico.<sup>51</sup> Além disso, é importante ressaltar novamente que a fala correta não é aquela que se aproxima da escrita estandardizada, que a variação linguística e o nível de (in)formalidade estão presentes nas modalidades escrita e oral, e que o “caos” e o “erro” partem de uma visão de língua sem falhas, homogênea, idealizada e não contemplativa dos usos que as pessoas estão fazendo da língua portuguesa.

Consideramos que tanto a fala quanto a escrita são igualmente relevantes nas práticas sociais, não havendo explicações científicas para justificar, enaltecer ou valorar a importância de uma modalidade à custa da redução da relevância da outra. Salientamos também que as duas modalidades, apesar de, em muitos contextos, serem vistas como tendo uma relação de tensão, não precisam ser tratadas de forma dicotômica, como se estivessem em lugares muito distantes e opostos, sendo uma modalidade o outro lado da moeda da outra. Conforme dito

---

<sup>51</sup> Sobre a norma padrão e variação linguística, ver, por exemplo, Bagno (2015) e Faraco (2009).

anteriormente, muitas vezes, a relação entre essas modalidades é de contínuo, de fluidez, de complementariedade e de permeabilidade.

A variação linguística deve ser foco do ensino em PLA, pois ela está presente em toda e qualquer produção: na pronúncia, na entonação, nas interrupções sintáticas, nas reduções, apagamentos e modificações de sons, nas escolhas lexicais, nas concordâncias verbais e nominais, nas regências verbais, na negação (uso ou não da dupla negação), no uso dos pronomes oblíquos e retos em posição de objeto ou objeto nulo, na supressão ou não de preposições diante de pronomes relativos, etc. Não tratar dessas questões seria contribuir para silenciar possibilidades de dizer e de construir sentidos e identidades, e seria reforçar preconceitos em relação a determinadas variedades da língua.

Acreditamos que o ensino de uma LA está relacionado também a concepções que temos do que é aprender uma LA, bem como a crenças que temos em relação ao que é língua(gem). Em uma sala de aula em que professores e alunos acreditam que há sotaques melhores que outros e que há apenas uma forma correta de falar, por exemplo, dificilmente será possível criar um ambiente de desconstrução dessas crenças e de sensibilização para essas questões entendendo-as em sua complexidade, englobando fatores além dos linguísticos. Isso poderá se refletir nas escolhas de textos das tarefas, na (des)valorização de certos discursos e de grupos sociais, no foco das tarefas pedagógicas voltadas exclusivamente para estruturas lexicais, gramaticais e de pronúncia, e na própria produção oral dos estudantes, que, muitas vezes, irão deixar de usar determinadas estruturas, léxicos e pronúncias por considerá-los como um erro, como algo feio, independente da situação. Em muitos casos esses usos poderiam ser relevantes e apropriados dentro de um contexto específico, mas, por não serem problematizados em sala de aula ou por serem tratados com estigma e serem descartados, não haverá discussão e reflexão nas aulas de língua sobre possíveis efeitos de sentido que seus usos teriam em determinado contexto, considerando-se: interlocução e relação entre interlocutores, identidades em jogo durante a interação, papéis sociais, conteúdo temático, organização composicional, estilo, propósito e vontade discursiva, tempo-espço, suporte, meio discursivo e historicidade.

No ensino de uma LA, é necessário, portanto, reconhecer diferentes variantes linguísticas como legítimas e poder usá-las em situações discursivas em que são esperadas ou desejáveis pelas comunidades de prática nas quais se precisa ou deseja participar. Um exemplo é o caso da próclise no português. Embora reze à cartilha de gramáticas normativas que deveríamos utilizar os pronomes oblíquos como objeto em casos como “eu o feri”, “matem-no”, no português brasileiro contemporâneo, há uma preferência, especialmente em textos orais, pelo emprego das formas “eu feri **ele**”, “matem **ele**”. Assim sendo, os pronomes retos,

que antes ocupavam apenas a função de sujeito, ocupam agora também a posição de objeto. (BAGNO, 2011).

De acordo com Bagno (2011, p. 754), os pronomes *o/a/os/as* (clíticos), não fazem parte da nossa gramática intuitiva, sendo utilizados somente por pessoas que tiveram uma educação formalizada e, “mesmo assim, elas só os empregam (como acabo de fazer) em textos escritos mais monitorados e/ou em textos falados que oralizam textos escritos ou pretendem conferir um tom mais formal ao discurso”. Seria, então, incorrer em erro ensinar aos estudantes somente o uso de clíticos, uma vez que os estudantes provavelmente ouvirão muito mais “eu vi ela” do que “eu a vi”, do mesmo modo que, em diversas situações, a produção dessas formas poderá ser inadequada por soar muito formal. Evidentemente que as formas oblíquas em posição de objeto também precisam ser ensinadas em textos em que tais formas são utilizadas; contudo, esse ensino não precisa se basear no “ou isto ou aquilo”, “ou oito ou oitenta”. Serão os textos a serem produzidos para determinados interlocutores e as necessidades de circulação em determinadas práticas que determinarão a atribuição de sentido (na compreensão) e a escolha (na produção) de determinadas formas, partindo-se do pressuposto que o estudante tenha tido acesso a elas e tenha tido oportunidades de compreender seus possíveis efeitos de sentido.

No que concerne à pronúncia, é possível encontrar, em manuais e gramáticas prescritivas, seções dedicadas à ortoépia, ou seja, a suposta pronúncia correta dos grupos fônicos. Para essa área, por exemplo, palavras como *apto*, *digno* e *pacto* precisam ser dissílabas e paroxítonas, e não trissílabas e proparoxítonas como em geral são pronunciadas (/’a pi tu/; /’di gi nu/; /’pa ki tu/). Ademais, omissões de fonemas em final de sílaba (*cantáx*, *faloϕ*), nasalização de vogais em palavras como ‘so/**m**/brancelha’, abertura de vogal como em ‘cr/o/sta’, pronúncia do /z/ em vez de /s/ em palavras como *subsistência* e *subsídio* seriam consideradas pronúncias erradas da língua. Isso significa que tais manuais e gramáticas não estão preocupados em considerar os fenômenos linguísticos da língua oral que fazem parte do dia a dia dos falantes do português brasileiro nem refletem sobre essas variações, mas, ao contrário, entendem que a pronúncia correta é invariável e independente de qualquer situação, grupo social, região, etc.

De acordo com a perspectiva adotada aqui, o trabalho com a pronúncia envolverá a prática e a reflexão sobre aspectos fonéticos e prosódicos e seus efeitos de sentido em contextos variados. Se pensarmos em canções como “Atirei o Pau no Gato”, em que a palavra “berro” muda de sílaba tônica (do /be.’ro / que o gato deu...), não poderemos dizer que a pronúncia dessa palavra está incorreta, uma vez que os efeitos provocados pelo ritmo e pela melodia presente na canção justificam a mudança da sílaba tônica, pois, a palavra “berro” está em



consonância com as partes anteriores e subsequentes da linguagem verbal e musical, fazendo parte da construção dos sentidos pretendidos.

O que defendemos com esse princípio, pois, é que a reflexão e a discussão sobre diferentes variedades da língua são cruciais para a promoção de um ensino que não se limite à prescrição de regras do que é certo e do que é errado, mas que instigue os estudantes a refletirem e analisarem, a partir de textos autênticos e de diferentes gêneros discursivos, como os fenômenos linguísticos se realizam neles, visando quais produções de sentido e propósitos. A reflexão de quem diz o quê para quem em que situação, em qual modalidade, com qual suporte e com quais objetivos se torna essencial para analisar esses fenômenos, já que, além de fatores linguísticos, fatores discursivos e sociais também estarão em jogo na variação linguística<sup>52</sup>.

Faz-se importante ressaltar que trabalhar a variação linguística no ensino de PLA não deveria ser conteúdo de uma aula ou somente de um tópico isolado (para falar de diferenças regionais, por exemplo, ou de níveis de formalidade e informalidade na língua). De acordo com Soares, Neves e Conceição (em preparação), a variação linguística “é um assunto que precisa ser focalizado na aula de Língua Portuguesa sempre que o texto tratado comportar a discussão sobre sentidos diferentes produzidos a partir de formas variáveis”.

Tendo em vista que essa temática está muito mais difundida nas discussões e nos materiais didáticos voltados para o ensino de PLM, é interessante também nos determos ao que é dito sobre os LDs que focalizam a variação linguística nesse contexto. Assim sendo, teremos mais referências e exemplos do que está sendo feito e do quão proveitoso é abordar a variação linguística dessa ou daquela maneira no ensino de gêneros orais em PLA. González (2015b), por exemplo, analisa o tratamento dado à variação nos livros mais e menos adotados pelo PNLD de 2009. Segundo o autor, os livros mais adotados foram os que tinham menos capítulos dedicados a questões relativas à variação linguística, enquanto os LDs menos adotados apresentavam mais capítulos dedicados à variação. Abaixo, apresentamos um quadro com as principais considerações do autor (GONZÁLEZ, 2015b, p. 242, 243, 244) sobre os livros analisados.

---

<sup>52</sup> Soares (2012) demonstra como fatores de ordem linguística, discursiva e social influenciam os subsistemas de concordância verbal do português brasileiro.

Quadro 35 – Análise do tratamento dado à variação em livros didáticos de PLM

LIVROS MAIS ADOTADOS	LIVROS MENOS ADOTADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não veiculam exemplos de variação linguística em nível fonético-fonológico ou morfossintático, restringindo-os a questões lexicais;</li> <li>▪ Dão maior atenção para a variação de ordem diatópica e diacrônica, silenciando a variação que acontece diariamente, que se relaciona a questões de ordem social, etária, genérica;</li> <li>▪ Ignoram a contribuição da variação linguística para a construção de sentidos, elaboração de identidades sociais, expressão de valores sociais;</li> <li>▪ Desconsideram o conceito de adequação ou o consideram, não relativamente aos falantes envolvidos e sua intencionalidade, mas com relação tão somente à “situação de enunciação”, como se fosse possível dizer, aprioristicamente, se determinado uso linguístico é ou não adequado; e</li> <li>▪ Acreditam que a norma culta, entendida como “a variedade linguística” mais prestigiosa, equivale às prescrições tradicionais – o que os autoriza, em tese, a tomá-las como objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evidenciam, por meio de exemplos, a variação linguística em todos os níveis linguísticos: lexical, morfossintático e fonético-fonológico;</li> <li>▪ Buscam apresentar extensamente as dimensões em que a língua varia: geográfica, social, etária, de gênero, de monitoramento estilístico;</li> <li>▪ Abordam a variação linguística do ponto de vista de sua contribuição para a construção de sentidos, chamando a atenção, principalmente, para a elaboração de identidades sociais e para a produção de efeitos de sentido por meio da não conformidade às expectativas sociais com relação à variedade linguística a ser empregada em uma interação;</li> <li>▪ Insistem na adequação como um contínuo e como um conceito que tem relação com a intencionalidade do falante frente a seu público;</li> <li>▪ Entendem que a norma-padrão é utilizada como instrumento social de poder em um processo que discrimina e exclui falantes de variedades distantes da padrão.</li> </ul>

Fonte: Resumo a partir de González (2015b, p. 242,243 e 244).

A partir do quadro e como temos defendido neste trabalho, o trabalho com a variação linguística em tarefas pedagógicas e nas atividades de sala de aula precisa: focalizar a variação não somente no nível lexical, mas nos níveis fonético-fonológicos e morfossintáticos; problematizar de que forma identidades sociais, valores sociais e construção de sentidos estão relacionados à utilização de formas variáveis; não dizer, aprioristicamente, o que é adequado ou não em determinada situação de enunciação sem levar em conta a interação e as intencionalidades de quem fala para seus interlocutores; dissociar norma culta de norma padrão, e perceber que essa norma também serve como processo de exclusão e de discriminação; não focar somente em variações de ordem diatópica e diacrônica, tendo em vista dimensões que englobam fatores sociais, de monitoramento de fala, faixa etária, de gênero, etc.

Em materiais didáticos cujas habilidades destacadas sejam a compreensão oral e a produção oral, é importante apresentar aos estudantes textos que apresentem diferentes ritmos de fala, entoações, sotaques, temáticas, conhecimentos, emoções diversificadas, e outros aspectos referentes aos recursos suprasegmentais. Com isso, objetivamos a ampliação de repertório, bem como um maior reconhecimento de estados emocionais, fatores identitários e outros aspectos que estão em jogo na interação mediada por aquele texto. Dessa forma, o ensino de língua adicional estará se propondo a diminuir barreiras linguísticas e culturais, do mesmo

modo como facilitando ou salientando elementos que permitem uma compreensão mais plena tanto em níveis fonético-fonológico, lexical e morfosintático, quanto em relação a níveis suprasegmentais, textuais, discursivos e sociais.

A seguir, mostraremos um exemplo de tarefa pedagógica focada em aspectos do nível fonético-fonológico, presente em um texto escrito que tem como característica o “efeitos da oralidade”. Antes de mostrar a tarefa, apresentaremos novamente os aspectos elencados anteriormente, no quadro 26, como possíveis focos de ensino da oralidade em relação ao nível fonético-fônico<sup>53</sup>:

NÍVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- processo de elevação ou abaixamento de vogais pretônicas;</li> <li>- pronúncia (fonemas, ritmo, acento, entonação);</li> <li>- adição de segmentos;</li> <li>- degeminação;</li> <li>- juntura de palavras;</li> <li>- redução, neutralização, apagamentos, modificações de sons;</li> <li>- haplogia;</li> <li>- alofonia (variantes fonéticos de um fonema).</li> </ul>

Na tarefa a seguir, o texto apresentado faz uso do fenômeno fonético-fonológico variável da haplogia, isto é, um processo de sândi que corresponde à omissão de alguns sons numa sequência de articulação semelhantes (CRYSTAL, 2000). Dessa maneira, na sequência “pó pô” e “podexa”, há o apagamento da sílaba “de”, visto que a sequência de sons são quase idênticas (pó pô) ou idênticas (pode deixar). Os alunos são convidados a, primeiramente, refletirem sobre o que está acontecendo na imagem. Após, a entenderem o que está sendo dito pelas galinhas, refletindo sobre a relação do que está sendo pronunciado com a escolha por esse animal. A tarefa solicita, então, que os estudantes levantem hipóteses para a supressão do “r” no caso do “pôr” e da última sílaba do verbo “poder”, e que pensem nessas questões se baseando nas suas experiências com o português brasileiro, se já ouviram alguém falando desse modo, em que situação e local.

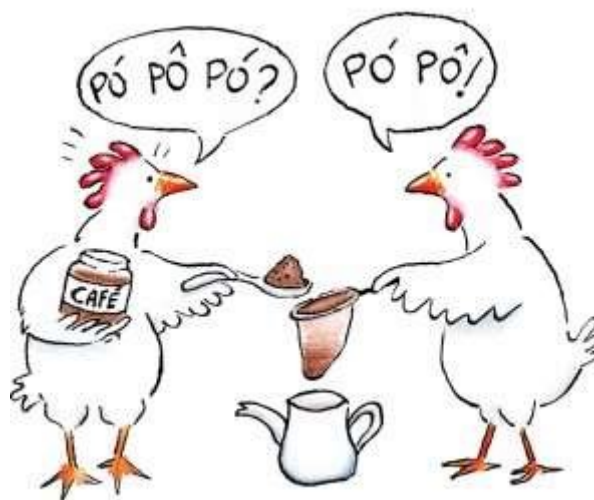
Há ainda a sensibilização para os sons do “o” (aberto e fechado) na compreensão oral seguida de um exercício para a prática desses sons. Tal prática se justifica, pois, ao final da tarefa, os estudantes são convidados a criarem diálogos (pensando em uma situação discursiva)

<sup>53</sup> Para ver exemplos de materiais didáticos voltados para níveis básicos que focam em aspectos como o processo de elevação ou abaixamento de vogais pretônicas, redução, neutralização, apagamentos e modificações, ver Andrighetti (2009).

com as falas da galinha e/ou com outros exemplos de supressão do verbo “poder”, ilustrados na questão 3.

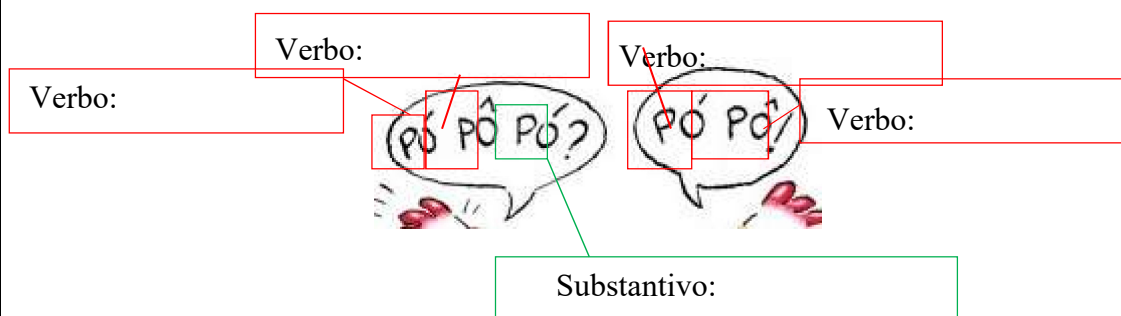
Quadro 36 – Exemplos de tarefas que focalizam em aspectos concernentes à variação para reflexão de efeitos de sentido no gênero em destaque.

**1. Observe a imagem abaixo e responda as questões:**



Fonte: <http://istickonline.com/media/product/8e8/adesivo-de-parede-po-po-po-972.jpg>

- O que as galinhas estão fazendo?
- Nas falas das galinhas, os verbos *pôr* e *poder* estão reduzidos. Identifique nos balões quais palavras correspondem ao verbo *pôr* e quais ao verbo *poder*. Escreva também o significado do substantivo “pó”.



- Qual é a pergunta da primeira galinha? E qual a resposta da segunda?
- Por que você acha que o cartunista escolheu duas galinhas para falar isso?
- Por que você acha que os verbos *pôr* e *poder* foram reduzidos?
- Você já ouviu alguém falar assim no Brasil? Se sim, onde e em que situação? Converse com os colegas e o professor.

**2. Escute os sons do ô e ó. Você consegue identificar as diferenças?**

	Opção 1	Opção 2	Opção 3
1)	( ) ô, ó, pô, pó	( ) ó, ô, pó, pô	( ) ó, ô, pô, pó
2)	( ) ó, ô, pó, pô	( ) ô, ó, pô, pó	( ) ô, ô, pó, pó

3)	( ) ô, ô, pó, pó	( ) ó, ô, pô, pó	( ) ó, ó, pó, pô
4)	( ) ó, ô, pô, pó	( ) ô, ó, pó, pô	( ) ô, ô, pô, pó

a) Agora é a sua vez! Escolha uma opção para cada número e pronuncie. Seu colega vai ouvir e tentar perceber qual opção vocês escolheu.

3. Observe outros exemplos com a supressão do verbo *poder*.



a) O que você entende por “podexá” na imagem ao lado?

( ) Significa que a pessoa é capaz de fazer algo por si e pelos outros, sem precisar da ajuda de ninguém para cuidar dos inimigos.

( ) Significa que a pessoa fez um chá para outra.

Fonte: <http://rubynha.zip.net/images/plakabypadre1.jpg>



b) O que você entende por “pó parando” na imagem ao lado?

( ) Significa um pedido ou uma ordem para que a outra pessoa pare o que está fazendo, pare de querer mandar.

( ) Significa que a pessoa está parada.

Fonte: <http://geradormemes.com/media/created/kqch4j.jpg>

**4. Com a sua dupla, crie um diálogo com as falas das galinhas ou das figuras acima. Defina local, personagens e o que está acontecendo na cena.**

Fonte: Tarefa elaborada por Gabriela Bulla, Janaína Vianna da Conceição e Caroline Neves. Parte do material didático produzido para o nível Básico II (2015).

Por último, gostaríamos de enfatizar que trabalhar com a variação linguística de maneira compromissada e responsável é também respeitar as diferenças para celebrá-las enquanto formas de ser. Por esse motivo, não faz sentido propor aos estudantes para que passem para a norma culta trechos de textos com representações de fala do Chico Bento ou ainda de canções como “Saudosa Maloca”, “Tiro ao Álvaro”, “Negro Drama” e outras que apresentam formas variáveis em diferentes níveis linguísticos (fonético-fonológico, prosódicos, lexicais e morfossintático). Tais exercícios, ainda que tenham como ponto de partida textos autênticos, não valorizam aquilo que entendemos por “respeito às diferenças”, nem como “celebração do outro”. Segundo Antunes (2007):

[...] a norma de cada um, que é norma de sua região, é marca da identidade cultural de seu grupo. Alterar-lhe, pois, os padrões da fala é descaracterizar essa fala, é tirar dela aquilo que faz a originalidade de sua feição. [...] É tirar-lhes seu sabor, seu gosto de terra; sua graça. É desfazê-los, afinal. (ANTUNES, 2007, p. 134)

O trabalho com a variação linguística presente em variantes orais de forma não estigmatizada se torna importante como maneira de valorizar diferentes modos de falar, entendendo essas formas como legítimas da língua, visto que, nos enunciados que produzimos oralmente, há marcas identitárias, evidenciadas pela voz, pronúncia, prosódia, escolha lexical e gramatical, como já vimos. Esse ensino, em aulas de PLA, serve, pois, para auxiliar os estudantes na reflexão sobre esses fenômenos linguísticos de forma articulada a fatores sociais, estilísticos e ao contexto de produção e de recepção do gênero discursivo em foco e aos fatores que podem estar em jogo para o uso de certas formas em vez de outras.

Para dar conta do Princípio 6 na elaboração de materiais didáticos, algumas perguntas úteis são:

- O material didático busca romper estereótipos e preconceitos em relação à oralidade?
- O material didático promove oportunidades de discussão sobre atribuição de valores a diferentes variedades?
- O material didático apresenta as modalidades escrita e oral como inter-relacionadas?
- O material didático aborda a variação linguística presente em gêneros orais públicos? De que maneira?

- As tarefas promovem prática e reflexão sobre aspectos lexicais, fonético-fonológicos, lexicais, morfossintáticos, prosódicos variáveis e seus efeitos de sentido?
- As tarefas ofertam oportunidades de reflexão que levam os estudantes a criarem hipóteses sobre o funcionamento de determinados fenômenos orais variáveis?
- A variação linguística é tema sempre que o texto “pede” que se trabalhe e aborde sentidos produzidos a partir de formas variáveis?
- O material didático promove reflexões sobre de que maneira identidades sociais, valores sociais e construção de sentido estão relacionados à utilização de formas variáveis dentro do gênero oral público em foco?
- O material didático dissocia variedades, norma culta e norma padrão quando se torna relevante abordar essas questões?

### **PRINCÍPIO 7: Trabalhar com textos que envolvam outras habilidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais**

Este princípio diz respeito à **promoção de tarefas que contemplem diferentes habilidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais** nos materiais didáticos, por entendermos que esses elementos estão integrados nas ações que desempenhamos na nossa vida, isto é, em distintas práticas sociais, mobilizamos mais de uma habilidade, linguagem e modalidade para interagir. Por esse motivo, se queremos ofertar uma participação mais plena dos estudantes para que possam refletir e usar a língua adicional como fazemos em distintas situações discursivas, esses aspectos também precisam ser levados em conta nos materiais didáticos e nas atividades desenvolvidas na aula de PLA.

No que tange às habilidades, acreditamos que a oferta de tarefas que envolvam a leitura, a escrita e a compreensão oral são importantes para o aperfeiçoamento da produção oral dos estudantes. De acordo com Bressan (2002, p.40), a literatura na área de ensino e aprendizagem de língua adicional aponta diversas vantagens para se abordar as habilidades de maneira complementar:

- reenquadrar as habilidades como compreensão e produção, e trabalhá-las de maneira integrada expõe o aluno à riqueza e à complexidade da linguagem usada para interação verbal;
- a linguagem se torna um meio de interação, e não um objeto de análise por si só;
- há oportunidades de progresso em todas as habilidades, sendo que, frequentemente, o progresso em uma habilidade influencia o progresso em outra;
- promove-se o ensino de conteúdo de forma contextualizada, com o foco no sentido e na ação, ao invés de unicamente nas estruturas linguísticas;

- valoriza-se o papel do conhecimento prévio e de outras habilidades necessárias para a interação face a face e com o texto escrito. (BRESSAN, 2002, p. 40)

Conforme mencionado anteriormente, os estudantes do curso de PDO que se envolveram em um projeto de aprendizagem cujo produto final eram peças radiofônicas<sup>54</sup>, leram um conto que foi adaptado para uma peça radiofônica. Posteriormente a ouviram para refletirem sobre possíveis mudanças que ocorreram entre uma modalidade e outra e para conhecerem mais sobre o gênero discursivo que iriam produzir. Foram convidados também a selecionarem lendas, fábulas e outros textos narrativos para criarem um roteiro escrito da peça radiofônica que iriam elaborar em conjunto, precisando mobilizar também recursos sonoplásticos para as suas peças. Em outro projeto de aprendizagem do mesmo curso, os alunos leram textos sobre variação linguística, elaboraram slides para a apresentação oral e apresentaram seus trabalhos para outro público selecionado, mas não sem antes refletirem sobre modalidades e linguagens que estavam em jogo durante a interação (ver Neves, 2012).

De acordo com o quadro 26, apresentado no início do capítulo, aqui estão algumas modalidades verbais e não verbais que podem ser abordadas para pensar os gêneros discursivos trabalhados em aula tanto na compreensão oral quanto na produção oral dos estudantes:

#### NÍVEL DAS MULTIMODALIDADES

- relação corpo-voz;
- meios cinésicos;
- posição dos locutores;
- tacêsica;
- silêncio;
- proxêmica;
- aspectos multissensoriais;
- aspectos exteriores;
- disposição dos lugares.

A seguir, um exemplo de tarefa pedagógica de compreensão oral que tem como objetivo auxiliar os estudantes na percepção de fatores envolvendo a relação voz-corpo e modalidades verbais e não verbais, seus efeitos de sentido e sua eficácia no desempenho de participantes de

<sup>54</sup> O projeto envolvendo peças radiofônicas no curso de Práticas do Discurso Oral do PPE da UFRGS foi criado por minha autoria, sendo ministrado e desenvolvido pela primeira vez por mim e pelo professor Felipe Ewald conjuntamente com os estudantes do curso. Link disponível para acesso às peças “Fofoca”, “O Girino Passeador”, “Quem seria a escolhida?”, “O Tigre e a Raposa” e “O Encontro”: <https://www.youtube.com/user/radioppe>. No primeiro semestre de 2014, conjuntamente com a professora Caroline Scheuer Neves, orientamos outras peças: “Eu e meus outros eus” e “O Curupira”. Link: <https://www.youtube.com/channel/UCAuNnZ9QA3UZxo7FMaAOxRQ>. Para ver as peças radiofônicas “Palavras Perdidas” e “Mal-entendido”, elaboradas no ano de 2015, orientadas pelas professoras Caroline Scheuer Neves e Camila Alexandrini, acesse: [https://www.youtube.com/channel/UCV8MgJf6Mcyj7BOIu\\_954NQ](https://www.youtube.com/channel/UCV8MgJf6Mcyj7BOIu_954NQ).



um *reality show* durante suas apresentações feitas oralmente para os jurados do programa *O Aprendiz 6 – Universitário*. Na questão 2b), há no quadro anotações sobre as respostas dadas pelos alunos em dois semestres diferentes do curso de PDO.

Quadro 37 – Exemplo de tarefas que focalizam em diferentes multimodalidades presentes no gênero em destaque.

2. Agora você vai assistir a um trecho de um dos episódios do *Aprendiz 6 – Universitário*, em que cada candidato faz uma apresentação introdutória, para os jurados, sobre o programa TAM Fidelidade e sobre a matéria jornalística que desenvolveu sobre ele: [www.youtube.com/watch?v=hn4isQPqOvA&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=hn4isQPqOvA&feature=related).

Os jurados devem depois assistir a cada uma das matérias para avaliá-las.

Após ver o vídeo, responda as seguintes questões e, após, discuta com o colega:

a) De maneira geral, o que você achou das apresentações?

b) Complete o quadro, escrevendo os aspectos positivos e negativos de cada apresentação:

Apresentador 1	Apresentador 2	Apresentador 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não parecia preparado.</li> <li>- Muitas pausas e hesitações.</li> <li>- Vestimenta adequada.</li> <li>- Gaguejo.</li> <li>- Demonstra nervosismo pela voz.</li> <li>- Faz silêncio em algumas partes.</li> <li>- Demonstra segurança no início, mas não sustenta.</li> <li>- Ele se perde, mas retorna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão facial natural.</li> <li>- Faz menos pausas que o primeiro apresentador.</li> <li>- Sorri durante a apresentação.</li> <li>- O decote da roupa não é adequado (a turma discutiu se a sensualidade poderia ser positiva/negativa nesse tipo de interação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão corporal pareceu robótica.</li> <li>- Teve bom ritmo.</li> <li>- Manteve o mesmo tom de voz.</li> <li>- Demonstra confiança e objetividade.</li> <li>- Foi o que apresentou melhor.</li> <li>- Vestimenta adequada.</li> </ul>

Fonte: Tarefa elaborada por Caroline Scheuer Neves, Janaína Vianna da Conceição e Bruna Sommer (2014).

Essa tarefa auxiliou os estudantes não só a verem diferentes exemplos de apresentações orais e fatores que podem estar em jogo para o sucesso e o fracasso da performance, como também contribuiu para a discussão posterior de critérios e parâmetros elaborados pela turma para a avaliação de apresentações orais que iriam fazer sobre um tópico definido em conjunto.

Assim, foi possível enfatizar como outros elementos, que nem sempre são entendidos como parte da produção oral, podem afetar nosso desempenho em determinada prática social.

Com vistas a produzirem discursos orais, é importante que a sala de aula de PLA também se constitua como espaço para reflexão e discussão sobre esses outros fatores, destacando-se a maneira como o corpo-voz, o espaço, a distância, as habilidades e modalidades mobilizados em determinado contexto influenciam nos sentidos construídos pelo outro a partir do que dizemos, mas também nos sentidos de como agimos e nos portamos e daquilo que deixamos de dizer, visto que essas modalidades e linguagens podem, muitas vezes, contradizer o dito ou se sobressaírem a ele, dependendo da situação interlocutiva.

Para dar conta do Princípio 7 na elaboração de materiais didáticos, algumas perguntas úteis são:

- O material didático contempla a prática com diferentes habilidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais?
- O material didático apresenta tarefas que integram diferentes habilidades a partir dos propósitos e ações pretendidos?
- O material didático propõe convites para reflexão sobre diferentes modalidades verbais e não verbais que estão em jogo em determinadas interações orais?

### **PRINCÍPIO 8. Promover a reflexão sobre a relação oral/escrita**

Este princípio diz respeito a **propiciar aos estudantes a reflexão sobre a relação oral/escrita presente em distintas práticas sociais e gêneros discursivos**. De acordo com o quadro 25, em um trabalho com a relação oral/escrita, os seguintes aspectos poderiam ser focalizados:

<b>RELAÇÃO ORAL/ESCRITA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalidades oral e escrita de forma integrada.</li> <li>- Oralização da escrita (leitura em voz alta, leitura dramatizada, jogralizada, recitação ou cantoria, etc.);</li> <li>- Retextualização;</li> <li>- Uso da escrita como apoio à produção oral.</li> <li>- Aspectos multimodais e multissensoriais.</li> <li>- Textos escritos que apresentam marcas da oralidade;</li> <li>- Cultura digital.</li> </ul>

Ao abordarmos o Princípio 5, expomos um exemplo de tarefa que envolvia oralização da escrita, focalizando em aspectos prosódicos na declamação. Na discussão do Princípio 6, apresentamos um exemplo de tarefa envolvendo o nível fonético-fonológico a partir de um texto

escrito que trazia “efeitos da oralidade”. Com vistas a explorar aspectos diferentes, neste princípio, abordaremos tarefas que envolvem a retextualização de textos. Acreditamos que seja relevante problematizar as mudanças que há entre os textos retextualizados e algumas características salientes entre as duas modalidades (escrita e oral) a partir de sua comparação.

Na tarefa a seguir, o item 1 convida os alunos a refletirem sobre as mudanças que há entre um conto e uma peça radiofônica. O professor pode destacar desde aspectos composicionais (presença ou não de narrador, de diálogos), escolhas de tempos verbais (presente e passado) até aspectos que só são possíveis de serem deduzidos após a escuta da peça (trilha sonora, efeitos sonoplásticos, entonações da voz, pausas, timbres, cadência melódica, etc.).

Enquanto o item 2 convida os estudantes a refletirem sobre a possível correspondência entre os sinais de pontuação e aspectos referentes à entoação que é dada no trecho da peça em foco, o item 3 problematiza formas de expressar o objeto direto (“matem-no”) e possíveis variações entre as modalidades oral e escrita. Essa forma seria a mais adequada? Por quê? Que diferença faria se fosse utilizada a forma “matem ele”?

Para refletir sobre essas questões, é preciso considerar diferentes fatores: há uma multidão gritando indignada em um lugar com bosques, riachos, aldeias, e donzelas, o que nos parece distante dos centros urbanos, e em um tempo longínquo ao nosso. Além disso, é preciso levar em conta que essa peça radiofônica foi baseada em um texto literário, e que apresenta um teor “de fantasia”. É preciso lembrar ainda que os autores tiveram tempo de criarem o roteiro e modificarem o que estava sendo escrito até a versão que foi, de fato, utilizada para ser oralizada na peça radiofônica, e, por isso, a peça radiofônica não se configura como um gênero estritamente oral, mas híbrido, em que ambas as modalidades se tornam importantes para a sua constituição.

Quadro 38 – Exemplo de tarefas que focalizam em aspectos concernentes à retextualização e a relação oral/escrita no gênero em destaque

### **COMPARANDO O CONTO COM A PEÇA RADIOFÔNICA**

1. Compare os trechos A e B, e analise quais adaptações foram necessárias para fazer a transposição do conto para a peça.

Trecho A (conto):

*Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora*

*assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margaridas.*

Trecho B (peça radiofônica):

*Narradora: Em uma tarde de outono, à beira de um riacho, uma bela donzela deixava a água passar por entre seus dedos muito brancos.*

*Donzela: Ah, essa tarde está tão linda e, ao mesmo tempo, tão fria. E essa água... é tão limpinha que dá até pra ver as pedrinhas lá no fundo. Ah! Meu Deus! Meu anel! Não acredito! A água levou meu anel! Meu Deus, que que eu vou dizer pro meu pai? Ele vai me castigar. Perdi o anel de diamante que ele me deu de aniversário. Preciso inventar alguma história urgente.*

*Narradora: Em casa...*

*Pai: O quê? O que você está dizendo é verdade, filha?*

*Donzela: Sim, papai, eu juro. Um homem me assaltou enquanto eu estava no bosque. Ele arrancou o anel do meu dedo com tanta força que eu até acabei desmaiando sobre um canteiro de margaridas. Papai, eu juro.*

2. Escute o áudio (03:24), escolha a alternativa que você considera que expressa melhor o que a multidão diz e explique o motivo pelo qual você optou por ela.

- ( ) Matem-no!
- ( ) Matem-no?
- ( ) Matem-no...
- ( ) Matem-no.

3. Tanto no conto quanto na peça é utilizada a forma “matem-no”. Qual seria uma possível explicação para essa escolha? Faria diferença se eles tivessem optado por matem ele?” Por quê?

Fonte: Tarefa elaborada pelos professores bolsistas participantes do Seminário de Português para Estrangeiros de 2012/01 a partir de uma unidade didática sobre uma peça radiofônica que versa sobre a mentira, elaborada por Janaína Vianna da Conceição (2013).

Conforme discutimos anteriormente, há diversas práticas orais que são permeadas por distintas modalidades, inclusive pela escrita. Por esse motivo, como estamos objetivando trabalhar com gêneros orais públicos, que são, por diversas vezes, mediados por textos escritos, abordar essa relação se torna essencial para refletir sobre esses gêneros, podendo-se propor tarefas de comparação entre as modalidades a partir de práticas situadas, e não aprioristicamente, bem como promovendo reflexões sobre como diferentes características das modalidades aparecem e são importantes para a projeção de efeitos de sentido do texto em foco.

Para dar conta do Princípio 8 na elaboração de materiais didáticos, algumas perguntas úteis são:

- O material didático aborda as modalidades de forma integrada?
- O material didático promove reflexões sobre a oralização da escrita nos gêneros em destaque a partir de tarefas de compreensão oral e produção oral?

- O material didático aborda textos escritos que apresentam “efeitos da oralidade”? De que forma? Com quais propósitos?
- Quando há outras modalidades nos gêneros discursivos em destaque, o material didático proporciona reflexões sobre a maneira como essas modalidades não verbais se articulam com as modalidades oral e escrita e os efeitos de sentido provocados pelo texto?
- Em gêneros pertencentes a culturas digitais, o material didático leva em consideração aspectos pertinentes para se abordar o gênero em destaque?
- As tarefas ofertam oportunidades de reflexão sobre as duas modalidades a partir de práticas situadas, isto é, pensando essa relação em gêneros concretos, e não aprioristicamente?

### **PRINCÍPIO 9: Propiciar a reflexão e o estudo sobre aspectos relevantes para a produção oral com vistas a alcançar um melhor desempenho**

Mesmo quando os professores trabalham com gêneros discursivos (para além dos tipos textuais “dissertação”, “narração”, etc.), continua sendo prática comum solicitarem aos alunos para que produzam determinado texto sem orientar o estudante para o processo de constituição do texto, sua estrutura, composição e estilo. Nesses casos, tarefas como “produza X”, “leia Y”, “escute Z”, sem oferecer oportunidades de se abordar os elementos constitutivos do gênero, a maneira como as informações estão dispostas, os recursos coesivos, a seleção de recursos linguístico-discursivos, se tornam prática frequente.

O Princípio 9 está relacionado às **etapas necessárias para que o aluno produza determinado gênero oral com mais autonomia, autoria e segurança**. Os materiais didáticos são intervenções didáticas a partir dos textos propostos e tendo em vista o que os elaboradores acreditam ser relevante de ser abordado em sala de aula. Para que os alunos consigam produzir determinado gênero oral de maneira mais confiante, é desejável que o material didático explore questões sobre as convenções sociais atreladas a ele, o que é um comportamento socialmente aceito nesse gênero e quais recursos textuais, linguístico-discursivos e de multimodalidades são mais adequados àquela situação. Como vimos, para cada gênero discursivo apresentado, há uma gama de aspectos que devem ser levados em conta: interlocução, suporte, propósitos, temática, relação oral/escrita, recursos linguísticos e não linguísticos disponíveis nos textos, organização textual, hibridização entre gêneros (*stand-up* que se vale de discurso político; propaganda que parece cena de filme, etc.).

Faz-se importante, pois, que os alunos aprendam sobre as normas sociais relacionadas aos gêneros, que aspectos regulam as formas apresentadas no texto e quais elementos estão em

jogo na participação de determinada prática social. Consideramos ainda que o trabalho de reflexão sobre as características do gênero que se dão na modalidade oral, embora relevante, é insuficiente se somente isso for explorado, considerando que o aprimoramento da produção oral dos estudantes também deve ser foco do ensino, sendo necessário também que o material didático focalize nas marcas e nas características da oralidade presentes em textos orais ou em textos escritos que apresentam marcas da oralidade.

Para que isso ocorra, os materiais didáticos que focalizam na compreensão oral, por exemplo, necessitam ofertar convites para uma escuta atenta e compreensiva, do mesmo modo como propor tarefas que foquem, conforme exposto na seção 1.4., em uma compreensão intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual)<sup>55</sup>. Com isso, esperamos que os estudantes tenham ofertas de ferramentas para desenvolverem estratégias de compreensão oral, além de ampliarem seus repertórios lexicais e de estruturas linguísticas reconhecidas e produzidas na língua adicional, bem como a ampliação de estratégias para resolver problemas lexicais, fonológicos e/ou gramaticais (ex: paráfrases, reformulações, reparos, hesitações, etc.). A possibilidade de refletir sobre esses elementos e praticá-los em sala de aula pode acarretar em uma compreensão e uma produção mais desenvolvida. Em relação ao nível morfo sintático, por exemplo, havíamos destacado, no quadro 26, os seguintes aspectos:

NÍVEL MORFOSSINTÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- aspectos lexicais e morfo sintáticos do texto;</li> <li>- digressões;</li> <li>- pausas;</li> <li>- hesitações;</li> <li>- fluência;</li> <li>- paráfrase;</li> <li>- parentetização;</li> <li>- anacolutos;</li> <li>- elipses;</li> <li>- repetição;</li> <li>- reformulações;</li> <li>- recomeços;</li> <li>- coesão e coerência;</li> <li>- interrupções sintáticas;</li> <li>- marcadores discursivos;</li> <li>- conhecimento de formas linguísticas, de formação de palavras, de mundo.</li> </ul>

<sup>55</sup>Para ver exemplos de tarefas de compreensão oral que focalizam em uma compreensão seletiva e intensiva sugerimos ver as tarefas que ilustram o Princípio 5 e 9. Para a compreensão extensiva, ver o exemplo de tarefa apresentado na discussão do Princípio 7.

A tarefa abaixo faz parte de uma unidade didática com o gênero apresentação oral como foco, sendo continuação da tarefa abordada no Princípio 7. Os alunos assistem mais uma vez a um trecho do programa “O Aprendiz”, analisando o desempenho dos três candidatos, dessa vez para refletir sobre aspectos como hesitações, repetições, reformulações, etc. Dessa maneira, mais do que chamar a atenção para esses aspectos, os estudantes são convidados a pensar sobre os efeitos de sentido que esses elementos trazem para a interação, refletindo sobre possíveis estratégias que poderiam utilizar em situações em que hesitar se torna um problema.

Quadro 39 – Exemplo de tarefas que chamam a atenção para aspectos morfossintáticos e seus efeitos de sentido no texto

### A LÍNGUA EM USO

1. Escute novamente o apresentador 1 para responder as questões a seguir.

- a) Por que você acha que o primeiro apresentador usa o recurso [ééé] e [ããã]? Qual parece ser sua função? Nessa situação, você considera esse uso um problema? Por quê?
- b) Que outros recursos como [ééé] e [ããã] você conhece? Em que situações você os utiliza?
- c) Que sugestões você daria ao primeiro apresentador para que não precisasse dizer “[ééééé], deixa eu ver, pensar o que mais que eu posso colocar nessa apresentação [ãããã]”?
- d) Que tipo de recurso o apresentador utiliza nas partes sublinhadas? Nesta apresentação, esse recurso é positivo, negativo, não faz diferença para a apresentação dele? Por quê?
- e) O apresentador parece nervoso ou confiante? Como você pode perceber tal aspecto?

[Ééé]. Boa noite. [Ééé] Gostaria [diii] agradecer a presença de todos aqui nessa noite [ééé], gostaria de agradecer a presença do senhor Cláudio Forner, do senhor Roberto Justus, senhor Valter Longo por estarem aqui essa noite e presenciar essa apresentação. Nós vamos apresentar agora um projeto sobre o programa TAM Fidelidade. É uma matéria jornalística que [é engloba, engloba todos os benefícios diferenciais desse programa que está completando 15 anos. [ééééé] Deixa eu ver, pensar o que mais que eu posso colocar nessa apresentação [ãããã] [ééé] o programa, o programa TAM Fidelidadeele é um programa queele é um programa que apresenta três cartões, esses cartões têm diferentes benefícios [eee], é um programa fantástico que nós gostaríamos de mostrar [ããã] o que mais que eu posso...

2. Agora, ouça novamente a apresentação 2. Preencha as lacunas de acordo com o áudio e responda as questões.

- a) Qual é a função das palavras preenchidas?
- b) Por quais outras palavras elas poderiam ser substituídas?
- c) Há diferença no uso do [éé] entre o apresentador 1 e a apresentadora 2? Se sim, qual?
- d) Neste caso, você considera o uso do [éé] um problema? Por quê?

e) A candidata parece nervosa ou confiante? Como você pode perceber isso?

Boa tarde, senhor Cláudio Forner, queria agradecer a sua presença aqui. [é] o empresário Roberto Justus, muito obrigada pela sua presença. Valter Longo, \_\_\_\_\_, muito bom tê-los todos aqui. [éé] Durante esse processo que a gente trabalhou, eu aprendi muito c[oo]m, com relação ao programa, \_\_\_\_\_ é maravilhoso a gente ver que realmente tem um diferencial, a história desse programa é muito interessante. \_\_\_\_\_, para mim, não é somente apresentar uma tarefa que a gente fez, \_\_\_\_\_ mostrar algo que eu me identifiquei. \_\_\_\_\_, nós vamos apresentar agora uma matéria jornalística que tenho certeza que vocês irão amar e colocar nas suas aeronaves. Muito obrigada.

3. Reveja a apresentação 3 e responda:

a) Neste caso, você considera o uso do [é] e do [ã] um problema? Por quê?

b) Que tipo de recurso o apresentador usa no trecho sublinhado? Nesta apresentação, esse recurso é positivo, negativo, não faz diferença para a apresentação dele? Por quê?

c) O candidato está nervoso ou confiante? Como você pode perceber?

Boa noite, senhoras e senhores. Estamos aqui hoje no Cine TAM para termos uma apresentação de um vídeo sobre o programa TAM Fidelidade que está comemorando seus 15 anos. Gostaria de agradecer a presença de todos, [ã] o senhor empresário Roberto Justus, os seus conselheiros, o senhor Cláudio Forner, o senhor Valter Longo, o senhor Pedro Ferrari e senhorita Rebeca Romero, que são integrantes da equipe Best, estão aqui conosco nesta noite. Em linhas gerais, o que o vídeo pretende apresentar para os senhores é como a TAM [é] fideliza todos os seus clientes e lhes oferece o melhor serviço da melhor maneira. [ã] A gente pretende mostrar nos próximos três minutos, que é a duração desse vídeo, que é uma matéria jornalística, em formato jornalístico, [ã] que a TAM oferece para os seus clientes muito mais do que vender passagens. Ela proporciona momentos felizes para as pessoas. Agradeço novamente a presença de todos e aproveitem o filme.

Fonte: Material elaborado por Caroline Scheuer Neves, Janaína Vianna da Conceição e Bruna Sommer (2014) para o curso Práticas do Discurso Oral.

A seguir, apresentamos uma tarefa de compreensão oral em que os estudantes precisam preencher as lacunas com alguns elementos coesivos que aparecem e outros que se repetem no texto. Posteriormente, precisarão discutir sobre os sentidos que tais elementos apresentam no discurso produzido pelo deputado Jean Willys, tendo como expectativa que com isso ampliem o repertório lexical envolvendo esses sentidos. Dessa forma, o material didático lida com os recursos linguísticos do texto articulando-os com a produção de sentidos para construir a argumentação. Do mesmo modo, as tarefas subsequentes propõem uma discussão sobre a organização do texto e sobre o desempenho do deputado. Para só, no final, propor uma tarefa de produção oral, em que os estudantes podem se valer dos aspectos discutidos anteriormente como auxílio para suas produções.



Quadro 40 – Exemplo de tarefas que promovem a reflexão e o estudo de recursos expressivos e de desempenho

1. Assista ao discurso (<https://www.youtube.com/watch?v=M2OOJmq4WqM>), complete as lacunas na transcrição e depois responda as questões, comparando suas respostas com os colegas.

- a) O que significam as palavras que você preencheu?
- b) Quais outras palavras poderiam ser usadas no lugar delas (tentando manter o mesmo sentido ou um sentido mais aproximado)?

\_\_**[É por conta]**\_\_ desse ódio que se materializa em insultos, em injúrias, em assassinatos que os direitos humanos não podem excluir as minorias, \_\_**[sobretudo]**\_\_ as minorias estigmatizadas. Por isso, por isso mesmo nós construímos essa Frente, nós constituímos essa Frente \_\_**[para garantir]**\_\_ a voz das minorias estigmatizadas, \_\_**[garantir]**\_\_ o espaço dos movimentos sociais e \_\_**[garantir]**\_\_ a defesa dos direitos humanos de todos, \_\_**[incluindo]**\_\_ a liberdade de crer e de não crer junto com a liberdade de existir e poder expressar publicamente o nosso afeto sem a gente ser injuriado. Foram também os mistérios, Deus, o destino, a providência, o universo, os Orixás que nos levaram a constituir essa Frente, porque, \_\_**[ao contrário]**\_\_ dos exploradores comerciais da boa fé das pessoas, \_\_**[ao contrário]**\_\_ dos vendilhões do templo, um deles atualmente ocupando a presidência da Comissão dos Direitos Humanos, \_\_**[ao contrário]**\_\_ deles todos, não me amarra dinheiro, não, mas os mistérios; não me amarra dinheiro, não, mas a cultura; não me amarra dinheiro, não, mas direitos humanos. Muito obrigado.

**2. Assista novamente ao discurso e responda as questões.**

- a) Sobre o que fala o discurso? Qual é o seu ponto central?
- b) Quais são os argumentos usados pelo deputado para sustentar o ponto central do texto? Eles são convincentes? Por quê?
- c) De que forma os argumentos estão organizados ao longo do discurso? Essa organização está (in)adequada? Por quê?
- d) Há críticas a outras pessoas na sua fala? Elas são explícitas ou implícitas? A quem se referem? Como isso pode afetar o impacto que o discurso pode vir a ter?
- e) O que você entende por esse trecho do discurso: “*Foram também os mistérios, Deus, o destino, a providência, o universo, os Orixás que nos levaram a constituir essa Frente*”?
- f) De que forma podemos relacionar a temática do discurso de Jean Wyllys com as questões levantadas no texto lido anteriormente e na peça radiofônica *Guarda-Roupa*?
- g) O deputado fala espontaneamente ou parece que ele se preparou para o pronunciamento do seu discurso? Como você sabe?
- h) Como você avaliaria a performance de Jean Wyllys? Leve em conta, por exemplo, os critérios elencados pela turma de aspectos importantes para fazer um discurso oral a partir de um texto escrito anteriormente.

Fonte: Tarefas elaboradas por Janaína Vianna da Conceição (2013). Revisão e edição da tarefa: Caroline Scheuer Neves e Janaína Vianna da Conceição.

Dando continuidade ao trabalho de reflexão sobre características da oralidade, retomamos o discurso político do deputado Jean Wyllys na seção “De olho na língua”, apresentada a seguir, agora com o objetivo de focalizar em recursos coesivos e em estratégias

discursivas presentes em aspectos segmentais bem como focar em aspectos relacionados à oralização da escrita e ao desempenho do orador em sua produção. Assim, a reflexão sobre essas estruturas se dá a partir da língua em uso, uma vez que é a partir do que se torna relevante no texto que esses recursos são focalizados. Na primeira parte da seção “De olho na língua”, os itens “a” e “b” convidam os alunos a discutirem efeitos de sentido de estratégias discursivas como a repetição e a opinarem sobre esse uso na situação discursiva. Essas perguntas são importantes, pois elas abrem possibilidades para que os estudantes não só reconheçam a repetição como algo que pode ser constitutivo desse gênero como também se conscientizem de que podem utilizar essa estratégia discursiva no texto que terão que produzir posteriormente, se assim o desejarem.

Os itens “c” e “d” apresentam questões de interpretação de texto referentes a um excerto específico do discurso em que o recurso de dupla negação foi mobilizado. Os alunos são convidados a discutirem o efeito que tal enunciado apresenta no texto e, no item “e”, a pensarem se usam tal recurso. Nessa oportunidade, o professor pode chamar a atenção para aspectos de variação no uso da negação e para diferentes repertórios de recursos linguísticos e culturais, considerando que a expressão “não me amarra dinheiro, não” faz referência à canção de Caetano Veloso “Beleza pura” (tratada no final da unidade, na seção “Para saber mais”).

O item “f” questiona os alunos quanto a suas percepções em relação à fala espontânea, à preparação prévia e à oralização da escrita, buscando justificar suas hipóteses a partir de índices que podem ser verbais (construção do texto), corporais ou visuais (o deputado está inclinado, há um papel perto ao seu corpo). Já o item “g” pede aos alunos para avaliarem o desempenho do orador em seu discurso a partir de critérios estabelecidos pela turma. Esses critérios serão utilizados pelos alunos em suas produções como fatores que estarão em jogo em suas apresentações, tanto na avaliação dos colegas, quanto na autoavaliação de quem apresenta. Por isso, se for estipulado em conjunto com a turma que o volume da voz é algo importante, os alunos precisarão orientar suas produções para isso.

O objetivo do item “h” é ampliar o repertório dos estudantes em relação ao uso de conectores e expressões para expressar sugestões, opor ideias, expressar certeza, já que esses recursos poderão ser úteis na construção de sequências argumentativas para os seus próprios discursos. Como o público-alvo deste material são alunos de níveis mais avançados, optou-se por não ofertar opções, cabendo aos estudantes, em suas discussões em duplas e também com a turma e com o professor, refletirem sobre possibilidades de respostas. A tarefa poderia, no entanto, dar sugestões de possibilidades de respostas ou ser transformada em um jogo para ser mais dinâmica.

Quadro 41 – Exemplo 2 de tarefas que promovem a reflexão e o estudo de recursos expressivos e de desempenho

### DE OLHO NA LÍNGUA

Discuta com o colega:

- a) O deputado usa “ao contrário de” diversas vezes. Que efeito isso traz ao texto? O que você acha desse efeito no texto?
- b) Há outros momentos em que Jean Wyllys faz uso da repetição? Quais?
- c) O que você entende pelo trecho a seguir?

*Não me amarra dinheiro, não.*

- d) Que efeito a dupla negação (*não me amarra dinheiro, não*) traz ao texto?
- e) Você costuma utilizar esse tipo de recurso? Por quê?
- f) O deputado fala espontaneamente? Você acha que ele se preparou para o pronunciamento do seu discurso? Como você sabe?
- g) Como você avalia a performance de Jean Wyllys? Leve em conta, por exemplo, os critérios elencados pela turma de aspectos importantes para fazer um discurso oral a partir de um texto escrito anteriormente.
- h) Quais palavras/expressões poderiam aparecer em um discurso para:

Dar sugestões: por exemplo, ...

Opor ideias: no entanto, ...

Acrescentar ideias: além disso, ...

Expressar certeza: certamente, ...

Concluir o texto: em conclusão, ...

### O SEU DISCURSO POLÍTICO

1. Quais são os segredos para se pronunciar bem um discurso para várias pessoas? O que pode levar um discurso a ser chato e desinteressante ou a chamar a atenção e ser cativante?

2. Imagine que você seja um(a) deputado(a) e que irá fazer o discurso introdutório de uma audiência pública que tratará de um projeto de lei sobre \_\_\_\_\_ [*escolha uma opção entre os tópicos abaixo*].

- a) Preconceito musical
- b) Preconceito racial
- c) Preconceito linguístico
- d) Preconceito religioso
- e) Preconceito contra homossexuais

- f) Preconceito contra moradores de rua
- g) Preconceito contra mulheres/homens
- h) Outro: \_\_\_\_\_

No seu discurso, que deve ser de aproximadamente 5 minutos, você irá falar sobre a questão da diversidade, dando ênfase ao tópico escolhido por você. Para isso, você deverá pesquisar em diferentes fontes sobre o assunto (inclusive as que são contrárias ao seu posicionamento). Você poderá elaborar o seu discurso utilizando as estratégias discursivas e os conectores trabalhados. Você irá apresentar seu discurso para os outros participantes da audiência pública (seus colegas).

Fonte: Tarefas elaboradas por Janaína Vianna da Conceição (2013).

Na segunda parte, “O seu discurso político”, o item 1 convida os estudantes mais uma vez a refletirem sobre fatores que podem contribuir para o sucesso (em termos de ser cativante e envolvente) de um pronunciamento de um discurso de cunho político em uma audiência pública. Caso a discussão já tenha se esgotado em outros momentos, não há necessidades de se deter novamente nela. Espera-se que com a discussão feita, a qualidade das apresentações previstas seja melhor, pois a construção conjunta do que é relevante ser feito levará os alunos a considerarem tais aspectos quanto forem discursar. O item 2 descreve a situação discursiva em que os estudantes precisarão se engajar, delineando a interlocução, o propósito, o conteúdo temático, o lugar onde se dará o discurso, estratégias discursivas e possibilidades de recursos linguísticos a serem utilizados. A tarefa ainda chama a atenção para a importância da pesquisa para fazer o discurso. Os estudantes têm autonomia para, fora da sala de aula, buscarem as informações e conhecimentos necessários para produzirem seus discursos.

Além desses elementos destacados nesta parte, acreditamos que outros aspectos no nível prosódico, tais como pausas, entonação, ênfase, fluência também podem ser salientados para auxiliar os estudantes a atentarem a fatores que influenciam seu desempenho nesse gênero do discurso.

Em consonância com Leal, Brandão e Lima (2012), temos a convicção de que os textos orais não deveriam ser analisados somente a partir de transcrições escritas, mas também enquanto textos orais, e isso implica refletir, a partir de textos autênticos, sobre as peculiaridades da produção oral tanto dos textos que são compreendidos oralmente quanto da própria produção dos estudantes. Para tornar essa produção mais bem elaborada, torna-se importante propor tarefas que convidem os estudantes para refletirem sobre aspectos da oralidade em diferentes níveis, explorando-se aspectos discursivos, lexicais, fonético-fonológicos, prosódicos e morfossintáticos, conforme já discutimos anteriormente.

Para dar conta do Princípio 9 na elaboração de materiais didáticos, algumas perguntas úteis são:

- O material didático orienta o estudante para a estrutura composicional, temática e estilística do gênero oral público em destaque?
- O material didático chama a atenção para convenções sociais do gênero em foco e para recursos textuais e linguísticos?
- O material didático apresenta textos com diferentes ritmos de fala, entoações, sotaques, temáticas, conhecimentos, emoções diversificadas, e outros aspectos referentes aos recursos suprasegmentais?
- O material didático propõe a prática de estratégias de compreensão oral e de produção oral?
- O material didático amplia os repertórios lexical, prosódico, fonético-fonológico e morfosintático do estudante? Ele auxilia na ampliação de estratégias para resolver problemas lexicais, fonológicos e/ou gramaticais?
- O material didático propõe etapas de reflexão sobre aspectos que podem ser relevantes para alcançar um bom desempenho na produção oral?

A partir do exposto neste capítulo, sistematizo no quadro abaixo os princípios com as suas perguntas norteadoras<sup>56</sup>:

Quadro 42: Princípios e perguntas norteadoras

PRINCÍPIOS	PERGUNTAS
<b>PRINCÍPIO 1: Trabalhar com diferentes gêneros discursivos orais públicos valendo-se de textos autênticos e situações de uso compatíveis com os gêneros em foco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Os materiais didáticos que pretendo abordar apresentam textos autênticos?</li> <li>→ Os materiais didáticos contemplam gêneros orais públicos diversificados (de diferentes domínios, incluindo textos de tradição oral)?</li> <li>→ As tarefas pedagógicas levam em consideração os propósitos para quais os textos foram produzidos?</li> <li>→ O gênero conversa é utilizado para quais propósitos na tarefa? Ele também serve como atividade-meio para se trabalhar com gêneros orais públicos?</li> </ul>
<b>PRINCÍPIO 2: Abranger a diversidade na escolha de representações de grupos e de discursos, bem como promover uma mediação cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ O material didático contempla diferentes representações de grupos sociais e de discursos?</li> <li>→ O material didático promove a diversidade de saberes, estéticas e expressões?</li> <li>→ O material didático faz mediações culturais e oferta oportunidades para diálogos interculturais?</li> <li>→ O material didático apresenta diversidade de falares, sotaques e modos de dizer? Ele promove reflexões sobre esses aspectos?</li> </ul>

<sup>56</sup> Agradeço à professora Clara Dornelles pela sugestão de sistematizar os princípios e as perguntas em um quadro.

<p><b>PRINCÍPIO 3: Ofertar tarefas que promovam possibilidades de interação em sala de aula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ O material didático propõe tarefas que promovem possibilidades de interação em sala de aula?</li> <li>→ Há convites para que os alunos interajam entre eles (e não somente com o professor)? Há propostas de organização diversificadas (dupla, trio, metade da turma), modos diversos (em círculo, em pé, etc.) e propostas diferentes (debater, fazer role-play, apresentar, relatar, etc.)?</li> <li>→ O material didático fomenta diálogos interculturais a partir da promoção de tarefas que convidem os estudantes a interagirem oralmente?</li> <li>→ As tarefas de produção se articulam com as tarefas de reflexão sobre recursos expressivos presentes no gênero oral público em destaque?</li> <li>→ A interação pretendida leva em consideração gêneros orais para além da conversa com os colegas e o professor?</li> </ul>
<p><b>PRINCÍPIO 4: Explicitar aquilo que está sendo abordado no material e promover momentos para a (auto)avaliação do que foi aprendido</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ O material didático orienta o aluno para o que está sendo/será feito?</li> <li>→ O material didático propõe convites à discussão e momentos de (auto)avaliação sobre o que foi feito?</li> <li>→ O material didático articula os objetivos de aprendizagem com uma proposta de discussão sobre critérios de avaliação?</li> <li>→ As tarefas de avaliação promovem ofertas de reflexão sobre aquilo que foi produzido oralmente?</li> </ul>
<p><b>PRINCÍPIO 5: Propiciar a prática de diferentes níveis constitutivos da produção oral, buscando tratar de conteúdos que vão além de regras gramaticais e do quadro fonético do português</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ O material didático contempla diferentes tipos de conhecimento relevantes para abordar a compreensão e a produção oral?</li> <li>→ As tarefas pedagógicas articulam os conhecimentos gramaticais, lexicais, prosódicos e fonético-fonológico ao contexto de produção e de recepção de determinado gênero oral público?</li> <li>→ As tarefas pedagógicas promovem à reflexão sobre efeitos de sentido dos recursos linguístico-discursivos usados articulados ao gênero oral público em destaque?</li> <li>→ O material didático aborda diferentes aspectos apresentados nos diversos níveis que compõem a materialidade dos textos orais, conforme apresentado no quadro 26?</li> </ul>
<p><b>PRINCÍPIO 6: Promover a discussão sobre atribuições de valor a variedades linguísticas, buscando romper preconceitos e estereótipos em relação à oralidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ O material didático busca romper estereótipos e preconceitos em relação à oralidade?</li> <li>→ O material didático promove oportunidades de discussão sobre atribuição de valores a diferentes variedades?</li> <li>→ O material didático apresenta as modalidades escrita e oral como inter-relacionadas?</li> <li>→ O material didático aborda a variação linguística presente em gêneros orais públicos? De que maneira?</li> <li>→ As tarefas promovem prática e reflexão sobre aspectos lexicais, fonético-fonológicos, lexicais, morfossintáticos, prosódicos variáveis e seus efeitos de sentido?</li> <li>→ As tarefas ofertam oportunidades de reflexão que levam os estudantes a criarem hipóteses sobre o funcionamento de determinados fenômenos orais variáveis?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ A variação linguística é tema sempre que o texto “pede” que se trabalhe e aborde sentidos produzidos a partir de formas variáveis?</li> <li>→ O material didático promove reflexões sobre de que maneira identidades sociais, valores sociais e construção de sentido estão relacionados à utilização de formas variáveis dentro do gênero oral público em foco?</li> <li>→ O material didático dissocia variedades, norma culta e norma padrão quando se torna relevante abordar essas questões?</li> </ul>
<p><b>PRINCÍPIO 7: Trabalhar com textos que envolvam outras habilidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ O material didático contempla a prática com diferentes habilidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais?</li> <li>→ O material didático apresenta tarefas que integram diferentes habilidades a partir dos propósitos e ações pretendidos?</li> <li>→ O material didático propõe convites para reflexão sobre diferentes modalidades verbais e não verbais que estão em jogo em determinadas interações orais?</li> </ul>
<p><b>PRINCÍPIO 8. Promover a reflexão sobre a relação oral/escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ O material didático aborda as modalidades de forma integrada?</li> <li>→ O material didático promove reflexões sobre a oralização da escrita nos gêneros em destaque a partir de tarefas de compreensão oral e produção oral?</li> <li>→ O material didático aborda textos escritos que apresentam “efeitos da oralidade”? De que forma? Com quais propósitos?</li> <li>→ Quando há outras modalidades nos gêneros discursivos em destaque, o material didático proporciona reflexões sobre a maneira como essas modalidades não verbais se articulam com as modalidades oral e escrita e os efeitos de sentido provocados pelo texto?</li> <li>→ Em gêneros pertencentes a culturas digitais, o material didático leva em consideração aspectos pertinentes para se abordar o gênero em destaque?</li> <li>→ As tarefas ofertam oportunidades de reflexão sobre as duas modalidades a partir de práticas situadas, isto é, pensando essa relação em gêneros concretos, e não aprioristicamente?</li> </ul>
<p><b>PRINCÍPIO 9: Propiciar a reflexão e o estudo sobre aspectos relevantes para a produção oral com vistas a alcançar um melhor desempenho</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ O material didático orienta o estudante para a estrutura composicional, temática e estilística do gênero oral público em destaque?</li> <li>→ O material didático chama a atenção para convenções sociais do gênero em foco e para recursos textuais e linguísticos?</li> <li>→ O material didático apresenta textos com diferentes ritmos de fala, entoações, sotaques, temáticas, conhecimentos, emoções diversificadas, e outros aspectos referentes aos recursos suprasegmentais?</li> <li>→ O material didático propõe a prática de estratégias de compreensão oral e de produção oral?</li> <li>→ O material didático amplia os repertórios lexical, prosódico, fonético-fonológico e morfossintático do estudante? Ele auxilia na ampliação de estratégias para resolver problemas lexicais, fonológicos e/ou gramaticais?</li> </ul>

	→ O material didático propõe etapas de reflexão sobre aspectos que podem ser relevantes para alcançar um bom desempenho na produção oral?
--	---

A seguir apresentamos as considerações finais do trabalho, retomando as aprendizagens com o trabalho, as perguntas de pesquisa com as suas respostas, bem como ofertando algumas sugestões para futuros trabalhos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo (a) apresentar e discutir princípios que auxiliassem na seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino da produção oral e de gêneros orais e mistos em aulas de PLA, além de (b) abordar possíveis maneiras de se explorar, em materiais didáticos para o ensino de PLA, recursos linguístico-discursivos, verbais e não verbais, e multimodalidades em textos autênticos orais e em textos escritos que apresentam uma relação com a modalidade oral. Para isso, iniciamos a pesquisa analisando alguns documentos oficiais (grade analítica da parte oral do exame Celpe-Bras, Guia PNL D 2015 Língua Portuguesa e Línguas Modernas) e discussões acadêmicas sobre o ensino de PLA a fim de verificar quais aspectos eram destacados em relação à oralidade.

Com base na análise e na discussão teórica, reunimos e sistematizamos uma coleção de orientações para o ensino de gêneros orais e mistos em língua portuguesa e organizamos essas orientações em um conjunto de 9 princípios que pudessem orientar o professor de PLA a selecionar, adaptar, modificar e elaborar materiais didáticos. No que tange a orientações respectivas ao desenvolvimento da **compreensão oral**, foram colocados em evidência os seguintes aspectos como importantes de serem abordados: textos autênticos orais diversificados; promoção de uma escuta atenta e compreensiva; trabalho com os níveis lexical, morfossintático, prosódico e fonético-fonológico do texto; desenvolvimento de estratégias relevantes para a compreensão; ampliação de vocabulário e de estruturas em diferentes gêneros do discurso e temáticas, e reflexão sobre seus efeitos de sentido; exposição a diferentes ritmos de fluxo de fala; uso de recursos audiovisuais; promoção de conhecimento sobre a temática em destaque e de elementos culturais sinalizados no texto; oferta de tarefas que abordem aspectos multimodais e multissensoriais.

No que diz respeito à **produção oral**, foram salientados: trabalho com diversos gêneros orais; adequação a situações comunicativas e ao público; tarefas que solicitem a produção oral dos estudantes; tarefas que objetivem a desenvoltura, autonomia e a fluência dos estudantes; estímulo à conversa sobre a temática em foco, entendimentos de texto, realização e avaliação da produção oral; promoção de ampliação de léxico e de estruturas linguísticas; trabalho com diferentes variedades orais; estímulo à reflexão linguística; trabalho com a pronúncia e aspectos prosódicos; uso de estratégias para resolver problemas lexicais, fonológicos e gramaticais; tarefas que proponham discussão sobre retextualização; tarefas que promovam reflexões sobre o planejamento da organização composicional do texto e sobre aspectos multimodais e multissensoriais.

Já no que concerne à **relação oral/escrita**, o trabalho com oralização da escrita (leitura em voz alta, leitura dramatizada, jogralizada, recitação ou cantoria), tarefas de retextualização e uso da escrita como apoio à produção oral foram ressaltados como importantes. Incluímos também aspectos multimodais e multissensoriais, textos escritos que apresentam marcas da oralidade e textos digitais que apresentam as duas modalidades também como relevantes.

Tendo em vista que a seleção de textos e a proposta de tarefas pedagógicas espelham e refratam concepções ideológicas e de língua(gem), nos capítulos 2, 3 e 4, discorreremos sobre os pressupostos teóricos que adotamos na pesquisa, lançando mão de perspectivas sobre o letramento e sobre a noção bakhtiniana de gêneros do discurso atreladas a aspectos presentes na compreensão oral, produção oral e relação oral/escrita. Defendemos que é preciso considerar a pluralidade de letramentos e de oralidades e que essas práticas são sociais e situadas e precisam ser analisadas a partir de como as pessoas se vinculam com elas e o que fazem com elas em diferentes contextos históricos e culturais, sendo no processo do texto em uso que os letramentos e as oralidades poderão ser analisados. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros discursivos em aulas de língua adicional se torna essencial, e a escrita e a oralidade – e os recursos linguístico-discursivos mobilizados – não são independentes dos contextos de produção e de recepção em que emergem.

Segundo Schlatter e Garcez (2012), o objetivo de ensinar gêneros discursivos em aulas de língua<sup>57</sup> é fazer com que o educando aprenda sobre as expectativas ligadas aos textos usados nas mais diversas esferas da atividade humana, “posicionando-se em relação aos sentidos e ao texto em si e participando através deles nas esferas que já conhece ou das quais quer e poderá vir a participar” (p. 87), “tendo oportunidades para desenvolver o seu letramento” (p. 51), isto é, “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p.3).

Ao longo do trabalho, defendemos também a visão de que a relação entre texto escrita/oral não é dicotômica, havendo a necessidade de quebrarmos com certos paradigmas preconceituosos em relação à oralidade, taxando-a como algo que representa “o erro” e “o caos” da língua. Discorreremos que a relação entre as duas modalidades, em muitas práticas sociais, pode ser de um continuum, havendo muito mais semelhanças do que diferenças entre elas.

---

<sup>57</sup> Os autores fazem referência ao ensino de língua adicional (no caso, o inglês) no contexto do Ensino Fundamental de escolas brasileiras. Contudo, sendo os gêneros discursivos e o trabalho com projetos norteadores do currículo do PPE/UFRGS, considero que a proposta dos autores também possa ser utilizada no contexto de português como língua adicional.

Embora tenhamos explicitado nossa posição de que os materiais didáticos são ferramentas pedagógicas importantes para o ensino e a aprendizagem de línguas e que eles podem influenciar a formação pedagógica de professores e a visão dos estudantes sobre representatividades e culturas brasileiras, assim como Bulla (2014, p. 15-16), acreditamos que “não bastam os materiais didáticos serem consistentes com o construto teórico, é desejável também que as ações dos participantes em atividades pedagógicas materializem local e situadamente os pressupostos que embasam o curso”. Dessa forma, os materiais didáticos auxiliam no possível planejamento de ações que poderão ser realizados pelo professor anteriormente no seu plano de ensino e posteriormente nas atividades em sala de aula, cabendo ao docente e aos estudantes, localmente e em conjunto, tomarem às rédeas do que, de fato, será feito em sala de aula, bem como de que maneira.

A visão de livro didático como determinante daquilo que é feito em sala de aula cai por terra quando se verifica que uma mesma tarefa sendo usada por duas ou mais turmas tomam proporções e são transformadas em atividades diferentes pelos estudantes e pelo professor, na medida em que as expectativas das turmas em relação ao material e à aprendizagem podem ser diversas, além de os alunos não serem os mesmos, ainda que o professor das turmas possa assim o ser. Mesmo sendo o mesmo professor, sua experiência ao utilizar aquele material mais de uma vez modifica a sua relação com ele, em termos de confiança, de saber o que pode ou não funcionar melhor, o que precisa ser modificado, o que melhor responde às características e necessidades da turma.

Neste trabalho, apresentamos duas perguntas norteadoras que foram respondidas ao longo da dissertação. A seguir, retomamos as perguntas com um resumo das respostas obtidas.

### **Quais princípios podem orientar o trabalho de seleção, adaptação, modificação e elaboração de materiais didáticos que tenham os gêneros orais públicos como foco?**

A partir da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, das contribuições dos autores do Modelo Ideológico de Letramento e dos diversos conhecimentos provenientes de diferentes áreas da linguística (fonético-fonologia, sociolinguística, prosódia, etc.), consideramos como princípios:

- 1) Trabalhar com diferentes gêneros discursivos orais públicos valendo-se de textos autênticos e situações de uso compatíveis com os gêneros em foco.

- 2) Abranger a diversidade na escolha de representações de grupos e de discursos, bem como promover uma mediação cultural.
- 3) Ofertar tarefas que promovam possibilidades de interação em sala de aula.
- 4) Explicitar aquilo que está sendo abordado no material e promover momentos para a (auto)avaliação do que foi aprendido.
- 5) Propiciar a prática de diferentes níveis constitutivos da produção oral, buscando tratar de conteúdos que vão além de regras gramaticais e do quadro fonético do português.
- 6) Promover a discussão sobre atribuições de valor a variedades linguísticas, buscando romper preconceitos e estereótipos em relação à oralidade.
- 7) Trabalhar com textos que envolvam outras habilidades, linguagens e modalidades verbais e não verbais.
- 8) Promover a reflexão sobre a relação oral/escrita.
- 9) Propiciar a reflexão e o estudo sobre aspectos relevantes para a produção oral com vistas a alcançar um melhor desempenho.

Além disso, propusemos os seguintes aspectos a serem destacados nos materiais didáticos voltados para o ensino de gêneros orais:

**Nível discursivo:** interlocução; papel social; relação entre interlocutores; propósito; tempo-espaço; suporte; meio; conteúdo temático; organização composicional; estilo; identidades em jogo durante a interação; ideologia; historicidade.

**Nível lexical:** posicionamento ideológico; palavras, agrupamentos lexicais, expressões, estruturas fraseológicas; relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia, paronímia e a associação semântica entre elas em textos; recursos figurativos; implícitos e explícitos do texto; ambiguidade; elos de armação em subpartes do texto; formas prestigiadas e desprestigiadas da língua; formas que evidenciam recortes de mundo; formas que evidenciam identidades e (des)pertencimento.

**Nível morfossintático:** aspectos lexicais e morfossintáticos do texto; digressões; repetição; pausas; paráfrase; hesitações; fluência; parentetização; anacolutos; elipses; reformulações; coesão e coerência; recomeços; interrupções sintáticas; marcadores discursivos; conhecimento de formas linguísticas, de formação de palavras, de mundo.

**Nível fonético-fonológico:** processo de elevação ou abaixamento de vogais pretônicas; pronúncia (fonemas, ritmo, acento, entonação); adição de segmentos; degeminação; junção de palavras; -redução, neutralização, apagamentos, modificações de sons; haplologia; alofonia.

**Nível prosódico:** qualidade da voz; ritmo; volume; entoação; tonalidade; ênfase; tessitura; cadência; projeção; alongamento silábico; frequência; duração; ressonância; pausa; fluência; tempo (acelerado, desacelerado); pronúncia; acento; articulação; saliência fônica; cadência.

**Nível das multimodalidades:** relação corpo-voz; meios cinésicos; posição dos locutores; tacêtica; silêncio; proxêmica; aspectos multissensoriais; aspectos exteriores; disposição dos lugares.

**Como podemos abordar o uso de recursos expressivos (linguístico-discursivos, multimodalidades) para promover a reflexão dos estudantes sobre o que produzem oralmente?**

Partimos da premissa de que, para produzir algo, é necessário que esse “algo” parta das experiências que temos e dos conhecimentos que adquirimos ao longo da vida. Ao considerarmos que aprendemos a falar a partir de gêneros discursivos, os recursos expressivos mobilizados na interação estarão intimamente relacionados à situação discursiva que constroem. Em um ensino da oralidade que se proponha a focar o desenvolvimento da compreensão e da produção oral dos estudantes, é necessário oportunizar reflexões sobre aspectos que estão em jogo na compreensão e na produção em dado gênero discursivo, o que implica discutir linguagens, modalidades, normas e convenções sociais do gênero discursivo oral e/ou misto em foco, valorações e posicionamentos ideológicos, bem como aspectos fonético-fonológicos, lexicais, prosódicos e morfossintáticos presentes no texto.

Conforme abordamos ao longo do trabalho, para que haja uma reflexão dos estudantes sobre os usos e produções que fazem em português, é importante que os materiais didáticos não apenas solicitem que os estudantes compreendam e produzam determinado texto oral, como também promovam tarefas em que os alunos precisem se dar conta dos sentidos provocados por determinados léxicos e estruturas gramaticais mobilizados, certas entoações, ritmos e melodias utilizadas na interação.

Igualmente, é necessário focalizar na organização e no encadeamento das palavras, nos usos e nas estratégias discursivas que auxiliam a fluidez do discurso, nos marcadores

discursivos e nos processos fonológicos que, frequentemente, são mobilizados pelos falantes da língua em situações discursivas situadas. Mais ainda, é preciso chamar atenção para os usos de estruturas fonéticas, lexicais e gramaticais que são variáveis, do mesmo modo como as que não são. Destacamos ainda que a aprendizagem e a reflexão sobre esses aspectos acontecerão de modo mais produtivo a partir de tarefas e atividades que promovam a interação. Ressaltamos, mais uma vez que, “se constrói conhecimento, ou seja, se aprende, na medida em que se participa de modo engajado de atividades conjuntas” (GARCEZ, FRANK, KANITZ, 2012, p. 223).

Devido à carência de pesquisas em PLA que se dedicam a abordar o trabalho com os gêneros orais públicos e a relação oral/escrita, há ainda muitos aspectos a serem explorados nessa área, tanto em relação à análise e à produção de materiais didáticos quanto ao seu uso em sala de aula. Nesse sentido, futuros estudos que tenham um viés sociointeracionista podem focar em trabalhos sobre o ensino de PLA voltados para a variação linguística, a oralização da escrita, a retextualização, o uso de textos de tradição oral, a relação entre a cultura digital e gêneros orais e mistos, o uso de estratégias discursivas (repetição, hesitação, paráfrase, etc.), o uso de linguagem figurada, de aspectos prosódicos, de multimodalidades e demais componentes da oralidade. Além disso, outros estudos também podem apresentar e discutir o processo ao se elaborar um material didático voltado para a oralidade, mostrando possíveis etapas e caminhos a serem usados como guia.

Com esta pesquisa, espero ter contribuído, não somente para a prática de professores de PLA como também para a prática de docentes de outras línguas adicionais e de português como língua materna, no sentido de reunir um conjunto de princípios para o ensino de gêneros orais públicos a partir de uma literatura variada e muitas vezes dispersa sobre oralidade e gêneros discursivos. Espero também ter contribuído na explicitação de como a teoria bakhtiniana e a visão de letramento e oralidade a partir de práticas sociais situadas podem estar relacionadas ao ensino de gêneros orais e mistos e de como construir tarefas que tratem de aspectos referentes aos níveis fonético-fonológico, lexical, morfossintático, prosódico e discursivo no intuito de desenvolver a oralidade. Conforme iniciei a introdução e reitero aqui, este trabalho é processo-produto de muitas vozes. Espero que essas vozes, de alguma maneira, tenham conseguido ecoar em você, leitor, e tocá-lo.

## REFERÊNCIAS

- ABELED, M. O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- ALMEIDA, V. B. *Pausas preenchidas e domínios prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira*. Alfa, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 167-193, 2009.
- ANDRIGHETTI, G. H. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ARAUJO, L. C. de. ARAPIRACA, M. (Org.). *Quem os desmafafaz bom desmafafazador será: textos da tradição oral na alfabetização*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna, letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Da escuta de texto à escrita*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BARBA, E. *Além das Ilhas Flutuantes*. São Paulo: Hucitec, 1991.

BARTHES R.; FLAHAULT, F. Palavra. Tradução de Teresa Coelho. In: *Enciclopédia Einaudi*. v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987, p. 118-136.

BARTHES R.; HAVAS, R. Escuta. Tradução de Teresa Coelho. In: *Enciclopédia Einaudi*. v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987, p. 137-145.

BARTHES R.; MARTY, E. Oral/escrito. Tradução de Teresa Coelho. In: *Enciclopédia Einaudi*. v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987, p. 32-57.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000, p. 7-15.

BOHN, H. I. Avaliação de materiais. In: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. (Org.). *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 5ª reimpressão, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos PNLD 2015: Português*. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9009:pnld-2015-portugues>>. Acesso em: ago. 2016.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9006:pnld-2015-lingua-estrangeira-moderna>>. Acesso em: ago. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/estrutura\\_exame/2015/manual\\_do\\_aplicador.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2015/manual_do_aplicador.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BRESSAN, C. *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2002.

BRITO et al. Entoação: conceitos, modelos e perspectivas múltiplas. In: AGUIAR, M. A. de M.; MADEIRO, F. (Org.). *Em-TOM-Ação: a prosódia em perspectiva*. Recife: Editora da UFPE, 2007, p. 17-50.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.



BULLA, G. da S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. *Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, v. 11, n. 1, p. 103-135, 2012.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supras-segmentos. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 23, p. 137-151, 1992.

CASTILHO, A. T. de. *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2006.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens - ensino médio*. v. 1. São Paulo: Atual, 2005.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 55-80, 2000, reimpressão.

CLARK, H. H.; FOX TREE, J. E. Using *uh* and *um* in spontaneous speaking. *Cognition*, Amsterdam, v. 84, n. 1, p. 73-111, 2002.

COLOMBRES, A. *Celebración del lenguaje: hacia una teoría intercultural de la literatura*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1997.

CONCEIÇÃO, J. V. *O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?*. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

CONCEIÇÃO, J. V.; LALINE, M. A jornada suja e santa de borboletas no curso de Prática Teatral para Estrangeiros. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 150-162, 2015.

CONCEICAO, J. V.; NEVES, C. S. *A peça radiofônica e o desenvolvimento de projetos de aprendizagem em aulas de português como língua adicional*. *Glauks*, Viçosa, v. 15, p. 150-170, 2015.

COSTA, E. V. *Práticas de formação de professores de português língua adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

COURA-SOBRINHO, J. Léxico e ensino de línguas. *Actes du Colloque Miroir*, p. 131-142, 2012.

CRYSTAL, D. *Dicionário de Linguística e Fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

DELL'ISOLA, R. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 199-234

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 265-304.

DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. Estratégias de textualização na fala e na escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 105-122.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 15-155.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999, p. 33-54.

FORTES, M. *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2009.

FORTUNA, M. *A performance da oralidade teatral*. São Paulo: Annablume, 2000.

GALEMBECK, P. de T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999, p. 55-79.

GAO, J. *Práticas de avaliação de textos em português por falantes de chinês*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

GARCEZ, P. de M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Produção conjunta de conhecimento em um cenário de desenvolvimento de tecnologia. *Veredas*, Juiz de Fora, p. 166-184, 2012.

GAYOTTO, L. H. *Voz: partitura da ação*. São Paulo: Summus, 1997.

GEE, J. *The new literacy studies and the "social turn"*. 1999. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442118.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

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

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 7-10.

GONZÁLEZ, C. A. *Norma e variação em livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2009*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

GONZÁLEZ, V. A. *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UnB, Brasília, 2015a.

GOODY, J. *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GRILLO, S. C.; CARDOSO, F. M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 101-123.

GROSSO, M. J. et al. *QuaREPE: quadro de referência para o ensino português no estrangeiro – documento orientador*. 2011. Disponível em: <[http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE\\_incricoes\\_2011\\_2012/quarepe/manual\\_quarepe\\_orientador\\_versao\\_final\\_janeiro\\_2012.pdf](http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quarepe/manual_quarepe_orientador_versao_final_janeiro_2012.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2016.

GUILLOT, M. N. *Fluency and its teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

HAILER, Marco Antonio; COCCO, Maria Fernández. *Análise, linguagem e pensamento*, ALP novo. São Paulo: FTD, 2000. (Coleção de livros didáticos para 1ª a 4ª séries).

HAVELOCK, E. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995, p. 17-34.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, Cambridge, v. 11, n. 1, p. 49-76, 1982.

HILGERT, J. G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999, p. 103-127.

HILGERT, J. G. *A oralidade em textos escritos: reflexões à luz de uma teoria de texto*. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 171-179, 2011.

JANZEN, H. E. *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

KACHRU, B. B. *Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle*. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAEMER, F. F. *Português Língua Adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

LARROSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-36.

LEMOS, F. C. *A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

LI, Y. *A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: Aprendendo o que significa "Uso da Linguagem"*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

LITTLE, D. G.; SINGLETON, D. M. *Authentic materials and the role of fixed support in language teaching. Towards a manual for language learners CLCS*. Occasional Paper n. 20. Dublin Trinity college Centre for Language and Communication Studies, 1988.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. *Português via Brasil*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

LÓPEZ, A. P. de A.; RESENDE, L. A. S. *A representação das identidades sociais dos brasileiros em livros de português para estrangeiros*. Anais do XI Congresso de Produção Científica, São João del-Rei, 2013.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 151-166.

MARCHANT, M. *Português para estrangeiros - nível avançado: leituras e exercícios práticos*. Porto Alegre: AGE, 1997.

\_\_\_\_\_. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001a, p. 23-50.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b, p. 19-32.

\_\_\_\_\_. Fenômenos intrínsecos da oralidade: a hesitação. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. v. 1. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p. 47-70.

\_\_\_\_\_. Repetição. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. v. 1. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p. 219-254.

\_\_\_\_\_. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-84.

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

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

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (Org.). *Gramática do português falado*. v. 8. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 31-56.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

MARTINS, J. T. *Integração corpo-voz na arte do ator: considerações a partir de Eugenio Barba*. In: GUBERFAIN, J. C. (Org.). *Voz em cena*. v. 2. Rio de Janeiro: Revinter, 2005, p. 33-53.

MATENCIO, M. L. M. *Estudos da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENDES, K. A. *Português língua estrangeira: uma análise do livro didático*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, UFBA, Salvador, 2006.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. UFSM, p. 13-28, 1997.

MITTELSTADT, D. D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o ensino de nível avançado de português como língua adicional*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

Nation, P. *Group Work and Language Learning*. English Teaching Forum. 1989, p. 20-24.

NEVES, C. S. *Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em português como língua adicional*. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

NEVES, C. S.; FARIAS, B. S.; CONCEIÇÃO, J. V. O conceito de fluência oral no Celpe-Bras. *Caderno de Resumos II Simpósio Internacional Celpe-Bras*, Campinas, p. 39-40, 2014.

NICOLA, J. de. *Português - Ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2005.

- NUNAN, D. Listening in language learning. In: RICHARD, J. C.; RENANDYA, W. A. (Org.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 235-241.
- OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In: GIVON, T. (Org.). *Syntax and semantics: discourse and syntax*. v. 12. Nova York: Academic Press, 1979, p. 51-80.
- OHLWEILER, B. M. D. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2006.
- OLSON, D. R. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 47, n. 3, p. 257-281, 1977.
- ONG, W. *Orality and literacy: the technologizing of the world*. Londres: Methuen, 1982.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.
- PASTORELLO, L. M. *Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, São Paulo, 2010.
- POLACZEK, M. *Compreensão oral em língua estrangeira: aspectos psicolinguísticos, fatores fonéticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, São Paulo, 2003.
- PONCE, H.; BURIM, S.; FLORISSI, S. *Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios*. São Paulo: Editora Galpão, 2006.
- QUINTEIRO, E. A. *Estética da voz: uma voz para o ator*. São Paulo: Summus, 1989.
- RAJAGOPALAN, K. *Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over "new/non-native Englishes"*. *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997
- RAMOS, J. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.
- RODRIGUES, A. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999, p. 13-32.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.
- ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso?. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 51-74.

ROJO. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207,

\_\_\_\_\_. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso?. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 51-74.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

\_\_\_\_\_. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROST, M. *Teaching and Researching Listening*. 2a. ed. Harlow: Pearson, 2011.

SANTOS, L. G. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. O exame Celpe-Bras: impactos nas percepções de professores e candidatos em contextos de PLE. *Anais do Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul - Língua(s) e povos: unidade e diversidade*, João Pessoa, p. 270-276, 2006.

SCARPA, E. Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 29, p. 163-184, 1995.

SCHLATTER, M. O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009, p. 127-172.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M.; PRATI, S.; ACUNÃ, L. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI FONTANA, M. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora, 2009, p. 95-122.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, J.; GOMES, M.; SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. dos. (Org.). *Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces*. Campinas: Pontes, 2013, p. 259-274.

SHUMIN, K. Factors to consider: developing adult EFL student's speaking abilities. In: RICHARD, J. C.; RENANDYA, W. A. (Org.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 204- 211.

SILVA, A. de S.; BERTOLIN, R.; OLIVEIRA, T. M. Linguagem e vivência. São Paulo; IBEP, 2001. (Coleção de livros didáticos para 1ª a 4ª séries).

SILVA, C. V. da. *Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores: análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – 2007/2008*. Tese de doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2012.

SILVA, E. *Elaboração de material de compreensão oral em inglês como língua estrangeira para uso no ensino médio*. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SILVA, S. D. Vitória Régia – língua portuguesa. São Paulo: IBEP, 2003. (Coleção de livros didáticos para 1ª a 4ª séries).

SILVA, V. L. T. da. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas, 2000.

SILVEIRA, R. C. P. da. A questão da identidade idiomática: a pronúncia das vogais tônicas e pretônicas na variedade padrão do português brasileiro. *Signum*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 165-179, 2004.

SILVEIRA, R. C. P. da. *Uma pronúncia do português brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

SIMÕES, D. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento – livro do professor*. São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, M. *Português : uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção de livros didáticos para 1ª a 4ª séries).



SOUZA E SILVA, M. C.; KOCH, I. G. V. Estratégias de desaceleração do texto falado. In: KATO, M. A. (Org.). *Gramática do português falado*. v. 5. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 329-340.

STEINBERG, M. *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1988.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Nova York: Longman, 1995.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999, p. 81-101.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.

WONG, R. *Teaching pronunciation: focus on English rhythm and intonation*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 45, n. 1, p. 29-54, 2006.

YE, L. *A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa "uso da linguagem"*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.