

**ENCENAR PARA ENSINAR: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA
SISTEMATIZAR ATIVIDADES COM A LÍNGUA ORAL EM SALA DE AULA**

***ACTING TO TEACH: A POSSIBLE WAY TO WORK ACTIVITIES WITH
ORAL LANGUAGE IN THE CLASSROOM***

Elaine Cristina Forte-Ferreira¹
Mestre em Linguística
Universidade Federal do Ceará
(elainecforte@gmail.com)

RESUMO: Objetivamos discutir como a língua oral pode ser um dos focos da prática pedagógica em sala de aula, a partir da produção do texto teatral. Para isto, ministramos quatro aulas, nas quais apresentamos atividades que solicitavam dos alunos a produção de gêneros orais. A partir delas, identificamos entraves no processamento textual, como má postura do aluno e indevidas trocas de turnos, os quais podem ser amenizados se houver momentos que propiciem a prática da oralidade em sala de aula.

Palavras-chave: Língua oral; Gêneros orais; Sala de aula

ABSTRACT: This paper discusses how the oral language can be a focus of educational practice in the classroom, from the theatrical text production. For this, we ministred four classes in which we presented activities that requested from the students a production of oral genres. From there, we identified barriers in text processing, such as bad posture of the student and inadequate shift changes, which can be mitigated if there were moments that could facilitate the practice of oral language.

Keywords: Oral language; Oral genres; Classroom

Considerações iniciais

Uma coisa é certa: presentemente a língua falada “é de todos”, e apenas a língua escrita continua pertencendo à gente escolarizada. Infelizmente, nem tantos quanto os primeiros, pois como sabemos ainda hoje há milhões de brasileiros que não sabem escrever. Apesar da “vitória” numérica da língua falada, a língua escrita continua obviamente a ter sua importância. As condições de produção separam essas modalidades. [...] Pois é, então, por que nossos manuais escolares se fundamentam exclusivamente numa modalidade, a escrita, deixando de lado a língua falada? Por que já chegamos à escola falando? [...] (CASTILHO, 2000, p.87).

Que a modalidade oral da língua não tem ocupado um lugar considerável na escola é fato. Isso pode ser observado na prática de alguns docentes ou até mesmo nos manuais que, muitas vezes, direcionam a prática dos professores. Além disso, é senso comum que as instituições escolares, ainda hoje, privilegiam a escrita como um dos principais instrumentos asseguradores de inserção do sujeito na

¹ Doutoranda em Linguística. Bolsista CAPES-REUNI.

sociedade letrada. Em relação à modalidade oral, por seu turno, pesquisas científicas (FIAD, 1997; RAMOS, 1997; CASTILHO, 1998, 2000; FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2003; MARCUSCHI, 2003b; MENDES, 2005; HÜMMELGEN, 2008; BUENO, 2009; CRUZ, 2011) apontam que há uma atenção voltada para seu mérito como prática pedagógica intencional, porém, ao que parece, essa importância ainda não é tão ampla quanto às pesquisas em relação à escrita – isso pode ser percebido até mesmo em análise nos livros didáticos (MENDES, 2005).

Diante dessa situação, surgiu nossa inquietude: por que os livros didáticos, as práticas escolares e as propostas para o ensino da língua deixam a oralidade em segundo plano? Será que é por que chegamos à escola falando, como questiona Castilho (2000)?

Com o intuito de investigar essa problemática, objetivamos discutir nesse artigo, que contempla o estudo-piloto da pesquisa de doutorado, a língua oral como um dos focos da prática pedagógica em sala de aula, porque consideramos essencial a utilização de atividades significativas que possam conceber essa modalidade como objeto de ensino da escola.

Almejamos, com isso, identificar aspectos que se relacionam com as condições de produção do texto na escola, os quais podem apontar possíveis reflexões para o ensino do texto oral em sala de aula, embora, evidentemente, tenhamos consciência de que elas podem variar, a depender da turma pesquisada.

Enfatizamos também que consideramos de suma importância a implementação de momentos que propiciem a produção oral em sala de aula, pois acreditamos que a habilidade de produção oral é adquirida na prática, no uso efetivo do discurso cotidiano, simulado em situações, resgatadas pela experiência pedagógica intencional.

Sobre a oralidade

De acordo com Castilho (2000), a ciência da linguagem sempre teve interesse na língua falada. Contudo, a concretização desse interesse foi possível com os avanços tecnológicos, à época, o gravador. Hoje, temos uma diversidade de aparelhos que podem desempenhar essa função. Portanto, com a tecnologia, ficou

mais acessível a investigação da oralidade. E, como enfatiza o autor, a língua falada proporcionou essa virada nos estudos na América Latina, que, nessa seara, saiu à frente da Europa e dos Estados Unidos. Mas fica uma indagação: ao nos remetermos à oralidade e à fala, estaríamos mencionando a mesma modalidade?

Fundamentando-nos em Marcuschi (2001), buscaremos elucidar uma distinção entre oralidade e fala:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (p.25)

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se na oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano (...) (p.25)

A partir destas postulações, é possível perceber que há uma relação intercambiável entre essas duas modalidades da língua. Desta feita, entendemos que a fala é, como já afirmamos em trabalho anterior (FORTE-FERREIRA, 2009), mais genérica; não é, necessariamente, constituída *a priori*, sendo, por isso, mais espontânea. Já a oralidade pode ser aprimorada ao ser adquirida, ou seja, pode ser desenvolvida. Para isso, seria necessário se constituir como objeto de ensino. Esta modalidade da língua é, portanto, a nosso ver, pensada, organizada previamente e, por conseguinte, mais planejada. A relação entre as duas seria o que denominamos de indissociável.

No que concerne à fala, sabe-se que é adquirida pela criança em contextos de produção na interação social informal. A oralidade pode e deve ser ensinada de uma maneira mais formal na escola. Contudo, o desenvolvimento da oralidade de uma forma intencional ainda parece ser insuficientemente praticado na escola.

Embora os documentos oficiais apregoem a necessidade e a importância do trabalho com os gêneros orais em sala de aula e até mesmo alguns teóricos pontuem a relevância do desenvolvimento desses gêneros assim como os gêneros escritos, observa-se que na prática isso não tem acontecido. (HÜMMELGEN, 2008, p.53).

Isso pode ser constatado, como salienta Hümmeigen, na pesquisa de Bueno (2009). Ainda sobre o oral que deve ser ensinado, Schneuwly (2004) afirma que:

O oral “puro” escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação. O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara para a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências grafofonêmicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito. (SCHNEUWLY, 2004, p.112).

A nosso ver, o oral “puro” ao qual o autor se refere diz respeito, de acordo com a concepção adotada por nós e citada logo acima, à fala, que, de fato, é naturalmente aprendida nas situações cotidianas. A oralidade seria o desenvolvimento da fala, como já afirmamos, e não a modalidade que prepara para a escrita e muito menos a oralização do escrito, pois concordar com tal pressuposto seria ir de encontro ao que adotamos por ensino da língua oral, ou seja, não existe uma única língua oral, mas uma diversidade dentro dessa modalidade que deverá ser adaptada de acordo com a situação. Assim, podemos dizer que a situação vai definir que variação da língua precisará ser utilizada e, no que concerne à língua oral, não é diferente. A escrita não é a forma correta e nem ideal da oralidade.

Acerca do ponto sobre a multiplicidade dos orais, corroboramos com Schneuwly (2004, p. 114) quando diz:

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana.

Concordamos com o autor no tocante à relação existente entre escrita e oralidade. É possível observar isso em gêneros como a peça teatral, que, embora seja um gênero escrito, é atualizado oralmente, ou seja, ele é escrito para ser representado. Já os *chats* (ARAÚJO, 2006) são gêneros escritos que apresentam traços do oral. Diferentemente ainda há a aula expositiva, que, tradicionalmente, é

ministrada na modalidade oral da língua, mas, quando se chega à Educação a Distância, por exemplo, pode ser modularizada em textos escritos na internet.

Contudo, o autor assegura que:

Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática [grifo nosso], mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. (SCHNEUWLY, 2004, p.114).

Argumentamos a favor dessas práticas porque acreditamos que, se a escola propiciar momentos de produção textual, nos quais o aluno possa saber como se dá a utilização de uma categoria, um recurso ou uma estratégia textual, seja o que for importante para a construção do texto, ele possivelmente estará mais apto a efetuar várias produções textuais nos mais diversos contextos de produção e de situação de comunicação.

Os caminhos percorridos na pesquisa

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, é uma pesquisa-ação. Como sugere Franco (2005), é importante salientar que, nesse tipo de pesquisa, podem ser necessárias adaptações em seu planejamento. Portanto, há uma concomitância entre a pesquisa e a ação. Assim, “[...] Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 490).

Contudo, isso não abala o rigor da pesquisa-ação. Além disso, os objetivos da metodologia dessa pesquisa devem estar vinculados à produção de conhecimentos para a prática. Por todos esses motivos, decidimos optar por esta metodologia para o empreendimento de nossa pesquisa, uma vez que pretendemos identificar os entraves que podem ser enfrentados pelos alunos durante a produção oral, mais precisamente no texto teatral. Isso implicará reformulações no que concerne ao processo de formação dos alunos e, conseqüentemente, mudanças na prática docente, o que constatamos ser pressuposto da pesquisa-ação.

O universo da pesquisa será uma sala de aula de um 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, em Fortaleza-CE, onde estarão os

participantes desta investigação: crianças de 10-11 anos de idade, de ambos os sexos. A idade deles é justificada pelo fato de esta pesquisadora já ter experiência com alunos dessa faixa etária (FERREIRA, 2009; FORTE-FERREIRA, 2011), os quais responderam melhor às atividades propostas². Além disso, é com esta idade que, em geral, os alunos se encontram entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental, quando os livros didáticos começam a trazer conteúdos que abordam os gêneros textuais. Delimitamos esta idade por ser necessário ter uma noção de quais sujeitos são os mais adequados para a pesquisa. Para este momento, consideraremos, nesta análise, apenas uma turma de 6º ano.

Nesse estudo piloto, acompanhamos quatro aulas, em cada uma apresentamos atividades que solicitavam dos alunos a produção de um texto teatral. A escolha deste gênero está pautada na recomendação dos PCN (BRASIL, 1998), os quais indicam, dentre outros atributos, que o aluno “planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos” e “monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário” (BRASIL, 1998, p. 51).

Na primeira aula, apresentamos, para uma turma de 30 alunos, o conceito de gêneros textuais e alguns gêneros orais. Em seguida, instigamos uma discussão sobre as modalidades nas quais os gêneros podem ser produzidos. Na segunda aula, delimitamos o gênero que iríamos produzir, a saber: peça teatral, por considerarmos que este gênero desperta a atenção das crianças e faz parte de sua realidade. Depois, tentamos estabelecer um diálogo sobre o que é uma peça teatral, como pode ser produzida, em que contexto, com qual finalidade, na tentativa de tornar claro que uma produção textual, seja ela escrita ou oral, deve ter finalidade e propósitos bem definidos. Na terceira aula, para serem realizadas essas produções textuais orais, apresentamos algumas situações, que serviram de *input*, como formas de desencadear estas produções, ou seja, lançamos situações e, a partir delas, as crianças elaboraram seus textos orais. Foram destinados 20 minutos para

² As atividades desenvolvidas na pesquisa de mestrado (FERREIRA, 2009) partiram de uma contação de história para a turma e, a partir dela, os alunos construíram textos orais – encenações improvisadas – que formaram o *corpus*. Os alunos de 10-11 anos participaram da pesquisa de forma mais intensa e sem dispersão.

cada grupo, de quatro ou cinco alunos, organizar-se para a produção textual. Esse tempo foi pensado de maneira proposital, pois tínhamos a curiosidade de saber qual seria a reação dos alunos, já que a produção seria praticamente “espontânea”, sem tempo de preparação de falas e de possível reformulação. Essa etapa foi realizada em dois dias.

Interessante notar que um grupo se recusou a elaborar um texto oral sem antes produzir o escrito. Essa situação foi sanada pela professora da turma, ao reafirmar que, dentre as orientações passadas pela pesquisadora, constava que, para a produção dos textos orais, era necessário saber que situação deveria ser desenvolvida e em qual gênero oral. A escrita, nesse momento, não faria parte do trabalho a ser realizado em sala de aula.

Para as produções, indicamos que os alunos produzissem textos a partir da seguinte situação desencadeadora: **ao passearem pelo bosque, com vários amigos, um de vocês encontrará uma lâmpada mágica. O que farão com esta lâmpada?**

No que diz respeito à situação proposta, um dos grupos que queria escrever o texto antes de apresentar resolveu mudar a peça teatral e apresentar Chapeuzinho Vermelho, o que foi acordado com a pesquisadora.

É importante frisar ainda que os textos orais foram gravados em áudio e vídeo e registrados em diário de campo. Foram coletadas seis produções textuais, das quais analisaremos apenas uma neste artigo. Além disso, pelo fato de esses textos constituírem um material passível de identificação de alguns obstáculos que surgiram durante o processamento do texto oral, entendemos que eles podem ser amenizados se houver momentos que propiciem a prática da língua oral com a produção de gêneros em sala de aula.

Acerca da análise

Por se tratar de uma pesquisa-ação, ao refletir sobre que ação falamos quando nos referimos a este tipo de pesquisa, baseamo-nos em Franco (2005, p. 493), para quem:

- a ação referendada à pesquisa-ação deve estar vinculada a procedimentos decorrentes de um agir comunicativo;

- as ações empreendidas devem emergir do coletivo e caminhar para ele;
- as ações em pesquisa-ação devem ser eminentemente interativas, dialógicas, vitalistas;
- a ação deve conduzir a entendimento/negociação/acordos.

Foi exatamente devido às ações que surgiram a partir das interações entre todos os participantes da pesquisa que nosso agir teve de ser remodelado para o desenvolvimento da tese, pois nossa proposta inicial tinha por base a apresentação de situações desencadeadoras que serviriam de *input* para a construção de gêneros orais.

O momento de produção textual, realizado pelos alunos, foi diferente do pensado inicialmente, provavelmente, devido às situações que delimitamos para exercício em sala. Identificamos essa particularidade durante as aulas, pois alguns alunos mostravam-se desconfortáveis com as situações nas quais foram colocados.

Antes pensávamos em trabalhar diversos gêneros e situações prévias para o ensino da modalidade oral da língua. Agora, contudo, direcionamos nossa prática para ensino de um gênero por vez, de maneira que contemple sua origem, suas características formais e funcionais, seu estilo, seus propósitos e os meios de circulação social. Na sequência desta prática, planejamos as etapas de produção deste gênero pelos alunos, no intuito de trabalhar a modalidade oral da língua³.

Ao elaborarmos textos, utilizamos estratégias diversas para construir sentido e nos fazermos entender. No texto escrito, ao usarmos essas estratégias, dispomos de um tempo maior para a elaboração textual. No texto oral, essa produção ocorre na interação com um ou mais interlocutores durante uma situação de comunicação; a negociação de sentidos será realizada pelos envolvidos neste evento e não necessariamente disporá de tempo para essa construção, ou seja, os participantes, produtores, direcionam totalmente o desenrolar das ações.

Foi exatamente por não dispor de tempo para preparação que o grupo acabou por não aceitar, de imediato, a situação desencadeadora que propusemos para a elaboração do texto oral e sugeriu dramatizar uma história conhecida. Mesmo

³ Como dissemos, este estudo que apresentamos neste artigo é referente ainda à pesquisa piloto. As alterações nas ações de nossa prática foram acatadas para as aulas que desenvolvemos em um momento posterior a este recorte.

com todas as informações repassadas pela pesquisadora, dentre as quais de que o fator tempo não seria disponibilizado em demasia para nenhum grupo, pois interessava-nos a “espontaneidade” na construção dos textos, esse grupo em especial queria, por parte de uma das integrantes que dominava a situação, escrever o texto antes de apresentá-lo na modalidade oral.

Talvez tenha sido por isso que a situação foi deixada de lado ao optarem por reconstruir uma história já conhecida, *Chapeuzinho Vermelho*. As crianças desse grupo criaram uma peça teatral, na qual apenas uma das integrantes dominava as falas e atuava como narradora da história, e o interessante é que era a mesma criança que queria escrever o texto, como citamos no parágrafo acima, corroborando o fato de esta aluna ter tido uma atuação diferenciada.

Além disso, os produtores do texto oral direcionam o acontecimento das ações, ou seja, possivelmente sem perceber, a criança que causou toda a mudança no grupo usou seu domínio no texto oral que produziu, sem uma preparação escrita, para convencer os integrantes de seu grupo a mudar o rumo da história que tinha sido destinada a eles. Isso mostra que é possível formular um bom texto oral sem necessariamente haver o amparo de um texto escrito, o que parece ser uma das barreiras para os alunos desenvolverem uma produção oral.

A seguir, apresentamos o texto, que foi considerado uma peça teatral por ter envolvido os demais integrantes em interpretações. Foi uma peça na qual somente a narradora falava e dirigia todas as ações das personagens.

Peça teatral - Chapeuzinho Vermelho

M – Bom dia... ((narradora fala com a mão direita segurando o braço esquerdo)) bom dia... meu nome é Mabel... o grupo que sou eu... a Marina... a Larissa ...a Alice... e o ((Gustavo)) decidimos fazer uma peça chamada Chapeuzinho Vermelho... que todo mundo conhece...então... vamos começar... era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho ((risos)) um dia () chegou nela e disse ((meninas que interpretam Chapeuzinho e sua mãe falam muito baixo, parecem até simular que estão falando)) e ela ((risos)) no caminho apareceu uma pessoa () ((criança que interpreta Chapeuzinho anda por toda a sala até chegar ao colega que interpreta o lobo)) e disse... cuidado... tem um lobo na floresta... e ela continuou andando sem parar... então... aí bate na porta ((narradora dá indicação do que deve ser feito por Chapeuzinho, quando ela chegar à casa da vovó)) vai levanta... ((narradora diz para outra colega, a qual está interpretando a vovó, que ela deve levantar e termina por levantá-la ao segurá-la pela mão)) e Chapeuzinho Vermelho... mais conhecida como a menina do gorro esquisito ((a menina que interpreta Chapeuzinho estava usando um gorro azul escuro. Nesse momento, a narradora informa que o menino, que interpreta o lobo, deve sentar no lugar da menina que faz o papel da vovó)) ()

((Chapeuzinho e o Lobo falam baixo)) e o caçador chegou... então () e PRONTO... todos viveram felizes para sempre.

Durante toda a produção desse texto, a criança narradora dominou o turno, e isso não parou apenas nesse ponto que concerne às falas dos colegas que interpretavam as demais personagens, pois ela também dava indicativos de como deveriam ser a postura, as colocações em cena e também quem deveria aparecer em determinados momentos.

Para além do poderio do turno e das ações das personagens, despertou-nos atenção o fato de a narradora, mesmo dando as instruções e atuando, assim, como diretora, sempre fazer tudo com muita timidez. Isso pôde ser observado pela maneira como se portou em cena, com sua mão direita segurando o braço esquerdo, que pareceu-nos uma estratégia de não se mostrar para o público, embora tenha o domínio pleno da situação.

Acreditamos que essa criança tem um potencial, assim como as outras, que pode ser desenvolvido se forem proporcionadas a ela situações nas quais possa falar em público. Ela mostra em sua atuação que tem desenvoltura como produtora de texto oral, embora não saiba, ainda, como seria mais adequado agir com sua postura corporal, numa situação comunicativa como essa. Também nos interessa destacar que ela tem um poder de persuasão e um espírito de liderança, que ficou evidente para nós que estávamos presentes no momento em que fez com que todo o seu grupo de mais quatro colegas deixasse de lado a proposta, por nós delimitada, para prepararem outro texto com uma história já conhecida por eles.

Esses dados evidenciam que seria importante deixar claro para a turma que, a depender do gênero, há uma divisão de papéis dos interlocutores que precisa ser respeitada e que, se certas regras forem desrespeitadas, irão ferir uma cooperação própria de atividades interativas dessa natureza. Isso nos fez lembrar quebras do Princípio de Cooperação de Grice (1983).

Interessante é que, mesmo não sendo uma interação na qual os interlocutores conversam sobre algo, eles direcionam atenção para um propósito comum, que nos remeteu ao que Goffman (1976) chama de *interação centrada*, uma das premissas básicas para que exista conversação. Isso significa dizer que, nessa interação, não houve uma conversação, pareceu-nos um monólogo, mas um monólogo diferente porque os alunos atuaram como integrantes da cena e, mesmo

sem ter algo sobre o que conversar, eles agiram a favor de um acordo mútuo realizado entre eles.

A identificação dessas informações evidencia que há diversas características que podem nos proporcionar um universo de reflexões a serem trabalhadas com os alunos de forma a corroborar para com o desenvolvimento da oralidade, assim como os diagnosticados nessa produção, como a timidez e a divisão de falas em determinados gêneros, como a peça teatral, que não permitem o domínio e o assalto ao turno, os quais devem ser evitados ao interagirmos oralmente.

Ao construirmos textos, além de trocarmos o turno, deixamos marcas e utilizamos estratégias que permitem a sua compreensão. Essas estratégias são mais perceptíveis no texto oral porque, na fala, a elaboração e a produção desse texto ocorrem ao mesmo tempo, em “tempo real”, como diz Marcuschi (2003a), diferentemente do que acontece na elaboração e produção do texto escrito.

Com isso, temos então pelo menos dois elementos que podem ser trabalhados para a melhoria da produção do gênero peça teatral em sala de aula: a postura dos atores sociais, a qual pode trazer muitas interpretações: insegurança, timidez, nervosismo etc., o que pode tirar o crédito do ator numa apresentação oral nesse quesito; e a alternância de turnos, que se faz necessária para o bom desenrolar das ações dos participantes e do assunto que precisa ser construído entre as personagens em cena. Se há um assalto ao turno, pode comprometer o entendimento da peça; e, se há um domínio sem ser um monólogo, então isso compromete a própria estrutura do gênero peça teatral, já que havia outras personagens em cena que tentavam falar, mas eram impedidas ou pela narradora ou por sua própria timidez.

Considerações (semi) finais

Este trabalho partiu de nossa inquietação sobre o estudo da oralidade como objeto de ensino, o que, embora seja sugerido pelos PCN (BRASIL, 1998), não parece ocorrer com frequência na prática, como sugerem Mendes (2005); Hümmelgen (2008), Magalhães (2008).

Neste artigo, identificamos, *a priori*, pelo menos dois elementos que são passíveis de trabalhar na produção do texto teatral em sala de aula: a postura do aluno e o adequado uso de turnos conversacionais em peças teatrais. Quanto ao primeiro, o aluno precisa ser consciente de que a forma como ele se posiciona pode dar uma interpretação diferente do que se quer passar. Além disso, deve-se respeitar os papéis dos interlocutores numa determinada cena genérica, de maneira que saiba se portar num determinado contexto. Quanto ao segundo elemento, o assalto ao turno, se não previsto no texto dramático, atrapalha a interpretação dos outros participantes da cena, o que faz com que haja um descrédito para a própria composição textual oral.

Ambos os entraves encontrados precisam ser trabalhados em sala de aula, para que fique claro que, em distintas situações comunicativas, há diferentes gêneros discursivos sendo produzidos, os quais exigem diferentes comportamentos. Sabendo disso, o aluno evitará sofrer determinadas sanções.

É evidente que se trata apenas de um esboço para um possível trabalho com o gênero em análise, a saber, a peça teatral, já que a pesquisa piloto foi realizada apenas em uma sala de aula com o propósito de identificar o caminho mais viável para a metodologia que delinearemos em nossa tese.

Na verdade, temos a consciência da necessidade de uma amostra bem maior para ponderações mais consistentes, mas já é um início de trabalhos com gênero oral em sala de aula, objeto por vezes esquecido pelos professores de língua materna.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa, v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

CASTILHO, A. **A língua falada no ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita?**. Impulso (Piracicaba), Piracicaba SP, v. 12, n. 27, p. 85-104, 2000.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O & AQUINO, Z. G. O. A correção do texto falado: tipos, funções e marcas, In: NEVES, M. H. de M. (Org.). **Gramática do português falado**.v. VII. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2003.

FERREIRA, F. C. E. **O espetáculo vai começar**: estudo da oralidade através de improvisações teatrais. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

FIAD, R. S. As variedades linguísticas e o ensino de português. In: **Revista Presença Pedagógica**, v.3, nº13, PP.48-55, 1997.

FORTE-FERREIRA, E. C. A modalidade oral da língua entra em cena: estudo da oralidade em improvisações teatrais. **Anais da Abralin**, Curitiba, 2011, p.1205-1219.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GOFFMAN, E. Replies and responses. **Language in society**, 5: 257-313.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos Metodológicos da Lingüística**. Vol. IV. Campinas, 1982.

HÜMMELGEN, G. P. **A oralidade e os gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

MAGALHÃES, T. G. **Concepções de oralidade**: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. 2008a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3320--Int.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Análise da conversação**. 5. ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2003a.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

MENDES, A. N. N. B. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental 3º e 4º ciclos: algumas reflexões**. 2005. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 109-124.