



Conversação e texto: vias de diálogo correntes

Conversation and text: current dialogue pathways

Maria Francisca Oliveira Santos¹

RESUMO: Este trabalho centra-se na importância da inter-relação entre estudos conversacionais e textuais em gêneros textuais, no desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Alagoas, na cidade de Arapiraca-Alagoas, no período da pandemia e sua flexibilização (2020-2022). O saber linguístico voltou-se à implantação dos estudos da língua falada e escrita e dos gêneros textuais em Carvalho; Ferrazi (2018), entre outros. Os gêneros relato de experiência, entrevista oral, dissertação escolar, seminário e outros foram trabalhadas durante o processo de duração do PIBID; para este trabalho foi escolhido o reconto de história. Este trabalho é de linha qualitativa por não apresentar fundamentos conceituais fornecidos *a priori*. Os princípios teóricos estão ancorados em Brasil (2017), Carvalho; Ferrazi (2018), Fávero; Andrade; Aquino (1999); Bauer; Gaskell; Allum (2002); Koch (2002, 2004); Koch; Elias (2016), Marcuschi (2003, 2008); Santos (2008); Thompson (2018); entre outros. Os resultados apontam que é possível desenvolver formas de trabalhar a língua falada e escrita, por meio de gêneros textuais, e envolver categorias conversacionais e textuais, mostrando sua importância para as atividades orais e escritas, de maneira on-line e presencial, com contribuições evidentes para a inserção do discente no mercado de trabalho.

•
Palavras-chave: Língua falada e escrita; Gêneros textuais; Categorias conversacionais e textuais.

ABSTRACT: This work focuses on the importance of the interrelation between conversational and textual studies in textual genres, in the development of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), in the Portuguese Language Subproject of the State University of Alagoas, in the city of Arapiraca -Alagoas, in the period of the pandemic and its flexibility (2020-2022). The linguistic knowledge turned to the implantation of the studies of the spoken and written language and of the textual genres in Carvalho; Ferrazi (2018), among others. The genres experience report, oral interview, school dissertation, seminar and others were worked on during the PIBID duration process; for this work the story retelling was chosen. This work is qualitative in nature as it does not present conceptual foundations provided *a priori*. The theoretical principles are anchored in Brasil (2017), Carvalho; Ferrazi (2018), Fávero, Andrade, Aquino (1999); Bauer; Gaskell; Allum (2002); Koch (2004); Koch; Elias, (2010), Marcuschi (2008, 2010, 2012); Santos (2008); Thompson (2019); between others. The results indicate that it is possible to develop ways of working with spoken and written language, through textual genres, and involving conversational and textual categories, showing their importance for oral and written activities, online and in person, with clear contributions. for the insertion of the student in the labor market.

Keywords: Spoken and written language; Textual genres; Conversational and textual categories.

¹ Doutora pela UFPE. Professora aposentada da UFAL e titular da UNEAL. E-mail: mfoal@gmail.com. ORCID: 0000-0002-0455-6431.



Aspectos introdutórios

Este trabalho tem por objetivo mostrar a importância da inter-relação entre estudos conversacionais e textuais em gêneros textuais orais, bem como propiciar o ensino da oralidade em sala aula, em seus aspectos estruturais e interpretativos, quando do desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), na cidade de Arapiraca-Alagoas, durante o período da pandemia e sua flexibilização. O trabalho se desenvolveu de 2020 a 2022, em uma escola do sertão alagoano com o envolvimento dos pibidianos/as, supervisoras e a coordenadora do subprojeto.

A perspectiva de trabalho envolveu a língua, o texto, os atores sociais e os gêneros textuais/discursivos em uma concepção sociocognitiva e interacional, explicada pela construção do saber, que se dá pelo trabalho conjunto desses elementos apontados, em um ambiente específico de sala de aula da rede pública da educação básica na mencionada cidade. O saber linguístico voltou-se à perspectiva de implantação dos estudos da língua falada e escrita e dos gêneros textuais/discursivos com base em Carvalho e Ferrazi (2018), Fávero; Andrade; Aquino (1999); Bauer; Gaskell; Allum (2002) Koch (2002, 2004); Koch e Elias (2016); Marcuschi (2003, 2008); Santos (2008), entre outros autores. Entendeu-se ainda, como Carvalho e Ferrazi (2018, pp. 16-7), que, assim como a cor da pele ou quaisquer aspectos do indivíduo lhe são importantes, assim também o é a oralidade por marcar a sua identidade bem como a do grupo em que está inserido, conforme apontam em:

A oralidade é parte orgânica de nós, ela nos compõe como somos. [...] Por essa razão, da mesma forma que nossa estatura, cor da pele ou dos cabelos, a oralidade é determinante para a composição de nossa identidade. Não apenas de nossa identidade pessoal, mas também de nossa identidade de grupo. (CARVALHO e FERRAZI, 2018, p. 16-17)

Para a execução do trabalho, seguiu-se uma linha qualitativa porque o pesquisador dialoga constantemente com seu objeto, o que enseja ocasiões de trabalho sempre em processo. É o construir saber, em se fazendo e respondendo a cada momento a cada interrogação que aparecer no processo de execução do trabalho, que responde à seguinte pergunta norteadora: É possível trabalhar a inter-relação entre estudos conversacionais e textuais em gêneros textuais orais por meio dos gêneros orais em seus aspectos estruturais e interpretativos em sala de aula? A resposta a essa pergunta constituiu o principal foco de



atenção do trabalho. Desse modo, em um primeiro momento, faz-se á a contextualização das ações com descrição do ambiente da pesquisa, dos atores sociais do ambiente da escola pública; a seguir aparecem as principais conceituações teóricas que subsidiam as análises; depois os critérios metodológicos e as análises.

O espaço e os atores sociais do trabalho

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que visa melhorar e valorizar a formação de professores para a educação básica, com bolsas para os alunos de cursos presenciais que se habilitam ao estágio das escolas públicas. Esse programa tem como objetivo principal promover a integração entre educação superior e educação básica das escolas estaduais a fim de antecipar o vínculo entre os acadêmicos e as salas de aula da educação básica da rede pública de ensino.

Desse modo, o programa referido tem a intenção de unir as secretarias estaduais de educação e as universidades públicas, para a melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional. Infere-se então que o PIBID tem grande relevância no incentivo ao magistério, favorecendo um primeiro contato do aluno graduando com o dia a dia de um professor, com material de estudo para que ele se torne um profissional com experiências de docência e visão de um pesquisador.

O trabalho desenvolveu-se em uma escola da rede pública de ensino, focada no Ensino Fundamental, no terceiro ano de Ensino Médio, localizada no interior de Alagoas e teve como campo de aplicação os estudos da Língua Portuguesa com a oralidade, tendo como concepção linguística o sentido em que o texto é construído a partir da interação texto-sujeitos (ou texto coenunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Assim sendo, o trabalho está pautado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (2017), que apregoa que o ensino da língua deve abranger as práticas de linguagem, como oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, que envolve conhecimentos linguísticos (BNCC, 2017).

Estão incluídos no trabalho o coordenador do projeto (professora de uma universidade pública estadual), os/as alunos/as pibidianos/as (selecionados/as pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID), segundo critérios estabelecidos e os/as supervisores/as, também selecionados/as. É fundamental para o desenvolvimento do trabalho a interação entre esses



atores sociais para que isso se torne possível trabalhar a oralidade em sala de aula, com considerações aos aspectos que rodeiam o aluno, sejam eles ambientais ou ideológicos.

Acerca das conceituações teóricas

Para o estudo da oralidade em sala de aula da educação básica, as noções de linguagem, texto e gêneros são fundamentais. Nesse sentido, Koch e Elias (2016, p. 15) entendem o texto como “um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais”. Esse significado de texto já fora explicado antes por Koch & Travaglia (1989, p. 8), quando enunciam ser o texto uma unidade de língua, de qualquer extensão, de maneira oral ou escrita, com sentido e com funções reais de comunicação. Assim, os autores enunciam que o texto é considerado

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte/leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (KOCH & TRAVAGLIA (1989, p. 8).

A linguagem aparece também não como representação, o que significaria um espelho das representações do mundo e do pensamento, nem como instrumento de comunicação, o que se instituiria a ideia de ferramenta, com ênfase nos elementos de comunicação de maneira estruturalmente organizada, mas como forma de ação e interação, o que propicia o diálogo entre os falantes para discorrerem acerca da sua histórica e responderem interativamente às perguntas que lhe forem formuladas.

Salienta-se ainda a existência de características que são próprias de cada modalidade de língua, tanto a falada como a escrita: a primeira apresenta-se como não planejada, fragmentária, pouco elaborada e com a predominância de frases curtas e de fácil aquisição, além do pouco uso da voz passiva; por outro lado, a escrita traz o contrário de todas essas caracterizações, com menção ao emprego frequente de passivas, pois seu uso exige apurado conhecimento formal do escritor quando do seu objeto de escrita. Apesar de a língua falada e a escrita apresentarem essas distinções, formam um contínuo tipológico no estudo dos gêneros, pois há aqueles que são exclusivamente da escrita ou da oralidade; há outros que fazem um contínuo tipológico, exibem marcas da oralidade sendo da escrita e vice-versa.

Surgem ainda os gêneros textuais/discursivos considerados como práticas sociais, com propósitos comunicativos definidos, cuja configuração acontece nos diversos tipos de texto. Quando se fala em gêneros, mostra-se a relação do homem com a linguagem, uma vez que



constituem as formas de interação com as quais esse homem interage nas suas relações sociais. Esse termo se estendeu ao ensino com os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004), da Universidade de Genebra; no Brasil; tem-se como marco importante a escritura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, em que aparece a organização curricular em Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, nela existindo o conceito de gênero textual/discursivo, daí surgir o interesse pela matéria e por sua aplicação em ambiente escolar.

Outro documento acerca do estudo dos gêneros é a BNCC (BRASIL, 2017), que refere as práticas de linguagem como constituintes do eixo da oralidade. Essas práticas “ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha etc.” (BRASIL, 2017, p.79). Isso é enfatizado por FÁVERO et al. (1999, p. 13), quando afirmam que “[...] 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”.

Neste trabalho, aparecem considerações textual-conversacionais que produzem sentido ao texto dos falantes 1 e 2 por ocasião da entrevista e do relato de história vivenciada para que o sentido apareça em suas exposições. Assim, as construções paralelas, nomeadas paralelismo sintático e semântico, correspondem a funções gramaticas e semânticas nos enunciados proferidos por esses falantes. Além disso, especificamente por tratar-se da linguagem falada, aparecem os elementos dêiticos de espaço, tempo e pessoa, os quais contribuem para a construção do sentido do texto, para assegurar o sentido entre os elementos da superfície textual e também para fazer referência à situação enunciativa.

Além disso, entre as categorias que entram na formação do sentido do texto comunicativo, entre os Falantes 1 e 2, salienta-se o conhecimento de mundo que auxilia a troca comunicativa no processo de apreensão dos sentidos: nessa troca, aparece o assindetismo (assindético é de origem grega, que significa desunião ou separação). Trata-se de uma figura de linguagem que aparece com supressão de operadores argumentativos: o que existe é a necessidade de os falantes atribuírem o real sentido no texto oral ou escrito.

Na troca comunicativa em texto oral, aparecem os elementos exofóricos, cujos sentidos não estão no cotexto dos gêneros orais e escritos, mas em elementos extratextuais com busca de sentido na memória discursiva dos falantes 1 e 2 na troca comunicativa. Ainda aparece nos gêneros destacados a ênfase dos turnos conversacionais (tomada da palavra pelo falante), que aparecem na entrevista oral de forma dialogada P-R, diferente do turno no relato de história



vivenciada, que aparecem representados apenas por um turno, Além disso, nota-se no gênero o uso do marcador de ação, utilizado para demarcar a explicação do assunto na linha temporal, como é o caso de “em primeiro lugar”, expressão que exige a sua continuidade temática, mas que, pelo fato de o texto ser oral, o texto, perde-sua continuidade, havendo o prosseguimento da temática enunciada.

As sequências didáticas do artigo

As sequências didáticas foram aplicadas em turmas da escola pública da educação básica com apoio em atividades propostas Cereja e Magalhães (2015), cujo trabalho é pautado no desenvolvimento das habilidades de leitura, oralidade, compreensão, interpretação e produção textual. As sequências didáticas têm o objetivo de enfatizar a oralidade através dos diversos gêneros orais e escritos e “... servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY; DOLZ, NOVERRAZ, 2004, p. 83). Essas sequências equivalem à organização de um conjunto de atividades, que são organizadas de maneira sistemática, com foco em um gênero oral ou escrito.

Desse modo, as ações linguísticas passam pelo narrar (criação de contos, fábulas etc.), relatar (relato de viagem, relato de experiência vivida), argumentar (debates orais, artigos de opinião), expor (conferências, seminários) e descrever ações (receitas culinárias, manuais de carro etc.). Com base nisso e na tipologia apresentada por Carvalho e Ferrarezi Jr (2018) como ditado, provérbio, ditos populares, adivinhas, charadas, canção, bate-papo, debate, depoimento, entrevista, palestra, piada e anedota, foram estudados em sala de aula o relato de experiência, a entrevista, o debate e o reconto de história.

Neste trabalho, foram selecionados dois gêneros: a entrevista e o reconto de história vivida; o primeiro serve de base para o segundo, pois, após haver a entrevista com um ente querido, o pibidiano/a entra num processo de elaboração do reconto da história contada. Para isso, foi apontada uma série de sequências, assim distribuídas: a) leitura e estudo de texto do gênero reconto de história; b) estudo das características dos gêneros; c) produção coletiva das características dos gêneros estudados; d) elaboração de argumentos escritos; e) reescrita dos argumentos; f) realização e avaliação da história contada; e f) estudo da modalidade de língua falada.

Na sequência de leitura e estudo de texto do gênero reconto de história, foram dadas respostas a perguntas como: Você sabe o que é reconto de história? Já ouviu algum reconto? A



seguir, foram estudadas as características dos gêneros no que diz respeito às esferas sociais, às quais os gêneros pertencem e elaborada a produção coletiva das características dos citados gêneros e exposta a tipologia dos recontos de história como: contação de causos e de histórias populares, lidas, assistidas e criadas pelo contador. Após isso, foi elaborado o texto das características do gênero reconto de história e da entrevista e feita uma discussão acerca da seleção de argumentos para efetivação da atividade com os gêneros em foco. Finalmente, após elaborada a entrevista oral, foi realizada a história contada e feita a avaliação. O estudo das características da modalidade falada somente aconteceu após a realização das sequências citadas.

A interação em tempo de pandemia e sua flexibilização

O trabalho aconteceu durante o período da pandemia 2020-2022, razão por que a interação face a face que, normalmente acontece nas relações entre coordenador/supervisoras/pibidianos/as, para realização do projeto PIBID, precisou ser revista por causa do isolamento social causado pela Covid-19. Desse modo, Thompson (2018) faz um estudo acerca dos tipos de interação, os quais são nomeados de interação face a face, mediada, quase mediada e on-line.

Neste trabalho, em razão do contexto pandêmico, quando os contatos presenciais não podem existir, acontece uma inovação no meio digital com a própria expansão da *internet*, além de outras maneiras de comunicação em rede, o que enfatizou a interação *mediada* on-line, a comunicação mediada pelo computador. Esse tipo de interação é o foco no presente trabalho, cujas pontuações aparecem a seguir:

Como outras formas de interação mediada, esta envolve a extensão das relações sociais através do espaço e do tempo e certo estreitamento no leque de pistas simbólicas. Mas difere dos outros dois tipos de interação mediada em dois aspectos-chave: diferentemente da quase-interação mediada, é de caráter dialógico; e ao contrário da interação mediada (por exemplo, conversas telefônicas) é orientada para uma multiplicidade de outros destinatários – é de muitos para muitos e não de um para um (THOMPSON, 2018, p. 20),

Acrescenta-se a isso, conforme Thompson (2018, p.21), que a interação mediada, a face a face e a mediada on-line são potencialmente dialógicas, enquanto a quase interação possui um caráter monológico, do mesmo jeito que a interação mediada é de um para um, a interação quase-mediada é construída de um participante para muitos outros e a mediada on-line é de muitos participantes para muitos outros. A interação on-line permitiu que se realizassem os



encontros virtuais entre coordenador/supervisoras e pibidianos/as e entre estes/estas e supervisoras para ações de intervenção e acompanhamento no processamento das atividades de sala de aula.

Aspectos metodológicos e as análises

O trabalho segue a perspectiva da realização das sequências didáticas para o estudo do gênero textual/discursivo reconto de história em uma linha qualitativa, uma vez que há um diálogo constante entre o pesquisador e os fenômenos observados. Desse modo, os atores sociais do trabalho atuaram em processo e, assim, (re) construíram a realidade em estudo. Nessa perspectiva, descrição, explicação e interpretação dos dados são considerados, pois para Bauer; Gaskell; Allum (2002, p. 23) “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais”. Os pibidianos/as, supervisoras e coordenadora dialogam acerca do objeto investigado para depois chegarem conjuntamente a tomar as ações para o desenvolvimento do trabalho.

Para os eventos comunicativos que envolveram a realização das perguntas e respostas e para o reconto da história vivida foram tomados os seguintes aspectos significativos: a) a situação discursiva caracterizada pela informalidade da língua; b) o evento de fala que se deu de forma espontânea; c) o objetivo do evento que aconteceu de maneira combinada entre professor e aluno da escola básica; e) o grau de preparo necessário para que esse evento se efetivasse, f) as representações dos participantes pelo ente querido e aluno entrevistador; d) a relação entre esses participantes do par adjacente foi de caráter amigável e, finalmente, e) o canal utilizado para que os eventos se realizassem foram pela interação on-line (pibidiano/a ente querido). (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999).

Nesse ambiente interativo, procedeu-se à entrevista feita por um/uma aluno/a a um ente querido, a qual foi por ele/ela transcrita tentando compor todas as informações fornecidas por esse informante. Trata-se do par adjacente perguntas/respostas, que possibilita ao aluno desenvolver sua competência comunicativa na oralidade e criar melhores condições interativas de realização da fala. Nesse sentido, é evidenciado o par adjacente formado por perguntas e respostas transcritas; depois houve o reconto da história vivida a partir do dispositivo em áudio. A entrevista aparece a seguir:



F1: olá meu nome é cristian matheus eu estudo no colégio... pedro correia das graças no sexto ano c e hoje eu vou entrevistar o meu pai... primeira pergunta... qual o seu nome” F2: reginaldo de lucena silva F1: onde você nasceu” F2: em arapiraca F1: como foi sua infância” F2: foi muito boa’ muito divertida... sem essa tecnologia de hoje... a gente vivia bem naquela época... a gente se divertia melhor que hoje e não existia violência F1: em qual ano você nasceu” F2: em mil novecentos e oitenta e três... F1: qual sua profissão” F2: sou marceneiro... F1: quem incentivou você a trabalhar na sua profissão” F2: foi meu pai... sem me incentivou desde criança a trabalhar F1: você sonhou ter.. em... está nessa profissão” F2: não F1: você fez faculdade” F2: iniciei e parei pela metade... melhor que hoje e não existia violência	F1: em qual ano você nasceu” F2: em mil novecentos e oitenta e três... F1: qual sua profissão” F1: olá meu nome é cristian matheus eu estudo no colégio... pedro correia das graças no sexto ano c e hoje eu vou entrevistar o meu pai... primeira pergunta... qual o seu nome” F2: reginaldo de lucena silva F1: onde você nasceu” F2: em arapiraca F1: como foi sua infância” F2: foi muito boa’ muito divertida... sem essa tecnologia de hoje... a gente vivia bem naquela época... a gente se divertia F2: sou marceneiro... F1: quem incentivou você a trabalhar na sua profissão” F2: foi meu pai... sem me incentivou desde criança a trabalhar F1: você sonhou ter.. em... está nessa profissão” F2: não F1: você fez faculdade” F2: iniciei e parei pela metade... F1: qual” F2: administração F1: você tem irmãos
---	---

Fonte: **Corpus** da pesquisadora (entrevista a um ente querido)

As perguntas se referem a pontos básicos da vida de qualquer informante a fim de que as respostas sejam obtidas com prontidão e clareza. Envolvem as temáticas relacionadas à identidade pessoal, à residência, a laços familiares e profissionais, a atividades lúdicas, bem como a projetos e ações sonhadas durante o percurso existencial, como em: “onde você nasceu”, “como foi sua infância”, “em qual ano você nasceu”, “qual sua profissão”, “você fez faculdade”, “onde você nasceu”, entre outras. Desse modo, a clareza das perguntas condiciona também o direcionamento para respostas objetivas e claras.

No segundo momento, o/a aluno/a da educação básica recontou a história, pois, segundo Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p. 113), tal habilidade não significa querer transformar o aluno em um verdadeiro contador de histórias, mas desenvolver nesse aluno ações como: “a) desinibição; b) boa expressão oral; c) fidelidade ao texto original, quando necessário; d) organização mental no ato de expressão; e e) capacidade de monitoramento dos interlocutores”. Com base nessas ações, verificou-se o desempenho do aluno perante as atividades do relato de história vivenciada.



Observou-se que foram apreendidas pelo pibidiano/a apenas as informações mais importantes que aparecem transcritas a seguir.

boa tarde' meu nome é cristian matheus inacio lucena... **eu** estudo na escola de ensino fundamental X e *eu* vou relatar... toda a minha entrevista com o *meu pai...* *primeiramente...* o nome... seu nome... é reginaldo de lucena silva' ele nasceu em arapiraca alagoas... a infância dele como fala *ele'* foi muito divertida sem essa tecnologia de *hoje eles* viviam bem..... a profissão *dele* é marceneiro... a incentivação do trabalho *dele* foi o pai... *ele* nunca sonhou em estar nessa profissão... *ele* fez faculdade e parou pela metade... que foi administração... *ele* tem cinco irmãos... a religião *dele* é a católica... o hobby *dele* é tocar e cantar... *ele* sabe tocar violão' guitarra' teclado' baixo' etc... o instrumento que *ele* prefere tocar é o violão... e o maior sonho de infância que *ele* realizou como conta *ele...* é que tivesse um carro... uma família' filhos e é isso... muito obrigada pela entrevista...

Fonte: *Corpus* da pesquisadora – reconto de história vivida

Ao recontar a história provinda da entrevista, o aluno se identifica, inicialmente, para depois tecer informações sobre a pessoa entrevistada, quais sejam: a identidade do pai, o lugar onde nasceu e como passou a infância, sua profissão, a religião professada, além do lado lúdico da sua vida, qual seja “tocar piano”, sem perder, é claro, a possibilidade de sonhar.

Após a ênfase atribuída aos elementos constitutivos da narrativa, como a sequência de ações, além de outras categorias, foi estudada a importância da oralidade com enfoque em aspectos que ratificam o valor dos estudos orais. Assim, em um primeiro momento, aparecem as estruturas dêiticas que criam “um vínculo entre o contexto e a situação enunciativa em que se encontram os participantes da comunicação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 85).

O reconto em estudo aparece marcado pelos elementos dêiticos de pessoa em: “eu estudo na escola de ensino fundamental”; “ eu vou relatar... toda a minha entrevista com o meu pai...”; pois “apontam referências de pessoa no processo comunicativo” (BATISTA, 2012, p. 67). Além disso, aparecem referências ao espaço (lugar) nos exemplos: “na escola” e “arapiraca alagoas”; “na escola de ensino fundamental”; “ele nasceu em arapiraca alagoas..” (lugar). Em complemento a essa escala enunciativa, aparecem também remissões a tempo: “essa “tecnologia de hoje”, “... a infância dele como fala ele” em que *hoje* e *infância* “ indica tempo) Os dêiticos que são mencionados no reconto de história realmente caracterizam a modalidade de língua oral.

Outro elemento da oralidade que pôde ser observado no reconto de história foi o demarcador de episódio na narrativa (Koch, 2002). A oralidade em sala de aula tem um papel social por conduzir o falante (aluno) a não ter constrangimento quando enuncia fatos na sua



narração com um demarcador de episódio na narrativa (KOCH, 2002) e não apresenta a sua continuidade. O prolongamento da interlocução se dá por meio da memória discursiva do ouvinte que o acompanha na sequência das ideias. Esse demarcador apareceu em: “primeiramente... o nome... seu nome... é reginaldo de lucena silva”; no entanto, no restante do texto não ocorreu um demarcador indicando em segundo lugar ou expressão que equivalha.

Ainda se fez alusão no reconto de história ao processo de referenciação que acontece inicialmente com o elemento introdutor “meu pai” em: “ ... toda a minha entrevista com o *meu pai...*” que é referenciado por ele, em vários momentos: “a profissão *dele* é marceneiro...”, “ a incentivação do trabalho *dele* foi o pai”, “*ele* nunca sonhou em estar nessa profissão”, “*ele* sabe tocar violão’ guitarra’ teclado’ baixo’ etc. Nesse caso, o ato de referenciar se caracteriza por (re) elaborar a realidade, por ser uma negociação de sentido e, principalmente, por acontecer sociocognitivamente. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Enfatiza-se então que o texto na modalidade oral propicia que a referenciação enseje um momento de negociação entre os participantes do processo enunciativo; negociam-se ideias, propósitos, opiniões e sugestões, até o próprio saber; por outro lado, ao contar a história vivida, há um acontecer sociocognitivamente, além de, sobretudo, a cada vez que um elemento é referenciado, como no caso destacado do reconto de história, faz-se uma elaboração da realidade, que se (re) constitui e reaparece refeito em outra linguagem, em novo universo linguístico.

Outro fator importante da oralidade refere-se ao registro de fala no fragmento “... a infância dele como fala ele’ foi muito divertida sem essa tecnologia de hoje eles viviam bem.....” em que o emprego de “eles”, elemento exofórico, remete a constituintes plurais existentes fora do cotexto, isto é, sem que referencie algum elemento do texto oral. Dessa maneira, são disponibilizadas na mente discursiva daquele que escuta todas as incursões acerca do aluno nomeado “cristian matheus inacio lucena” em relação às informações sobre as quais discorria.

Ocorre que a enunciação de “hoje eles viviam bem” remete a um conhecimento de mundo em que talvez haja a figura do pai e a da mãe, o que justifica o emprego pluralizado do referencial “eles”, pois o conhecimento de mundo em um texto oral ou escrito é considerado, “como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória; o conhecimento de mundo resulta de aspectos socioculturais estereotipados” (KOCH & TRAVAGLIA, 1989, p. 61-63). O conhecimento de mundo permitiu, assim, que o ouvinte do reconto de história remetesse a ideia de pluralidade designada pelo objeto do discurso



pronominal “eles” a uma memória discursiva em que a referenciação se concretiza e propicia o entendimento da mensagem.

Outro elemento marcante quanto à importância da oralidade diz respeito ao estudo dos turnos conversacionais, com a explicação de que na entrevista houve perguntas e respostas com o turno do falante 1 e do falante 2; já no segundo, o relato da história vivida, apenas um falante. O uso dos turnos remete a princípios recomendados por Marcuschi (2003, p.18) em qualquer conversação, dos quais são apontados apenas alguns: “em qualquer turno fala um de cada vez; a ordem dos turnos não é fixa, mas variável; o tamanho do turno não é fixo, mas variável; a distribuição do turno não é fixa; o número de participantes é variável [...]”, o que conduz os participantes conversacionais a portarem-se em qualquer ato enunciativo.

Enfim, aponta-se no relato de história o uso de construções paralelas, importante função persuasiva, como em: “meu nome é cristian matheus inacio lucena...”, “eu estudo na escola de ensino fundamental X”, “e eu vou relatar... toda a minha entrevista com o meu pai... primeiramente...”, “seu nome... é reginaldo de lucena silva”, “ele nasceu em arapiraca alagoas...”, entre outras. Além disso, usa-se o assindetismo, nos enunciados empregados como: “a profissão dele é marceneiro”, “a incentivação do trabalho dele foi o pai”, “ele nunca sonhou em estar nessa profissão”, “ele fez faculdade e parou pela metade... que foi administração... ele tem cinco irmãos... a religião dele é a católica”.

O assindetismo, caracterizado pela ausência de conectores lógicos e argumentativos para a ligação dos enunciados entre si, é comum acontecer nas manifestações comunicativas da língua oral, como em: “a profissão *dele* é marceneiro...”, “a incentivação do trabalho *dele* foi o pai...”, “*ele* nunca sonhou em estar nessa profissão...”, “*ele* fez faculdade e parou pela metade...”. Assim, para maior brevidade nos conteúdos transmitidos, os conectores não aparecem em benefício do caráter breve e oral da história contada.

Quanto à sequência paralela de construções, observa-se que isso acontece de maneira perceptível no relato analisado, pois semanticamente há correspondência de valores (paralelismo semântico) no discurso como: “eu estudo na escola de ensino fundamental X”, “e eu vou relatar... toda a minha entrevista com o meu pai...” em que são ressaltados os significados de ações que se sucedem, no contar da história vivida; ao lado disso, há ideias paralelas quanto à sintaxe das orações, pois “a simetria sintática das estruturas linguísticas, constitui um recurso bastante relevante para o estabelecimento da coesão e da coerência” (ANTUNES, 2005, p. 70). Assim, as ideias paralelas e de tamanho reduzido são muito importantes no discurso oral, pois possibilitam a melhor apreensão do sentido pelos



leitores/ouvintes. O quadro, a seguir, mostra as categorias da oralidade que foram observadas no gênero em destaque.

Quadro 1 - Resumo de categorias analisadas pelo pesquisador

Gêneros textuais/discursivos	Entrevista e Reconto de História Contada
Categorias de análise	Pergunta-respostas, estruturas dêiticas (tempo, espaço e lugar); demarcação de episódio na narrativa; referenciação; turnos conversacionais; construções paralelas e assindetismo
Comentários acerca das categorias	As categorias em seu conjunto contribuem para a importância da oralidade e a efetivação do gênero textual oral.

Pelas razões expostas, com o estudo e a análise da entrevista e do reconto de história, é possível trabalhar a oralidade em sala de aula, por meio de gêneros textuais. Os elementos apontados como o assindetismo, o paralelismo sintático e semântico, os elementos dêiticos, entre outros, permitem explicar que a oralidade tal como prevista na BNCC (BRASIL, 2017) e em outros autores pode ocupar um espaço nas aulas da educação básica.

Considerações finais

O estudo do reconto de história vivida trouxe em sua constituição a realização da entrevista com um ente querido, o que ensejou o aparecimento do par adjacente perguntas e respostas, a fim de que, após sua realização, os alunos pudessem fazer o reconto da história desse ente, com configurações dos fatos e das memórias que conseguissem captar cognitivamente em sua memória discursiva.

Os gêneros textuais/discursivos entrevista e reconto de história evidenciaram as características do texto oral, tais como foram apontadas: o turno conversacional, os dêiticos, as sequências paralelas, entre outras, o que evidencia dizer que o texto oral deve ser estudado em sala de aula por apresentar especificidades inerentes ao seu fazer linguístico. Desse modo, a pergunta norteadora do trabalho feita de início, a qual se refere à possibilidade de trabalhar a oralidade por meio dos gêneros orais e escritos em sala de aula foi respondida eficazmente, pelo fato de o aluno conseguir narrar o que escutara da entrevista oral com as especificidades que gravara em sua memória discursiva.



Sugere-se que os estudos da oralidade componham as atividades curriculares nas escolas, para não somente auxiliarem no caráter organizacional e descritivo da interação entre professor e alunos na modalidade de língua oral ou escrita, mas também propiciarem para esses atores sociais melhor capacidade intelectual, imagética e profissional com um melhor desempenho nas competições que lhes são impostas pelo mercado de trabalho.

Referências

- ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras**, coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à pragmática: a linguagem em uso**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. 600 p. em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.
- CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, Referenciação e Ensino**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CEREJA, Willam Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português. 9º ano**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 19. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.