


O trabalho com a oralidade na prática docente / *Working with orality in teaching practice*

Francilene Leite Cavalcante *

Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, *Campus* Palmeiras do Índios/AL. Doutora em Ciências da Linguagem, líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos de Gêneros NEGen/CNPq e atua na área dos gêneros discursivos/textuais.

 <https://orcid.org/0000-0002-5127-3426>

Roberta Varginha Ramos Caiado **

Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas. Doutora em Educação e Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Realiza pesquisas relacionadas aos seguintes temas: Linguagens e Tecnologias Digitais; Inteligência Artificial sob uma perspectiva linguística; Linguística Textual e ensino, Multiletramentos e Multimodalidade.

 <https://orcid.org/0000-0002-4444-774X>

Recebido em: 12 abr. de 2024. **Aprovado** em: 25. mai. 2024.

Como citar este artigo:

CAVALCANTE, Francilene Leite. CAIADO, Roberta Varginha Ramos. O trabalho com a oralidade na prática docente. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. e2339, mai. 2024. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11362650>.

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre o *continuum* fala-escrita na prática docente, destacando a representação da oralidade na atividade conversacional. A pesquisa discute a importância da modalidade oral da língua no ensino, rejeitando a ideia de que a escrita é superior à fala (Brasil/MEC, 1998; Marcuschi, 2010; Fávero et al., 2005). Para tal fim, analisa práticas pedagógicas e gêneros textuais, argumentando que a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos e se manifesta em diversos gêneros textuais e contextos de uso. Ao mesmo tempo, defende que a escrita é um modo de produção textual-discursiva, caracterizada por sua constituição gráfica. O ensaio salienta a necessidade de incorporar a modalidade oral nos diversos campos sociais e ressalta a importância da expansão dessas práticas. Conclui-se que há, ainda, uma carência de práticas voltadas para a oralidade nas escolas, justificada pela crença de que os usos orais da língua são automaticamente adquiridos no dia a dia. A pesquisa recomenda uma abordagem pedagógica que integre oralidade e escrita, reconhecendo suas diferenças e contribuições únicas para a comunicação eficaz. Sugere-se uma reorientação das práticas docentes para ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos, permitindo-lhes atender às demandas linguísticas sociais com competência.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; Fala; Escrita; Prática; Docente.

*  francilene.cavalcante@ufal.edu.br

**  roberta.caiado@unicap.br

ABSTRACT

This essay aims to discuss the speech-writing continuum in teaching practice, highlighting the representation of orality in the conversational activity. The research examines the importance of the oral modality of language in teaching, rejecting the idea that writing is superior to speech (Brasil/MEC, 1998; Marcuschi, 2010; Fávero et al., 2005). To this purpose, it analyzes pedagogical practices and textual genres, arguing that orality is an interactive social practice for communicative purposes and manifests itself in various textual genres and contexts of use. Simultaneously, it states that writing is a mode of textual-discursive production, characterized by its graphic constitution. The essay emphasizes the need to incorporate the oral modality into the various social fields and stresses the importance of expanding these practices. It concludes that there is still a lack of practices focused on orality in schools, justified by the belief that oral uses of the language are automatically acquired in everyday life. The research recommends a pedagogical approach that integrates speaking and writing, recognizing their differences and unique contributions to effective communication. It suggests a reorientation of teaching practices to broaden students' communicative-interactive skills, enabling them to meet social linguistic demands with competence.

KEYWORDS: *Oralidade; Fala; Escrita; Prática; Docente.*

1 Introdução

Pesquisas de diversos autores (Brasil/Mec, 1998; Marcuschi, 2010; Fávero et al, 2005) afirmam que a abertura da escola para a modalidade oral da língua permite que a fala e a escrita sejam postas em pé de igualdade, no que se refere ao status de importância, fato este que contribui para atenuar a visão de que esta é superior àquela. Na verdade, nos deparamos, muitas vezes, com visões equivocadas no sentido de que a fala apresenta propriedades negativas e a escrita propriedades privilegiadas. Isso é inconcebível, uma vez que fala e escrita são modos de representação da língua que se apresentam em práticas específicas de uso. Segundo Marcuschi (2010, p. 35): “[...] postular alguma supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa”.

Essa visão de supremacia de uma modalidade da língua em relação à outra não surgiu arbitrariamente, houve uma motivação para ela existir. A fala, observada do ponto de vista cronológico, precede a escrita, no entanto, do ponto de vista de prestígio social, essa não é a sequência “lógica”, uma vez que, a escrita é tomada como objeto de valorização social. Dessa forma, não estamos aqui nos reportando, apenas, aos parâmetros linguísticos, trata-se muito mais de uma postura ideológica.

Outro problema identificado gerador dessa visão equivocada e, por vezes, preconceituosa, reside na escolha de metodologia inadequada, na qual a fala é vista sob a ótica da escrita, pautada por uma gramática produzida com a finalidade de estabelecer regras ao código, o que resultou em uma visão amplamente difundida da escrita como estruturalmente

elaborada, complexa e formal, e da fala, estruturalmente simples, caótica, desestruturada e rudimentar.

Sobre essas modalidades, Marcuschi nos remete a dois importantes pressupostos: primeiro, “fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas” e segundo: “em ambos os casos temos um uso real da língua” (2003, p. 21). Dessa forma, em comum acordo com o linguista a esse respeito

a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso... [a escrita por sua vez nos mostra que] seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica. (Marcuschi, 2003, p. 25-26).

Observamos que o autor nos deixa convencidos de que a escrita, independente do seu contexto de uso, é uma modalidade da língua complementar à fala, sendo representada através do modo gráfico, contrário à oralidade que é representada em seu aspecto sonoro.

Diante de tal realidade, nos deparamos com demandas sociais, que surgem no sentido de exigir o uso da modalidade oral nos diversos campos sociais e é de fundamental importância considerar não apenas a implantação, mas também a expansão desse contexto nas escolas e além de seus muros, contando com atividades que contribuam para a ampliação da proficiência da oralidade dos alunos, de forma que estes possam contemplar, com competência, as necessidades linguísticas sociais.

Mesmo diante de tamanha importância, não é difícil deduzir o valor que tem sido atribuído à oralidade em sala de aula, pois nos deparamos com uma quase inexistência de práticas da oralidade na escola (Marcuschi, 2003; Magalhães, 2005/2006, Antunes, 2003), e essa quase inexistência se justifica pela ingênua crença de que os usos orais da língua já estão contemplados no dia a dia e não precisam fazer parte dos conteúdos abordados na escola.

Consequentemente, nos encontramos quase com uma ausência de atividades voltadas ao trabalho com a oralidade e quando essa acontece percebemos a centralização das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, restrito ao registro informal, como “conversas com colegas” e “troca de ideias”, sem, contudo, privilegiar uma análise mais consistente dos gêneros orais da conversação pública, que exigem registros mais formais, com escolhas lexicais e padrões textuais mais rígidos (Antunes, 2003). Dessa forma, apesar da oralidade estar tão presente no

cotidiano, ela ainda é esquecida no trabalho escolar e deixada de lado como se não tivesse importância.

Esse posicionamento é criticado por Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 125):

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Assim como denunciam didatas, sociólogos, linguistas e formadores de professores [...], o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado.

Os autores afirmam, claramente, que muitos docentes limitam o ensino da oralidade em sala de aula. Mas, para muitos professores, trazer uma proposta de ensino, num contexto situado, com a finalidade de abordar essa modalidade da língua em sala de aula não é tarefa fácil, uma vez que muitos destes não foram preparados para tal realidade. O que percebemos, muitas vezes, é a atitude do professor em ignorar os capítulos que os livros didáticos trazem acerca de um determinado gênero oral, com a justificativa que existem coisas “mais relevantes” para se trabalhar em sala de aula, como se a questão da oralidade não tivesse a importância que também é destinada à escrita.

O que se observa é uma realidade, ainda, presente nas escolas brasileiras: a de que a oralidade vem sendo pouco explorada no ensino de língua portuguesa. Antunes (2003) questiona como se chegar a uma escola que cumpra o seu papel social, visando o exercício pleno e consciente de sua cidadania. Para isso, é imprescindível nos determos à ação do professor em sala de aula. Torna-se necessário, pois, “antes de tudo, determinação, vontade, empenho de querer mudar. Isso supõe uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas – federais, estaduais e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular)” (Antunes, 2003, p. 33-34), associada a uma reorientação da prática docente, sendo o professor norteado através de uma concepção de língua que fundamente seus objetivos (para que ensinamos?) através de procedimentos (como ensinamos?), visando um resultado: a ampliação das competências comunicativo-interacionais do aluno nos diversos contextos de uso da língua em sua modalidade oral.

A ampliação dessas competências passa por algumas características que, segundo Antunes (2003), servem para intervir no trabalho com a oralidade, de forma a aceitar o seu caráter interacional e sua realização em diferentes gêneros e registros textuais.

Iniciaremos mencionando que a oralidade deve ser orientada para a coerência global, de forma que o aluno consiga reconhecer a unidade temática que constitui o texto; deve ser orientada para a articulação entre tópicos e subtópicos da interação, a partir do uso de elementos coesivos (como repetições, substituições por sinônimos, hiperônimos, associações semânticas entre palavras e conjunções); deve ser orientada para suas especificidades, de forma que se esclareça que a fala não se opõe à escrita, mas que essas modalidades guardam similaridades e apresentam diferenças; deve ser orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, visto que os textos orais acontecem no formato de variados gêneros e tipos e, sob variados contextos mais ou menos formais, sendo necessário o aluno ser capaz de ajustar-se às diversas situações de interações nos discursos orais; deve ser orientada para facilitar o convívio social, uma vez que, diz respeito aos papéis exercidos pelos interlocutores no momento da interação, em relação à ordem das falas e quem pode interromper, deixando claro o comportamento polido que deve ser desenvolvido; orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto, tendo em vista que além dos aspectos morfossintáticos e semânticos do texto, encontram-se outros, de natureza supra-segmental (entonação, pausas, hesitações, truncamentos, alongamento de vogais ou consoantes, silabação etc.), que auxiliam na construção do sentido e na intenção pretendida; orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores, quer dizer ter atenção em ouvir o outro, escutar com cuidado o que o outro diz. (Antunes, 2003).

Dessa forma, já não há mais espaço para o professor que é mero repetidor-passivo. Ele precisa ter em vista a plena consciência da importância que uma teoria bem fundamentada exerce sobre uma prática bem articulada, de forma que ambas se integram mutuamente. É necessário ao professor de português, além de educador, ser também linguista e pesquisador, alguém que observa, que estuda, que reflete e que avalia os fatos da língua, com a finalidade de criar, inventar e reinventar sua forma de abordá-los e explicá-los, fazendo com que seu trabalho seja mais produtivo e relevante.

Como se pode notar, há muito o que se fazer nas aulas de língua materna. Dar importância ao que realmente importa é essencial. Assim, se atentarmos para todas essas implicações pedagógicas, estaremos pressupondo saberes e conteúdos que podem e devem ser discutidos em sala de aula, ancorados em textos e reflexões consistentes a partir dos gêneros textuais dentro de um *continuum* fala-escrita, é o que veremos no tópico a seguir.

2 Aspectos relevantes para compreensão do *continuum* fala-escrita

O ensino da oralidade não pode ser pensado “divorciado” da escrita por manterem relações mútuas. Dessa forma, torna-se impraticável tecer considerações acerca da oralidade, sem refletir sobre as suas relações com a escrita, desconsiderando seus usos no dia a dia, uma vez que, ambas, são indispensáveis para a interação em sociedade, desde os contextos mais aos menos formais. Marcuschi (2004) nos esclarece esses conceitos importantes:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral [...] Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

A escrita seria 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 [...]. (Marcuschi, p.25-26)

A fala e a escrita vão muito além dos seus aspectos formais, estruturais e semiológicos, representando a língua como código em seus aspectos sonoro e gráfico. A fala e a escrita, aqui, englobam todas as manifestações textuais-discursivas das modalidades oral e escrita, respectivamente. Trata-se de ir além do oral ou da grafia, é ampliar a reflexão no que tange aos aspectos discursivos e comunicativos, é muito mais processo e eventos do que produtos.

Não é mais novidade que fala e escrita são duas modalidades da língua que, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, possuem características próprias, isto é, a escrita não se constitui da mera transcrição da fala, como muitos acham que seja (Koch; Elias, 2009). Variados são os estudos e as tendências que se concentram na relação fala e escrita. Dentre essas tendências temos a perspectiva das dicotomias, a tendência fenomenológica de caráter culturalista, a perspectiva variacionista e a perspectiva sociointeracionista (Marcuschi, 2010) - a qual nos interessa nesse ensaio.

A perspectiva sociointeracionista trata a fala e a escrita sob uma ótica dialógica, interativa e dinâmica no que se refere aos usos da língua e baseia-se numa linha discursiva e interpretativa das relações entre oralidade e letramento.

Tabela 1: Fala e escrita

Fala e Escrita apresentam
dialogicidade
usos estratégicos
funções interacionais
envolvimento
negociação
situacionalidade
coerência
dinamicidade

Fonte: Marcuschi (2010, p. 33).

Apesar de perceber que a referida perspectiva não está imune a problemas, Marcuschi reconhece ser essa uma terra fértil para a análise das estratégias de organização textual-discursiva das modalidades falada e escrita da língua, visto que, preocupa-se com os processos de produção de sentido do texto, sem desprezar seu contexto sócio-histórico, tomando as categorias linguísticas construídas interativamente e sensíveis ao fator cultural. É, ainda, preocupação dessa perspectiva a análise dos gêneros textuais e seus usos de forma situada, percebendo, a partir dos fenômenos cognitivos e processos de textualização, seja na oralidade ou na escrita, o desenvolvimento da produção da coerência como uma ação do leitor/ouvinte no texto.

As relações entre fala e escrita não são tão claras e evidentes, visto que, elas refletem um constante dinamismo que se revela entre essas duas modalidades da língua, pois “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos [...]” (Marcuschi, 2010, p. 37).

Marcuschi (2004) formula um gráfico representativo dessas relações:

Gráfico 1 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2010, p. 41).

O autor agrupa os gêneros, tanto da oralidade quanto da escrita, sugerindo-os ao longo do contínuo, numa tentativa de encaixá-los em suas respectivas esferas da vida social ou institucional, chamadas pelo linguista de domínios discursivos. O estudioso chama a atenção para o círculo intermediário que se visualiza no centro do gráfico e aponta para alguns gêneros difíceis de serem localizados nas modalidades apresentadas. Esses gêneros, sob o ponto de vista da modalidade, são por ele nomeados de mistos ou híbridos.

Os aspectos relevantes para a observação da relação fala e escrita precisam ser vistos e analisados com base nos usos da língua e não exclusivamente no sistema do código linguístico, apontando para uma distinção continuamente gradual. Isso revelará uma visão não dicotômica de língua, na medida em que evidenciará que as manifestações da fala e da escrita se dão num contínuo dos gêneros textuais.

Mesmo diante de um farto arcabouço teórico, de diversos estudos e reflexões apontados por vários pesquisadores¹, acerca de novas metodologias para o ensino da Língua Portuguesa (LP), em que se pretende fundamentar um ensino de língua voltado para uma teoria sólida, capaz de comportar, não a predominância de um estudo metalinguístico, com um fim em si mesmo, de conteúdos inócuos e práticas de exercícios gramaticais de análises inconsistentes e estéreis, com valorização apenas da norma culta, considerando-a como única variedade “permitida”, mas acima de tudo isso, uma metodologia que mostre a existência de uma pluralidade de discursos e, desse modo, traga o texto, seja ele em quaisquer modalidades, para o centro de todo o processo das aulas no ensino de LP, de base discursiva, cujo foco seja a reflexão sobre o uso da língua. Na próxima subseção nos dedicamos a refletir sobre a representação da oralidade na atividade conversacional.

3 Representação da oralidade: organização da atividade conversacional

Analisar como se instaura a conversação é de fundamental importância para os estudos da língua falada. A conversação é definida segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012) como uma atividade que visa a interação entre dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente

¹ Mencionamos Antunes (2003, 2007, 2009, 2010, 2012, 2014), Marcuschi (2008, 2010), Koch (2011), Koch & Elias (2009, 2013), Rojo (2009, 2013), Rojo; Barbosa (2015).

em torno de determinado tema, com as falas organizadas em turnos alternados sem uma instauração fixa, o que distingue o encontro simétrico ou assimétrico. Enquanto este se reflete no interlocutor que tem o privilégio da palavra, cabendo a ele iniciar o diálogo, conduzi-lo e mudar a topicalização, aquele se reflete em ambos os interlocutores que possuem os direitos acerca de tomar a palavra, escolher o tópico discursivo, direcioná-lo e definir o tempo de participação.

A estrutura da conversação se dá em dois níveis diferentes de estruturação: o local e o global. Enquanto o primeiro estabelece a conversação através de turnos, com interlocutores que alternam e desenvolvem suas falas, podendo conter hesitações, sobreposição ou assalto de turnos, o segundo além de estabelecer a organização descrita no primeiro, estabelece regras globais que precisam ser respeitadas na formulação textual, sobretudo no que se refere à condução do tópico discursivo, pois mesmo que este venha a ser desviado (digressão²) dentro da interação discursiva, logo após os interlocutores tratam de retomá-lo.

Convém, no entanto, explicitar que, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012), o texto conversacional é composto por quatro elementos básicos, a saber: o turno, o tópico discursivo, os marcadores conversacionais e o par adjacente.

Toma-se por turno a produção de um falante enquanto ele se encontra com a palavra, abrangendo a probabilidade do silêncio, havendo alternância de papéis dos interlocutores, ora falantes, ora ouvintes, isto é, toda e qualquer intervenção dos participantes durante a interação. Define-se por tópico discursivo o sentido geral do assunto abordado na sequência de turnos. Segundo Aquino (1991), trata-se “do sentido construído enquanto se fala e gerado, também, por atividades as quais o mobilizam e marcam os seus segmentos” (p. 65-66).

Os marcadores conversacionais são tomados não apenas como elementos verbais, mas também como prosódicos, com função interacional, produzidos tanto pelo falante como pelo ouvinte. São eles:

- (i) Os marcadores prosódicos que compreendem as adjacências de entonação (ascendente [↑], descendente [↓], constante [→]); as pausas (silenciosas ou preenchidas); o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos vocálicos ou consonantais etc.;

² A digressão pode ser atribuída a uma parte da conversa que não se acha diretamente relacionada ao tópico discursivo do segmento precedente nem com o que lhe segue.

- (ii) Os marcadores não linguísticos ou paralinguísticos que têm a função de estabelecer, manter e regular o contato entre os interlocutores. Abrangem o riso, o olhar, a gesticulação etc.;
- (iii) Os recursos prosódicos ou suprasegmentais que apesar de serem de natureza linguística, não apresentam caráter verbal. Dentre eles estão as pausas, os alongamentos e o tom de voz;
- (iv) Os marcadores verbais que compreendem uma diversidade de partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações de variados tipos. Marcuschi (1987) propõe uma subdivisão em quatro grupos:
 - 1) Marcador simples: efetiva-se através de uma só palavra: interjeição, advérbio, verbo, adjetivo, conjunção, pronome etc. Ex.: agora, então, aí, atende, claro.
 - 2) Marcador composto: exibe um caráter de sintagma convergindo à estagnação do termo.
Ex.: então daí, aí depois, quer dizer, digamos assim.
 - 3) Marcador oracional: realiza-se através de pequenas orações que se apresentam nos mais diversos tempos e formas verbais ou modos oracionais (assertivo, indagativo, exclamativo).
Ex.: Eu acho que, quer dizer, então eu acho.
 - 4) Marcador prosódico: integra-se a algum marcador verbal, no entanto concretiza-se através de recursos prosódicos. Fazem parte desse grupo a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz etc.

Os marcadores conversacionais, além de se constituírem como elementos de articulação nos textos conversacionais, garantindo o encadeamento coeso das palavras e expressões, asseguram o desenvolvimento continuado da sequência linear. Outra função que merece destaque é que esses marcadores tentam realizar, de certa forma, o papel da pontuação na fala. Dessa forma, promovem a direção e a permanência do tópico discursivo, estabelecendo a vinculação conversacional entre os interlocutores, na medida em que propiciam uma atuação dinâmica que faz prosseguir a interação (Fávero, Andrade e Aquino, 2012).

O par adjacente é considerado o elemento básico da interação. Trata-se de tipos de pares dialógicos que indicam uma das unidades para estudo do texto conversacional (pergunta-

resposta, convite-aceitação ou recusa, pedido-concordância ou recusa, saudação-saudação). Ele pode se estabelecer como elemento introdutor do tópico discursivo, organizando a conversação e controlando a conexão de ações.

Dentre os pares apresentados, nos deteremos no par adjacente pergunta-resposta (doravante, P-R), visto que, é o mais utilizado nas atividades discursivas. Conforme Fávero, Andrade e Aquino (2012), o par adjacente e o tópico discursivo estão profundamente relacionados, na medida em que os tópicos organizam a conversação e esses tópicos podem ser estabelecidos por meio dos pares adjacentes. Dessa forma, P e R não aparecem aleatoriamente na conversação, trata-se de estratégias utilizadas pelos interlocutores, podendo servir para:

- (i) Introdução de tópico – Ao ser iniciada uma conversação, é comum que os falantes além de a iniciarem com uma P, recorram a outras Ps ao introduzirem novos supertópicos. Essa estratégia é recorrente para estabelecer a introdução do primeiro tópico a ser desenvolvido pelos interlocutores.
- (ii) Continuidade de tópico – Para que haja a continuação de determinado tópico, também são utilizadas as Ps e Rs. O desenvolvimento do tópico depende da natureza da P formulada, uma vez que esta pode aparecer com a finalidade de pedir informação, esclarecimento ou confirmação.
- (iii) Redirecionamento de tópico – Quando os interlocutores percebem o desvio do tópico inicial, podem redirecioná-lo através de uma P, reintroduzindo o tópico inicial.
- (iv) Mudança de tópico – Essa estratégia ocorre por causa do esgotamento de assunto, ou simplesmente por não querer mais abordar determinado tema. Pode ocorrer uma P, direcionando a mudança de tópico. Essa mudança pode ser de nível local (mudança do subtópico) ou de nível global (mudança no supertópico).

Passaremos agora a apresentar situações que desencadeiam alguns problemas na compreensão dessas interações orais, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012). São elas: hesitações, paráfrases, repetições e correções.

- (i) Hesitação – essa situação é classificada como um “problema” que é percebido no momento de sua formulação, que se caracteriza pelo que vem depois, ou seja, o locutor hesita, às vezes gagueja, até encontrar um termo adequado ao objetivo desejado.

- (ii) Paráfrase – trata-se da reformulação (bem ou mal, na totalidade ou em partes) de algo já dito, mas que procura manter uma relação de sentidos equivalentes. Essa atividade de formulação sempre se remete a um texto produzido anteriormente, com o objetivo de reafirmá-lo ou esclarecê-lo, evidenciando, portanto, um elo de intertextualidade.
- (iii) Repetição – conforme Marcuschi (1996) esse processo é uma das atividades de formulação mais presentes na oralidade, podendo assumir diversas funções, dentre elas, a organização do que é dito e a manutenção da coerência textual, como também a organização de tópicos e o desenvolvimento de sequências mais compreensíveis.
- (iv) Correção – essa atividade de formulação se evidencia a partir da reformulação de um enunciado considerado “errado”, construído anteriormente, trata-se de uma formulação retrospectiva, uma vez que o falante tem a oportunidade de usar uma estrutura que acabou de produzir e reformulá-la de maneira mais satisfatória.

Como é perceptível, as atividades de formulação realizam papel fundamental no processo constituinte dos textos falados, uma vez que o locutor recorre a essas atividades com o escopo de formular processos do desenvolvimento de suas próprias construções e também das construções do seu interlocutor. Esse é um terreno fértil para refletir acerca das diversas práticas de letramento, a partir de contextos sociais situados sócio-historicamente. Essa abordagem trouxe consigo muitas contribuições para o ensino de língua.

Breves Considerações

O presente ensaio apresentou as motivações pelas quais se torna relevante realizar uma abordagem a partir dos gêneros orais em sala de aula. Nesse sentido, trouxemos uma discussão acerca da oralidade para as aulas de língua materna, haja vista que, em grande parte dos casos, a escola relega esse trabalho a segundo plano. Foi contemplado o *continuum* da relação fala/escrita e a forma como se organiza o texto conversacional, levando-se em consideração que, tanto a fala quanto a escrita têm “sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informação, o que permite que se a tome como fenômeno específico” (MARCUSCHI, 1993, p. 4).

Cumprido destacar que, os estudos sobre o ensino de línguas têm tido destaque no cenário brasileiro com sua atenção voltada não mais para um ensino classificatório, prescritivo e descontextualizado, no entanto para um ensino que privilegie a dimensão interacional e discursiva da língua a partir de uma abordagem voltada para o ensino de gêneros em sala de aula. Essa

mudança de paradigmas tem como condição precípua preparar o discente, no sentido deste dominar a língua, com o objetivo de participar ativa e criticamente de tudo que acontece à sua volta.

Como é perceptível, as atividades de formulação realizam papel fundamental no processo constituinte dos textos falados mais formais, uma vez que o locutor recorre a essas atividades com o escopo de formular processos do desenvolvimento de suas próprias construções e também das construções do seu interlocutor. É pertinente observar que a escola deve adentrar aos espaços em que os alunos se locomovem com intensa habilidade, desenvoltura, familiaridade e motivação – utilizando isso a favor de uma metodologia que o insira em contextos mais formais de uso da língua.

Assim, quando nos referimos ao *continuum* fala-escrita, na verdade, o que se pretende é uma reflexão, por parte do professor, de práticas, formações e aportes teóricos utilizados para sua atualização que reverberam na sua prática docente, no seu discurso sem preconceito, nas suas aulas, privilegiando todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa.

Dessa forma, os resultados obtidos nesse estudo permitem-nos, então, afirmar que o papel da escola pois, é exatamente proporcionar ao aluno experiências que visem sua inserção em atividades de ascensão social. É favorecer oportunidades com o mundo letrado, desde uma simples conversa informal até à elaboração de apresentação textos científicos; desde a experiência familiar básica, como a de um pedido, até a experiência de conversação com uma autoridade, levando em consideração as relações do próprio texto com a sua finalidade, seu propósito comunicativo, seu suporte e, sobretudo, sua ideologia.

Dessa forma, saber apresentar um trabalho científico em uma comunicação oral, ou participar de um grupo de estudo interagindo com ele representa ter a oportunidade de ascender socialmente; saber ouvir um noticiário e tecer seus pontos de vista, representa observar o mundo de forma crítica. É exatamente isso que se requer dos alunos: letramentos. Com isso, não queremos dizer que o professor tem um céu sem nuvens nebulosas, ao contrário, ele precisa reconhecer que há sim, muitas “pedras no meio do caminho”, contudo, torna-se seu papel fundamental retirar todos esses obstáculos que têm atravancado a continuidade do seu caminhar, em especial, ao que se refere à modalidade oral da língua.

CRediT
Reconhecimentos: Não aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não aplicável
Contribuições dos autores: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. CAVALCANTE, Francilene Leite Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. CAIADO, Roberta Varginha Ramos.

Referências

- AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *A mudança de tópico no discurso oral dialogado*. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 1991.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. *Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro (trads.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 125-155.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 8ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2013.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? *Revista Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. EDUFJF, v. 7/8, 2005/2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A repetição da língua falada como estratégia de formulação textual*. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado: desenvolvimentos*. São Paulo: Editora da Unicamp/Fapesp, 1996. v. VI, p. 95-129.

_____. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”*. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-32.

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

_____. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Escola conectada: os multiletramentos e as TIC's*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane & BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.