

PROJETOS DE ENSINO COM BASE EM TEXTOS ORAIS

Estela Lia Teixeira Moreira Lima
Mestranda em Língua Portuguesa PUC-SP¹

RESUMO

Este trabalho visa a propor três projetos, baseados em perspectivas de ensino a partir de textos orais, que contemplam a observação e a análise de textos orais, a retextualização e a variação linguística. A partir de propostas curriculares delineadas no Brasil, desde o século XIX, o trabalho com a oralidade consolida-se, atualmente, pela BNCC, como eixo estruturante das práticas de linguagem trabalhadas na escola: oralidade, leitura e escrita. Por isso, os gêneros orais contemplados pelos projetos propostos articulam-se a práticas de escrita e leitura, pois compreende-se a relação entre as três modalidades como fundamental para o reconhecimento das especificidades do texto falado e do texto escrito.

Palavras-chave: Oralidade. Ensino de língua portuguesa. Projetos de ensino.

Introdução

Neste artigo, busca-se delinear o percurso de constituição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil para compreender de que maneira o estudo da oralidade emergiu em alguns dos documentos curriculares publicados desde a primeira metade do século XIX.

Desses documentos, o mais recente, a Base Nacional Comum Curricular, foi decretado para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, em 2017. É a partir dela que se desenvolve uma breve análise de como a oralidade é vista no documento, com o intuito de compreender com quais orientações curriculares o professor de Língua Portuguesa tem de estar alinhado atualmente.

Como proposta de alinhar-se às perspectivas dos documentos oficiais e com o intuito de apresentar uma abordagem mais prática de como o texto oral pode ser desenvolvido em projetos de ensino, apresentam-se três propostas de projetos, articuladas a três perspectivas para o ensino de oralidade, conforme exposto por Crescitelli e Reis (2018): a observação e a análise de textos orais, a retextualização e a variação linguística.

Percurso de constituição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil

¹ Endereço eletrônico: estela.lia.tml@gmail.com

A disciplina Língua Portuguesa, tal como a conhecemos atualmente, passou por diversos processos de reformulação no que se refere à sua denominação e aos conteúdos curriculares por ela abarcados ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, nas escolas de ensino básico, no Brasil.

Na primeira metade do século XIX, os documentos curriculares do Colégio Pedro II – instituição de ensino tradicional, fundada em 1837, no Rio de Janeiro – abarcavam, segundo Razzini (2000), o ensino de gramática da língua portuguesa, restrito ao primeiro ano do curso secundário. Aos poucos, conteúdos referentes às aulas de retórica foram sendo integrados ao ensino de português, dando origem a uma vertente denominada “Leitura literária e recitação”, incorporada em 1855, dentro da qual estudavam-se textos de autores nacionais, conforme afirma Razzini (2000). Ainda segundo a autora, posteriormente, em 1870, associou-se ao currículo a vertente de “Redação e composição”, fato motivado pela ascensão do português nos exames preparatórios.

Mais de meio século depois, como apontou Nonato (2018), o “Programa de Português da 1ª Série dos Cursos Comerciais Técnicos”, expedido pela Portaria nº 48, de 25 de janeiro de 1946, sistematiza o conjunto de saberes trazidos pelo currículo do Colégio Pedro II como componentes das práticas de ensino de língua portuguesa. Contemporâneo à promulgação desse documento, o livro didático, intitulado “O programa de português no curso comercial – Cursos técnicos 1ª Série” (1947), de autoria de Raul Léllis e Rocha Lima, é publicado. Esse livro, além de transcrever o documento que havia sido expedido em 1946 e reforçar as práticas de ensino nele sistematizadas, incorpora uma seção de exercícios, como analisado por Nonato (2018), denominada “Exposições orais, reprodução livre de textos em aula”. Junto à qual também se transcreve um artigo de Júlio Nogueira, chamado “Composição oral” (1929).

Ainda que muito distante do que compreendemos como o ensino de oralidade, o livro de Léllis e Lima (1947) apresentou uma vertente de ensino, inserida nas práticas já consolidadas nos currículos, referente à elocução. Evidenciava-se, como apresentado em Nogueira (1929, p.317 apud NONATO, 2018, p. 227), o “falar bem”, “com clareza, correção e até com a discreta elegância”.

Alguns anos mais tarde, a partir do início da década de 50 do século passado, o modelo de ensino passa por um período de tensão, segundo Soares (2002) e Rojo (2008), uma vez que o acesso à educação se amplifica pelas mudanças nas relações de trabalho e o perfil

do alunado brasileiro não é mais condizente com a seleção de conteúdos e disciplinas oferecidos nas escolas de ensino básico. Além dessas mudanças, o cenário político do país se modificou com a instauração do regime militar que tomou a língua como um instrumento de desenvolvimento do país.

A conjuntura político-social do Brasil reestrutura as finalidades colocadas para a escola e para o ensino de língua portuguesa, o que resulta na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 5.692/1971). A partir de então, a própria denominação da disciplina se altera:

não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2002, p. 169 apud NONATO, 2018, p. 228)

A mudança de nomenclatura reforça os aspectos da comunicação relacionados ao ensino e, no 2º grau, aparece o enfoque em língua e literatura. Mudanças essas que, motivadas pelo viés político do regime militar instaurado no país, só foram pauta de discussão quando iniciado o processo de redemocratização, em meados da década de 80 do século XX.

Foi nesse contexto que começa a se delinear o que Rojo e Cordeiro (2004) apontaram como a “virada discursiva ou enunciativa”. A proposta central era “enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10)

Como aconteceu na época da divulgação da LDB, em que as mudanças no cenário sócio-político interferiram na formulação dos documentos oficiais que regeriam os currículos escolares, a virada discursiva também promoveu questionamentos acerca do que as leis oficiais propunham para o ensino nas escolas brasileiras. Foi então que, em 1998, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1998).

Algumas mudanças significativas foram implementadas nesse novo documento. A primeira delas é a tomada do texto como objeto de ensino que se materializa em gêneros

textuais. O que rebate o enfoque anterior dado aos tipos textuais. Aliado a isso, reforçou-se o estudo sobre as situações de produção e circulação dos textos e a significação que delas deriva. Além disso, os PCN trouxeram os gêneros orais públicos à tona como objetos de ensino tão relevantes quanto gêneros escritos, entre outros fatores por constituírem práticas sociais recorrentes na vida dos estudantes. Segundo o documento,

[...] nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a *diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral [...]. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.*

(PCN - 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, 1998, p.25, grifo nosso)

O enfoque dado pelos PCN ao gênero oral foi importante na medida em que reforçou o papel central dos textos orais como fundadores de práticas de linguagem com as quais os alunos têm de lidar em suas vivências. Isso foi um passo importante para buscar redirecionar o olhar do professor para a importância do ensino contextualizado.

Foi a esse mote que o ensino de língua portuguesa se ateve também no documento oficial que sucedeu os PCN: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017 para Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A base veio para atualizar as práticas de ensino em relação às rápidas mudanças que ocorreram ao longo dos quase 20 anos que transcorreram desde a publicação dos dois documentos. A concepção de linguagem sociointeracionista manteve-se. O que a BNCC trouxe às escolas foi a ênfase aos multiletramentos e aos contextos de produção e recepção dinâmicos aos quais os textos estão hoje associados.

A BNCC e o eixo da oralidade

A BNCC aborda alguns eixos de integração relacionados ao componente Linguagens: Oralidade, Leitura/escuta, Produção (escrita e multissemiótica), Análise Linguística e multissemiótica. Dentre esses, destaca-se o primeiro dos eixos sobre o qual se verifica uma vasta seleção de gêneros textuais alinhados à proposta de trabalho focada na multimodalidade. Entre os quais estão: “playlists comentadas de músicas”; “apresentação de cantigas e canções”; “aula dialogada”; “spot de campanha”; “debate”; “vídeos em geral”; “seminário”; “mensagem gravada”; “contação de histórias”; “webconferências”;

“podcasts”; “jingles”; “declamação de poemas”; “vlog de game”; “entrevista”; “peça teatral”; “programa de rádio” (BRASIL, 2017).

São esses os gêneros sugeridos pelo documento para o trabalho com o eixo oralidade que, em síntese, “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face”. (BRASIL, p.78)

O eixo oralidade é então apresentado a partir de algumas vertentes de trabalho às quais estão relacionados objetivos de aprendizagem específicos. Com relação às condições de produção de textos orais, o documento enfoca as habilidades de reflexão acerca dos “diferentes contextos de produção e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, linguísticos e estilísticos que esses contextos determinam” (BRASIL, p.79). Além disso, propõe o contato dos alunos com as tradições orais e os gêneros a elas associados, analisando os efeitos de sentido produzidos pela relação entre o texto e a tradição à qual ele se remete.

Na vertente da compreensão de textos orais, a BNCC reforça os procedimentos de escuta ativa que propiciam a análise do texto oral a partir do contexto de produção e circulação, do conteúdo em questão, das estratégias discursivas e dos recursos linguísticos, multissemióticos, paralinguísticos e cinésicos. As habilidades reforçadas no âmbito da produção de textos orais se relacionam aos aspectos ligados ao planejamento, ao *redesign* e à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas. Por fim, reforça-se, na etapa de compreensão dos efeitos de sentido, a necessidade de promover a análise de elementos como timbre, volume, intensidade etc. e as significações deles decorrentes.

Ainda no eixo específico de oralidade, o documento apresenta uma seção dedicada ao trabalho com as relações entre fala e escrita. Suas “semelhanças e diferenças entre os modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade”. (BRASIL, p.80) Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012, p.15), “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”.

Apesar de a perspectiva da interrelação ser fundamental nas práticas de ensino de língua portuguesa, tal como defendem as autoras, sabemos que à oralidade ainda é muito novo no Brasil o reconhecimento como prática relevante nas escolas. Como se expôs, os

documentos oficiais que tratam do ensino de oralidade são recentes, por isso é preciso garantir antes de tudo que os professores sejam formados para trabalhar com os gêneros orais. Só assim será possível construir propostas pedagógicas que relacionem a fala e a escrita. É a essa necessidade formativa que Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 140) se referem quando afirmam que

A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nela implicados.

O que se propõe pelos autores é reconhecer os elementos específicos da oralidade para que se possa relacioná-los com a escrita, fora do estigma dessa relação que durante muito tempo postulou que a escrita era o registro que organizava o discurso falado, como se à fala coubesse o lugar do caos e da desorganização. O que se verifica na verdade é que a relação que as duas modalidades estabelecem entre si varia em um *continuum* entre a variação formal e informal. Existem, portanto, gêneros mais ou menos formais orais e escritos, que circulam na sociedade e que, por vezes, estão mutuamente relacionados nas situações sociais às quais estão relacionados.

Perspectivas para o trabalho com oralidade na escola

Da perspectiva histórica e do que propõem os documentos oficiais em vigor atualmente no Brasil, partamos para a discussão de projetos de ensino que contemplem os gêneros orais em interrelação com práticas escritas a partir de três perspectivas de trabalho propostas por Crescitelli e Reis (2018): a observação e análise da oralidade; a retextualização; a variação linguística.

Observação e análise da oralidade

A primeira delas enfoca o trabalho com o texto oral e suas especificidades. Para tanto, é fundamental que o professor propicie, em sala de aula, práticas que envolvam todo o processo da seleção do gênero com o qual se irá trabalhar: o registro do texto a partir de mecanismos de gravação e a transcrição. O objetivo principal é que o aluno reconheça a organização e os procedimentos envolvidos no texto oral.

Crescitelli e Reis (2018) reforçam que o aluno deve realizar essas etapas em sala de aula para que o professor possa mediar todo o processo, principalmente a transcrição, na qual

será preciso apresentar as normas sistematizadas pelo Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta (NURC-SP). As normas garantirão que o texto seja de fato transcrito incorporando os fenômenos típicos da fala, que, em transcrição livre, poderiam se perder, destituindo o trabalho com os alunos do objetivo principal de análise das especificidades do texto oral. As normas estão organizadas de acordo com o tipo de ocorrência, o sinal gráfico a ela atribuído e um segmento de exemplificação retirado dos inquéritos NURC/SP nº 338 e 331 D².

Tabela 1 – Normas de transcrição do projeto NURC/SP

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - -	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na [casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram [lá... B. [cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós

Fonte: PRETI (2010, p. 13-14)

Essas especificidades, transcritas como as ocorrências na tabela das normas de transcrição, deverão ser os objetos de análise da terceira etapa de um projeto de ensino

que pretenda trabalhar com a análise de textos orais (sendo a primeira e a segunda etapas a gravação e a transcrição, respectivamente). Nessa etapa é fundamental que o professor chame a atenção dos alunos para os elementos característicos do texto oral, conforme afirmam Crescitelli e Reis (2018, p.34), “as estratégias de sua construção (repetição, correção, parafraseamento, parentetização, referenciação) e os fenômenos intrínsecos da oralidade (hesitação e interrupção)”.

Em síntese, a repetição caracteriza-se por ser uma estratégia de formulação textual que apresenta recorrência de um elemento linguístico ou um elemento de conteúdo que reforçam a continuidade do tópico linguístico (MARCUSCHI, 2006a). A correção é um processo de reformulação retrospectiva com a finalidade de garantir a interação (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006a, p. 258). O parafraseamento é uma das atividades de reformulação, “por meio das quais novos enunciados remetem, no curso da fala, a enunciados anteriores, modificando-os parcial ou totalmente” (HILGERT, 2006, p. 275). A parentetização refere-se a inserções, caracterizadas como um desvio do tópico conversacional, dentro de segmentos tópicos (JUBRAN, 2006a, p. 302). Por fim, a referenciação consolida-se como uma relação entre dois elementos linguísticos, ou “objetos-de-discurso” (MARCUSCHI; KOCH, 2006), não necessariamente idênticos e estáveis, mas cuja relação guarda entre si a garantia da progressão textual.

Os fenômenos intrínsecos à fala, hesitação e interrupção, são fenômenos de descontinuidade na progressão textual. Segundo Marcuschi (2006b, p. 47), “as hesitações têm a função de ganhar mais tempo para planejamento/verbalização do texto, sendo condicionadas por pressões situacionais das mais diversas ordens a que estão sujeitos os interlocutores”. Já a interrupção faz referência a um trecho inacabado, muitas vezes difícil de ser materializado, mas importante para analisar o processo de formulação textual do falante.

Pode fazer parte também dessa abordagem mais analítica do professor, o reconhecimento da estrutura do tópico discursivo e do par dialógico. O primeiro é definido, em sentido geral, como “aquilo do que se está falando” (BROWN e YULE, 1983, p.73 *apud* FAVERO, 2010, p.45). Ele assume uma extensão que supera o nível sentencial, isso porque, segundo Jubran (2006b, p.91), sequências de turnos, apesar das mudanças ocasionais, podem permanecer em um mesmo tópico, conforme os interlocutores interagem. O par dialógico, por sua vez, caracteriza-se como a estrutura

composta por *pergunta-resposta* e pode contribuir muito para a organização tópica do texto falado (FAVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006b, p.133).

Sob a perspectiva de trabalho voltada à análise e observação de textos orais, analisaremos um projeto de ensino² elaborado a partir do objetivo geral de promover o olhar crítico e a discussão das especificidades do texto oral a fim de reconhecer os efeitos de sentido a partir delas provocados. Além disso, busca-se, como objetivos específicos, interpretar o desempenho no exercício do debate a partir da análise e desenvolvimento do tópico conversacional; correlacionar os fenômenos intrínsecos à fala e as estratégias de construção do texto falado ao desempenho no debate a partir de critérios como clareza, segurança e objetividade.

O público-alvo deste projeto são alunos do Ensino Médio e o gênero selecionado para esta proposta é o debate. Sobre a escolha do gênero, é importante ressaltar que a estruturação de um debate envolve etapas como a escolha do tópico a ser debatido, a delegação de papéis, a organização espaço-temporal, entre outras. As etapas do projeto aqui analisado pressupõem essa organização prévia, pois, como veremos, este projeto se detém a uma proposta de trabalho com a autoavaliação dos alunos em relação à sua participação no debate. Partiremos, portanto, do pressuposto de que o professor já deva ter organizado um debate com seus alunos ou que, numa perspectiva interdisciplinar, essa atividade já tenha sido desenvolvida com os alunos para que, assim, o professor de língua portuguesa possa trabalhar na sequência do projeto.

A etapa inicial deste trabalho presume a anterior gravação do debate. É fundamental que toda a ação tenha sido documentada em áudio ou vídeo, pois é com esse material que os alunos irão trabalhar ao longo das atividades propostas. Além disso, é importante garantir que, no debate, a todos os alunos fique reservado um turno de fala, pois a autoavaliação a ser realizada posteriormente contará com a análise individual dos alunos acerca do próprio desempenho.

O projeto deve, então, ser apresentado aos alunos: será realizada a autoavaliação de desempenho no debate, pautada no que cada aluno expôs durante o trabalho. O julgamento de cada critério de avaliação deverá ser coerente com o discurso apresentado

² Este projeto é uma proposta autoral, cujo intuito é apresentar uma possibilidade de articulação entre a perspectiva de ensino “análise e observação de textos orais” e uma sequência didática a ser desenvolvida nas escolas. Como não houve aplicação do projeto, os resultados não serão expostos.

oralmente e posteriormente transcrito e analisado individualmente por cada aluno. Para realização dessas duas últimas tarefas, os alunos necessitarão do acesso ao registro de gravação da atividade. Para isso, sugere-se que o arquivo final da gravação possa ser disponibilizado aos alunos por meio de um link que remeta a algum site de hospedagem de arquivos de áudio ou vídeo, para que assim, mesmo que a escola não tenha infraestrutura para o acesso de todos os estudantes a computadores, os alunos possam acessar a partir de dispositivos móveis.

Garantido o acesso aos alunos, o professor deve iniciar a proposta de trabalho com a discussão das normas de transcrição de textos orais, elaboradas pelo projeto NURC (PRETI, 2010). Discutir as normas antes de solicitar o trabalho da transcrição é fundamental para que o aluno compreenda que a fala apresenta aspectos relevantes, que precisam ser pontuados por meio de recursos escritos. Transcrever não é só mudar o registro do texto da modalidade oral para a escrita, é também registrar fenômenos e elementos intrínsecos à fala que revelam efeitos de sentido.

Na aula seguinte, os alunos têm de ser orientados para a etapa de transcrição, que deve ocorrer, preferencialmente, em sala de aula, a fim de garantir que o professor possa acompanhar e perceber eventuais facilidades ou dificuldades no processo. O exercício de escuta e transcrição deve se pautar em um trecho de fala do próprio aluno de, no máximo, 5 minutos. Caso a tarefa não seja finalizada em aula, o professor deve orientar que os alunos a terminem em casa para trazê-la à aula seguinte.

Posteriormente, cada aluno trará à sala seu texto transcrito e o professor deverá conduzir uma aula dialogada em que serão apresentadas estratégias de construção do texto falado (repetição, correção, parafraseamento, parentetização, referenciação) e fenômenos intrínsecos (hesitação e interrupção) e os alunos deverão identificar esses procedimentos em seus textos. Assim, pode-se garantir a articulação entre os conceitos teóricos e o exercício prático de reconhecê-los no texto.

Além disso, o professor deve apresentar o conceito de tópico conversacional e solicitar que os alunos identifiquem em seus textos qual era o tópico desenvolvido no momento de fala. Nesta etapa, estamos trabalhando mais detidamente com a habilidade de análise e reconhecimento das peculiaridades do texto oral.

As propostas feitas até então podem garantir um olhar acurado do aluno para o seu texto e assim, aos poucos, a postura autocrítica vai se desenvolvendo para ser assumida na etapa de finalização do trabalho: a autoavaliação. Essa tarefa será formalizada em uma ficha elaborada pelo professor, contendo os seguintes itens: Desenvolvimento do tópico conversacional; Segurança (hesitação e interrupção); Clareza (Repetição, correção, parafraseamento, parentetização e referenciação); Objetividade (digressão).

Relativo ao primeiro item, o aluno deve analisar se ele conseguiu manter com clareza e coerência o tópico desenvolvido ou se mudou de assunto sem motivo pertinente. Sobre a segurança, caberá avaliar se as hesitações e interrupções foram sinais de que faltou autoconfiança no discurso. Na clareza, o aluno deve perceber se ele se apropriou de estratégias para garantir a compreensão, como o parafraseamento, ou se houve muitas repetições que em nada contribuíram com o desenvolvimento do tópico. Por fim, a análise do discurso objetivo pauta-se na presença de digressões que, porventura, podem ter interferido na relação entre a expectativa acerca do que deveria ter sido dito e o que de fato se disse.

Com essa proposta, almeja-se construir uma atividade de avaliação que seja de fato formativa e reflexiva pela qual o aluno compreenda o seu desempenho a partir de critérios claros que foram discutidos ao longo de toda a atividade.

Retextualização

A relação entre a fala e a escrita, como vimos em Fávero, Andrade e Aquino (2015), deve ser fundamental nas práticas de ensino. Na primeira proposta apresentada, foi proposta aos alunos a tarefa de transcrever o texto oral para o registro escrito, com auxílio das normas do projeto NURC. Essa operação possibilita a reflexão a respeito das particularidades de cada um dos registros, mas a comparação entre ambos talvez seja mais relevante mediante uma tarefa de retextualização.

A transcrição, como proposta no primeiro projeto, difere-se da retextualização, pois

A retextualização [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p.46)

Em síntese, a retextualização envolve uma adaptação motivada por operações mais complexas do que apenas a inserção de recursos que marquem aspectos característicos do registro oral, como proposto pela transcrição. Entre as operações envolvidas nesse processo, Crescitelli e Reis (2018, p. 34 -35) destacam algumas³:

- Retirada de marcas fundamentalmente interacionais, de hesitações e de partes de palavras;
- Inserção de pontuação (guiando-se pela entonação);
- Eliminação de repetições, de redundâncias e de paráfrases;
- Substituição dos turnos por parágrafos sem modificação da ordem dos tópicos discursivos;
- Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e substituição dos dêiticos por verbalizações acerca do contexto;
- Reconstrução de estruturas truncadas e reordenação sintática;
- Tratamento estilístico, alterando não só estruturas sintáticas como também seleção lexical;
- Reordenação tópica do texto e da sequência argumentativa, agrupando, quando possível, argumentos.

Em todas as operações destacadas, os procedimentos de eliminação, inserção, reconstrução e reordenação de elementos caracteriza a adaptação proposta pela retextualização. Essa adaptação deve ser, no entanto, cuidadosa, atendo-se a aspectos como “o propósito ou objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade”. (MARCUSCHI, 2010, p. 54)

No projeto que elaboramos como exemplificador de uma proposta de retextualização, propusemos uma atividade relacionada ao gênero instrucional, para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I. Os objetivos dessa atividade são: reconhecer as diferenças entre o registro oral e escrito; efetuar operações de retextualização do texto multimodal para o texto escrito; analisar o contexto de produção e as características específicas do texto instrucional.

O texto escolhido para discussão do contexto de produção e circulação do gênero textual selecionado é o origami, prática tradicional nos países orientais, que consiste na realização de dobraduras. Para realização da dobradura, é necessário compreender uma

³ Para um estudo mais aprofundado e detalhado das operações de retextualização, consultar a obra “Da fala para escrita: atividades de retextualização” (MARCUSCHI, 2010).

série de etapas até o resultado e estas se configuram como instruções para a realização do projeto de origami escolhido.

A abordagem inicial do professor deve ser a de discutir com seus alunos, a partir de um origami já construído, como se chegou àquele resultado, onde se pode aprender a construir um origami como aquele. A ideia central é sensibilizá-los para as funções sociais do texto instrucional: 1. Onde circula esse tipo de texto que oferece instruções para a realização do origami? 2. O que é fundamental ter nas instruções para que consigamos realizar a dobradura? 3. Basta apenas observar o modelo já pronto? 4. Que tipos de atividades nos levam a seguir instruções?

A segunda etapa seria mostrar aos alunos um vídeo (ORIGAMI, 2017), sem a narração por voz, em que se apresenta o passo-a-passo da construção do origami. A tarefa dos alunos é registrar as instruções em seus cadernos. Posteriormente, cada aluno tem de trocar com o colega o registro das instruções feito no caderno, a partir do qual deve tentar construir o origami.

Após as tentativas dos alunos, o professor pode perguntar aos estudantes quais foram as maiores facilidades e dificuldades em seguir as instruções por escrito. Nesse debate, o professor já deve chamar atenção para algumas características do texto instrucional que podem auxiliar na montagem, como a presença de um registro visual.

As facilidades e dificuldades farão parte do processo de elaboração coletiva do texto instrucional que deverá apresentar todas as etapas para montagem do origami. O professor atuará como escriba e os alunos irão sugerindo a melhor maneira de apresentar cada uma das etapas. Nessa ocasião, o professor também deve chamar a atenção para características fundamentais do gênero textual, como clareza e objetividade. Além disso, deve haver uma reflexão acerca da passagem do texto do registro oral para o escrito. É nesse momento que os alunos refletirão sobre as estratégias de retextualização como: uso de dêiticos; estrutura do texto (eliminação de marcadores conversacionais⁴); tratamento estilístico (verbos no imperativo, conectivos sequenciais).

Dessa forma, mesmo sem recorrer à formalização do processo de retextualização, os alunos já podem reconhecer que há diferenças nos registros das instruções e que é preciso

⁴ Definidos como “elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional” (URBANO, p. 98). São exemplos: “aí”, “né”, “entendeu?”, entre outros.

adaptá-los a depender dos meios de circulação e do contexto de produção do texto instrucional.

Variação linguística

A variação linguística é um tema focado pela BNCC e pelos documentos orientadores do currículo de língua portuguesa por ser um aspecto inerente a qualquer sistema linguístico, tal como traz o documento da Base, e por reforçar o caráter social do fenômeno da linguagem, problematizando as concepções acerca das variantes de maior e menor prestígio.

No projeto a ser apresentado, a proposta principal, inspirada na sugestão apresentada por Crescitelli e Reis (2018), é refletir sobre a variação referente ao registro formal e informal, principalmente no que se refere aos contextos de uso do primeiro, a partir de um gênero pouco explorado na escola: a entrevista de emprego. Destinada a alunos do Ensino Médio, esse projeto de ensino prevê que os alunos exercitem a escolha do registro formal em conversas que o exigem, opondo-o ao registro informal, além de reconhecerem o registro linguístico e os elementos extra e paralinguísticos, adequados à entrevista de emprego.

Na primeira etapa, é importante que o professor explore o gênero entrevista a partir da tipologia textual: Exposição (O que o leva a se candidatar àquela vaga?); Argumentação (Como argumentar para atingir seus objetivos na entrevista?); Narração (É adequado fazer uso de narração? Quando isso pode acontecer?). Dessa exploração acerca do que falar, os alunos têm de ser instigados a pensar na adequação da linguagem em uma situação de entrevista e nos elementos extralinguísticos que contribuem para a construção da imagem do entrevistado pelo entrevistador.

Entre os elementos pertinentes à linguagem estão a competência gramatical (adequar a fala a estruturas gramaticalmente corretas) e a polidez (mostrar-se educado e respeitoso a partir das escolhas lexicais do discurso). Referentes aos elementos paralinguísticos, pertinentes ao registro de oralidade, estão os gestos e a postura corporal. Os elementos extratextuais podem ser discutidos a partir da escolha de traje, aparência, higiene pessoal, maneira de sentar e de agir. Todos esses elementos podem ser analisados a partir de exemplos passados aos alunos por meio de vídeos, por exemplo.

Após a análise, os alunos podem ser orientados a preparar um roteiro de entrevista, por escrito, assumindo o papel do entrevistador. A partir disso, é importante construir

coletivamente com a sala a situação contextual dessa atividade para que todos se baseiem na mesma premissa. A elaboração do roteiro deve levar em consideração as etapas de exposição, argumentação e narração.

Em seguida, os alunos podem se reunir em duplas para assumirem os papéis de entrevistador e entrevistado. É importante que a situação seja gravada para que o professor possa, posteriormente, avaliar as questões referentes à linguagem, deixando os elementos extra e paralinguísticos como objetos de análise do aluno que assumir o papel de entrevistador.

Em síntese, essa atividade propõe o reconhecimento da variante formal, ligada ao contexto oral, o que geralmente é pouco explorado nas escolas. Alia-se a esse trabalho o estudo do gênero entrevista de emprego, tão difundido na vida social do jovem e do adulto, mas pouco reconhecido como prática de linguagem abordada em sala de aula.

Conclusão

Com uma abordagem relativamente recente nos documentos orientadores dos currículos de linguagens no Brasil, a oralidade é um eixo de integração das práticas de linguagem hoje assumidas para as escolas brasileiras pelo documento oficial da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a BNCC. Apesar de formalizado, muito pouco se sabe sobre os gêneros orais, tendo em vista que o texto oral, por muito tempo, foi visto como o lugar da desordem, sistematizado, de maneira organizada apenas pela escrita.

Essa concepção remonta à formação dos currículos de ensino de língua materna, no século XIX, quando o trabalho com o discurso oral se restringia aos estudos de retórica e oratória. Apenas após o processo de redemocratização do Brasil, com a virada enunciativa, os PCN trazem à tona o trabalho com gêneros textuais e emerge a importância dos estudos dos textos orais.

Pelo caráter tão recente dessa abordagem, é fundamental discutir acerca dos projetos de ensino que se propõe a trabalhar com o discurso oral. No entanto, o professor precisa, antes de tudo, se familiarizar com as práticas orais de linguagem para tratá-las em sala de aula como legítimos objetos de ensino, não apenas como alicerce para produção escrita.

Para isso, vimos três perspectivas para o trabalho com oralidade nas escolas: observação e análise da oralidade, retextualização e variação linguística. As três perspectivas incluíram também o trabalho com o texto escrito, mas como prática intimamente

relacionada ao texto oral, por meio de atividades de transcrição e retextualização. Dessa maneira, é possível reconhecer que tanto os textos orais, como os escritos geram efeitos de sentido a partir de suas especificidades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 10 out 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BROW, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CRESCITELLI, M.; REIS, A. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. (org.), *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo, Contexto, 2018, p. 29-39.

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*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 125-155.

FÁVERO, L.; ANDRADE, M.L.; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, V. (org.), *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo, Contexto, 2018, p. 13-27.

FÁVERO, L.; ANDRADE, M.L.; AQUINO, Z. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2012, 8ª ed.

FÁVERO, L.; ANDRADE, M.L.; AQUINO, Z. Correção. In: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado, vol. 1. Campinas: Editora Unicamp, 2006a, p. 255-274.

FÁVERO, L.; ANDRADE, M.L.; AQUINO, Z. Par dialógico. In: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado, vol. 1. Campinas: Editora Unicamp, 2006b, p. 133-166.

FÁVERO, L.L. O tópico discursivo. In: PRETI D. (org), *O discurso oral culto 2ª. ed.* Projetos Paralelos, vol. 1. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 2010.

HILGERT, J.G. Parafraseamento. In: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado, vol. 1. Campinas: Editora Unicamp, 2006, p. 275-300.

JUBRAN, C.C.A.S. Parentetização. In: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado, vol. 1. Campinas: Editora Unicamp, 2006a, p. 301 -358.

JUBRAN, C.C.A.S. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado, vol. 1. Campinas: Editora Unicamp, 2006b, p. 89 -132.

LÉLLIS, R.; ROCHA LIMA, C.H. da. *O programa de português no Curso Comercial: cursos técnicos 1a série*. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1947.

MARCUSCHI, L.A. Repetição. In: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado, vol. 1. Campinas: Editora Unicamp, 2006a, p. 219-254.

MARCUSCHI, L.A. Hesitação. In: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado, vol. 1. Campinas: Editora Unicamp, 2006b, p. 48-70.

MARCUSCHI, L.A.; KOCH, I.G.V. Referenciação. In: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado, vol. 1. Campinas: Editora Unicamp, 2006b, p. 381-402.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, J. Composição oral. In: _____. *A linguagem usual e a composição*. Rio de Janeiro: Livraria Editora Leite Ribeiro Freitas Bastos & Cia., 1929. p. 311-322.

NONATO, S. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de Língua Portuguesa: panorama histórico e desafios atuais. *Caderno Cedes*, v. 38, maio-ago, 2018.

ORIGAMI: Tsuru – Instruções em Português BR. Produção de Easy Origami. 2017, 6min56s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzS0ToWZ9DA&t=3s>. Acesso em: 26 out 2020.

PRETI D. (org), *O discurso oral culto 2ª*. ed. Projetos Paralelos, vol. 1. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 2010.

RAZZINI, M.P.G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000

ROJO, R.; CORDEIRO, G. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHENEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 7-16.

ROJO, R.H.R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Rediscutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

TEACHING PROJECTS BASED ON ORAL TEXTS

ABSTRACT

This work aims to propose three projects, based on teaching perspectives from oral texts, which include the observation and analysis of oral texts, retextualization and linguistic variation. Based on curricular proposals outlined in Brazil, since the 19th century, the work with orality is currently consolidated by the BNCC, as a structuring axis of the language practices worked in the school: orality, reading and writing. For this reason, the oral genres contemplated by the proposed projects are linked to writing and reading practices, as the relationship between the three modalities is

understood as fundamental for the recognition of the specificities of the spoken text and the written text.

Keywords: Orality. Portuguese language teaching. Teaching projects.

Envio: janeiro/2021

Aceito para publicação: maio/2021

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267