

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

DEYSIANE PAULINO BARBOSA

**A ORALIDADE NO GÊNERO TEXTUAL RECONTO DE HISTÓRIA EM
CONTEXTO DE SALA DE AULA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**ARAPIRACA
2022**

DEYSIANE PAULINO BARBOSA

**A ORALIDADE NO GÊNERO TEXTUAL RECONTO DE HISTÓRIA EM
CONTEXTO DE SALA DE AULA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos

**ARAPIRACA
2022**

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

B238o Barbosa, Deysiane Paulino.
A oralidade no gênero textual reconto de história em contexto de sala de aula em tempos de pandemia / Deysiane Paulino Barbosa – 2022.
112 f.

Orientadora: Maria Francisca Oliveira Santos.
Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Arapiraca, 2022.

Bibliografia: f. 99-102.
Anexos: f. 103-112.

1. Oralidade. 2. Reconto de histórias (Gênero textual). 3. Sequências didáticas. 4. Interação on-line. I. Título.

CDU: 801.82: 371.3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

DEYSIANE PAULINO BARBOSA

Título do trabalho: "A ORALIDADE NO GÊNERO TEXTUAL RECONTO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA EM TEMPOS DE PANDEMIA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Maria Francisca Oliveira Santos

Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Cristiano Lessa de Oliveira

Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira (CEFET-AL)

Maria Inez Matoso Silveira

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/Ufal)

Maceió, 25 de fevereiro de 2022.

A Deus, por todas as bênçãos que derrama em minha vida;

À minha mãe, Ivonete, minha maior inspiração e referência de amor
incondicional;

À minha irmã, Dayana, que me acompanhou durante toda a minha trajetória
escolar e acadêmica.

À querida professora Francisca por toda dedicação, zelo e cuidado ao guiar a
escrita deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão, primeiramente e, de maneira especial, a Deus, a Jesus Cristo e ao Espírito Santo por estarem presentes de forma permanente em minha vida, por serem minha fortaleza e estarem em cada passo que dou e em tudo que sou e tudo que sei. À Santíssima Trindade, minha eterna gratidão.

Sou sinceramente grata também aos meus pais, Wilson Firmino Barbosa e Ivonete Paulino Barbosa, por todo amor, carinho, aconchego e atenção que sempre dispuseram a mim. À minha irmã, Dayana, que foi a minha primeira professora e transmitiu para mim o amor pelo meu próximo e pelas Letras. Ao Vinícius, seu sobrinho e afilhado, que é minha companhia constante e me faz rir nos momentos de estudo quase ininterruptos. Ao meu cunhado, Jaelson, por todo o apoio durante as minhas horas de escrita desse trabalho.

Agradeço também às minhas queridas amigas Alaiza, Eliene, Elisandra, Janyellen, Jéssica, Jordana, Júlia, Maria, Suzana e Vitória e aos grandes amigos Bruno, Andrey, Rodolfo, e Thomaz pela amizade, pelo companheirismo e apoio à realização deste trabalho.

Sou muitíssimo grata também aos professores do Programa de Pós- Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas -UFAL por todo o conhecimento acadêmico e de mundo que disponibilizaram a mim durante os dois anos de estudos na referida Instituição de Ensino; ao querido professor Elias André, meu orientador no curso de graduação em Letras e grande amigo e, um agradecimento bastante especial aos professores Cristiano Lessa e Maria Inez Matoso, que aceitaram – para minha imensa honra e alegria - o convite de participar da banca examinadora de qualificação desta dissertação e contribuíram de modo efetivo e relevante para a conclusão do referido trabalho.

Agradeço, de uma forma que não consigo expressar por meio de palavras, à professora Maria Francisca Oliveira, que orientou, direcionou e “caminhou” junto durante todo o processo de escrita desse trabalho. Sem esse acompanhamento e, sobretudo, acolhimento fraterno, tenho certeza de que eu não teria conseguido finalizar a produção da presente dissertação. Por esse apoio inenarrável, sou extremamente grata.

A todas essas pessoas aqui mencionadas, o meu sincero carinho e a minha gratidão.

A PALAVRA

A palavra enquanto ato

Para demarcar que há vida

Não pode ser resumida

À escrita de um fato

Também se faz no relato

Nascida na oralidade

A palavra tem vontade

Alma corpo e coração

Pode nascer em canção

De amor ou de saudade

(Zê de Quinô, 2021)

RESUMO

Este trabalho visou incentivar práticas de oralidade, quais sejam, estudo e produção de textos orais do gênero textual Reconto de História, no atual período de pandemia viral que ainda afeta o contexto social de vários países, inclusive do Brasil. Nesse sentido, propõe-se a aplicação de uma sequência didática tendo por base as considerações de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o ensino de gêneros em sala de aula e partindo da perspectiva defendida por Marcuschi (2008) de que os gêneros orais e escritos estão dispostos em um *continuum*, não constituindo, dessa forma, em um sistema dicotômico. Nessa perspectiva, discutiu-se sobre a importância da oralidade na cultura, segundo Maciel (2021), e, também, em diferentes meios sociais, tais como: a escola, de acordo com os autores Carvalho, Ferrarezi Júnior (2018); Fávero, Andrade, Aquino (2005); Marcuschi, Dionísio (2007); Marcuschi (2000); Silveira (2006); PCN (1998); BNCC (2017), entre outros; e, também, a academia, conforme as contribuições de Moraes (2018); Silva (2017); Melo Júnior (2016) e Oliveira (2008). Trata-se, ainda, da interação, com base em Kerbrat-Orecchioni (2006); Thompson (2018); Santos (2004). Foi utilizado o procedimento metodológico qualitativo com uma pesquisa teórica e de campo. Dessa forma, após a análise dos dados obtidos e considerando os resultados preliminares, foi possível notar um resultado positivo acerca da aplicação da sequência didática feita pela interação *on-line*, uma vez que os discentes produziram os textos orais que se adequaram à proposta e à situação comunicativa.

Palavras-chave: Oralidade; Sequência Didática; Reconto. Interação mediada on-line.

ABSTRACT

This work aimed to encourage oral practices, which they're, the study and production of texts oral gender, in the current period of a viral pandemic that still affects the social context of several countries, including Brazil. In this sense, it's proposed the application of a didactic sequence based on the considerations of Dolz; Noverraz, and Schneuwly (2004) on the teaching of genres in the classroom and departing from the perspective defended by Marcuschi (2008) that oral and written genres are willing on a continuum, thus not constituting a dichotomous system. From this perspective, the importance of orality in culture was discussed, according to Maciel (2021), and also in different social means, such as the school, according to the authors Carvalho, Ferrarezi Júnior (2018); Fávero, Andrade, Aquino (2005); Marcuschi, Dionysius (2007); Marcuschi (2000); Silveira (2006); PCN (1998); BNCC (2017), among others; and, also, the academy, according to the contributions of Moraes (2018); Silva (2017); Melo Júnior (2016) and Oliveira (2008). It's also about interaction, based on Kerbrat-Orecchioni (2006); Thompson (2018); Santos (2004). The qualitative methodological procedure was utilized with theoretical and field research. Thus, after analyzing the data obtained and considering the preliminary results, it was possible to notice a positive result concerning the application of the didactic sequence made by the online interaction once the students produced the oral texts that suited the proposal and the communicative situation.

Keywords: Orality; Teaching sequence; Recount. Online mediated interaction.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAS	8
1. A ORALIDADE EM FOCO	11
1.1 Importância da oralidade na cultura	11
1.2 Estudos orais e escritos	17
1.3 Aplicações da oralidade	29
2. OS ESTUDOS INTERATIVOS DA LINGUAGEM	40
2.1 Definições/ constructos teóricos	40
2.2 Tipologia da interação / Interação em tempos de pandemia	45
3. A INTERAÇÃO O GÊNERO RECONTO DE HISTÓRIA	50
3.1 Aspectos metodológicos	50
3.2 Gêneros textuais/ reconto de histórias	58
3.3 Análises.....	65
3.3.1 Análise 1.....	66
3.3.2 Análise 2	75
3.3.3 Análise 3.....	80
3.3.4 Análise 4.....	83
3.3.5 Análise 5.....	86
3.3.6 Análise 6.....	89
3.3.7 Análise.7.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ministrar aulas de Língua Portuguesa é um misto de satisfação e desafio. Ao longo de cinco anos fazendo acompanhamento escolar com discentes do Ensino Fundamental e Médio, foi possível perceber o quanto o acréscimo e aprimoramento dos conhecimentos obtidos pelos estudantes resultam em uma sensação de alegria e recompensa ao educador que, com muita dedicação, empenha-se em contribuir cada vez mais para o processo de aprendizagem dos alunos.

Ao mesmo tempo, ao longo deste ano, 2021, notou-se também que lecionar português como Língua Materna não é uma tarefa tão fácil. Em meio a conteúdos programáticos, envolvendo o ensino de literatura, gramática e produção textual, têm-se, muitas vezes, dúvidas sobre qual procedimento metodológico pode-se aplicar em sala de aula para obter resultados satisfatórios. Esse quadro que já era desafiador para os professores tornou-se ainda mais complexo nesses dois últimos anos letivos. Devido à disseminação da Covid-2019 (Sars-CoV-2), um vírus até então desconhecido que foi detectado pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, no ano de 2019 e que é “a causa de um surto de uma doença respiratória”, segundo informação publicada pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2020, p. 5)¹, as aulas presenciais foram suspensas em todos os estados brasileiros e uma nova estratégia didática foi adotada pelas instituições, a saber, o ensino remoto, o qual foi implantado de diversas formas diferentes a depender das especificidades de cada comunidade escolar.

Diante dessa nova realidade, professores e alunos tiveram de se adaptar a essa estratégia didática, situação que impôs, assim, ainda mais desafios à prática docente. Refletindo sobre essa problemática, surgiram as seguintes perguntas de pesquisas: (a) De que maneira se constituiu a interação nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada no sertão alagoano durante o período de pandemia? E, também: (b) De qual forma a aplicação de sequências didáticas puderam subsidiar o ensino de um gênero textual oral na referida turma? Por fim, questionou-se, ainda, (c) De que modo o estudo dos gêneros orais pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna? Responder a esses questionamentos é o que se propõe neste trabalho, o qual tem por objetivos, prioritariamente, (1) discutir o processo de interação mediada por aulas remotas no

¹ 1 Brasil. Ministério da Saúde. Protocolo de manejo clínico para o novo-coronavírus (2019-nCoV). [cited 2020 Feb 12]. Available from: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/11/protocolo-manejo-coronavirus.pdf>. [Links]

período de pandemia viral; (2) analisar os resultados da aplicação de sequência didática em uma turma do Ensino Fundamental da rede pública de ensino e, também, (3) balizar o subsídio do trabalho com a oralidade para as aulas de Língua Portuguesa.

Para tanto, será explanado na primeira seção desta dissertação sobre os estudos da oralidade nos seus primórdios e, também, nos dias atuais. Assim, será discutida a importância que a modalidade oral desempenha não só na escola, mas também na academia e no cotidiano dos falantes de Língua Portuguesa. Dessa forma, fez-se necessário, inicialmente, refletir de que modo essa modalidade está inserida na cultura brasileira, que, de acordo com Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018) prioriza, por vezes, a língua escrita e deixa de lado as questões relativas à oralidade. Partindo dessa perspectiva, explanou-se no segundo tópico da seção sobre os estudos dessas duas modalidades, uma vez que, conforme se defende neste trabalho, ambas devem ser amplamente trabalhadas e discutidas na escola, não somente nas aulas de Português, como também nas demais disciplinas que compõem a base curricular, como defendem Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018). Na referida seção, expõe-se, ainda, sobre as aplicações da oralidade na academia, demonstrando que os gêneros orais não são importantes somente na Educação Básica.

Na segunda seção, propõe-se uma reflexão sobre os estudos interativos da linguagem, os quais perpassam os procedimentos metodológicos mais tradicionais de ensino de língua materna, priorizando, em suma, as práticas de leitura e escrita de textos dentro de uma sala de aula em uma instituição de ensino e as discussões propostas nos mais diversos meios virtuais que foram desenvolvidos ou adaptados para mediar o processo de ensino-aprendizagem de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio de forma emergencial em decorrência do avanço da pandemia nos estados brasileiros.

Diante desse novo cenário, fez-se importante também, através da escrita da terceira seção deste trabalho, investigar o modo como a interação on-line possibilitou o ensino de língua materna e, mais precisamente, o gênero oral, que foi estudado nesta dissertação por meio da análise de recontos de histórias, os quais resgatam memórias afetivas prazerosas de ouvir e contar narrativas que são, muitas vezes, transmitidas de pais para filhos e, ainda, em rodas de conversas entre professores e alunos, sobretudo nos anos iniciais da escolarização e que, infelizmente, tendem a ser deixadas de lado conforme os alunos vão progredindo para os anos finais da Educação Básica.

Dessa forma, defende-se, neste trabalho, que é de suma importância que o professor instigue esses momentos de interação nas aulas, sejam elas presenciais, como de costume, ou de forma remota, como estão ocorrendo nos dois últimos anos letivos, uma vez que essa prática tende a trazer resultados positivos no processo de letramento do aluno por desempenhar uma função cultural relevante e recuperar memórias de acontecimentos históricos ou lendários antigos pertencentes a determinado povo ou região brasileira.

A importância desta dissertação consiste na possibilidade de acréscimo ao subsídio teórico de práticas pedagógicas para o ensino de gêneros em aulas de Língua Portuguesa, fortemente preconizado por Marcuschi (2008), além do que investiga o trabalho com a oralidade em sala de aula, seguindo as orientações de dois documentos oficiais da Educação, a saber: os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN- (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC – (BRASIL, 2017), os quais incentivam o desenvolvimento de atividades com os gêneros orais na Educação Básica, cujos incentivos precisam se operacionalizar de maneira mais visível nas escolas públicas de ensino.

Dessa maneira, o trabalho se compõe de discussões sobre a importância da oralidade em diferentes instâncias sociais, exercendo influência na cultura do povo brasileiro, contemplando uma pluralidade de eventos em que a língua falada ajuda a contar a história dos usuários da língua de determinada região, bem como suas crenças e costumes. No contexto escolar, esse trabalho adota a perspectiva defendida por Marcuschi (2008) de que os gêneros devem ser ensinados nas escolas considerando um continuum que contempla desde os gêneros mais informais até os mais formais, o que visa possibilitar ao aluno ter o domínio da oralidade nas diversas situações comunicativas em que ele possa estar inserido ao longo da vida. Este trabalho é composto também por explicações sobre a relevância dos estudos orais no meio acadêmico, abrangendo pesquisas em diversas áreas.

Investiga-se, ainda, o processo interativo nesse tempo de pandemia, que modificou o formato das aulas e suscitou que professores e alunos se adaptassem ao ensino remoto. Esse trabalho é composto, também, pela descrição da sequência didática aplicada para incentivar o trabalho com os gêneros orais no segundo ciclo do Ensino Fundamental, que traz considerações acerca dos resultados obtidos com o desenvolvimento da presente pesquisa.

1. A ORALIDADE EM FOCO

Nesta seção, serão discutidas a historicidade dos estudos da oralidade e a perspectiva das pesquisas atuais dessa modalidade. Para tanto, explanou-se, inicialmente, sobre a relevância da língua falada na cultura de um povo, a qual é fortemente representada e caracterizada pelo modo de comunicação que é adotada por seus falantes. Para tanto, parte-se dos pressupostos teóricos de Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018), Negreiros e Vilas Boas (2017), e, ainda, os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017). Trata-se nesta seção, também, dos estudos de Língua Portuguesa nas duas modalidades, com investigação das especificidades de cada uma delas, considerando-as em um *continuum* tipológico, além da valorização social que lhes é atribuída. Aborda-se também a ideia de que os estudos da oralidade e da interação não são importantes apenas na Educação Básica, mas também em pesquisas essenciais na academia, a exemplo dos trabalhos de Moraes (2018); Silva (2017); Melo Júnior (2016) e Oliveira (2008), discutidos no terceiro tópico desta seção.

1.1 Importância da oralidade na cultura

A língua é, sem dúvidas, uma das marcas mais importantes para a identificação e caracterização de um povo. Quando se trata do Português do Brasil não é diferente. A inserção de palavras originárias de outros idiomas, como vocábulos africanos e indígenas, é o reflexo nítido do processo de colonização e imigração. É um exemplo simples que demonstra, de forma notória, como a língua traz traços importantes que ajudam a contar a história de um país e, também, da cultura constituída fortemente por tradições orais.

A prova disso é que, ao se tentar resgatar as memórias, as histórias, os mitos e as lendas regionais que chegam a um povo, ainda na infância, possivelmente haverá a lembrança de algum momento de conversa com avós, pais e outros familiares que transmitem todo o conhecimento através da fala, prática que vem se perpetuando de geração em geração; isso se tornou característica das raízes brasileiras.

Desde o nascimento, os seres têm o contato direto com a modalidade oral da língua, como pontuam Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018), uma vez que, ainda bebês já escutam as outras pessoas se comunicarem a todo momento. É importante pontuar, também, que, ainda nessa fase, as mães têm o hábito de tentar estabelecer um contato verbal com os filhos, mesmo sabendo que não respondem por meio do uso da palavra. Além disso, já nessa primeira infância,

esses seres são acostumados a dormir ao ouvir as chamadas “canções de ninar”, as quais, geralmente, são aprendidas facilmente pelas crianças quando desenvolvem, efetivamente, a habilidade da fala.

Cabe ressaltar, entretanto, que as práticas de oralidade que constroem a cultura de um povo não se restringem, unicamente, ao período da infância. Quando se volta o olhar para cada uma das regiões brasileiras, há de se encontrarem, facilmente, manifestações orais que são características daquele povo e lugar do país.

Um exemplo simples que aparece na região Norte, representado pela tradicional Festa de Parintins, a qual atrai turistas de vários lugares do Brasil, aquece a economia e integra de forma relevante a cultura. Através da apresentação de dois grupos que competem entre si, quais sejam: o Boi Garantido e o Boi Caprichoso, os integrantes verbalizam, a partir das letras das músicas, a história e a tradição do povo amazonense, que passou a ser conhecida em outros estados e regiões do Brasil. Dessa forma, é notório que essa manifestação cultural está fortemente relacionada à oralidade, uma vez que as canções do enredo constituem uma das marcas mais representativas desse evento e, também, da região Norte do país.

Outra manifestação característica dos estados dessa região que também está presente, sobretudo, no Amazonas, é a contação de mitos e lendas, a qual, de acordo com Gladys de Sá; Egas (2015), constitui-se em um patrimônio imaterial relevante que traz, em cada uma dessas histórias, segundo os autores, uma linguagem e uma representação de aspectos regionais que ajudam a descrever quem é o povo desse estado (DE SÁ; EGAS, 2015). Essa representatividade está diretamente relacionada à prática de oralidade ao passo que essas narrativas passam de geração para geração por meio da fala e, desse modo, tornam-se atemporais, conforme a perspectiva dos autores, demonstrando, assim, que não são somente apenas os registros escritos que ajudam a contar a história e a identidade de um povo.

Na região Sudeste, têm-se, também, importantes manifestações orais que compõem a cultura brasileira. Uma dessas representações é o rap, estilo musical que é, de acordo com Eble (2013, p. 56), “objeto produzido no contexto de um movimento que tem seu lado artístico, mas também um viés declarado de engajamento político de sujeitos que se encontram submetidos a um contexto social de segregação e de marginalização”. Um aspecto bastante característico dessa canção falada, a qual importa destacar, neste trabalho, é o uso recorrente da linguagem coloquial com a presença contínua de marcas da oralidade, o que propicia ao

interlocutor/ouvinte compreender, com facilidade, as reivindicações feitas nas canções, possibilitando, assim, que o propósito comunicativo do intérprete seja atendido.

No Nordeste do país, a tradição cultural está também, amplamente, relacionada à oralidade, que, assim como afirmam Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p. 16-17): “é uma parte orgânica de todos nós, ela compõe quem somos” e está representada nas festividades regionais, sobretudo, nas quadrilhas juninas e, também esteve presente, de modo específico em uma cidade do Estado de Alagoas, a saber, Arapiraca, nos cantos das destaladeiras² de fumo, os quais, aconteciam

tanto na roça, ao plantar, adubar, quebrar, juntar e colocar o fumo no varal, como também nos salões dos produtores de fumo que quando estavam prontos para destalagem, as mulheres iriam para estes salões destalar o fumo, e ali iniciava as *cantorias*, trabalho e paqueras (MACIEL, 2021, p. 102, itálico nosso).

Essas cantorias, realizadas por mulheres que trabalhavam com o plantio de fumo, que, de acordo com Zezito Guedes (*apud* MACIEL, 2021, p. 102), tiveram uma expansão importante na referida cidade a partir de 1920, reuniram, nas palavras do autor, os costumes, folguedos, crendices, seitas e cantos dos trabalhadores que vieram de outros locais do Nordeste (IBIDEM, p. 102) e retratavam, de forma oral e improvisada, “fatos do dia a dia e histórias de desalento e paixão dessas senhoras” (MACIEL, 2021, p. 103), contribuindo, dessa forma, para a formação da identidade da cultura do fumo que se instaurou no agreste alagoano e desperta, até os dias atuais, o interesse de pesquisa e investigação da influência dessa prática na construção da tradição cultural dos arapiraquenses³.

Nessa perspectiva, é notória a importância da oralidade na construção da identidade de um povo, assim como pontuam Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p. 16-17), ao defenderem que “da mesma forma que nossa estatura, cor da pele ou dos cabelos, a oralidade é determinante para a composição de nossa identidade”, uma vez que, ainda de acordo com o autor, constantemente, o indivíduo é mais lembrado pelo que fala do que por outras características que o constituem. Dessa forma, segundo o autor, abdicar alguém da sua oralidade é o mesmo que negar a sua essência (IBIDEM, p. 16-17).

A modalidade oral é aprendida pelos seres humanos de forma mais natural e espontânea do que a escrita. Enquanto esta primeira começa a ser adquirida desde cedo no

² De acordo com Maciel (2021, p. 102), “Mulheres que tiram o talo do fumo nos salões de destalagens”.

³ Ver trabalho de Maciel (2021).

ambiente familiar, a segunda modalidade, em contrapartida, requer, na maioria das vezes, que o indivíduo seja inserido em um ambiente de aprendizagem específico, como, a escola e, a partir de então, comece a desenvolver a decodificação das palavras, de forma gradual, através de atividades previamente selecionadas para esse fim.

Embora a prática da oralidade se inicie antes das atividades de escrita, como foi pontuado, ela é, segundo Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p. 17), um patrimônio construído ao longo de toda a vida do indivíduo por meio de treinos constantes e de momentos de acertos e erros. Isso implica dizer que, apesar de o aluno já chegar à instituição escolar sabendo se comunicar por meio dessa modalidade da língua, há ainda muito o que aprender ao longo de sua formação.

A esse respeito, Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 10) afirmam que parece haver um consenso de que a língua falada deve ter um lugar de evidência ao se realizar o ensino de língua. Segundo as autoras, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre essa modalidade tanto nas ciências humanas quanto nas sociais, despertando, assim, o interesse de estudiosos da Antropologia, Sociologia, Educação, Linguística e Psicologia, o que não significa, de acordo com as autoras, que as características da língua falada e da língua escrita tenham sido estudadas em demasia, haja vista que a concordância entre esses trabalhos desenvolvidos é reduzida. Corroborando com essa problemática, pouco se sabe sobre o exato funcionamento da língua falada, o que demonstra a relevância da continuidade de pesquisas que busquem seguir essa investigação.

Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 11) defendem que o estudo da fala deve ser preconizado em sala de aula, uma vez que a língua falada, em consonância com o que afirma Marcuschi (1993, p. 11), “representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado, trata-se de uma missão para a ciência linguística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro lado, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção”, o que implica dizer que esse estudo não deve estar voltado unicamente para a academia, mas também, para as turmas da Educação Básica do país.

Isso se faz necessário, segundo Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 11), ao considerar que a ciência linguística está destinando um amplo espaço para as investigações relacionadas à

língua falada⁴, suscitando, desse modo, que a instituição escolar lhe destine a mesma atenção, pois, assim como defendem Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15), há razões para que a escola se preocupe com a oralidade de forma mais cuidadosa, considerando que, segundo eles, isso não causa detrimento ao ensino da escrita, uma vez que, assim como defendem, a língua falada e a escrita não competem entre si (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 15).

Nesse sentido, Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 12) defendem a posição de Castilho (1998, p. 13 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005) que diz:

(...) não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p. 13 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 12)

Conforme recomendado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, já na Educação Infantil, o aluno deve ser inserido em experiências que o incentivem a falar e ouvir, intensificando, assim, a sua participação nas práticas da oralidade, ao passo que, ainda de acordo com o que prevê o documento, é “na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BRASIL, 2017, p. 42), sendo indispensável, dessa forma, que o aluno seja instigado a dominar, também, essa modalidade da língua, de modo a atender os seus propósitos comunicativos nos diversos âmbitos de sua vida.

Segundo destacam Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 15), até meados da década de 1960, a língua falada era considerada como o lugar do “caos” (IBIDEM, p. 15), uma vez que esta apresenta um número importante de elementos pragmáticos, tais como, “pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, entre outros” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 15). Contudo, com o início dos estudos do texto, essa concepção começou a mudar, já que, a partir de então, as análises textuais passaram a ser feitas considerando, também, o processo de construção do texto, importando, assim, não somente o produto final, como também as condições de produção em que foi desenvolvido (IBIDEM, p. 15).

Assim como se defende neste trabalho, Antunes (2005, p. 23) ressalta que, do mesmo modo que ouvir comentários que discorrem sobre a dificuldade de os alunos escreverem textos

⁴ Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 11) citam como exemplos os trabalhos já publicados pelo Grupo do Português Falado, que é coordenado pelo professor Ataliba de Castilho, e os Estudos da Norma Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC), com ênfase do grupo de São Paulo, o qual é coordenado pelo linguista Dino Preti.

condizentes mesmo nos anos finais da Educação Básica não é mais uma novidade, também não é o fato de que essa lacuna se apresenta para se utilizar a modalidade oral na variedade de prestígio da língua. É sobre esse aspecto que se pretende chamar a atenção nesta pesquisa: explanar acerca da possibilidade de se trabalhar a oralidade em sala de aula, de modo que propicie, ao estudante, ter o seu domínio na escola e, ainda, fora dela.

A esse respeito, Negreiros; Vilas Boas (2017, p. 115) destacam essa necessidade de se formar, nas escolas brasileiras, indivíduos que tenham domínio da língua, tanto na modalidade escrita, quanto oral. Para isso, segundo os autores, faz-se necessário que algumas competências do professor sejam aprimoradas, sobretudo, para o trabalho com a oralidade na instituição escolar. Citando Marcuschi (1997), os autores ressaltam a importância de se trabalhar com a língua falada nas aulas de Língua Portuguesa, ao passo que criticam o tratamento que é dado à oralidade, de forma comum, nas escolas, assim expondo:

esse tópico amiúde tem sido deixado de lado pela comunidade escolar, em virtude do foco que ainda é dado às aulas de português, cuja função precípua, acredita-se, seja apenas ensinar a escrever e escrever bem, apesar das muitas contribuições oferecidas hoje pelo desenvolvimento das ciências da linguagem (como a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual e a Sociolinguística Interacional (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017, p. 116)

Ademais, os autores defendem que é fundamental dar ênfase aos usos heterogêneos da língua falada e aos seus “usos formais públicos” (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017, p. 116), ao considerar que, conforme a perspectiva dos autores, deve-se privilegiar, na escola, as situações comunicativas que não fazem parte de modo simples da rotina dos discentes, o que também é defendido por Marcuschi (2008, p. 55) que explica: “Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas”.

De acordo com o autor, a função primordial da escola é propiciar ao aluno desenvolver, com eficácia, a competência escrita, entretanto, isso não significa, de acordo com o autor, que a oralidade deve ser desconsiderada, haja vista que, escrever é, em sua concepção, “fazer as vezes do falante e do ouvinte simultaneamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

Marcuschi; Dionísio (2007, p. 8) destacam que, certamente, as práticas de fala e escuta estejam muito mais presentes na vida de cada indivíduo do que as atividades de leitura e escrita. Entretanto, segundo os autores, o prestígio que é atribuído socialmente para essas duas modalidades da língua, é distinto. Objetivando discutir, de forma mais bem detalhada sobre elas, fez-se uma explanação de acordo com as considerações de Marcuschi (2008) e dos documentos oficiais da Educação, quais sejam: a BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL,

2017) e os Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998) de modo a buscar compreender a correlação entre as duas modalidades da língua.

1.2 Estudos orais e escritos

De acordo com Marcuschi (2000, p. 9), sabe-se muito mais sobre a língua falada e a língua escrita do que se conhecia até décadas atrás, o que não significa, conforme o autor, que esse estudo está sendo amplamente difundido ou praticado, lacuna que, infelizmente, ainda pode ser constatada em grande parte das escolas do país.

O autor destaca que “são os *usos* que fundam a língua e não o contrário” (MARCUSCHI, 2000, p. 9, itálico do autor). Isso significa, segundo o autor, que falar e escrever com domínio em língua materna não implica dizer seguir as normas que regem a língua, mas sim, cumprir o propósito de comunicar, o qual, consiste em “produzir sentidos” (IBIDEM, p. 9).

Nessa perspectiva, o autor, ao reiterar que “[...] é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática” (MARCUSCHI, 2000, p. 9), acrescenta, assim, que, para um texto ser considerado adequado e eficaz, é necessário que ele esteja em consonância com as condições de produção e com a intenção pretendida pelo autor ao produzi-lo e não, necessariamente, que atenda a todas as regras previstas pelo padrão de escrita da língua.

Marcuschi; Dionísio (2007, p. 13), ao tratarem sobre a atividade discursiva, destacam que, sumariamente, ela encontra-se no contexto da escrita ou da fala e acrescentam:

Basta observar nossa vida diária desde que acordamos até o final do dia para constatar que falamos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contamos histórias, piadas, telefonamos, comentamos notícias, fofocamos, cantamos e, eventualmente, organizamos listas de compras, escrevemos bilhetes e cartas, fazemos anotações, redigimos atas de reuniões de condomínio, preenchemos formulários e assim por diante (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 13).

Ademais, considerando essa presença constante e significativa da língua falada e, também, da língua escrita no cotidiano dos falantes de Língua Portuguesa, os autores expõem quatro premissas sobre elas, as quais cabe pontuar nessa discussão. A primeira delas consiste na afirmação, já mencionada, neste trabalho, de que todas as línguas se desenvolvem, primeiramente, oralmente e, a partir de então, passam a serem conhecidas pelos falantes; segundo os autores, somente depois, desenvolve-se a sua escrita, entretanto cabe ressaltar que,

de acordo com suas palavras, a “escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 8). A segunda premissa destacada pelos autores é a de que as línguas variam, tanto na modalidade oral, quanto escrita. A terceira, ainda segundo os autores, consiste na afirmação de que não há línguas em crises e, desse modo, “todas são igualmente regradadas, não havendo distinção entre as línguas ágrafas e línguas com escrita” (IBIDEM, p. 8). A quarta e última premissa consiste na concepção de que não há língua mais primitiva que a outra e todas elas são complexas (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 8).

Os autores Marcuschi; Dionísio (2007, p. 8-9) afirmam que essas premissas implicam dizer que a fala e a escrita são, na verdade, duas formas de funcionamento da língua, contrapondo, assim, a ideia de que se trata de “dois sistemas linguísticos” (IBIDEM, p. 9). Desse modo, de acordo com o que ressaltam os autores, a língua falada não está em desordem, não requerendo, portanto, que seja corrigida ou reparada, sendo posta como uma questão de “adequação às diferentes situações comunicativas” (MARCUSCHI, 1997, *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 12).

Nessa perspectiva, Marcuschi (2000, p. 16) destaca que a oralidade e a escrita foram consideradas como opostas durante um longo período, mais especificamente, até aproximadamente os anos 80, e, até então, a língua escrita era vista, com primazia em relação à língua falada. A esse respeito, reitera o autor: “Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais” (MARCUSCHI, 2000, p. 16).

Contrapondo-se a esse posicionamento, o autor defende que, atualmente há predomínio de estudos que compreendem a oralidade e o letramento “como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (IBIDEM, p. 16), distanciando-se, dessa forma, da antiga visão dicotômica que norteou por um período considerável os estudos da língua.

Essa perspectiva concebida por Marcuschi (2000) é também adotada para subsidiar este trabalho de pesquisa, uma vez que, em concordância com o autor, entende-se que elas não se contrapõem, mas sim se integram para cumprir o propósito pretendido pelo usuário da língua materna em cada evento comunicativo em que estiver inserido.

Assim como afirma Marcuschi (1997), para se realizar o estudo da oralidade e o da escrita nos dias atuais, é necessário considerá-los dentro do seu contexto de uso, haja vista, conforme o autor, não é ser viável ou até mesmo possível compreender as relações existentes entre elas considerando, unicamente, o código (IBIDEM, p. 119). De acordo com o autor, a

partir dessa concepção, a língua e o texto passam a ser concebidos como “práticas sociais” (IBIDEM, p. 119).

Ao ser disposta sob essa perspectiva, a escrita, de acordo com o autor, com base no que diz Graff (NCF1994, *apud* MARCUSCHI, 1997, p. 120), “tem uma história rica e multifacetada (não linear e cheia de contradições) ainda por ser esclarecida” (MARCUSCHI, 1997, p. 120) e, segundo o autor, se impôs de uma forma que se tornou fundamental para a sociedade, não necessariamente por suas características próprias, mas sim, pelo modo como que foi introduzida no cotidiano dos falantes (IBIDEM, p. 120).

Apesar disso, Marcuschi (1997) ressalta que um ponto crucial nessa discussão é a de que “seria possível definir o homem como um *ser que fala*, mas não como um *ser que escreve*” (IBIDEM, p. 120, grifos do autor). Outrossim, de acordo com o linguista, todos os povos desenvolveram a modalidade oral, mas o mesmo não pode ser dito quanto à língua escrita.

Defende-se que, como afirma o autor, mais pertinente do que buscar elencar qual das modalidades tem mais relevância para os falantes de língua materna, é procurar compreender as características das práticas sociais que estão envolvidas no uso da língua, seja na modalidade oral ou escrita (MARCUSCHI, 1997, p. 120), uma vez que, segundo o autor, são essas práticas que propiciam perceber a importância que a fala e a escrita desempenham em um determinado povo.

Desse modo, também em consonância com o que afirma Marcuschi (1997, p. 123), adota-se a perspectiva de que tanto a escrita quanto a oralidade são essenciais para a sociedade, fazendo-se necessário, ainda segundo o autor, adequá-las ao seu contexto de uso. Outro aspecto indispensável apontado pelo linguista é o respeito pelos usuários de cada uma delas, não perpetuando, assim, um preconceito por vezes instaurado no campo social de supervalorização da escrita.

Marcuschi (2000, p. 19) ressalta, sabiamente, que nas sociedades em que a escrita foi inserida, a influência por ela exercida é notável, até mesmo, no cotidiano das pessoas não alfabetizadas, através das práticas de letramento, as quais, conforme o autor, consistem em um “tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional” (IBIDEM, p. 19), ao considerar que, como bem pontua o autor, há “letramentos sociais” que não são desenvolvidos na escola.

Pode-se notar a presença constante da escrita - e também da oralidade - em diversos ambientes da sociedade atual, como “o trabalho, a escola; o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual” (MARCUSCHI, 2000, p. 19). Explana ainda que a língua escrita atrelada ao contexto de uso possibilita o surgimento de novos gêneros textuais, os quais

podem ser observados e exemplificados, inclusive, nessa era digital. Se, até poucas décadas, para se comunicar com alguém que estava distante, utilizavam-se os gêneros como: ligação telefônica, carta e fax; nos dias atuais, há diversas outras opções, tais como: *e-mails*, *chats* e *podcasts*, utilizados com uma frequência recorrente no dia a dia dos usuários da língua.

Desse modo, assim como defende o autor, seria pertinente que a escola estivesse atenta a essas ocorrências e procurasse trabalhá-las com os discentes nas salas de aula da Educação Básica. Pontua-se que, possivelmente, isso tornaria o ensino de língua materna mais dinâmico e eficaz do que o ensino tradicional, por vezes ainda perpetuado em algumas instituições escolares do país, que trata a língua como um sistema estático.

Bueno (2003, p. 7), ao discutir sobre a materialidade da linguagem, destaca que a escrita desempenha, sobretudo, a função de representar os anseios, pensamentos e concepções dos indivíduos da sociedade em que está instaurada. A respeito dessa modalidade da língua, Marcuschi (2000, p. 20) ressalta que é importante perceber que há diferenças entre o estudo da escrita enquanto processo de alfabetização e enquanto uso/papel nas práticas sociais, sendo este último, assim como a oralidade, o que interessa para discussão neste trabalho.

Como destaca o autor, tem-se, atualmente, um vasto conhecimento sobre os métodos que envolvem a decodificação das palavras, entretanto, segundo ressalta o linguista, ainda há muito a se descobrir no que se refere à influência dessa modalidade no meio social. Sobre isso, o autor expõe que não se sabe, por exemplo, com exatidão, quais são os gêneros mais recorrentes em cada uma das instâncias que compõem a sociedade e como cada indivíduo, dentro de um grupo social, faz mais o uso dela (MARCUSCHI, 2000, p. 20).

Essa discussão proposta pelo linguista é bastante pertinente, uma vez que possibilita refletir que, embora a língua escrita possua muitos usuários, eles a utilizam em situações e com propósitos diferentes, o que interfere, de forma notória, no ato comunicativo. Um exemplo simples apresentado pelo autor é o que ocorre em um ambiente de trabalho. Marcuschi (2000, p. 20) ressalta que, em uma situação assim, nem todas as pessoas que fazem parte do quadro de funcionários utilizam a escrita com a mesma recorrência e de forma semelhante. Para representar essa afirmação, o autor sugere que se pense em um escritório, no qual, possivelmente, muitos possuam o domínio da escrita, mas, ainda assim, há uma pessoa específica – geralmente a secretária – a usuária da língua que é designada a se encarregar das atividades que estão relacionadas, de forma direta, ao uso dessa modalidade para estabelecer a comunicação nesse ambiente (IBIDEM, p. 20).

Considera-se importante notar que esse uso da escrita influenciada pela prática social, que é defendido e exemplificado por Marcuschi (2000), pode ser percebido nos diversos

âmbitos da sociedade. Em uma redação de jornal impresso ou digital, por exemplo, há, geralmente, vários jornalistas que narram sobre os acontecimentos ocorridos em determinada região. No entanto, pode-se notar, muitas vezes, que, apesar de pertencerem ao mesmo domínio discursivo, a depender da área e da temática de cada caderno, o jornalista utiliza a modalidade escrita de formas ligeiramente distintas. Enquanto, em uma página policial, há, de forma comumente, o relato impessoal, literal e direto dos fatos narrados, em um caderno de esportes, por exemplo, geralmente, utiliza-se a língua escrita de modo mais espontâneo e pessoal, possibilitando estabelecer uma interação maior com o leitor desse tipo de notícia, que, por vezes, busca um texto menos denso e com o uso de um registro mais próximo ao coloquial, que, também é geralmente empregado na narração oral das transmissões dos jogos ao vivo.

Nesse sentido, Marcuschi (2000, p. 21) discute, também, sobre o uso da escrita em casa. De acordo com o autor, utiliza-se essa modalidade, geralmente, para tarefas rotineiras, tais como: a confecção de listas de compras, a escrita de cartas, bilhetes e recados, entre outros. O autor problematiza que há outros meios comunicativos, entretanto, como a televisão, por exemplo, em que não se sabe, ao certo, segundo ele, como funciona essa interação.

Desse modo, o autor ressalta a importância de se chegar a uma resposta para a indagação que se refere à valorização conquistada pela língua escrita e pela oralidade na vida dos seus usuários (IBIDEM, p. 21). Nessa perspectiva, busca-se, ao longo das análises deste trabalho, desenvolvidas na terceira seção, propiciar uma investigação que objetiva compreender de que forma uma dessas modalidades, mais especificamente a oralidade, está inserida e exercendo influência no processo de interação no trabalho com o gênero “Reconto de Histórias” durante uma situação bastante específica e nova para a atual sociedade: o período de pandemia viral, estabelecendo, assim, um estudo em consonância com o que afirma Marcuschi (2000, p. 21) a respeito das análises da oralidade e escrita versada pelo uso real da língua materna de acordo com cada prática e situação social nela envolvida.

Isso se faz importante ao considerar que, segundo apontam Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p. 19), nas escolas brasileiras, por vezes, a oralidade é esquecida, enquanto a leitura/escrita é notadamente enaltecida. O autor ressalta, entretanto, que nem sempre, ao longo do período histórico, a modalidade oral foi desvalorizada pela sociedade. A esse respeito, o autor cita que na Grécia Antiga, por exemplo, onde, de acordo com o autor, a Retórica era conceituada como a ciência mais relevante, a aptidão à fala era valorizada de modo significativo. Contudo, ressalta que a fala valorizada por essa ciência era a de pessoas das classes mais esclarecidas, sendo assim, em suas palavras, tratava-se de “uma fala com um léxico

a que maioria da população não tinha acesso e que, no final, acabava por diferenciar pessoas também” (IBIDEM, p. 20).

Assim como defendem Fávero; Andrade; Aquino (2005) e Marcuschi (2008); Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018) ressaltam que, apesar de as crianças já chegarem à escola sabendo falar, há, ainda, um trabalho importante sobre a oralidade a ser desenvolvido na instituição para que elas tenham domínio das competências mais complexas da língua, as quais, nas palavras dos autores, não consistem em um “dom” que será desenvolvido conforme o passar dos anos (IBIDEM, p. 23).

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (1998)⁵ já evidenciam que haverá diversas situações comunicativas em que o aluno irá se deparar ao longo de sua vida extraclasse nas quais ele necessitará ter o domínio de diversos gêneros orais. Afirma-se no documento:

nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (BRASIL, 1998, p. 25)

Desse modo, indica-se, nos PCNs - Língua Portuguesa (Terceiro e Quarto Ciclos, 1998), que o ensino da oralidade deve estar na pauta das escolas, cabendo-lhe, desse modo, preparar os discentes para a realização de apresentações públicas orais, de modo, contudo, que essas atividades estejam dentro de um contexto que os possibilitem perceber que a fala mais formal da língua é adequada para determinados eventos e não, necessariamente, para todas as situações de comunicação dos seus usuários (BRASIL, 1998, p. 25).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC - Ensino Fundamental (2017)⁶, explica que o eixo da oralidade, previsto no documento, compreende:

[...] as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras

⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020

⁶ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021

dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017, p. 78-79)

Para tanto, recomenda-se, no documento normativo, que sejam desenvolvidas competências e habilidades que tendem a nortear o trabalho com a oralidade nas aulas do Ensino Fundamental. Entre essas orientações, é importante destacar, sobretudo: (1) a reflexão sobre as condições de produção dos textos oral, incluindo, inclusive, os que circulam na esfera digital e nos demais campos sociais; (2) a compreensão de textos orais; (3) a produção de orais; (4) a compreensão dos efeitos de sentido propiciados por recursos linguísticos e, também, multissemióticos em textos de diferentes gêneros; e, ainda, (5) a relação entre as modalidades oral e escrita da língua considerando os meios sociais e as situações comunicativas, discutindo, assim, aspectos relacionados à variação linguística (BRASIL, 2017, p. 79-80).

Assim como adequadamente proposto pela BNCC (BRASIL, 2017), Negreiros; Vilas Boas (2017, p. 117) ressaltam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1998, p. 33) indica, também, que as atividades de ensino de língua materna devem preconizar a produção de textos nas modalidades oral e escrita de variados gêneros, o que já representa uma sinalização significativa, já no ano de 1998, quanto à necessidade de a língua falada ser um dos pontos basilares a ser trabalhado nas instituições de Educação Básica do país.

Em consonância com esses documentos oficiais, Marcuschi (2008) defende que o papel da escola não se restringe ao ensino de escrita, uma vez que esta deve se ocupar de propiciar ao aluno o domínio da comunicação de modo geral, não podendo se esquecer, assim, da oralidade e, ainda, segundo o autor, do estímulo ao desenvolvimento do raciocínio e da argumentação (IBIDEM, p. 55).

Desse modo, o autor apresenta uma resposta esclarecedora para um questionamento que, por vezes, é feito por professores de língua materna, que buscam uma orientação concreta quanto ao ensino de língua nas escolas brasileiras. Trata-se, pois, da tentativa de compreender o que pode ser priorizado nas aulas de modo a possibilitar a aprendizagem efetiva do Português. A esse respeito, o autor pontua que não cabe ao professor ensinar ao aluno o que já sabe quanto ao ato comunicativo, nem desconstruir o processo de interação que ele já adquiriu a partir das suas vivências que antecedem ao seu período de escolarização. Cabe pontuar que se adota, neste trabalho, esse posicionamento defendido pelo autor, o qual, sabiamente, acrescenta ainda:

Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Assim sendo, compreende-se que, conforme exposto pelo autor, não faz mais sentido discutir, nos dias atuais, nas escolas de Educação Básica, a língua em seu nível unicamente estrutural, sem que ela estava atrelada a situações reais de uso, não somente no que se refere à produção e compreensão de textos orais e escritos, mas, também, ao trabalho com as classes gramaticais, como os verbos, por exemplo, os quais, segundo postula Ferrarezi Júnior (2014) só se tornam um estudo desestimulante para o aluno se for apresentado pelo professor sob uma forma de regras gramaticais que não encontram consonância com as aplicações que se encontram, espontaneamente, em seu cotidiano. Do mesmo modo, deve ser o trabalho em Língua Portuguesa, que, de acordo com as palavras de Marcuschi (2008, p. 55), “parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos”.

O autor ressalta que isso não implica dizer que ele desconsidera a relevância do sistema, pois, concorda com Antunes (2003 *apud* MARCUSCHI, 2008) que afirma a esse respeito:

as pessoas, quando falam, não têm liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las de qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso, sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática (IRANDÉ ANTUNES, 2003, p. 85 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 56)

A problemática consiste, segundo pontua Antunes, em um outro texto, “Gramática Contextualizada” (2014), no modo em que esse conteúdo pode ser passado para os alunos. A autora exemplifica que, ao propor uma atividade em que eles sejam orientados a retirar os pronomes e classificá-los, por exemplo, o professor não está estimulando o entendimento efetivo de funcionamento da língua, uma vez que, assim como defende, não há uma função real em um pronome fora de um contexto em que ele está inserido (IBIDEM, p. 17), corroborando com o que postula Marcuschi (1997), ao se posicionar contrário ao ensino de língua, nas modalidades oral e escrita, pautando-se, exclusivamente, no código.

Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 15), ao pontuarem que a linguagem deixou de ser considerada, unicamente, como uma verbalização a partir do surgimento dos estudos do texto, destacam, também, que para os estudos da oralidade é imprescindível investigar como ocorre a conversação (IBIDEM, p. 15). As autoras reiteram que se entende por conversação: “uma atividade na qual interação dois ou mais interlocutores que se alteram constantemente, discorrendo sobre temas do cotidiano” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 15).

Explicam que os interlocutores organizam a sua fala através de turnos que podem ser relativamente simétricos, os quais ocorrem, segundo os autores, quando os interlocutores dispõem da mesma liberdade de tomar a palavra durante o diálogo e, também, de escolher o tópico discursivo⁷, enquanto no turno relativamente assimétrico um dos interlocutores utiliza mais o direito da fala, iniciando-a, dando o seu prosseguimento e, ainda, mudando o tópico discursivo (IBIDEM, p. 16).

Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 16) discorrem que entre os estudos que tratam sobre a oralidade, importa citar o trabalho de Ventola (1979)⁸ que se debruça sobre a estrutura da conversação ao sugerir um modelo referente à organização da conversação. As autoras já citadas pontuam os seguintes aspectos da conversação: (1) *tópico ou assunto*, sendo este, um modo de constituir e manter as relações sociais; (2) *situação*, que, por ser um momento ocorrido face a face, valem não somente os elementos verbais e não verbais, mas também a situação, que pode exercer influência na conversação; (3) *papéis dos participantes*, que consistem no modo em que os interlocutores devem utilizar a fala de modo preponderante, ao assumir determinado papel social, em cada situação específica; (4) o *modo*, que consiste no uso de um grau mais ou menos elevado de formalidade, o que dependerá da intenção comunicativa; (5) o *meio*, que corresponde ao canal que possibilita a mensagem a ser difundida oralmente, tanto por face a face, internet, entre outros meios (*apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 17).

Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 17) ressaltam que esse modelo sugerido por Ventola (1979 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 17) possibilita compreender a razão de não se analisar somente os elementos linguísticos, uma vez que, de acordo com as autoras, as particularidades interacionais do texto falado podem determinar o modo como se estrutura a conversação⁹.

A respeito da produção do texto escrito, os autores destacam, primeiramente, que eles são elaborados a partir de um objetivo específico de quem o produz. As autoras ressaltam, entretanto, os aspectos semânticos a serem considerados, uma vez que as marcas do processo de produção também exercem influência no entendimento do texto analisado (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 25). Explicam que uma unidade relevante na construção do texto escrito é o parágrafo. Sobre ele, explicam:

⁷ De acordo com as autoras, “tópico discursivo” é “aquilo acerca do que se está falando” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 16)

⁸ Fávero; Andrade; Aquino (2005)

⁹ A esse respeito, as autoras citam o trabalho de Andrade; Aquino (1994)

Essa unidade é composta de um ou mais períodos reunidos em torno de idéias estritamente relacionadas. Nos textos bem-formados, em geral, a cada parágrafo deve relacionar-se uma idéia importante, não havendo normas rígidas para a paragrafação. De fato, o produtor pode fazer uso da paragrafação para marcar a sua intencionalidade (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 25)

Para a produção de textos, sejam orais ou escritos, há, segundo Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 55), atividades de formulação, as quais cabe discutir, de forma breve, neste trabalho. As autoras citam que, segundo Antos (1982, p. 92 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 55), “formular um texto não é só planejá-lo, mas também realizá-lo”. Desse modo, as autoras explicam que, ao formular um enunciado, o locutor faz esforços que deixam marcas no discurso, as quais possibilitam ao interlocutor uma compreensão mais efetiva do texto, sendo este o motivo, segundo os autores, para a produção textual consistir, assim, em ação e, também, interação (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 55). Sobre isso, as autoras explicam que, quanto à produção oral, as atividades de formulação, podem ser divididas em:

- a) de formulação *stricto sensu*, quando o locutor não encontra problemas de processamento e linearização
- b) de formulação *lato sensu*, quando o locutor encontra problemas de formulação e deve resolvê-los (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 56)

Entre essas situações que constituem problemas, destacam: a hesitação, paráfrase, repetições e correções. A hesitação “existe em todas as línguas, significando que elas têm meios de introduzir no discurso o processo de formulação, quando existem dificuldades: há uma interrupção no fluxo informacional devido à má seleção futura, resultando um enunciado ainda não concluído” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 57).

As autoras pontuam ainda, que, segundo Fávero (1997, p. 120), “Ela constitui uma evidência de que a fala é uma atividade administrada passo a passo e que planejamento e verbalização simultâneos têm consequência no controle do fluxo informacional; a fala vai mostrando seus próprios processos de criação”.

Quanto à *paráfrase*, Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 59) apontam que se trata de uma reformulação que se reconstrói, de acordo com Fuchs (1983 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 59), “bem ou mal, na totalidade ou em partes, fielmente ou não, o conteúdo de um texto-fonte, num texto derivado”. Nota-se, nas conversações cotidianas, que o locutor faz esse tipo de reformulação de modo constante, uma vez que, por vezes, sente a necessidade de explicar ou detalhar melhor e com mais precisão algo que já dito e que possa não ter sido completamente compreendido pelo interlocutor.

No contexto de sala de aula, que foi o universo de obtenção de dados desta pesquisa, há diversos momentos de ocorrência desse fenômeno. O professor, quando busca ser entendido pelo aluno, por vezes, utiliza algum termo técnico da literatura pedagógica ou específica de sua linha de pesquisa e nota que o discente não o entendeu de forma satisfatória. Dessa forma, o professor tende a reformular a sua explicação, utilizando estratégias como o uso de palavras menos rebuscadas ou a substituição de nomenclaturas técnicas por sinônimos, de modo que seus alunos possam assimilar e interagir de forma mais efetiva sobre o assunto discutido durante a aula.

Essa função de possibilitar uma intercompreensão é, segundo as autoras, a principal entre as demais exercidas pela paráfrase, a qual, também auxilia para a coesão do texto ao atuar no encadeamento entre as informações antigas e as novas, como afirmam Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 60)¹⁰.

Outra situação recorrente na formulação do texto oral é a *repetição*. Segundo as autoras, de acordo com Marcuschi (1996), essa é uma das atividades que mais acontecem no texto oral e pode desempenhar diversas funções. Sobre elas, descrevem as autoras acerca da sua contribuição para a organização do discurso e a manutenção da coerência textual, bem como a organização tópica e a geração de sequências mais compreensíveis” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 61).

Esse processo de formulação é encontrado na maioria dos Recontos produzidos pelos alunos, assim como demonstra o texto a seguir:

Exemplo 1: Transcrição do relato de L4

L4: eu entrevistei a minha avó... dona Teresinha... *ela* nasceu em São Paulo mas há muitos anos mora em Major... *ela* fala que teve uma infância muito boa... que *estudou* mas não terminou os *estudos* porque NAQUEla época era muito difícil *estudar* por causa da distância da escola... e também naquela época não tinha transporte... como se tem hoje... *ela só estudou até a quarta série...* *ela* fala que brincava muito na *escola* e:: aos sábados tinha aula de canto e hoje *ela* se tornou artesã... *ela* fala que gosta muito de fazer artesanato e também gosta muito de passear

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Nesse relato, a aluna, L4, narra o relato ouvido de sua avó, dona Teresinha. De acordo com a discente, a avó nasceu em São Paulo, entretanto, há muitos anos reside na cidade de Major. L4 discorre que, segundo a avó, ela teve uma boa infância, fazia aulas de canto aos

¹⁰ Para um estudo mais específico sobre a paráfrase, Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 60) sugerem a leitura de Hilgert (1996), entretanto este não é o objetivo principal desse trabalho.

sábados e brincou muito na escola, apesar de ter estudado somente até a quarta série, uma vez que não havia transporte, e a escola era distante. A aluna explana, ainda, que gosta da profissão que exerce atualmente, que é artesã, e também gosta bastante de passear.

Um breve gesto de observação dessa narrativa possibilita notar a presença de termos repetidos, a exemplo do pronome “*ela*” e dos termos “*estudou*” e “*escola*”, os quais possibilitam retomar, durante todo o discurso, o referente (a avó da aluna), bem como contribuir para retomar um tópico que possivelmente L4 considera importante: os estudos de dona Teresinha. Ademais, nota-se que esses termos contribuem para a construção da coesão e coerência textuais.

Esse exemplo do Reconto permite perceber que a repetição não é uma formulação arbitrária de mero uso recorrente de um mesmo termo na conversação. Marcuschi (2006, p. 219) pontua que no texto falado, por se tratar de uma interação *on-line*, apresenta uma maior recorrência da repetição, diferente do texto escrito, no qual se tem a possibilidade de fazer alterações e revisões antes de se chegar à produção final, diminuindo, dessa forma, a presença de termos repetidos.

A esse respeito, o autor destaca: “Na fala, em que nada se apaga, a repetição faz parte do processo formativo (MARCUSCHI, 2006, p. 219), o que pode ser facilmente observado nos diálogos cotidianos. O autor acrescenta que em um texto falado, verifica-se que, a cada cinco palavras, em média, uma delas é repetida (MARCUSCHI, 2006, p. 219).

Outra situação de formulação destacada por Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 62) é a *correção*. Segundo os autores, a *correção* equivale (cf. Fávero et al. 1996B) à produção de um enunciado reformulador – ER que retifica o enunciado anterior (enunciado fonte – EF).

Constantemente, no texto oral, o locutor percebe, segundo Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 66), que é necessário “corrigir” – reformular – o que disse no enunciado anterior, de modo que propicie, de acordo com os autores, a preservação de sua autoimagem. Sobre esse processo de correção, ressaltam ainda:

As correções correspondem a um processo altamente interativo e colaborativo e, quando usadas apropriadamente, colocam-se como um dispositivo dinâmico em potencial da língua falada. Entretanto, é possível deixar passar um evento sem que se corrija o interlocutor, e a razão disso pode ser explicada pela tentativa de preservação de face do outro (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 66)

As autoras afirmam, dessa forma, que essas situações de formulação desempenham uma função relevante na construção do texto falado, uma vez que, segundo as autoras, “o locutor recorre a essas atividades para formular etapas do desenvolvimento de sua própria

construção e/ou da construção de seu interlocutor” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 66).

Os autores destacam que as atividades de formulação ocorrem de modos diferentes na construção do texto escrito e do texto falado. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que, conforme a explanação dos autores, na modalidade escrita, há a possibilidade de apagar marcas do processo de produção, tais como repetições, correções e hesitações, uma vez que o texto passa por edição até chegar à versão definitiva, assim como também é pontuado por Marcuschi (2006), procedimento que não ocorre na fala, que mantém, assim, os registros de sua produção.

A partir dessa breve discussão, pontua-se que, de acordo com o que afirmam Fávero; Andrade; Aquino (2005), ao considerarem a literatura linguística desenvolvida sobre as diferenças entre a fala e a escrita, nota-se que “ela revela aspectos específicos de um tipo de texto em comparação a outro e não propriamente diferenças entre as modalidades (fala e escrita)” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 75).

Nessa perspectiva, as autoras enfatizam que, segundo Biber (1988, p. 18 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 75), essas diferenças se concentram em um *continuum* tipológico e que, dessa forma, de acordo com as autoras, as duas modalidades integram um *continuum* que contempla do nível mais informal ao mais formal da língua.

Considera-se, desse modo, a partir dessa discussão proposta sobre os estudos orais e escritos que, em consonância com o que defende Marcuschi (2000), a fala e a escrita não estão em uma relação de oposição, nem se contrapõem, uma vez que, assim pontua, trata-se de duas modalidades da língua que devem ser amplamente trabalhadas nas salas de aula da Educação Básica, representadas nos gêneros orais, que, segundo Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018), por vezes são esquecidas pelas escolas brasileiras, provocando, dessa forma, uma lacuna na aprendizagem do aluno que necessitará se expressar por meio da fala em diversas situações e contextos sociais ao longo de sua vida.

1.3 Aplicações da oralidade

Os estudos da oralidade não são importantes somente para a Educação Básica, uma vez que na academia os trabalhos que investigam essa modalidade da língua são, igualmente, relevantes para a análise dos fenômenos linguísticos envolvidos nas diversas situações e âmbitos sociais.

Nessa perspectiva, percebeu-se a necessidade de discutir os aspectos da modalidade oral nos estudos já defendidos no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, por meio de uma amostragem de quatro dissertações de Mestrado que têm a língua falada como objeto de estudo. São eles: “Marcas Conversacionais no Gênero Midiático Entrevista Televisiva” (MORAES, 2018); “Aspectos Interativos da Entrevista Oral com Moradores de uma Comunidade Quilombola, em Alagoas (SILVA, 2017), “Aspectos Textuais e Conversacionais na Entrevista Oral no Radiojornalismo Alagoano” (MELO JÚNIOR, 2016) e “O Dêitico Gestual como Processo Comunicativo no Discurso Interativo de Sala de Aula” (OLIVEIRA, 2008).

Moraes (2018) investiga a ocorrência das marcas conversacionais, observando a importância dos pares adjacentes e o modo como contribuem para o desenvolvimento do tópico discursivo. Para a análise, a autora utiliza um *corpus* formado por entrevistas televisivas que foram transcritas, de acordo com as orientações sugeridas por Marcuschi (2003) e Preti (2006), visando observar como os pares adjacentes estão inseridos nesse gênero textual e, ainda, se é possível analisar a cortesia e descortesia ao longo da entrevista.

No que se refere à oralidade, Moraes (2018, p. 13) destaca que propor um estudo sobre essa modalidade da língua, assim como relacionar as duas modalidades, oral e escrita, não é uma tarefa simples, entretanto, é notadamente necessário, pois, assim como pontua a autora, por meio desse estudo é possível buscar a compreensão dos processos interativos que compõem a atividade comunicativa dos usuários da língua.

A autora ressalta que a escrita, ao longo do período histórico, vem sendo valorizada, em detrimento da fala, o que vai de encontro a um aspecto básico que envolve a comunicação humana: “todos que não possuem deficiência ou problemas físicos relacionados à linguagem desenvolvem a fala, a oralidade, entretanto, a escrita não é dominada por todos os falantes” (MORAES, 2018, p. 17), uma vez que há muitos usuários da língua que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever. Além disso, a autora destaca que, assim como afirma Biber (1998 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 13), há muitas línguas ágrafas, as quais se perpetuam por meio do uso da modalidade oral.

Ademais, de acordo com a autora, a oralidade está presente de forma contínua no cotidiano dos usuários da língua, haja vista que ela só exige recursos corporais e mentais para ser efetivada, diferente da escrita, que é considerada mais complexa por apresentar um código gráfico. Atrelado a isso, Moraes (2018, p. 18) pontua ainda que, para utilizá-la, são necessários,

também, recursos materiais, tais como: papel, caneta, entre outros, enquanto o uso da fala é feito de maneira instantânea, sem necessitar desses recursos físicos. Para a autora, é possível que esses fatores ajudem a explicar o motivo pelo qual a comunicação oral seja muito mais recorrente do que a escrita.

Corroborando para esse posicionamento, cabe pontuar que, nos dias atuais, com uma expressiva interação entre os usuários da língua por meio de aplicativos de mensagens, tais como o *WhatsApp*, também se observa que há, em vários momentos, a preferência dos sujeitos pela modalidade oral. Notadamente, percebe-se, através do uso, que muitos usuários preferem gravar um áudio a escrever quando a mensagem a ser transmitida para o receptor tende a ser mais longa, evitando assim, um “esforço” maior por parte do emissor, bem como possibilita que essa interação seja mais rápida, uma vez que é possível comunicar muito em poucos minutos de uso da fala. Outro fator importante inerente a essa modalidade é a presença dos aspectos prosódicos que ajudam na produção de sentidos, pois transparecem sentimentos e emoções ao que se diz no enunciado.

Moraes (2018) situa seu trabalho na linha dos estudos da Análise da Conversação e afirma que, segundo Marcuschi (2010), a conversação costuma ser uma das primeiras formas de comunicação, na qual o ser humano se insere e, talvez, a única que ele mantenha durante a vida. A autora explica que não é difícil perceber a consistência dessa afirmação, uma vez que se utiliza a conversação a todo momento para estabelecer alguma relação social, criar vínculos afetivos e/ou profissionais e, de um modo geral, para interagir com as outras pessoas que fazem parte do meio social no qual o falante se insere.

A autora explana sobre as sequências conversacionais que são discutidas por Marcuschi (2003 *apud* MORAES, 2018), que defende que para ocorrer uma conversação é preciso que se tenham três tipos de relação, a saber, alocação, interlocução e interação¹¹. Ao analisar a “entrevista televisiva”, Moraes (2018, p. 36) aponta que esse gênero se efetiva através dessas relações mencionadas, uma vez que, nesse evento comunicativo, há a presença do locutor ou entrevistador, do interlocutor ou do entrevistado; há, também, uma interação direta entre os interactantes e uma interação indireta com o público. A autora destaca ainda que nas produções desse gênero textual ocorrem, por vezes, a quebra de algumas regras de base, ao considerar que,

¹¹ Esses tipos de relação serão amplamente discutidos no tópico 2.1 deste trabalho

de forma recorrente, ocorrem situações de descortesia durante a interação que estão relacionadas, sobretudo, ao uso do turno e manutenção da palavra.

Nessa perspectiva, a autora analisa duas entrevistas televisivas visando investigar como ocorrem as trocas de turno ao longo da interação, bem como quais são os pares adjacentes que se inserem nessa troca comunicativa e, ainda, quais são as relações de cortesia e descortesia que estão presentes nesse gênero textual.

Adotando a perspectiva defendida por Fávero; Andrade; Aquino (2012 *apud* MORAES, 2018) de que há dois tipos de discurso, quais sejam, assimétrico e simétrico, sendo este primeiro caracterizado por um dos participantes ter o domínio do turno, enquanto no discurso simétrico, ambos os interactantes apresentam, supostamente, o mesmo direito de escolha e manutenção do tópico e controle do turno, Moraes (2018, p. 39) situa que no gênero estudado (entrevista televisiva), geralmente, a conversação é predominante assimétrica, uma vez que o entrevistador possui o direito de iniciar, orientar e finalizar o tópico discursivo e ainda pode exercer uma pressão sobre o entrevistado. Entretanto, ressalta que pode haver momentos dessa conversação em que a relação estabelecida seja simétrica, haja vista que tanto o entrevistador quanto o entrevistado podem manter uma quantidade de turnos semelhantes, bem como um tempo de fala similares. Esses dois tipos de discurso são identificados em alguns momentos no *corpus* de pesquisa da autora, que discute e exemplifica cada um deles.

Moraes (2018, p. 42) observa, também, a presença de desvios comunicativos nas conversações, tais como: hesitações e sobreposições de vozes que, de acordo com a autora, ocorrem de maneira mais prática do que em outros tipos de entrevistas.

A autora destaca que, às vezes, acontece de o entrevistado não conseguir interagir muito durante a conversação, pois, o entrevistador não permite que ele se estenda ou conclua o seu turno e já o interrompe, indo de encontro, segundo a autora, a uma regra basilar da conversação que é apresentada por Marcuschi (2003, p. 19): “fala um de cada vez”. Desse modo, a autora aponta para esse critério defendido por Marcuschi (2003 *apud* MORAES, 2018) que é essencial durante uma conversação, pois, assim como defende, não há como haver compreensão de um diálogo em que os interactantes falam ao mesmo tempo sem aguardar o término da fala do outro para dar início ao seu turno. Nesse sentido, conforme ressalta, se houver um momento da conversação em que os dois estejam falando, é necessário que um deles pare e aguarde o outro concluir o turno para que possa retomar à fala.

Nessa perspectiva, Moraes (2018, p. 42) defende que é possível inferir que as normas que regem a conversação apresentam uma organização, não sendo assim caótica, diferente do que se imaginava inicialmente. Ademais, a autora discute as relações de poder por meio da cortesia e descortesia e, também, dos discursos assimétricos e simétricos. Para tanto, apresenta as contribuições apresentadas por Santos (1999) que estuda essas relações e pontua que é possível exercer o poder em dada situação por meio do uso do discurso oral ou do discurso escrito.

A esse respeito, Moraes (2018, p. 43) aponta que, segundo Santos (1999, p. 17), “o discurso é a condição necessária e eficaz para que o poder se instaure nas relações entre indivíduos, membros ou grupos sociais”, o que significa, de acordo com a autora, que a forma em que se utiliza o ato de fala pode revelar quem está exercendo uma posição elevada em relação ao outro no momento interativo, através de aspectos como a condução do tópico discursivo e a manutenção do turno, no caso dos discursos orais investigados pelas autoras.

De acordo com o estudo de Moraes (2018), o discurso oral empregado no gênero entrevista televisiva possibilita observar que os pares adjacentes presentes no *corpus* investigado pela autora, confirmaram a estrutura do par adjacente pergunta-resposta; propiciou identificar um discurso predominante assimétrico, contemplando, de forma recorrente, a categoria de cortesia, enquanto a descortesia apareceu muito pouco durante os momentos analisados; e as relações de poder que são apontadas por Santos (1999) também estiveram presentes, permitindo à autora verificar que um dos interactantes deteve mais prestígio e valoração em relação ao outro, o que pode ser observado através do domínio e manutenção do tópico discursivo.

Silva (2017), no trabalho “Aspectos interativos da entrevista oral com moradores de uma comunidade quilombola, em Alagoas”, que também está inserido na linha dos estudos conversacionais, entende que a interação, que também se investiga nesta pesquisa, possibilita que o estudo da linguagem ocorra como um espaço de diálogo, no qual estão inseridos acordos e intenções comunicativos entre os usuários da língua.

Assim como se propõe neste trabalho, o autor analisa o processo de interação considerando os aspectos relativos aos textos orais, uma vez que o *corpus* é composto por entrevistas realizadas pelo Núcleo de Estudos Linguísticos (NELING), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) a moradores da comunidade quilombola Mariana, localizada em Santana do Mundaú, Estado de Alagoas.

No que se refere à oralidade, o autor também observa uma relação entre essa modalidade da língua e a cultura. De acordo com o autor, as tradições e manifestações culturais são preservadas por meio das práticas orais, a exemplo das brincadeiras que perpassam gerações, como o trava-línguas e as adivinhas, as quais, ainda segundo o autor, continuam presentes nas comunidades mesmo com a expansão das inovações tecnológicas.

Silva (2017, p. 19) explana que, a oralidade, enquanto prática sociointerativa¹², está presente em diversas situações comunicativas, abrangendo desde momentos mais rotineiros, como a conversa informal até eventos mais formais. Corroborando com essa afirmação e tendo em vista que esse trabalho tem como foco investigativo a oralidade em sala de aula, entende-se que a prática pedagógica do professor pode contribuir de forma relevante para que os alunos, gradativamente, tenham o domínio dos gêneros orais, sobretudo, os mais formais, que, geralmente, não fazem parte do cotidiano dos discentes, assim como defendem Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

Assim como ressalta Silva (2017, p. 19), todos os povos, em diferentes contextos e ambientes sociais, utilizam uma tradição oral, entretanto, de acordo com o autor, poucos deles desenvolveram a tradição escrita da língua, o que pode ser observado ao se considerar a existência de muitas línguas ágrafas. Contudo, em consonância com o que afirma o autor, isso não significa que a oralidade desempenha um papel mais ou menos relevante que a escrita para a sociedade; implica dizer, apenas, segundo pontua, que o uso da modalidade oral aparece antes da escrita.

Outro ponto importante para discussão que corrobora para a afirmação de Silva (2017) consiste na percepção adquirida, ao longo de cinco anos atuando em aulas de acompanhamento escolar de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas da cidade de Arapiraca, observa assim a consciência fonológica, resultante de um trabalho que envolve a oralidade, a qual começa a ser inserida no dia a dia da criança desde cedo, ainda em seu ambiente familiar. Isso contribui, de forma efetiva, para o processo de alfabetização, uma vez que, conhecendo o som das letras, a criança tende a associar com mais facilidade a correspondência entre esses sons (que ela já conhecia) e os grafemas correspondentes a eles.

O autor enfatiza a relevância da oralidade para os usuários da língua ao citar o que defende Marcuschi (2010a, p. 36 *apud* Silva, 2017, p. 22) a esse respeito: “a oralidade jamais

¹² O autor esclarece que, segundo Koch (2003), a perspectiva da linguagem como lugar de interação concebe os sujeitos em suas relações psicossociais, os quais, ao interagir, usam a língua dialogicamente.

desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa”. Nessa perspectiva, Silva (2017) ressalta que, apesar da escrita ser imposta, de forma constante, à sociedade, a oralidade continua exercendo um papel fundamental na interação da cultura que é, segundo o autor, entendida como alfabetizada.

No gênero oral analisado por Silva (2017), o referido autor identifica que o diálogo relativamente assimétrico reflete as relações de poder que estão discutidas por Santos (2004, 2013), uma vez que um dos interactantes, a saber, o entrevistador, escolhe e conduz o tópico discursivo durante a conversação. A esse respeito, pontua o autor: “verifica-se que as relações estabelecidas nos momentos interativos das entrevistas, realizadas nesta pesquisa, também são caracterizadas como relações de poder, embora o entrevistado tenha conhecimentos sobre sua comunidade, quem conduz a interação é o entrevistador” (SILVA, 2017, p. 34).

Silva (2017, p. 73) retrata ainda que nos textos orais do gênero estudado, qual seja, “entrevista”, ocorre, geralmente, uma adequação à variedade linguística a ser utilizada pelo entrevistador durante a interação ao se considerar fatores como o contexto sociocultural e o público-alvo da entrevista. Nessa perspectiva, o autor explica que, ao se entrevistar um especialista de determinada área, por exemplo, há uma tendência a se utilizar uma linguagem mais formal, enquanto, em outras situações, de menor formalidade, o entrevistador tende a fazer o uso de uma variedade da língua mais próxima à coloquial.

Nessa perspectiva, o autor chama a atenção para um outro aspecto relevante quanto à oralidade, o qual deve ser discutido em sala de aula: assim como ocorre nos textos escritos, na modalidade oral também é oportuno que o falante esteja atento à situação comunicativa em que está envolvido para fazer a escolha do registro que mais esteja de acordo com o momento interativo em questão.

Em outro universo de pesquisa, a saber, o radiojornalismo alagoano, Melo Júnior (2016) também analisa o texto falado do gênero entrevista e discute as atividades textuais e conversacionais, estudando as relações assimétricas no discurso falado. Nessa perspectiva, adota duas acepções de texto falado. De acordo com o autor, o texto conversacional é, segundo Preti (1993, p. 235 *apud* MELO JÚNIOR, 2016, p. 21), “texto falado, resultante de um trabalho interativo entre dois ou mais interlocutores que o vão compondo à medida que a conversa se realiza” e pontua que a esse respeito, Fávero; Aquino (2002 *apud* MELO JÚNIOR, 2016) explanam:

O texto conversacional é criação coletiva, produz-se não só interacionalmente, mas também de forma organizada e é o lugar em que os interactantes constituem relações especiais de dominância ou igualdade, convivência ou conflito, familiaridade ou distância [...] (FÁVERO; AQUINO, 2002, p. 164 *apud* MELO JÚNIOR, 2016, p. 21).

O referido autor considera ainda o que afirma Rodrigues (1993, p. 31 *apud* MELO JÚNIOR, 2016, p. 21): “A língua falada constitui uma atividade num contexto específico, resultado da tarefa cooperativa de dois interlocutores num mesmo momento e num mesmo espaço”. Dessa forma, Melo Júnior (2016, p. 22) entende que o texto oral é um evento comunicativo de fala em que ocorre a conversação, a qual, por sua vez, é constituída pela relação que é estabelecida entre os interactantes.

Assim sendo, de acordo com o referido autor, o sentido do texto oral é construído por meio de momentos interacionais que englobam elementos verbais e não verbais que possibilitam um maior envolvimento dos interactantes durante a conversação. Em consonância com a perspectiva adotada no presente trabalho, Melo Júnior (2016, p. 33) considera a posição apresentada por Marcuschi (2005 *apud* MELO JÚNIOR, 2016) de que a relação da língua falada e língua escrita não é dicotômica, uma vez que não se tratam de sistemas linguísticos distintos, mas sim, consistem em duas modalidades de um mesmo sistema. Desse modo, Melo Júnior (2016) observa que fala e escrita contribuem, efetivamente, na interação e estão relacionadas em vários momentos comunicativos.

Investigando a assimetria nas entrevistas radiofônicas, o referido autor discorre que, de acordo com Marcuschi (1991 *apud* MELO JÚNIOR, 2016), ela se constitui de poderes de ordem social, política, econômica, cultural e intelectual dos interactantes da conversação e é explicitada através de ações como tomada de turno, controle do tópico discurso, forma de tratamento adotada durante e interação e pela escolha de determinados atos de fala, entre outros.

A esse respeito, o autor também discorre sobre o estudo de Santos (1999), que explana que as relações de poder estão materializadas nos eventos discursivos por meio dos papéis exercidos por cada interactante ou, também, através dos atos de linguagem que o interactante monitorado assimila do interactante que possui o controle da interação. Melo Júnior (2016, p. 41) pontua que o controle, tanto em textos orais quanto escritos, ocorre por meio de um tempo maior de duração do turno de um dos falantes, a escolha dos tópicos discursivos, além da expressão de ordens, instruções, proibições, entre outros.

Nessa perspectiva, Melo Júnior (2016) identifica que os textos orais analisados consistem em interação assimétrica que é propiciada por categorias como paralelismo sintático, paralelismo semântico, paráfrase e repetição. O autor identifica em seu estudo também categorias conversacionais como sobreposições de vozes, turnos nucleares e inseridos e, ainda, questões relacionadas ao uso da língua que contemplam o aparecimento de operadores modais, o que corrobora para a posição adotada pelo linguista de que os textos orais estudados apresentam um *continuum* entre as categorias da Linguística Textual e da Análise da Conversação.

Oliveira (2008, p. 13) discute as três concepções de linguagem da literatura Linguística; cada uma delas concebe uma noção de sujeito a depender da concepção de língua que se adote. Nesse sentido, trata-se, assim, da concepção tradicional¹³, a estruturalista¹⁴ e, ainda, a interacionista¹⁵, a qual é adotada pelo autor para o estudo da linguagem dialogada em um universo de pesquisa específico, a saber, a sala de aula de uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de Maceió, estado de Alagoas.

Oliveira (2008) estudou de que modo os gestos dêiticos (gestos de apontar) contribuíram no discurso de sala de aula, considerando que os elementos verbais e não verbais “formam um *continuum* linguístico-gestual” (IBIDEM, p. 14) e que, dessa forma, de acordo com o autor, segundo Santos (2004, p. 41), esses elementos “não se opõem, nem se contradizem, mas se complementam, facilitando a negociação dos sentidos em sala de aula”.

Nessa perspectiva, o autor situa a pesquisa na linha dos Estudos Conversacionais, ao passo que apresenta uma visão panorâmica dessa corrente linguística, discutindo o impulso inicial do estudo sistemático das conversações na década de 70, quando a abordagem era puramente normativa e estética, até a perspectiva descritiva dos estudos mais recentes - que se

¹³ Oliveira (2008, p. 13) explica que nessa concepção de linguagem, a qual, segundo Koch (2006a, p. 7) é “representação do mundo e do pensamento”, a língua é concebida como algo pronto em que o seu ensino se restringe a fixação, identificação e reprodução de estruturas; quanto ao sujeito, que é psicológico, faz uso da língua como instrumento para remeter o seu pensamento.

¹⁴ Conforme explica Oliveira (2008, p. 13), a concepção estruturalista concebe a linguagem “como sendo uma aquisição de hábitos”. O autor pontua que, nessa perspectiva, o sujeito é passivo e a língua é concebida como um sistema de signos linguísticos exprimidos em sons no momento da fala.

¹⁵ Assim como ressalta Oliveira (2008, p. 13), a concepção interacionista “toma a linguagem como lugar de interação entre os indivíduos, os quais são entendidos como seres sociais”. O referido autor discorre que os estudos que seguem essa perspectiva investigam, segundo Koch (2006a, p. 10), “a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados”.

debruça sobre *corpora* gravados e transcritos - a qual é adotada pelo autor tendo em vista que o ambiente pesquisado por ele é a sala de aula e, nesse espaço,

a situação comunicativa envolve sujeitos (professor e alunos) que estão num contínuo processo de interação, negociando, cooperando ou não, compreendendo ou não e interpretando os sentidos veiculados, mediados pelos elementos não-verbais que, em consonância com os verbais, facilitam o envolvimento desses interactantes (OLIVEIRA, 2008, p. 17-18)

Em consonância com o universo de pesquisa do autor, o presente trabalho também se propõe investigar a interação durante um evento comunicativo específico, a saber, aulas do Ensino Fundamental de instituições públicas. Contudo, enquanto Oliveira (2008) estuda, primordialmente, os elementos não verbais (em específico, os gestos dêiticos) em um contexto de ensino tradicional, esta pesquisa se debruça sobre os estudos orais no ensino remoto, o qual foi implantado em decorrência do contexto pandêmico atual.

A respeito do caráter interativo em textos produzidos oralmente, importa considerar o que discute Santos (1999) sobre as categorias propostas por Kramsch (1984 *apud* SANTOS, 1999), em que se propõe que esse aspecto deve seguir as categorias de *interação*, que se refere à compreensão dos sinais emitidos por um texto ou, ainda, por um interlocutor; à *expressão*, que corresponde ao ato de reconstruir ou recriar o entendimento interpretativo; e, também, a *negociação*, que se refere à relação de sentido entre os interlocutores visando propiciar um efeito de sentido que corresponda com a realidade do objeto em estudo.

Oliveira (2008, p. 18) destaca que, assim como afirma Marcuschi (1997, p. 14), o estudo da conversação pelo viés científico é possível devido a esse fenômeno apresentar uma organização. Ademais, Oliveira (2008, p. 18) explana que a conversação é a prática mais recorrente no cotidiano dos usuários da língua. Corroborando com essa observação, cita Levinson (2007, p. 361-2 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 18) que pontua que ela é “claramente a categoria prototípica de uso linguístico, a forma pela qual somos todos primeiramente expostos à linguagem”.

Ao investigar a interação em sala de aula, Oliveira (2008, p. 21) pontua que o discurso analisado também se constitui em relativamente assimétrico, uma vez que o professor exerce mais o poder da palavra durante o evento comunicativo. O autor acrescenta que essa relação de poder que se manifesta, de acordo com Santos (1999, p. 16), por meio de ações como ordens,

recomendações, entre outros, fica mais evidente quando se analisa os gestos e expressões emitidos durante o discurso.

Nesse sentido, Oliveira (2008) defende que o corpo de cada indivíduo, na presença de outra pessoa, consegue “compartilhar emoções, comunicar ordens, socializar idéias, bem como atuar sobre o outro, mobilizando-o, convencendo-o e persuadindo-o” (IBIDEM, p. 39). Nessa perspectiva, o autor considera as contribuições de Knapp & Hall (1999 *apud* OLIVEIRA, 2008) de que os gestos agem no processo de interação entre os sujeitos. Oliveira (2008, p. 44) explica que, de acordo com os referidos autores, há duas categorias gestuais amplas, as quais consistem em: (1) gestos independentes da fala e (2) gestos relacionados à fala, sendo essa última categoria a que mais interessa para o estudo dos dêiticos em sala de aula.

Oliveira (2008) identifica nos oito momentos interativos analisados a presença de diferentes formas de apontar: apontar convencional; apontar com toda a mão, apontar para a insistência gestual; apontar com toda a mão e dedos semifletidos e apontar com objetos entre os dedos. Esses gestos possibilitaram, segundo o autor, instigar aos alunos que olhassem para determinado objeto, enfatizar alguma ideia do tópico discursivo, ressaltar a explicação, entre outros.

Considerando esses estudos discutidos neste tópico, cabe pontuar que a linguagem é primordial para a interação social. O ser humano sente a necessidade de se expressar, transmitir suas ideias, pensamentos e emoções a todo momento, em diferentes ambientes, situações e contextos em que possa estar inserido. Nesse sentido, a oralidade tem papel fundamental, uma vez que é através da fala que os usuários de língua materna começam a se comunicar verbalmente. Nesse sentido, sentiu-se a necessidade de enfatizar a sua importância na materialização dos diversos gêneros que permeiam as instâncias sociais, bem como, importou ressaltar que, assim como demonstram os estudos de Oliveira (2008) e Santos (2004), os elementos não verbais também são relevantes no processo interativo, o qual será discutido no contexto de ensino remoto no tópico 2.2 deste trabalho.

2. OS ESTUDOS INTERATIVOS DA LINGUAGEM

Esta seção se debruçou sobre os processos interativos presentes na vida cotidiana do usuário de língua materna e, também, de modo específico, no ambiente escolar. Parte-se do princípio de que a comunicação é inerente às práticas sociais dos seres humanos. Comunica-se algo a alguém a todo instante, ainda que não se verbalize nada. Há muitas formas de se dizer, de se produzir sentidos, até mesmo quando o silêncio é instaurado pelo interlocutor, há uma comunicação presente. Nesse sentido, serão discutidas, a princípio, as definições dos estudos da interação da linguagem, segundo os trabalhos de Kerbrat-Orecchioni (2006) e de Thompson (2018) a tipologia da interação. Também de acordo com esses autores, foi explanado acerca do processo interativo em uma situação social específica, a saber, o momento de ocorrência da pandemia do Coronavírus.

2.1 Definições e constructos teóricos

A comunicação encontra-se inserida no dia a dia das pessoas desde quando o indivíduo ainda é um bebê e se prolonga pelos ciclos de sua vida. Por vezes, ao se tratar dos processos de comunicação, imediatamente, remete-se à produção de um enunciado na forma oral e/ou escrita. Entretanto, para além da utilização do léxico, há diversas formas de se inter-relacionar por meio do uso da linguagem. Já nos primeiros dias de vida, o bebê, ao chorar, interage com os seus pais que compreendem que aquela expressão demonstra que algo não está bem: trata-se, nessa perspectiva, de um indício de que ele está com fome, sentindo frio, dor ou alguma coisa que está lhe causando desconforto. A discussão proposta nesta seção, contudo, restringiu-se ao estudo da comunicação e, sobretudo, da interação através do uso da linguagem verbal.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 7) pontua que o exercício da fala requer uma *alocução*, que consiste na existência de um destinatário, uma vez que, conforme ressalta, embora o monólogo esteja presente em algumas apresentações teatrais, quase não há mais a sua ocorrência na sociedade atual; uma *interlocução*, que consiste, no diálogo, na “troca de palavras” e ainda, uma *interação*, em que os participantes da troca comunicativa desempenham “influências mútuas” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 7) durante o evento comunicativo.

A autora destaca que para que ocorra uma troca comunicativa é necessário que os interactantes estejam envolvidos – “engajados” – no diálogo e que apresentem sinais desse envolvimento recíproco, através de ações de “validação interlocutória”, que podem ser dispostas, através de apresentações, cumprimentos e, também, por formas menos notáveis, entretanto essenciais nesse processo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8). A esse respeito, a autora destaca o papel do *emissor*, do *receptor* e, ainda, a ocorrência da *sincronização interacional*.

O primeiro deles, o emissor, deve apresentar demonstrações de que está dialogando com outra pessoa por meio de sinais como a direção do olhar, movimentos efetuados pelo corpo e de “captadores” recorrentes na conversação como “hein”, “nem te conto”¹⁶, entre outros que são destacados pela autora. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 9) pontua, também, que cabe ainda ao emissor estar atento a possíveis problemas no entendimento da sua fala para que possa, ocasionalmente, corrigi-los através de retomadas, aumento no tom de voz ou de reformulações, o que consiste de procedimentos *fáticos*¹⁷, relevantes para verificar a escuta do interlocutor.

O receptor, de acordo com a autora, também deve transmitir sinais de que está prestando a atenção no que é dito pelo emissor através de gestos e verbalizações, que são chamados, de *reguladores*, os quais são fundamentais para que o emissor possa perceber se está sendo compreendido ou se houve alguma dificuldade durante o momento de diálogo.

Nessa perspectiva, a autora destaca que as atividades fáticas e reguladoras são solidárias, atuando, assim, em conjunto, uma vez que os interactantes ajustam, constantemente, seus comportamentos (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 10). A esse conjunto de ajustes, chama-se, de acordo com a autora, de *sincronização interacional*, a qual interfere, significativamente, na interação. Um dos exemplos apresentados pela autora referentes a esse processo é o comportamento corporal dos interactantes:

as análises efetuadas a partir de gravações em vídeo por alguns especialistas em comunicação não-verbal mostraram exatamente que, em uma interação, os participantes “parecem dançar um balé perfeitamente ajustado”, adaptando instintivamente suas posturas, gestos e mímicas aos de seus parceiros (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 10).

¹⁶ Esses são alguns dos exemplos apresentados por Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 9)

¹⁷ Grifo da autora

Nesse sentido, em consonância com o que afirma Kerbrat-Orecchioni (2006, 11), na interação face a face há uma construção mútua do discurso, que se constitui de um processo de colaboração permanente entre os participantes.

A autora ressalta que há, na sociedade, diversas formas de interação e que nem todas elas são linguísticas. Como exemplificação, a autora cita um tráfego de veículos, no qual, os condutores têm de esperar a sua vez de passar pela via, o que pode ser comparado, de forma análoga, ao que ocorre na conversação, em que os interactantes devem falar um de cada vez (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 11).

Quanto às interações de natureza linguística, discutidas neste trabalho, a autora as distingue entre as interações verbais e as não verbais, ressaltando que há, ainda, interações mistas, em que ocorrem tanto atividades verbais quanto não verbais. O conjunto das *interações verbais*, muito presente no dia a dia dos usuários da língua, é composto, entre outros, por “conversações familiares, as conversas de todos os gêneros, as entrevistas, os debates, as transações comerciais, as trocas didáticas, os encontros científicos, as reuniões de trabalho, as sessões de tribunal, as conferências diplomáticas...” (KERBRAT- ORECCHIONI, 2006, p. 13).

Nesse sentido, de acordo com a autora, para se analisar uma interação, é necessário, a princípio, fazer o seu inventário e, também, a sua tipologia. Para isso, consideram-se a natureza do lugar, os aspectos relativos aos interactantes, tais como: os papéis que estão exercendo e a relação existente entre eles; o objetivo da interação; o nível de formalidade e o estilo do evento.

Ademais, segundo a autora, há diferentes correntes que propõem a análise das interações, as quais são divididas pela autora em quatro tipos de enfoque:

A. O enfoque de tipo “psi” (psicológico e psiquiátrico)

O interacionismo em psicologia é representado, sobretudo, pela Escola de Palo Alto (P. Watzlawick *et al.*), cujas preocupações são, primeiramente, de ordem terapêutica: a questão é tratar os “casos” – disfunções da relação conjugal, crianças esquizofrênicas – a partir de um enfoque sistemático; aqui, a idéia fundamental é a de que as perturbações que afetam o indivíduo resultam, segundo um processo de “causalidade circular”, de uma disfunção do sistema relacional global no qual esse indivíduo se encontra inserido, sendo, portanto, sobre a transformação desse sistema global que o tratamento deve incidir (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 17-18)

De acordo com a autora, nessa perspectiva, em que se trata da comunicação patológica, há alguns conceitos que podem ser aplicáveis, também, para a comunicação de modo geral; e, entre eles, a autora destaca: as diferenças entre comunicação simétrica e a complementar e, também, entre os níveis de conteúdo e da relação (IBIDEM, p. 18).

A segunda corrente destacada pela autora é composta pelos enfoques etnossociológicos, estando entre eles a *etnografia da comunicação*, a qual foi fundada por Hymes, a partir da publicação de um artigo, no ano de 1962, em que ele se contrapõe ao que previa Chomsky e defende que, em sua concepção, saber falar não implicaria somente ter uma competência linguística inata que permite aos seres humanos produzirem enunciados, mas seria, também, associá-la a um conjunto de saberes socioculturais que consistiriam, assim, em uma competência comunicativa que possibilitaria ao usuário se comunicar de forma adequada em cada situação em que estiver inserido.

Outro enfoque etnossociológico é a *etnometodologia*. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 20) explana: “trata-se, nessa perspectiva, de descrever os ‘métodos’ (procedimentos, saberes e técnicas) que os membros de uma dada sociedade utilizam para gerir como convém o conjunto de problemas comunicativos que eles têm de resolver na vida cotidiana”. A autora discorre que entre as vertentes da etnometodologia, uma delas, através do impulso dado por Sacks e Schegloff, se estabeleceu como domínio autônomo, a saber, a análise conversacional, a qual investiga a conversação em suas ocorrências espontâneas do dia a dia. A esse respeito, a autora explica:

As conversações aparecem, com efeito, como um lugar privilegiado de observação das organizações sociais em seu conjunto, nas quais elas são somente uma forma particular, e particularmente exemplar: nelas, observamos como os participantes recorrem a técnicas institucionalizadas para efetuar em conjunto a gestão de diferentes tarefas que eles têm de completar (assegurar a alternância dos turnos de fala, ‘corrigir’ as eventuais falhas da troca comunicativa, conduzir uma narrativa ou uma descrição, encaminhar de modo eficaz a negociação dos temas, da abertura e do encerramento da troca etc.) (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 22, itálicos da autora).

Quanto à *abordagem linguística* da conversação, a autora explana que consiste em um estudo que começou tardiamente, uma vez que, durante um longo período, a linguística se dedicava aos estudos da língua através de exemplos que eram desenvolvidos para esse fim e, no que concerne ao discurso, arriscava-se apenas aos discursos escritos e monológicos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 23).

Nesse sentido, a autora destaca que somente há pouco tempo, notou-se a necessidade de se ter *corpora* autênticos e, também, de debruçar, sobre os discursos da modalidade oral e dialogados. Apesar disso, durante os anos 1980, alguns pesquisadores se dedicaram ativamente à conversação e cita que, no domínio francófono, por exemplo, há a “Escola de Genebra” e,

ainda, os trabalhos coordenados em Paris, Lyon, Rouen ou Aix-en-Provence (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 23-24).

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 24) explica, ainda, o estudo das interações que apresenta, também um grande enfoque filosófico cujo principal representante é F. Jacques, que defende a definição de uma “canônica no diálogo” e das “condições de possibilidade de comunicabilidade, em geral”, consistindo em uma reflexão “metatéorica”, relevantes para a descrição e a tipologia dos diálogos.

Partindo da perspectiva que os dados utilizados para discussão neste trabalho foram coletados no espaço escolar, faz-se necessário pontuar que, de acordo com Santos (2004, p. 77), “o discurso de sala de aula se constitui uma conversação institucionalizada, intermediada, ou não, por momentos interativos em que os agentes utilizam elementos verbais e não verbais”, uma vez que, segundo a autora, a interação pode apresentar um dominante não verbal e um verbal, que a configura, dessa forma, como conversacional.

A autora destaca que, Schiffler (1991 *apud* SANTOS, 2004), ao estudar a interação em sala de aula, pontua a possibilidade de o professor ministrar o ato comunicativo com foco no aprendiz ou organizada entre os alunos. Desse modo, conforme pontua, a forma em que o professor age durante a aula considerando esses dois aspectos, caracterizam dois tipos de estilo educativo, quais sejam, o dominante, em que o controle é elevado e o integrativo (sociointegrativo), no qual o controle é neutro.

Nesse sentido, Santos (2004, p. 78) explica que no tipo de estilo educacional dominante ocorrem ações como proibições proferidas de maneira pessoal, uso de palavras irreversíveis, recusas diretas, entre outras ações que, assim como pontua, não contribuem para o processo de aprendizagem dos discentes. O estilo sociointegrativo, ao contrário, é caracterizado pela presença de palavras de incentivo, críticas construtivas e outras ações que constituem um elo entre o professor, o conteúdo trabalhado em sala de aula e os alunos.

Assim, como objetiva este trabalho, Santos (2004, p. 75-82) também analisa a interação ocorrida durante as aulas, entretanto, a autora tem como *locus* de pesquisa o ambiente universitário com o ensino presencial, enquanto, neste estudo, investiga-se o processo interativo na modalidade de ensino remoto em uma turma do Ensino Fundamental, assim como exposto no tópico 1.3 da primeira seção.

2.2 Tipologia da interação / Interação em tempo de pandemia

Considerando o contexto atual de pandemia que prevê diversos tipos de interação, inclusive por meio do uso da tecnologia, faz-se necessário discutir essa nova modalidade segundo as considerações de Thompson (2018). O autor comenta que, no início dos anos 1990, escreveu o texto “A mídia e a modernidade”, objetivando demonstrar o quanto os meios comunicativos influenciaram na formação das sociedades modernas. Assim como explana, a discussão proposta continua emergente até os dias atuais.

De acordo com o autor, o intuito da construção do referente texto era propiciar uma forma de pensar sobre a mídia que fosse significativamente social, ou sociológica que tratasse da importância dos meios de comunicação como parte essencial e constitutiva das sociedades modernas. Nesse sentido, aborda uma teoria referente aos meios de comunicação, a qual intitulou de *teoria interacional* da mídia¹⁸, a qual defende que para se entender os meios de comunicação e suas implicaturas, deve-se fazer uma investigação dos tipos de interação que estão neles envolvidos.

Thompson (2018, p. 18-19) discorre, no texto referido, publicado nos anos 90, três tipos de interação: a *interação face a face*, a qual, ocorre em presença compartilhada¹⁹, apresenta um caráter dialógico e inclui diversos sinais simbólicos, tais como gestos, signos linguísticos e sinalizações visuais; a *interação* que chama de *mediada* que pode ser exemplificada pela conversa telefônica, cartas e uma parcela do que se faz pelos e-mails. Envolve a utilização de um meio técnico que possibilita a interação entre pessoas que não estão no ambiente ou espaço de tempo. A esse respeito, explica o autor:

A interação mediada é *estendida* no espaço e no tempo, de modo que os indivíduos podem interagir uns com os outros, mesmo que não compartilhem um ambiente espacial-temporal comum. A interação mediada é de caráter dialógico, mas geralmente envolve certa limitação nas possibilidades de sinalizações simbólicas (THOMPSON, 2018, p. 19)

O autor pontua que há diferenças importantes entre esse tipo de interação e a que ocorre face a face, uma vez que, na interação mediada, que é de caráter dialógico, como a que ocorre no telefonema, por exemplo, há a presença de diversos elementos fáticos, tais como: “sim”, “uhum-uhum”, entre outros, os quais são emitidos pelo interlocutor para demonstrar que

¹⁸ Citado por Thompson (2018, p. 18, grifos do autor)

¹⁹ O autor utiliza o termo “copresença”

permanece atento à fala do locutor, enquanto na interação face a face utilizam-se vários sinais simbólicos e linguísticos durante o evento comunicativo.

Thompson (2018, p. 20) explica que o terceiro tipo de interação é o que ele chama de “*interação quase mediada*”, que corresponde ao processo interativo que era chamado de *comunicação de massa*, tais como os livros, a televisão, o rádio, entre outros²⁰. O autor defende que o termo “comunicação de massa” não permanece sendo, entretanto, o mais indicado, haja vista que, assim como a interação mediada, a quase-mediada também engloba uma extensão das relações estabelecidas na sociedade atual no espaço e no tempo e apresenta uma determinada restrição nas pistas simbólicas (IBIDEM, p. 20).

Thompson (2018, p. 20) observa que esses dois tipos de interação apresentam, contudo, algumas diferenças, quais sejam: (1) a *quase-mediada* é caracterizada por ter um caráter monológico; (2) está direcionada não somente a um interlocutor específico, mas a um público aberto. Apesar dessas características, o autor destaca que, ainda assim, a relação que se estabelece entre a televisão e os jornais, por exemplo, com o público é uma *forma de interação*²¹, haja vista que, ao se fazer a leitura de um jornal ou quando se assiste à televisão está se exercendo um tipo de interação com pessoas de outro tempo e lugar.

Essas são as três formas de interação que o autor comenta ter proposto na referida obra “A mídia e a modernidade”. Entretanto, de acordo com o autor, ao considerar o contexto atual que apresenta uma grande inovação no meio digital, bem como a expansão da internet, além de outras maneiras de comunicação em rede, ele acrescentaria mais um tipo de interação, o qual chama de *interação mediada on-line*²², que deseja contemplar as novas formas de ação e interação que foram desenvolvidas para possibilitar a comunicação mediada pelo computador que ocorre de forma on-line (THOMPSON, 2018, p. 20).

O autor ressalta que quando se refere à *interação mediada pelo computador* não está se referindo apenas à comunicação ocorrida através do uso do equipamento tecnológico computador, mas engloba também o uso dos demais dispositivos eletrônicos, a exemplo do *smartphone* que é, nas palavras do autor, até mais utilizado na rotina das pessoas.

²⁰ Esses exemplos são apresentados pelo referido autor

²¹ Grifos do autor

²² Grifos do autor

Tendo em vista essa nova interação, que é o foco de presente pesquisa, cabe pontuar o que afirma o autor sobre as propriedades que estão implicadas nessa modalidade:

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)

O autor destaca que as redes sociais são o cenário ideal para esse tipo de interação. Assim, como ele afirma, Twitter, Facebook, Youtube, entre outras plataformas possibilitam que os usuários desenvolvam e mantenham interação com pessoas em que já tiveram um encontro face a face, mas também, com outras que só “conheceram” através do ambiente virtual. Ademais, outra característica desses sites é a possibilidade de o usuário tornar visível, também, as suas redes sociais, propiciando, desse modo, que ele se conecte com um grande número de pessoas, o que não seria possível sem o uso desse meio de interação (boyd; Ellison, 2008 *apud* THOMPSON, 2018, p. 22).

Corroborando com essa observação do autor, entende-se que seria pertinente acrescentar a essa lista de mídias sociais o “Instagram”, uma vez que essa rede social está entre as mais acessadas no país e contempla, adequadamente, essas características descritas por Thompson (2018, p. 21): nela, normalmente se interage com pessoas em que já houve, ou há também um contato de forma presencial, quanto com pessoas que não fazem parte do seu ciclo de convívio social, a exemplo dos artistas, com quem o grande público só interage por intermédio dos dispositivos eletrônicos.

Entretanto, utilizando como exemplo o Facebook e outras redes, Thompson (2018, p. 21) explica que a forma como se fala com uma pessoa cujo contato acontece pelo Facebook é diferente de como se comunica com outra com quem são feitos encontros presenciais, em eventos do dia a dia.

Nessa perspectiva, o autor defende que, diante do exposto, é possível conceituar os quatro tipos de interação por ele propostos a partir de quatro características basilares, a saber, (1) o fator espaço-temporal; (2) a diversidade de pistas simbólicas (3) o grau de interatividade entre os participantes e (4) a orientação para desenvolvimento da ação (THOMPSON, 2018, p.

21). Desse modo, o autor apresenta o seguinte quadro contemplando as propriedades da interação de cada um desses quatro tipos propostos por ele:

Quadro 1 - Quatro tipos de interação

Tipos de interação	Constituição espaço-temporal	Gama de pistas simbólicas	Grau de interatividade	Orientação da ação
Interação face a face	Contexto de copresença	Completa	Dialógica	Outros em copresença
Interação mediada	Estendida no espaço e no tempo	Limitada	Dialógica	Um para um
Quase-interação mediada	Estendida no espaço e no tempo	Limitada	Monológica	Um para muitos
Interação mediada on-line	Estendida no espaço e no tempo	Limitada	Dialógica	Muitos para muitos

Fonte: THOMPSON (2018, p. 22)

O autor afirma que, em consonância com as informações dispostas no quadro, considera, assim, que a *interação face a face* ocorre em um contexto de copresença em que os coparticipantes dividem o mesmo espaço-temporal, o grau de interatividade é dialógico, uma vez que há a interação direta entre os envolvidos e possibilita que eles façam o uso de diversas deixas simbólicas. A *interação mediada*, *quase mediada* e *interação mediada on-line* se estendem no espaço e, provavelmente, no tempo, além de terem um número mais limitado de pistas simbólicas, as quais são chamadas, por Gumperz (2002), de pistas de contextualização. Segundo o referido autor, de modo geral, “as pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ, 2002, p. 152) e explica ainda:

Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante. Os processos relacionados às mudanças de códigos, dialeto e estilo, alguns dos fenômenos prosódicos que já discutimos (Gumperz, 1982), bem como as possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões pré-formuladas, aberturas e fechamentos conversacionais, e estratégias de seqüenciamento podem, todos, ter funções semelhantes de contextualização (GUMPERZ, 2002, p. 152)

No que se refere aos tipos de interação propostos por Thompson (2018, p. 21), o referido autor ressalta que há diferenças entre elas. A interação mediada e a mediada on-line são, segundo o autor, potencialmente dialógicas, enquanto a quase-interação possui um caráter monológico. Ademais, o autor enfatiza que enquanto 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, o que pode ser observado em uma

videoconferência, por exemplo, em que permite a interação entre vários participantes ao mesmo tempo²³.

De acordo com o autor, na vida cotidiana, por vezes, esses tipos de interação estão relacionados uns aos outros. Para exemplificar essa afirmação, Thompson (2018, p. 22) apresenta uma situação em que um usuário da língua esteja assistindo à televisão, conversando face a face com outra pessoa e, ao mesmo tempo, atender uma ligação telefônica. Uma ocorrência como esta é bastante recorrente.

Ao direcionar essa observação do autor para o contexto pandêmico atual, pode-se notar com ainda mais facilidade a presença de momentos interativos de diferentes tipos ocorrendo ao mesmo tempo. Considerando o sistema de trabalho “*home office*”, no qual muitos usuários da língua estão inseridos, nota-se que, constantemente, enquanto estão participando de um encontro *on-line*, por exemplo, podem receber uma visita ou interagir com alguém que esteja no mesmo ambiente, ou ainda, receber uma chamada no celular, entre muitas outras ocorrências que os fazem participar de mais de uma forma interativa de modo concomitante.

A partir dessa explanação acerca da tipologia da interação, cabe pontuar que é sob a perspectiva de *interação mediada on-line*, proposta por Thompson (2018), que este trabalho se debruça, haja vista que se investiga, como dito na introdução, de que modo pode ser conduzido o trabalho com a modalidade oral em aulas da disciplina de Língua Portuguesa e, ainda, se a aplicação de sequências didáticas facilita o ensino-aprendizagem de gêneros orais no contexto de ensino remoto, o qual está instaurado em diversas instituições de ensino do país até o presente momento.

²³ O autor ressalta que a classificação desses tipos de interação não deve ser considerada como fixa para todo o tempo, nem as características de cada tipo de interação são sempre claras e bem definidas, uma vez que, de acordo com o autor, elas não são.

3. A INTERAÇÃO NO GÊNERO RECONTO DE HISTÓRIA

Esta seção discute o processo de interação em tempos de pandemia de acordo com as considerações de Thompson (2018) e discorre sobre o gênero oral escolhido para ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, a saber, o relato de história. Abordam-se também os aspectos metodológicos empregados para o estudo do gênero e pontua o gesto de análise da pesquisa.

3.1 Aspectos Metodológicos

Uma indagação constante entre os professores de Língua Portuguesa é de que modo pode-se trabalhar a expressão oral e escrita em salas de aula da Educação Básica. De acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 81), existem, atualmente, várias pistas que podem contribuir para a construção de uma resposta para essa pergunta. Entretanto, conforme os autores, nenhuma delas contempla, ao mesmo tempo, as exigências que são consideradas fundamentais, segundo eles, quais sejam: possibilitar o ensino das modalidades oral e escrita da língua por meio de um modo, simultaneamente, semelhante e diferenciado; propiciar uma concepção que integre o conjunto da escolaridade prevista; atender, de forma satisfatória, as dimensões textuais das duas modalidades da língua; disponibilizar um material abundante em textos de referência, escritos e, também, orais, os quais possam servir de base para a construção dos textos dos alunos; ser modular e, ainda, facilitar o desenvolvimento de projetos de classe (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.82).

Englobar todos esses aspectos tem sido um desafio desde a etapa de planejamento até a execução curricular, sobretudo, no contexto de ensino remoto atual. Tendo em vista essa problemática, propõe-se, neste trabalho, discutir os resultados da aplicação de uma sequência didática destinada ao estudo e à produção de textos orais, tendo por base o modelo apresentado pelos referidos autores, ao considerar que, assim como defendem, “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), o que possibilitaria, ao aluno, fazer o uso da oralidade considerando o gênero e a situação comunicativa em que ele possa estar inserido não somente na escola, mas, sobretudo, nas práticas e contextos sociais em que ele estiver ao longo de sua vida. A sequência didática aplicada para realização desta pesquisa foi adaptada conforme

orientações do Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, coordenado pela Professora Doutora Maria Francisca Oliveira Santos.

Cabe pontuar que se adota, nesta pesquisa, a posição defendida por Dolz, Noverraz, Schneuwly, (2004) de que, o modelo de aplicação metodológica se destina a um espaço escolar no qual há a preocupação de ofertar múltiplos momentos destinados à fala e à escrita, sem que a produção textual seja sempre vista de forma sistemática, uma vez que, assim como também pontuam os autores, “criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82) é o que se deve pretender nas aulas de língua materna.

Conforme os autores, a sequência didática, a qual foi empregada para coleta dos dados desta pesquisa, consiste em um procedimento que preconiza uma forma precisa de trabalhar o ensino dos gêneros em sala de aula, consistindo, desse modo, em um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Assim como afirmam os autores, a todo momento, há uma adequação da fala e da escrita a cada situação comunicativa específica, o que implica dizer, nessa perspectiva, que, como bem pontuam, não se escreve um bilhete para algum familiar da mesma maneira que se produz um texto acadêmico, por exemplo; bem como, não se expressa, em um evento formal do mesmo modo que se conversa com algum amigo em um momento mais rotineiro. Isso significa que o falante faz escolhas, constantemente, sobre a forma de comunicação que irá utilizar e, possibilitar que o aluno tenha essa percepção foi um dos objetivos que norteou o desenvolvimento deste trabalho.

Conforme defendem Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83), os textos orais e escritos apresentam pontos de distinção entre si, uma vez que as condições de produção também são diferentes. Entretanto, assim como ressaltam, nota-se uma constância entre alguns grupos, uma vez que, quando se está em situações semelhantes, produzem-se textos que possuem características em comum, o que são chamados, de gêneros textuais, os quais, conforme a perspectiva defendida por eles, tornam a comunicação um processo mais simples, pois é possível reconhecer, com facilidade, qual o gênero que se utiliza em cada situação comunicativa.

É notável que alguns gêneros estejam mais vinculados à escola, ao considerar que são utilizados de forma mais recorrente neste ambiente, como é caso, por exemplo, do seminário, o qual não faz parte, de forma comumente, da rotina dos alunos fora da instituição escolar. Assim, adota-se, neste trabalho, a posição defendida pelos autores de que, a aplicação da sequência didática pode possibilitar o aprimoramento da produção de um gênero oral ou escrito. Em suas palavras, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83, grifo dos autores).

Desse modo, entende-se que, assim como sugerem, o trabalho com a aplicação da sequência didática deve ser realizado, prioritariamente, com os gêneros que os alunos ainda não apresentem total compreensão, visando, assim, aprimorar o seu domínio. Nesse sentido, “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Nessa perspectiva, ao se trabalhar com os gêneros em sala de aula, pretende-se propiciar que os alunos desenvolvam o domínio das práticas de oralidade e também, de escrita. Entretanto, tendo em vista que, de modo comumente, os gêneros escritos têm tido mais espaço no ambiente escolar e, por vezes, os gêneros orais são deixados em segundo plano, ou até mesmo, são desconsiderados nas aulas da Educação Básica, notou-se a importância de se estimular uma mudança nesse cenário e incentivar as práticas de oralidade em sala de aula, uma vez que, assim, pode-se preparar o aluno para as diversas situações, sobretudo, as formais em que ele necessite utilizar a fala para se expressar e se comunicar em língua materna.

Diante disso, cabe explicar, brevemente, sobre o modelo proposto pelos referidos autores para o trabalho com os gêneros em sala de aula. Conforme indicam os autores, para realização desse procedimento metodológico, deve-se, inicialmente, fazer a apresentação da situação, na qual, sugere-se que o professor explique sobre as características do gênero a ser trabalhado e explique aos discentes a proposta a ser desenvolvida com o gênero oral ou escrito que foi previamente selecionado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Esse momento inicial de contato com o gênero, objetiva, nas palavras dos autores, “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84), o que implica dizer que

esse é um trabalho progressivo, o qual é construído através da mediação, de forma direta, do professor.

Na apresentação da situação, o educador deve definir e delimitar, de forma bastante específica, o projeto de gênero oral ou escrito que irá desenvolver e explicá-lo, detalhadamente, ao aluno, de modo que ele entenda a proposta didática a ser aplicada em sala de aula. Para tanto, os autores recomendam que o educador esclareça, em sua explanação, aspectos como: o gênero escolhido para ser trabalhado e informe quem será o interlocutor da sua produção, podendo utilizar, se necessário, um texto do gênero como exemplificação da proposta comunicativa a ser realizada; enfatizar quais serão os destinatários da produção, propiciando que os discentes compreendam de que modo devem se remeter ao leitor ou ouvinte de seu texto; esclarecer qual será o canal utilizado para divulgar o seu texto e discorrer sobre as especificidades da escrita/fala em cada meio comunicativo; informar o número de participantes da turma, visando responder se serão todos os alunos que desenvolverão a atividade ou um determinado grupo, bem como, de que forma ocorrerá a organização da atividade, determinando se os alunos a realizarão individualmente, em dupla ou, ainda, em grupos (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84)

As etapas seguintes, propostas pelos autores, constituem no trabalho com os modelos, em que o professor deve se ocupar das principais dificuldades apresentadas pelos alunos para, posteriormente, na produção final, que possa fazer uma análise dos resultados obtidos com a produção do gênero escolhido. Dessa forma, considerando as especificidades da turma de Sétimo Ano do Ensino Fundamental da escola colaboradora, quais sejam, contexto social, conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser trabalhado e o momento excepcional de pandemia viral, sentiu-se a necessidade de adequar o modelo proposto pelos referidos autores visando atender, da forma mais satisfatória possível, à necessidade do trabalho com o texto oral, tendo em vista, sobretudo, a realidade dos alunos da instituição que constitui o universo da pesquisa.

Ademais, para desenvolvimento deste trabalho com as sequências didáticas, foi importante adotar a metodologia de pesquisa qualitativa, a qual, segundo Flick (2004, p. 17), tem sua relevância específica para as investigações das relações sociais ao considerar que há uma “pluralização das esferas da vida” (IBIDEM, p. 17). O autor discorre que, nas pesquisas realizadas com essa metodologia, é o objeto de estudo que leva ao pesquisador definir qual será o método empregado.

Oliveira (2008, p. 67) observa que o pesquisador qualitativo se debruça na interpretação do mundo real, em consonância com o posicionamento adotado para desenvolvimento deste trabalho, o qual se propõe analisar e interpretar os dados coletados em práticas autênticas de uso da oralidade. No caso específico da análise, trabalhou-se em uma linha de pesquisa-ação, pois esta possibilita ao pesquisador intervir na realidade analisada, constituindo uma ação sistemática, continuada, com vistas ao aprimoramento da prática para uma melhor construção de saberes.

Nesse sentido, importa pontuar que o interesse em estudar o texto oral teve início a partir do segundo semestre do ano letivo de 2019 durante as aulas da disciplina “Análise da Conversação” (AC), as quais foram cursadas enquanto aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – e ministradas pela Professora Doutora Maria Francisca Oliveira Santos. As discussões propostas nas aulas da referida disciplina despertaram um novo olhar sobre o ensino de língua materna: para além da perspectiva adotada de que o ensino de língua deve estar pautado na construção e análise de textos, a disciplina de AC propiciou a reflexão de que, assim como a escrita, a oralidade também é de suma importância nas diversas instâncias sociais, assim como já pontuado neste trabalho, instigando o desenvolvimento do projeto de pesquisa tendo como objeto de estudo a língua falada.

Ao ingressar no Curso de Mestrado, a pretensão inicial era instigar o trabalho com a oralidade em uma sala de aula do Ensino Fundamental II de alguma escola pública, uma vez que, considerando a trajetória escolar, cursada integralmente em instituições da rede pública de ensino, que possibilitaram a realização do grande sonho de ser graduada e cursar também a Pós-Graduação em uma Universidade também Pública, gratuita, que oferta os eixos de ensino, pesquisa e extensão a todos os estudantes, inclusive àqueles que não teriam condições de financiar os seus estudos, sentiu-se, assim, a necessidade de “retribuir” ao ensino público da Educação Básica a pluralidade e diversidade de discussões e reflexões sobre a língua que foram adquiridas na academia.

Contudo, ao ser empossada no concurso público do município de Major Izidoro e ser lotada para ministrar as aulas de Língua Portuguesa nas turmas de Sétimos Anos de uma escola localizada na zona urbana da referida cidade, notou-se a pertinência e possibilidade de trabalhar a oralidade com os alunos da referida instituição, uma vez que, ao decidir incentivar a participação dos discentes na sétima edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, notou-se que

os gêneros sugeridos para serem trabalhados nessa etapa da Educação Básica são, em sua totalidade, escritos, quais sejam, Poema (5º Ano do Ensino Fundamental), Memórias Literárias (6º e 7º Anos do EF) e Crônica (8º e 9º Anos do EF), o que instigou a adotar uma perspectiva que também incluísse nos conteúdos programáticos bimestrais dos Sétimos Anos um gênero oral, visando atender ao posicionamento adotado neste trabalho que enfatiza a importância da oralidade na escola e no convívio social.

Considerando que os discentes que constituem os sujeitos de pesquisa estão no início do segundo ciclo do Ensino Fundamental, importou propor o trabalho com o gênero Reconto de histórias, uma vez que esses textos não apresentam um nível de formalidade elevado, o que possibilitou o trabalho, de forma gradativa, com os gêneros orais.

Outro fator que corroborou para a percepção da importância de se instigar as práticas da oralidade em sala de aula ocorreu durante uma das primeiras aulas ministradas em uma das turmas em que foi solicitado que um(a) aluno(a) fizesse a leitura em voz alta do texto “Construindo Ponte”, escrito por Marcelo Ackermann, e nenhum dos alunos se dispôs a fazê-lo. Como não se conhecia, até então, o perfil dos discentes, pensou-se em duas hipóteses que poderiam ajudar a explicar o silenciamento dos alunos: a primeira seria de que os alunos não se sentiam confortáveis para se expressar oralmente em um ambiente que não seja familiar; a segunda estaria mais relacionada a uma característica da personalidade de os alunos preferirem não interagir de forma mais elevada durante as aulas, independente, nesse caso, de ser uma situação que priorizasse o uso da oralidade ou da escrita.

Com algumas semanas de aula, foi possível notar que alguns alunos da referida turma são participativos, dialogando e expressando as suas opiniões durante as aulas por meio do envio de mensagens pelo *chat*. Percebeu-se, também, em contrapartida, que os alunos mantinham o microfone do dispositivo eletrônico desligado durante a maior parte do tempo de aula, usando, de forma mais recorrente, a escrita nos momentos de interação propostos, os quais precisavam ser instigados, de forma constante, para que ocorressem nas aulas ministradas. Visando propiciar uma modificação nesse cenário interativo e instigar o tratamento adequado à modalidade oral, aplicou-se a seguinte sequência didática (SD), a qual, assim como pontuado, foi adaptada segundo as orientações do Grupo Linguagem e Retórica (UNEAL) a partir do estudo de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), adequando às especificidades da turma e, também, do propósito interacional com o gênero escolhido.

Nesse sentido, propõe-se uma conversa com os alunos da turma “A,” composta por 27 alunos, realizada através de uma aula *on-line* pelo aplicativo *Google Meet*, quando lhes foi questionado quais eram as histórias que lhes foram contadas, desde a infância, e das quais se recordavam. Somente alguns dos discentes que estavam na reunião responderam às questões. Posteriormente, foi questionado se eles gostavam de ouvir essas histórias e também se tinham o hábito de contar essas histórias para outras pessoas.

Nas duas aulas *on-line* seguintes ocorridas na mesma semana, foi perguntado aos alunos se sabiam o que era um relato. Os alunos comentaram que achavam que era quando se contava algo para outra pessoa. A partir desse momento, explicou-se que há vários tipos de relato e o que mais era pertinente para o trabalho que seria proposto, posteriormente, seria o relato de história de vida. Nesse sentido, foi explicado, de forma simples e espontânea, que, nessa narrativa são contados os momentos importantes que foram vividos, as experiências marcantes e os acontecimentos que mais foram influentes na vida de quem faz o relato.

Nesse sentido, foi solicitado aos discentes que pedissem a um familiar que lhes contasse, brevemente, sobre a sua história e fizessem a gravação desse relato por um áudio do aplicativo *WhatsApp*. Visando facilitar o processo de realização dessa primeira atividade, sugeriu-se que fosse realizada, a primeiro momento, uma breve entrevista, uma vez que as perguntas feitas pelos discentes poderiam ser norteadoras para que os seus responsáveis fizessem a construção do relato depois.

O cenário pandêmico atual foi cuidadosamente considerado, ao se propor essa atividade. Os relatos de história de vida são, de forma geral, coletados a partir da narração feita por pessoas mais velhas conhecidas ou que façam parte do ciclo familiar do aluno, haja vista que geralmente os idosos possuem muitos fatos para contar. No entanto, diante da necessidade do isolamento social, solicitou-se que os alunos não se deslocassem de suas casas para conversar com outras pessoas.

Orientou-se, desse modo, que a realização dessa atividade ficasse restrita ao ambiente familiar, e a gravação foi feita a partir do relato de algum responsável pelo discente. Foram destacadas algumas características do gênero, tais como: o uso da primeira pessoa do singular, verbos conjugados no tempo pretérito e uso recorrente de uma linguagem com aspectos emotivos.

Nesse sentido, foram sugeridas algumas questões para a realização da entrevista e para servirem de base para o relato. São elas: (1) Qual é o seu nome? (2) Em que cidade você nasceu? (3) Como foi a sua infância e adolescência? (4) Qual é a sua profissão e até que ano escolar você estudou? (5) Quem te incentivou a escolher essa profissão? (6) Você gosta da profissão que exerce? (7) Esta é a profissão que você sonhou um dia ter? (8) Você escolheu essa profissão ou ela lhe escolheu? (9) Você exerce essa profissão há muito tempo? (10) Quais são os sonhos que você quer realizar?

De acordo com Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p. 98), a etapa da entrevista é significativa, pois possibilita ao aluno perceber que é o entrevistador quem conduz o rumo da conversa. Ademais, pode-se treinar outra habilidade importante que é destacada pelo autor ao discorrer sobre a postura pessoal para ouvir e falar: o respeito ao turno do outro interactante, construindo, assim, um ato de cortesia e civilidade que é preconizado pelo referido autor.

O material coletado foi gravado por áudio e enviado por meio do aplicativo WhatsApp. Após esse prazo sugerido, foram realizadas mais duas aulas on-line, também pelo *Google Meet*, as quais foram utilizadas para explicar que o texto ouvido, o relato, também possui uma organização, instigando a percepção de que os textos orais possuem, assim como os escritos, uma estrutura.

Explicou-se que o relato é um gênero textual, que, por sua vez, foi o assunto programado para ser discutido durante a segunda aula do dia e quarta aula da sequência didática. Para subsidiar essa explanação, foi realizada uma exposição sobre o assunto, que não buscou se debruçar, enfaticamente, em termos técnicos específicos dos estudos do texto, de modo que os alunos puderam compreender com mais facilidade.

Na quinta e sexta aulas *on-line* da sequência didática, questionou-se se eles conheciam o gênero *reconto*. Os alunos disseram que não sabiam do que se tratava de forma precisa. Buscando ser compreendida por eles, foi explicado que se trata de contar, com suas palavras, uma história que ouviu outra pessoa contar. A partir de então, foi iniciada, na aula síncrona, uma apresentação de slides para dar início à explanação sobre o gênero *reconto*. Entre as histórias que os alunos citaram que tinham escutado e também já tinham recontado estão os contos de fada, os quais, segundo eles, foram-lhes apresentados ainda no ambiente familiar, durante a primeira infância.

Nesse sentido, pontuou-se que os contos não são os únicos que podem ser contados; os relatos de história de vida que foram ouvidos, por exemplo, constituem um bom material para se produzir o *reconto*. Discorreu-se sobre as principais características do gênero, tais como:

o uso da terceira pessoa, descrição precisa dos fatos narrados, uso da linguagem formal e impessoalidade. O trabalho com esse gênero possibilita o treino das habilidades como compreender, bem como interpretar o que se ouve, as quais são enfatizadas por Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p.63), que explicam que compreender e interpretar não consistem no mesmo estágio executado para o entendimento. De acordo com o autor, enquanto o primeiro corresponde ao entendimento do que está na “superfície” do texto, seja ele oral ou escrito, a interpretação, por sua vez, requer que o interlocutor busque construir o sentido do texto considerando, também, o que está nas entrelinhas, o que é necessário no processo de reconto da narrativa ouvida.

A sétima aula da sequência didática foi destinada à discussão sobre o gênero oral escolhido possibilitando que os discentes tirassem as suas dúvidas através da interação *on-line*. Os discentes que participaram do momento interativo afirmaram terem entendido as especificidades do gênero proposto.

Na oitava aula, foi solicitado que os discentes fizessem a produção do texto oral do referido gênero, o qual também foi gravado e transcrito de acordo com as normas de Marcuschi (2001) e Preti (2000), após ouvirem novamente o relato gravado, possibilitando, desse modo, a análise do trabalho oral realizado pela interação mediada *on-line*, conforme discutido no tópico da segunda seção.

3.2 Gênero textual/ reconto de histórias

Os estudos relacionados aos gêneros textuais estão sendo amplamente estudados, assim como pontua Marcuschi (2008). Segundo o autor, “podemos afirmar que estamos presenciando uma espécie de ‘explosão’ de estudos na área, a ponto de essa vertente de trabalho ter-se tornado uma moda” (MARCUSCHI, 2008, p. 146). Desde a década de 1990, os estudos de gêneros textuais vêm ganhando força e, com base nos simpósios, eventos acadêmicos, produções bibliográficas e outros meios, há uma proliferação de pesquisas que se debruçam sobre os gêneros textuais, quer seja numa perspectiva de ensino, quer seja numa perspectiva mais profissional, voltada às explicações funcionais dos gêneros em diferentes espaços sociais.

O autor afirma que o estudo dos gêneros não é novo e, dessa forma, o que existe atualmente é uma nova visão do mesmo tema. O mestre da linguística afirma que a expressão gênero “esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise

se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Atualmente, a expressão gênero refere-se a uma funcionalidade de um determinado texto, oral ou escrito, que tenha ou não, especificidades literárias, como nos primórdios.

Ao falar, cada locutor realiza, antes de qualquer coisa, a escolha de um certo gênero textual. Naturalmente, essa escolha não é aleatória, mas sim determinada pelo espaço comunicativo de um momento específico. O local de fala pode ser em um evento acadêmico, numa reunião, num programa de rádio, entre tantos outros lugares sociais. Com base nisso, ressalta-se que é impossível comunicar-se sem o uso de algum gênero textual.

Considerando essa perspectiva, foi pertinente discutir a língua materna através do trabalho com os gêneros nas aulas, sobretudo, no que se refere ao gênero *Reconto*, em que o processo de ensino-aprendizagem foi mediado pela interação on-line. O referido gênero está presente de forma recorrente no cotidiano dos falantes de Língua Portuguesa, e o seu estudo é de suma importância para que os discentes possam compreender que ele possui uma estrutura, desconstruindo uma concepção comumente de que os gêneros orais não possuem uma organização, e, de modo geral, se propõe responder a algumas perguntas norteadoras, tais como: Quem? Onde? Quando? Por que?

O trabalho com o gênero reconto na Educação Básica instiga atender à necessidade apontada pelos autores Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p. 65) que pontuam a importância de se estimular a audição compreensiva e, gradativamente, também, a interpretativa, visando mais do que cumprir um conteúdo didático, desenvolver uma habilidade que ajudará, no convívio social. Desse modo, por meio do referido gênero, os alunos são incentivados, previamente, a essa prática de escuta atenta que busca interpretar não somente o que está posto de forma explícita no texto, mas também o que está subentendido, para que possam recontar o relato que foi ouvinte de forma condizente com a narrativa original.

Em consonância com essa perspectiva adotada, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 161) também preconiza o ensino desse gênero nas turmas do Ensino Fundamental II de acordo com a descrição da competência (EF69LP53) que propõe:

[...] contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, *expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as*

pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., *gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks* de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), *empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima* que convenham ao gênero poético e à situação (BRASIL, 2017, p. 161, itálicos nossos)

Como bem pontuado pelo documento oficial, o *Reconto* permite que o aluno conheça mais um gênero de tradição oral, o que tende a propiciar a continuidade do trabalho com a oralidade em salas de aula da Educação Básica, sendo, desse modo, bastante pertinente, uma vez que segundo Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p. 17) “a oralidade de cada um é um patrimônio pessoal e intransferível construído ao longo de toda a exigência, um direito sagrado, prometido desde o ventre materno e durante conquistado por anos de treinamento, de esforço, de erros e acertos [...]”.

Isso implica dizer que esse é um trabalho contínuo, construído de forma progressiva e que não deve ser deixado de lado pela escola com a justificativa incoerente de que o aluno já tem o domínio das práticas da oralidade pelo fato de já chegar ao ambiente escolar utilizando a fala para se comunicar, assim como também observam Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018); a oralidade é, segundo os referidos autores, complexa demais para ser reduzida, unicamente, ao uso da fala em situações cotidianas e informais de língua materna. A esse respeito, os autores citam os PCN (BRASIL, 1997, p. 51), que afirmam: “É importante que as situações de exposição oral frequentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries iniciais, intensificando-se posteriormente”.

A BNCC (BRASIL, 2017), ao recomendar o ensino do gênero *Reconto de História*, enfatiza aspectos importantes do texto oral que devem ser considerados ao se produzi-lo e/ou analisado, a exemplo do ritmo, pausas, entonação, entre outros, os quais são explanados, amplamente, por Fávero; Andrade; Aquino (2005), conforme discutido na primeira seção deste trabalho.

Outro ponto relevante desse gênero se refere à fidelidade no que diz respeito aos acontecimentos do texto a ser recontado, excetuando-se a situação de o texto ser proposto para crianças menores, as quais gostam de recriar mais livremente, possibilitando desse modo que o professor adapte essa característica do gênero ao seu público. Para os alunos que já estão no

segundo ciclo, entretanto, essa fidelidade ao relato ouvido é importante para que possam perceber que ouvir e contar são atos que requerem responsabilidade, como defendem Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p. 54), não sendo adequado, dessa forma, distorcer o que se ouve, assim como também ressaltam os autores.

Ademais, a produção do gênero *Reconto* deve atender aos aspectos de adequação ao estilo de linguagem adotado para fazer a narração, consistindo, desse modo, na escolha pelo uso de um registro mais formal ou informal, à situação comunicativa, ao tema do reconto, bem como, a sua estrutura.

Silveira (2006) propõe a prática das narrativas orais como forma de fomentar um espaço maior para o trabalho com a oralidade em aulas de língua materna, uma vez que, assim como pontua, “na tradição escolar ocidental, a língua falada sempre foi desprestigiada” (SILVEIRA, 2006, p. 75).

A autora destaca que a língua falada não é desvalorizada somente na escola, pois em outros ambientes sociais ela é só valorizada se for semelhante à escrita, de acordo com uma pesquisa realizada por Magalhães (1992 *apud* SILVEIRA, 2006, p. 75) que investigou a opinião de colaboradores de níveis superior sobre o uso de marcadores conversacionais, os quais foram considerados pelos informantes como “cacoetes linguísticos”

Silveira (2006, p. 75) destaca que atualmente se nota um esforço em rever essa situação e, assim, dar o devido valor à língua falada. Nesse sentido, a autora sugere o estudo das narrativas como forma de instigar o uso da modalidade oral da língua e, para tanto, traça um percurso histórico sobre esse gênero básico da atividade discursiva.

De acordo com a autora, a narrativa, que é estudada de forma comumente como gênero literário, vem sendo investigada sob um enfoque que algumas vezes transcende a teoria da literatura. Dessa forma, segundo aponta, a linguística textual, por exemplo, não tem analisado unicamente os aspectos da textualidade das narrativas, mas tem considerado o seu material também como uma superestrutura textual (DIJK, 1989, p. 141 *apud* SILVEIRA, 2006, p. 78). Outra aplicação mencionada pela autora é na área das ciências da cognição, uma vez que estudos em psicologia têm apontado que a narrativa é condizente com as formas em que o conhecimento é armazenado em nossa mente.

Silveira (2006, p. 78) pontua ainda que, no tocante ao ponto de vista psicolinguístico, já há consenso de que a narrativa é um dos gêneros que as crianças se apropriam mais cedo. A

autora ressalta que, conforme aponta pesquisa de Perroni (1992, p. 81 *apud* SILVEIRA, 2006, p. 78), na faixa etária dos três anos de idade, “as crianças já participavam da construção de histórias em que o interlocutor adulto tinha inicialmente um papel ativo” e, a partir de então, gradativamente, começam a tentar construir essas histórias, chegando ao momento em que o papel do interlocutor é, em suma, o de ouvinte e confirmador (IBIDEM).

Desse modo, conforme a autora, a criança vai se apropriando das narrativas até que em determinado momento já se consegue perceber o uso das três formas basilares de narrativas, a saber, as histórias, os relatos e os casos. Nesta perspectiva, explica

assim como a criança vai desenvolvendo suas habilidades linguístico-discursivas tendo como um dos suportes importantes a narrativa, chegando depois à lectoescrita, também as civilizações vão construindo, ao longo dos tempos, os seus sistemas linguísticos (línguas, dialetos, etc.) concomitantemente aos seus ideários e suas matrizes (SILVEIRA, 2006, p. 79)

Nesse sentido, como observa a autora, as narrativas mitológicas são importantes também para a construção da identidade cultural dos povos. Alguns dos exemplos apresentados pela referida linguista referem-se: (1) aos gregos antigos, em que a formação da sua cultura está relacionada às narrativas épicas de deuses e heróis que eram passadas oralmente ao longo das gerações e somente depois, com Homero, começaram a construir uma tradição escrita e, (2) aos povos de tradição cristã, nos quais a cultura oral também foi pioneira, uma vez que para a escrita da Bíblia utilizou-se com base, primeiramente, as histórias do Velho Testamento, as quais foram transmitidas na modalidade oral da língua conforme o decorrer da passagem do tempo. Assim, conforme observa Silveira (2006, p. 79) a narrativa ocupa um papel importante na atividade discursiva e defende que, em linhas gerais, “narrar é fazer um relato de determinada sequência de acontecimentos reais ou inventados” (MINCHILO & CABRAL, 1989, p. 1 *apud* SILVEIRA, 2006, p. 79).

Dessa forma, é possível notar que, assim como aponta a autora, narrar corresponde a uma necessidade que os usuários da língua possuem em contar, recontar e reavivar fatos e acontecimentos pelos quais tenham vivenciado. Assim, por meio da influência do estruturalismo, o estudo da narrativa literária passou a ser considerado um conteúdo indispensável ao contexto de sala de aula, sendo abordado, inclusive, pelos livros didáticos, os quais propõem a leitura e análise de diversas narrativas, bem como instigam a observância de seus elementos constitutivos, a saber, estrutura interna, componentes, entre outros (SILVEIRA, 2006, p. 80).

Posteriormente, conforme a autora, no século XX, começaram a ser desenvolvidos também estudos sobre a *literariedade*, a qual se refere ao conjunto de características dos textos em que há predominância da função poética da linguagem (IBIDEM, p. 81). Ainda segundo afirma a referida linguista, as narrativas orais literárias estão sendo estudadas também com enfoque no folclore e na cultura popular como conservadora das histórias mitológicas e dos contos orais de um determinado povo, os quais, muitos deles são registrados na modalidade escrita e disseminados amplamente na literatura infantil, a exemplo das lendas indígenas, as anedotas populares e as entidades mitológicas.

Além do viés da cultura popular e do folclore, a autora explana sobre uma área mais nova no estudo das narrativas, a qual investiga *narrativas orais no discurso cotidiano*, que ocorrem em interações conversacionais. Silveira (2006, p. 81) explica que “seu estudo apareceu na esteira do interesse da linguística pela linguagem ordinária, isto é, a linguagem oral do dia-a-dia, das conversas, das interações cotidianas”.

Nesse sentido, a autora ressalta a importância dessas narrativas para o estudo da língua falada, uma vez que contemplam duas atividades significativas da interação, quais sejam, conversar e narrar. Afinal, assim como observa, os falantes utilizam a narração em suas conversas rotineiras com tamanha frequência que, por vezes, nem se dão conta disso. Assim, notadamente, a construção de corpora da linguagem ordinária foi facilitada por meio da gravação desses momentos interativos, o qual permitiu perceber que a linguagem literária não apresenta tantas distinções ao ser comparada à linguagem ordinária, sobretudo quando os usuários estão engajados na atividade discursiva de narrar, contar histórias sobre si mesmos ou sobre outros indivíduos (SILVEIRA, 2006, p. 82). A autora explana que, além disso, os estudos possibilitaram constatar que as narrativas orais de linguagem ordinária mantêm uma estrutura mais ou menos regular, que, por sinal, podem ser notadas inclusive em culturas diferentes.

A referida linguista menciona que, conforme Pratt (1977 *apud* SILVEIRA, 2006, p. 82), o interesse por essas narrativas orais teve origem a partir das pesquisas desenvolvidas por Labov que tinha o objetivo, inicialmente, de investigar o dialeto dos negros americanos que era discriminado pelas populações brancas. Para além de uma descrição fonológica, o sociolinguista pode constatar um alto grau de criatividade e virtuosismo verbal nas narrativas dos falantes colaboradores da pesquisa, assim como observou a presença de um esquema que se repetia constantemente entre os dados coletados, impulsionando-o a delinear os elementos estruturais que integravam as narrativas analisadas.

Silveira (2006) discorre que, dessa forma, surgiram as partes que Labov passou a denominar de *seções da narrativa natural*, as quais são apresentadas pela autora com base na síntese proposta por Dionísio (1994, p. 11-28 *apud* SILVEIRA, 2006, p. 83): *resumo* ou *sinopse*, consistindo na parte que faz uma condensação da história em uma ou duas orações, bem como instiga o interesse da audiência; (2) a *orientação*, que apresenta uma contextualização do acontecimento narrado, tais como, informações sobre tempo e espaço e características dos personagens; (3) a *complicação da ação*, correspondente à sequência de acontecimentos até chegar ao clímax; (4) a *resolução*, a qual consiste no desenlace dos acontecimentos narrados; (5) a *avaliação*, que discorre sobre a relevância da situação narrada e expressa, geralmente, em comentários e considerações referentes aos acontecimentos narrados e, por fim, (6) a *coda* que preconiza o final da história, ocorrendo, na conversação, como uma forma de liberar o turno.

De acordo com Silveira (2006, p. 83), entre as partes mencionadas, duas delas nem sempre aparecem nas narrativas, a saber, o resumo e a coda. Ao analisar uma das narrativas propostas, a autora pontua que é possível observar que, de modo comumente, as orações narrativas possuem os verbos conjugados no passado simples ou no presente simples, que é também chamado de presente histórico. Além disso, geralmente, apresentam os elementos de modo ordenado, que atendem à sequência temporal em que os acontecimentos transcorreram. Sobre isso, expõe a autora sobre a concepção de narrativa defendida por Labov (1972 *apud* SILVEIRA, 2006):

A narrativa é única forma de recapitular experiências passadas: as orações são caracteristicamente ordenadas em sequência temporal (na qual os acontecimentos realmente ocorreram); se as orações narrativas sofreram alguma inversão, a interpretação da sequência temporal também é alterada. Uma coisa é dizer “Eu dei um murro no rapaz e ele me deu um murro” e outra é dizer “O rapaz deu um murro em mim e eu dei um murro nele”.

Nesta concepção de narrativa, podemos definir uma narrativa mínima como uma sequência de duas orações narrativas temporalmente ordenadas; isto é, uma alteração na sua ordem resultará numa mudança de sequência temporal. Isto, obviamente, altera também a interpretação semântica do ocorrido (LABOV, 1972, p. 360 *apud* SILVEIRA, 2006, p. 85).

Outro ponto ressaltado pela linguista sobre o referido estudo de Labov consiste na possibilidade de uma mesma história ser narrada de formas diferentes a depender das intenções do falante que esteja na sua contação. Um exemplo dessa constatação pode ser notado no *corpus* do presente trabalho. Nas gravações coletadas do primeiro aluno colaborador, percebe-se que o relato produzido pelo discente apresenta algumas diferenças em relação à narração feita

inicialmente pela sua mãe, assim como será exposto e discutido no subtópico 3.3 que corresponde às análises desta pesquisa.

Assim como Silveira (2006), Dias (2015) também ressalta a importância das narrativas para o ensino-aprendizagem de língua materna e propõe, desse modo, um estudo sobre a oralidade por meio dos gêneros conto e reconto. Segundo a autora, “contar e recontar histórias proporciona, assim, à criança a possibilidade de construir a realidade narrada, incluindo a estrutura narrativa necessária à aprendizagem da vida em sociedade” (DIAS, 2015, p. 315). Além disso, conforme a autora, através do estudo dessas narrativas, o aluno é instigado a criar resumos seletivos dos textos originais; com isso aprendem a respeitar a opiniões diferentes da sua, bem como o auxilia no desenvolvimento da memória.

De acordo com a autora, o professor deve participar do trabalho com esses gêneros em sala de aula sendo um orientador das atividades propostas: “Para que a criança interaja com ouvintes e narradores, desenvolvendo aprendizagens linguísticas alargadas e ajustadas, o adulto/educador deverá estar atento aos vários registros linguísticos utilizados pela criança, assumindo um papel de orientador das aprendizagens” (IBIDEM, p. 315)

Após a análise dos dados coletados por Dias (2015), a autora verificou que o estudo com os textos narrativos - conto e reconto - permitiu constatar que as crianças colaboradoras da pesquisa apresentaram estratégias de introdução e conclusão das histórias contadas e, ainda, demonstraram organização no discurso oral, propiciando, assim, resultados positivos no trabalho com a língua falada nas aulas ministradas.

Considerando a importância do estudo dos textos narrativos e, mais especificamente, do relato e, sobretudo, do reconto de histórias nas aulas de materna, conforme defendido pelos autores e fontes mencionadas nesta seção, aplicou-se a sequência didática descrita no subtópico anterior e foram realizadas as análises dos dados obtidos, as quais foram discutidas no item 3.3 do presente trabalho.

3.3 Análises

O estudo do processo interativo em sala de aula sempre foi pertinente, uma vez que, é por meio da “troca” entre os interactantes que os sentidos são constituídos, as relações, como a de poder, são estabelecidas e as categorias conversacionais e discursivas podem ser analisadas. Desse modo, os trabalhos de Oliveira (2008) e Santos (2004) que investigam e discutem a interação no ambiente escolar são salutares. Ambos os estudos foram realizados em uma

modalidade de ensino presencial, a qual foi substituída, como já dito, provisoriamente, pelo ensino remoto. Nesse sentido, propõe-se, nesse tópico, interpretar os dados coletados no desenvolvimento desta pesquisa a partir da análise de sete produções de textos orais, do gênero textual Reconto, visando pontuar considerações acerca da *interação mediada on-line*²⁴ e do trabalho com o gênero oral no segundo ciclo do Ensino Fundamental por meio da aplicação da sequência didática descrita anteriormente.

As aulas foram ministradas de forma síncrona, a partir da plataforma de reuniões denominada *Google Meet*. Nesse sentido, Teixeira; Nascimento (2021), afirmam que no contexto da pandemia da Covid-19, o uso das plataformas digitais, principalmente o *Google Meet*, é de suma importância para o processo de interação entre os professores e os alunos. Nesse sentido, os autores afirmam que, segundo Vale (2020 *apud* TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021, p. 54), o uso dessa ferramenta de ensino e aprendizagem propicia uma vasta interatividade, viabiliza atividades colaborativas, utilização de *quis*, assim como promove o processo de associação com várias outras ferramentas que atuam na organização da sala de aula.

Em consonância com os autores, o uso da plataforma foi indispensável para a aplicação da sequência didática proposta neste trabalho, uma vez que possibilitou à professora mediar a realização de cada módulo de forma on-line, propiciando, assim, uma interação imediata com os discentes colaboradores. Contudo, esse cenário de sala de aula também apresentou alguns desafios para o processo de ensino-aprendizagem, tais como, dificuldade de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos e, sobretudo, um número reduzido de alunos nas aulas da disciplina que dificultou a realização do trabalho que preconizou a produção de textos orais. O primeiro texto analisado foi exposto a seguir:

3.3.1 Análise 1

O trabalho com a sequência didática propiciou que o estudo do texto oral nas aulas de Língua Portuguesa ocorresse de forma modular, conforme proposto por Dolz, Noverraz; Schneuwly (2004), considerando, inicialmente, o conhecimento prévio que os discentes já possuíam sobre a narração da própria história e, posteriormente, sobre o gênero reconto. O momento interativo *on-line* ocorreu a partir do questionamento feito pela professora sobre o que era contar. Alguns dos alunos foram, aos poucos, expondo as suas opiniões, o que foi

²⁴ Essa nomenclatura dos tipos de interação foi adotada de Thompson (2018)

importante para perceber que eles já tinham uma ideia do que se tratava e, também, propiciou a percepção de que eles já estavam um pouco menos inibidos para abrir o microfone e falar do que nas primeiras aulas de Língua Portuguesa ministradas, nas quais eles interagiam, em quase todo o momento de interação, pelo *chat*.

A *interação mediada on-line*, que corresponde ao tipo de interação ocorrida nessa etapa da sequência, foi relevante à medida que propiciou que aos discentes se expressassem, sobre o conteúdo abordado e tivessem a oportunidade de tirar as dúvidas de forma instantânea, o que não ocorre, na *quase-interação mediada*, uma vez que esta apresenta um caráter monológico, de acordo com Thompson (2018), assim como difere, também, da *interação mediada*²⁵, a qual não contempla os sinais simbólicos, tais como os gestos, utilizados durante o evento comunicativo e atuantes no processo de construção de sentidos.

Esse caráter dialógico da *interação mediada on-line*, identificado durante a apresentação inicial e primeiro módulo da sequência didática, está em consonância com o grau de interatividade da *interação face a face* (THOMPSON, 2018, p. 20), ocorrida nas aulas ministradas na modalidade presencial, propiciando, dessa forma que, em ambos os tipos interativos, ocorram trocas simultâneas entre os interactantes, as quais possibilitaram, nas aulas síncronas, uma participação direta dos discentes durante as aulas. Entretanto, importa ressaltar que, de acordo com a perspectiva de Thompson (2018), a *interação mediada on-line* possui um nível de pistas simbólicas limitado, assim como a *interação mediada* e a *quase-mediada*.

Ademais, a *interação mediada on-line* propiciou que os módulos da sequência didática instigassem, continuamente, a participação dos discentes, ao passo que, de forma constante, ao término de cada turno da professora, era questionado se eles estavam compreendendo o conteúdo e se gostariam de fazer algum questionamento ou comentário, o que não seria possível em um outro tipo de interação mediada elencada por Thompson (2018). Entretanto, cabe pontuar que, apesar desse incentivo constante, a quantidade e duração dos turnos dos discentes ainda foram menos expressivos se comparados aos da professora. Em uma das aulas, por exemplo, em que foi solicitada a coleta do relato de história de vida de um responsável pelo aluno, apenas um discente da turma fez uma pergunta sobre a explicação: “professora... o relato pode ser de mim?”. Os demais alunos respondiam, de modo geral, que estavam entendendo o conteúdo abordado através de turnos breves e objetivos, limitando-se, por vezes, ao uso do

²⁵ Grifos do autor

advérbio “sim”. Essa postura dos alunos pode estar relacionada ao que observa Santos (2004, p. 73): “Esses sujeitos que interagem em sala de aula são fruto de uma sociedade que é marcada principalmente pelas desigualdades e injustiças sociais. É óbvio que recebem dessa sociedade todas as influências que vão interferir no seu fazer interativo”, o que possibilita inferir (supor) que, ainda nos dias atuais, infelizmente, muitos alunos chegam à escola com a concepção de que cabe a eles apenas ouvir o professor e responder tarefas.

Apesar disso, ao longo da aplicação dos módulos da sequência, foi possível notar um avanço gradual nos momentos de participação direta dos alunos durante as aulas. Considera-se que este é trabalho contínuo que deve ser preconizado e planejado durante todo o ano letivo. A esse respeito, Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p. 32) afirmam:

poucas coisas há mais danosas no ensino das competências comunicativas do que atividades esporádicas, soltas, perdidas no tempo e no espaço escolares. É importantíssimo haver uma continuidade, uma permanência, uma insistência, uma regularidade no oferecimento das atividades [...] (CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2018, p. 32)

Além do incentivo à prática da oralidade durante as aulas por meio de perguntas como: “você gosta de ouvir e contar histórias?”; “você sabe o que é um relato?” “Quais são as histórias que foram contadas que você se recorda?”, a sequência didática aplicada por meio da *interação mediada on-line* (THOMPSON, 2018) atendeu, de forma satisfatória, à proposta de instigar e propiciar o estudo e produção do texto oral, como foi possível notar por meio dos Relatos produzidos pelos alunos, os quais foram gravados e transcritos para constituição do *corpus* deste trabalho. Entre os dezesseis textos do referido gênero produzido pelos discentes da turma, sete farão parte da análise proposta por este trabalho, o qual apresenta a análise dos relatos coletados durante a aplicação da sequência modular desenvolvida e consolidada ao longo de oito aulas ministradas preconizando a produção de textos orais. O texto referido foi exposto a seguir:

Análise 1

Transcrição 1: Relato do aluno L6

L6: então professora... como *meu pai* falou no áudio...*e::le* trabalhava desde cedo... *desde os onze anos*/ não era tão cedo mas ainda assim...*onze anos aí:: ele se mudou* de lá da... terra natal *dele* que era Arapiraca... *se mudou* pra cá pra Major Izidoro desde cinco anos... *aí:: assim ele* não era um menino tão interessado nos estudos né::... então *ele* ficou cursando só até o quinto ano... *depois* se desinteressou e foi trabalhar na roça...*aí depois* é começou a:: *profissão* de barbeiro que é a que/ *ele* tem até hoje... *aí* antes de ir exercer a *profissão* ele conheceu minha mãe é... eu acho que ele tinha uns dezoito anos por aí... *aí* se casou com ela... *aí depois* de um ano tiveram o *meu irmão mais velho* que:: hoje *ele* tem vinte e dois anos *aí depois de dez anos ele* exercendo a profissão... casado com minha mãe é:: me tiveram...e eu

tenho um... hoje treze anos... e *depois de dez anos* de novo ((risos))... que é dez em dez... não sei porque ((risos))... aí tiveram meu irmão mais novo... que tem oito anos hoje...aí depois é:: *meu irmão* é:: conheceu a namorada lá e engravidou... e hoje o *meu pai* tem um netinho de quatro anos... é isso professora... aí “tamos” vivendo...

Fonte: *Corpus* do trabalho

No texto analisado, uma das alunas da turma, denominada de L6, reconta a história de seu pai. A aluna inicia o momento de fala se dirigindo ao interlocutor, a saber, a professora, informando que, em consonância com o que o seu pai havia dito no áudio de relato, ele começou a trabalhar cedo, mais especificamente, aos onze anos. L6 explica que ele se mudou de sua cidade natal, qual seja, Arapiraca, e foi morar no município de Major Izidoro aos cinco anos de idade.

A referida aluna discorre que, devido a ele não ter tido muito interesse pelos estudos, cursou somente até o quinto ano, foi trabalhar na roça e somente depois ingressou na profissão de barbeiro. L7 conta que, antes disso, quando ele tinha aproximadamente 18 anos, conheceu a sua mãe, casou-se com ela e um ano depois, tiveram o primeiro filho, o qual tem 22 anos; depois de dez anos em que exercia a profissão de barbeiro, nasceu a referida aluna, que tem 13 anos e após mais dez anos, ocorreu o nascimento de seu irmão mais novo. L6 explana, ainda, que, um tempo depois seu irmão conheceu a namorada, engravidou-a e assim, hoje seu pai é avô de um neto que possui quatro anos. L6 conclui o seu reconto, dirigindo-se, novamente, ao interlocutor, como o faz no início de sua fala e expõe, através do uso de um registro coloquial da língua afirma que eles estão vivendo.

Através da análise desse Reconto, foi possível notar a presença de elementos recorrentes nos textos orais, como a *repetição*, atividade de formulação constatada através do uso dos termos: “*meu pai*” (linhas 1 e 12), o qual, ao ser repetido, possibilitou que o referente utilizado no início da fala fosse retomado ao final do texto; o pronome “*ele*” (linhas 1, 2, 3, 4,6,7 e 8), possibilitando a coesão e a retomada do referente, que é feita diversas vezes para que fosse possível acrescentar novas informações sobre a pessoa de quem se fala; “*onze anos*” (linhas 1 e 2), o qual foi utilizado para retomar o tópico após uma reformulação; “*se mudou*”, (linhas 2 e 3), estabelecendo uma retomada após uma especificação de onde era a terra natal do referente e de onde foi morar posteriormente; os termos “*depois*”, bem como, “*profissão*”, que apresentam, em ambos os casos, coesão ao texto; “*depois de dez anos*”, acrescentando uma marca temporal para outro espaço de tempo do anteriormente apresentado no texto e “*meu irmão*” retomando um referente.

Considerando a presença desses elementos da repetição, nota-se, previamente, que esses elementos não são irrelevantes à construção do texto; ao contrário: contribuíram de forma efetiva para a construção da coerência e coesão textuais, assim como, atuaram na retomada de referentes do texto analisado, o que ratifica as considerações de Marcuschi (1996)²⁶ apontadas por Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 61) de que, entre as diversas funções exercidas pela repetição, destaca-se “a sua contribuição para a organização do discurso e a manutenção da coerência textual, bem como a organização tópica e a geração de sequências mais compreensíveis”.

Em consonância com o que afirma Santos (2004, p. 56), a ocorrência da repetição é mais comum em textos orais – assim como o analisado neste trabalho – uma vez que o texto escrito se submete a um processo de revisão que possibilita a retirada de repetições excessivas.

Ao analisar o material gravado da aluna L6, foi possível perceber que não somente o Reconto apresentou esse elemento, mas o conto/ “relato” produzido pelo pai da discente também possui vários termos que se repetem ao longo da narrativa. Nesse sentido, importou observar, também, entretanto de forma mais breve, esse gênero textual. De acordo com Costa (2008), o relato apresenta como características:

RELATO (v. CAUSO, CONTO, ESTÓRIA, HISTÓRIA, NARRAÇÃO, NARRATIVA, MEMORIAL, RELATÓRIO): narração (v. não ficcional, escrito ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito ou presente histórico (COSTA, 2008, p. 159)

A partir disso, analisou-se o texto narrativo de autoria do pai de L6, que conta:

Transcrição do relato do pai de L6

é:: eu morei em *Arapiraca*... sai de *lá* com cinco anos de idade... vim morar em *Major Izidoro* já tem quarenta anos que moro em *Major Izidoro*...a::í... eu conheci minha esposa lá no sertão depois dos 17/18 anos de *idade* que eu tinha... e:: já tem vinte e cinco anos de casado... tenho três filho...um com vinte e dois a menina com treze e o outro com oito... e:: *trabalho* há vinte e cinco ano na *profissão*... já tenho um netinho e:: estudei até o quinto ano... desisti... *trabalhei* de roça... aí foi quando... arrumei minha *profissão* e... tô aqui vivendo até hoje na minha *profissão* Graças a Deus

Fonte: *Corpus* do trabalho

Nessa narrativa, o pai de L6 conta que morou na cidade de Arapiraca até os cinco anos de idade, quando foi morar em Major Izidoro, onde reside há quarenta anos. Informa ainda que conheceu sua esposa na região do sertão e casou-se com ela há vinte e cinco anos, mesmo

²⁶ *apud* Fávero; Andrade; Aquino (2005, p. 61)

período que exerce a sua profissão, que não especifica qual é, diferente do Reconto de L6 em que há a informação de que ele é barbeiro. Conta também que tem três filhos, cita a idade de cada um deles e acrescenta que já tem um neto. Assim como no Reconto, explica-se, na narrativa, que ele não concluiu os estudos, uma vez que cursou somente até o quinto ano.

Ao fazer um breve gesto de análise desse texto²⁷, nota-se que, assim como no Reconto, há termos que se repetem ao longo da narrativa. Já no início do texto (linha 1), o pai de L6 utiliza o advérbio “lá” para retomar o complemento “Arapiraca”, que é a cidade em que ele nasceu. O termo “Major Izidoro”, por sua vez, aparece nas linhas 1 e 2, pois, ao mencionar a cidade em que foi morar após os cinco anos de idade, ele especifica há quanto tempo está no referido município e para isso faz uma retomada do termo na narrativa.

A repetição do verbo “trabalhar” que se encontra no aspecto temporal no presente (linha 4) e no passado (linha 5) possibilita que, após duas novas informações, a saber, o fato de ter um neto e de só ter estudado até o quinto ano, o informante possa acrescentar um dado ao que foi dito antes, propiciando-o situar o interlocutor de que também exerceu outra profissão e não somente a que corresponde ao seu vínculo empregatício atual. Nesse sentido, nota-se que o uso das repetições feitas pelo informante atende ao que prevê Santos (2004, p. 60) de que, constantemente, o falante tende a se expressar repetindo palavras, expressões ou frases por, muitas vezes, ter como objetivo principal reiterar o tópico em discussão.

Ao retomar a análise para o gênero principal deste trabalho, o Reconto, é possível notar no texto de L6 as *seções da narrativa natural*²⁸, as quais, conforme mencionado na segunda seção, foram propostas por Labov (1972 *apud* SILVEIRA, 2006), resumidas por Dionísio (1994 *apud* SILVEIRA, 2006, p. 9-11) e discutidas por Silveira (2006).

Assim, no início da narrativa, constam as informações referentes à *orientação*, que situam o interlocutor sobre quem é o personagem do reconto, o tempo e o espaço onde as ações acontecem:

Trechos do Reconto:

L6: então professora... como *meu pai* falou no áudio...e::le trabalhava desde cedo... desde os onze ano/ não era tão cedo mas ainda assim...onze anos aí:: *ele se mudou de lá da... terra natal dele que era Arapiraca... se mudou pra cá pra Major Izidoro desde cinco anos... [...]*

Fonte: *Corpus* do trabalho

²⁷ Ressalta-se que este trabalho analisa a oralidade, primordialmente, no gênero Reconto. Entretanto, coube tecer breves comentários referentes aos relatos que deram origem a esses textos que compuseram o *corpus* do trabalho.

²⁸ Cabe pontuar que, neste trabalho, as seções da narrativa foram analisadas considerando os textos que os alunos produziram que são de histórias de vida.

Outro ponto elencado na narrativa corresponde à *ação complicadora*, que consiste no fato de o personagem não ter tido um interesse significativo pelos estudos e, desse modo, ter desistido deles quando cursava o quinto ano:

[...] assim *ele não era um menino tão interessado nos estudos né::...* então *ele ficou cursando só até o quinto ano... depois se desinteressou* [...]

Fonte: *Corpus* do trabalho

A *resolução* da situação complicadora do texto narrado pela discente ocorre quando o personagem decide seguir outro caminho ao desistir dos estudos e começa a se dedicar a outro tipo de atividade, o trabalho:

[...] *foi trabalhar na roça...* aí depois é começou a:: profissão de barbeiro que é a que/ ele tem até hoje... [...]

Fonte: *Corpus* do trabalho

A *coda*, que indica ao interlocutor que chegou o fim da história, também está presente no texto estudado, conforme explicitado no trecho a seguir:

[...] é isso professora... aí “tamos” vivendo...

Fonte: *Corpus* do trabalho

Outro ponto importante refere-se à presença de fatores como *paralelismos*, ao considerar que, assim como defendem Melo Júnior; Morais; Santos (2019), os textos não são constituídos por um aglomerado de frases soltas ou uma junção de palavras aleatórias. De acordo com os autores, “esses gêneros são construções textuais constituídas por encadeamentos morfológicos, sintáticos e semânticos, dotados de complexidade, isto é, são formados por sequências ordenadas e/ou coordenadas (repetidores) que permitem a compreensão textual” (IBIDEM, p. 117).

Nesta perspectiva, os referidos autores ressaltam que, em consonância com Antunes (2003 *apud* MELO JÚNIOR; MORAIS; SANTOS, 2019, p. 117), tendo em vista o caráter interacional da oralidade, direcionada para a articulação de tópicos ou subtópicos da interação, cabe pontuar que não se pode renegar de recursos de encadeamento dos tópicos em textos orais,

pois, assim como afirmam, o uso desses recursos auxilia na manutenção das unidades temáticas e semântica dos textos da modalidade oral da língua, inclusive os paralelismos.

Conforme afirmam, os paralelismos reúnem os elementos linguístico-textuais que “dão conta da estrutura da sequência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos” (MARCUSCHI, 2012, p. 50 *apud* MELO JÚNIOR; MORAIS; SANTOS, 2019, p. 118). Desse modo, segundo essa explanação, compreende-se que eles atuam na progressão dos textos, evitando que os turnos sejam dispostos de forma desconexa.

Entre esses aspectos elencados, importou debruçar-se sobre os paralelismos sintático e semântico. Como observam Melo Júnior; Morais; Santos (2019, p. 118) eles “funcionam como sequências que se equivalem, assemelham-se e se coordenam, emprestando clareza, transparência e objetividade à linguagem”. E acrescentam ainda:

Na propriedade de coesão textual, esses recursos coesivos auxiliam na promoção das continuidades semântica e temática, resultando em textos bem articulados, em que a compreensão, cooperação e negociação tornam possível a interação, possibilitando aos interactantes atingir seus propósitos nos torneios verbais (MELO JÚNIOR; MORAIS; SANTOS, 2019, p. 119).

Os autores apontam que essa correspondência entre itens lexicais distintos e de mesma estrutura sintática correspondem ao paralelismo sintático, enquanto as continuidades semântica e temática ocorrem, por exemplo, através da reiteração, relação semântico-textual que retoma segmentos apresentados previamente no texto ou antecipa seguimentos seguintes.

Conforme explicam os referidos autores, em consonância com Antunes (2005 *apud* MELO JÚNIOR; MORAIS; SANTOS, 2019, p. 119), “esse movimento reiterativo ocorre a partir de um procedimento de coesão do texto, chamado de repetição que consiste no mecanismo de retomar um segmento textual anterior e manter algum elemento da forma ou do conteúdo”. É nessa conjectura, segundo afirmam, que se encontram o paralelismo sintático e semântico, atuando como sequências lineares, de natureza sintática e semântica no uso da linguagem.

Nesse sentido, os autores explicam que o paralelismo sintático está relacionado à correspondência sintática de termos contidos nas frases ou nas orações. No Reconto de L6, já no início da narrativa, a aluna utiliza duas orações que apresentam uma estrutura sintática semelhante: “*ele se mudou de lá da... terra natal dele que era Arapiraca*” e “*se mudou pra cá pra Major Izidoro*”. Notadamente, ambas as orações possuem como termo núcleo o verbo

“morar” e apresentam como especificadores advérbios de lugar, sendo possível observar, assim, que há um paralelismo sintático no trecho do Reconto da discente.

Nota-se também que o referido trecho possui uma sequência linear e harmoniosa entre as ideias expressas nessas orações, propiciando um encadeamento lógico que corrobora para a construção de sentidos, o que permite perceber que há um paralelismo semântico entre essas orações.

Entretanto, em outro trecho, qual seja, “*e::le trabalhava desde cedo... desde os onze ano/ não era tão cedo mas ainda assim...onze anos aí::*” nota-se que há uma quebra do sentido lógico entre as orações, pois as informações se contradizem: logo após L6 afirmar que seu pai trabalhava desde cedo, diz que não é tão cedo assim, o que tende a provocar um estranhamento no processo de compreensão do interlocutor.

De um modo geral, essas duas ocorrências emprestam, de forma significativa, as sequências lineares das demais construções do texto, possibilitando que se possa considerar que o Reconto produzido por L6 apresenta, predominante, um encadeamento sintático e estilístico que propiciaram o estilo e a coesão ao texto narrado pela aluna.

Além desses fenômenos linguísticos, outro aspecto que despertou a atenção no referido Reconto foi a fidelidade à narrativa original contada pelo pai, demonstrando a importância de processos cognitivos como a memória na execução de atividades que abordam esse gênero textual. De acordo com Mourão Júnior; Faria (2015, p. 780), “grosso modo, chamamos de memória a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações”. Os autores afirmam que a memória é um dos mais relevantes processos psicológicos, uma vez que é responsável pela identidade pessoal do indivíduo e está relacionada a outras funções corticais a exemplo da função executiva e, ainda, do aprendizado (IBIDEM, p. 780-781).

Mourão Júnior; Faria (2015) apresentam uma visão fenomenológica das memórias, ao passo que ressaltam a dificuldade de classificá-las. Nesse sentido, os autores se restringem a descrever como cada uma das modalidades de memória se apresentam na consciência dos indivíduos. Entendem que a Memória Sensorial é aquela que possibilita reter informações que são captadas por meio dos sentidos, que podem ser estímulos auditivos, visuais, olfativos, gustativos ou proprioceptivos (IBIDEM, p. 783). De acordo com os autores, ela possui uma duração curtíssima, quando o estímulo não é recuperado. Acrescentam ainda:

Outro detalhe importante é que a memória sensorial apresenta capacidade relativamente grande, se comparada à memória de trabalho [...]. Isso quer dizer que, na memória sensorial, registramos mais estímulos do que podemos recuperar, pois, no caso da evocação da informação, entra em ação a memória de trabalho, que, como citado, tem capacidade reduzida em relação à memória sensorial (MOURÃO JÚNIOR; FÁRIA, 2015, p. 783).

Quanto à caracterização biológica, os autores explicam que se trata de um fenômeno de natureza elétrica, o que implica dizer que essas informações não acarretam alterações funcionais nem morfológicas nos neurônios que se relacionam a esse processo. Sendo assim, a informação fica disponível durante o período em que os neurônios disparam potenciais elétricos e, após o término desse processo, a informação é perdida (MOURÃO JÚNIOR; FARIA, 2015, p. 783).

Quanto à Memória de Trabalho, os autores entendem que, em linhas gerais, serve para contextualizar o indivíduo e para coordenar as informações que estão transitando no cérebro. Apesar do uso do termo memória de trabalho ser recente na literatura e, talvez devido a isso, não haver, ainda, convergência na conceituação do termo entre os estudiosos da área, como apontam, há alguns pontos de concordância sobre as características da memória de trabalho, quais sejam, a duração ultrarrápida e capacidade limitada (GOLDBERG, 2009 *apud* MOURÃO JÚNIOR; FARIA, 2015, p. 783).

Para a Memória de Longa Duração (MLD), os autores dizem que ela armazena as informações por um vasto período de tempo, o qual pode corresponder a meses, anos ou por décadas. Outro aspecto importante da MLD consiste na sua capacidade de arquivar informações por tempo indeterminado, sendo necessário apenas que a memória permaneça sendo reforçada ao longo dos anos (MOURÃO, JÚNIOR; FARIA, p. 784-785).

Ao considerar o contexto de produção dos Recontos, é possível inferir que a fidelidade às narrativas originais provavelmente foi propiciada pela atuação da *Memória de Trabalho* dos alunos colaboradores da pesquisa, os quais, puderam assimilar, gerenciar e recontar as informações que lhes foram transmitidas durante um curto período em que eles necessitavam fazer uso dessas mesmas informações para produzir o texto referido, não chegando a ser armazenado, no momento da gravação do Reconto, pela Memória de Longa Duração que, para ser constituída, leva em média entre três e oito horas (MOURÃO JÚNIOR; FARIA, 2015, p. 785).

3.3.2 Análise 2

O segundo Reconto analisado, de autoria de L2, também foi produzido por meio da aplicação da sequência didática desenvolvida através do processo de *interação mediada on-line* (THOMPSON, 2018). Nesse sentido, importou discutir os aspectos inerentes aos textos orais também no referido texto do gênero Reconto:

Transcrição do relato de L2

L2: bom dia professora... eh:: hoje eu vou contar a história da minha mãe... bom *ela aproveitou alguns momentos da infância... ela não aproveitou* como queria... teve que trabalhar desde muito cedo... eh:: com treze anos... *ela* tinha que ajudar a minha vó... aí só aproveitou um pouco *da infância pra brincar com a minha tia... ela não conseguiu terminar os estudos* é:: por causa que *teve que trabalhar...* ela queria ser doutora mas não teve como... aí:: hoje ela é cabeleireira... o sonho dela é que eu e meus irmãos termine os estudos... é:: faça faculdade e consiga um emprego... é isso professora

Fonte: *Corpus* do trabalho

No texto apresentado, L2 narra o relato que ouviu da sua mãe. A aluna inicia dizendo que a sua genitora aproveitou alguns momentos da infância, apesar de não ter sido como gostaria, pois teve que trabalhar já aos treze anos para que pudesse ajudar a sua mãe. Contudo, L2 afirma que ela ainda conseguiu aproveitar um pouco, brincando com a irmã. A discente explana que ela não pôde concluir os estudos, porque teve que trabalhar. Assim, o desejo de ser “doutora” não foi realizado e, desse modo, atualmente, é cabeleireira. L2 diz ainda que o sonho da sua mãe é que ela e seus irmãos terminem os estudos, cursem o Ensino Superior e consigam um emprego.

No referido texto, notou-se a presença de elementos da oralidade, tais como a repetição, por exemplo. Melo Júnior; Moraes; Santos (2019, p. 143) ratificam que, em consonância com o que afirma Marcuschi (2006, 2015)²⁹, a repetição é um dos processos de formulação textual mais recorrentes nos textos orais, assim como pode-se constatar no texto de L2.

Ao longo da narrativa, a aluna repete o pronome “*ela*” e “*dela*” por várias vezes (linhas 1, 2, 3, 4, 5 e 6) como forma de retomar o sujeito do Reconto, a saber, a sua mãe, facilitando o entendimento do interlocutor sobre quem é a pessoa à qual a discente está se referindo durante toda a sua fala. Notadamente, essa repetição contribui também na construção da coesão do texto, pois, ao sentir a necessidade de continuar o relato, a discente utiliza o pronome para, a partir de então, acrescentar mais informações sobre a referente.

Além disso, nota-se a repetição da informação de que a *mãe não aproveitou muito da infância*, o que atribui um efeito reforçador a esse dado apresentado. O tópico “*estudos*”

²⁹ apud Melo Júnior; Moraes; Santos (2019, p. 143)

também aparece mais de uma vez na narrativa, demonstrando que este possui relevância no relato recontado pela discente.

A narrativa que deu origem ao Reconto, a saber, o relato, também apresenta a repetição como formulação textual que contribui para a organização discursiva e monitoramento da coerência dos textos produzidos pelos falantes da língua, assim como afirma Marcuschi (2006, 2015 *apud* MELO JÚNIOR; MORAIS; SANTOS, 2019, p. 143). Desse modo, importou observar o seguinte texto produzido pela mãe de L2:

Transcrição do relato da mãe de L2:

SOU MÃE da LARISSA, do sétimo ano A... é::... (pausa longa) contar um POUquinho da minha história... é... (pausa longa) e::eu tive um pouco de infância NÃO TIVE MUITA mas tive infância sim... minha infância foi muito boa:: eu brincava... eu... tive que...trabalhar muito cedo... comecei a trabalhar desde os meus treze anos de idade... pra ajudar a minha mãe com os meus três irmãos... e... (pausa longa) não consegui terminar os meus estudos, mesmo mudar de eu trabalhar... não consegui terminar... tive que trabalhar... ajudar a minha mãe... é... CAsei com vinte anos tive a minha primeira filha co::m vinte anos... depois veio a LARIssa... hoje em dia eu tenho o Luan também... de oito anos... a Larissa tem quinze:: a Layane tem dezessete... e o Luan tem oito. É... (pausa longa) eu gostaria muito de ter terminado os meus estudos... mas não deu... porque... trabalhava pra ajudar a minha mãe... aí:: depois casei... tentei estudar à noite... não consegui e::... de lá pra cá, venho batalhando, PREtendo terminar os meus estudos e:: com fé em Deus, se Deus quiser, é... sempre tive o sonho de ser médica, mas... NÃO DEU CERto...hoje em dia sou cabeleireira, é... trabalho muito, GOSTo do meu trabalho, é:: todo esforço que eu faço até hoje é por eles três... PRA QUE ELES TRÊS estudem, e... o que eu não consegui espero que eles consigam... porque é muito bom... “cê” poder terminar os seus estudos, pode::r conseguir um emprego para poder pagar uma faculdade, e::: ENfim, muito bom a gente:: poder realizar nossos sonhos, né::?... E:: é isso

Fonte: *Corpus* do trabalho

Na narrativa exposta, a mãe de L2 inicia a sua fala informando que contará um pouco de sua história. Segundo ela, aproveitou alguns momentos da infância, brincando com a irmã, entretanto, não pôde aproveitar mais porque teve que trabalhar desde cedo, aos treze anos, para ajudar a mãe e os três irmãos. Ela conta que se casou aos vinte anos, mesma idade em que teve a sua primeira filha, Layane, que possui, atualmente, dezessete anos. A narradora afirma que após esse período, teve mais dois filhos, a saber, a Larissa, que tem quinze anos e o Luan, de oito anos de idade. Ela lamenta não ter conseguido concluir os estudos, pois tinha o sonho de ser médica. Contudo, como não foi possível, começou a exercer a profissão de cabeleireira, atividade que ela gosta de executar. A narradora afirma que todos os esforços que faz são direcionados aos filhos, para que eles possam estudar, conseguir um emprego e cursar uma

faculdade. Ademais, conclui a sua fala afirmando que é muito agradável conseguir concretizar os sonhos que possui.

A análise dos textos transcritos permite perceber que há alguns tópicos discursivos no relato que não eram contempladas no reconto. O primeiro dado que foi suprimido por L2 foi o fato de que sua mãe precisou ajudar a cuidar dos três irmãos, informação que poderia explicar o motivo de ela ter tido que começar a trabalhar tão cedo, ainda aos treze anos de idade. Outro tópico que não apareceu no reconto refere-se às informações pessoais dos dois irmãos da referida aluna, as quais foram apresentadas e até enfatizadas na narrativa original.

Nota-se, ainda, que o texto da mãe de L2 possui elementos importantes da oralidade, a exemplo da *repetição*, que aparece, sobretudo, por meio do uso do pronome “*eu*”, possibilitando inserir novas informações a respeito de sua história de vida, além de contribuir na construção da coesão textual. Há a menção, por mais de uma vez, de que *não foi possível continuar os estudos, nem aproveitar muito a infância*, o que propicia uma ênfase a essas informações, demonstrando a relevância que lhes são atribuídas na narração.

Outro exemplo observado é a ocorrência de pausas no decorrer do texto. É notável que a mãe de L2 interrompe a fala várias vezes e logo após apresenta uma hesitação, assim como acontece no trecho discutido a seguir:

Trecho do reconto:

SOU MÃE da LARISSA, do sétimo ano A... *é::...* (*pausa longa*) contar um POUquinho da minha história..” “... *é...* (*pausa longa*) *e::* eu tive um pouco de infância NÃO TIVE MUITA mas tive infância sim...” [...]

Fonte: *Corpus* do trabalho

Considerando esse contexto de ocorrência, é possível inferir que, conforme Marcuschi (2001), ao discutir os tipos de pausas propostos por Rath (1979, p. 96-7 *apud* MARCUSCHI, 2001, p. 63-64), essas pausas não-sintáticas de hesitação poderiam indicar a passagem de um tópico para o outro, o que explicaria a sua recorrência no texto analisado.

L2: bom dia professora... *eh:: hoje vou contar a história da minha mãe* [...]

Fonte: *Corpus* do trabalho

Mais adiante, analisando as seções das narrativas de Labov (1972 *apud* SILVEIRA 2006) chega-se à seção *complicação da ação*, que consiste no momento da narrativa em que L2

conta que a sua mãe teve que começar a trabalhar muito cedo, ainda aos treze anos de idade, pois precisava a ajudar a sua avó:

L2: [...] teve que trabalhar desde muito cedo... eh:: com treze anos... ela tinha que ajudar a minha vó [...]

Fonte: *Corpus* do trabalho

A *resolução* do reconto ocorre quando a mãe de L2, por ter começado a trabalhar cedo, não consegue aproveitar a infância como gostaria, nem continuar os estudos, o que a impossibilita de ser doutora e, assim, atualmente exerce a profissão de cabeleireira.

L2: [...] *ái só aproveitou um pouco da infância pra brincar com a minha tia... ela não conseguiu terminar os estudos é:: por causa que teve que trabalhar... ela queria ser doutora mas não teve como... aí:: hoje ela é cabeleireira... [...]*

Fonte: *Corpus* do trabalho

A sessão *coda* corresponde à *parte final* do reconto, em que L2 anuncia ao interlocutor, por meio de uma frase, que terminou a narrativa, assim como exposto a seguir:

L2: [...] *é isso professora*

Fonte: *Corpus* do trabalho

Na narrativa, pode-se observar também a presença de paralelismos em sua constituição. De acordo com Antunes (2005),

O paralelismo é um recurso muito ligado à coordenação de segmentos que apresentam valores sintáticos idênticos, o que nos leva a prever que os elementos coordenados entre si apresentam a mesma estrutura gramatical. Ou seja, a *unidades semânticas similares* deve corresponder uma *estrutura gramatical similar*. É o que se chama, comumente, de *paralelismo* ou *simetria de construção* (ANTUNES, 2005, p. 63, itálicos da autora)

Um exemplo de ocorrência de *paralelismo sintático* é visto nas orações “ela não *aproveitou* como queria... *teve* que trabalhar desde muito cedo”. Nessa construção, nota-se que o modo e tempo dos verbos dos sintagmas estão em consonância, apresentando, dessa forma, a mesma estrutura sintática e possibilitando que os enunciados estejam em harmonia.

O *paralelismo semântico* também está presente no reconto. No trecho “ela queria ser *doutora* mas não teve como... *ái:: hoje ela é cabeleireira*”, por exemplo, nota-se que as palavras destacadas pertencem ao mesmo campo semântico, a saber, o campo “profissões”, constituindo,

assim, uma sequência simétrica entre os termos da frase e contribuindo para a construção de sentido lógico do texto em questão. Outra ocorrência de *paralelismo semântico* pode ser identificada no trecho: “o sonho dela é que eu e meus irmãos termine os *estudos*... é:: faça *faculdade*”, em que, assim como no exemplo anterior, as palavras utilizadas nas sentenças, quais sejam, “*estudos*” e “*faculdade*”, pertencem, também, ao mesmo campo semântico, demonstrando uma sincronia entre as ideias expressas no reconto produzido por L2.

3.3.3 Análise 3

O terceiro reconto que compõe o *corpus* deste trabalho é de autoria de L3 e, assim como os demais, foi produzido a partir do processo de *interação mediada on-line* (THOMPSON, 2018), no período de aulas não-presenciais, e será exposto a seguir:

Transcrição do reconto de L3

L3: O entrevistado falou um pouco de sua infância e adolescência... *ele* disse que foi *um tempo bom*... *ele* brincava ao ar livre, de muitas *brincadeiras* que atualmente não são ‘tão’ conhecidas como antes passava o maior tempo se divertindo em roças e na estrada... *ele* comia frutas diretamente do pé e é:: *ele* considera o *tempo melhor do que o de hoje*

Fonte: *Corpus* do trabalho

No texto, L3 conta que a pessoa que foi entrevistada (a qual não especifica quem é) discorreu sobre as fases de infância e adolescência da sua vida. O aluno afirma que, segundo o entrevistado, esses foram bons tempos, nos quais ele brincava de brincadeiras que atualmente não são conhecidas e que ocupava a maior parte do seu tempo com momentos de diversão que ocorriam nas roças e também na estrada. L3 narra ainda que o entrevistado comia frutos retirados das fruteiras e que considera que esse tempo em que passou sua infância e adolescência era melhor do que atual.

O reconto do aluno possui recursos recorrentes em textos, sobretudo da língua falada, tais como a *repetição*. Segundo Antunes (2005, p. 70, itálicos da autora), “a *repetição*, como o próprio nome indica, corresponde à ação de *voltar* ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente”.

Esse procedimento pode ser observado pelo uso do pronome “*ele*”, que aparece quatro vezes durante o decorrer da narrativa. Ao analisar essa repetição, nota-se que ela possibilita ao aluno retomar o referente, qual seja, o “entrevistado”, o que vai ao encontro do que afirma

Antunes (2005, p. 71) “a repetição constitui um recurso reiterativo, requisito da própria continuidade exigida pela coerência”.

L3 utiliza também o termo “brincadeiras” por mais de uma vez, demonstrando que esse é um tópico importante na história de vida contada no relato de seu pai. Além disso, a informação de que o tempo da infância e adolescência dele foi um período bom é apresentada duas vezes na fala do discente, o que possibilita dar ênfase a essa afirmação.

Notadamente, por meio da leitura da transcrição do relato do pai de L3, é possível verificar que este possui mais informações do que o reconto feito pelo aluno, conforme demonstra a narrativa original:

Transcrição do relato do pai de L3

EU GOSTAVA de jogar pinhão, jogar cimbra, a gente brincava de roda de fogo e:: quadrilha... no estudo nós gostava muito de andar pelos mato com um estilingue, matando passarinho... pegando passarinho debaixo “dum” balaio é:: chupando melancia na roça, chupando manga, era reinando pela roça do povo, eu fazia tudo isso, a gente reinava, corria, era... era um tempo que não tinha muita coisa ruim ou como hoje, aí a gente brincava muito, gostava muito... e:: quando tava estudando aí pronto... tinha uma brincadeira que eu gostava muito era de quadrilha, sempre existiu

Fonte: Corpus do trabalho

No relato, o pai de L3 inicia a sua fala discorrendo sobre as brincadeiras de que ele gostava, tais como: jogar pinhão, “chimbra” (bolinha de gude), roda de fogo e quadrilha. Ele afirma ainda que gostava de caminhar em regiões que possuíam mato e lá, matava passarinhos com o estilingue, os quais pegava embaixo de um balaio. Além disso, narra que se alimenta de frutas colhidas diretamente na roça e que lá “reinavam” e corriam. Afirma ainda que naquele tempo não existiam muitas coisas ruins que existem nos dias atuais e, assim, brincava muito, sobretudo quando estava estudando.

A análise desses dois textos, produzidos por L3 e pelo seu pai, permite perceber que o reconto do aluno suprimiu algumas informações narradas no relato, a exemplo da especificação dos tipos de brincadeiras que o pai gostava durante a infância, bem como a breve menção ao período que estava estudando.

O referido relato apresenta recursos como a *repetição*, que, de acordo com Antunes (2005), é um recurso textual importante e “sua ocorrência em textos é incontestável, isto é, os textos maiores, orais ou escritos, formais ou informais, normalmente, trazem palavras repetidas, sem que isso lhes afete a qualidade” (IBIDEM, p. 71).

Um exemplo dessa ocorrência é o uso do pronome “*eu*” por três vezes ao longo do texto, que permite ao pai do discente marcar, continuamente, que ele é a pessoa de quem se fala no relato e, ainda, o possibilita mudar de tópico discursivo de forma coesa. Os verbos “*jogar*”, “*brincar*”, “*estudar*” e “*gostar*” também aparecem de forma recorrente, de modo que o propicia especificar quais eram os tipos de atividades que fazia durante o seu período de infância, acrescentando, dessa forma, novas informações ao que já foi dito.

Nesse sentido, o importante uso discursivo da repetição no referido texto corrobora para o que afirmam Melo Júnior; Moraes; Santos (2019):

[...] aquela velha e cansativa história de que repetir uma palavra ou um item lexical só é permitido até três vezes no máximo torna-se perigosa, escorregadia e até reducionista, por não se justificar a maleabilidade funcional da repetição, em suas inúmeras possibilidades de uso e numa multiplicidade de contextos (MELO JÚNIOR; MORAES, SANTOS, 2019, p. 145)

Quanto ao reconto de L3, identificam-se também as *seções da narrativa* definidas por Labov (1972 *apud* SILVEIRA, 2006). No início do texto, o aluno apresenta o *resumo* ou *sinopse*, ao fazer uma breve introdução sobre o assunto em que foi tratado no relato do seu entrevistado:

Trechos do reconto:

L3: *O entrevistado falou um pouco de sua infância e adolescência...*

Fonte: *Corpus* do trabalho

Esse trecho inicial também possui as informações referentes à *orientação*, em que L3 apresenta uma contextualização da história “[...] *falou um pouco de sua infância e adolescência*” e indica quem é o personagem, o “*entrevistado*”.

A seção correspondente à *complicação da ação* conta que o entrevistado do discente costumava brincar ao livre de brincadeiras que atualmente não são tão conhecidas como eram na época relatada:

L3: [...] *ele brincava* ao ar livre, de muitas *brincadeiras* que atualmente não são ‘tão’ conhecidas como antes [...]

Fonte: *Corpus* do trabalho

A *resolução* compreende ao desfecho da narrativa, que ocorre quando o aluno afirma que, segundo o entrevistado, o tempo de sua infância e adolescência era melhor do que o atual:

é:: *ele considera o tempo melhor do que o de hoje*

Fonte: *Corpus* do trabalho

O reconto de L3 apresenta, ainda, além da repetição propriamente dita³⁰, outro recurso da repetição, qual seja, o *paralelismo*, que, segundo Antunes (2005, p. 64),

[...] não constitui propriamente uma regra gramatical rígida. Constitui, na verdade, uma diretriz de ordem estilística - que dá ao enunciado uma certa harmonia - e constitui ainda um recurso de coesão - que deixa o enunciado numa simetria sintática que é por si só articuladora. (ANTUNES, 2005, p.64)

Nesta perspectiva, identifica-se a utilização desse recurso no texto produzido pelo aluno por meio da análise de sentenças como: (1) “O entrevistado *falou* um pouco de sua infância e adolescência” e (2) “ele *disse* que foi um tempo bom”. Nesses segmentos, nota-se a presença de uma estrutura sintática similar, que é consolidada pelo uso de termos núcleos de mesmo tempo e modo verbais.

Mais adiante, no trecho em que o discente narra: (1) “ele *brincava* ao ar livre” e (2) “*passava* o maior tempo se divertindo em roças e na estrada”, também se observa uma *simetria de construção*³¹, que, segundo Antunes (2005, p. 64), possibilita aos enunciados ficarem aceitáveis no que se refere à sintaxe e à estilística.

Assim, a autora explana que o paralelismo consiste em um recurso bastante importante para o estabelecimento da coesão e da coerência e demonstra que “*os critérios para a qualidade do texto superam em muito o simples ajustamento linguísticos*” (ANTUNES, 2005, p. 70, grifos da autora).

Consoante a essa afirmação da autora, identifica-se que o texto de L3 apresenta também um *encadeamento semântico*, o qual é estabelecido em segmentos como: “O entrevistado falou um pouco de sua infância e *adolescência...*” em que os termos que foram destacados para essa análise pertencem ao mesmo campo semântico, pois ambos se referem a fases da vida, propiciando uma relação harmônica de ideias expressas pela discente.

3.3.4 Análise 4

³⁰ Para Antunes (2005, p. 62), os recursos da repetição são: “a paráfrase, o paralelismo e a repetição propriamente dita”.

³¹ Segundo Antunes (2005, p. 64, itálicos da autora), chama-se, de forma comumente, “*paralelismo*” ou “*simetria de construção*”, a estrutura gramatical similar entre os segmentos.

O quarto reconto produzido por meio da aplicação da sequência didática é de autoria do discente denominado, nesta pesquisa, de L4, o qual será exposto e discutido nesse subtópico do trabalho:

Transcrição do reconto de L4

L4: eu entrevistei a minha avó... dona Teresinha... *ela* nasceu em São Paulo mas há muitos anos mora em Major... *ela* fala que teve uma infância muito boa... que *estudou* mas não terminou os *estudos* porque NAQUEla época era muito difícil *estudar* por causa da distância da escola... e também naquela época não tinha transporte... como se tem hoje... *ela* só *estudou* até a quarta série... *ela* fala que brincava muito na escola e:: aos sábados tinha aula de canto e hoje *ela* se tornou *artesã*... *ela* fala que *gosta* muito de fazer *artesanato* e também *gosta* muito de passear

Fonte: *Corpus* do trabalho

O aluno inicia a narrativa informando que irá recontar a história de vida de sua avó, a “dona Teresinha”. L4 afirma que a entrevistada nasceu em São Paulo, mas há muito tempo reside na cidade de Major Izidoro. Conta que o período de infância da referente foi muito bom: estudou até a quarta série, mas não conseguiu prosseguir os demais ciclos devido à longa distância em que ficava localizada a escola e ao fato de não haver transporte naquela época como há atualmente. O aluno explana que, segundo a avó, ela brincava bastante na escola e que aos sábados ocorriam aulas de canto. Ele afirma, ainda, que a entrevistada é artesã, atividade que ela gosta muito de desempenhar e que gosta de passear também.

O reconto do discente apresenta recursos da língua falada, tais como a *repetição*, que aparece, sobretudo, por meio do uso do pronome “*ela*” (inserido nas linhas 1, 2, 4, 5 e 6 da transcrição), que retoma o referente, a saber, dona Teresinha, durante toda a narrativa.

O verbo “*estudar*”, que também aparece como substantivo, qual seja, o “*estudo*”, é repetido por quatro vezes ao longo do texto do aluno, demonstrando que esse tópico foi considerado importante e, possivelmente, por esse motivo, L4 sentiu a necessidade de apresentar, várias vezes, novas informações sobre esse assunto, o que propicia notar que o uso repetido desse vocábulo não é utilizado para dizer o mesmo que já foi dito, mas sim, para acrescentar dados novos sobre ele.

Outro termo que aparece de forma recorrente é o verbo “*gostar*”, pois o discente especifica algumas das atividades que sua avó aprecia desempenhar, apresentando, dessa forma, novas informações a respeito do referente.

Ao analisar a narrativa que deu origem ao reconto, qual seja, o relato da avó de L4, verificou-se que ele é mais sucinto do que o texto produzido pelo aluno:

Transcrição do relato da avó de L4:

fo::i nã... foi boa ... *estudei* não terminei os *estudos* porque naquela época era mais difícil né” mas *estudei* brinquei muito... PASSEEI CANtei... eu *cantava* na escola né” tinha assim dia de sábado tinha... *canto* né” aí a gente *cantava*

Fonte: *Corpus* do trabalho

Nesse texto, a avó do discente conta que estudou, mas não conseguiu concluir devido às dificuldades de se realizar esse processo naquele tempo. Entretanto, menciona que realizou outras atividades, como passear e cantar, sendo essa última realizada na escola, aos dias de sábado.

O gesto de análise desse relato possibilita perceber que ele não especifica algumas informações que foram contempladas pelo reconto, como, por exemplo, a escolaridade da referente, que, segundo L4, corresponde à 4ª série, mas não foi mencionada no texto de sua avó, bem como, o detalhamento de quais eram as dificuldades de acesso à escola.

Assim como a narrativa original, o texto em questão apresenta a *repetição* de vocábulos, quais sejam, o verbo “*estudar*” – que aparece conjugado – e, sobretudo, o verbo “*cantar*”, propiciando à avó de L4 apresentar especificadores a esse tópico, que consistem, nesse caso, em adjuntos de tempo e lugar.

No que se refere ao reconto do aluno, cabe identificar as *seções da narrativa* segundo a classificação de Labov (1972 *apud* SILVEIRA, 2006). Identifica-se, no início do texto do aluno, a **orientação**, em que ele apresenta quem é o personagem da história, a saber, a sua avó, chamada Teresinha:

Trechos do reconto:

L4: eu entrevistei a *minha avó... dona Teresinha...*

Fonte: *Corpus* do trabalho

A seção de *complicação da ação* corresponde ao momento da narrativa em que L4 conta que a avó teve uma infância muito boa, mas não conseguiu concluir os estudos devido à distância da escola e falta de transporte que levasse até à instituição:

L4: [...] *que estudou mas não terminou os estudos porque NAQUEla época era muito difícil estudar por causa da distância da escola... e também naquela época não tinha transporte... como se tem hoje... ela só estudou até a quarta série... [...]*

Fonte: *Corpus* do trabalho

A *resolução* compreende ao desfecho do reconto que consiste na informação de que a personagem exerce, atualmente, a profissão de artesã, trabalho que ela gosta de desenvolver, e que gosta também de passear:

L4: [...] hoje *ela* se tornou *artesã*... *ela* fala que *gosta* muito de fazer *artesanato* e também *gosta* muito de passear

Fonte: *Corpus* do trabalho

Ademais, o referido texto apresenta segmentos que possuem *paralelismo sintático*, que, segundo Melo Júnior; Moraes; Santos (2019, p. 120), “funciona como recurso linguístico-discursivo que compõe o estilo e a coesão textuais, efetivados por elementos morfológicos, sintáticos e semânticos no plano oral e no escrito”, como se observa nos trechos: “ela fala *que teve uma infância muito boa*” e “*que estudou* mas não terminou os estudos”, nos quais há duas orações de mesma estrutura sintática, consistindo, assim, em orações subordinadas objetivas diretas, que são coordenadas entre si e que, por isso, estabelecem uma harmonia entre os enunciados.

O reconto possui ainda segmentos que possuem *paralelismo semântico*, a exemplo das construções: (1) “ela nasceu em *São Paulo*” / (2) “mas há muitos anos mora em *Major*...” em que os termos destacados pertencem ao mesmo campo semântico de localidades brasileiras, o que contribui para a manutenção do sentido das ideias expressas no texto.

3.3.5 Análise 5

O quinto reconto analisado é de autoria do aluno denominado, nesta pesquisa, de L5. Assim como os demais textos, este foi produzido por meio da *interação mediada on-line* proposta por Thompson (2018). Nesse sentido, narrou o discente:

Transcrição do reconto de L5

L5: a hisTÓria *dela* né que... desde pequena *ela trabalhava* na roça... com um certo tempo na adolescência a mãe *dela* faleceu... *ela* ainda continuou *trabalhando na roça* ajudando o seu/seu pai... cuidando dos seus irmãos também... aí passou um certo tempo *ela* casou depois *ela* mudou de ramo... virou revendedora né... e:: até hoje *ela* está aí...

Fonte: *Corpus* do trabalho

Assim, L5 introduz o reconto informando que irá contar a história da entrevistada, a qual ele não especifica quem é. Segundo o discente, ela trabalhou na roça desde pequena,

mesmo após o falecimento de sua mãe, fato que ocorreu durante o período de sua adolescência. Além disso, informa que ela ajudou o seu pai a cuidar dos irmãos e que, posteriormente, casou-se e tempos depois, mudou de profissão e começou a ser revendedora.

O texto do discente apresenta o recurso da *repetição* que contribui para coesão e desenvolvimento do tópico discursivo, conforme aponta Marcuschi (2006, 2015 *apud* MELO JÚNIOR; MORAES; SANTOS, 2019, p. 143), o que se pode perceber pelo uso recorrente do pronome “*ela*” (linhas 1, 2,3 e 4) que retoma a pessoa de quem se fala durante toda a narrativa, qual seja, a entrevistada, e possibilita, além do estabelecimento da coesão textual, o acréscimo de informações novas e relevantes a respeito da história de vida da colaboradora. O verbo “*trabalhar*” (linhas 1 e 2), que aparece conjugado no texto, ao ser repetido, enfatiza o tópico discursivo, demonstrando, assim, a sua importância na narrativa recontada.

A narrativa original, que deu origem ao reconto, também conta a história de vida da entrevistada de forma sucinta, assim se observa com a transcrição a seguir:

Transcrição do relato da entrevistada de L5

a *minha* hisTÓRIA é “*derde*” pequena trabalhava da ro::ça aí...fui...fiquei adolescente... *minha* mãe faleceu... aí... CASEI... *minha* profissão foi *vendedora*... aí “*té*” hoje...esto::u... sou *vendedora*

Fonte: *Corpus* do Trabalho

No texto, a colaboradora afirma que trabalhava desde pequena na roça e quando estava na fase da adolescência, sua mãe faleceu. Relata ainda que se casou e que sua profissão foi *vendedora*, a qual exerce até os dias atuais. Ao analisar essa narrativa, nota-se que ela não contém todas as informações contidas no reconto, uma vez que a entrevistada não menciona, no relato, que ajudou o seu pai a cuidar de seus irmãos, informação esta que foi apresentada posteriormente por L5.

A análise do relato permite perceber a presença da *repetição*, que aparece através do pronome “*minha*” (linhas 1 e 2), permitindo à manutenção e progressão do tópico discursivo “*minha história de vida*”. Outro termo que aparece mais de uma vez na narrativa é o adjetivo “*vendedora*” que permite à colaboradora acrescentar duas informações a respeito de sua trajetória, a saber, a profissão que exerceu e sua função atual.

No tocante ao reconto de L5, verifica-se, também, a presença das *seções de narrativas* de Labov, comentadas por Silveira (2006). Nesse sentido, identifica-se o *resumo* ou *sinopse* já

no começo do texto, em que o aluno discorre, brevemente, sobre como foi a vida da entrevistada, afirmando que desde pequena ela trabalhou na roça:

Trechos do reconto:

L5: *a hisTÓria dela né que... desde pequena ela trabalhava na roça...*

Fonte: *Corpus do Trabalho*

O texto do discente não apresenta todas as informações detalhadas correspondentes à seção *orientação*, uma vez que inicia o texto afirmando que contará a história “dela”, mas não especifica quem é essa personagem que tratará na narrativa. Nesta perspectiva, limita-se a abordar às circunstâncias da história.

A *complicação da ação* consiste no momento da narrativa em que o aluno conta que a mãe da entrevistada veio a falecer durante o período em que ela era adolescente e ela teve que continuar trabalhando e ajudando o seu pai a cuidar dos irmãos:

L5: [...] *com um certo tempo na adolescência a mãe dela faleceu... ela ainda continuou trabalhando na roça ajudando o seu/seu pai... cuidando dos seus irmãos também... [...]*

Fonte: *Corpus do Trabalho*

A seção *resolução* corresponde ao desfecho do reconto, em que L5 explana que depois do período relatado, casou-se e posteriormente mudou de profissão, passando a trabalhar como revendedora:

L5: [...] *aí passou um certo tempo ela casou depois ela mudou de ramo... virou revendedora né...*

Fonte: *Corpus do Trabalho*

A *coda* consiste na indicação, feita pelo aluno, de que está encerrando o reconto do relato narrado pela entrevistada:

L5: [...] *e:: até hoje ela está aí...*

A análise possibilita verificar que ocorrem, no reconto, *paralelismos sintático e semântico*, que são, segundo Melo Júnior; Moraes; Santos (2006, p. 118), “usados para fins pragmáticos-linguísticos”, como se pode observar nas sentenças do texto. Um exemplo desse

encadeamento sintático se encontra nas construções “ela ainda continuou *trabalhando* na roça ajudando o seu/seu pai...” / “*cuidando* dos seus irmãos também...”, nas quais, o emprego da mesma forma nominal, possibilita uma similaridade entre as orações. Outra adoção desse recurso ocorre nas sentenças “ela *casou*” / “depois ela *mudou* de ramo”, pois, ambas apresentam a mesma estrutura sintática.

As primeiras construções destacadas, “ela ainda continuou *trabalhando na roça ajudando o seu/seu pai...*” e “*cuidando dos seus irmãos também*” constituem, ainda, um *paralelismo semântico*, uma vez que apresentam informações que possuem correspondência entre si, quais sejam, as atividades que a entrevistada executou após o falecimento de sua mãe que ocorreu na sua adolescência.

3.3.6 Análise 6

O sexto relato que constitui o *corpus* do trabalho é de autoria da discente L10. O texto foi produzido através do processo de *interação mediada on-line* (THOMPSON, 2018) durante o período de aulas remotas em decorrência do estado de pandemia viral.

Transcrição do relato de L10

L10: O meu nome é Ana e eu entrevistei o meu pai... o nome dele Pedro e:: *ele* contou que *ele* nasceu na cidade de Limoeiro de Anadia aqui em Alagoas... é:: no interior e... a infância e adolescência dele foram muito boas... eles brincava muito... *ajudava* nas coisas de casa:: *ajudava* no gado *ajudava* na roça também... plantava colhia... e:: *a profissão dele é office boy* e *ele:: completou aí o ensino médio inteiro* então... *o fundamental I o II e o médio também...* é:: *ele* contou que:: *ele* procurou essa *profissão ele passou por diversas outras profissões* mas *ele* parou nessa que é:: *office boy...* ninguém influenciou *ele* a ter essa *profissão ele::* começou no trabalho e aos poucos foi conseguindo né... conquistar um cargo melhor e hoje *ele* tá com o *office boy...* *ele* contou que:: não era bem essa *profissão* que *ele* queria quando *ele::* era pequeno... mas as coisas foram acontecendo e:: os planos mudaram um pouco e... *ele::* está nessa *profissão* que *ele* gosta muito... é:: *ele* conta também que *essa profissão:: ele que escolheu essa profissão...* então tiveram outras as pessoas deram oportunidade... mas *ele escolheu essa que ele exerce hoje...* e:: os *sonhos que ele quer realizar...* *ele* contou que não *tem muitos sonhos que a maioria já foi realizados...* mas que *ele quer que Deus abençoe cada vez mais ele...* e:: a nossa família... então foi isso...

Fonte: *Corpus* do trabalho

No relato apresentado, a aluna explica que irá contar a história de seu pai, que se chama Pedro. Ela informa que, segundo ele conta no relato, nasceu na cidade de Limoeiro de Anadia, que fica localizada no Estado de Alagoas, e que o seu período de infância e adolescência foram muito bons, pois brincava, ajudava nas tarefas de casa e cuidava da roça e do gado. A aluna narra que ele concluiu o Ensino Médio e atualmente exerce a profissão de office boy, a qual conquistou após trabalhar em muitas outras funções. Ainda de acordo com a

discente, apesar de essa não ter sido a profissão que seu pai sonhou exercer, ele gosta desse trabalho. Cita que a maioria dos seus sonhos já foram realizados, entretanto deseja que Deus sempre o abençoe e continue abençoando a sua família.

A aluna utiliza o recurso da *repetição* durante toda a produção do seu texto, assim pode ser visto através do uso do pronome pessoal “*ele*”, que aparece vinte e três vezes no decorrer do relato e possibilita que L10 sempre retome o seu referente, qual seja, o seu pai. Além disso, é notável que essa repetição atua no estabelecimento da coesão do referido texto. É possível pontuar ainda que as informações de que *o pai da discente exerce a profissão de office boy após já trabalhado em outras funções*, que *ele gosta do seu atual vínculo empregatício* e que *ele concluiu o Ensino Médio*, também aparecem mais de uma vez na fala da aluna, permitindo enfatizar e retomar esses assuntos que, possivelmente, considera relevantes para recontar a história do entrevistado.

Assim como o texto produzido por L10, o relato de seu pai também é bastante detalhado a respeito da temática proposta para execução da atividade didática, conforme pode-se verificar através da transcrição a seguir:

Transcrição do relato do pai de L10

meu nome é Pedro nasci na cidade de Limoeiro de Anadia... Alagoas a *minha infância foi:: foi boa... foi uma infância do sítio...* cuidando dos animais com a minha família... jogando de bola estudando... a minha:: a *minha profissão hoje é de office boy* eu cursei o ensino médio completo... ninguém me incentivou essa *profissão...* foi que escolhi porque a empresa tinha outras mas essa... eu me identifiquei *gosto muito do que faço e:: não foi um sonho que eu sonhei...* eu queria ser professor mas no correr do tempo me casei novo... construí família *graças a Deus não me arrependo... não me arrependi e:: essa profissão que me dá... me dá o meu:: meu bem-estar com a minha família por isso que estou nela e:: exerço ela há treze anos* pretendo por mais e mais *treze anos...* pretendo me aposentar nela e:: *meus sonhos não são tantos não eu graças a Deus só tenho a agradecer a Deus já...* tenho minha moradia tenho o meu transporte... a minha família tudo com saúde... peço a *Deus* que me dê um bem um meio de viver a minha vida tranquila com a minha família... só isso mesmo

Fonte: *Corpus* do trabalho

Neste relato, o pai de L10 conta a cidade em que nasceu, afirma que o seu período de infância e adolescência foram agradáveis, uma vez que fazia atividades como cuidar dos animais, jogar bola e estudar e que segue a profissão de office boy, a qual pretende permanecer até o momento da sua aposentadoria. Afirma que esse não é o trabalho que sonhou ter um dia, mas devido a fatores como ter se casado jovem, não foi possível realizar o desejo de ser professor. O colaborador acrescenta ainda que já atua nessa profissão há treze anos, que gosta dessa atividade e que não tem muitos sonhos a serem realizados, pois já é grato a Deus pelo que

possui e, desse modo, pede a Deus somente que possa viver com tranquilidade juntamente com a sua família.

Ao analisar esse segundo texto, percebe-se que ele apresenta algumas informações que não foram contadas na narrativa de L10 como, por exemplo, a profissão que o pai queria seguir – professor – e que se casou cedo, o que o impossibilitou de trabalhar na área que realmente almejava. Entretanto, as demais informações foram contempladas pelo texto da discente, demonstrando uma fidelidade significativa em relação ao texto original.

A referida narrativa apresenta ainda elementos recorrentes aos textos orais, como a *repetição*, que está ocorrendo nas expressões referentes à *infância* do colaborador, sua *profissão* e seus *sonhos*, propiciando retomar esses termos para acrescentar novas informações e para enfatizar a importância que eles desempenham em seu relato.

Importa pontuar também que o reconto de L10 contempla as *seções das narrativas*³² que estão sendo discutidas nesse subtópico do trabalho. Assim, identifica-se a parte de *orientação* no trecho em que a aluna se apresenta e informa de quem irá falar ao longo do texto:

Trechos do reconto

L10: *O meu nome é Ana e eu entrevistei o meu pai... o nome dele Pedro*

Fonte: *Corpus* do trabalho

No que se refere à seção de “*complicação de ação*”, observa-se que ela corresponde ao momento da narrativa em que a aluna afirma que a profissão de *office boy*, exercida pelo pai, não era exatamente a que ele queria quando era mais jovem, mas ocorreram alguns acontecimentos que suscitaram mudanças:

L10: [...] *não era bem essa profissão que ele queria quando ele:: era pequeno... mas as coisas foram acontecendo e:: os planos mudaram um pouco e... ele:: está nessa profissão [...]*

Fonte: *Corpus* do trabalho

Nesse sentido, mais adiante na narração, identifica-se a *resolução*, em que o pai da aluna começa a trabalhar na profissão, gosta muito dessa atividade e diz que já realizou muitos dos sonhos que possuía:

³² Conforme explicitado nas análises anteriores, as *seções das narrativas* foram propostas por Labov, apresentadas de forma resumida por Dionísio (1994 *apud* SILVEIRA, 2006) e discutidas por Silveira (2006)

L10: [...] *ele:: está nessa profissão que ele gosta muito... [...] e:: os sonhos que ele quer realizar... ele contou que não tem muitos sonhos que a maioria já foi realizados... [...]*

Fonte: *Corpus* do trabalho

Dessa forma, logo após o trecho correspondente à *resolução*, identifica-se a *coda* do reconto, que consiste na indicação apresentada pela discente de que concluiu a referida narrativa:

L10: [...] *então foi isso...*

Fonte: *Corpus* do trabalho

A análise do reconto de L10 permite notar ainda a presença do *paralelismo sintático*, que é constituído por segmentos coordenados, e do *paralelismo semântico*, o qual contribui para que a narrativa tenha uma harmonia (ANTUNES, 2005, p. 63-64). Nesta perspectiva, importa destacar as construções: “ele *brincava* muito” / “*ajudava* nas coisas de casa::” / “*ajudava* no gado” / “*ajudava* na roça também”, em que o emprego dos segmentos por apresentarem uma estrutura similar, possibilitam, de acordo com Antunes (2005, p. 64), o estabelecimento da coesão que permite, ainda segundo a autora, uma simetria sintática.

Em outro segmento, nota-se a adoção do *paralelismo semântico*, que é expresso no trecho: “ele nasceu na *cidade de Limoeiro de Anadia aqui em Alagoas*”... “*é:: no interior*”, em que há uma correspondência de ideias entre os termos destacados, atribuindo ao texto, assim, um sentido lógico que não causa um “estranhamento” – como aponta Antunes (2005) - ao interlocutor da narrativa.

3.3.7 Análise 7

O sétimo e último reconto analisado é de autoria da aluna denominada, nesta pesquisa, de L7. O texto foi produzido a partir da aplicação da sequência didática por meio da *interação mediada on-line* (THOMPSON, 2018). Dessa forma, narrou a aluna:

Transcrição do reconto de L7

L7: eu entrevistei a Régia... minha mãe...que mora comigo e:: *ela* falou que:: na infância dela *ela* gostava muito de brincar... de sair... tinha:: muitos amigos/amigas... e que:: não tinha a maldade que hoje tem...era/eram livres e:: *tiveram uma infância muito boa... ela teve uma*

infância muito boa... ela:: tem muitos sonhos pra realizar e:: muitas conquistas ainda pra:: ser/se realizar na vida dela... ela gosta da profissão que exerce... faz nove anos que ela exerce essa profissão e:: é isso

Fonte: *Corpus* do trabalho

Nesse relato, L7 afirma que entrevistou a sua mãe, chamada Régia, e que ela falou que na sua infância gostava de brincar, sair, possuía muitos amigos e que, naquela época, não havia a maldade que se tem atualmente, então eles eram livres. A discente conta ainda que a entrevistada tem muitos sonhos e conquistas a serem alcançados, que ela gosta da profissão que exerce (a qual não especifica qual é) e que faz nove anos que ela executa esse trabalho.

O texto da aluna apresenta o recurso da *repetição*, que é observado, sobretudo, em textos orais, uma vez que, conforme Santos (2004, p. 56), a ocorrência na língua escrita não é tão recorrente quanto na língua falada devido à possibilidade de revisão e editoração do texto. Dessa forma, é notável que a aluna utiliza o pronome “*ela*” por seis vezes ao longo da narrativa, viabilizando a retomada do referente, a saber, a sua mãe, e permitindo a condução do tópico discursivo tratado na narrativa. Outrossim, a informação de que a infância da entrevistada “*foi muito boa*” também aparece mais de uma vez no texto, o que permite à aluna reiterar essa afirmação apresentada já no início de sua fala. Nota-se, também, que o vocábulo “*profissão*” foi mencionado duas vezes pela discente, propiciando que ela pudesse acrescentar um dado novo a informação anteriormente apresentada na narrativa.

Assim como o relato de L7, o relato de sua mãe também discorre de forma sucinta sobre como foi o seu período de infância, assim como pode-se perceber através da transcrição a seguir:

Transcrição do relato da mãe de L7

minha infância foi... maravilhosa... *brinquei* muito tinha muitos amigos... brinquei na rua livre, passei... *a gente* não tinha medo de nada... era livre... era feliz e não sabia... eu gosto de recordar da minha tu:::do... todos os momentos de conversa com os colegas... MOMENTOS DE ALEGRIAS... de *brincadeiras*... as festas... que tinham... na época... que *a gente* saia, a gente *brincava*... fazia o que queria... MAS SEM FAZER coisa errada... qual profissão a senhora escolheu pra seguir... ESCOLHI É::... hoje eu sou atendente de clínica...gosto do que faço... GRAÇAS A DEUS... que me ajuda a realizar uns sonhos... algumas coisas... Graças a Deus...

Fonte: *Corpus* do trabalho

A entrevistada conta que teve uma infância muito boa, uma vez que pôde brincar bastante, inclusive na rua, de forma livre, e que teve muitos amigos, passeou, era feliz e não se

dava conta disso. A colaboradora afirma ainda que se divertiam sem fazer coisas indevidas e que, atualmente, é atendente de clínica, que é uma profissão que lhe agrada. Conta, então, que conseguiu isso com a graça de Deus que lhe ajuda a realizar os sonhos que almeja.

O gesto de análise do material da aluna propicia perceber que o relato de sua mãe possui uma informação que não foi contemplada pelo reconto, qual seja, a profissão que a entrevistada exerce, não comprometendo, de forma mais significativa, contudo, a fidelidade constituída no reconto em relação à narrativa original.

O referido relato também adota o recurso da *repetição*, que é percebido pelo uso dos vocábulos “*a gente*”, que lhe possibilita manter a coesão textual e expandir o tópico discursivo. Há, ainda, a repetição da informação de que *brincaram muito durante a infância*, induzindo ao convencimento do interlocutor de que, de fato, esse período foi bom, assim como afirma já no primeiro segmento do texto.

Outrossim, cabe observar que o reconto produzido pela aluna L7 compreende às *seções de narrativas*, que, conforme já mencionado, foram definidas por Labov (1972, *apud* SILVEIRA, 2006). Nesta perspectiva, identifica-se a *orientação* da narrativa no trecho em que a discente apresenta sobre quem falará, o vínculo que ela tem com essa pessoa e a informação sobre com quem ela reside:

Trechos do reconto:

L7: *eu entrevistei a Régia... minha mãe...que mora comigo*

Fonte: *Corpus* do trabalho

A *complicação da ação* consiste no trecho em L7 afirma que, segundo sua mãe, naquela época não tinha a maldade que já se tem nos dias atuais:

L7: *não tinha a maldade que hoje tem...*

Fonte: *Corpus* do trabalho

A seção correspondente à *resolução* consiste no momento da narrativa em que a aluna afirma que, segundo a mãe, por não ter maldade no período de sua infância, eles eram livres e, assim, puderam ter uma infância que considera muito boa:

L7: *era/eram livres e:: tiveram uma infância muito boa... ela teve uma infância muito boa...*

Fonte: *Corpus* do trabalho

Ademais, a aluna demonstra que encerrou a narrativa com o uso de uma expressão correspondente à seção *coda*:

L7: [...] *é isso*

Fonte: *Corpus* do trabalho

A análise do reconto possibilitou verificar ainda que ele é dotado de *paralelismos sintático e semântico*, que podem ser identificados, respectivamente, pelas construções: (1) “ela gostava muito de *brincar*” / “de *sair*” / “*tinha*:: muitos amigos/amigas”, em que há o emprego dos mesmos valores sintáticos, determinante para a construção da simetria de construção, como afirma Antunes (2005, p. 64-65), e, ainda, os segmentos: (2) “*brinquei na rua livre*” / “*passeei...*” que são aceitáveis do ponto de vista de construção de sentido, uma vez que ambas se referem a atividades que a entrevistada executou durante a sua infância e, assim, não causa estranhamento ao interlocutor da narrativa.

Nota-se, finalmente, que os textos produzidos pelos alunos apresentaram, de maneira geral, fidelidade em relação às narrativas originais, o que possibilita inferir que esta foi uma atividade viabilizada por processos linguístico-cognitivos que incluem a atuação da *Memória de Trabalho*, que, segundo Mourão Júnior; Faria (2015, p. 783), permite aos indivíduos gerenciarem as informações no cérebro durante o momento ultrarrápido em que precisam utilizá-las, assim como ocorreu na execução da produção dos textos, em que os alunos puderam ouvir a gravação dos relatos para, a partir de então, recontar a narrativa coletada.

Ademais, outro ponto que importa destacar no que refere aos textos coletados é a presença regular da *seção da narrativa coda* que possibilita ao interlocutor perceber que a narração foi encerrada e que assim o turno será liberado, em consonância com o que define Labov e é discutido por Dionísio (1994) e Silveira (2006). Dessa forma, considerou-se pertinente expor uma breve representação das seções contempladas por cada um dos recontados coletados para composição do *corpus* deste trabalho, como desenvolvido a seguir:

Seções da Narrativa Labov (<i>apud</i> SILVEIRA, 2006)	Reconto 1	Reconto 2	Reconto 3	Reconto 4	Reconto 5	Reconto 6	Reconto 7
Resumo	X	X	Infância	x	roça	entrevista	X
Orientação	“meu pai”	“minha mãe”	Entrevistado	avó	“ela”	pai	Mãe

Complicação da ação	“não era interessado”	Trabalho cedo	não são conhecidas	não concluiu estudos	mãe faleceu	não queria a profissão	não tinha maldade
Resolução	“foi trabalhar”	Cabelo	o tempo era melhor	artesã	mudou de ramo	gosta da profissão atual	Infância boa
Avaliação	X	X	X	x	X		X
Coda	“é isso professora”	é isso	X	x	está aí	foi isso	é isso

Nesse sentido, considerou-se, ainda, que a *interação mediada on-line* (THOMPSON, 2018) aplicada para desenvolvimento deste trabalho foi pertinente e viabilizou o presente estudo e produção e discussão dos textos orais que constituíram o *corpus* desta dissertação, haja vista que propiciou uma interação simultânea com os discentes e, assim, contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de gênero oral em aulas de língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou o trabalho com os textos orais em sala de aula de uma turma de Sétimo Ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental em um cenário atípico vivenciado atualmente pela sociedade: o estado de pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, conforme ratificado no texto, os diversos desafios que permeiam o cotidiano escolar foram intensificados à medida que as aulas presenciais foram suspensas, e professores e alunos tiveram de se adaptar à estratégia do ensino remoto. Dessa forma, o desenvolvimento de um trabalho que preconizasse o ensino de língua, especificamente na modalidade oral, a qual, de acordo Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018) é, por vezes, esquecido pelas escolas, nesse contexto atual foi considerado pertinente.

As contribuições dos referidos autores, bem como, Santos (1999, 2004) Negreiros; Vilas Boas (2017); Fávero; Andrade; Aquino (2005); Marcuschi (2008), entre outros, ajudaram a refletir sobre o ensino da oralidade em sala de aula e os estudos de Moraes (2018); Silva (2017); Melo Júnior (2016); Oliveira (2008) propiciaram ponderar sobre a importância da língua falada, assim como dos elementos não verbais, na interatividade e no estudo de aspectos textuais e conversacionais em diversos meios sociais, tais como: a mídia, uma comunidade quilombola e a sala de aula de uma escola localizada em Maceió.

Os construtos teóricos de Kerbrat-Orecchiooni (2006) possibilitaram explicar acerca da noção e dos modos de interação, enquanto o estudo de Thompson (2018) permitiu responder a uma das perguntas de pesquisa baseada na maneira constituída da interação nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada no sertão alagoano durante o período de pandemia.

Nessa perspectiva, de acordo com a tipologia proposta por Thompson (2018), foi possível pontuar que a interação entre a professora e os discentes nas aulas de língua materna da referida escola se constituiu de uma *interação mediada on-line* (THOMPSON, 2018), a qual propiciou uma comunicação simultânea entre a pesquisadora e os discentes, possibilitando um engajamento entre a pesquisadora e os alunos que constituíram os sujeitos da pesquisa.

Considerando as características do gênero Reconto, preconizado pela BNCC (BRASIL, 2017), foi aplicada uma versão adaptada de sequência didática segundo as orientações propostas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica (UNEAL), visando ao

estudo e à produção desse gênero, processo que foi viabilizado, sobretudo, pelas contribuições de Silveira (2006).

A aplicação desse procedimento metodológico permitiu responder à segunda questão norteadora baseada na aplicação de sequências didáticas que puderam subsidiar o ensino de um gênero textual oral na referida turma. Através da análise, de caráter preliminar, da produção do aluno, transcrita na terceira seção, notou-se que o trabalho modular da SD instigou os discentes a explanarem sobre os seus conhecimentos prévios, viabilizou a partir de então, a explicação referente às especificidades do gênero escolhido, as quais eles ainda não conheciam e instigou-os à produção do texto, uma vez que houve a preocupação e o cuidado durante todo o processo de aplicação para sanar as dúvidas que pudessem ter quanto à realização da atividade proposta.

Ademais, os trabalhos elencados na primeira seção possibilitaram pontuar que, respondendo ao terceiro questionamento, voltado ao modo como o estudo dos gêneros orais pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, observou-se sua possibilidade, ao se adotar a perspectiva do estudo dos gêneros com base na distribuição de seus usos no cotidiano dos usuários da língua (MARCUSCHI, 2000).

Desse modo, é possível trabalhar com os textos orais e escritos em sala de aula sem que essas duas modalidades da língua sejam vistas como dicotômicas, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem efetivo de língua materna. O trabalho possibilitou, por fim, verificar que os recursos adotados na produção de textos orais, tais como: a repetição e o paralelismo, possuem uma intencionalidade discursiva e organizacional que corroboram para a formulação, coesão e estabelecimento de sentidos no processo de construção de textos da língua falada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com Palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 (Estratégias de ensino; 10).

_____. *Gramática contextualizada: 'limpando o pó das ideias simples'*. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021

_____. *Ministério da Saúde*. Protocolo de manejo clínico para o novo-coronavírus (2019-nCoV). [cited 2020 Feb 12]. Available from: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/11/protocolo-manejo-coronavirus.pdf>. [Links]. Acesso em 12 jan. 2021

BUENO, M. L. P. B. *Oralidade e escrita: uma relação de complementaridade*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, p. 99, 2003.

CARVALHO; Robson Santos de; FERRAREZI JÚNIOR, Celso. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008

DE SÁ, Gladys; EGAS, Maria Guedes. Mitos e Lendas Indígenas e Educação: a valorização do patrimônio amazônico nas escolas públicas do município de Manaus. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH, III Seminário Internacional de Respresentações Sociais - Educação - SIRSSE e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD - Cátedra UNESCO, 2015, Curitiba/PR. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba/PR: PUC-PR, 2015. p. 25510-25521.

DIAS, Isabel Simões. *O conto e o reconto na promoção da oralidade*. Educação por Escrito. Porto Alegre, v.6, n. 2, p. 314-326, jul. -dez. 2015

DIONÍSIO, Ângela Paiva. *A postura interacional do narrador*. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, 23, Campinas, SP. p. 11-28, 1994

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

EBLE, Laetícia Jensen. A resposta de mudar o mundo com a ponta de uma caneta: considerações sobre o *rap* nacional. *Revista Brasileira de Estudos da Canção*, Natal, n. 4, p. 56-70, jul-dez 2013. Disponível em: http://www.rbec.ect.ufrn.br/data/uploaded/artigo/N4/RBEC_N4_A5.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021

FÁVERO, Leonor Lopes. Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuições formais. In: PRETI, D. (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo, Humanitas, 1997, p. 111-124

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

FERRAREZI JR., C. *O ensino dos verbos na Educação Básica*. São Paulo: Contexto, 2014.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Tradução Carlos Piovezani Filho. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006

MACIEL, Wilma Lima. A cultura das destaladeiras de fumo de Arapiraca. In: TONELLI, Fernanda; SOUZA, Lilian de. (org.). *Linguística, Letras e Artes: culturas e identidades 3*. Ponta Grossa-PR: Atena, 2021. p. 101-115. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/51611>. Acesso em: 19 jun. 2021

MARCUSCHI; Luiz Antônio. Oralidade e escrita. *Signótica*, 9:119-145, jan./dez. 1997

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000

_____. *Análise da Conversação*. 5 ed. 3ª reimpressão - São Paulo: Ática, 2001

_____. Repetição. Em: Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (Orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. I – Construção do texto falado, 2006, p. 219-254

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

MARCUSCHI; Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e Escrita*. 1 ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MELO JÚNIOR, J. N. B. de. *Aspectos textuais e conversacionais na entrevista oral no radiojornalismo alagoano*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, Alagoas, p. 176, 2016

MELO JÚNIOR, J.N.B. de.; MORAIS, E. P.; SANTOS, M. F. O. *Nas ondas do texto e do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019

MORAES, A. P. *Marcas Conversacionais no Gênero Midiático Entrevista Televisiva*. Dissertação (Mestrado em Letras em Linguística: Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, p. 136, 2018

MOURÃO JÚNIOR, C.A; FARIA, N. C. *Memória. Psychology/ Psicologia Reflexão e Crítica*, 28 (4), 2015, p. 780-788.

NEGREIROS, Gil; VILAS BOAS, Gislaine. *A oralidade na escola: um (longo) caminho a ser trilhado*. Revista Letras, Santa Maria, v. 2, n. 54, p. 115-126, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/29573/pdf>. Acesso em 03 fev. 2021

OLIVEIRA, C. L. de. *O dêitico gestual como processo comunicativo no discurso interativo de sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, Alagoas, p. 99, 2008

PRETI, Dino (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Os saberes construídos no processo de pesquisa*. Maceió: Edufal, 2013.

_____. *A interação em sala de aula*. Recife: Bagaço, 2004

_____. *Professor – Aluno: as relações de poder: Análise do Discurso*. Curitiba: HD Livros, 1999

SILVA, J. G. da. *Aspectos interativos da entrevista oral com moradores de uma comunidade quilombola, em Alagoas*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, Alagoas, p. 157, 2017.

SILVEIRA, M. I. M.. Narrativa: Sua importancia na nossa vida e na escola.. In: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante & Neiza de Lourdes Frederico Fumes. (Org.). *Educação e Linguagem. Saberes e Práticas*. 1ed.Maceió: EDUFAL, 2006, v. 1, p. 75-89.

TEIXEIRA, Daiara Antonia de Oliveira; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Ensino Remoto: o uso do Google Meet na pandemia da Covid- 19. *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, v.7, n.19, p. 44-61, 2021

THOMPSON, Jonh B. *A interação mediada na era digital*. MATRIZES. [S. I.], V.12 - Nº 3 set./dez. 2018 São Paulo - Brasil p. 17-44.

ANEXOS

L2

Entrevista

F1: SOU MÃE da LARISSA, do sétimo ano A... é::... (pausa longa) contar um POUquinho da minha história... é... (pausa longa) e::eu tive um pouco de infância NÃO TIVE MUITA mas tive infância sim... minha infância foi muito boa:: eu brincava... eu... tive que...trabalhar muito cedo... comecei a trabalhar desde os meus treze anos de idade... pra ajudar a minha mãe com os meus três irmãos... e... (pausa longa) não consegui terminar os meus estudos, mesmo mudar de eu trabalhar... não consegui terminar... tive que trabalhar... ajudar a minha mãe... é... CAsei com vinte anos tive a minha primeira filha co::m vinte anos... depois veio a LARIssa... hoje em dia eu tenho o Luan também... de oito anos... a Larissa tem quinze:: a Layane tem dezessete... e o Luan tem oito. É... (pausa longa) eu gostaria muito de ter terminado os meus estudos... mas não deu... porque... trabalhava pra ajudar a minha mãe... aí:: depois casei... tentei estudar à noite... não consegui e::... de lá pra cá, venho batalhando, PREtendo terminar os meus estudos e:: com fé em Deus, se Deus quiser, é... sempre tive o sonho de ser médica, mas... NÃO DEU CERto...hoje em dia sou cabeleireira, é... trabalho muito, GOSTo do meu trabalho, é:: todo esforço que eu faço até hoje é por eles três... PRA QUE ELES TRÊS estudem, e... o que eu não consegui espero que eles consigam... porque é muito bom... “cê” poder terminar os seus estudos, pode::r conseguir um emprego para poder pagar uma faculdade, e::: ENfim, muito bom a gente:: poder realizar nossos sonhos, né::?... E:: é isso

Relato da entrevistada de L2

F1: Qual é o seu nome”

F2: S. M. da S.

F1: Em que cidade você nasceu”

F2: Sou de Arapiraca, Alagoas

F1: [como foi a sua infância e adolescência”

F2: Minha infância FOI MUITO BOA... brincava muito... brincava e fazia é:: que tinha de coisa boa de criança eu fazia, hoje em dia... as crianças não têm infância mais, é só CElular, internet, pronto... minha infância foi MUIto boa, minha adolescência também, graças a Deus

F1: Qual é a sua profissão e até que ano escolar você estudou”

F2: Minha profissão é cabeleireira... estudei até a sétima série, porque não tive como estudar mais... não tive como estudar, casei com vinte anos, aí tive que trabalhar e não deu pra mim estudar mais e:: terminar os estudos, mas eu pretendo terminar os meus estudos... com fé em Deus, um dia.

F1: QUEM TE INCENTIVOU a escolher essa profissão”

F2: Eu mesma, sempre gostei de mexer com cabelo...

F1: [Você gosta dessa profissão que você exerce”

F2: GOSTo, gosto muito.

F1: Essa profissão foi a que você escolheu um dia ter”

F2: Não... eu sonhei, a profissão que eu sempre sonhei foi ser doutora... como eu não pude, aí:: optei por ser cabeleireira mesmo

F1: Você escolheu essa profissão ou essa profissão que te escolheu”

F2: Acredito que ela me escolheu e eu escolhi também que eu gosto de mexer com cabelo... acho bom

F1: Você exerce essa profissão a muito tempo” Exerce”

F2: [sim, há:: seis anos

F1: Quais são os sonhos que você quer realizar?

F2: Muitos, o primeiro é minha casa própria que eu ainda não tenho... mas e::: com fé em dia, eu vou conseguir, com fé em Deus.

Reconto L2:

L2: bom dia professora... eh:: hoje eu vou contar a história da minha mãe... bom ela aproveitou alguns momentos na infância... ela não aproveitou como queria... teve que trabalhar desde muito cedo... eh:: com treze anos... ela tinha que ajudar a minha vó... aí só aproveitou um pouco da infância pra brincar com a minha tia... ela não conseguiu terminar os estudos é:: por causa que teve que trabalhar... ela queria ser doutora mas não teve como... aí:: hoje ela é cabeleireira... o sonho dela é que eu e meus irmãos termine os estudos...é:: faça faculdade e consiga um emprego... é isso professora

Aluno L3

Entrevista

F1: Qual é o seu nome”

F2: C. G. de B.

F1: Onde você nasceu”

F2: Major Izidoro, Alagoas

F1: Como foi a sua infância e adolescência”

F2: Foi ÓTima... nasci num tempo bom

F1: Qual é a sua profissão e até que ano escolar você estudou”

F2: É::: escrivão do registro civil e estudei até o quarto de Admissão

F1: Quem te incentivou a escolher essa profissão”

F2: Foi o meu pai

F1: Você gosta dessa profissão que você exerce”

F2: Gosto

F1: Essa foi a profissão que você escolheu um dia ter”

F2: Mui:to bem.

F1: Você escolheu essa profissão ou ela te escolheu”

F2: ah::: eu que escolhi

F1: Você exerce essa profissão há muito tempo”

F2: Anos

F1: Quais são os sonhos que você quer realizar”

F2: Já realizei

Relato pai do aluno B

Relato entrevistado de L3

EU GOSTAva de jogar pinhão, jogar cimbra, a gente brincava de roda de fogo e:: quadrilha... no estudo nós gostava muito de andar pelos mato com um estilingue, matando passarinho... pegando passarinho d ebaixo “dum” balaio é:: chupando melancia na roça, chupando manga, era reinando pela roça do povo, eu fazia tudo isso, a gente reinava, corria, era... era um tempo que não tinha muita coisa ruim ou como hoje, aí a gente brincava muito, gostava muito... e:: quando tava estudando aí pronto... tinha uma brincadeira que eu gostava muito era de quadrilha, sempre existiu

Reconto L3

O entrevistado falou um pouco de sua infância e adolescência’... ele disse que foi um tempo bom... ele brincava ao ar livre, de muitas brincadeiras que atualmente não são conhecidas como antes passava o maior tempo se divertindo em roças e na estrada’ ele comia frutas diretamente do pé e... é:: ele considera o tempo melhor do que o de hoje.

Aluno L4

Entrevista aluno L4

F1: qual é o nome da senhora”

F2: Teresinha

F1: em que cidade a senhora nasceu”

F2: São Paulo...

F1: como foi a infância da senhora”

F2: a minha infância fo::i nã... foi boa ... estudei não terminei os estudos porque naquela época era mais difícil né” mas estudei brinquei muito... PASSEEI CANtei... eu cantava na escola né” tinha assim dia de sábado tinha... canto né” aí a gente cantava

F1: até que ano escolar a senhora estudou”

F2: quarta-série...

F1: qual é a profissão da senhora”

F2: eu sou artesã...

F1: a senhora gosta da profissão que a senhora exerce”

F2: GOSTO SIM... amo

F1: esta é a profissão que vo... a senhora sonhou um dia ter”

F2: sim...

F1: a senhora exerce a profissão há muito tempo”

F2: já... muito tempo

F1: quais são os sonhos que a senho... que a senhora queria realizar quer realizar”

F2: passear bastante

Relato entrevistado L4:

fo::i nã... foi boa ... estudei não terminei os estudos porque naquela época era mais difícil né”
mas estudei brinquei muito... PASSEEI CANtei... eu cantava na escola né” tinha assim dia de
sábado tinha... canto né” aí a gente cantava

Reconto Aluno L4

eu entrevistei a minha avó... dona Teresinha... ela nasceu em São Paulo mas há muitos anos
mora em Major... ela fala que teve uma infância muito boa... que estudou mas não terminou os
estudos porque NAQUEla época era muito difícil estudar por causa da distância da escola... e
também naquela época não tinha transporte... como se tem hoje... ela só estudou até a quarta
série... ela fala que brincava muito na escola e:: aos sábados tinha aula de canto e hoje ela se
tornou artesã... ela fala que gosta muito de fazer artesanato e também gosta muito de passear

Aluno L5

Entrevista

F1: qual é o seu nome”////////

F2: Rosicleide

F1: em que cidade você nasceu”

F2: em Major Izidoro

F1: como foi a sua infância e adolescência”

F2:boa...

F1: qual é a sua profissão e até que ano escolar você estudou”

F2: vendedora... até o terceiro ano

F1: quem incentivou a você escolher essa profissão”

F2: minha amiga

F1: você gosta da profissão que você exerce”

F2: GOSTo...

F1: está é a profissão que você sonhou um dia ter”

F2: fo::i...

F1: você escolheu essa profissão ou ela te escolheu”

F2: eu escolhi...

F1: você exerce a profissão há muito tempo”

F2: há muito tempo...

F1: quais sonhos que você quer realizar”

F2: um... apartamento Maceió

F1: CONta um pouco da sua história...

Relato aluno L5

F2: a minha hisTÓRIA é “derde” pequena trabalhava da ro::ça aí...fui...fiquei adolescente... minha mãe faleceu... aí... CASEI... minha profissão foi vendedora... aí “té” hoje...esto::u... sou vendedora

Reconto aluno L5

a hisTÓria dela né que... desde pequena ela trabalhava na roça... com um certo tempo na adolescência a mãe dela faleceu... ela ainda continuou trabalhando na roça ajudando o seu/seu pai... cuidando dos seus irmãos também...aí passou um certo tempo ela casou depois ela mudou de ramo... virou revendedora né... e:: até hoje ela está aí...

Aluno L6

Entrevista aluno L6

F1: professora... eu estou entrevistando meu pai... é::... qual é o seu nome”

F2: C. A. da S. F.

F1: em que cidade você nasceu”

F2: Arapiraca

F1: como foi a sua infância e adolescência”

F2: minha infância e adolescência foi estudando e:: brincando... trabalhando... e::... SÓ...

F1: qual é a sua profissão e até... que ano escolar você estudou”

F2: até o quinto ano... minha profissão barbeiro...

F1: quem te incentivou a escolher essa profissão”

F2: meu pai

F1: é:: você gosta dessa profissão”

F2: sim

F1: essa é a profissão que você sonhou um dia ter?

F2: sim...

F1: você escolheu essa profissão ou ela te escolheu”

F2: eu escolhi

F1: você exerce essa profissão há muito tempo”

F2: trinta e cinco anos

F1: quais os sonhos que você quer realizar”

F2: comprar outro salão

Relato aluno L6

é:: eu morei em Arapiraca... sai de lá com cinco anos de idade... vim morar em Major Izidoro já tem quarenta anos que moro em Major Izidoro...a::í... eu conheci minha esposa lá no sertão depois dos 17/18 anos de idade que eu tinha... e:: já tem vinte e cinco anos de casado... tenho três filho...um com vinte e dois a menina com treze e o outro com oito... e:: trabalho há vinte e cinco ano na profissão... já tenho um netinho e:: estudei até o quinto ano... desisti... trabalhei de roça... aí foi quando... arrumei minha profissão e... tô aqui vivendo até hoje na minha profissão Graças a Deus

Reconto aluno L6

então professora... como pai meu falou no áudio...e::le trabalhava desde cedo... desde os onze ano/ não era tão cedo mas ainda assim...onze anos aí:: ele se mudou de lá da... terra natal dele que era Arapiraca... se mudou pra cá pra Major Izidoro desde cinco anos... aí:: assim ele não era um menino tão interessado nos estudos né::... então ele ficou cursando só até o quinto ano... depois se desinteressou e foi trabalhar na roça...aí depois é começou a:: profissão de barbeiro que é a que/ ele tem até hoje... aí antes de ir exercer a profissão ele conheceu minha mãe é... eu acho que ele tinha uns dezoito anos por aí... aí se casou com ela... aí depois de um ano tiveram o meu irmão mais velho que:: hoje ele tem vinte dois anos

aí depois de dez anos ele exercendo a profissão... casado com minha mãe é:: me tiveram...e eu tenho um... hoje treze anos... e depois de dez anos de novo (risos)... que é dez em dez... não sei porque (risos)... aí tiveram meu irmão mais novo... que tem oito anos hoje...aí depois é:: meu irmão é:: conheceu a namorada lá e engravidou... e hoje o meu pai tem um netinho de quatro anos... é isso professora... aí tamos vivendo...

Aluno L7**Entrevista aluno L7**

F1: qual é o seu nome”

F2: R. N. G. da S.

F1: em que cidade a senhora nasceu”

F2: Major Izidoro

F1: como foi a sua infância e adolescência”

F2: muito feliz... livre... podia brincar... podia correr... muito boa a minha infância

F1: qual é a sua profissão e até que ano escolar a senhora estudou”

F2: fiz o ensino médio completo... trabalho como atendente de clínica

F1: quem te incentivou a escolher essa profissão”

F2: não... não era o que eu queria fazer mas... eu gosto do que tô fazendo

F1: a senhora gosta da profissão que exerce”

F2: sim... gosto

F1: essa é a profissão que a senhora sonhou um dia ter”

F2: não...

F1: a senhora escolheu essa profissão ou ela lhe escolheu”

F2: ela me escolheu...

F1: a senhora exerce a profissão há muito tempo”

F2: nove anos...

F1: quais são os sonhos que a senhora quer realizar”

F2: fazer uma faculdade... ter meu próprio transporte... meu próprio negócio...

Relato aluno L7

minha infância foi... maravilhosa... brinquei muito tinha muitos amigos... brinquei na rua livre, passei... a gente não tinha medo de nada... era livre... era feliz e não sabia... eu gosto de recordar da minha infância... todos os momentos de conversa com os colegas... MOMENTOS DE ALEGRIAS... de brincadeiras... as festas... que tinham... na época... que a gente saia, a gente brincava... fazia o que queria... MAS SEM FAZER coisa errada... qual profissão a senhora escolheu pra seguir... ESCOLHI É... hoje eu sou atendente de clínica...gosto do que faço... GRAÇAS A DEUS... que me ajuda a realizar uns sonhos... algumas coisas... Graças a Deus...

Reconto aluno L7

eu entrevistei a Régia... minha mãe...que mora comigo e:: ela falou que:: na infância dela ela gostava muito de brincar... de sair... tinha:: muitos amigos/amigas... e que:: não tinha a maldade que hoje tem...era/eram livres e:: tiveram uma infância muito boa... ela teve uma infância muito boa... ela:: tem muitos sonhos pra realizar e:: muitas conquistas ainda pra:: ser/se realizar na vida dela... ela gosta da profissão que exerce... faz nove anos que ela exerce essa profissão e:: é isso

Aluno L8

Entrevista aluno L8

F1: qual é o seu nome

F2: Edvânia

F1: em qual cidade você nasceu

F2: Maceió

F1: como foi a sua infância e adolescência

F2: a minha infância foi muito boa é:: eu nasci na capital, mas me criei é:: no sertão no sítio e:: de uma família grande com nove irmãos... foi muito proveitoso eu tinha:: tinha muitas brincadeiras é:: muita diversão foi muito bom...

F1: Qual a sua profissão e até que ano escolar você estudou

F2: eu tô concluindo o:: ensino superior

F1: quem te incentivou a escolher essa profissão

F2: eu mesma... é:: assistente social

F1: você gosta da profissão que você exerce

F2: sim descobri que o:: é:: que eu tenho feito a boa escolha é:: quando no estágio do curso

F1: essa é a profissão que você sonhou um dia ter

F2: sim...

F1: você escolheu essa profissão ou ela lhe escolheu

F2: de início foi eu que escolhi ela... mas hoje vejo que foi ela que me escolheu

F1: você exerce a profissão há muito tempo

F2: não... tô finalizando o curso...

F1: quais são seus sonhos que você quer realizar?

F2: trabalhar na área...

Aluno L09

Entrevista aluno L09

F1: Qual é o seu nome

F2: Teresinha M. S.

F1: em que cidade você nasceu

F2: em Arapiraca

F1: como foi a sua infância e adolescência

F2: normal... na medida do possível normal... nem foi muito bom nem também foi ruim foi uma adolescência:: e infância normal

F1: qual é a sua profissão

F2: do lar e:: infelizmente eu não terminei o primeiro grau

F1: esta é a profissão que você sonhou um dia ter

F2: não... claro que não... por falta de estudos é:: eu não consegui uma coisa melhor

F1: você escolheu essa profissão ou ela lhe escolheu

F2: eu:: não esco... eu queria uma coisa melhor como eu falei... como é que a pessoa vai escolher uma profissão de se do lar... claro que não

F1: você exerce essa profissão há muito tempo

F2: com certeza... sempre

Reconto aluno L09

É:: a pessoa que eu entrevistei é a minha avó então... é uma pessoa bem próxima a mim... no segundo áudio ela não soube responder... como contar a história dela de uma forma livre ma::s como ela disse a infância dela foi uma infância normal é:: nesse momento agora ela está feliz... na medida do possível e:: é isso

Aluno L10

F1: Qual é o seu nome

F2: Pedro

F1: em que cidade o senhor nasceu

F2: em Limoeiro de Anadia... Alagoas...

F1: como foi a sua infância e a sua adolescência

F2: foi bem... foi bom... foi bem graças a Deus... agora morava no sítio lá na cidade de Limoeiro e:: trabalhava com meus pais na roça... cuidava de gado estudava jogava bola... foi ótima...

F1: qual é a sua profissão e até que ano escolar o senhor estudou

F2: minha profissão hoje é office boy... estudei:: fiz até o médio... completo

F1: quem te incentivou a escolher essa profissão

F2: ninguém foi pelo meu esforço... trabalhava na empresa é:: em outra profissão e apareceu essa oportunidade e eu participei da seleção e estou até hoje há:: treze anos

F1: você gosta da profissão que exerce

F2: gosto sim... me sinto bem trabalhando nessa profissão

F1: esta é a profissão que você sonhou um dia ter

F2: não... nunca sonhei não de ser... ter essa profissão não mas a vida nos prega esse tipo de:: de:: coisa... trabalhamos em outras até que vai aparecendo mas eu gostei... até hoje

F1: você escolheu essa profissão ou ela lhe escolheu

F2: é... eu escolhi na empresa tinha outras mas essa foi a que eu escolhi

F1: você exerce essa profissão há muito tempo

F2: há treze anos...

F1: qual o sonho que você realizar

F2: o sonho é ter:: já realizei vários sonhos já... eu quero que Deus me abençoe com a minha família e nos sempre nos dê o que nós necessitamos

Relato Aluno L10

meu nome é Pedro nasci na cidade de Limoeiro de Anadia... Alagoas a minha infância foi:: foi boa... foi uma infância do sítio... cuidando dos animais com a minha família... jogando de bola estudando... a minha:: a minha profissão hoje é de office boy eu cursei o ensino médio completo... ninguém me incentivou essa profissão... foi que escolhi porque a empresa tinha outras mas essa... eu me identifiquei gosto muito do que faço e:: não foi um sonho que eu sonhei... eu queria ser professor mas no correr do tempo me casei novo... construí família graças a Deus não me arrependo... não me arrependi e:: essa profissão que me dá... me dá o meu:: meu bem-estar com a minha família por isso que estou nela e:: exerço ela há treze anos pretendo por mais e mais treze anos... pretendo me aposentar nela e:: meus sonhos não são tantos não eu graças a Deus só tenho a agradecer a Deus já... tenho minha moradia tenho o meu transporte... a minha família tudo com saúde... peço a Deus que me dê um bem um meio de viver a minha vida tranquila com a minha família... só isso mesmo

Reconto Aluno L10

O meu nome é Ana e eu entrevistei o meu pai... o nome dele Pedro e:: ele contou que ele nasceu na cidade de Limoeiro de Anadia aqui em Alagoas... é:: no interior e... a infância e adolescência dele foram muito boas... elas brincava muito... ajudava nas coisas de casa:: ajudava no gado ajudava na roça também... plantava colhia... e:: a profissão dele é office boy e ele:: completou aí o ensino médio inteiro então... o fundamental I o II e o médio também... é:: ele contou que:: ele procurou essa profissão ele passou por diversas outras profissões mas ele parou nessa que é:: office boy... ninguém influenciou ele a ter essa profissão ele:: começou no trabalho e aos poucos foi conseguindo né... conquistar um cargo melhor e hoje ele tá com o office boy... ele contou que:: não era bem essa profissão que ele queria quando ele:: era pequeno... mas as coisas foram acontecendo e:: os planos mudaram um pouco e... ele:: está nessa profissão que ele gosta muito... é:: ele conta também que essa profissão:: ele que escolheu essa profissão... então tiveram outras as pessoas deram oportunidade... mas ele escolheu essa que ele exerce hoje... e:: os sonhos que ele quer realizar... ele contou que não tem muitos sonhos que a maioria já foi realizados... mas que ele quer que Deus abençoe cada vez mais ele... e:: a nossa família... então foi isso...

