

**GÊNEROS ESCOLARES:
ENTREVISTA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:
A ORALIDADE NA ESCOLA**

Fátima Eveline Vareiro Teixeira (UEMS)

evelyne.vt@hotmail.com

Valdinéia Marcondes Vieira (UEMS)

valdineia_vieira@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

RESUMO

A oralidade está presente no cotidiano dos falantes de uma língua, mas, por ser considerado um gênero primário não é ensinado na escola. Ao adentrarem à escola, os alunos aprendem uma nova língua, considerada correta, exigida em normatizações, porém restrita unicamente ao fazer escolar, nas produções de texto, em respostas a questionários. Os estudantes passam a compreender que há duas línguas para se comunicarem o que ouvem e falam em comunidade e a que aprendem no ensino escolar. Mas como se comportam os estudantes quando estrategicamente são colocados em ação pedagógica na qual predomina a oralidade? Qual é a tendência dos estudantes: eles se manifestam expressivamente na oralidade ou usam o recurso da escrita para a realização da leitura oral do texto? Devido a oralidade ser pouco explorada na escola, pois no ensino de língua portuguesa a escrita é privilegiada e a oralidade é relegada por ser considerada inferior e incorreta idealizou-se um projeto no qual os alunos deveriam se deparar com situações com predomínio da oralidade. Este projeto se propôs em apresentar e analisar os resultados obtidos em atividade pedagógica com alunos de 8º e 9º ano com os gêneros orais formais contação de histórias e entrevista e estes resultados podem contribuir para a compreensão do quanto a língua falada é necessária ao ensino da língua materna.

Palavras-chave: Gêneros orais formais. Metodologia. Oralidade.

1. Introdução

Este artigo pretende expor e analisar os resultados de atividades pedagógicas sobre oralidade: contação de histórias e entrevista. Atividades estas, realizadas em duas escolas da REME de Campo Grande (MS). A proposta da atividade era analisar as marcas de conversação dos alunos expostos em condição de oralidade, observar se quando colocados nesta condição mantinham as características peculiares da oralidade, a espontaneidade e marcas de fala ou se, devido a serem incentivados pela escola, tendiam a transpor a oralidade para a leitura do texto escrito, por aceitarem, involuntariamente, a tendência do ensino escolar de relegar a ora-

lidade ao patamar de inferioridade.

É sabido que novos estudos apontam também para uma nova metodologia, na qual o ensino deva priorizar o interacionismo, bem como a tecnologia e as redes sociais pois estas ferramentas dispõem da escrita com características orais e tecnológicas. Esta situação de uso da língua deve ser de alguma forma abordada, discutida e ensinada na escola.

A questão que causa dúvida e distanciamento é o como se faz? É possível realizar atividades orais com gêneros primários formais, demonstrando as situações de uso quando os gêneros orais são primários, com fins comunicativos, e quando são orais formais e por isso, possuem estruturas e abordagem específicas porém estas, não anulam as marcas de conversação, estas são características próprias que se evidenciam na fala, mesmo naquelas direcionadas, pois tratam-se da expressão do ser, mecanismos que os seres dispõem para se manifestarem oralmente.

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Favorece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 172)

Para tanto, idealizou-se as atividades pedagógicas em escolas distintas, na qual em uma tratou-se da contação de histórias com alunos de 8º ano e em outra, com alunos de 9º ano do ensino fundamental, realizou-se uma entrevista objetivando a análise e expressividade nas marcas de oralidade dos entrevistados. As atividades eram direcionadas, com os alunos de 8º ano a metodologia seguia o projeto de leitura já existente na escola e previamente realizado, deste, selecionou-se três textos literários: “A Cartomante”, de Machado de Assis; “Um Conto de Natal”, de Charles Dickens e “A Menina que Aprendeu a Voar”, de Ruth Rocha. Épocas e linguagens diferentes do texto literário. Estes textos deveriam ser relidos e contados através de uma gravação no celular, uma mídia tida na escola como proibida, mas que bem direcionada pode trazer resultados positivos de incentivo à leitura e também despertar o exercício da oralidade no ensino de língua, pois seria um momento individual, no qual aluno gravaria em seu celular a sua versão, o seu entendimento da história e a sua expressão.

2. Metodologia

Foi proposto aos alunos do nono ano do ensino fundamental, na escola municipal Professora Danda Nunes fazer um estudo das marcas da oralidade na conversação. A sala foi dividida em grupo. Cada grupo teria que realizar uma entrevista com um funcionário da escola: zelador, porteiro, diretora, professores. Em seguida, os grupos tinham que apresentar para a classe, em data show, a entrevista transcrita apontando as marcas da oralidade.

Antes desse trabalho, foi realizado com a turma a análise das marcas da conversação em diálogos escritos, histórias em quadrinhos; entrevistas de pessoas em geral nos jornais televisivos.

A turma percebeu que as marcas de conversação são muito comuns. Para o falante, elas podem ser muito convenientes no momento em que ele está se expressando, mas que ao serem retiradas do texto, não fazem falta na compreensão do sentido.

Os alunos perceberam que esta análise pode ser feita também em contextos como um seminário, um júri, em uma sala de aula ou em uma consulta médica. Contudo, a fala, numa interação em contextos adversos pode apresentar outras especificidades, outras marcas.

Ao ser comparada, por exemplo, uma conversa trivial e uma entrevista, uma das observações mais óbvias que se pode fazer é que, diferentemente do que acontece na conversa trivial, na entrevista, os turnos de fala são premeditados, ou seja, ao entrevistador cabe perguntar e ao entrevistado, responder. Os alunos perceberam que na entrevista as falas ficam mais ou menos organizadas; na conversa cotidiana, as marcas da oralidade podem ser muito mais constantes e definidas, pois nada é premeditado.

Quanto ao trabalho com a contação de história, as atividades eram de leitura e contação da história lida e voltou-se aos alunos de 8º ano B da E. M. Frederico Soares. A metodologia seguia o projeto de leitura já existente na escola e previamente realizado. Deste, selecionou-se três textos literários: “A Cartomante”, de Machado de Assis; “Um Conto de Natal”, de Charles Dickens, e “A Menina que Aprendeu a Voar”, de Ruth Rocha. Épocas e linguagens diferentes do texto literário. Os textos deveriam ser relidos e contados através de uma gravação no celular, uma mídia proibida nas escolas, mas que bem direcionada pode trazer resultados positivos de incentivo à leitura e também despertar o exercício da orali-

dade, pois se tratava de um momento individual, no qual aluno gravaria em seu celular a sua versão, o seu entendimento da história e também como a sua expressão, através da qual seriam observadas as marcas de conversão presentes nas falas da contação de história.

3. *Conceituação as marcas da conversação*

Já é sabido que na análise da conversação não se pode utilizar as mesmas características sintáticas da língua escrita, pois a oralidade deve obedecer a princípios comunicativos e não meramente sintáticos. Sendo assim, podemos falar dos marcadores conversacionais que são expressões que servem de elo de ligação entre unidades comunicativas e que tornam a linguagem falada dinâmica e expressiva.

Além disso, constituem sinais que amarram o texto enquanto estrutura de interação interpessoal e asseguram o desenvolvimento continuado do diálogo, frequentemente operando como dêiticos discursivos que pontuam o texto conversacional. São em sua maioria desprovidos de conteúdo semântico e papel sintático, e irrelevantes na interpretação do tópico; contudo, não deixam de ser imprescindíveis e recorrentes na construção do discurso.

Estes recursos da conversação podem aparecer em várias posições: na troca de falantes, na mudança de tópicos, nas falhas de construção, em posições sintaticamente regulares. Podemos dizer que estes recursos podem operar como iniciadores de turno ou unidade comunicativa ou podem operar como finalizadores.

Numa subdivisão em tipos de evidência, podemos mostrar assim: marcadores verbais, marcadores não verbais, marcadores suprasegmentais. Os suprasegmentais ou prosódicos são as pausas, entonação etc., que são de natureza linguística, mas não de caráter verbal; e os não-verbais são o olhar, o riso, a gesticulação etc.

Sabe-se que a conversação é comumente referenciada como uma parte importante do processo de comunicação entre dois ou mais indivíduos: “uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum”. (MARCUSCHI, 2006)

Fica claro, então, que a conversação é, assim, a porta através da qual as interações sociais acontecem e na qual as relações sociais são es-

tabelecidas. Pridham (2001) explica que a conversação é, basicamente, “qualquer troca interativa falada entre duas ou mais pessoas”. Como Marcuschi (2006), o conceito de Pridham foca, principalmente, a conversação como prática falada. No entanto, esta não é apenas constituída de linguagem oral, mas, igualmente, de uma série de elementos como tom de voz, entonação, silêncios e elementos não verbais que vão delimitar o sentido daquilo que é dito, fornecendo pistas do sentido.

4. Gêneros orais formais

Os gêneros se relacionam com os usos reais da língua, e os orais se inserem nas diversas atividades humanas. Estas características apontam para a necessidade do ensino de explorar mais o estudo com gêneros orais. Os gêneros orais formais apresentam diferenças estruturais, linguísticas e discursivas que se confrontam com os gêneros orais cotidianos, fator que possibilita ao estudante dominar formas mais institucionalizadas: “O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontá-los com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente regulada por restrições exteriores”. (DOLZ & ESCHNEUWLY, 2004, p. 174-175).

O trabalho com gêneros orais formais não exclui a leitura ou a escrita, estas habilidades são exercidas como planejamento prévio que direciona e organiza o processo posterior: a oralidade.

Habilidades lexicais, gramaticais, linguísticas e comunicativas são desenvolvidas através dos textos orais, porém, a maior contribuição está na aquisição da posição e na postura diante do outro.

A exposição representa um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e, sobretudo para aquele (a) que a prepara e apresenta, a exposição fornece um *instrumento* para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual. A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 216)

Os gêneros orais vão além da fala contam também no processo de comunicação, as modulações vocais, gestuais e corpo que produzem efeitos para a compreensão do interlocutor. Dependendo da abordagem a linguagem pode ser mais formal ou informal, pois, varia segundo a esfera de circulação. Por isso, a necessidade de se planejar e atentar para a es-

trutura de gênero oral em questão e respeitar as suas estruturas e sequências dialógicas, semânticas e discursivas que diferenciam o momento da interação e atentam o falante às reações de compreensão por parte do ouvinte.

Desde a publicação dos PCN, no final da década de 1990, as diversas propostas curriculares propõem o ensino de gêneros orais. Mas, quais gêneros orais ensinar? Aqueles que, embora apresentados oralmente, dependam da escrita para existir: peças de teatro, palestras, exposições em seminários, peças de argumentação em júri simulado, entrevistas, reportagens de TV simuladas, contação de histórias de tradição oral, sarau de poemas etc.

Para que os gêneros orais mais formais se tornem instrumento do domínio consciente de atividades de linguagem, eles precisam ser apoiados em pesquisa bibliográfica, ou seja, em gêneros escritos. Além disso, é necessária a organização prévia, por escrito, do que se vai dizer oralmente. Os alunos também precisam ser orientados sobre entoação, interação ativa com os demais alunos durante a exposição do tema, uso de material de apoio apropriado (como cartazes, gráficos...) etc. Mas sem a leitura prévia de textos de pesquisa e de anotações escritas, a atividade não resultará em aprendizagem para quem o apresenta ou ouve. (Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, 19/03/2009).

5. Entrevista e contação de histórias: gêneros textuais orais e escritos

Todo gênero possui características de modo relativamente estável, o que constitui gênero textual, sua denominação é estabelecida por critérios heterogêneos que variam em função do uso que se faz dela através do conteúdo, modo de organização ou tipo de circulação do texto em sociedade. (KOCH, 2002).

As entrevistas podem ser concedidas em veículos de comunicação como rádio e televisão, mas há entrevistas que são transcritas para a linguagem escrita, como é o caso da ocorrência em jornais impressos ou revistas. A entrevista é um gênero textual que tem por finalidade informar. Exige sempre uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, com cujo objetivo deste é relatar suas experiências e conhecimentos acerca de um determinado assunto de acordo com os questionamentos previamente elaborados por aquele que entrevista. Trata-se do discurso propriamente dito, em que perguntas e respostas são proferidas consoantes ao assunto

abordado. Em meio a essa interação há um controle por parte do entrevistador para demarcar o momento da atuação dos participantes. Compõe-se de manchete, apresentação e perguntas e respostas.

A contação de histórias por, sua vez, é de tradição anterior a escrita e sua evolução acompanhou as transformações econômicas e sociais da história da humanidade. A prática de contar cedeu lugar para a leitura oral da história.

No século XV, Gutemberg criou a imprensa escrita, e esta passou a predominar sobre as práticas orais de contar histórias, fato este que se tornou ainda mais marcante com a difusão da literatura no século XVIII. Foi um período de grandes mudanças, ocorreu a expansão da produção dos livros e a consolidação da burguesia e a obrigatoriedade da educação para a criança. Surgiu então, uma vasta literatura destinada à infância, pois, as narrativas originadas com a contação de histórias foram recolhidas da memória popular, recriada e publicada. Os contos de fadas, as fábulas e as lendas foram as primeiras narrativas publicadas visando o público infantil. (FREITAS, 2002).

A linguagem escrita avançou muito e passou a predominar sobre as práticas orais de contar histórias, passando a ser vista como inferior por advir e circular entre a camada popular. Com o surgimento do livro então, a contação de histórias deu lugar à atividade de leitura oral, na qual a história é lida a partir do texto escrito, sem o ato espontâneo e criativo de contar, criar, falar. “Contar histórias para crianças sempre expressou um ato de linguagem de representação do real direcionado para a aquisição de modelos linguísticos. (PALO & OLIVEIRA, 1986, p. 9, in FREITAS, 2002, p. 41)

A linguagem oral é o primeiro contato das crianças com a língua e seu sistema linguístico. Quando ela começa a ser alfabetizada já possui um vasto contato com os que o cercam, por isso a escola deve incentivar o ensino com os gêneros orais, e a contação de histórias não só estimula a criatividade e o lúdico como também promove o desenvolvimento da habilidade linguística e a interação social.

6. *Análise das marcas de conversação nas entrevistas realizadas pelos alunos*

A principal maneira de se obter dados de maneira espontânea é gravar as conversas dos participantes em áudio e/ou em vídeo. Foi isto

que os alunos fizeram. Apresentaram aos participantes a razão do trabalho: analisar as marcas da conversação e pediram licença para gravar uma entrevista. Alguns grupos realizaram a gravação com as imagens em vídeo. Outros grupos preferiram gravar somente em áudio.

Em seguida, os alunos observaram em sala, ouvindo as entrevistas gravadas, que no início da entrevista o entrevistado se comportou de maneira muito cuidadosa com a linguagem, mas conforme o tempo foi passando, o entrevistado ia ficando mais à vontade, pois é natural que as pessoas não são capazes de se automonitorar (gestos e linguagem) por longos períodos de tempo.

Logo, os alunos chegaram à conclusão que os participantes acabam por se acostumar com a presença de câmeras ou gravadores e passam a agir naturalmente depois de certo tempo na presença dos equipamentos de gravação, de modo que as marcas na conversação vão ficando mais espontâneas.

Neste caso, podemos notar outro elemento apresentado na conversação que é a sua característica de acontecimento, pois compreende trocas em uma unidade temporal na qual os participantes encontram-se, constroem e dividem um contexto.

Alguns trechos foram transcritos de uma das entrevistas realizadas pelos alunos com os funcionários da escola onde estudam. As entrevistas foram exibidas em projetor de multimídia na sala de aula e analisadas pelos alunos do nono ano e a professora de língua portuguesa, Valdinéia Marcondes, que intermediou as análises das marcas da conversação.

Entrevista com a Diretora, Professora Lurdes da E. M. Danda Nunes, onde os alunos estudam:

ALUNOS: Diretora Lurdes, por que a senhora escolheu a carreira de professora?

DIRETORA: Olha... na verdade, eu...eu escolhi bem mais tarde. Eu era comerciante, sempre trabalhei com comércio, amava trabalhar com comércio. Depois dos trinta anos... então... bem mais tarde é que eu resolvi que eu ia... é... ser professora, entendeu? (...)

ALUNOS: Ah, sim... mas como diretora dessa escola, quais são seus maiores desafios?

DIRETORA: Bem, os maiores desafios... tem vários desafios, né? Eu creio que o maior desafio é fazer com que a gente tenha uma qualidade de ensino. Segundo desafio, que a gente tenha ótimos relacionamentos. A gente tem muitas necessidades e poucos recursos, certo? Por exemplo, cê viu? choveu e inundou a escola. Você não tem como consertar

isso agora, você depende de aprovação, você depende de recurso, depende disso, então, isso me frustra muito.

Na primeira pergunta, os alunos notaram que a entrevistada não sabia direito do teor da pergunta por isso titubeou ao iniciar a frase completa. De modo que o marcador inicial – “olha” – é bem apropriado dos marcadores iniciais (um quadro com os sinais de conversação verbal (MARCUSCHI, 1997) com sinais do falante e sinais do ouvinte foi estudado em sala de aula, antes de se analisar as transcrições das entrevistas).

Os alunos também notaram as pausas - muito comuns na conversação e que mesmo numa entrevista elas estão presentes. As pausas servem para organizar os pensamentos e planejar o próximo turno. Dant (2000) ressalta que o silêncio é significativo e notado. Assim, percebemos que trecho acima, há pausas e hesitações, o que nos parece que a entrevista é semiestruturada, então, as dúvidas vão surgindo no momento em que os entrevistadores tecem as próximas perguntas.

Foi mostrado aos alunos que a maior parte dos marcadores conversacionais encontrados nos textos transcritos por eles expõem a necessidade de apoio para a progressão conversacional, ou a busca de aprovação discursiva. É o caso dos marcadores mencionados acima como *medi*ais de sustentação, notadamente o *certo?* e o *entende? o né?*

Sobre as transcrições, temos de ressaltar como é imprescindível a transcrição das conversas gravadas, neste caso, as entrevistas feitas pelos alunos. A transcrição dos dados não é um mero procedimento que transforma texto oral em documento escrito, visto que ela obedece a uma série de convenções que sinalizam os diferentes aspectos que permearam uma determinada conversa (ou trecho de conversa) naquela hora e naquele local.

Alguns dos aspectos que frequentemente são marcados nessas transcrições são: pausa (em centésimos de segundos), sobreposição de falas, entonação ascendente ou descendente, palavras proferidas de forma incompleta, aspiração ou expiração de ar durante a fala, entre outras que se mostrarem relevantes.

As transcrições feitas depois (da gravação) foram utilizadas como uma forma conveniente para representar o material gravado de forma escrita, mas certamente não como uma possível substituição desse material (PSATHAS & ANDERSON, 1990).

7. ***As transcrições e as marcas de conversação na contação de histórias – as análises a partir da atividade***

TEXTO I

A Cartomante

Machado de Assis

Vilela e Camilo eram amigos de infância. Vilela era casado com Rita que mantinha um caso com Camilo, que se encontravam durante muito tempo às escondidas. Até que Camilo começou a receber cartas anônimas, ou ameaçando ou falando da traição. Devido a isso Camilo resolveu se afastar de Rita, assim, fez com que ela imaginasse que ele não *a amava mais*, então ela procurou uma cartomante para saber se ele ainda a amava.

Depois disso os dois se reencontraram, Rita contou sobre a cartomante para ele, e ele zombou de Rita, pois ele não acreditava nestas coisas.

Vilela mandou uma carta para Camilo dizendo para ele comparecer em sua casa urgentemente. Camilo *fica* apavorado, logo achando que Vilela descobriu sobre a traição.

Quando Camilo estava indo a casa de Vilela, no meio do caminho uma carroça o fez parar bem em frente a casa da cartomante, mesmo sem... não acreditando nestas coisas ele entra pois parecia ser obra do destino. Ela consulta as cartas e diz ... que ele não tinha o que temer que Vilela não sabia da traição e que ele e Rita seriam felizes com seu amor.

Acreditando na cartomante Camilo foi até a casa de Vilela. Chegado lá se deparou com Vilela completamente transtornado e Rita morta caída no chão. Camilo *é* morto pelo amigo que apenas o esperava para vingar a traição.

TEXTO II

A Menina que Aprendeu a Voar

Ruth Rocha

Um dia, Joana que estava em seu quarto se arrumando para ir pra escola sem mais nem menos, começou a voar a subir e quando viu estava voando, com a cabeça encostada no forro, pensando em como *ela ia* descer quando sua mãe entrou no quarto. *Ela* levou um grande susto e pensou que não devia dar atenção ao que estava vendo e fechou a porta depressa. Joana logo quis descer,

então fincou os pés no teto e empurrou com força, veio direto para baixo e caiu em cima da cama. *Joana* tentou voar novamente mas não conseguiu, então foi para a escola. Quando passou pela sala viu que os pais estavam tomando café, mas *Joana* não estava com vontade de conversar sobre esse negócio de voar e saiu correndo, disse tchau a todos e foi embora.

No caminho, *Joana* teve um *pouco* de medo e se ela voasse de repente? Era capaz de passar das casas, era capaz até de dar de cara com um urubu.

Quando *Joana* chegou na escola, correu para a classe, porque já estava atrasada. Durante a aula bem que *Joana* teve vontade de voar mais não conseguiu. Quando chegou a hora do recreio ela contou a *Gabriela*, sua melhor amiga, tudo o que aconteceu e de repente *Joana* começou a subir devagarinho, depois mais e mais depressa. *Joana* estava preocupada porque não sabia como descer ela passou pertinho do mastro da bandeira e nele se agarrou, todos estavam adorando aquela novidade. Eles gritavam tanto que veio lá de dentro uma daquelas senhoras que tomam conta do recreio e começou a dizer: “façam silêncio... em fila ... vamos para aula!”

Joana estava lá em cima pensando o em como ia descer, então ela deu um mergulho como na piscina e foi descendo devagar, foi direto para a fila pensando como era bom voar.

A bagunça na escola era grande, todos tinham uma opinião sobre o fato de *Joana* poder voar.

As professoras, nas classes, estavam loucas, uma professora chegou a subir na mesa para chamar a atenção e aos poucos os alunos foram se acalmando e falando sobre outras coisas.

Joana voltou para casa, mais nem *Joana* e nem sua mãe falou sobre o caso de *Joana* poder voar.

No dia seguinte, *Joana* saiu mais cedo, passou na casa de *Gabriela* e *José Bento* e foram fazendo a maior farra na rua e é claro, chegaram atrasados na escola.

Dona Cleópatra já estava no portão com aquela cara superfeia, porque *pra* ela chegar atrasado era pior do que bater em mãe.

As crianças entraram e foram direto para as classes, bateram na porta e entraram e a professora continuou com “não pode, não pode, não pode isso, não pode aquilo.”

A professora começou a dar uma aula que até que era engraçada ... Ela disse que nas vozes dos animais a lebre assobia, o grilo cricrila e a onça esturra e as meninas começaram a rir. A professora então começou a brigar com *Joana*, quanto mais ela explicava que achou engraçado a onça esturrar mais a professora ficava brava, então ela mandou a *Joana* calar a boca. Nesta hora quase que *Joana* voou mas envolveu os pés nas pernas da cadeira e ficou lá. Mas quando se distraiu olhando para a janela, soltou os pés e começou a voar, então todos se deram as mãos e voaram juntos saindo pela janela. Foram voando, voando, só uma ou outra criança ficou na sala tristonha por não saber voar.

A professora então foi até a janela e chorou uma lágrima salgada.

TEXTO III

Um Conto de Natal

Charles Dickens

Scrooge estava sentado em seu escritório trabalhando quando chegou o seu sobrinho lhe dando feliz natal mas, Scrooge o tratou mal, dizendo que natal não era nada, que era só mais um motivo para folga. *Bem*, então expulsou do escritório. Em seguida veio um empregado dizendo ... pedindo folga e Scrooge tratou mal *tamém* dizendo que não ia dar folga, que não havia motivos para isso! Em seguida veio também duas moças da caridade pedindo ajuda para crianças que estavam passando fome, *mais tamém* ... Scrooge *tamém* a tratou mal, dizendo que não era nenhuma instituição de caridade para ajudar pobres, e expulsou *elas* e bateu a porta na cara delas.

Logo depois Scrooge foi dormir, *mais* acordou com uma luz muito forte, era o seu antigo sócio Marley. Scrooge acordou muito assustado perguntando se ele não estava morto. Marley respondeu que sim, mas veio avisar que ele tinha que mudar, virar uma pessoa melhor, do bem, e que viriam mais três espíritos, um em cada noite.

Chegou em uma certa noite, veio o primeiro espírito, o espírito do natal passado, mostrando o quanto ele era feliz mesmo sem nenhum dinheiro.

Na outra noite, o segundo espírito, do natal presente mostrando como as pessoas tinham medo dele e não gostavam nem de ficar perto. Já o terceiro espírito mostrou como as pessoas não gostavam dele, o humilhavam, ele não ... ele nada contente, assustado, pediu para voltar para casa dele com muito medo. O espírito levou ele para casa, ... na manhã seguinte, acordou e percebeu o quanto ele era ruim e que deveria mudar mesmo, por vontade própria ...Ele percebeu também que não precisava se arrepender tanto do passado, que a partir de agora poderia mudar então ... Então mudou, se tornou uma pessoa do bem, ajudou a todos que necessitavam, deu folga ao seu funcionário, desejou um feliz natal e um ótimo ano novo para seu sobrinho e deu caridade também às moças que estavam precisando.

Se tornou uma pessoa do boa, mas logo, logo ... pegou uma doença muito ... grave, mas continuou fazendo o bem, mas logo dois meses depois faleceu. Mas ao menos deixou uma boa lembrança, nos seus ... últimos dias de vida.

Os textos acima foram produzidos oralmente, através da gravação no aparelho celular. Realizados individualmente e surgiam da leitura de um texto literário, ou seja, os alunos leram o texto original e o reproduziram oralmente a partir aquilo que mais lhes marcou no texto, o que ficou guardado em suas memórias. Portanto, o processo de gravação se valeu de uma produção escrita, um roteiro que os alunos utilizaram para direcionar as falas no momento da gravação. Pouco se observa em relação às

marcas de conversação, exatamente porque o texto oral partiu do texto escrito.

Este fator comprova que os alunos, por terem sido pouco estimulados à oralidade, quando exigidos, realizam a oralização, ou seja a leitura oral do texto, mesmo que seja apenas em roteiro, e não como resumo para ser lido. Um processo automatizado, que se realiza frequentemente, desde o início de seu aprendizado escolar. Esta tendência de simplesmente ler o texto escrito foi demonstrada pelos alunos na contação de histórias o que configura em uma contação preocupada com o resultado estilístico e estruturado e que retira do contador a espontaneidade que permite a evidenciar as marcas de conversação presentes nos discursos livres, mesmo os alunos estando sozinhos em ambientes íntimos. É a eterna cobrança da avaliação. “A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados)”. (PIETRO & WIRTHNER 1996, p. 132, *apud* DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 167)

É notório também que no processo de contação de histórias os alunos procuraram usar, além dos elementos verbais, os paraverbais: postura de oradores, voz, entonação e como já mencionado, notas de apoio o que é muito positivo para os textos orais formais, ou seja, quanto a função da exposição em público, os alunos já podem demonstrar a postura esperada para a ação comunicativa.

Outro fator de grande relevância, observado com a atividade de contação de histórias, foi a adesão à leitura, quando mencionado que esta seria em gravação no aparelho celular, alunos que se mostravam relutantes à leitura oralizada demonstraram interesse imediato em ler o texto e reproduzi-lo oralmente, em gravação com o aparelho celular.

Com as gravações os alunos se ouviram, analisaram o tom de suas vozes, refletiram sobre os seus erros e refizeram as gravações várias vezes até chegar ao que consideraram o ideal para então entregarem o texto gravado à professora. Foi a primeira vez que os alunos puderam se ouvir e se analisar.

Quanto às marcas de conversação o que se observou é que os alunos procuraram imprimir certa polidez em seus discursos, isto nos três casos, em maior ou menor grau, sendo o último com maior incidência de marcas da fala.

Em relação ao **Texto I**, há uma procura de acertos muito grande, o

aluno tentou minimizar ao máximo as suas marcas, quase não há marcas de conversação e sim marcas de fala como no caso da quinta linha em que está escrito “*não a amava mais*”. Na fala costuma-se atribuir o pretérito imperfeito do modo indicativo quando o ideal é o uso do pretérito imperfeito do modo subjuntivo: *não a amasse mais*. Há também uma falta de concordância verbal em: “*Camilo fica apavorado*” quando deveria se atribuir o verbo ficar no pretérito perfeito do modo indicativo, tempo verbal no qual o texto está ancorado.

Há nas reticências (...) marcas de conversação em pausas não-sintáticas de hesitação, o aluno planejava o que iria dizer, organizava o seu pensamento, no momento da fala. (RATH, 1979, p. 96-97)

Quanto ao **Texto II**, segue a mesma tendência do anterior, na terceira linha apresenta uma diminuição do verbo, característica comum à fala quando ao atribuir “*ela ia*” deveria utilizar - ela iria, além disso repetições do nome da personagem em sequência, uma marca da fala ao enfatizar sobre quem se trata. O aluno também procura evidenciar os ditongos, ação que pouco acontece na fala, pois, nestas expressões como “pouco de medo” são assim representadas – po(?)co de medo –, havendo a elipse da semivogal. Há marca de fala também, algo bem recorrente “pra” ao invés de “para”.

Já como marcas de conversação, orientando-se em Rath (1979), as pausas (reticências) neste caso, são de pausas sintáticas de separação pois, evidenciam na expressão de aluno, o intuito de abaixamento do tom de voz – “*que até que era engraçada ...*” em tom afirmativo conclusivo.

E por último, o **Texto III**, o aluno tenta seguir o texto polidamente, mas acaba revelando mais de suas características orais, na terceira linha, por exemplo acrescenta a palavra “*Bem*”, que é uma função conversacional produzidos pelo falante, segundo Rehbein (1979), serve para, neste caso, anunciar o que será dito, sua função significativa é de expressividade pois se retirada do contexto não comprometeria a compreensão da sentença, pois a conjunção conclusiva “então” manteria o significado. As expressões “*mais e também*” aparecem com frequência na gravação do aluno, mostrando maior liberdade em sua fala, está em desacordo com a gramática mas é perfeitamente viável no contexto de realização no qual foi aplicado.

As marcas de pausa, apresentadas com as reticências nesta transcrição evidenciam assim como no primeiro texto, que são marcas não-sintáticas de hesitação com motivação cognitiva, o aluno elaborava o seu

pensamento e organizava a sequência do assunto. (RATH, 1979, p. 97)

8. Considerações finais

A partir das análises feitas, neste artigo, é possível perceber a importância dos marcadores para a espontaneidade e continuidade de uma conversação, tornando-a dinâmica e eficaz. Como há muito o que se estudar sobre os marcadores conversacionais, esta abordagem não pretende ser completa, apenas buscou um meio de orientar os alunos nas duas atividades apresentadas – a entrevista e a contação de história, mostrando a eles que a fala tem suas especificidades, naturalidade e espontaneidade que a escrita não tem. Ao transcrever a oralidade não se pretendeu registrar a escrita, mas entender os elementos importantes que caracterizam a fala no momento de exposição, para a melhor forma de apresentar o conteúdo.

Além disso, o trabalho com os gêneros formais contação de histórias e entrevista apontou alguns resultados muito importantes, o primeiro é que quando as pessoas são expostas a agir oralmente tentam aperfeiçoar a maneira de falar aproximando-a da escrita, minimizando os erros gramaticais de concordância, selecionando melhor os vocábulos, refletindo para melhor responder. E que mesmo primando por uma oralidade mais polida as pessoas não conseguem manter esta característica durante todo tempo, é neste momento que demonstram mais suas características de conversação que vão desde o que dito como o que é expressado em gestos, olhares, tom de voz e pausas.

Percebeu-se também com o trabalho que ensinar a língua materna por meio dos gêneros orais formais precisa fazer parte ativa dos componentes curriculares, que os alunos aprenderão muito mais quando realizarem atividades com o enfoque da oralidade, pois terão a possibilidade de uma “posição responsiva” (BAKHTIN, 1995), na qual se compreende e se promove a compreensão do discurso bem como a reação a ele.

Identificou-se também que esta prática embora imperativa exigirá tempo, trabalho e planejamento pois os alunos já automatizaram o ensino com devolutiva imediata que prima pela nota e por avaliações descritivas. Há pouca autonomia nestas atividades. Enquanto que quando interessam-se pela leitura, gravam suas vozes ou a de outros podem claramente, analisar e reelaborar sua oralidade, percebendo os erros dos outros e enfocando os seus próprios, procurando com eles a correção e adequa-

ção vocabular e com isso também assumem a postura do comunicador, revestem-se desta característica e se posicionam para melhor argumentar.

É evidente que o ensino voltado para a oralidade traria uma gama de benefícios para a aprendizagem e promoveria aos alunos melhor exercício de suas habilidades orais que por sua vez auxiliaria no pleno desenvolvimento da escrita propiciando que ambas, escrita e oralidade não se mantivessem dicotômicas, mas integradas, como inerentes que são, as características humanas da fala e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1, artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994

FREITAS, Alessandra Cardozo de. *Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estruturação da linguagem em crianças de educação infantil*. Rio Grande do Norte: UFRN, 2002.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 200

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais. In: _____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2006.

OLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 215-246.

PRIDHAM, F. *The Language of Conversation*. London: Routledge, 2001.

PSATHAS, George; ANDERSON, Tim. The “practices” of transcription in conversation analysis. *Semiotica*, n. 78, 1990.