

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

**ANNA PAULA SCARABOTTO CURY**

**ORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: as aulas de Língua Portuguesa  
como uma contribuição efetiva no desenvolvimento do discurso oral**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo  
2016

**ANNA PAULA SCARABOTTO CURY**

**ORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: as aulas de Língua Portuguesa  
como uma contribuição efetiva no desenvolvimento do discurso oral**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dieli Vesaro Palma.

São Paulo  
2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

**DEDICATÓRIA**

A minha família;

A minha irmã Anna Renata;

Aos meus pais Simone e José Renato.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento  
de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
e à FUNDASP pelas bolsas concedidas

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Anna Renata Scarabotto Cury, minha irmã e alma gêmea, José Renato Cury, meu pai e herói e a Simone Stoco Scarabotto Cury, minha mãe e inspiração de vida, por estarem ao meu lado em todas as horas, incentivando e motivando o meu crescimento acadêmico, profissional, pessoal e, recentemente, artístico. Obrigada pelas broncas, puxões de orelha, pelos abraços e beijos, pelas conversas e por sempre oferecerem ajuda em todos os momentos da minha vida, tanto apoio moral, quanto financeiro.

Em segundo lugar, agradeço aos meus avós amados que sempre acompanharam meu caminhar com muito orgulho e atenção. João Jorge Cury, meu pequeno querido, que me alegra tanto com seus elogios, Maria Teresa Stoco Scarabotto, minha vovó moderna, que me mimia muito, Vera da Piedade Braz Cury, minha avó interligada, que compartilha todo o mundo hollywoodiano e culinário comigo e meu loiro lindo Geraldo Scarabotto, que, mesmo não estando mais entre nós, sei que me olha e me abençoa todos os dias.

Agradeço, também, aos meus tios e tias, primos e primas, tanto aos provenientes do sangue quanto aqueles que eu escolhi para fazerem parte da minha vida, meus irmãos Lari, Du e Márcio, por todo o carinho e interesse no meu desenvolvimento. Agradeço a minha segunda família, Wa, Clo, Malu e JP, pela atenção, alegria e amor.

Aos meus amigos interioranos, Boba, Lu, Mormis, Tha, Lis, Mand, Bá, Nat, Dé, Dan, Gu, obrigada pela compreensão, por toparem ter uma amiga que foi morar longe e pouco pôde estar com vocês fisicamente, e por me amarem mesmo a distância. Aos meus amigos artistas da capital, Lau, Jor, Carol, Kaká, Lin, Pe, Majú, Gi, Raisal, Lucas, My e Matheus por me aguentarem sempre desesperada com os estudos e ainda me incentivarem a continuar. E ao Vand por toda a paciência e preocupação, pelos conselhos, o amor e carinho imensos.

Agradeço a minha mana querida Wemylla de Jesus Almeida, por acreditar verdadeiramente em minha capacidade e estar disponível a todo o momento, socorrendo-me nos desesperos do texto e da vida, com um sorriso no rosto e palavras serenas com entonação reconfortante. Ao meu querido Luis Octávio Rogens, que me acompanhou desde o início até o final desse

processo, sempre auxiliando, me levando pra passear e viajar e me fazendo rir e também à lone, alguém que chegou ao finalzinho, porém fase mais difícil da caminhada, e foi capaz de me ajudar, com muita ternura, a entender e enfrentar tudo que estava acontecendo.

Demonstro meus agradecimentos também ao teatro, ao teatro musical, à dança, à música, que foram minhas válvulas de escape e pontapés quando tudo parecia não ter mais fim e estar cada vez mais desafiador, fazendo-me acreditar que vale a pena sonhar mais um sonho impossível.

Agradeço a minha adorada e eterna professora Gloria Maria Palma, por ter dito sim ao meu convite e vir de Bauru, no meio do semestre, integrar a banca de qualificação do meu mestrado, mesmo que não tenha comparecido, por conta de um problema de saúde, mas que se prontificou a vir para a defesa. Sou muito grata por todos os ensinamentos, desde o segundo ano da graduação, e por ter me incentivado a continuar essa caminhada sem fim, que é o caminho do saber, abrindo meus olhos diante dos encantamentos do conhecimento.

Agradeço o professor João Hilton Sayeg Siqueira por ter participado da banca de qualificação como professor suplente, tendo aceitado tão “em cima da hora” e, mesmo com pouco tempo para a leitura e análise do texto, ter me auxiliado tanto, dando sugestões riquíssimas para que essa dissertação pudesse ser finalizada da melhor maneira possível. Ainda presto agradecimentos à professora Doutora Regina Helena Pires de Brito pela participação como suplente na banca examinadora.

Enfim, agradeço a todos do programa de Língua Portuguesa, pelos conhecimentos compartilhados, a professora Neusinha, por ter aceitado fazer parte da minha banca, colaborando muitíssimo com o crescimento da pesquisa, e a minha querida orientadora Professora Dieli, pela paciência, carinho e imensa competência ao me orientar nesse trabalho.

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Em meio aos últimos dias de redação, dividida entre o grande estresse de escrever, a vontade de me tornar mestre e a ansiedade de ir para o intercâmbio, comecei a reparar de onde vinham forças para finalizar essa etapa acadêmica de minha vida, por isso me vi obrigada a redigir um novo agradecimento, dessa vez, especial. Não que os outros não fossem, mas este aqui é grandioso.

Ele foi feito especialmente para a minha irmã, minha gêmea, minha doppelgänger, minha protetora, amiga, amada, minha outra metade. Queria que ela soubesse que esse trabalho aconteceu, porque ela esteve comigo. Ela que me fez mil almoços, jantares, cafés da tarde, da manhã, da madrugada, ela que digitou textos que escrevi à tinta e não podia perder tempo passando para o computador, ela que foi comprar remédio quando passei mal, enfim, ela que é tudo para mim.

Que fique documentado aqui o quanto uma irmã é importante e como qualquer pequeno gesto torna os desafios superáveis. Agradeço por toda a paciência e toda a boa vontade, por todas as vezes que se ofereceu para ajudar, mesmo sabendo que não seria possível, por todas as vezes que acordou no meio da noite para ver se eu estava dormindo direito e não entrelaçada em meio aos livros e o notebook, trazendo edredom e travesseiro; por tudo, mais uma vez.

Quero que todos que leiam esse trabalho saibam que foi feito em parceria, não somente o conjunto orientador e orientando, mas orientando e sua irmã de ouro. Por isso deixo marcado que há, nesse trabalho, muito amor, muito carinho e muito desejo de melhorar o mundo, melhorar a educação e melhorar a vida no Brasil, para que mais pessoas vivam abraçadas pelo amor de pesquisadores como eu, idealizadores de um futuro melhor para a educação brasileira e àqueles que usufruirão dela.

“Minha missão  
É correr atrás  
Dos sonhos desfeitos  
Que não voltam mais  
Viver na ilusão  
De um mundo melhor  
E disposto a sacrificar-se  
Com fé e amor  
E eu sei, quando enfim eu me for  
Já cumprida a missão  
Vai calar-se sereno e fiel  
Esse meu coração  
E o mundo então vai saber  
Que um homem cumpriu seu papel  
Lutou com bravura e coragem  
Chegou às estrelas do céu.”

O homem de La Mancha

## RESUMO

O trabalho “ORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: as aulas de Língua Portuguesa (LP) como contribuição no desenvolvimento do discurso oral” aborda como tema “o ensino da oralidade nas aulas de LP, tendo em vista contribuir com o desenvolvimento do discurso oral”, que nasceu da necessidade de uma reflexão acerca do tratamento da oralidade no ensino de LP na Universidade, tanto nos cursos considerados da área de humanas, quanto, e especialmente, naqueles que não estão inseridos nesse campo do conhecimento.

O interesse por esse trabalho surgiu das discussões ocorridas no Grupo de Pesquisa em Educação Linguística para o ensino de Português (GEPEDULIN) do IP-PUC/SP e insere-se na Linha de Pesquisa “Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa” do Programa de Estudos de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O objetivo dessa pesquisa, que parte dos pressupostos da Educação Linguística (EL) é analisar e refletir acerca do ensino da oralidade nas aulas de LP no ensino superior respondendo de que maneira a oralidade é ensinada, quando ensinada, a sua importância nas diversas áreas de conhecimento como modo de transformação dos alunos em cidadãos críticos e, além disso, entender quais são os benefícios desse ensino nos cursos de nível superior.

Quanto aos procedimentos metodológicos, na análise, foi feito uso da pesquisa descritiva e qualitativa, considerando as entrevistas feitas com três professores de LP de três cursos de graduação de uma instituição privada de ensino da cidade de São Paulo e dos respectivos programas de cada disciplina.

Concluimos que a oralidade não é devidamente planejada, tampouco ensinada nas disciplinas que tratam do ensino de LP nos cursos analisados. Por mais que apareçam vocábulos relacionados ao tema, tanto nos programas quanto nas respostas dos professores, o conjunto é incoerente e não atende aos pressupostos da EL.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade; Educação Linguística; Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior.

## ABSTRACT

The study "ORALITY IN HIGHER EDUCATION: the Portuguese classes as an effective contribution to the development of oral discourse" addresses the theme "teaching orality in the Portuguese classes, in order to contribute to the development of oral speech," that was born from the necessity of a reflection about the way oral Portuguese Language teaching is treated at the University, in courses considered in the area of humanities, as, and especially those who are not included in this label.

Interest in this work emerged from the discussions that took place in the Research Group on Linguistic Education for teaching of Portuguese (GEPEDULIN) IP-PUC / SP and is part of the Research Line "Reading, Writing and Portuguese Language Teaching" of Portuguese Studies Program at the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP).

The objective of this research, that comes from the assumptions of Linguistic Education (EL) is to analyze and reflect on the teaching orality in LP classes in higher education responding in which way orality is taught, when taught, its importance in various areas of knowledge as students become critical citizens and, moreover, to understand what are the benefits of education in upper-level courses.

As for the methodological procedures, the analysis was done using descriptive and qualitative research, considering the interviews with three LP teachers from three undergraduate courses of a private educational institution in the city of São Paulo and the respective programs of each discipline.

We've conclude that orality is not properly planned, nor taught in disciplines that deal with the Portuguese Language teaching from the analyzed courses. Even though words related to the subject are mentioned, both in programs and in the responses of teachers, the whole is inconsistent and does not meet the EL assumptions.

**KEYWORDS:** Orality; Linguistic Education; Portuguese Language teaching in undergraduate courses.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA (EL) .....	22
1.1 Conceituando a EL .....	22
1.3 EL: dimensões linguísticas .....	26
1.3.1 Língua e linguagem .....	26
1.3.2 Norma e uso .....	28
1.3.4 A variação linguística .....	33
1.3.5 Oralidade e escrita.....	35
1.4 EL: dimensões pedagógicas .....	38
1.4.1 Situação didática.....	38
1.4.2 Transposição Didática.....	40
1.4.3 Contrato didático.....	42
1.5 A pedagogia do oral.....	43
1.6 Competência comunicativa.....	45
1.7 Gêneros textuais .....	46
1.7.1 Gêneros orais .....	51
CAPÍTULO 2 - PANORAMA DO ENSINO DE LP NO BRASIL.....	56
2.1.2 Histórico da disciplina LP.....	56
2.1.3 LP como disciplina básica em cursos superiores.....	60
2.2 O Ensino de LP para fins específicos .....	62
2.2.1 Características e metodologia. ....	63
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO CORPUS .....	66
3.2 Análise do <i>Corpus</i> I.....	68
3.3 Análise do <i>Corpus</i> II.....	76
3.4 Análise do <i>Corpus</i> III.....	82
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
4.1 Resultados .....	88
4.2 Palavras finais .....	90
REFERÊNCIAS .....	92
ANEXOS.....	97
ANEXO 1: Questionário.....	98
ANEXO 2: Questionário respondido pela professora 1.....	99

ANEXO 3: Questionário respondido pela professora 2.....	101
ANEXO 4: Questionário respondido pela professora 3.....	103
ANEXO 5: Programa referente à disciplina ministrada pela professora 1 .....	105
ANEXO 6: Programa referente à disciplina ministrada pela professora 2.....	107
ANEXO 7: Programa referente à disciplina ministrada pela professora 3.....	109

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda como tema o ensino da oralidade nas aulas de LP, tendo em vista contribuir com o desenvolvimento do discurso oral e nasceu da necessidade de uma reflexão acerca do tratamento da oralidade no ensino de LP na Universidade, tanto nos cursos considerados da área de humanas, quanto naqueles que não estão inseridos nesse campo do conhecimento.

Objetiva-se, com esta dissertação, auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem oral dos alunos e, utilizando dos pressupostos da EL, analisar e refletir sobre o que ocorre nas aulas de LP, norteados pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- A oralidade é ensinada nas disciplinas que abrangem o ensino de português nos cursos de graduação pesquisados? De que maneira?
- Qual é a real importância de se ensinar a oralidade nessas disciplinas para as diversas áreas de conhecimento?
- Como ensinar a oralidade de modo que se transformem alunos em cidadãos críticos, que saibam se expressar oralmente, trazendo benefícios às situações cotidianas nas quais estão inseridos?
- Que benefícios são esses, frutos do ensino da oralidade, nos cursos superiores?

Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa “Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa” do Programa de Estudos de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e foi orientado pela professora doutora Dieli Vesaro Palma, que, juntamente com a professora doutora Jeni Turazza, lidera o Grupo de Pesquisa em Educação Linguística para o ensino de Português (GPEDULIN) do IP-PUC/SP. A participação nos encontros do grupo e nas discussões acerca do tema motivaram a pesquisa presente.

Justifica-se esta pesquisa pelo fato de a oralidade ser parte integrante do cotidiano das mais diversas formas, afinal “Ora, se está aceito que todo o comportamento, numa situação interacional, tem valor de mensagem, isto é, é comunicação, segue-se que, por muito que o indivíduo se esforce, é-lhe

impossível não comunicar” (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1967, p.44-45). Os professores de diversas áreas reconhecem que os alunos, os quais compreendem o que leem e se comunicam oralmente com sucesso, se saem bem nas avaliações pertencentes a sua graduação e, também, assumem bons cargos em suas respectivas áreas de trabalho, Pagot (2011, p. 189) confirma esta afirmação:

A comunicação oral faz parte do cotidiano de profissionais que atuam em diferentes áreas. Atualmente coordenar equipes, apresentar projetos, participar de encontros, reuniões, conferências, seminários são atividades que exigem dedicação e aperfeiçoamento de habilidades de comunicação oral, visto que são também um modo eficaz para atuar com maior competência no mercado de trabalho.

Quanto aos procedimentos metodológicos do trabalho, para análise, foi utilizada a pesquisa descritiva e qualitativa, a partir de um questionário contendo onze questões, aplicado nos professores de LP dos três cursos escolhidos para a investigação, Matemática licenciatura modalidade EAD, Engenharia de Produção e Direito, e o programa de cada uma das disciplinas ministradas, realizando, assim, uma pesquisa de campo e, para compor o arcabouço teórico, a fim de dar base à análise, foi utilizada a EL, em suas dimensões linguísticas e pedagógicas, focando na pedagogia do oral.

Os objetivos gerais deste estudo são:

- Refletir sobre as práticas do ensino da oralidade nas aulas de LP no Ensino Superior;
- Contribuir para as pesquisas no campo da oralidade partindo dos pressupostos teóricos e metodológicos da EL;
- Apontar a importância do ensino dos gêneros orais como colaborador para a plena participação do aluno sendo sujeito na sociedade, auxiliando os graduandos a atingir seus objetivos acadêmicos, profissionais e pessoais.

Os objetivos específicos são:

- Verificar, em um *corpus* delimitado, de que forma a oralidade é ensinada nas aulas de LP no Ensino Superior;
- Pontuar a importância do ensino da oralidade nas aulas de LP, na graduação, para as diversas áreas de conhecimento;

- Analisar, em *corpus* específico, o que ocorre em sala durante as aulas de LP e o que falta, em relação ao ensino do oral;
- Mostrar a relevância do ensino da língua oral nas aulas de Português nos cursos definidos para a análise.

O *corpus* escolhido para desenvolver o estudo foi o programa da disciplina que aborda práticas de LP em três cursos de graduação selecionados de uma instituição particular de ensino superior (os escolhidos foram: Matemática licenciatura modalidade EAD, Engenharia de Produção e Direito), cada uma com título diferente (Leitura e Produção de Texto, Comunicação e Expressão, Redação e Linguagem Jurídica I e II), de acordo com as necessidades do curso, e as respostas de um questionário de onze questões feito aos professores que ministram tais aulas.

A relevância deste estudo é reforçada visto que “(...) não há nada mais corriqueiro, em nosso cotidiano, do que falar” (MARCUSCHI, 2006, p. 11) e é exatamente por esse motivo que a pesquisa presente se dedica ao assunto. Muito embora se acredite não ser preciso, “na escola, investir no desenvolvimento da oralidade das crianças, pois, afinal, falar aprende-se em casa, na rua, na vida...” (RIBEIRO, 2009, p. 11), ou se crê no caráter da espontaneidade da fala apresentado “como um dos fatores que impede que a oralidade seja vista como um conteúdo que pode ser ensinado” (Pagot, 2011, p. 190), na realidade, deve-se entender que o gênero oral possui um *corpus* teórico para fundamentá-lo, conferindo aspectos estruturais específicos, diferenciando-o dos gêneros escritos, o que permite torná-lo não mais somente espontâneo e sim ensinável, Schneuwly e Dolz (2004, p. 174) afirmam que:

Os gêneros orais (...) são instrumentos – ou melhor, megainstrumentos, visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único – que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa. Falta-nos ainda escolher, dentre uma enorme variedade de gêneros, aqueles que podem, e talvez mesmo devam, tornar-se objeto de ensino. Já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. Por um lado, [...] exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo etc. [...] e, por outro lado, aqueles da vida pública no sentido lato do termo (debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro etc.).

Existem muitas razões que justificam a maneira como a oralidade é tratada hoje e como foi no passado. Primeiramente, porque as crianças, na maioria das vezes, já sabem falar quando iniciam a vida escolar. Segundo, pois “a fala influencia a escrita nos primeiros anos de ensino, sobretudo no período inicial da alfabetização” (MARCUSCHI, 1993, p. 4). Em terceiro lugar, pois a fala tem a sua própria forma de organização, desenvolvimento e transmissão de informações e isso a fez se tornar um fenômeno específico. Historicamente, a fala tem prioridade sobre a escrita e possui “universalidade indiscutível como forma de comunicação e comportamento social” (MARCUSCHI, 1993, p. 4).

Existem temas ou palavras, que já foram evitadas no estudo da língua em sala de aula, porém são hoje as mais evidenciadas, como: letramento, norma, padrão, variação, discriminação, etc.; e estudar a fala traz à tona tais vocábulos. Trabalhar com a oralidade é uma grande porta de entrada para que todos esses temas sejam discutidos, é uma oportunidade de esclarecer aspectos ligados ao preconceito linguístico e às suas formas de disseminação, como, afirma Marcuschi (1993, p. 4):

(...) analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodutora de esquemas de poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais, sem que seja um espelhamento dela nem revele nexos de codeterminação.

Há, nesta pesquisa, o intuito de valorizar e trabalhar o ensino da língua falada nas aulas que tratam de práticas de LP em cursos do ensino superior, buscando inserir o que faltou na formação escolar. De maneira alguma, aqui, pretende-se excluir ou desvalorizar os atos de ler e escrever, simplesmente foi escolhida a oralidade como objeto de trabalho e finalidade de estudo.

Pontua-se a falta de recursos teóricos e metodológicos acerca do ensino da oralidade em sala de aula, pois segundo Marcuschi (2002), o que se vê, hoje, é a oralidade nos livros didáticos aparecendo única e exclusivamente para desenvolver atividades que comparem a fala à escrita, dizendo que uma é formal e a outra informal, certa e errada.

Pode-se dizer que as práticas utilizadas não são suficientes para o desenvolvimento oral dos alunos, visto que não trabalham com as teorias de

gêneros ou as características da língua falada, tais como, os marcadores conversacionais, as interjeições, hesitações, tampouco as variações linguísticas existentes, tão importantes em um país grande como o Brasil, onde existe enorme variedade. Assim, como afirma Rojo (2003, p. 93):

(...) não é de se desprezar o baixo índice de coleções que propõem alguma diversidade de gêneros orais a serem produzidos em sala de aula (38% apenas), o que novamente reflete a falta de sensibilidade da produção didática para os usos da oralidade.

Atualmente, o que existe nos materiais é um iceberg desprovido de base, ou seja, exercícios que citam a oralidade, que sugerem atividades citando palavras e/ou expressões que remetem à prática da fala e, assim, há uma impressão de que se está trabalhando devidamente com ela, o que não acontece efetivamente, é como se fosse ensinada, na escola, somente a parte emersa, superficial, focando-se demais no “certo” e “errado” e o que fica imerso é esquecido. O quadrinho do Chico Bento ilustra o fato acima:



Figura 1: Quadrinho Chico Bento, Maurício de Souza, 1995.

O que ocorre na curta história de Maurício de Souza é a correção da fala regional de Chico Bento. A professora, ao ouvir a pergunta “Quar são minhas nota?”, em seguida diz “Quais são minhas notas?” como se essa fosse a forma correta e a que o menino deveria ter usado. Chico se confunde e faz mais duas perguntas, ainda utilizando-se da variação regional, e a professora confirma a

colocação anterior dizendo: “Isso é lá português que se fale? Já pro castigo!” Ou seja, subentende-se que o português que ele fala não é aceitável está incorreto. Para finalizar ela diz que quer vê-lo “fino no português”, novamente confirmando que a maneira como ele fala não é boa, assim, para completar tal colocação, Marcuschi (1993, p. 8) explica que:

(...) o público em geral quer, exige até, que lhe digam qual o uso correto da língua. Neste caso ele olha para o gramático, o dicionário e demais “autoridades” da língua como fontes preciosas. Em princípio nada haveria de mal nisso se a escola não se colocasse como autoridade absoluta, desrespeitando as demais variedades dialetais como incorretas.

Mais ainda, é importante reforçar que:

(...) para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. [...]. A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas [...]. (Brasil, 1997, p. 26).

Dessa forma, comprova-se que há grande preocupação com o falar “certo” ignorando as variações existentes na língua, ou seja, é dada maior importância ao falar corretamente seguindo a norma padrão em detrimento às variações linguísticas, esquecendo-se da adequação da linguagem. Assim, para desenvolver este trabalho visando todos os pontos citados, com a finalidade de atingir os objetivos definidos anteriormente, esta dissertação foi dividida em cinco partes, introdução, dois capítulos teóricos, análise do *corpus* e considerações finais, especificados a seguir.

A proposta do primeiro capítulo é fundamentar a EL, que se divide em seis pedagogias: a do oral, a da escrita, a léxico-gramatical, a da leitura, a da literatura e a do digital. Foi trabalhada, neste estudo, a pedagogia do oral, já que ela é o foco da pesquisa. Lembrando que tal divisão só existe para que os estudos possam ser mais detalhados, pois segundo Rego (2008), não há possibilidade, na prática de língua, de separar uma ação da outra, o ler do ouvir, nem tampouco o escrever do conhecimento do funcionamento de uma língua.

Além disso, para a EL, a educação é entendida como um processo de ensino-aprendizagem, na qual a aprendizagem ocorre através de uma troca feita entre os participantes da ação, nessa atividade ambos aprendem e ensinam, portanto são chamados de aprendente-ensinante (ap-en e, quando no plural, aps-ens) e ensinante-aprendente (en-ap, ens-aps no plural) (termos que serão usados durante a dissertação e melhor explicados posteriormente). A perspectiva da EL foi combinada com a pesquisa presente sobre a oralidade, pois, assim como a EL, tem-se aqui o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos aps-ens.

Nesse capítulo, também foi trabalhada a questão dos gêneros orais na escola, com o auxílio das obras de Scheneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (1993, 2002, 2008, 2010), entre outro, e discutidas as suas práticas e os benefícios para a educação dos aps-ens.

No segundo capítulo, falou-se do panorama do ensino de LP no Brasil, apontando a historiografia do ensino de português, a formação da disciplina e seu currículo, desde o período colonial até os dias de hoje. Este capítulo conta com autores como: Bastos e Palma (2008), Pietri (2010), Camargo e Britto (2011), Bonatto (2015), Aranha (1996), Ghirdelli (2001), entre outros.

Visto que se está trabalhando com o ensino de LP para cursos diversos às áreas humanas, é preciso compreender e saber como inserir as práticas de oralidade, para que tragam efetiva contribuição às aulas, portanto, este trabalho conta, também, com o ensino de LP para fins específicos inserido no segundo tópico desse mesmo capítulo, baseados em estudos das professoras Dras. Anna Maria Marques Cintra e Lílian Maria Ghiuro Passarelli (2008).

A relação entre as teorias apresentadas e a pesquisa presente é facilmente identificada quando se pensa no funcionamento do ensino da oralidade em sala de aula. Para que essa prática seja efetiva, beneficiando o aluno em suas atividades linguístico-comunicativas, faz-se necessária a compreensão das funções da fala, de sua estrutura, bem como de suas modalidades de uso e variações, logo, será analisado, no capítulo três, o *corpus* da pesquisa, baseado nas teorias estudadas.

O capítulo de análise do *corpus* focaliza o programa das disciplinas cedido pelos professores que ministram aulas, na universidade, as quais tratam de práticas de LP, podendo ser considerada uma disciplina básica<sup>1</sup> e o questionário que cada um deles respondeu por escrito, acerca do trabalho que prestam em sala, sugestões, entre outras contribuições.

O último capítulo traz as considerações finais desta pesquisa, apresentando os resultados, algumas reflexões quanto ao ensino da oralidade, pensando em sugestões para futuros estudos na área, de modo que este trabalho não acabe aqui e possa ser multiplicado em muitas outras pesquisas sobre o tema, trazendo cada vez mais benefícios à educação do Brasil.

Encontram-se, nos anexos, o questionário aplicado nos professores de LP e o programa da disciplina que eles ensinam podendo, assim, auxiliar em novas pesquisas ou até mesmo às aulas de professores na mesma situação acadêmica.

A seguir, inicia-se o primeiro capítulo, o qual discorre sobre a EL, apresentando as suas dimensões linguística e pedagógica, a competência comunicativa, os gêneros textuais, com foco nos gêneros orais e a pedagogia do oral.

---

<sup>1</sup> Consideramos disciplina básica, aquela disciplina da graduação que é obrigatória para todos os ingressantes do curso superior. São, geralmente, oferecidas durante o primeiro ano, como as aulas de LP, Métodos e técnicas de pesquisa e outras que a Universidade considerar necessárias a serem cursadas por todos.

## CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA (EL)

Neste primeiro capítulo, será apresentada a fundamentação teórica escolhida para dar suporte a esta pesquisa, ordenadamente, os conceitos de EL, suas dimensões linguísticas e pedagógicas, os gêneros textuais e a pedagogia do oral.

### 1.1 Conceituando a EL

Segundo Palma e Turazza (2014, p. 309), o Grupo de Pesquisa em EL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GEPEDULIN) tem abordado a EL como um “processo de ensino e aprendizagem, a qual tem como meta a formação de políglotas na própria língua<sup>2</sup>”. As autoras ainda acrescentam que para atingir esse objetivo, a EL segue um eixo articulador, que é o desenvolvimento da competência comunicativa, que engloba as seguintes competências de seus apses: a textual-discursiva, a sociolinguística, a estratégica, a semiológica, a literária e, mais recentemente, a digital.

Os pressupostos que fundamentam a EL, conforme Palma e Turazza (2014, p. 310) são:

- conceitos específicos de sociedades, de educação e de processo de ensino e de aprendizagem;
- ênfase no trabalho com a língua em uso e com a variação linguística;
- deslocamento do objeto de ensino da língua: da palavra/frase para os gêneros textuais;
- ensino da língua na perspectiva da adequação e inadequação em função das diferentes situações comunicativas e não do erro;
- análise linguística baseada em marcas linguísticas típicas das sequências textuais que caracterizam os tipos de texto, como manifestação de gêneros textuais;
- intercomplementaridade entre o saber científico, que o professor deve dominar, o saber a ser ensinado, proposto pela legislação e o saber ensinado, aquele que efetivamente o professor realiza em sala de aula;

---

<sup>2</sup> Esse conceito foi apresentado por Bechara em 1985, na obra *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* e assumido pelo Grupo de Pesquisa em EL da PUC-SP.

- organização do ensino de língua materna em pedagogias: oralidade, leitura, escrita, léxico-gramatical e literária, tendo essas pedagogias como ancoragem de prática docente;
- valorização da interdisciplinaridade como aspecto essencial para a ampliação da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes e para o planejamento das atividades docentes;
- deslocamento do papel do aluno que se assume como responsável pela construção de seu conhecimento, abandonando a passividade típica do ensino tradicional, para assumir a posição de aprendente-ensinante, e o do professor que, por meio de metodologias ativas e de atividades desafiadoras, adota a posição de ensinante-aprendente, tendo a pesquisa-ação como fundamento de sua prática pedagógica.

A perspectiva de ensino/aprendizagem da EL foca o uso da língua como sendo elemento necessário para a cidadania, preocupando-se com os problemas educacionais do dia a dia e como o indivíduo os solucionará. É fazendo uso de sua língua materna, sabendo moldá-la para os diferentes contextos, que o ap-en se faz cidadão. Para Palma, Turazza e Nogueira Junior (2008, p. 8) a EL é caracterizada como:

(...) uma área de pesquisa em desenvolvimento, cuja fundamentação teórica, do ponto de vista pedagógico, engloba conceitos como transposição didática, contrato didático, situações didáticas, a noção de obstáculo epistemológico, registros de representação, as teorias dos campos sociais e engenharia didática. É a base pedagógica da Educação Linguística. Do ponto de vista linguístico ela fundamenta-se em teorias abrigadas pela Linguística Cognitiva Funcional, pela Linguística Textual e por trabalhos que privilegiam o discurso e a linguagem como ação.

Para que seja possível compactuar com essa nova visão de ensinar que a EL propõe para o ensino de língua materna, dois termos foram adotados, de maneira que simbolizassem os novos papéis assumidos pelo en-ap e aluno. O aluno, aqui, será chamado de ap-en, pois assim fica mais claro o processo pelo qual ele passará durante sua aprendizagem, que, segundo Grammont (2012, p. 38) é: “ser sujeito, capaz de agir por meio do uso adequado das formas linguísticas, ter uma postura ativa, produtiva, sem acatar simplesmente o que lhe é ensinado”. E, por sua vez, o en-ap também já não pode ser considerado da mesma maneira, como a tradicional conhecida, e sim como um mediador, chamado, a partir de então, de en-ap “terminando com a hierarquia de poderes incutida nas antigas designações professor/ aluno”, de acordo com Grammont (2012, p. 17).

Utilizando-se da postura do ap-en e en-ap, para que a meta de formar cidadãos consciente do uso de seu idioma seja alcançada é necessária a busca de uma prática pedagógica diferenciada. É importante que a vida escolar do en-ap e a sua realidade social sejam levadas em conta, para que ele possa enxergar sentido em todo o processo de aprendizagem. Uma metodologia que seja baseada em ações reflexivas, aproximando as realidades vividas pelo en-ap, é o foco do trabalho. De acordo com esse princípio, é necessário que fique claro o fato de que o ensino só fará sentido se o seu objetivo for melhorar a qualidade de vida do aluno e prepará-lo para viver em sociedade (PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA JUNIOR, 2008 p. 216).

A proposta se justifica, especificamente quando se trabalha com a língua materna, porque é dominando e utilizando bem a sua língua que o usuário consegue inserir-se melhor e efetivamente em suas relações sociais, fazendo o uso adequado de seu idioma como um instrumento para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, segundo Travaglia (2003, p. 15), é possível considerar um usuário competente, aquele que não só sabe escolher, em meio a tantos recursos linguísticos, o melhor para dizer o que ele quer dizer, produzindo o efeito desejado, mas também aquele que é capaz de visualizar e interpretar, mesmo que implícitas, as intenções do texto de outrem.

Baseando-se nessa concepção, o foco da prática pedagógica deve ser a descoberta e a análise feita pelos ens-aps. Assim como aponta Soares (2002, p. 46), um ensino que siga esses moldes, assume um compromisso direto com o combate de desigualdades econômicas e sociais, utilizando o dialeto de prestígio com a finalidade de ser um instrumento fundamental para a participação política e transformação social. Vem daí, então, a proposta de trabalhar com a EL tendo o objetivo de mostrar a relevância:

(...) das possibilidades significativas dos recursos linguísticos e sua condição de uso para funcionar como pistas e/ou instruções de sentido para dado efeito de sentido pretendido ou possível, tanto na produção quanto na compreensão dos textos com que interagimos comunicacionalmente. (TRAVAGLIA, 2003, pp. 19-20).

As propostas de ensino da linguagem baseadas em um enfoque comunicativo têm como objetivo desenvolver a competência comunicativa.

Nelas se rechaça a atenção do conhecimento formal da língua, desde a participação em situações nas quais se lê, escreve, fala ou escuta para cumprir propósitos específicos com interlocutores concretos. Incorporam-se os aportes da gramática textual, e da Psicologia cognitiva que ajudam a compreender os processos de leitura e escritura. Os erros são considerados parte dos processos de aprendizagem e, como tais, tratados de maneira didática e como fonte de conhecimentos.

Segundo Segredo (2011), é importante, também, salientar o caráter formal e informal da EL. Sendo a formal aquela promovida pela escola, de forma sistemática, objetivando desenvolver as quatro habilidades: leitura, escrita, fala e escuta. E a informal, como sendo a que se aprende em casa, com a família, não sistematizada, simplesmente acontece, pois a criança tem contato com a língua mãe e aprende a utilizá-la naturalmente desde muito cedo.

Pensando nessas duas maneiras de se considerar a aprendizagem, segundo Segredo (2011) pode-se dizer que a EL apresenta como um propósito a colaboração para formar indivíduos mais competentes, fazendo uso tanto de seu saber formal quanto do informal, para ser parte ativa da sociedade em que vive. É por esse motivo, que ela trabalha com instruções de sentido e com tipos de recursos tanto da modalidade oral quanto da escrita.

É relevante enfatizar que, além de a EL ser um processo de ensino aprendizagem, que tem como objetivo transformar o indivíduo em um cidadão capacitado para usar sua língua materna nas mais diversas situações da vida, ela também é considerada uma área de pesquisa do ensino de língua.

Como dito anteriormente, a EL possui duas dimensões, a linguística e a pedagógica, as quais serão vistas na sequência, segundo Palma e Turazza (2014), que são devidamente articuladas com a finalidade de assegurar a formação dos estudantes. Os conceitos linguísticos, abrangidos pela primeira dimensão são: os de linguagem, língua, gêneros textuais, texto, gramáticas e pela segunda: a situação didática, a transposição didática, a engenharia e o

contrato didático, os obstáculos epistemológicos e os níveis de representação. A seguir, serão tratados os tópicos relevantes para esta pesquisa.

### **1.3 EL: dimensões linguísticas**

Os temas que servem como um guia para o trabalho do en-ap em sala de aula são uma questão extremamente importante quando se trata do ensino de língua materna. Eles devem ser fundamentados teoricamente, o que significa que os ens-aps devem ter em sua bagagem intelectual em conhecimentos científicos. Dominar esse arcabouço teórico é o que dará confiança e propriedade para que o trabalho desse en-ap seja feito da melhor forma.

Pensando nisso, de modo a fundamentar a continuidade deste trabalho, foram investigados os aspectos linguísticos da EL, que são os conceitos de língua e a linguagem, norma, uso e variedades linguísticas, atrelando-se aos gêneros textuais e orais, seguidos pela pedagogia do oral.

A EL relaciona conhecimentos específicos de LP e conhecimentos pedagógicos. Quando se fala de aspectos linguísticos, então, afirma-se que a EL se baseia em teorias como a da Linguística Textual e, também, da Ciência Linguística Cognitivo-Funcional, ambas consideram a linguagem e o discurso como sendo duas formas de ação e interação. Logo, nessa perspectiva trabalharemos a seguir: língua e linguagem.

#### **1.3.1 Língua e linguagem**

Serão apresentadas, aqui, as concepções de língua e linguagem, visto que as duas definições contribuem para o trabalho com a oralidade em sala de aula na perspectiva da EL. Foram utilizados estudos de autores como Palma e Turazza (2012, 2014), Geraldi (1996, 2006), Bakhtin (1992, 1997), entre outros.

“A língua é o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social” que muda constantemente e sem parar, segundo Bakhtin (1992, p. 79). Ela é uma expressão de relações e lutas sociais que, ao mesmo tempo em que veicula, sofre seus efeitos, servindo de material e também de instrumento, logo é

considerada um fato social e a sua existência é fundada nas necessidades da interação entre indivíduos, ou seja na comunicação que ocorre entre eles.

Entende-se a língua, também, “como um sistema de signos linguísticos presentes em uma comunidade” (SEGREDO, 2011, p. 21), porém esse sistema não é estático, pois a língua é viva, possui dinamicidade, se modifica constantemente e tem funções sociais, portanto não pode ser separado do conteúdo ideológico que possui.

A língua é um produto cultural, mas está ligada de forma tão intensa à cultura, que esta se regula naquela. Para Geraldi (2006, p. 42), a língua “só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução” e as regras, que devem ser seguidas, são estabelecidas no interior de seu funcionamento.

Já, segundo Oliveira (2010, p. 34), a língua é um “meio de interação sociocultural”, apresentando-se como uma concepção sociointeracionista do termo. Para o autor, muitos elementos são abrangidos pela interação como escritor e leitor, falante e ouvinte, as suas especificidades culturais o contexto de recepção e produção de textos significativamente decodificados e interpretados (PALMA;TURAZZA, 2012) Portanto, admitir a língua na perspectiva interacional, subentende considerar a sua existência em uso e em contextos reais de comunicação, sem negar o processo constante de construção, pelo qual ele passa e a presença de uma gramática emergente, sugerida por Hopper (cf Palma 2004, p. 160)

Diferentemente do que se assumia como língua, uma simples forma de comunicação, Azeredo (2007, p. 36) completa seu significado afirmando que a vê como interação, sendo ela uma instituição social, uma criação histórica e coletiva, ou seja, uma forma de afirmar uma identidade cultural que permite aos seus usuários fazer a representação cognitiva do mundo exterior. O autor ainda afirma que a língua é uma “forma de conhecimento, um meio de construir, estabelecer, manter e modificar relações com outros” (ibid., p. 36).

A linguagem, por sua vez, é concebida como forma de interação entre sujeitos que interatuam em sociedade, produzindo sentidos em contextos sócio-histórico-ideológicos (PALMA; TURAZZA, 2012, 2014) e passa a ser

“uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interpretação verbal” (GERALDI, 1996, p. 67), nela os “falantes atuam como sujeitos, marcados pela intencionalidade, pela agentividade e por visões específicas de mundo, como elementos integrantes dos processos comunicativos que são”. (apud PALMA; TURAZZA, 2014, p. 38). O foco, nas aulas de LP, portanto, deve ser a linguagem, uma vez que a priorização do ensino dos aspectos linguísticos compromete o sucesso no desenvolvimento da tão buscada competência comunicativa.

Logo, tendo a língua como interação, juntamente com a concepção de linguagem apresentada, é possível ensinar LP formando políglotas na própria língua (BECHARA, 1985) visto que, assim, possuirão a capacidade de utilizá-la de diversas formas e em diferentes situações de acordo como contexto em pauta. Dessa maneira, a EL “além de abandonar uma visão de língua estável, enfatiza o dinamismo das estruturas linguísticas” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 39). Seguem assim apresentados os conceitos de “norma e uso”.

### **1.3.2 Norma e uso**

Quando Varrão definiu seu trabalho como “a arte de escrever e falar corretamente; e de compreender os poetas”, surgindo, então, o conceito de falar e escrever bem, ser culto ou inculto, não imaginava o efeito que tal afirmação provocaria nas gerações seguintes.

A norma, logo, seria tratada por Coseriu (1979, p. 104) como:

(...) um sistema de realizações obrigatórias, de imposições sociais e culturais e varia segundo a comunidade. Dentro da mesma comunidade linguística nacional e dentro do mesmo sistema funcional podem-se comprovar várias normas (linguagem familiar, linguagem popular, linguagem literária, linguagem elevada, linguagem vulgar etc.) distintas, sobretudo no que concerne ao vocabulário, mas a miúdo também nas formas gramaticais e na pronúncia.

Desta maneira enxerga-se a norma como um conjunto de imposições sociais e culturais que favorecem o uso de determinadas possibilidades do sistema em detrimento de outras. A norma é o ponto de chegada ao processo de uniformização e nivelamento da língua de uma comunidade. É o momento

em que o uso é fixado em lei linguística. A própria sociedade se encarrega de preservar a norma, que ela própria estabeleceu. (PRETI, 1973, p. 30-1).

Faraco (2008) afirma não ser fácil identificar e conceituar exatamente a norma culta existente no Brasil, mas acredita que:

(...) ela seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas. Ou seja, a norma culta seria, pelos critérios do NURC, a variedade que está na intersecção dos três continua em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados. (FARACO, 2008, p. 47).

Ainda segundo Faraco (2008, p. 71):

(...) a expressão norma culta/comum/standard, designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita.

Levando em consideração tal colocação, percebe-se que no início do século XXI, uma minúscula porcentagem da população possuía ensino superior completo<sup>3</sup>, portanto, essa norma estaria estritamente ligada a uma elite altamente letrada (FARACO, 2008).

A expressão norma culta também é usada para designar o conjunto dos preceitos da velha tradição excessivamente conservadora e pseudopurista facilitando a ordenação do discurso dos que queriam combater a destruição da “boa linguagem” pela corrente anterior, e, por fim, é usada também como equivalente da expressão escrita, dominar a norma culta é dominar a expressão escrita, ou seja, escrever com correção, lógica e riqueza vocabular, sendo que, neste último sentido, são encontrados dois gestos reducionistas sendo eles: tomar a parte pelo todo e limitar a prática social da escrita a alguns gêneros.

Bagno (2003), por sua vez, faz um apanhado de conceitos de norma e, em meio a eles, afirma que existe uma ideia um tanto quanto equivocada quando se pensa em norma padrão. Há uma ideia coletiva de que existe um

---

<sup>3</sup> “Apenas cerca de 11% da população brasileira entre 18 e 24 anos está matriculada no ensino superior.”  
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>

modelo ideal de língua, baseada no uso dos grandes escritores, aqueles do passado preferencialmente, mas que na verdade é “um modelo abstrato (que não corresponde a nenhum conjunto real das regras que governam a atividade linguística por parte dos falantes de carne e osso)” (p. 50).

Para esse autor (2003, p. 53), existe uma diferença enorme entre o que muitos chamam de norma culta, baseado na tradição gramatical normativo-prescritiva, e o que os pesquisadores acreditam que ela seja, “um termo técnico para designar formas linguísticas que existem na realidade social”. Tal diferença é refletida, também, nas atitudes tomadas por essas pessoas, diante dos fatos linguísticos cotidianos. Os primeiros consideram que todos que fogem das regras gramaticais falam errado e o segundo grupo, por sua vez, analisa a atividade dos usuários da língua em suas interações sociais, para poder tirar qualquer conclusão sobre. Diante da realidade apresentada por Bagno, acabam-se chamando de norma culta duas coisas diferentes, como se pode verificar na tabela a seguir:

¿ NORMA CULTA ?	¿ NORMA CULTA ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• prescritiva (normativa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• descritiva (normal)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “língua” prescrita nas gramáticas normativas, inspiradas na literatura “clássica”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atividade lingüística dos “falantes cultos”, com escolaridade superior completa e vivência urbana</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• preconceito (<i>baseia-se em mitos sem fundamentação na realidade da língua viva, inspirados em modelos arcaicos de organização social</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conceito (<i>termo técnico usado em investigações empíricas sobre a língual, co-relacionadas com fatores sociais</i>)</li> </ul>

Figura 2 – Norma culta parte 1 (BAGNO, 2003).

O autor demonstra, que pode haver duas concepções para a norma culta, ou seja, a normativa e a normal, que divide aqueles que agem com “preconceito” e sem se basear em fundamentações teóricas e os que tratam a norma como algo que deve ser estudado e comprovado com base nas análises de situações concretas de interação e na teoria de autores que buscam compreender, também, esse fato.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• doutrinária (<i>compõe-se de enunciados categóricos, dogmáticos, que não admitem contestação</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• científica (<i>baseia-se em hipóteses e teorias que devem ser testadas para, em seguida, ser validadas ou invalidadas</i>)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pretensamente homogênea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• essencialmente heterogênea</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• elitista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• socialmente variável</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• presa à escrita literária, separa rigidamente a fala da escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se manifesta tanto na fala quanto na escrita</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• venerada como uma verdade eterna e imutável (cultuada)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sujeita a transformações ao longo do tempo</li> </ul>

**Figura 3 – Norma culta parte 2 (BAGNO, 2003).**

Dando continuidade à tabela, Bagno traz também o conceito de Língua heterogênea da parte dos pesquisadores, e do conceito, já ultrapassado, de Língua homogênea, defendido por aqueles citados no primeiro grupo. Passa pela variação linguística, e pela postura elitista, postula a crença de que um idioma só é correto se estiver de acordo com a produção literária, separando “rigidamente a fala da escrita”, contra a o fato de que a norma culta pode se manifestar tanto na fala quanto na escrita e mostra que ainda existe o

pensamento de que a língua é imutável, embora já sabido que se transforma ao longo do tempo.

A norma popular, segundo Bagno (2003), é tratada, muitas vezes, de maneira pejorativa, pois:

(...) para tentar designar as variedades linguísticas relacionadas a falantes sem escolaridade superior completa, com pouca ou nenhuma escolarização, moradores da zona rural ou das periferias empobrecidas das grandes cidades, aparece frequentemente na literatura linguística à classificação língua popular, norma popular, variedades populares etc.

Por isso, acontece, no Brasil, uma dicotomia entre a norma culta e a norma popular, expressa em perguntas como: “culto e popular são antônimos?” ou “popular e inculto são sinônimos?” Embora, do ponto de vista linguístico, não seja cientificamente adequada, a afirmação que chama aquele que fala a norma popular de inculto, do ponto de vista do senso comum, essa crença existe, aumentando, assim, o preconceito linguístico.

Bagno traz em sua obra mais um conceito de norma, a norma oculta, que se refere, para ele, “ao jogo ideológico que está por trás da defesa de um conjunto padronizado de regras linguísticas” (p.191).

Por fim, diante de toda a polêmica envolvendo o discurso de certo e errado da LP, Faraco (2008) faz menção a uma norma, que, para ele, vem se expandindo de forma arrebatadora e nem um pouco benéfica, a chamada norma curta. Para o professor:

(...) o que tem predominado e que tem servido de referência no nosso sistema escolar, e tem sido reforçado por boa parte dos consultórios gramaticais da mídia, pela ação de revisores das editoras, por manuais de redação dos grandes jornais, por cursinho pré-vestibular e por elaboradores de questões de concursos públicos é uma norma estreita a que chamamos aqui de **norma curta**. (FARACO, 2008, p. 91)

O autor acredita que essa norma que, infelizmente, está presente no cotidiano, não só escolar, mas, por ser citada na mídia, também aparece no discurso de muita gente no dia a dia:

(...) é o reino da inflexibilidade, das afirmações categóricas, do certo e do errado tomados em sentido absoluto. A norma **curta** é o mundo das condenações raivosas, das rebulices gramaticais. (FARACO, 2008, p. 93).

A função desse tópico, então, pensando na utilização da EL para trabalhar a oralidade em sala de aula, é manter esclarecidas as normas utilizadas e as suas funções, para que não haja preconceito diante das diversidades linguísticas que serão tratadas na sequência.

#### **1.3.4 A variação linguística**

A LP do Brasil não é uniforme, ou seja, está em constante movimentação, portanto as palavras estão sempre suscetíveis à mudança, podendo acontecer por diversos motivos e de maneiras distintas, essas modificações são chamadas de variação linguística. Os tipos de variações linguísticas existentes, segundo Ilari e Basso (2006), são: diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica e diafásica.

A variação diacrônica é aquela que se dá através do tempo e pode ser percebida quando gerações são comparadas, a diatópica é a mudança da língua com relação ao espaço geográfico onde ela é falada, em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países, por exemplo. A variação diastrática, consistente na diversidade encontrada quando se comparam diferentes estratos de uma população, na idade dos falantes, grupos aos quais pertencem, etc. A variação diamésica, por sua vez, está associada ao suporte de utilização da língua, compreende as diferenças entre a língua falada e a língua escrita. E, por fim, a variação diafásica, que está ligada às diferentes situações de comunicação, variação relacionada com fatores de natureza pragmática e discursiva: em função do contexto. O falante varia o seu registo de língua, adaptando-o às circunstâncias. Portanto, muitos fatores influenciam a mudança e a atribuição de novos significados às palavras, provando que a língua está sempre em movimento e não para de se inovar.

A língua é concebida no seio da sua interação social, que se modifica de acordo com o contexto sócio-histórico no qual está inserido, trazendo para o cotidiano a pauta da variação linguística. A conclusão pelo ponto de vista da Sociolinguística, então, é a de que a língua sofre influência dos fatos sociais e históricos que acarretam a variação. Há que se destacar, portanto, um dos pontos fundamentais na teoria da variação, que é a concepção de língua,

amplamente ligada ao contexto social em que ocorre, e extremamente de acordo com a forma como a EL enxerga tal definição, Labov afirma (1994, p. 12) que:

Os procedimentos de linguística descritiva se baseiam no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, foi útil considerar que tais normas eram invariantes e compartilhadas por todos os membros da comunidade linguística. Todavia, as análises do contexto social em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos da estrutura linguística estão implicados na variação sistemática que reflete tanto a mudança no tempo quanto os processos sociais extralinguísticos.

Portanto, diante dessa realidade, a escola não pode mais, como fez, e ainda faz, segundo Moura (2011), compactuar com a ideia de certo e errado, eliminando o mito de que existe uma única forma correta de falar e sendo proposto que apresente aos ap-en, a noção de variação e toda a sua diversidade e riqueza quando no tocante da LP, evitando o preconceito linguístico e valorizando o que o Brasil tem em grande quantidade: variedade.

Conforme Faraco (2008), para se ensinar bem a língua é necessário, primeiramente, saber diferenciar os valores sociais dos níveis estruturais, sem tratar como ignorantes ou inferiores àqueles que utilizam variações linguísticas desvalorizadas socialmente. Aprender bem deve ser para todos. Logo, ensinar bem é a função do en-ap de LP, tornando-se parte de suas obrigações.

O que compreende o ensino de qualidade e a ampliação da competência comunicativa, segundo Antunes (2007, p. 107), “é cultivar o apreço pela diversidade”. Essa diversidade é a da modalidade de uso da língua, de norma, de registro, de interlocutores, de suporte, de funções, de universo de referência, de tipos de gênero, de complexidade textual, enfim, da realidade, pois ela engloba todas as leituras de mundo.

Antunes (2007) explica ainda cada ponto dessa diversidade como: explorar os textos orais e escritos na norma padrão, de linguagem regional, níveis diferenciados, desde o formal até o informal, incluindo particularidades lexicais e gramaticais; diálogos com adultos, jovens, idosos, desconhecidos, autoridades, público em geral; meios de comunicação diferenciados, textos de jornais, livros, faixas, boletins; contato com textos literários e não literários; textos que nos enviam para diversos universos, o da mulher, do campo, do

espaço, das relações humanas; acesso aos escritos narrativos, descritivos, expositivos, representados por crônicas, entrevistas e mais, os redigidos longos, curtos, simples, elaborados, ou seja, “à língua variada que, de fato, acontece todo dia” (Ibid., p. 108).

O en-ap de LP, portanto, deve dispor de tempo suficiente para sua atualização constante, diante de tanta diversidade a ser abraçada e apresentada aos ap-en, para que, assim, não caia nas tentações do preconceito linguístico e desperte em seus pupilos, logo cedo, a percepção para a realidade da variação linguística desenvolvendo o devido respeito que esse fenômeno merece. Portanto, finalizada a abordagem da variação linguística, seguem abordados os aspectos da “oralidade e escrita”.

### **1.3.5 Oralidade e escrita**

Ao refletir sobre a importância das atividades da fala e da escrita na sociedade, nota-se que a escrita não é inata, mas surgiu a partir do homem no decorrer da história. Através de sua execução e avaliação social, ela foi considerada superior à fala e sinônimo de progresso. Todavia, o ser humano é caracterizado essencialmente por falar, e não por escrever. Esse fato, porém, não sobrepõe a fala à escrita: oralidade e escrita são formas de usar a língua com características próprias, estando a primeira no meio sonoro e a segunda no meio gráfico.

Para Marcuschi (2010), mais importante que comparar a fala à escrita é esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem esses dois usos da língua, já que essas práticas estabelecem os usos e valores da oralidade e do letramento numa sociedade, sendo ambas partes de um intermitente processo social e histórico.

A fala, como expressão oral, é apreendida em situações cotidianas e nas relações sociais no decorrer da vida, e essa aquisição é uma forma de inserção sociocultural. Já a escrita, enquanto manifestação do letramento, é adquirida na escola, em situações formais, o que explica sua supervalorização como instrumento cultural almejado.

Marcuschi (2010) aborda quatro tendências no estudo das relações entre fala e escrita. A primeira delas, a “perspectiva das dicotomias”, considera a fala e a escrita como modalidades opostas e trata a língua como um sistema de regrado rigorosamente, o que estabelece a “norma culta” e o ensino da língua como ensino de regras gramaticais, desprezando os fenômenos discursivos da linguagem.

A segunda tendência é denominada pelo autor como “visão culturalista”, a qual objetiva identificar as alterações socioculturais que a escrita gerou nas sociedades. Essas mudanças são vistas como “evoluções” e justificariam a supremacia da escrita em relação à fala, o que destaca o teor preconceituoso de tal tendência. Tal tendência é, assim, julgada pelo autor como pouco adequada para analisar os fenômenos linguísticos e as relações entre fala e escrita.

A terceira tendência, chamada “variacionista”, examina a função da escrita e da fala com foco nos métodos educacionais e não diferencia estritamente a fala da escrita, optando por considerá-las como variações diferentes da língua (sob forma dialetal e socioletal). O autor retifica essa perspectiva ao considerar a fala e a escrita não como dois dialetos (bidialetal), isto é, como duas variedades linguísticas distintas, mas como duas modalidades de uso da língua (bimodal).

A quarta tendência, a “visão sociointeracionista”, analisa a língua como fenômeno dinâmico, com suas categorias construídas interativamente com a realidade cultural, e desenvolve-se numa perspectiva interpretativa, tratando dos tipos textuais e de suas funções na sociedade. Segundo o autor, essa tendência, associada a um estudo etnográfico, seria o meio mais sensato de ponderar acerca das relações de formas linguísticas, funcionalidade, interação e conhecimento no tratamento da fala e escrita.

A língua, sendo ela falada ou escrita, reproduz a organização da sociedade, e através dela se pode estabelecer relações entre variação sociolinguística e sociocultural. Assim, é preciso atentar para o erro de determinar supremacia entre as modalidades da fala e da escrita, já que, atualmente, se tratam de práticas sociais complementares e contínuas, sendo

consideradas duas modalidades distintas de uso da língua e não dicotômicas; é impossível situá-las em sistemas linguísticos opostos ou diversos, pois elas se tratam de realizações de uma mesma gramática, apesar de suas peculiaridades de uso. As distinções entre fala e escrita devem, portanto, ser vistas sob a ótica dos usos do código, e não de sistemas ou do código em si, eliminando, por fim, as dicotomias estritas entre tais práticas e criando uma diferenciação gradual.

Adiciona-se aqui, também, para confirmar a continuidade e complementariedade da fala e da escrita, a correlação existente entre os gêneros e essas duas práticas da língua. Para Marcuschi (2008, p. 190) “o contínuo verificado entre a fala e a escrita também tem seu correlato no contínuo dos gêneros textuais enquanto forma de representação de ações sociais”, ele ainda afirma que:

(...) observar os gêneros na relação F-E resultaria uma visão antidicotômica ao sugerir que eles:

1. São históricos e tem origem em práticas sociais
  2. São sociocomunicativos e revelam práticas
  3. Estabilizam determinadas rotinas de realização
  4. Tendem a ter uma forma característica
  5. Nem tudo neles pode ser definido sob o aspecto formal
  6. Sua funcionalidade lhe dá maleabilidade e definição
  7. São eventos com contrapartes tanto orais quanto escritas.
- (ibid., 191)

O foco da tese é, portanto, ainda segundo o autor, não haver possibilidade de posicionar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diferentes, uma vez que as duas práticas são parte integrante de igual sistema da língua. São exercício da mesma gramática, porém, de um ponto de vista semiológico, possuem, possivelmente, peculiaridades com divergências bem relevantes, de forma que a escrita não representa a fala. Logo, “não postulamos uma simetria de representação entre fala e escrita, mas uma relação sistêmica no aspecto central das articulações estritamente linguísticas” (ibid., p. 191).

A forma de aquisição da oralidade e da escrita, sendo esta a partir do letramento, faz surgir uma associação equivocada entre termos: alfabetização, escolarização e letramento, portanto é importante esclarecê-los brevemente.

Para Marcuschi (2010) letramento reflete a influência social da escrita e é um processo de aprendizagem histórico-social do ler e do escrever em

situações informais e para fins úteis. A alfabetização independe da escola, mas é um aprendizado dependente de ensino, e representa a capacidade de ler e escrever. Por sua vez, a escolarização é mais ampla, pois é um processo que objetiva não apenas ensinar a escrever, mas formar integralmente um indivíduo. A seguir abordam-se as dimensões pedagógicas da EL.

#### **1.4 EL: dimensões pedagógicas**

A dimensão pedagógica da EL, segundo Palma;Turazza (2014) aborda os saberes da Pedagogia, que são fundamentais para o exercício do en-ap. Engloba diversos conhecimentos, como o apoio de uma visão acerca da educação e do processo de ensino e aprendizagem; um ponto de vista claro sobre o perfil do en-ap e o domínio de conceitos como: situação didática, didática e não didática, contrato didático, transposição didática obstáculo epistemológico e engenharia didática. São apresentados, agora, alguns desses conceitos, considerados necessários para o desenvolvimento desse trabalho.

##### **1.4.1 Situação didática**

Em uma dimensão pedagógica existe um elemento articulador. No caso da EL, conforme Palma e Turazza (2014, p. 43) vislumbra-se a situação didática “que é aquela planejada pelo professor para desenvolver as atividades previstas para as diversas unidades que compõem o conteúdo, seja diário, mensal, semestral ou anual.” Nesse planejamento, são englobados dois aspectos: a intenção de orientar que vai do en-ap ao ap-en e a maneira como o conteúdo será trabalhado. Segundo Brousseau (1986, apud FREITAS, 2010, p. 80):

(...) uma situação didática é um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e ou implicitamente entre um aluno e um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a estes alunos um saber constituído ou em vias de constituição.

Para o autor (ibid., p. 77), são chamadas de situações didáticas as formas de apresentação de conhecimentos aos estudantes, fazendo com que o fenômeno da aprendizagem seja mais bem compreendido por eles e mais rapidamente aprendido.

Na situação didática, existe independência dos estudantes em relação ao en-ap, pois ele não tem controle direto sobre o conteúdo que é ministrado e a responsabilidade de pesquisar pode ser passada para os estudantes, como afirma o autor:

(...) o trabalho do aluno deveria, pelo menos em parte, reproduzir características do trabalho científico propriamente dito, como garantia de uma construção efetiva de conhecimentos pertinentes. (ibid., p. 80)

Intitula-se essa atividade, segundo Brousseau (i), situação a-didática e é aquela em que, conforme Palma e Turazza e Nogueira Junior (2008), o estudante constrói conhecimentos por seu próprio mérito visando à aprendizagem. Ainda segundo os autores, não se pode confundir com situações não-didáticas, que são aquelas que não contribuem para aprendizagem.

Sabendo que o objetivo da EL não é somente que o ap-en saiba seguir as regras da norma culta, porém também transite pelas diversas normas linguísticas, lembrando-se sempre de adequar-se ao contexto da comunicação, as situações didáticas auxiliam uma melhor apreensão desse saber.

As situações a-didáticas, por sua vez, são importantes, pois carregam como ideia central o fato de o en-ap não entregar as respostas prontas nas mãos dos estudantes, mas sim fazer com que eles sejam autores de suas descobertas. Seguindo a ideia de buscar conhecimento, mesmo que não tenham finalidade escolar de aprendizagem, que são as situações não didáticas, o ap-en é instigado a trabalhar por conta própria.

A situação didática é o ponto central do processo de ensino e de aprendizagem e tem a transposição didática e o contrato didático como elementos essenciais. Será abordada, a seguir, a transposição didática, dando continuidade ao estudo das dimensões pedagógicas da EL.

## 1.4.2 Transposição Didática

Para que possam se tornar saberes a serem ensinados, os saberes científicos passam por transformações descritas pela transposição didática, ela é, portanto, “o estudo dos processos evolutivos pelos quais passa a formação do objeto de estudo” (PAIS, 2010: 11). O que se entende por transposição e saber são noções interligadas, logo, para que se explique o que são esses saberes, comumente remete-se à transposição.

A transposição didática, segundo Palma e Turazza (2014, p. 44), “consiste nas adaptações que o conhecimento científico deve passar para transformar-se em um saber a ser ensinado.” Quando verificado um saber não contextualizado e relacionado a contextos científico histórico-sociais, o conhecimento se refere a contextos individuais e subjetivos, podendo estar relacionado ao caráter empírico. Segundo Chevallard (1991, p. 39):

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

Termo proposto por Chevallard, as chamadas criações didáticas compõem uma lista oficial dos conteúdos dados pela escola e são elas que fazem a diferença entre o saber científico e o ensinado. Existem três saberes para analisar a transposição didática: científico, a ensinar e ensinado. O primeiro é aquele diretamente associado à vida academia, o segundo está ligado a uma forma didática, servindo para a apresentação do saber aos estudantes, ele é encontrado em livros didáticos, programas, entre outros materiais de apoio e o terceiro é o que coincide com a intenção presente nos objetivos programados, os quais estão registrados nos planos de aulas do en-ap, segundo Grammont (2012).

Durante esse procedimento de adequação do saber científico para o saber escolar, muitas influências agem na escolha dos conteúdos, os quais determinarão o funcionamento do processo didático, tais influências foram intituladas por Chevallard (apud PAIS, 2002) como noosfera. Ela “expressa formas de pensar em relação ao conteúdo do saber escolar e acaba

determinando valores, objetivos e métodos no processo de ensino e de aprendizagem desses conteúdos” (PALMA;TURAZZA, p. 44). São membros da noosfera os cientistas, especialistas, professores, políticos, autores de material didático, etc.

Existem mais dois termos pertinentes a serem tratados: a transposição didática interna e a externa. Mas para estabelecer essas duas definições impõe-se abordar três outras: a desfocalização do saber, a despersonalização e adessincretização:

(...) a descontextualização, presente na passagem do saber científico ao saber a ser ensinado, diz respeito à perda do contexto original, implicando, conseqüentemente, na despersonalização que, por seu turno, está relacionada à perda do contexto epistemológico em que o saber foi criado.” (PALMA;TURAZZA, 2014, p. 45)

Dessa maneira, para ser mais uma vez contextualizado e transformado em saber escolar, pela transposição didática, o saber científico perde os contextos que antes eram seus originais, também sua historicidade e sua língua específica, sendo chamado então de transposição Didática Externa.

A segunda fase da transposição didática, chamada, então, de Interna, acontece quando o saber a ser ensinado passa para ao saber ensinado, pressupondo um planejamento didático que seja de sentido amplo e estrito, abrangendo tanto uma proposta de plano de ensino quanto os planos de aula, segundo Palma e Turazza (2014), e, é nessa fase, que atuam os membros da noosfera anteriormente citados, juntamente aos alunos, família, administração escolar, entre outros.

Assim como existe um estudo para eleger quais saberes serão ensinados e a metodologia para fazê-lo, de maneira que essa transposição de saberes ocorra efetivamente, é preciso uma preparação do ambiente para isso. Esse preparo se chama contrato didático e está direcionado à relação entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, regendo a relação didática construída. Na sequencia, então, define-se o contrato didático.

### 1.4.3 Contrato didático

A relação didática en-ap saber-estudante é regida por cláusulas, nem sempre explicitadas, que constituem o chamado contrato didático. Essas cláusulas referem-se ao comportamento do estudante esperado pelo en-ap e vice-versa.

O contrato didático existe em função da aprendizagem do estudante. Portanto, se o contrato didático se mantém imutável por um longo período de tempo, atitudes e estratégias dos ens-aps permanecem as mesmas. Desse modo, os ens-aps se acostumam às cobranças e também permanecem agindo e reagindo da mesma forma.

Embora sejam implícitas, as regras não abandonam seu caráter coercitivo e não deixam de ser cumpridas. Às vezes, elas podem ser explicitadas, como em uma atividade específica, quando o en-ap apresenta as normas de correção ou os critérios que devem ser seguidos para a execução do trabalho.

Romper com esse modelo antigo e conservador de contrato didático, segundo Grammont (2012), é uma atitude que vem ao encontro da proposta da EL, garantindo, dessa maneira, um melhor aprendizado dos estudantes. Aqui, outros tipos de contrato tem mais valor e são aceitos, como aqueles que se assemelham o papel dos ap-en com o de pesquisadores, sendo assim, eles participam de atividades instigadas por uma situação problema em que resolvem questões e, ao fim, o en-ap auxilia a construir o conceito pretendido. Logo, dentro do conceito da construção da aprendizagem, errar não é mais considerado uma falha, é, portanto, uma contribuição para a formação do conhecimento.

O que define o contrato didático, então, é a estratégia que o en-ap adota para o ensino que quer que seja construído, sendo, assim, adaptado aos diferentes contextos existentes, como, por exemplo, o tipo de atividade que será solicitada aos estudantes ou o objetivo dela. Levando em consideração todos esses aspectos da dimensão pedagógica da EL, apresenta-se, a seguir, a pedagogia do oral.

## 1.5 A pedagogia do oral

Segundo Palma e Turazza (2014), a EL propõe que devam ser organizados em grupos, chamados pedagogias, os conteúdos de LP a serem trabalhados. Essas pedagogias são como propostas metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem necessário visando a que os ap-en alcancem o domínio do idioma materno materna, a fim de torna-los fluentes em sua própria língua.

Essas pedagogias são divididas em seis: a pedagogia do oral, a pedagogia da escrita, a pedagogia léxico-gramatical, a pedagogia da leitura, a pedagogia da literatura e a do digital. Visto que o objeto de estudo e pesquisa é o ensino da oralidade em sala de aula no ensino superior, aborda-se a pedagogia do oral que, segundo Palma e Turazza (2014, p. 52):

(...) objetiva o desenvolvimento da expressão e da compreensão oral, em diferentes variedades do português, incluindo o português padrão, com vistas ao domínio progressivo da expressão e da compreensão de gêneros orais formais e públicos, fundamentais para a vida em sociedade.

A pedagogia do oral, também, conforme as mesmas autoras (2012, p. 159), em outra obra:

(...) focaliza o ensino de gêneros orais, formais e informais, em diferentes contextos sociais, de forma sistemática, com base no conhecimento científico produzido nessa área. Visa formar o usuário competente em situações comunicativas orais, formais ou informais.

Devido a concepções equivocadas que eram admitidas sobre o conceito de língua no paradigma tradicional, ligado à gramática normativa, Figueiredo (2004, p. 49) afirma que “do ponto de vista histórico, a pedagogia do Oral é um produto tardio na cultura escolar”. Acreditava-se, naquele tempo, que a gramática era uma competência diretamente ligada à escrita, conseqüentemente, somente os indivíduos providos da boa escrita, de acordo com a gramática normativa, estariam aptos a oralizar corretamente. É possível acrescentar outro motivo para a tardia inserção da oralidade na escola: a escrita ser considerada a verdadeira forma de linguagem em detrimento da fala, vista como instável e menos propícia a ser assumida como objeto de estudo.

Foi a partir do desenvolvimento da ciência linguística, portanto, que começaram a se desenvolver novos pensamentos e conceitos acerca da oralidade, vindo a contribuir para a ampliação dos estudos nesse campo. Alguns dos conceitos, segundo Rego (2009), foram: o de aquisição, princípios de cooperação conversacional, atos de fala, comunicação verbal e não verbal, registros do oral e, principalmente, o de competência comunicativa. O último, por sua vez, derrubou a crença de que só havia uma única forma correta de se escrever ou falar, já que um falante competente é aquele capaz de se comunicar bem conforme o contexto, adequando a linguagem à situação de interação.

A língua, portanto, nessa nova perspectiva, é considerada “como prática discursiva, inserida numa determinada prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores, em torno de um sentido e de uma intenção particular” (Antunes, 2003, p.99) e a pedagogia do oral, para que funcione, admite essa concepção sendo ela ligada ao paradigma sociocognitivo interacional. O papel da escola, então, conforme Figueiredo (2004, p.54), utilizando-se dessa pedagogia “é levar os alunos a ultrapassarem as formas de produção oral cotidiana para confrontá-las com outras formas mais institucionais”. Dessa maneira, surge a proposta de encaminhar os alunos ao desenvolvimento do oral a partir do contato com os gêneros discursivos, tanto, e principalmente, formais, quanto informais, para que não haja desprestígio acerca dele. O objetivo é fazer com que o aluno chegue ao referido confronto através de práticas reflexivas, que pode ser trabalhadas, segundo Figueiredo (2004), via “situações quadro<sup>4</sup>”.

Visto que, nas situações orais de comunicação, estão envolvidos diversos elementos pragmáticos, a competência oral não pode ser pensada somente em relação aos elementos linguísticos e deve considerar questões (tratadas, sobretudo, nos estudos da análise da conversação) as quais

---

<sup>4</sup> São chamadas de situações quadro “espaços de diálogo onde é solicitado aos alunos tomar a palavra” (Figueiredo, p. 50).

interferem diretamente na maneira de articular os discursos especificamente orais. Segundo Fávero (1999, p. 21) “Para participar de atividades dessa natureza (produção de textos orais), são precisos conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical, necessária para decodificar mensagens isoladas, pois que as atividades conversacionais têm propriedades dialógicas que diferem das propriedades dos enunciados ou dos textos escritos”. Sendo assim, confirmada a necessidade de se trabalhar a pedagogia do oral, de modo que os estudantes possam aprimorar o exercício da oralidade.

## **1.6 Competência comunicativa**

A ideia de competência comunicativa vem de fundamentos encontrados nas propostas de competência linguística de Chomsky, que, em 1972, foi revista por Gumperz e citada por Palma e Turazza (2012), caracterizando a como:

(...) aquilo que um falante necessita de saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos. Como o termo chomskiano sobre o qual se modela, a competência refere-se à habilidade para atuar. Pretende-se distinguir entre aquilo que um falante sabe - as suas capacidades inatas/inerentes - e a maneira como se comporta em situações particulares. (...) No entanto (...), Os estudiosos da competência comunicativa consideram os falantes como membros de uma comunidade, como expoentes de funções sociais, e procuram explicar como eles usam a linguagem para se autoidentificar em e levarem a cabo as suas atividades. (Apud Lomas, 2003, p. 48)

Esse conceito foi revisto e ampliado por Hymes (1984) destacando que a noção de competência comunicativa é resultado de duas correntes: a gramática gerativo-transformacional e a etnografia da comunicação, havendo em comum as “capacidades dos utilizadores de uma língua” (ibid., p. 120). Essa competência é, portanto, “o conhecimento implícito de regras psicológicas, sociais e culturais que viabilizam os intercâmbios linguísticos nos planos sociais de uma determinada comunidade” (PALMA;TURAZZA, 2012).

A respeito da sua aquisição, para Hymes (1984), ela é iniciada na infância e, além de indicar à criança, quando é a hora ou não de falar, ela

também trata de o que se falar, de acordo com quem, quando onde e como. Para ser atingida a competência comunicativa é preciso utilizar, de maneira apropriada, “um conjunto de conhecimentos, destrezas e normas” (LOMAS, 2003, p. 18) necessárias para um comportamento comunicativo que se adeque corretamente ao contexto.

Logo, para alcançar a competência comunicativa, sendo ela parte da competência cultural, há muitas outras envolvidas, como: linguística, sociolinguística, estratégica, discursivo textual, semiológica e literária (cf Lomas, Osoro e Tusón, 2003), abrangendo “conhecimentos, conscientes ou não, sobre a língua e outros elementos sobre o uso linguístico em trocas comunicativas, bem como a aplicação desse conhecimento (habilidades) em situações reais” (PALMA;TURAZZA, 2012, p. 152). Dessa forma, a competência comunicativa se relaciona com a EL, pois é por meio dela que os indivíduos se tornam aptos a serem políglotas em sua própria língua.

## **1.7 Gêneros textuais**

O relacionamento entre as pessoas acontece por meio da linguagem e da interação. A interação é concretizada, por meio de textos orais e escritos, os quais são manifestações de gêneros textuais. Fazer uso de cada gênero dependerá das intenções do indivíduo, sejam elas faladas ou escritas. São situações nas práticas sociais do dia a dia que exigem a presença de um ou de outro determinado gênero textual. Segundo Marcuschi (2008, p. 155), são exemplos de gêneros textuais:

(...) telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícias jornalísticas, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo pelo computador, aulas virtuais e assim por diante.

Em um contínuo de gêneros, que vai do mais para o menos formal existe uma relação estabelecida entre a fala e a escrita que é apresentada no esquema abaixo, segundo Marcuschi (2008, p. 41):

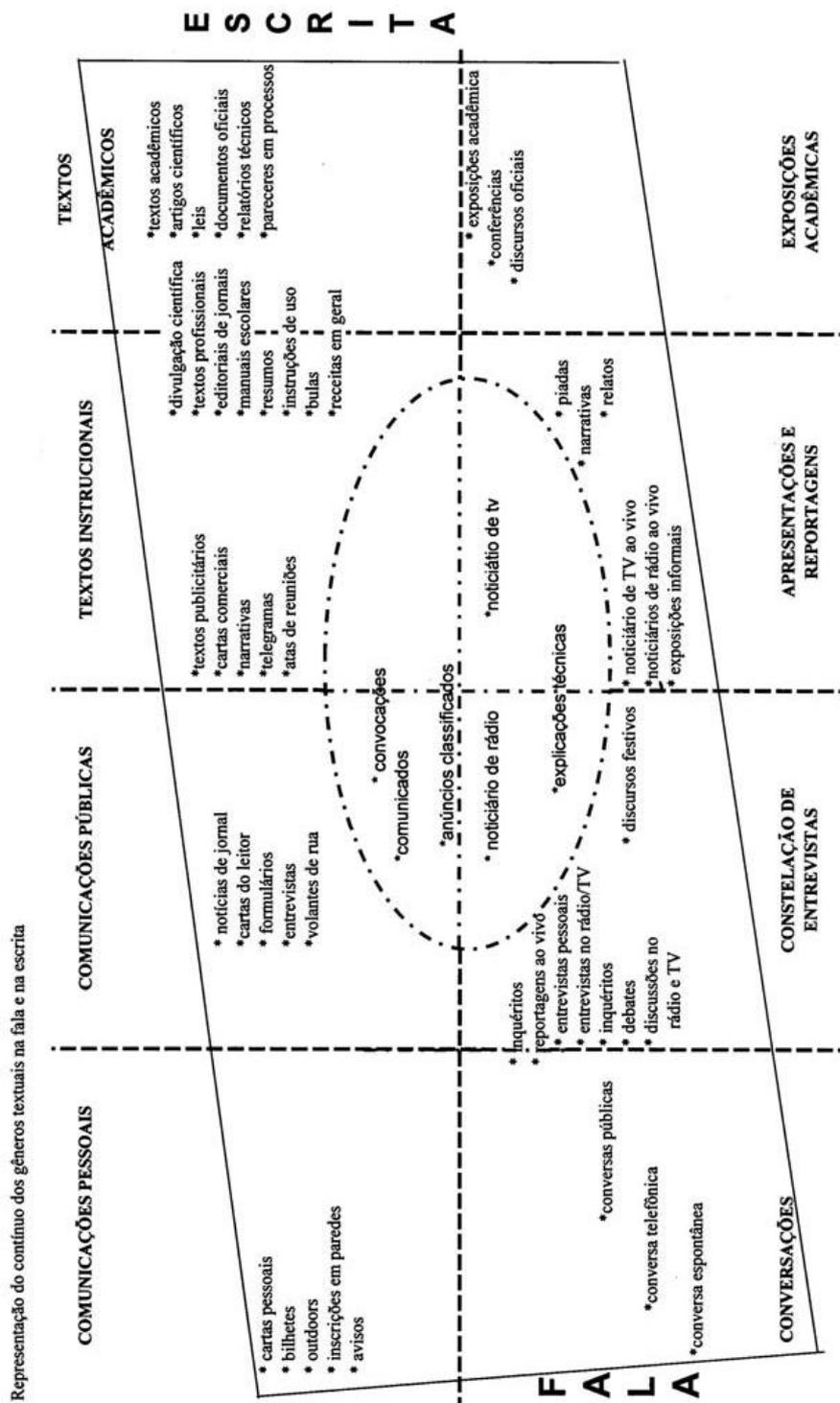


Figura 4 – Reprodução do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2008, p. 41)

Existem casos, nos quais é tão estreita a proximidade entre a fala e a escrita que parece haver uma mescla entre ambas, podendo existir tanto nos contextos em que se realiza, quanto nas estratégias textuais. Em outros, entretanto, a distância é marcada, porém não ao ponto de haver dois sistemas linguísticos.

Pode ser citada como exemplo a carta pessoal, se escrita em um estilo descontraído, pode-se compará-la com uma narrativa oral feita de maneira espontânea, da mesma forma que se constata enorme diferença quando comparada uma narrativa oral com um texto acadêmico escrito.

Os textos acadêmicos servem para fins científicos e são escritos com preocupação, pois há que se atentar a forma e ao conteúdo, os quais são pré-determinados por uma norma. Este gênero pode ser comparado à conferência científica que, mesmo sendo falada, se assemelha aos textos acadêmicos, visto que seguem uma elaboração consistente e defensável, seguindo regras. Assim é possível visualizar a quase fusão entre os gêneros textuais na fala e na escrita.

Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social pela linguagem, fenômenos históricos, vinculados à vida social e cultural do homem. Os gêneros servem, portanto, para estabilizar as atividades comunicativas cotidianas e organizá-las e são eventos textuais altamente flexíveis, ativos e plásticos.

O estudo dos gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008, p. 147), "não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão". Eles têm sido considerados objeto de estudo e vêm sendo estudados, constantemente, por pesquisadores que se preocupam com uma prática que privilegie a interação verbal e as diversas situações de interlocução.

Devido a todos esses estudos e pesquisas, durante o século XX e início do XXI, foram desenvolvidas variadas perspectivas para a definição de gêneros. Segundo Borges (2012), são elas: a sócio-histórica e dialógica de Bakhtin; a sociorretórica e sócio-histórica cultural de Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman e Amy Devitt; a comunicativa de Steger, Gülich,

Bergmann e Berkenkotter; a sistêmico-funcional de Halliday; a sociorretórica de caráter etnográfico voltada ao ensino de segunda língua de Swales e Bhatia; a análise crítica de N. Fairclough e G. Kress e a interacionista e a sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart.

Mas os gêneros textuais nem sempre foram definidos da maneira como são hoje, pois, ao longo da história, muito foi se modificando. Ensina Borges (2012, p. 121) que:

“Na Antiguidade clássica, os gêneros eram definidos de acordo com os elementos: forma (prosa ou verso), composição (expositiva, representativa ou mista) e conteúdo (subjetivo ou objetivo). Havia, então, três gêneros, o lírico, o épico e o dramático. Na Idade Média, a distinção referia-se à teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde, distinção baseada no aspecto literário e no aspecto social, já que considerava o papel social ocupado pelos personagens na obra para poder classificá-la. Já no século 18, o modelo clássico proposto pelos gregos e assumido pelos renascentistas entra em decadência frente às revoluções que ocorreram nesse século. E, a partir do século 19, o estudo dos gêneros assume novas e importantes perspectivas com o surgimento da ciência da Linguagem, a Linguística.”

Com a influência da internet, muitos outros gêneros estão surgindo e se consolidando, mas eles não são completas novidades, segundo Marcuschi (2002), Bakhtin já havia tratado da transmutação dos gêneros e da assimilação de um gênero por outro fazendo nascerem novos. Possível citar o e-mail como um exemplo desse processo, o e-mail nada mais é que a transmutação das cartas escritas em papel para um novo suporte, o ambiente eletrônico virtual. Segundo Carvalho (2010, p. 20):

os gêneros emergentes, como o e-mail, instauram uma nova relação com os usos da linguagem. Aqueles que emergiram no último século criaram formas comunicativas híbridas que desafiam as relações entre oralidade e escrita e inviabilizam de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de Língua.

No mundo on-line, a despeito da utilização da linguagem escrita, estão presentes, nessa escrita traços muito marcantes da oralidade, traços que anteriormente só eram observados na comunicação oral, como a existência

simultânea de dois interlocutores, por exemplo, possibilitando que esse texto seja criado de maneira coletiva.

Como práticas sócio-discursivas, os gêneros se caracterizam por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, logo não há possibilidade de comunicação a não ser por meio deles. Para Marcuschi (2008, p. 154):

(...) é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. (...) toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. (...) a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

Conforme Bakhtin (1997, p. 279), os gêneros são tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana A PARTIR DA INTERAÇÃO-POR MEIO DA INTERAÇÃO. O que os define são: o seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, os quais se fundem no todo do enunciado. Eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Resumidamente, os gêneros são entidades:

- |                  |   |
|------------------|---|
| a) dinâmicas     | f) orientadas para fins específicos               |
| b) históricas    | g) ligadas a determinadas comunidades discursivas |
| c) sociais       | h) ligadas a domínios discursivos                 |
| d) situadas      | i) recorrentes                                    |
| e) comunicativas | j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros |

**Tabela 1 – Marcuschi 2008, p. 159**

Destacam-se na obra de Bakhtin, segundo Ramires (2005), os conceitos relativos à linguagem, que, para ele, está situada no interior das relações sociais dos indivíduos, sendo assim, uma prática social. A enunciação, portanto, é de natureza social.

Os gêneros, para Bakhtin, foram divididos em primários e secundários. Os primários são os produzidos por meio da comunicação verbal espontânea e são instrumentos para a criação dos gêneros secundários e os secundários apontam para construções que se apoiam na comunicação cultural mais complexa, preponderantemente escrita, como a artística, a científica e a sociopolítica.

Para Schneuwly & Dolz (1999), na perspectiva do uso e da aprendizagem, os gêneros podem ser considerados um instrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os alunos. Por isso, o trabalho com os gêneros em sala de aula, é necessário, assim pode-se formar a competência comunicativa do ap-en. De modo que os gêneros possam de relacionar com a pesquisa presente, são trabalhados a seguir os gêneros orais.

### **1.7.1 Gêneros orais**

Embora a maior parte das publicações ainda discuta e seja voltada para o estudo dos gêneros escritos, já existem pesquisas sobre os gêneros orais. Swiderski (2012) realizou um levantamento bibliográfico no banco de dados da CAPES acerca dos estudos da modalidade oral e dos gêneros orais no Brasil e pode nos apresentar o que ocorre. O autor afirma que, por mais que sejam poucas, em comparação com a variedade e quantidade de pesquisas acerca dos gêneros escritos, o interesse na oralidade está crescendo, juntamente com o número de pesquisas sobre ela.

A análise dos gêneros orais, a primeira vista, induz erroneamente à crença de que seja algo simples, posto que, em cotejo com os gêneros escritos, os orais nada mais são que àqueles empregados na fala, como um debate, uma entrevista ou qualquer outra atividade falada. E aqui reside o engano, pois tratar dos gêneros orais, resultando no trabalho de falar é complexo e há que se debruçar sobre certa teoria, pois é necessário realizar inúmeras tarefas para que haja sentido no que se vai falar. Koch e Elias (2010a) afirmam que:

(...) adotando uma visão de língua mais discursiva, defendem que a construção de qualquer texto, em especial a construção do texto falado, é um atividade extremamente complexa, principalmente pela grande quantidade de atividades que o locutor realiza com vistas à produção do sentido.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004) “os gêneros orais são instrumentos de comunicação” e são “um caminho para estruturar o ensino do

oral”. Partindo das ideias de Bakhtin, ainda segundo Dolz e Schneuwly, o ensino de um gênero oral pode apresentar três dimensões: os conteúdos - que se tornam conhecidos por meio da oralidade; a estrutura comunicativa - exposição x discurso x seminário x aula etc; e as configurações específicas das unidades linguísticas- a posição do falante quanto ao tema, tomando posição ou sendo neutro, o uso de expressões linguísticas, entonação, entre outros. Cada gênero pode, também, possuir características próprias como: finalidade, local social de produção, organização textual, dicção, vocabulário e formas linguísticas.

Há algumas regularidades seguidas pelos gêneros orais. Há gêneros de construções mais simples, como contar histórias ou um simples fato e até mesmo o comum ato de dialogar, que não precisam ser “ensinados”, pois são ações praticadas diariamente, porém há gêneros de maior complexidade e são esses que devem ser ensinados na escola, como, por exemplo, o debate regrado, a apresentação de seminário, a entrevista de emprego, entre outros.

Ensinar gêneros orais vai muito além de mostrar estruturas ou definições teóricas, há que se inserir o ap-en em contextos sociais, como em uma entrevista. Para que seja devidamente ensinado o gênero, o estudante tem que saber para que contexto uma entrevista é usada, bem como suas características textuais, como composição e estilo.

Considerados fenômenos sóciointerativos, os gêneros orais são produto das interações comunicativas, que pressupõem os saberes: interacional, linguístico e enciclopédico. Ou seja, para trabalhar com os gêneros orais, é necessário o conhecimento do processo de interação humana, do respeito ao turno, da polidez, da seleção adequada do léxico, etc, também do conhecimento de mundo e do funcionamento da língua que se vai utilizar.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) nos fazem refletir com perguntas que são comuns em meio aos ens-aps de língua materna, acerca do ensino de oralidade:

Como tornar o oral ensinável?  
Que oral tomar como referência para o ensino?  
Como torna-lo acessível aos alunos?  
Que dimensões escolhera para facilitar a aprendizagem?

A primeira resposta dos autores afirma que não há o oral e sim gêneros orais diversos:

(...) Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, 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. Essas práticas tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominamos gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 135).

Se, por um lado, assumem-se os gêneros orais como uma solução para os problemas de como ensinar a oralidade, por outro, mais questões são reveladas, ainda propostas por Dolz e Schneuwly:

Que gêneros trabalhar e por quê? Como trabalhá-los? Espontaneamente? Em situações funcionais? Sistemáticamente? Segundo uma abordagem intervencionista? Que relação instaurar com a escrita? Como definir a relação fala e escrita? (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 135-136)

Visto que os gêneros orais são muito variados e numerosos, os autores (ibid, 2004) acreditam que, em sala de aula, seja mais apropriado trabalhar os gêneros orais públicos e dividi-los em dois grupos distintos: os referentes à aprendizagem (exposição, relato de experiência, entrevista, discussão em grupo, seminário, etc.) e os tradicionais da vida pública (debate, entrevista, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, etc.) (MELO;MARCUSCHI,CAVALCANTE, 2012). Entende-se então que esses gêneros tem que ser muito bem compreendidos e dominados, uma vez que tem papel fundamental na vida dos estudantes.

(...) os gêneros formais públicos constituem objetos autônomos no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos em relação somente com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 176-177 - grifos dos autores).

Como trabalhar os gêneros orais é a segunda questão que nos inquieta, Dolz e Schneuwly sugerem que se trabalhe com as sequencias didáticas para solucionar esse problema. Essas sequências são entendidas como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, tem como vantagem, segundo

Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012, p. 96) a possibilidade de serem trabalhadas em conjunto com a leitura, oralidade, escrita e os aspectos de natureza linguística, extralinguística e paralinguística dos gêneros, o que traz mais sentido ao processo para os estudantes que estão aprendendo. O trabalho com o oral, para que seja produtivo, deve “focalizar as estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual” (MELO;MARCUSCHI,CAVALCANTE, 2012, p. 97).

Identificar a maneira como os aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística operam em conjunto para construir significações é o que estudantes competentes comunicativamente são capazes de fazer ao analisarem um gênero oral, pensando no ponto de vista da avaliação. Seguem elencadas as características dos dois primeiros conjuntos segundo Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012, p. 98):

- Aspectos de natureza Extralinguística: considera o número de participantes envolvidos na interação, o grau de conhecimento e de intimidade que partilham entre si, o nível de planejamento da comunicação (preparada previamente ou não), a temática abordada pelos interlocutores, entre outros,
- Aspectos de natureza Paralinguística: considera a prosódia, o ritmo, a entonação, a intensidade, o tom e o volume de voz, etc e estão atrelados aos aspectos cinésicos, que são a relação intrínseca entre a palavra e o corpo.

Os aspectos extralinguísticos influenciam na organização e no desenrolar dos gêneros e os paralinguísticos, na construção de sentido, levando em conta que os elementos corporais e prosódicos podem trair o falante, deixando transparecer algo que ele tenta esconder ou minimizar. Por exemplo, um comportamento emocional involuntário, como aceleração do ritmo cardíaco, tensão muscular, rosto enrubecido, tom agudo de voz, do falante, pode denunciá-lo. Para Dolz e Schneuwly (2004), em uma visão geral a postura corporal, as mímicas, as expressões faciais, os olhares, a gestualidade do corpo são gestos que servem como suporte à comunicação verbal, podendo até substituí-la em diversos casos, lembrando (ibid, 2004, pp. 159-161) “o quanto pode ser constrangedor um ator que desempenha “mal seu papel, dissociando os parâmetros, em princípio congruentes, da melodia, da acentuação e da gestualidade”.

De rigor enfatizar que os elementos de natureza corporal estão relacionados a signos de sistemas semióticos não linguísticos. Para a construção dos textos, sempre coexistiram múltiplas semioses, porém admiti-las como um objeto de estudo é uma grande novidade em sala de aula. O objetivo da teoria da Multimodalidade é conseguir desvendar da complexidade semiótica dos textos. O texto multimodal, para Kress e Van Leeuwen (2001), citado por Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012, p. 99), “é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (signos linguísticos, signos sonoros, signos imagéticos)”. Como exemplos de textos multimodais, é possível citar a conversa espontânea, o seminário, o júri simulado, entre outros, visto que são constituídos a partir de elementos verbais e não verbais.

Além dos aspectos citados, trabalhar com os gêneros também inclui levar em consideração a presença de outros elementos como os marcadores conversacionais, as repetições e paráfrases, as correções, interjeições, digressões, frases feitas, lugares-comuns, idiomatismos e provérbios, atos de fala e estratégias de polidez.

Quando trazidos, todos os elementos citados, para a sala de aula, a fim de que se forme a aprendizagem, é necessário refletir sobre a sua presença ou não do discurso e não somente descrevê-la, dessa forma se pode elaborar uma associação entre as motivações sociais, culturais, situacionais, cognitivas subjacentes às práticas sociais do discurso e os fenômenos que se manifestam na superfície textual.

Esse trabalho com os gêneros orais se relaciona muito bem com esta pesquisa, pois a partir dele, utilizando como base os pressupostos da EL, é possível ensinar a oralidade. Eles também se interligam perfeitamente com a análise da conversação, complementando-se, tema abordado a seguir.

## **CAPÍTULO 2 - PANORAMA DO ENSINO DE LP NO BRASIL**

Neste capítulo, foi traçado um histórico do ensino da LP no Brasil, mais precisamente na universidade, tratando da inserção da disciplina LP nos currículos escolares, até chegar ao Ensino Superior.

O objetivo é demonstrar que o ensino de oralidade esteve presente nesse caminho e foi muito influenciado pelos acontecimentos históricos. A maneira como é tratada no dia a dia dos brasileiros tem grande relação com a trajetória percorrida durante todos esses anos. Este capítulo conta com autores como: Bastos e Palma (2008), Pietri (2010), Camargo e Britto (2011), Bonatto (2015), Aranha (1996), Ghiraldelli (2001), entre outros.

### **2.1.2 Histórico da disciplina LP**

Inicia-se este tópico tratando da constituição histórica da disciplina LP, pois o caminho que o ensino de LP percorreu, até chegar ao que é hoje, muito tem a ver com a condição que a oralidade possui no ensino atual. A valorização da língua escrita e certa “desvalorização” da língua falada, chegando a falada não ser mais ensinada nas escolas, embora ainda exista nos currículos da disciplina, tem razão histórica e será abordada aqui.

Segundo a análise de documentos escritos feita por Pietri (2010), aponta-se, a seguir, a complexidade dos processos de constituição, em documentos oficiais, da disciplina LP no Brasil.

De acordo com Soares, citada por Pietri, (2010), a inclusão da disciplina LP foi tardia no currículo escolar brasileiro, pois ocorreu somente nas últimas décadas do século XIX. Um longo caminho foi percorrido, até que fosse constituída como objeto e objetivo de ensino.

Na época colonial, o português era ensinado, na escola, somente como instrumento alfabetizador e não como um componente curricular, pois, até então, o idioma convivia com a Língua Geral e o Latim, para possibilitar o aprendizado deste último.

No século XVIII, muito embora houvesse a produção de gramáticas e dicionários do português, ele ainda não era considerado uma área de conhecimento ao ponto de se tornar uma disciplina curricular, já que era pouco usado verbalmente e possuía pequeno valor cultural.

Foi, na segunda metade do século XVIII, que o uso da LP se tornou obrigatório no país e as outras línguas foram proibidas, devido à intervenção das reformas pombalinas, que objetivavam garantir o poder sobre as colônias. Porém, aprender a ler e a escrever em Português ainda não passava do caráter instrumental, porque só servia para possibilitar o aprendizado da Língua Latina.

Ainda segundo Soares (apud PIETRI, 2010), do século XVI ao XIX, o que prevaleceu, nos estudos da língua, foram a gramática e a retórica, a segunda sendo estudada, progressivamente em autores de LP, inicialmente. Também foi incluída a poética, que, posteriormente, veio a se tornar um independente componente curricular.

Para a autora, o ensino da gramática do português com autonomia, só aconteceria a partir das primeiras quatro décadas do século XX, quando o ensino de latim foi perdendo seu valor. Modificações aconteceram, o objetivo da disciplina, que, no período era falar bem, foi substituído pelo escrever bem, o primeiro já não tão valorizado socialmente pelo segundo, a exigência social.

Mas a verdadeira mudança no conteúdo da disciplina LP só aconteceu a partir dos anos 1950, “em função da progressista transformação nas condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola, o que exigiu reformulações das funções e objetivos dessa instituição” (PIETRI, 2010, p. 74).

Divido à democratização do acesso à escola, neste momento, ter-se-ia iniciado uma mudança nas características do alunado e, por essa razão, acredita-se que, nesse período, então, é que houve prejuízo na qualidade do ensino. Pietri (2010, p. 74) conta que, “a ampliação da oferta de escolarização teria promovido aumento da demanda dos ens-aps – nessa época já formados em faculdades de filosofia” e isso teria acarretado a menor seletividade no ato da contratação de tais profissionais.

Por volta da década de 50, o estudo sobre a gramática e o estudo sobre o texto começaram a formar, de fato, uma disciplina com conteúdo articulado, depois de terem, pelas primeiras quatro décadas do século XX, constituído dois objetos de ensino independentes.

Aconteceu, nessa época, no prelúdio de 1950 e consolidada na década de 60, do mesmo século, uma fusão progressiva de materiais para o ensino de LP, os livros de texto e de gramática se fundiram formando um só. Esse material, chamado de manual de ensino, apresentava exercícios de gramática, redação, interpretação de texto e até vocabulário. Estudava-se o texto a partir da gramática e vice versa, mas era a segunda maneira, a gramática a partir do texto, que mais interessava.

A preparação das aulas e dos exercícios passou a ser tarefa do livro didático, ou seja, do autor, intensificando, desse modo, a desvalorização da função do en-ap no processo de ensino. A visão do papel do en-ap, na escola, parecia afetada, segundo Pietri (2010).

Soares (2002) mostra que, no período de 1970, a disciplina LP mudou de nome para “comunicação e expressão” que tinha como base, para a sua estruturação interna, a teoria da comunicação. Nesse momento, o foco não era a gramática, como no ensino tradicional anterior, da língua e sim “formar cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho, aptos para exigências que o desenvolvimento econômico apresentaria o que teria conferido caráter pragmático à disciplina”.

Como dito anteriormente, na década de 1950, com a democratização do acesso à escola, ocorreu a contratação de mais ens-aps devido ao crescimento do número de aluno

A esse fato conectam-se outros: a necessidade de formar muito mais ens-aps para atender à demanda, a inserção recente dos cursos de Letras nas faculdades de Filosofia, as mudanças no conteúdo da disciplina LP, com a gramática ganhando mais e mais espaço e atenção em relação aos demais conteúdos e a crescente dependência que o en-ap vinha adquirindo quanto ao livro didático.

Quanto ao início da década de 60, destacam-se, conforme Bastos; Palma (2008, p.56), os “Movimentos de Educação Popular”, que tinham como principal objetivo incluírem a população adulta nas atividades políticas brasileiras. Isso ocorreu por meio de:

Centros Populares de Cultura (CPC); Movimentos de Cultura Popular (MCP) e Movimento de Alfabetização e Cultura Popular (MEB), em 1963, com o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular; em 1964, Seminário da Cultura Popular. Ainda em 1964 foi criado o Plano de Alfabetização Nacional (PAN), que visava à alfabetização de 5 milhões de brasileiros em um ano. (BASTOS; PALMA, 2008, p.56).

No entanto, tais movimentos foram excluídos pelo governo militar, uma vez que os via como uma forte ameaça, pois imaginavam que eles tinham influência marxista.

Em relação à década de 70, quando a escolarização com duração de oito anos passa a ser obrigatória pela lei número 5.692/71, as condições citadas, anteriormente na década de 50, são amplificadas. Entretanto, foi, na época da intervenção da ditadura militar que, segundo Soares (idem), surgiram algumas mudanças importantes em relação ao ensino em geral e ao de LP. Nesse período, a educação foi colocada a serviço social do que se nomeou desenvolvimento.

Parece que então o ensino havia assumido um caráter utilitarista e pragmático, com o objetivo de desenvolver o uso da língua, o que poderia ser alcançado com alterações na disciplina, a qual se fundamentaria em elementos da teoria da comunicação. O aluno, agora, seria visto, não mais como um emissor receptor somente de códigos verbais e sim dos mais diversos tipos de linguagens. Além disso, o conceito de leitura teria sido ampliado, não sendo mais apenas voltado para a recepção do texto verbal e sim, também, para o texto não verbal.

A polêmica, que permeia até hoje, sobre ensinar ou não gramática, surgiu nesse momento, quando a presença dela teria sido minimizada nos livros didáticos que seriam usados no ensino. Ela não seria mais feita exclusivamente, segundo critérios literários, e sim de acordo com a intensidade de sua presença nas práticas sociais.

O que ficou convencionado como ensino tradicional não se encontraria em plena vigência nesse período, ou seja, como afirma Pietri (2010, p. 74) “o ensino fundamentado numa variedade única da língua (a escrita literária), representada na gramática normativa da Língua Portuguesa”. Para Pietri (2010, p. 75), portanto:

O período em questão caracterizar-se-ia, em relação ao trabalho escolar com a linguagem, pela busca do desenvolvimento da modalidade oral, com objetivos de promover a capacidade de comunicação do indivíduo para a sua inserção social principalmente no campo do trabalho. Haveria, então, nesse momento histórico, um hiato na primazia conferida à gramática no ensino de português.

Tais mudanças ficariam em vigência até por volta dos anos 1980, quando a disciplina retornaria a se chamar Português, devido ao processo de redemocratização do país. Também haveria inserções no campo de ensino da língua materna, como as teorias da área das ciências linguísticas, mesmo já sendo parte prevista dos currículos de formação de ens-aps desde a década de 60.

### **2.1.3 LP como disciplina básica em cursos superiores**

Mattoso Câmara, em seu "Manual de expressão oral e escrita" (1966, p. 7), afirma que “é pela posse e pelo uso da linguagem, falando oralmente ao próximo ou mentalmente a nós mesmos, que conseguimos organizar o pensamento e torná-lo articulado, concatenado e nítido”, já explicitando a importância da boa linguagem e afirmando a sua relevância para a formação do pensamento. Em outras palavras, possível visualizar que, há quase cinco décadas, já se falava do papel indiscutível da oralidade no desenvolvimento do indivíduo.

Conectando o papel fundamental da linguagem com o ato de pensar, Lopes (2001, p.57) afirma que é “[...] inquestionável a posição de que é preciso desenvolver a linguagem para que o pensamento possa encontrar aí sua exteriorização e expressão social.” e isso torna mais palpável o fato de o domínio da língua materna ser imprescindível no crescimento de cada falante

de uma dada comunidade linguística, principalmente do graduando, que busca aprendizado e aplicabilidade para tudo o que lhe é apresentado.

De acordo com a pesquisa feita por Camargo e Britto (2011) em 53 universidades públicas, privadas com fins lucrativos e privada sem fins lucrativos, somente quatro não possuem a disciplina LP em suas matrizes curriculares, enfatizando que é grande o interesse e preocupação das Instituições de Ensino Superior (IES) em oferecer, aos seus estudantes, aulas de língua. Mesmo que a sua abordagem, em cada curso de graduação, seja diferente, levando em conta os títulos que as disciplinas apresentam, a ementa, seus objetivos específicos, os conteúdos e a bibliografia, ela contém a mesma finalidade: formar profissionais qualificados.

As três vertentes predominantes, encontradas na pesquisa de Camargo e Britto (2011) foram: a reparadora ou supletiva, a discursivo-textual e a instrumental ou tecnicista. Essas visões do ensino, que abrangem diferentes maneiras de tratar o assunto, vão desde a análise tradicional da língua, com cunho compensatório, para aqueles que já vieram do ensino anterior com desfalque no aprendizado da língua materna, focalizando o ensino das normas e regras da língua-padrão, privilegiando-a, até o “(...) uso protocolar e instrumental da língua nas respectivas áreas de atuação profissional” (CAMARGO; BRITTO, 2011, p. 350).

O que acontece, muitas vezes, com os alunos, é sentir dificuldade na assimilação da LP na Universidade, já que eles possuem lacunas em sua formação anterior, e por isso tendem a desistir, concentrando-se nas demais disciplinas as quais são específicas e “mais” interessantes em sua concepção. Porém, no período posterior à graduação, o agora profissional, quando ele ingressa em uma empresa ou em passa a ter qualquer outro tipo de atuação em sua área de formação, e não fez bom proveito das aulas de português, sente-se em apuros. Seja em uma situação na qual ele deve conversar formalmente com outros funcionários ou superiores, seja até mesmo quando deve enviar um e-mail que exija clareza e objetividade, o indivíduo enxerga dificuldades. Por isso, o ensino do idioma pátrio na universidade precisa ser oferecido de modo que os alunos sejam capazes de acompanhá-lo e

compreendê-lo, não somente no âmbito do ensino das regras gramaticais, mas também no raciocínio crítico e no discurso oral, sem maiores dificuldades. Para que isso seja possível, são necessárias estratégias específicas para cada área da graduação, além de discussões, debates e esclarecimentos sobre cada tema tratado, de maneira que o graduando possa construir suas opiniões e ter senso crítico para avaliar as que lhe são dirigidas. Conforme dizem Faraco e Mandryk (1987, p. 19):

(...) ter opiniões e argumentos é pré-requisito importante para a atividade da escrita. As pessoas que não procuram entender o mundo, ou analisar os acontecimentos sob prismas diferentes, ou assumir atitudes críticas diante da fala dos outros, nada têm a dizer a seus interlocutores, a não ser repetir discursos (falas) já prontos, de cuja elaboração elas não participaram. Nosso objetivo deve ser sempre construir um discurso próprio, para marcar nossa individualidade.

O ensino e o aprendizado do idioma pátrio têm a função de aprimorar e aperfeiçoar as capacidades do ser humano, sendo essencial no crescimento intelectual de cada um. Nessa perspectiva, as aulas de LP, no ensino superior, têm o dever de beneficiar cada aluno, transformando-o em um indivíduo consciente e crítico. Para tanto, Antunes (2003, p. 110) afirma que:

Em geral, o que se deve pretender com uma programação de estudo do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escuta e a leitura.

Assim, torna-se visível a necessidade de trabalhar os gêneros orais na formação acadêmica do estudante, tendo em vista que, mais cedo ou mais tarde, eles precisarão se comunicar e se expressar de forma adequada, pois é com o auxílio de tais habilidades que serão considerados cidadãos brasileiros.

## **2.2 O Ensino de LP para fins específicos**

Relativamente atual (ORR, 2002), o ensino de línguas para fins específicos é, no Brasil, mais conhecido como português instrumental e tem sua implementação na década de 1980. O objetivo era entender as pessoas

que procuravam aprender uma língua como necessidade de seus estudos e atividades específicas.

Há confusão terminológica entre as expressões português instrumental e português para fins específicos, e Lacerda (2010) explica que o português para fins específicos está relacionado às profissões ou carreiras dos alunos ou a grupos de profissionais que têm necessidade de fazer uso da língua em diferentes situações de comunicação, possibilitando-lhes um desempenho satisfatório na leitura e na escrita. Já o português instrumental envolve questões básicas sobre a língua e de natureza mais geral comum a todos os cursos.

Faz-se necessário o Ensino de LP para fins específicos, portanto, para que seja possível eleger, a partir da análise de necessidades, os conteúdos que precisam estar presentes em cada programa de cada curso que oferecerá aulas para as diversas áreas do conhecimento. Descreve-se a seguir o funcionamento da metodologia do Ensino de LP para fins específicos e algumas de suas características.

### **2.2.1 Características e metodologia.**

O ensino de LP para fins específicos trabalha com a metodologia da análise de necessidades de Holmes (1981). A partir dela, o en-ap constrói a primeira atividade prática que é oferecida aos seus alunos, a qual, já é voltada para a finalidade do curso. Ela busca informações, em um viés avaliativo, que possam identificar as características da nova turma e não somente colocá-los em um ranking estatístico. Conforme Cintra e Passarelli (2008, p. 60):

No caso da análise de necessidades, a construção de questões que permitem quantificação posicionam-se muito longe de qualquer intenção estatística, uma vez que sua função não é organizar alunos em mais fortes e mais fracos, em avaliar o que os estudantes não sabem apenas, mas identificar facilidades e dificuldades, competências e habilidades para, a partir delas, traçar as linhas de orientação de um programa de ensino com base em finalidades previamente determinadas.

Para o en-ap, essa avaliação se transforma em um instrumento para que ele possa analisar, posteriormente a sua tabulação, o que o ap-en sabe ou não,

e até mesmo aquilo que acredita não saber, mas sabe. Além disso, levando em consideração a parte avaliativa da análise de necessidades no ensino em PT para fins específicos é necessário guiar-se pela EL em busca da melhor integração entre os sujeitos e o contexto acadêmico ou profissional no qual estão inseridos, ou seja, o mediador:

(...) partindo de necessidades identificadas, mas também conhecendo saberes que os alunos já têm consigo, define conteúdos relevantes para o fim específico, de sorte a proporcionar a eles melhor desempenho de funções acadêmicas ou profissionais com a utilização de níveis de linguagem adequados, vocabulário e gêneros textuais compatíveis com o esperado na situação em que se colocam. (CINTRA;PASSARELLI, 2008, p. 61)

Aqui o en-ap se torna mediador de um processo de superação de dificuldades (ibid, 2008, p. 61) conforme procedimentos que levam a uma parceria, na qual ambos aprendem e evoluem, segundo Capra (1991, p. 234) “coevoluem”.

Seguindo os pressupostos da EL, o ensino de LP para fins específicos ensina para formar cidadãos, partindo de atividades que façam com que ele possa utilizar a língua dentro da cultura da área do saber a que pertence.

Nessa abordagem, o processo deve funcionar centrado no estudante, visto que é ele mesmo que constrói o próprio conhecimento. O en-ap como mediador, não pode propor atividades de memorização, estritamente estruturais, porque se acredita que o aprendizado se forma de maneira mais rápida e eficaz, quando o ensino responde às necessidades dos estudantes.

A análise de necessidades, então, nesse sentido, pode contribuir de maneira positiva, para que os ens-aps se desenvolvam cognitivamente, a partir do momento que o mediador aceite como objeto de ensino, os erros e acertos do grupo, propiciando um ensino no qual eles possam construir conhecimentos, vejam sentido no que lhes é apresentado e estejam cientes acerca dos seus procedimentos de aprendizagem.

Quando constrói uma análise de necessidades, o mediador tem que conhecer a área na qual vai atuar, mesmo que não a domine, para que as atividades propostas estejam de acordo e possam ser associadas aos conhecimentos da área de especialidade dos estudantes. Construir cada parte

do instrumento relaciona-se diretamente com a finalidade do curso e, de maneira objetiva, se expressa com questões fundamentais a serviço de um diagnóstico dos estudantes em particular e também da turma como um todo.

As autoras, Cintra e Passarelli (2008, p. 65) insistem que:

(...) isso elimina, de imediato, no ensino de língua portuguesa, proposta de questões de gramática decorrentes de memorização. Não se pode admitir que a análise de necessidade de afaste da realidade específica da área sob nenhum pretexto.

O que se busca, afinal, em uma análise de necessidades é que a atividade proposta conduza os alunos a conhecimentos efetivos “facilitando o trabalho subsequente do curso e propiciando a eles uma tomada de consciência ante a importância de determinados conteúdos fundamentais, em face da finalidade do curso e dos objetivos traçados” (ibid., 2008, p. 666). Um domínio metacognitivo, certamente, será capaz, com maior assertividade, transformar os estudantes em sujeitos autônomos, cidadãos, que estejam aptos a construir conhecimentos e possam dar sentido ao que está sendo tratado no curso. Será apresentada, agora, a análise do *corpus* da pesquisa, levando em conta toda a teoria aqui apresentada e às questões feitas na introdução da dissertação.

### CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO CORPUS

Já abordamos, nos capítulos anteriores, a EL suas dimensões linguísticas e pedagógicas, a pedagogia do oral, a competência comunicativa, os gêneros orais, o panorama do ensino de LP no Brasil e o ensino de LP para fins específicos. Nas dimensões linguísticas da EL, tratou-se dos seguintes tópicos: a língua e a linguagem, a norma e o uso, a variação linguística e o ensino de “certo e errado”, e a oralidade e escrita. Acerca das dimensões pedagógicas, trabalhou-se com a situação didática, a transposição didática e o contrato didático.

A EL, base desse trabalho, é um processo de aprendizagem que visa formar políglotas na própria língua (BECHARA, 1985), desenvolvendo a competência comunicativa deles, ou seja, trabalhando as competências: textual discursiva, sociolinguística, estratégica, semiológica, literária e digital. A EL se preocupa em formar cidadãos críticos e participativos na sociedade na qual estão inserido, capazes de se adequar a quaisquer situações de interação. Tendo em vista a fundamentação teórica, dedica-se esse capítulo ao paralelo feito entre ela e a análise do *corpus*, um questionário aplicado a professores de disciplinas que trabalham práticas de LP e o programa de cada uma dessas disciplinas no Ensino Superior.

Para formar o *corpus*, contamos com um questionário, constituído de onze questões acerca do ensino da oralidade em sala de aula, que foi respondido por três professores de três cursos do Ensino Superior diferentes de uma mesma Universidade particular de São Paulo, o primeiro pertencente ao curso de Engenharia de Produção, o segundo, Matemática licenciatura modalidade EAD e o terceiro, Direito, e do programa referente à disciplina, que trata de práticas de LP, a qual ministram.

O questionário foi enviado por e-mail aos professores, juntamente com um pedido: que enviassem, também, o programa da disciplina ministrada e, se possível, atividades nas quais fosse trabalhada a oralidade em sala. Infelizmente, por mais que insistíssemos, não obtivemos resposta relacionada às atividades de nenhum dos três professores, logo a análise se ateve aos

programas das disciplinas e às respostas dadas, por cada professor, ao questionário enviado.

Sabe-se que os planos de ensino, ou programas, das disciplinas, podem não relatar exatamente, em sua totalidade, o trabalho que é desenvolvido durante as aulas e as preocupações, do professor, ao planejá-las, visto que tais documentos são elaborados no início do ano letivo e, desse modo, não é possível fazer a adequação do plano de acordo com o perfil da turma. Os objetivos, por exemplo, são redigidos pensando apenas no conteúdo, já que o professor ainda não conhece os alunos com quem irá lidar. Portanto, pode-se dizer que o programa não é precisamente o reflexo das aulas, mas um plano, e foi pensando nisso que resolvemos, além de analisar os programas curriculares das disciplinas, aplicar, nos professores, um questionário escrito para verificação. Dessa forma seria possível entender, mais a fundo, alguns pontos da pesquisa.

A metodologia a ser utilizada consiste em analisar quatro pontos nos materiais referentes a cada disciplina. O primeiro se atém a verificar se a oralidade é ensinada nas aulas de cada professor e o segundo é analisar a maneira como ela é ensinada, caso for, ambos de acordo com o que consta no programa da disciplina e as respostas dadas pelos professores, traçando um paralelo entre os dois materiais a fim de identificar convergências e divergências. Já o terceiro consiste em averiguar se o modo como é ensinada essa oralidade se aproxima do que sugere a EL e, por fim, o quarto é examinar se o modo como é ensinada a oralidade pode gerar os resultados esperados pela EL, ou seja, formar cidadãos políglotas em sua língua materna. Em questões explícitas, analisaremos:

1. A oralidade é ensinada em sala de aula?

2. Como a oralidade é ensinada? Esta forma de ensinar está de acordo com o programa da disciplina e as respostas dadas, ao questionário, pelo professor que a ministra? Quais são as convergências? E as divergências?

3. O modo como a oralidade é ensinada está de acordo com a proposta da EL?

4. O modo como a oralidade é ensinada pode alcançar os resultados esperados pela EL?

A seguir, serão apresentados três subtópicos e cada um deles estará organizado da seguinte forma: breve apresentação do curso, descrição do perfil do professor e análise do programa e questionário, seguido por uma conclusão prévia de cada um dos tópicos, visto que a conclusão geral será inserida nas considerações finais.

### **3.2 Análise do *Corpus* I**

O primeiro curso a ser analisado é o de Engenharia de produção, o qual pertence à área das ciências exatas e visa formar profissionais aptos a planejar, projetar e gerenciar sistemas organizacionais que envolvem recursos humanos, materiais tecnológicos, financeiros e ambientais. Um engenheiro de produção é responsável pelo gerenciamento dos recursos humanos, financeiros e materiais em um ambiente fabril, seu foco está na otimização e no aumento da produtividade, este engenheiro é um profissional imprescindível atualmente nas empresas e indústrias de todos os setores, sendo a ligação entre os setores técnico e administrativo.

Pode-se dizer que um engenheiro de produção agrega conhecimentos das áreas de Administração, economia e engenharia, ao longo do curso, o que o possibilita racionalizar o uso de mão de obra, aperfeiçoar as técnicas de produção, ordenar atividades técnicas/logísticas/comerciais e integrar mão de obra/equipamentos/matéria prima, visando sempre o aumento da produtividade. Portanto, acreditamos ser importantíssimo, para um engenheiro de produção, a boa comunicação oral, visto que ela possibilitará as suas relações dentro da empresa.

O professor que ministra as aulas, as quais visam o ensino de práticas de LP, intitulada Comunicação e expressão, neste curso, fez Pós-Doutorado em EL Continuada em uma universidade pública de São Paulo e doutorado em LP em uma universidade privada também da capital. É professor e também

orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade, bem como em diversos cursos de graduação e especialização. Convém destacar que desenvolve projetos nas áreas de leitura e escrita, como também escreveu vários livros nessa área.

Iniciamos a primeira análise buscando identificar se a oralidade é ensinada nas aulas do professor 1, visando encontrar propostas que tratem dessa prática no programa da disciplina e respostas ao questionário que se correlacionem com o planejamento realizado. Em segundo lugar, buscamos saber como a oralidade é ensinada, em um paralelo entre os dois materiais analisados, as convergências e divergências, depois passamos, na segunda e terceira parte, a relacionar a análise à EL.

Na Ementa do programa, encontra-se a seguinte sentença: “Estudo da produção textual em Língua Portuguesa voltada para as necessidades e os interesses de alunos de Engenharia de Produção”, que parece ampla demais, visto que não se sabe exatamente quais são as necessidades e interesses exatos dos alunos de Engenharia de produção, mas também fica claro que não se pensou na oralidade para o desenvolvimento da ementa, já que somente foi citada a produção textual.

Seguindo para os objetivos, no programa, eles estão divididos em geral e específicos o objetivo geral visa: “Propiciar ao aluno de Engenharia de Produção o desenvolvimento da competência comunicativa atinente a gêneros dos domínios discursivos acadêmico-científico e do mundo corporativo”, o que nos remete aos gêneros escritos da Academia, assim como citado no esquema de Marcuschi, presente na página 46 desta dissertação.

O esquema, citado anteriormente, afirma que os gêneros orais e escritos, muitas vezes, apresentam uma proximidade tão grande, que se mesclam fazendo quase uma fusão, logo, visualizar um objetivo de disciplina do ensino superior, que foca nos domínios discursivos acadêmico-científicos faz com que haja uma ligação automática com os gêneros escritos formais do universo da pesquisa científica. Porém, como foi citado, também, o mundo corporativo, que exige comunicação face a face, pode-se imaginar que o

professor pensou nos gêneros orais necessários a essa realidade, como uma reunião de negócios.

Pensando na pedagogia do oral, trabalhar os gêneros escritos e orais, tanto os formais quanto os informais, faz parte da proposta da EL para o ensino de LP, logo, se, em sala de aula, o professor responsável pela disciplina trabalha gêneros de domínio acadêmico-científico e do mundo corporativos em forma oral e escrita, ele está seguindo o que a EL sugere, infelizmente, somente através do programa não é possível fazer essa afirmação, por isso citamos a resposta deste professor dada às seguintes questões:

8. Os alunos percebem a necessidade de se estudar oralidade em sala”? Há ou já houve algum questionamento sobre esse assunto da parte deles?

Sim, eles percebem e em algumas (raras) vezes, eles questionam se irão estudar gêneros orais.

10. Algum aluno já questionou a ausência das práticas orais em sala ou expressou vontade/necessidade de estudá-las alegando que seria interessante para a formação dele? Como foi?

Conforme mencionei na questão 8, sim. Mas, de modo geral, trabalho oralidade com eles.

11. Há algum fato relativo ao ensino da oralidade que possa compartilhar conosco para o enriquecimento da pesquisa? Se sim, poderia relatá-lo?

O professor cita que os alunos o questionam sobre as práticas de oralidade, em sala de aula, ele afirma que, de modo geral, trabalha a oralidade com eles, porém, quando questionado se havia algum fato relativo ao ensino dela e se poderia relatá-lo, ele simplesmente não responde, o que nos faz acreditar que, talvez, essas práticas não existam ou não sejam relevantes, visto que não houve nada a ser relatado para enriquecer a nossa pesquisa.

Nos objetivos específicos e no conteúdo programático, entretanto, vocábulos relativos às práticas de oralidade são utilizados muitas vezes, o que torna o objetivo geral muito incompleto e até incoerente:

Objetivos específicos:

- Operacionalizar as diretrizes metodológicas que padronizam a organização do texto acadêmico-científico nas modalidades oral e escrita, analisando sua constituição e relacionando-os às suas funções.
- Preparar apresentação de seminários.
- Identificar e produzir textos adequados a diferentes situações comunicativas das esferas acadêmica e corporativa.

Conteúdo programático:

- Princípios de cooperação na comunicação.
- Modalidade escrita e modalidade oral.
- Uso da linguagem em situações formais.
- Correspondência nas organizações: nível de formalidade, procedimentos argumentativos, uso de modalizadores, estratégias de polidez como recurso argumentativo.”
- Gêneros textuais empresariais: carta de apresentação, currículo, entrevista de emprego.
- Técnicas de comunicação para apresentações orais.

Os conteúdos citados vão muito além dos objetivos prescritos pelo professor e são, um tanto quanto, extensos para serem inteiramente trabalhados em 72 horas-aula divididas em quatro aulas por semana, parecendo um pouco distante de uma realidade efetiva das aulas de LP. Verificamos, portanto, a metodologia de trabalho, para analisar se está de acordo com todo o conteúdo programado para o semestre letivo e os objetivos descritos no programa.

- Levantamento das necessidades do aluno de Engenharia de Produção, por meio da análise de necessidades.
- Exposições teóricas dialogadas com fins aplicativos.
- Exercícios com ocorrências típicas do mundo do trabalho e da área em tela.
- Produções textuais escritas.
- Seminários com temas voltados aos domínios discursivos contemplados.
- Pesquisas em biblioteca, Internet, livros, revistas e jornais.
- Atividades, individuais ou em grupo, de produção textual.

Seguindo os pressupostos do Ensino de LP para fins específicos, assim como citado no segundo capítulo dessa dissertação, o professor sugere um levantamento de necessidades dos alunos do curso, por meio de uma análise de necessidades. Ele propõe exercícios, que parecem ser práticos e envolverem a oralidade, de acordo com a área de trabalho dos alunos, apresentação de seminários, produções textuais na modalidade escrita e pesquisas em diversos meios, demonstrando o trabalho tanto oral, quanto escrito, além da aparente preocupação com a leitura, o que segue, também, as propostas da EL para a formação completa de um cidadão participativo e crítico.

Além disso, quando o professor sugere que os alunos façam pesquisa (biblioteca internet, etc) ele pode estar desenvolvendo uma situação didática,

outro ponto buscado pela EL. De acordo com Palma, Turazza e Nogueira Junior (2008), em uma situação didática “o estudante constrói conhecimentos por seu próprio mérito visando à aprendizagem”, e isso pode ocorrer enquanto, mediados pelo en-ap, os aps-ens, pesquisam e arquitetam o seu conhecimento, sem contar com respostas prontas, desenvolvendo-se, assim, com mais independência.

Novamente, o objetivo geral parece incompleto se relacionado à metodologia do curso, uma vez que o conteúdo programático, embora extenso, se relacione bem com a metodologia proposta, o que parece tornar possível a sua execução. A resposta às questões número cinco e sete do questionário fazem com que pensemos acerca dos resultados dessas aulas:

5. É possível visualizar dificuldades dos alunos em relação às práticas orais do dia a dia? Quais são os maiores problemas? Por que eles existem? É possível sanar essas dificuldades em sala de aula? Como?

Sim, muitos deles não se expressam adequadamente em seminários, por exemplo. Entre as dificuldades, destaco o excesso de rebuscamento na fala, assim como eles fariam em um texto escrito formal. Esse excesso gera, muitas vezes, desinteresse do auditório, que parece estar diante de um texto lido, ainda que não seja esse o caso. Isso ocorre porque eles (os alunos) nem sempre conhecem estratégias de interação que podem ser utilizadas em textos orais formais, como é o caso do seminário acadêmico.

7. Qual é o nível de fluência oral dos alunos quando chegam ao Ensino Superior? É necessário melhorar? Por quê?

De modo geral, eles têm dificuldade de organizar textos em gêneros orais acadêmicos, como o seminário, por exemplo. Sim, é necessário melhorar, porque certamente eles terão de se expressar por meio de gêneros orais em diversas situações formais na vida acadêmica e profissional.

A questão número cinco faz menção à apresentação de seminário, que está presente tanto nos objetivos e no conteúdo programático, quanto na metodologia de ensino, o que nos faz pensar que, de fato, ele é ensinado e praticado. Na questão sete, o professor cita, novamente, o seminário, o que demonstra preocupação acerca desse gênero.

O modo de avaliar os alunos, por sua vez, parece levar em conta todo o trabalho que é feito durante o semestre, observando a leitura, a exposição oral e a produção escrita, assim como sugere a EL, uma vez que para se trabalhar

a língua, é necessário praticar todas as habilidades, desde a fala e a escuta, até à escrita e a leitura. Segundo o programa:

O processo de avaliação será contínuo, levando-se em conta o desempenho do aluno nas atividades sugeridas, a participação, o interesse e a pontualidade na entrega dos trabalhos.  
Produção escrita, análise de textos e exposição oral.

Mesmo não englobando todas as habilidades (não há menção à escuta), o método avaliativo parece mais abrangente, que uma simples avaliação escrita, ao fim do semestre, acerca de conteúdos teóricos. Podemos ver que o professor se preocupa com o participação e o desempenho nas atividades sugeridas, a pontualidade nas entregas de trabalhos, além das produções escritas, orais e a análise de textos, ou seja, interpretação de leitura.

Por fim, chegamos à bibliografia sugerida no programa da disciplina, parte da análise que nos chamou a atenção:

Bibliografia:

“Básica:

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras. Coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

GOLD, Miriam. *Redação empresarial*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

WHITE, Aggie. *Técnicas para entrevistas*. São Paulo: Cengage, 2008.”

Complementar:

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Como falar em público*. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender. Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

TERCIOTTI, Sandra; MACARENCO, Isabel. *Comunicação empresarial na prática*. São Paulo, Saraiva, 2010.

Levando em consideração o conteúdo programático, os objetivos e a metodologia apresentados no programa da disciplina, a bibliografia, tanto básica, quanto complementar, sugerida não dá suporte suficiente para basear o que foi proposto, fato que torna mais difícil, o desenvolvimento dos alunos com independência, visto que não há material o bastante para que possam pesquisar e completar seus estudos enquanto cursarem a disciplina. Com base

no que é sugerido como bibliografia, o curso parece mais direcionado ao texto, à escrita, e não à oralidade.

Chegando ao fim da primeira análise, apresentamos as respostas às questões feitas no início deste capítulo:

1. A oralidade é ensinada em sala de aula?

Aparentemente, visto que são apresentados conteúdos relacionados à oralidade no programa da disciplina e há respostas do questionário, que comprovam o ocorrido, ela é ensinada, porém de forma não muito explícita, organizada ou intencional, lembrando que, quando questionado se havia alguma situação acerca da oralidade que poderia nos relatar, não houve resposta. Parece que o ensino da oralidade fica implícito em atividades, como a apresentação de seminário, não havendo espaço para o ensino dos gêneros, por exemplo, o que o transforma em um ensino incompleto.

2. Como a oralidade é ensinada? Está forma de ensinar está de acordo com o programa da disciplina e as respostas dadas, ao questionário, pelo professor que a ministra? Quais são as convergências? E as divergências?

A oralidade parece ser ensinada por meio de atividades, como a apresentação de seminário, aulas expositivo-dialogadas acerca da teoria e de exercícios com ocorrências típicas do mundo do trabalho e da área em tela.

Esta forma de ensinar está, aparentemente de acordo com o programa da disciplina e, também com as respostas dadas ao questionário. Um exemplo que ilustra uma convergência é a apresentação de seminário, a qual está pautada no ensino de técnicas para comunicação oral, citado no conteúdo programático.

Porém podemos citar, também, divergências. Fala-se dos gêneros textuais, no conteúdo programático, mas não há bibliografia sugerida, que trate do assunto, tampouco é apresentado na metodologia do programa. Citamos que poderia haver uma situação didática proposta no programa, visto que se sugere pesquisa na internet, biblioteca, livros, revistas etc, porém, novamente na bibliografia, não há referências para todos os temas citados no programa da

disciplina, ou seja, essa busca em fontes externas, não parece ter sido planejada para tal pesquisa, caso os alunos optem pelos livros.

3. O modo como a oralidade é ensinada está de acordo com a proposta da EL?

A oralidade parece ser ensinada, assim como sugere a EL, em alguns momentos, como exercícios com ocorrências da área de trabalho dos alunos, o que nos remete à transposição didática, pois faz uma relação entre o que está sendo ensinado em sala, para o que se vai fazer efetivamente na ambiente de trabalho.

A transposição didática, segundo Palma e Turazza (2014, p. 44), “consiste nas adaptações que o conhecimento científico deve passar para transformar-se em um saber a ser ensinado.”, dessa forma, trabalhar com exercícios que fazem parte do universo, no qual serão inseridos, esses alunos, é transformar o conhecimento científico de aula, para um saber ensinado, visto que eles colocarão esse aprendizado em funcionamento em um contexto real.

Também são propostas atividades de apresentação e preparação de seminário, além de técnicas de comunicação para apresentação oral. É citada, no programa, a modalidade oral e há menção aos gêneros textuais, no qual está inserida a entrevista de emprego, um tema importante para trabalhar a oralidade em sala de aula, tendo em vista a preparação para o mercado de trabalho.

4. O modo como a oralidade é ensinada pode alcançar os resultados esperados pela EL?

Talvez, o modo como a oralidade é ensinada, nessa disciplina, possa alcançar os resultados esperados pela EL se houver melhor planejamento, uma vez que há preocupação e menção a temas relacionados a ela, mas não é explícita e parece não ser intencional.

Nesta análise, pudemos visualizar que, embora citados muitos vocábulos relacionados à oralidade, as atividades, metodologia e avaliação pareçam se preocupar com essa prática, o programa e as respostas às questões da pesquisa, formam certa incoerência, não seguindo um caminho linear para alcançar resultados efetivos. A oralidade não parece ser uma

preocupação primária ou ter prioridade no desenrolar desta disciplina, uma vez que a produção textual tem muito mais destaque, tanto na ementa quando na bibliografia do curso. No tópico seguinte, continuamos a análise, agora acerca do segundo curso pesquisado, Matemática EAD.

### **3.3 Análise do *Corpus II***

O segundo curso a ser analisado é o Matemática licenciatura modalidade EAD, o qual, também, pertence à área das ciências exatas e visa formar profissionais aptos a usar a lógica na formulação de teorias e no teste de hipóteses, desenvolver aplicações dos cálculos na pesquisa e na ciência aplicada, criar fórmulas e bancos de dados para interpretar e solucionar problemas de desenvolvimento de produtos de produção e de logística em empresas. Lembrando, que o profissional licenciado em matemática, também, pode atuar como professor de escolas das redes pública e privada da Educação Básica, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em diferentes modalidades de ensino.

O professor que ministra as aulas desta disciplina, a qual se chama Leitura e Produção de Texto – LPT, fez Doutorado em LP em uma universidade privada de São Paulo, com pesquisa voltada para o estudo do gênero homepage em contexto educacional. É professora do Departamento de Português de duas universidades privadas, lecionando em cursos de graduação, extensão e especialização, atuando, principalmente, nos seguintes temas: ensino de LP para fins específicos, interação, discurso eletrônico, educação a distância via Internet, gêneros textuais digitais.

A partir do nome da disciplina, Leitura e Produção de Texto, já podemos imaginar para onde vai o foco dessas aulas, portanto, para confirmar tal hipótese, iniciamos a análise pela ementa do programa, que diz o seguinte: “Estudo da Língua Portuguesa com enfoque em situações textual-discursivas na área de Matemática, de modo a aperfeiçoar competências e habilidades de leitura e produção de textos”. Claramente, não há qualquer menção à

oralidade, visto que o foco está direcionado à leitura e produção de textos, desse modo, podemos ver que não se pensou no ensino dela quando foi redigida a ementa.

Passando para os objetivos, primeiramente o geral, encontramos uma situação muito parecida com a da ementa, que não cita a oralidade: “Desenvolver competência leitora e escritora em gêneros do domínio discursivo acadêmico e científico”. Novamente vemos o direcionamento todo para a leitura e produção textual, dessa vez, mais específico, em gêneros do domínio discursivo acadêmico e científico, o que nos lembra da análise do *corpus I*, remetendo aos gêneros escritos da Academia, os quais são citados na no esquema de Marcuschi (2008, p. 41).

Nos objetivos específicos, encontramos um único tópico que parece ter ligação com a oralidade: “Aprimorar a competência comunicativa do aluno, no sentido de capacitá-lo a usar a Língua Portuguesa adequadamente em situações discursivas inseridas nos domínios acadêmico e profissional”, que se relaciona com um dos tópicos do conteúdo programático: “Linguagem e adequação”.

Afirmamos que um se relaciona com o outro, pois a competência comunicativa, considerada o eixo articulador da EL, o qual engloba as competências textual-discursiva, sociolinguística, estratégica, semiológica, literária e digital, está pautada nos pressupostos da EL e um deles é: “ensino da língua na perspectiva da adequação e inadequação em função das diferentes situações comunicativas e não do erro;” segundo, Palma e Turazza (2014, p. 310).

A competência comunicativa é “aquilo que um falante necessita de saber para comunicar de maneira eficaz em contextos significativos” (Apud, Lomas, 2003, p. 48) e a partir do momento que essa competência é citada como objetivo, apresentar o ensino de oralidade, no programa, deveria ser, também, uma preocupação, o que não ocorre, como pode ser observado a seguir:

Objetivos específicos:

- Aperfeiçoar a competência leitora de textos que contemplem temas da área da Matemática.

- Produzir diferentes formas de registro de leituras – resumos, relatórios de leitura, resenhas.
- Apresentar as etapas para a produção do texto acadêmico-científico.
- Reconhecer, na língua em uso, o papel que a gramática normativa desempenha na construção de sentidos.”

“Conteúdo programático:

- Linguagem e adequação
- O texto dissertativo-argumentativo
- A linguagem comum e a linguagem científica.
- Estratégias de leitura e compreensão de textos científicos e de divulgação científica.
- Gêneros acadêmicos: resumo, resenha, relatório.
- Coesão e coerência textuais
- Adequação gramatical.

Tanto os objetivos específicos, quanto o conteúdo programático, não apresentam propostas que trabalhem com a oralidade, embora citem um tópico, cada um, acerca do tema, o que é muito incoerente. Se pensarmos nas respostas que o professor, responsável por essa disciplina, dá ao questionário que enviamos, encontramos ainda mais controvérsias:

1. Há necessidade de se trabalhar a oralidade com os alunos, nas aulas de LP, mesmo que eles não sejam da área de humanas? Por quê?

Sim, porque os gêneros orais formais não são aprendidos fora da escola e esses gêneros estão presentes nas relações entre as pessoas, no trabalho, na política para pessoas de qualquer área.

8. Os alunos percebem a necessidade de se estudar oralidade em sala? Há ou já houve algum questionamento sobre esse assunto da parte deles?

Percebem, sim, a necessidade de estudar as práticas orais à medida que os professores fazem intervenções em seminários e apresentações.

Nas questões, acima citadas, o professor afirma que trabalhar a oralidade em sala de aula é necessário e que os alunos percebem essa necessidade, porém não apresenta, claramente, esse trabalho em seu programa. Tendo em vista essa disciplina ser em modalidade EAD, a metodologia de trabalho e de avaliação é diferente das aulas presenciais, vejamos:

As aulas serão ministradas, em sua maioria, a distância, partindo de perspectivas práticas ou de situações-problema, de exposição dialogada e exercícios, com utilização do ambiente educacional digital Moodle, que possibilita:

- informação e acesso a documentos em links internos e externos, em estrutura de hipertexto;
  - atividades de leitura e escrita em ambientes de produção individual e coletiva;
  - atividades de comunicação assíncrona por meio de fóruns. Há previsão de encontro presencial para avaliação de conteúdo. O conteúdo será desenvolvido por meio de:
    - leitura e discussão de textos e documentos impressos e, ainda, disponíveis na plataforma Moodle;
    - execução de tarefas de compreensão e produção de textos;
    - execução de exercícios gramaticais
- A avaliação levará em conta:
- participação e contribuição nas atividades realizadas;
  - apresentação dos produtos finais de produção escrita;
  - verificação de leitura;
  - prova escrita aplicada presencialmente.

Novamente, não há atividades ou planejamentos que abarquem a oralidade, não existe apresentação de seminário ou discussões orais, há, somente, um tópico que diz: “leitura e discussão de textos e documentos impressos e, ainda, disponíveis na plataforma Moodle.”, o qual parece tratar de uma discussão presencial e oral, mas, também, não é clara.

Chegando à bibliografia, verificamos que não há qualquer referência à oralidade, nenhum dos livros sugeridos trata desse tema, novamente, o foco está na produção de textos e compreensão:

- ABREU, A. S. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 2008.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
- MACHADO, A. R. (coord) [et. al.]. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.
- Bibliografia complementar**
- GOLDSTEIN, N; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2009.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

Visto que o curso de Matemática Licenciatura EAD forma professores, é incompreensível que não haja nenhuma prática explícita relacionada à oralidade no programa ou referência na bibliografia, pois um professor não pode ser formado sem que trabalhe a comunicação oral em sala. Por mais que o desenvolvimento da competência comunicativa e a adequação tenham aparecido no planejamento, eles não são o foco do trabalho desse professor.

Há duas perguntas, do questionário, cujas respostas do professor chamaram atenção nesta análise, a primeira é a número três, citada a seguir, e a segunda é a número onze, que virá em seguida:

3. Os alunos que estudam a oralidade em sala alcançam os mesmo objetivos que aqueles que só realizaram atividades de leitura e escrita nas aulas de LP? Por quê?  
Não sei dizer. Talvez seja necessário realizar pesquisa para se obter essa resposta.

Nessa questão, o professor afirma que não sabe dizer se os alunos que estudam a oralidade em sala de aula tem um rendimento diferente dos que não estudam, sugerindo que se deva fazer uma pesquisa a respeito. Porém, ao decorrer do questionário ele afirma e confirma que não trabalhar com a oralidade afeta o desempenho deles em outras disciplinas e que se sentirão mais seguros se a estudarem, por exemplo, como nas questões a seguir:

6. O desenvolvimento oral dos alunos é satisfatório quando chegam na graduação? Por quê? Isso influencia somente nas aulas de Português ou em outras disciplinas também? Como?

O desenvolvimento de muitos alunos não é satisfatório quando chegam à graduação. O que parece é que nunca foram orientados sobre a elaboração de gêneros orais. Isso afeta o desempenho deles, não só na disciplina de LP, mas em todas as disciplinas, pois os professores, de modo geral, na graduação exigem seminário, apresentações.

4. É importante inserir práticas de oralidade nas aulas de LP como disciplina básica em qualquer curso de graduação? O que pode ser diferente com a inserção dessas atividades?

Sim. Os alunos vão se sentir mais seguros para apresentar um seminário, para participar de uma entrevista, ou de um debate, por exemplo.

Na questão de número onze, fica um pouco incoerente a resposta dada pelo professor em relação à pergunta feita e em relação ao programa de sua disciplina, visto que ele não trata da oralidade, explicitamente, nele. Vejamos:

11. Há algum fato relativo ao ensino da oralidade que possa compartilhar conosco para o enriquecimento da pesquisa? Se sim, poderia relatá-lo?

Sim. Em razão das dificuldades dos alunos mencionadas acima, os professores poderiam aprofundar o estudo de técnicas e estratégias de interação em situações de oralidade.

Ele afirma que, por conta de os alunos terem dificuldades acerca das práticas orais, poderiam ser aprofundados os estudos de técnicas e estratégias de interação em situações de oralidade por intermédio dos professores, ou

seja, todos poderiam realizar esse trabalho para melhorar a situação de seus alunos. A incoerência se encontra no fato de nem ele mesmo apresentar ou trabalhar essas estratégias e técnicas em suas aulas, visto que nem se quer aparecem no programa de sua disciplina.

Para finalizar essa análise, respondemos às perguntas sugeridas na metodologia:

1. A oralidade é ensinada em sala de aula?

Aparentemente a oralidade não é ensinada nas aulas dessa disciplina

2. Como a oralidade é ensinada? Esta forma de ensinar está de acordo com o programa da disciplina e as respostas dadas, ao questionário, pelo professor que a ministra? Quais são as convergências? E as divergências?

A oralidade não é ensinada nessa disciplina.

3. O modo como a oralidade é ensinada está de acordo com a proposta da EL?

Visto que a oralidade não é ensinada, não há como realizar uma relação com a EL.

4. O modo como a oralidade é ensinada pode alcançar os resultados esperados pela EL?

Como a oralidade não é ensinada, não é possível alcançar os resultados propostos pela EL.

Nesta análise, pudemos visualizar que, não há trabalho com a oralidade nessa disciplina, por mais que dois termos, a competência comunicativa e a adequação, relativos à oralidade e EL, tenham sido citados, não houve provas ou indícios de que sejam ensinados nas aulas. Novamente, assim como na análise do *Corpus I*, a oralidade não é prioridade ou preocupação dessa disciplina, havendo espaço praticamente exclusivo para a produção textual e leitura. No tópico seguinte, finalizamos o capítulo com a análise do *Corpus III*, relativo ao curso de Direito.

### 3.4 Análise do *Corpus III*

O terceiro e último curso, a ser analisado, é o de Direito. Pertencente à área das ciências humanas, o Direito visa formar profissionais aptos a interpretar e aplicar as leis vigentes do país em defesa dos interesses de indivíduos ou empresas; ler, analisar, compreender e produzir textos e documentos técnico-jurídicos, utilizando-se corretamente da linguagem, com clareza, precisão, propriedade, fluência verbal e riqueza de vocabulário. Na área de advocacia, o profissional pode assumir cargos privativos de bacharel em Direito, tais como: Magistratura, Ministério Público, delegado de polícia ou membro do magistério Superior

O professor responsável por essa disciplina, intitulada Redação e Linguagem Jurídica I e II, possui doutorado e mestrado em LP por uma universidade privada de São Paulo. É Professora do departamento de Português de uma universidade privada, como também é professora convidada da escola pública de São Paulo para atuar na gestão e planejamento pedagógico de cursos on-line a distância.

Começando pelo título, parece que, novamente estamos lidando com uma disciplina que foca na produção textual, portanto, buscando confirmar essa hipótese, passamos para a ementa, que diz: “Desenvolvimento de habilidades de redação e leitura de textos formalizados, sobretudo pelo discurso jurídico, com ênfase à argumentação.” Como nas duas análises anteriores, não há menção à oralidade, a palavra argumentação aparece, porém não temos como afirmar se é escrita ou oral, logo o mais claro é afirmar que o foco está direcionado à leitura e à produção de textos.

Já nos objetivos, encontramos os seguintes tópicos:

- Conhecer e aplicar as contribuições da Retórica Clássica e da Nova Retórica na leitura e produção textual-discursiva.
- Compreender a argumentação à luz de teorias linguísticas contemporâneas.
- Compreender as noções de discurso, texto e contexto aplicadas à produção textual-discursiva na área jurídica.
- Identificar as estratégias linguístico-argumentativas em textos de diferentes discursos, inclusive jurídicos.
- Desenvolver as sequências narrativas e descritivas como suportes argumentativos.

Todos eles parecem estar somente voltados à produção textual e à leitura, não há, mais uma vez, qualquer vocábulo que explicita o objetivo de trabalhar com a oralidade. Fala-se de argumentação sem especificar se oral ou escrita, novamente, portanto não é possível afirmar que o professor planejou objetivos relativos à oralidade quando redigiu o programa.

Acerca do conteúdo programático, percebemos o grande interesse na retórica, o que é comum, visto que o discurso jurídico trabalha com essa prática e, mais uma vez, a argumentação aparece, agora, diversas vezes, porém ainda não há uma especificação que cite a oralidade, logo, continua não explicito o trabalho com ela. Segue a lista de conteúdos previstos para serem trabalhados na disciplina:

### **III- Conteúdo**

- Contribuição da Retórica – Clássica e Nova – para os estudos da linguagem jurídica.
- Sistema retórico e habilidades de produção textual.
- Argumentação: o discurso convincente e o persuasivo.
- Procedimentos argumentativos.
- Argumentação na perspectiva de teorias linguísticas contemporânea.
- A construção da teatralidade discursivo-argumentativa.
- Noções de texto, discurso e contexto.
- As sequências narrativas, descritivas e argumentativas.

Na metodologia, por sua vez, encontramos o seminário, atividade que demanda apresentação oral dos alunos, sendo a primeira palavra que, efetivamente, nos remete à oralidade em sala de aula, visto que o seminário é um gênero considerado oral. O professor também propõe discussão acerca de filmes relacionados ao universo jurídico, o que pode ser considerado outro trabalho com a oralidade. A metodologia do programa composta por:

- Exposições teóricas
- Atividades de leitura e escrita de textos
- Seminários
- Exposição de filmes e discussão sobre seus temas e/ou relações com o jurídico
- Provas

Para que sigam os pressupostos da EL, essas atividades tem que ser planejadas por um contrato didático que visa os objetivos a serem

alcançados e a maneira como isso será feito. Defini como contrato didático, anteriormente:

“O contrato didático é a estratégia que o en-ap adota para o ensino que quer que seja construído, sendo, assim, adaptado aos diferentes contextos existentes, como, por exemplo, o tipo de atividade que será solicitada aos estudantes ou o objetivo dela.”

Na avaliação, encontramos o seminário e as discussões sobre filmes relacionados à área jurídica, mais uma vez, e todas as atividades realizadas durante o curso, o que demonstra a preocupação em avaliar todo o trabalho feito pelos alunos no semestre. Segue a avaliação:

#### **V- Avaliação**

O processo de avaliação será contínuo, levando-se em conta:

- A desenvoltura quanto à leitura e escrita de textos; participação e contribuição nas atividades que envolvem seminário e discussão sobre filmes relacionados à área jurídica;
- Assiduidade, participação e cumprimento dos prazos estipulados para realização e entrega de trabalhos são também objetos de avaliação.
- As atividades práticas desenvolvidas durante as aulas e a prova semestral deverão compor a nota do aluno.

Já que o seminário foi citado, tanto na avaliação do programa, quanto na metodologia, analisamos a resposta, do professor, dada a primeira pergunta do nosso questionário:

1. Há necessidade de se trabalhar a oralidade com os alunos, nas aulas de LP, mesmo que eles não sejam da área de humanas? Por quê?

Sim. Independentemente da área, em cursos universitários, é preciso trabalhar a oralidade em especial por causa das atividades acadêmicas orais, como, por exemplo, a apresentação de seminários.

O professor enfatiza a apresentação de seminário, como algo que requer o ensino da oralidade nas aulas, mesmo fora da área de humanas, porém, em seu programa, não há menção a um trabalho com as técnicas de apresentação de seminário ou alguma atividade que poderia auxiliar os alunos. Dessa forma, parece que os alunos não são instruídos para tais apresentações.

Mediante ao fato de o seminário ter sido citado no programa e também na questão analisada acima, também lembrando que técnicas e práticas de comunicação oral parecem não ser ensinadas, uma vez que não constam no

programa, encontramos uma incoerência nas questões de número 9 e 11, respondidas pelo professor responsável por essa disciplina:

9. Já houve alguma reclamação ou comentário, dos alunos, em relação à dificuldade com a oralidade, tanto no dia a dia quanto nas aulas?

Sim, principalmente do comportamento oral em situações formais, eles se sentem menos inseguros quando trabalhamos aspectos de polidez e cortesia verbal.

11. Há algum fato relativo ao ensino da oralidade que possa compartilhar conosco para o enriquecimento da pesquisa? Se sim, poderia relatá-lo?

Nada em especial. Somente reitero que o trabalho com a prática de seminários, considerando o que respondi na questão 9 tem sido produtivo.

O professor afirma que já houve reclamações acerca da dificuldade com a oralidade e que eles se sentem mais seguros quando trabalham os aspectos de polidez e cortesia verbal, porém, não foram citados estes temas no programa, a não ser através da retórica. Na questão número onze, ele reforça a afirmação de que o trabalho tem sido produtivo, retomando a prática de seminários, logo, parece que faltou citar esse trabalho no programa da disciplina.

Na questão número dois, o professor foi questionado sobre os benefícios que o estudo das práticas de oralidade pode trazer e responde que: “Em cursos que não os de Letras, não se trata propriamente de estudar, mas de praticar a oralidade segundo o que requer a situação discursiva. Porém, em seu programa, não constam práticas de oralidade.

As respostas deste professor, às nossas perguntas, são pouco completas e duas vezes, mal respondidas, como veremos a seguir:

3. Os alunos que estudam a oralidade em sala alcançam os mesmo objetivos que aqueles que só realizaram atividades de leitura e escrita nas aulas de LP? Por quê?

Tudo indica que não. Talvez porque seja uma atenção a mais a ser conferida.

6. O desenvolvimento oral dos alunos é satisfatório quando chegam na graduação? Por quê? Isso influencia somente nas aulas de Português ou em outras disciplinas também? Como?

É relativo. Alguns vêm com ótimo desempenho; outros, não.

7. Qual é o nível de fluência oral dos alunos quando chegam ao Ensino Superior? É necessário melhorar? Por quê?

Acho que já respondi anteriormente.

8. Os alunos percebem a necessidade de se estudar oralidade em sala? Há ou já houve algum questionamento sobre esse assunto da parte deles?

Percebem. Não há questionamento, ao contrário.

10. Algum aluno já questionou a ausência das práticas orais em sala ou exprimiu vontade/necessidade de estudá-las alegando que seria interessante para a formação dele? Como foi?

Vide resposta anterior.

Tanto na questão sete, quanto na dez, o professor remete a resposta às questões anteriores. Uma vez que essas respostas também não são completas o bastante, para satisfazerem as duas questões, a análise fica prejudicada. As perguntas três, seis e oito foram respondidas de maneira incompleta, visto que há mais de um questionamento, em cada uma delas, que, mais uma vez, não foi completamente respondido, o que também dificulta a análise.

Chegando ao fim da análise do terceiro *corpus* visualizamos que, na bibliografia, também não são citados os gêneros orais ou a oralidade em si, o foco do material, assim como todo o programa, está direcionado para a argumentação no texto e à retórica. Encontra-se, a seguir, a lista de obras sugeridas na bibliografia.

#### **VI- Bibliografia Básica**

- ABREU, A. S. A **Arte** de Argumentar: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê, 2009.
- CARNELUTTI, Francesco. Arte do Direito. Campinas-SP: Edicamp, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. In: \_\_\_\_\_. Discurso e mudança social. Brasília: UnB, 2001, p. 89-131.
- MORENO, C. & MARTINS, T. Português para convencer: comunicação e persuasão no direito. São Paulo: Ática, 2006.
- REBOUL, O. Introdução à Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- PASSARELLI, L. G. Domínio discursivo jurídico: procedimentos argumentativos no gênero textual decisão interlocutória. In: CORRÊA, L. (org.). Direito e Argumentação. São Paulo: Manole, 2008, pp. 117-138.

#### **VI- Bibliografia Complementar**

- BOURDIEU, Pierre. A força do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico. In: PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado de Argumentação: a Nova Retórica. São Paulo; Martins Fontes, 1996.
- FERREIRA, L. A. Leitura e persuasão: princípios de análise retórica. São Paulo; Contexto, 2010.
- HERNANDEZ, H. Argumentação e Discurso Jurídico. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOCH, I.V. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez, 1993.
- RODRIGUÉZ, V. G. Argumentação jurídica: técnicas de persuasão e lógica informal. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Enfim, respondemos às perguntas de análise:

1. A oralidade é ensinada em sala de aula?

Não é explícito o ensino da oralidade, de acordo com o programa da disciplina e com as respostas dadas ao questionário, mas, aparentemente, a oralidade é ensinada.

2. Como a oralidade é ensinada? Está forma de ensinar está de acordo com o programa da disciplina e as respostas dadas, ao questionário, pelo professor que a ministra? Quais são as convergências? E as divergências?

A oralidade parece ser ensinada através das teorias da retórica, porém não está de acordo com o as respostas dadas ao questionário, tampouco com o programa, visto que o ensino da oralidade não é citado explicitamente em nenhum deles. Percebemos convergências quando o professor citou as apresentações de seminário em suas respostas e as encontramos no programa da disciplina (na avaliação e na metodologia), porém, não existe um planejamento específico ou citação acerca de técnicas e estratégias para apresentações orais, os seminários.

3. O modo como a oralidade é ensinada está de acordo com a proposta da EL?

O modo como a oralidade é ensinada nessa disciplina, se realmente for, não está de acordo com as propostas da EL. Não há planejamento que vise formar políglotas na própria língua, indivíduos que possam lidar em diferentes situações de comunicação, pois o foco é completamente direcionado à argumentação jurídica e a temas relacionados ao direito, não trabalha outras formas de comunicação oral, como a entrevista de emprego, por exemplo.

4. O modo como a oralidade é ensinada pode alcançar os resultados esperados pela EL?

Acreditamos que não possa alcançar os resultados esperados pela EL, visto que o ensino de oralidade, nesta disciplina, caso realmente exista, é específico para a área jurídica e não trabalha com outras situações.

Apresentamos, na sequência, as considerações finais da análise e da pesquisa.

## CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 4.1 Resultados

O último capítulo desta dissertação visa apresentar os resultados da análise feita e as considerações finais da pesquisa, que possuiu, como objetivo central, auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem oral dos alunos e, utilizando dos pressupostos da EL, analisar e refletir sobre o que ocorre nas aulas de LP acerca da oralidade. Além disso, também foram instituídos objetivos gerais e específicos, que serão citados a seguir e que foram, em sua totalidade, atingidos:

Os objetivos gerais:

- Refletir sobre as práticas do ensino da oralidade nas aulas de LP no Ensino Superior;
- Contribuir para as pesquisas no campo da oralidade partido dos pressupostos teóricos e metodológicos da EL;
- Apontar a importância do ensino dos gêneros orais como colaborador para a plena participação do aluno sendo sujeito na sociedade, auxiliando os graduandos a atingir seus objetivos acadêmicos, profissionais e pessoais.

Os objetivos específicos:

- Verificar, em um *corpus* delimitado, de que forma a oralidade é ensinada nas aulas de LP no Ensino Superior;
- Pontuar a importância do ensino da oralidade nas aulas de LP, na graduação, para as diversas áreas de conhecimento;
- Analisar, em *corpus* específico, o que ocorre em sala durante as aulas de LP e o que falta, em relação ao ensino do oral;
- Mostrar a relevância do ensino da língua oral nas aulas de Português nos cursos definidos para a análise.

Ademais foram instituídas perguntas de pesquisa que serão respondidas a seguir:

- A oralidade é ensinada nas disciplinas que abrangem o ensino de português nos cursos de graduação pesquisados? De que maneira?

Após a análise feita nos três programas de três disciplinas, as quais tratam do ensino de práticas de LP no ensino superior, em três cursos diversos (engenharia de produção, matemática licenciatura modalidade EAD e direito) e às respostas dadas pelos professores, a um questionário elaborado para a pesquisa, concluímos que a oralidade não é efetivamente ensinada em todas elas.

Dos cursos analisados, pudemos observar que somente em um, Engenharia de produção, disciplina intitulada de Comunicação e Expressão, trata-se da oralidade como um objeto de estudo que aparece no programa da disciplina e segue uma linha mais ou menos coerente no decorrer das respostas dadas pelo professor responsável, ao questionário.

Neste curso o professor, que possui pós-doutorado em EL continuada, trabalha a competência comunicativa, que é o eixo articulador da EL, dessa maneira ele consegue agrupar o ensino da leitura, da produção textual e da oralidade de forma que seus alunos possam estar aptos a se comunicar nas mais diversas situações.

O professor da segunda disciplina, mesmo fazendo parte do currículo do curso de Matemática Licenciatura que forma professores, não ensina oralidade, seu programa está totalmente voltado ao ensino de produção textual e leitura. Já o professor da terceira disciplina, pertencente ao curso de Direito, parece ensinar oralidade, porém, somente, de forma direcionada à área jurídica, através da retórica e da argumentação, tendo também grande preocupação com a escrita e a leitura.

- Qual é a real importância de se ensinar a oralidade nessas disciplinas para as diversas áreas de conhecimento?

A real importância de se ensinar a oralidade em todas essas disciplinas é formar indivíduos que sejam capazes de se comunicar oralmente nas mais diversas situações, as quais enfrentarão ao decorrer da vida. Quando a oralidade é ensinada, juntamente com a leitura, a escrita e a escuta, ocorre a

construção de um indivíduo apto a participar das situações críticas da sociedade, como um cidadão, sabendo se comportar em qualquer contexto.

- Como ensinar a oralidade de modo que se transformem alunos em cidadãos críticos, que saibam se expressar oralmente, trazendo benefícios às situações cotidianas nas quais estão inseridos?

Diferentemente da terceira disciplina analisada, a qual, aparentemente, somente trabalha a oralidade em situações específicas da área jurídica, para que se ensine a oralidade de modo a transformar os alunos em cidadãos críticos e participativos, é necessário que o ensino seja mais amplo, englobando além das necessidades do seu curso, mas também do dia a dia.

- Que benefícios são esses, frutos do ensino da oralidade, nos cursos superiores?

Os benefícios, frutos do ensino da oralidade, nos cursos superiores, são muitos e vão além do mundo acadêmico, Podemos dizer que vão desde auxiliar o desenvolvimento nas outras disciplinas do curso, melhorando as habilidades comunicativas e o rendimento em atividades, como apresentação de seminários, até a melhoria nas atividades cotidianas, por exemplo em uma negociação.

## **4.2 Palavras finais**

Para finalizar esta dissertação gostaríamos de dizer que, em um contexto geral, a *melhoria* é o fator central de preocupação para o autor dessa pesquisa, nesse sentido, ensinar a oralidade nos mais diversos cursos do ensino superior, em nada pode prejudicar, muito pelo contrário, somente tem a acrescentar e a melhorar a formação daqueles que passarem por essa experiência.

Dessa forma, a desconstrução de um ensino pautado somente nas práticas de leitura e escrita, o qual valoriza a produção de texto em detrimento da produção oral deve acontecer, visto que, se trabalhados em conjunto, podem trazer mais benefícios ao futuro cidadão que está sendo formado em

sala de aula, desenvolvendo, nele, o senso crítico e dando a ele habilidades para utilizar-se do seu conhecimento de mundo de diferentes formas.

Faz-se, portanto necessária a continuidade de pesquisas que abordem o ensino da oralidade de fato, para que ele volte a fazer parte integrante dos currículos das disciplinas que tratam de práticas de LP, trazendo um ensino mais completo a essas aulas, e melhor formação para os novos cidadãos do nosso país.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho**. 1ª ed. Belo Horizonte: Ed. Parábola, 2007.

AZEREDO, J. C. de. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Orgs.). **História Entrelaçada 3: a construção de gramática e o ensino de língua portuguesa na segunda metade do século XX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

BECHARA, E. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.

BORGES, F. G. B. **Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil**. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S19846398201200010007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19846398201200010007&lng=en&nrm=iso)>.access on 20 Mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000100007>.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

CARVALHO, A. de O. **Análise de materiais didáticos na perspectiva da Educação Linguística**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMARGO, M. J. P. de; BRITTO, L. P. L.. **Vertentes do ensino de português em cursos superiores**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 2, Julho 2011. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 Maio 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200006>.

CAPRA, F. **A teia da vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo, Cultrix, 1991.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aieque, 1991.

CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. **Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos**. In: Cintra, A.M.M. (Org.). Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação. 1ª ed. São Paulo: EDUC, 2008, v. v.1, p. 59-72.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1979.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 9-30.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

MANDRYK, D. **Língua Portuguesa: práticas de redação para estudantes universitários**. 4ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FIGUEIREDO, Olívia. **Didáctica do Português Língua Materna – dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas**. Porto: Edições ASA, 2004.

FREITAS, 2010 BROUSSEAU, G. **Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques**. Recherches Didactiques des Mathématiques. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, v. 7, n. 2, p.33-116, 1986, apud FREITAS, 2008.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. **Concepções de linguagem e ensino de português**. 4. ed. In:\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

GRAMMONT, A. T. R. de. **A pedagogia da leitura: análise de material didático na perspectiva da educação linguística**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/20/TDE-2012-07-05T07:06:06Z-12504/Publico/Ana Terra Reis de Grammont.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/20/TDE-2012-07-05T07:06:06Z-12504/Publico/Ana_Terra_Reis_de_Grammont.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

HYMES, D. **Sur la competence de communication**. Paris, Gallimard, 1984.

ILARI, R., BASSO, R. **O português da gente – a língua que estudamos – a língua que falamos**. São Paulo: Contexto. 2006.

LABOV, W. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra, 1994.

LOMAS, Carlos. **Ciências da linguagem, competência comunicativa e ensino da Língua**. In: **O Valor das palavras (1) – Falar, ler e escrever nas aulas**. Porto: ASA, 2003, p. 27-70.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. de. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARACO, C. A.; MANDRYK, D. **Prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

MARCUSCHI, L. A. **O tratamento da oralidade no ensino de línguas**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 1993.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOSO, J. C. JR. **Manual de expressão oral e escrita**. Rio de Janeiro: 1Ozon Editora, 1966.

MELO, C. T. V. de; MARCUSCHI, E. ; CAVALCANTE, M. B. **Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática**. In: Telma Ferraz Leal;

Siane Gois. (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 3, p. 95-114.

MOURA, J. S. A. **O ensino da variação linguística em sala de aula**. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas - EPEAL, 2011, Maceió. Anais VIE peal, 2011.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PALMA, D. V. **Gramaticalização, pensar metafórico, indeterminação do sentido e ensino de Língua Portuguesa**. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua Portuguesa em Calidoscópico*. São Paulo: EDUC / FAPESP, 2004.

PALMA, D.; TURAZZA, J. S.. **Educação Linguística e o Livro Didático**. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua Portuguesa e Lusofonia*. 1ª ed. São Paulo: EDUC, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais**. 1ª ed. São Paulo: Terracota, 2014.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. NOGUEIRA JR., J. E. **Educação linguística e desafios na formação do professor**. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua Portuguesa – lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008.

PAGOT, S. M. L.; *Oralidade e ensino: inquietações teóricas e propostas de práticas comunicativas*. In: Niura Maria Fontana; Sandra Cristina Prosche. (Org.). **Leitura, escrita e produção oral**. 1ªed.Caxias do Sul: EDUCS, 2011, v. 1, p. 7-246.

PIETRI, E. **Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em 03 de março de 2015.

PRETI, D. . **Sociolingüística - Os Níveis da Fala**. 1ª. ed. São Paulo: Nacional, 1973

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2004). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras.

SEGREDO, L. C. **A Educação no Curso de Letras: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso

de Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, M. **Português na escola – História de uma disciplina curricular.** In: BAGNO (Org.) *Linguística da norma.* São Paulo, 2002

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2003.

TURAZZA, J. S.; PALMA, D. V. . **Formação de professores e interdisciplinaridade na perspectiva da Educação Linguística.** In: Neusa Barbosa Bastos. (Org.). *Língua Portuguesa - aspectos linguísticos, culturais e identitários.* São Paulo: EDUC, 2012, v. único, p. 09-349.

PASSARELLI, L. G.. **Educação linguística articulando teoria e prática: relações sintagmáticas anafóricas e catafóricas no plano do texto.** In: Cintra, A.M.M.. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação.* 1ª ed. São Paulo: EDUC, 2008, v. 1, p. 129-138.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino.** São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, M. P. A. do. **Educação Linguística: das variantes não prestigiadas para a variante de prestígio.** 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp116303.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, Don D. 1967. **Pragmática da comunicação humana.** São Paulo: Cultrix.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1: Questionário**

1. Há necessidade de se trabalhar a oralidade com os alunos, nas aulas de LP, mesmo que eles não sejam da área de humanas? Por quê?
2. Quais benefícios o estudo das práticas de oralidade pode trazer aos alunos da graduação?
3. Os alunos que estudam a oralidade em sala alcançam os mesmo objetivos que aqueles que só realizaram atividades de leitura e escrita nas aulas de LP? Por quê?
4. É importante inserir práticas de oralidade nas aulas de LP como disciplina básica em qualquer curso de graduação? O que pode ser diferente com a inserção dessas atividades?
5. É possível visualizar dificuldades dos alunos em relação às práticas orais do dia a dia? Quais são os maiores problemas? Por que eles existem? É possível sanar essas dificuldades em sala de aula? Como?
6. O desenvolvimento oral dos alunos é satisfatório quando chegam na graduação? Por quê? Isso influencia somente nas aulas de Português ou em outras disciplinas também? Como?
7. Qual é o nível de fluência oral dos alunos quando chegam ao Ensino Superior? É necessário melhorar? Por quê?
8. Os alunos percebem a necessidade de se estudar oralidade em sala? Há ou já houve algum questionamento sobre esse assunto da parte deles?
9. Já houve alguma reclamação ou comentário, dos alunos, em relação à dificuldade com a oralidade, tanto no dia a dia quanto nas aulas?
10. Algum aluno já questionou a ausência das práticas orais em sala ou exprimiu vontade/necessidade de estudá-las alegando que seria interessante para a formação dele? Como foi?
11. Há algum fato relativo ao ensino da oralidade que possa compartilhar conosco para o enriquecimento da pesquisa? Se sim, poderia relatá-lo?

## **ANEXO 2: Questionário respondido pela professora 1**

1. Há necessidade de se trabalhar a oralidade com os alunos, nas aulas de LP, mesmo que eles não sejam da área de humanas? Por quê?

Sim, uma vez que eles precisam produzir gêneros orais nas esferas profissionais em que se inserem ou irão se inserir quando terminarem o curso.

2. Quais benefícios o estudo das práticas de oralidade pode trazer aos alunos da graduação?

Entre outras, destaco:

- aprimoramento de fatores como clareza, objetividade, coesão, coerência, hierarquização de ideias e desenvoltura em interações orais, observando-se que tais fatores apresentam características diferentes em textos escritos;

- (re)conhecimento das diferenças entre textos orais e escritos, o que possibilita ao aluno aprimorar sua competência comunicativa;

- emprego de estratégias de oralidade em textos escritos para se gerar efeito de aproximação entre interlocutores.

3. Os alunos que estudam a oralidade em sala alcançam os mesmo objetivos que aqueles que só realizaram atividades de leitura e escrita nas aulas de LP? Por quê?

Alunos que têm contato com gêneros orais, além dos gêneros escritos, aprimoram ainda mais sua competência comunicativa. Eles terão clareza de que se trata de gêneros que apresentam, respectivamente, peculiaridades da linguagem oral e da linguagem escrita e, sendo assim, nem sempre poderão, por exemplo, escrever tal qual eles falam, pois correm o risco de não serem compreendidos, já que a modalidade oral conta com fatores que não ocorrem na modalidade escrita (gestos, tom de voz, entre outros).

4. É importante inserir práticas de oralidade nas aulas de LP como disciplina básica em qualquer curso de graduação? O que pode ser diferente com a inserção dessas atividades?

Sim, acho importante pelos motivos que mencionei na questão 3.

5. É possível visualizar dificuldades dos alunos em relação às práticas orais do dia a dia? Quais são os maiores problemas? Por que eles existem? É possível sanar essas dificuldades em sala de aula? Como?

Sim, muitos deles não se expressam adequadamente em seminários, por exemplo. Entre as dificuldades, destaco o excesso de rebuscamento na fala, assim como eles fariam em um texto escrito formal. Esse excesso gera, muitas vezes, desinteresse do auditório, que parece estar diante de um texto lido, ainda que não seja esse o caso. Isso ocorre porque eles (os alunos) nem sempre conhecem estratégias de interação que podem ser utilizadas em textos orais formais, como é o caso do seminário acadêmico.

6. O desenvolvimento oral dos alunos é satisfatório quando chegam na

graduação? Por quê? Isso influencia somente nas aulas de Português ou em outras disciplinas também? Como?

Nem sempre. Claro que há alunos que se saem muito bem em situações de oralidade, mas há aqueles que apresentam dificuldades, entre elas a que mencionei na questão 5.

Não tenho conhecimento da influência que esse tipo de problema gera em outras disciplinas. Mas a intenção de se trabalhar com gêneros orais na disciplina de LP é desenvolver a competência comunicativa do aluno também nas outras disciplinas.

7. Qual é o nível de fluência oral dos alunos quando chegam ao Ensino Superior? É necessário melhorar? Por quê?

De modo geral, eles têm dificuldade de organizar textos em gêneros orais acadêmicos, como o seminário, por exemplo. Sim, é necessário melhorar, porque certamente eles terão de se expressar por meio de gêneros orais em diversas situações formais na vida acadêmica e profissional.

8. Os alunos percebem a necessidade de se estudar oralidade em sala? Há ou já houve algum questionamento sobre esse assunto da parte deles?

Sim, eles percebem e em algumas (raras) vezes, eles questionam se irão estudar gêneros orais.

9. Já houve alguma reclamação ou comentário, dos alunos, em relação à dificuldade com a oralidade, tanto no dia a dia quanto nas aulas?

Sim.

10. Algum aluno já questionou a ausência das práticas orais em sala ou exprimiu vontade/necessidade de estudá-las alegando que seria interessante para a formação dele? Como foi?

Conforme mencionei na questão 8, sim. Mas, de modo geral, trabalho oralidade com eles.

11. Há algum fato relativo ao ensino da oralidade que possa compartilhar conosco para o enriquecimento da pesquisa? Se sim, poderia relatá-lo?

### **ANEXO 3: Questionário respondido pela professora 2**

1. Há necessidade de se trabalhar a oralidade com os alunos, nas aulas de LP, mesmo que eles não sejam da área de humanas? Por quê?

Sim, porque os gêneros orais formais não são aprendidos fora da escola e esses gêneros estão presentes nas relações entre as pessoas, no trabalho, na política para pessoas de qualquer área.

2. Quais benefícios o estudo das práticas de oralidade pode trazer aos alunos da graduação?

Tal estudo contribui para que os alunos conheçam as estratégias de interação de cada gênero oral, assim como ocorre com os gêneros escritos, e com torna-los mais eficientes comunicativamente.

3. Os alunos que estudam a oralidade em sala alcançam os mesmo objetivos que aqueles que só realizaram atividades de leitura e escrita nas aulas de LP? Por quê?

Não sei dizer. Talvez seja necessário realizar pesquisa para se obter essa resposta.

4. É importante inserir práticas de oralidade nas aulas de LP como disciplina básica em qualquer curso de graduação? O que pode ser diferente com a inserção dessas atividades?

Sim. Os alunos vão se sentir mais seguros para apresentar um seminário, para participar de uma entrevista, ou de um debate, por exemplo.

5. É possível visualizar dificuldades dos alunos em relação às práticas orais do dia a dia? Quais são os maiores problemas? Por que eles existem? É possível sanar essas dificuldades em sala de aula? Como?

Sim. Nas apresentações orais é possível notar que os alunos têm dificuldades de tornar a apresentação concisa e coerente. Na fala deles, há um excesso de vícios de linguagem. Os slides das apresentações carregam muita informação. Os apresentadores leem os slides ou a anotação que levam para fazer a apresentação. Fazem apresentações sem levar em consideração o público-alvo, ou seja, apresentam, muitas vezes olhando o tempo todo para o professor, esquecendo-se dos colegas.

É possível sanar, sim, as dificuldades dos alunos, tornando as apresentações orais uma constante.

6. O desenvolvimento oral dos alunos é satisfatório quando chegam na graduação? Por quê? Isso influencia somente nas aulas de Português ou em outras disciplinas também? Como?

O desenvolvimento de muitos alunos não é satisfatório quando chegam à graduação. O que parece é que nunca foram orientados sobre a elaboração de gêneros orais. Isso afeta o desempenho deles, não só na disciplina de LP, mas em todas as disciplinas, pois os professores, de modo geral, na graduação exigem seminário, apresentações.

7. Qual é o nível de fluência oral dos alunos quando chegam ao Ensino Superior? É necessário melhorar? Por quê?

Na universidade onde leciono<sup>5</sup>, os alunos, de modo geral, têm boa fluência, mas não dominam todas as estratégias desses gêneros.

8. Os alunos percebem a necessidade de se estudar oralidade em sala? Há ou já houve algum questionamento sobre esse assunto da parte deles?

Percebem, sim, a necessidade de estudar as práticas orais à medida que os professores fazem intervenções em seminários e apresentações.

9. Já houve alguma reclamação ou comentário, dos alunos, em relação à dificuldade com a oralidade, tanto no dia a dia quanto nas aulas?

Sim, principalmente por parte daqueles que trabalham ou estão à procura de estágios.

10. Algum aluno já questionou a ausência das práticas orais em sala ou exprimiu vontade/necessidade de estudá-las alegando que seria interessante para a formação dele? Como foi?

Os alunos reconhecem que o estudo das práticas orais é importante para a formação deles.

11. Há algum fato relativo ao ensino da oralidade que possa compartilhar conosco para o enriquecimento da pesquisa? Se sim, poderia relatá-lo?

Sim. Em razão das dificuldades dos alunos mencionadas acima, os professores poderiam aprofundar o estudo de técnicas e estratégias de interação em situações de oralidade.

---

<sup>5</sup> Uma modificação foi feita nessa resposta, para proteger a identidade do professor, visto que ele citou o nome da Universidade onde dá aula, por isso as palavras foram trocadas.

#### **ANEXO 4: Questionário respondido pela professora 3**

1. Há necessidade de se trabalhar a oralidade com os alunos, nas aulas de LP, mesmo que eles não sejam da área de humanas? Por quê?

Sim. Independentemente da área, em cursos universitários, é preciso trabalhar a oralidade em especial por causa das atividades acadêmicas orais, como, por exemplo, a apresentação de seminários.

2. Quais benefícios o estudo das práticas de oralidade pode trazer aos alunos da graduação?

Em cursos que não os de Letras, não se trata propriamente de estudar, mas de praticar a oralidade segundo o que requer a situação discursiva.

3. Os alunos que estudam a oralidade em sala alcançam os mesmo objetivos que aqueles que só realizaram atividades de leitura e escrita nas aulas de LP? Por quê?

Tudo indica que não. Talvez porque seja uma atenção a mais a ser conferida.

4. É importante inserir práticas de oralidade nas aulas de LP como disciplina básica em qualquer curso de graduação? O que pode ser diferente com a inserção dessas atividades?

Sim. A diferença reside no fato de o estudante ter mais subsídios para interagir oralmente em situação mais formais.

5. É possível visualizar dificuldades dos alunos em relação às práticas orais do dia a dia? Quais são os maiores problemas? Por que eles existem? É possível sanar essas dificuldades em sala de aula? Como?

Há alguns problemas, sim, provavelmente em função do nível socioeconômico do qual o aluno provém. Sanar não digo, mas talvez minimizar mediante o próprio exemplo de comportamento verbal/oral do professor e das atividades de manifestação oral que são desenvolvidas.

6. O desenvolvimento oral dos alunos é satisfatório quando chegam na graduação? Por quê? Isso influencia somente nas aulas de Português ou em outras disciplinas também? Como?

É relativo. Alguns vêm com ótimo desempenho; outros, não.

7. Qual é o nível de fluência oral dos alunos quando chegam ao Ensino Superior? É necessário melhorar? Por quê?

Acho que já respondi anteriormente.

8. Os alunos percebem a necessidade de se estudar oralidade em sala? Há ou já houve algum questionamento sobre esse assunto da parte deles?

Percebem. Não há questionamento, ao contrário.

9. Já houve alguma reclamação ou comentário, dos alunos, em relação à dificuldade com a oralidade, tanto no dia a dia quanto nas aulas?

Sim, principalmente do comportamento oral em situações formais, eles se sentem menos inseguros quando trabalhamos aspectos de polidez e cortesia verbal.

10. Algum aluno já questionou a ausência das práticas orais em sala ou expressou vontade/necessidade de estudá-las alegando que seria interessante para a formação dele? Como foi?

Vide resposta anterior.

11. Há algum fato relativo ao ensino da oralidade que possa compartilhar conosco para o enriquecimento da pesquisa? Se sim, poderia relatá-lo?

Nada em especial. Somente reitero que o trabalho com a prática de seminários, considerando o que respondi na questão 9 tem sido produtivo.

## ANEXO 5: Programa referente à disciplina ministrada pela professora 1

<b>Disciplina :</b>	Comunicação e Expressão		
<b>Código :</b>	006248	<b>Período</b>	1º / 2015
<b>Carga Horária Semanal :</b>	04 horas-aula		
<b>Carga Horária Semestral :</b>	72 horas-aula = 60 horas	<b>Curso</b>	Engenharia de produção

### EMENTA

Estudo da produção textual em Língua Portuguesa voltada para as necessidades e os interesses de alunos de Engenharia de Produção.

### OBJETIVOS

#### Geral

Propiciar ao aluno de Engenharia de Produção o desenvolvimento da competência comunicativa atinente a gêneros dos domínios discursivos acadêmico-científico e do mundo corporativo.

#### Específicos

- Operacionalizar as diretrizes metodológicas que padronizam a organização do texto acadêmico-científico nas modalidades oral e escrita, analisando sua constituição e relacionando-os às suas funções.
- Identificar e aplicar marcas linguísticas características de gêneros que circulam no mundo corporativo, bem como conhecer sua funcionalidade e seus modos de organização.
- Identificar e produzir textos adequados a diferentes situações comunicativas das esferas acadêmica e corporativa.
- Preparar apresentação de seminários.

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Texto e contexto.
- Princípios de cooperação na comunicação.
- Modalidade escrita e modalidade oral.
- Uso da linguagem em situações formais.
- Gêneros textuais acadêmicos: resumo, esquema.
- Correspondência nas organizações: nível de formalidade, procedimentos argumentativos, uso de modalizadores, estratégias de polidez como recurso argumentativo.
- Gêneros textuais empresariais: carta de apresentação, currículo, entrevista de emprego.
- Técnicas de comunicação para apresentações orais.
- Processo da leitura: estratégias para o processo de atribuição de significação.
- Processo da escrita: suas etapas e respectivas funções: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração.
- Coesão e coerência no texto.
- Adequação gramatical.

### METODOLOGIA

- Levantamento das necessidades do aluno de Engenharia de Produção, por meio da análise de necessidades.
- Exposições teóricas dialogadas com fins aplicativos.
- Exercícios com ocorrências típicas do mundo do trabalho e da área em tela.
- Produções textuais escritas.
- Seminários com temas voltados aos domínios discursivos contemplados.
- Pesquisas em biblioteca, Internet, livros, revistas e jornais.
- Atividades, individuais ou em grupo, de produção textual.

### **AVALIAÇÃO**

O processo de avaliação será contínuo, levando-se em conta o desempenho do aluno nas atividades sugeridas, a participação, o interesse e a pontualidade na entrega dos trabalhos.

Produção escrita, análise de textos e exposição oral.

O aluno poderá realizar uma Prova Substitutiva (PS), que substituirá a nota P1 ou P2 no sentido de maximizar a média final, quando for o caso. A prova PS é uma prova aberta, ou seja, mesmo o aluno que tenha sido aprovado poderá realizá-la, sem prejuízo de nota.

A avaliação será feita com base neste critério:  $M_F = 0,3 A_T + 0,2 P_1 + 0,5 P_2$

### **BIBLIOGRAFIA**

#### **Básica**

ANTUNES, Irandé. Lutar com palavras. Coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

GOLD, Miriam. Redação empresarial. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. R. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola, 2010.

WHITE, Aggie. Técnicas para entrevistas. São Paulo: Cengage, 2008.

#### **Complementar**

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BLIKSTEIN, Izidoro. Como falar em público. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, Othon Moacyr. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. Ler e compreender. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

TERCIOTTI, Sandra; MACARENCO, Isabel. Comunicação empresarial na prática. São Paulo: Saraiva, 2010.

## **ANEXO 6: Programa referente à disciplina ministrada pela professora 2**

**Disciplina:** Leitura e Produção de Textos

**Código:** 022119

**Período:** 2º

**Carga Horária Semestral:** 60 horas

**Curso:** Matemática Licenciatura – Modalidade a distância

### **Ementa**

Estudo da Língua Portuguesa com enfoque em situações textual-discursivas na área de Matemática, de modo a aperfeiçoar competências e habilidades de leitura e produção de textos.

### **Conteúdo Programático**

- Linguagem e adequação
- O texto dissertativo-argumentativo
- A linguagem comum e a linguagem científica.
- Estratégias de leitura e compreensão de textos científicos e de divulgação científica.
- Gêneros acadêmicos: resumo, resenha, relatório.
- Coesão e coerência textuais
- Adequação gramatical.

### **Objetivos**

#### **Gerais**

Desenvolver competência leitora e escritora em gêneros do domínio discursivo acadêmico e científico.

#### **Específicos**

- Aprimorar a competência comunicativa do aluno, no sentido de capacitá-lo a usar a Língua Portuguesa adequadamente em situações discursivas inseridas nos domínios acadêmico e profissional.
- Aperfeiçoar a competência leitora de textos que contemplem temas da área da Matemática.
- Produzir diferentes formas de registro de leituras – resumos, relatórios de leitura, resenhas.
- Apresentar as etapas para a produção do texto acadêmico-científico.
- Reconhecer, na língua em uso, o papel que a gramática normativa desempenha na construção de sentidos.

### **Procedimentos de Ensino**

As aulas serão ministradas, em sua maioria, a distância, partindo de perspectivas práticas ou de situações-problema, de exposição dialogada e exercícios, com utilização do ambiente educacional digital Moodle, que possibilita:

- informação e acesso a documentos em links internos e externos, em estrutura de hipertexto;
- atividades de leitura e escrita em ambientes de produção individual e coletiva;
- atividades de comunicação assíncrona por meio de fóruns.

Há previsão de encontro presencial para avaliação de conteúdo.

O conteúdo será desenvolvido por meio de:

- leitura e discussão de textos e documentos impressos e, ainda, disponíveis na plataforma Moodle;
- execução de tarefas de compreensão e produção de textos;
- execução de exercícios gramaticais.

#### **Instrumentos e Critérios de Avaliação**

A avaliação levará em conta:

- participação e contribuição nas atividades realizadas;
- apresentação dos produtos finais de produção escrita;
- verificação de leitura;
- prova escrita aplicada presencialmente.

As atividades realizadas a distância na plataforma Moodle comporão 40% da nota final do aluno e a avaliação de conteúdo, realizada presencialmente, comporá 60% de sua nota final.

#### **Recursos Necessários**

- sala de aula virtual aberta no ambiente digital Moodle;
- laboratório de informática com acesso à Internet;
- programas necessários: editor de texto, leitor de arquivos em pdf, editor de planilhas; arquivo para visualização de vídeo.

#### **Pré-Requisitos**

Para o cumprimento desta disciplina, o aluno deverá ter:

- livre acesso a um computador com conexão à Internet. Estando na PUC, o aluno poderá usar os laboratórios de Informática disponíveis no campus Marquês de Paranaguá, de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 23h15; sábado, das 7h30 às 13h;
- conhecimentos básicos de navegação na Internet (saber acessar sites); e-mail pessoal;
- conhecimentos básicos de envio e recebimento de mensagens eletrônicas através de e-mail.

#### **Bibliografia**

##### **Bibliografia básica**

ABREU, A. S. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MACHADO, A. R. (coord) [et. al.]. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

##### **Bibliografia complementar**

GOLDSTEIN, N; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

## **ANEXO 7: Programa referente à disciplina ministrada pela professora 3**

**Curso:** Direito

**Disciplina:** REDAÇÃO E LINGUAGEM JURÍDICA I E II

**Professor:** Equipe de Professores dos Departamentos de Português e de Arte

**Sem./Ano:** 1º e 2º/ 2013

**Depto.:**

Português

**Cred.:** 02

**Horas/Aula:** 40

**Turno:**

**Matutino/Noturno**

### **I-Ementa:**

Desenvolvimento de habilidades de redação e leitura de textos formalizados, sobretudo pelo discurso jurídico, com ênfase à argumentação.

### **II- Objetivos:**

- Conhecer e aplicar as contribuições da Retórica Clássica e da Nova Retórica na leitura e produção textual-discursiva.
- Compreender a argumentação à luz de teorias linguísticas contemporâneas.
- Compreender as noções de discurso, texto e contexto aplicadas à produção textual-discursiva na área jurídica.
- Identificar as estratégias linguístico-argumentativas em textos de diferentes discursos, inclusive jurídicos.
- Desenvolver as sequências narrativas e descritivas como suportes argumentativos.

### **III- Conteúdo**

- Contribuição da Retórica – Clássica e Nova – para os estudos da linguagem jurídica.
- Sistema retórico e habilidades de produção textual.
- Argumentação: o discurso convincente e o persuasivo.
- Procedimentos argumentativos.
- Argumentação na perspectiva de teorias linguísticas contemporânea.
- A construção da teatralidade discursivo-argumentativa.
- Noções de texto, discurso e contexto.
- As sequências narrativas, descritivas e argumentativas.

### **IV- Metodologia**

- Exposições teóricas
- Atividades de leitura e escrita de textos
- Seminários
- Exposição de filmes e discussão sobre seus temas e/ou relações com o jurídico
- Provas

### **V- Avaliação**

O processo de avaliação será contínuo, levando-se em conta:

- A desenvoltura quanto à leitura e escrita de textos; participação e contribuição nas atividades que envolvem seminário e discussão sobre filmes relacionados à área jurídica;
- Assiduidade, participação e cumprimento dos prazos estipulados para realização e entrega de trabalhos são também objetos de avaliação.
- As atividades práticas desenvolvidas durante as aulas e a prova semestral deverão compor a nota do aluno.

### **VI- Equipamentos Necessários**

- Vídeo e TV
- Datashow

### **VI- Bibliografia Básica**

ABREU, A. S. **A Arte** de Argumentar: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê, 2009.

CARNELUTTI, Francesco. **Arte do Direito**. Campinas-SP: Edicamp, 2001.

- FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. In: \_\_\_\_\_. Discurso e mudança social. Brasília: UnB, 2001, p. 89-131.
- MORENO, C. & MARTINS, T. Português para convencer: comunicação e persuasão no direito. São Paulo: Ática, 2006.
- REBOUL, O. Introdução à Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- PASSARELLI, L. G. Domínio discursivo jurídico: procedimentos argumentativos no gênero textual decisão interlocutória. In: CORRÊA, L. (org.). Direito e Argumentação. São Paulo: Manole, 2008, pp. 117-138.

#### **VI- Bibliografia Complementar**

- BOURDIEU, Pierre. A força do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico. In: PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado de Argumentação: a Nova Retórica. São Paulo; Martins Fontes, 1996.
- FERREIRA, L. A. Leitura e persuasão: princípios de análise retórica. São Paulo; Contexto, 2010.
- HERNANDEZ, H. Argumentação e Discurso Jurídico. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOCH, I.V. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez, 1993.
- RODRIGUÉZ, V. G. Argumentação jurídica: técnicas de persuasão e lógica informal. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

“Saúdo todos os que me lerem,  
Tirando-lhes o chapéu largo  
Quando me veem à minha porta  
Mal a diligência levanta no cimo do outeiro.  
Saúdo-os e desejo-lhes sol,  
E chuva, quando a chuva é precisa,  
E que as suas casas tenham  
Ao pé duma janela aberta  
Uma cadeira predileta  
Onde se sentem, lendo os meus versos.”

Alberto Caeiro