

A retextualização de contos do livro Olhos d'água para gêneros orais: uma proposta para a formação de professores

Retextualization of short stories from the book Olhos d'água for oral genres: a proposal for the teacher education

Juliana Pimentel Ajala¹

Universidade São Francisco

jpajala77@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9677-0469>

Gabriel Aparecido Bragiatto²

Universidade São Francisco

gabrielbragiatto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9610-778X>

Márcia Aparecida Amador Mascia³

Universidade São Francisco

marciaaam@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-5305-7332>

Resumo: O presente artigo objetiva analisar retextualizações do escrito para o oral de produções de estudantes de um curso de Pedagogia evidenciando as capacidades de linguagem por eles mobilizadas. O intuito é contribuir para a reflexão acerca da formação docente, articulando os saberes a ensinar aos saberes para ensinar. Para isso, partimos dos estudos dos processos de retextualização da fala para a escrita (Marcuschi, 2010), articulando-os ao quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2019), além das discussões sobre a Didática do Oral e Sequência Didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Metodologicamente, assumimos uma perspectiva qualitativo-interpretativa a partir da qual analisamos o desfecho de três

¹ Doutoranda em Educação.

² Mestre em Educação

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação

trabalhos de estudantes de Pedagogia, que versaram sobre a retextualização de um texto escrito, no caso, um conto do livro “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, para um texto de gênero oral. Os resultados indicam que o desenvolvimento da atividade contribuiu para que os estudantes pensassem a respeito de gêneros orais de forma analítica e reflexiva, construindo um conhecimento sobre a oralidade que poderá contribuir para o seu próprio desenvolvimento das capacidades de linguagem na modalidade oral e para apropriação de um conhecimento que deverá ser objeto de ensino desses futuros professores.

Palavras-chave: retextualização; gêneros orais; formação de professor.

Abstract: This article aims to analyze retextualizations from written to oral productions by students in a Pedagogy course, highlighting the language skills they mobilize. The intention is to contribute to the reflection on teacher education, articulating the knowledge to teach with the knowledge for teaching. Concerning this, we start from studies of the processes of retextualization from speech to writing (Marcuschi, 2010), articulating them within the framework of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1999, 2019), in addition to discussions on Oral Didactics and Didactic Sequence (Dolz, Noverraz and Schneuwly, 2004). Methodologically, we assume a qualitative-interpretative perspective from which we analyze the product of three practices by Pedagogy students, which concern the retextualization of a written text, in this case, a short story from the book “Olhos d’água”, by Conceição Evaristo, into an oral genre text. The results indicate that the development of the activity contributed to students thinking about oral genres in an analytical and reflective way, acquiring knowledge about orality that could contribute to their own development of language capacities in the oral modality, but also to the appropriation of knowledge that should be the object of teaching for these future teachers.

Keywords: retextualization; oral genres; teacher education.

Introdução

Embora diversos artigos científicos recentes evidenciem o trabalho com os gêneros orais (Bilro; Barbosa; Costa-Maciel, 2021; Lousada, 2023; Silva et al., 2023; Storto; Costa-Maciel, Magalhães, 2023; Magalhães *et al.*, 2023; Bragiatto; Bueno, 2023; Bueno; Bragiatto; Oliveira, 2024; Bueno et al., 2024), outras pesquisas (Costa-Maciel; Barbosa, 2016; Magalhães; Lacerda, 2019; Souza; Moraes, 2020; Mendes, 2022) apresentam a possibilidade de que, mesmo reconhecendo a importância dos gêneros orais e da oralidade no ensino, há uma lacuna de atividades que tratam o gênero oral como objeto de ensino pelos professores. Ou ainda, apresentam uma visão reducionista de que o trabalho com os gêneros orais se resume à oralização do texto escrito e à conversação espontânea; alguns professores apresentam, também, uma visão de supremacia da escrita em detrimento da fala. Visando a colaborar para que esse quadro seja alterado, este artigo objetiva analisar retextualizações do escrito para o oral

de produções de estudantes de um curso de Pedagogia evidenciando as capacidades de linguagem por eles mobilizadas. O intuito é contribuir para a reflexão acerca da formação docente, articulando os saberes a ensinar aos saberes para ensinar. Para isso, partimos dos estudos dos processos de retextualização da fala para a escrita (Marcuschi, 2010), articulando-os ao quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2019), além das discussões sobre a Didática do Oral, Modelo Didático e Sequência Didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

Ademais, a partir de nossa experiência enquanto graduados em Pedagogia e como professora do curso de Pedagogia, verificamos uma lacuna no currículo deste curso no que se refere ao ensino de literatura, de forma a restringir o repertório literário dos estudantes. Tendo em vista que serão formadores de leitores, precisamos nos esforçar no sentido de garantir oportunidades para que eles se tornem leitores proficientes e que tenham despertado em si a percepção de que precisarão envolver seus futuros alunos em caminhos nos quais a literatura esteja presente, seja por conta da leitura em si, seja por causa das infinitas possibilidades de desenvolvimento humano e cultural que a leitura literária pode propiciar.

Procurando meios para transformar essa realidade, uma universidade confessional do interior do Estado de São Paulo propôs para o curso de Pedagogia um projeto interdisciplinar, no qual estariam envolvidos estudantes de todos os anos e professores de todos os componentes curriculares. Nesse contexto, todos estariam trabalhando a partir do livro “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, o qual foi escolhido em reunião de colegiado do curso de Pedagogia da referida instituição. Uma das atividades, tratada neste artigo, tinha como proposta o trabalho com a retextualização da escrita para o oral, como uma forma de engajamento literário e desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e, principalmente, das capacidades de linguagem da modalidade oral da língua.

É sob a luz dos trabalhos de Marcuschi (2001; 2010) que este artigo foi construído, já que, ao analisarmos gêneros orais que se constituíram a partir de um gênero escrito, consideramos, primordialmente, o conceito de retextualização de gêneros proposto pelo autor. Dessa forma, dialogamos com a proposta do dossiê “Ensino de gêneros orais, práticas de oralidade e formação docente: uma homenagem a Luiz Antônio Marcuschi”, buscando contribuir para a formação de professores de um curso de Pedagogia em sua futura atuação com gêneros orais.

Dito isso, esclarecemos que este trabalho foi organizado, além desta introdução, em uma fundamentação teórica, na qual discorreremos acerca de teorias basilares que fundamentam a discussão; na sequência expusemos a metodologia utilizada, evidenciando os dados que foram analisados e discutidos nas seções subseqüentes; por fim, expusemos os resultados e fizemos as nossas considerações finais.

Fundamentação Teórica

Para fundamentar as nossas discussões neste artigo, apoiamo-nos no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) de Bronckart, nos trabalhos voltados ao oral de Dolz & Schneuwly e de Marcuschi, uma vez que esses autores defendem a primazia da linguagem no desenvolvimento humano e nas interações sociais.

No Interacionismo Sociodiscursivo, o produto da ação languageira é o texto empírico; conforme Bronckart (2023, p. 59),

uma língua natural só é apreensível através das produções verbais efetivas e essas assumem formas bastante diversas, notadamente, porque elas estão articuladas a situações de comunicação diferentes. E são essas formas de realização empíricas diversas que qualificamos de **textos**. (grifo do autor) (Bronckart, 2023, p. 59)

Tanto os textos, como as situações em que eles se realizam, são diversos e se materializam de diferentes maneiras, já que na/para a sua constituição consideramos a esfera de atividade humana, o contexto macro (histórico) e micro (situação imediata), os objetivos de produção, a posição social do autor e do receptor (real/imediato e/ou possível/ provável). Partindo de todos esses parâmetros, seleciona-se o gênero de texto, considerando aquele que mais se adequa a uma determinada necessidade. Este gênero escolhido na verdade é uma espécie de modelo sobre o qual será impresso o estilo pessoal do autor, o que contribuirá para a singularidade do texto que será produzido (Bronckart, 2023).

Bronckart (2023) reforça a ideia de que todo texto é produzido a partir de uma atividade social e nele está presente a intertextualidade. Sendo assim, é preciso considerar que, ao agir por meio da linguagem, o produtor do texto levará em consideração também a sua posição sociossubjetiva e a do seu receptor/destinatário. Essa relação é um tanto complexa, pois, em alguns momentos, sabemos exatamente (ou quase) quem são os nossos interlocutores. É o caso de alguns gêneros orais em que o momento de produção e de recepção podem ser o mesmo; contudo, há textos que são produzidos em um momento e recebidos em outro. Nesse caso, a produção pode ser feita pensando em um receptor muito específico (um e-mail a um professor-orientador, por exemplo), mas também pode acontecer de se ter um receptor hipotético, idealizado, imaginado. Tais situações certamente influenciarão a produção e concretização de um texto empírico.

Considerando que todos os falantes sempre recorrem a um gênero de texto nas interações de que participam, mas nem sempre escolhem o mais adequado, por não conhecerem uma gama tão grande de gêneros, ressaltamos a necessidade de um trabalho escolar (seja na educação básica, seja no ensino superior) sistematizado com a linguagem, que parta da noção de gêneros, a fim de desenvolver nos alunos as capacidades de linguagem, descritas no quadro 1, na página seguinte, para atuação nas mais diversas esferas de atividades humanas. Na pesquisa relatada neste artigo, focamos a nossa atenção nos gêneros predominantemente orais, de forma que as questões teóricas aqui explanadas estão sustentadas preferencialmente na oralidade.

A fim de que os estudantes desenvolvam essas capacidades, no ISD, grosso modo, propõe-se que sejam selecionados os gêneros que serão objeto de ensino; a seguir, são feitos os modelos didáticos destes, ou seja, uma modelização levantando as suas características quanto ao seu contexto de produção, seu conteúdo temático, sua estrutura, suas marcas linguísticas e multissemióticas. Depois, considerando esse modelo didático, são elaboradas as atividades para os alunos, a fim de que eles avancem na apropriação do gênero e na mobilização das capacidades de linguagem relativas a ele.

Na elaboração das atividades de uma sequência didática sobre os gêneros orais, também nos apoiamos nos estudos de Marcuschi. O autor (Marcuschi, 2001) sugere diferentes atividades que podem ser

Quadro 1. As capacidades de linguagem

CAPACIDADE DE LINGUAGEM	DEFINIÇÕES
DE AÇÃO	Saber: i. relacionar o gênero a um determinado contexto mais amplo; ii. reconhecer o valor do texto nessa esfera, o que está em jogo nessa produção; iii. adaptar o gênero a uma situação mais particular de comunicação; iv. mobilizar os conhecimentos pertinentes em relação ao gênero e à situação; v. mobilizar os conteúdos a serem verbalizados adequados à situação e ao gênero; vi. mobilizar representações adequadas sobre diferentes elementos da situação de produção que exercem influência sobre o texto.
DISCURSIVA	Saber: i. estabelecer um plano global para o texto; ii. escolher um determinado posicionamento enunciativo; iii. selecionar tipos de organização adequadas à situação de comunicação; iv. optar por conexões mais adequadas; v. definir o léxico pertinente ao conteúdo temático.
LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	Dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas próprias para dar coerência ao texto, valendo-se de posicionamento enunciativo coerente (utilização de diferentes vozes e modalizações) e do domínio de mecanismos sintáticos.
MULTISSEMIÓTICA	Saber mobilizar e implementar na ação de linguagem os mecanismos não verbais para a produção de sentidos. No caso dos gêneros orais: os meios paralinguísticos, os meios cinésicos, a posição dos locutores, o aspecto exterior e a disposição dos lugares.

Fontes: Dolz, Pasquier e Bronckart (1993); Dolz (2015); Jacob e Bueno (2020).

feitas para que o aluno se aproprie do oral: audição de textos orais de diferentes regiões brasileiras; debates a respeito da formação do preconceito e da discriminação linguística; análise da polidez e sua organização na fala; identificação dos papéis dos interlocutores e dos gêneros; discussões sobre as formas de desenvolver os temas em cada texto oral e suas diferenças em relação à escrita; identificação de aspectos típicos do oral como os marcadores conversacionais ou as repetições; análises de características mais marcantes da fala; atividades de reescrita de diálogos, considerando em que situações eles poderiam ocorrer.

Mas há uma atividade que pode ter um papel muito importante para que o aluno compreenda bem as potencialidades da fala e da escrita: a retextualização. Para Marcuschi, a retextualização é vista como “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (Marcuschi, 2010, p. 46). É preciso frisar que a retextualização não pode ser confundida com a transcrição e nem com uma mera reescrita de um texto, uma vez que, ao se retextualizar, constrói-se um novo texto, que pode ter sofrido alterações importantes em relação ao texto-base, tais como apontam Nascimento, Pereira e Araújo (2023, p. 136): “mudança na linguagem, na forma e na substância do conteúdo, substituições, reordenações, ampliações, reduções, mudança de estilo, mudança de gênero etc.”.

A retextualização pode ocorrer, conforme Marcuschi (2010), de diferentes modos: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Mas há algumas variáveis que sempre poderão ser percebidas: o propósito ou o objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto-base e o que faz a transformação; a relação entre o gênero textual original e o gênero selecionado para a retextualização; os processos de formulação típicos da modalidade empregada, oral ou escrita (e acrescentaríamos hoje a multissemiótica). Os gêneros podem se apresentar nas modalidades oral e escrita, todos eles na forma de um continuum (Marcuschi, 2010).

Há vários trabalhos que visam investigar as relações de retextualização da fala para a escrita, mas menos sobre o movimento da escrita para o oral. De Oliveira Cabral et al. (2020) analisam o processo de retextualização da escrita para a fala em graduandos de química que deveriam transformar um artigo científico em uma exposição oral. Em sua análise, as autoras percebem que os alunos fazem diferentes movimentos que lhes ajudam na apropriação de gêneros textuais. Assim, ainda que haja menos trabalhos sobre a retextualização escrita-fala, acreditamos que ela pode contribuir para levar os futuros professores a refletirem sobre como realizar um trabalho com o oral.

Além disso, é possível, neste trabalho com o oral, a articulação com a formação literária, visto que, assim como o oral, a literatura também não tem tido muito espaço nos cursos de Pedagogia. Candido (1999) advoga a favor de um estudo literário que vá além de sua estrutura, que considere também a sua função social, o que o remete à função humanizadora da literatura, ou seja, à capacidade que a literatura tem de confirmar a humanidade do homem. Segundo o autor, é inevitável não se interessar pelos elementos contextuais presentes em obras literárias, principalmente, aqueles que estão de alguma forma vinculados à construção e à percepção de nossa identidade e do nosso destino. Candido (1999) faz referência ainda à literatura (narração e ficção nas suas mais diversas formas) como uma necessidade universal que aparece ao lado das necessidades elementares as quais precisam ser satisfeitas.

Dentre as formas literárias, encontram-se os mais diversos gêneros, desde os mais simples, até os mais complexos, dos escritos e orais àqueles que se concretizam pela imagem, pelo visual. Todas essas modalidades, por mais imaginativas que sejam, apresentam pontos de intersecção com a realidade, de maneira que a ficção, conforme o autor (Candido, 1999), parece ter o poder de inculcar, de forma mais ou menos direta o nosso subconsciente ou inconsciente, ou seja, elas podem nos influenciar mesmo que não percebamos diretamente, assemelhando-se com o que acontece, no meio familiar, com a formação da criança e do adolescente. O alerta vale, inclusive, para a questão de que tal influência pode ser enriquecedora, humanizadora, mas também, alienadora, conferindo importância às discussões e aos estudos a respeito de obras literárias a fim de evitar, por um lado, a alienação e, por outro, desenvolver a criticidade frente não só a determinadas obras, mas também a realidade, ações essas que tendem a contribuir positivamente com a formação do humano.

Metodologia

O corpus analisado é oriundo de um projeto aprovado pelo Comitê de Ética sob o número CAAE: 67330523.4.0000.5514, cujos resultados apresentamos neste artigo. Esse corpus foi constituído em um

curso de Pedagogia de uma universidade confessional do interior do estado de São Paulo, a partir da articulação do livro “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, com um trabalho interdisciplinar, no qual todos os professores do curso e os alunos de todos os anos estavam envolvidos.

O livro “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, publicado em 2014, consiste em uma obra composta por quinze contos que abordam a história de personagens negras silenciadas pelo racismo, pelas imposições econômicas, por condições degradantes de trabalho. Trata-se de uma obra com profunda sensibilidade, explorando a luta de estar no mundo em uma sociedade marcada pelas exclusões. Como declara Jurema Werneck na introdução do livro: “São histórias duras de derrota, de morte, machucados. São histórias que insistem em dizer o que tantos não querem dizer. O mundo que é dito existe. Suas regras, explícitas” (Evaristo, 2016, p. 9).

Destarte, na turma do 5º semestre, na disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa, decidiu-se que seria feito um trabalho, durante 6 semanas, de retextualização escrita-fala a partir dos contos do livro para gêneros orais selecionados pelos alunos. Para isso, foi feito o sorteio dos contos para nove grupos da sala. Após o sorteio, o tempo foi organizado da seguinte forma: primeiramente, os estudantes deveriam reler o conto sorteado; a seguir, selecionar um gênero oral que lhes permitisse apresentar a leitura deles para os outros colegas da sala. Para conhecerem bem o gênero, eles deveriam fazer um modelo didático, buscando exemplares e pesquisando sobre as suas características. A seguir, partindo de um modelo didático, eles deveriam organizar-se para fazer a primeira produção desse gênero oral e verificar o que poderia ser melhorado, considerando as características do modelo e o que de fato, eles realizaram. Na sequência, deveriam rever o que foi feito e replanear as apresentações, considerando tema, estrutura, linguagem, cenário, para que então as apresentações fossem realizadas. Depois disso, houve uma aula de avaliação da atividade, na qual, oralmente, os grupos foram se pronunciando e, de modo geral, afirmando terem gostado da atividade.

Neste artigo, detivemo-nos somente às apresentações orais dos estudantes, as quais foram gravadas em formato de podcast (uma produção) e com a câmera do smartphone (oito produções) com tempo de duração de 2 minutos e 44 segundos a 9 minutos e 24 segundos.

Para discussão, foram selecionadas três produções de gêneros distintos: fofoca, jornal falado e teatro, os quais foram gravados em vídeo.

A fim de realizarmos as análises, primeiramente, os contos foram lidos, em seguida, foram feitos pequenos resumos (os quais estão expostos na próxima seção), os vídeos foram assistidos e transcritos. Na sequência, iniciamos as análises e discussões verificando os seguintes tópicos:

- a) qual o gênero textual empregado na retextualização;
- b) qual o propósito do texto retextualizado (divertir, criticar, denunciar etc.);
- c) quais as semelhanças e diferenças com o texto-base (o que foi cortado; o que foi acrescentado);
- d) quais as marcas estruturais e linguísticas do texto retextualizado (as marcas do oral e dos aspectos não-linguísticos que foram empregados);
- e) quais as capacidades de linguagem que foram mobilizadas na produção de seus textos orais.

Embora reconheçamos a existência da capacidade de significação, exposta por Cristóvão e Stutz (2011), neste trabalho optamos por nos ater às capacidades já propostas anteriormente por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993); Dolz (2015); Jacob e Bueno (2020).

Elucidado nosso caminho metodológico, passamos às discussões.

Resultados

As apresentações neste artigo discutidas foram retextualizadas a partir dos gêneros orais fofoca, teatro e jornal falado. Vale lembrar que se trata de uma atividade escolar na qual foi criada uma simulação para que o estudo dos gêneros na modalidade oral pudesse se realizar. Sendo assim, podemos dizer que todas as apresentações tiveram o fator dramatização embutido, pois, com exceção do teatro, na qual a dramatização é parte fundamental, as situações foram simuladas e houve preparação prévia.

A apresentação do gênero fofoca talvez tenha sido a mais prejudicada nesse sentido, pois trata-se de um gênero da vida cotidiana que se concretiza de forma muito natural, sem preparações prévias, em roteiros organizados, falas demarcadas e combinadas. Todavia, para a apresentação do trabalho, criou-se um roteiro, que foi lido disfarçadamente em alguns momentos, ainda que a pessoa que inicie a fofoca possa ter alguma intencionalidade, sua planificação não é realizada formalmente.

O jornal falado é um gênero cujas organizações e planificações são planejadas com antecedência, frases e palavras são escolhidas cuidadosamente, assim como trocas e ordenação de turnos de fala. Contudo, no trabalho, houve a simulação de um jornal falado, de modo que acabou sendo uma espécie de dramatização desse gênero. Então, não apenas a apresentação foi simulada, como também o assunto, já que se tratava de algo criado, ou seja, a retextualização de um conto literário.

A peça teatral foi o gênero que mais se aproximou de uma situação real, pois a retextualização é, também, uma releitura. Houve a organização de um texto teatral, ensaio, falas de personagens, dramatização. Para a apresentação, as estudantes assumiram o papel de atrizes que interpretam seus papéis frente a uma plateia.

De todo modo, consideramos a atividade relevante, uma vez que coloca os estudantes em situação de estudo, pesquisa e reflexão frente a um gênero oral, contribuindo para o seu próprio desenvolvimento no que se refere à apropriação das capacidades de linguagem típicas da modalidade oral da língua. Além disso, a leitura dos contos levou os estudantes a refletirem acerca de como poderiam dar conta do texto para a retextualização e apresentação oral. Dito isso, começaremos as análises dos três textos propriamente ditos:

Gênero oral: Fofoca

Conto retextualizado: Os Amores de Kimbá

A apresentação começa com as três estudantes sentadas em carteiras escolares, representando três personagens: Maria, Joana e Rosa, em frente a janelas fechadas feitas com caixa de papelão enfeitada, transmitindo a ideia de que cada uma das personagens estivesse em sua casa. A fofoca ocorre por meio de um diálogo entre as três personagens. A primeira, Maria, abre a janela, tira um jornal e lê uma notícia sobre três jovens encontrados mortos com suspeita de envenenamento. Em seguida, bate palma como se estivesse na casa da segunda personagem, Joana, perguntando se ela estava sabendo da morte do Zezinho e comunica o acontecimento. Na sequência, ambas batem palma na casa de Rosa e contam o ocorrido. As estudantes riem de si mesmas durante a encenação. Ao final, falam coisas cotidianas, sobre ir ao super-

mercado, fazer café e “botar” ração aos gatos, em tom de humor. As falas das personagens representam o contexto cotidiano da favela onde moram, como expressado, por exemplo, nas seguintes frases “Ô Rosa, cê ta sabendo o que aconteceu com o Zezinho?”, “ai eu vi memo umas vei, falei pros meus neto não fica andando com gente de fora, mai essas criança não escuta o que a gente fala”.

O propósito da fofoca é divertir, entreter ou criar intrigas. No caso da retextualização analisada, parece haver, principalmente, a questão do entretenimento.

A retextualização apresentou muitas diferenças com relação ao texto-base. Em um primeiro momento, as estudantes optaram por criar uma notícia de jornal impresso que veiculava a morte dos três jovens do conto, os quais não foram nomeados na notícia. A causa da morte foi explicitada na notícia, mas indicando que a polícia suspeitava do envenenamento, enquanto sabemos que a morte se deu realmente por envenenamento; as outras informações veiculadas pelo jornal, como local do acontecimento e local, data e hora do velório foram criadas pelas estudantes. A ambientação na qual ocorre a fofoca parece ser a favela onde Zezinho ou Kimbá, apelido do protagonista do conto, morava. Isso fica evidente quando as fofoqueiras fazem menções do tipo “O neto da dona Jurema? Da rua de cima?” ou ainda “Acho que era aquele povo do carrão que parava aqui e buscava ele”.

Houve também contradições. Por exemplo, na notícia lida por Maria, a informação foi de que três jovens haviam morrido; entretanto, na interação, Maria diz que o “Zezinho, neto da Jurema” que havia morrido, quer dizer, os nomes não estavam na notícia, mas a Maria cita como se estivessem.

A semelhança ocorre com o clímax, ao final, quando as três personagens morrem por amor, “já que não estava dando para viver, por que não procurar a morte? Seria fácil. Primeiro Beth, depois o amigo e em seguida ele. A morte selaria o pacto de amor entre eles. A morte pelo amor dos três” (Evaristo, 2018, p. 100). É a morte dos três que se transforma no ponto focal da fofoca; ou seja, é a morte dos três que gera a notícia, justificativa da fofoca ocorrer entre Maria, Joana e Rosa.

O movimento de leitura de notícia para comentários em forma de fofoca evidencia um movimento explicitado por Marcuschi (2010), o continuum. Esse continuum representa um constante dinamismo que se manifesta entre a modalidade escrita e falada; dessa forma, as duas modalidades ocorrem em meio a práticas sociais de letramento e oralidade que não são dicotômicas, mas sim, complementares.

Referente às capacidades de linguagem, a primeira retextualização, enquanto mediada pelo gênero oral fofoca, enquadra-se no esperado da capacidade de linguagem de ação (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1997), visto que, nesse caso, a situação de comunicação é representada pela maneira como uma fofoca costuma ocorrer. Desta forma, as estudantes usam da conversa informal, espontânea, de conteúdo frívolo, sem a inserção da pessoa-tema na situação de comunicação. Cumpriu-se o objetivo de distrair e divertir, assim como, também, de gerar uma certa catarse e preocupação aliados ao próprio neto de uma das senhoras-personagens que estava fofocando.

O gênero oral fofoca, pertencente à esfera cotidiana e familiar, caracteriza-se, portanto, pela informalidade, com a fala supostamente confidencial, debruçando-se pelo dizer de acontecimentos de interesse de um grupo ou comunidade. No caso dessa retextualização, tanto o emissor/enunciador quanto o receptor/destinatário da fofoca são mulheres maduras com idade suficiente para terem netos, possivelmente são donas de casa e com algum tempo livre. A responsável pela organização da interação é Maria, personagem que vê a notícia do jornal e que vai contar para Joana e Rosa.

Quanto à capacidade de linguagem discursiva (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), podemos considerar que o plano global desenvolvido pelas personagens foi o seguinte: (a) Maria lendo a reportagem, (b) Maria chama Joana e conta o que ocorreu, (c) Maria e Joana chamam Rosa para perguntar se está sabendo de algo, (d) comentários das três senhoras sobre o ocorrido, (e) despedida com cada uma falando o que iria fazer depois.

Na capacidade de linguagem linguístico-discursiva, observamos, inicialmente, acerca da variedade linguística, o emprego de formas coloquiais. Tal emprego é representado a partir da utilização do pronome “cê” para indicar você; frases com falta de concordância verbal, como no caso de “ai eu vi memo umas vei, falei pros meus neto [...]”; palavras ditas de acordo com o contexto de informalidade das senhoras, como por exemplo, o “tá minhando aqui no meu pé” e “tá aqui no jornal que foi ele e mai doi pra vala”. A escolha lexical, assim como as expressões típicas desse gênero, costuma ser acerca de um acontecimento, relacionando-o com comentários de juízo de valor positivos ou negativos, além de interjeições. Nessa retextualização, podemos perceber tais elementos nas frases “Nossa muié, era tão jovem...” e “é memo, essa gente rica é tudo esquisita”.

Por ser um diálogo, embora não haja uma expressão para indicar a troca de turnos, essa troca ocorre, em sua maioria, por meio de perguntas aos finais das frases de cada uma das personagens, como por exemplo: “Oi! Já vai. Que foi mulher?”, “Ô Rosa, cé tá sabendo o que aconteceu com o Zezinho?”, “O neto da dona Jurema? Da rua de cima?”, “Quem sabia que tava andando com gente errada?”, “Sério, Maria? Fala mai”. Como quase todas as frases possuem perguntas, a maioria dos marcadores conversacionais é expresso por meio de marcadores de dúvida, além dos de concordância, que expressam que estão de acordo com o que a outra personagem disse. Esses marcadores de concordância são evidenciados pelo verbo seguido de “memo” nas seguintes frases: “ai eu vi memo umas vei”, “É memo, essa gente rica é tudo esquisita”, “É memo, Joana”.

No que diz respeito à última capacidade de linguagem, multissemiótica (Dolz, 2015), o tom, a intensidade e a qualidade da voz varia por personagem. No início, por Maria começar lendo o jornal, a fala é uma oralização, diferente das outras falas espontâneas que se seguem depois por todas as três personagens. No entanto, embora as falas de todas sejam espontâneas, as personagens parecem ter um tempo entre uma fala e outra; tempo o qual, possivelmente, é utilizado para ler o que está escrito em uma folha e lembrar o que é preciso ser dito na fala espontânea.

Ao longo da retextualização, são evidenciadas marcas de linguagem orais que se diferem do texto escrito, como, por exemplo, os risos que as personagens expressam corriqueiramente, presentes em suas falas, talvez por estarem nervosas. Além disso, a entonação, em conjunto com as palmas, quando a estudante fala “ô, Rosa!”, assim como a altura da voz, representam muito bem uma situação de chamar alguém. De igual maneira, os gestos, enquanto aspectos não textuais complementares à fala, contribuem para o sentido de deixar a encenação cômica. Isto é evidenciado no seguinte exemplo: quando a personagem Maria diz “eu vou botar... ração pros gato, tá minhando aqui no meu pé!”, enquanto sinaliza gestos bruscos em seu pé, fazendo com que o público se sinta representado por uma situação comum do dia-a-dia. As personagens estão sentadas em uma cadeira, com caixas simbolizando janelas; essas janelas são abertas após as personagens serem chamadas, o que representa, também, outro gesto.

Gênero oral: Jornal falado

Conto retextualizado: A Gente Combinamos de Não Morrer

Com relação à apresentação do jornal falado, foi feita a retextualização do conto “A gente combinamos de não morrer”. A encenação se inicia com três estudantes, duas mulheres e um homem. A estudante que representa a âncora do jornal encontra-se sentada à mesa do professor com um laptop como se estivesse apresentando um jornal. Antes do início da encenação, ela explica qual é o conto e o gênero de texto escolhido para retextualização. Iniciada a encenação, a personagem âncora de jornal anuncia que a próxima notícia trata de dois crimes: o de uma mulher negra e o de um jovem negro mortos em duas comunidades. Passa, então, a palavra para o estudante que representa um jornalista de rua, o qual, cumprimentando os espectadores, comunica estar no CDHU e narra o primeiro crime, fazendo comentários críticos acerca da questão social e sobre a vulnerabilidade da mulher negra. Na sequência, entra a outra repórter em um certo bairro e narra a morte de um jovem morto a tiros, Idago, nome da personagem do conto, filho e irmão das narradoras, tendo a mãe e a irmã presenciado a morte. A repórter enuncia que a irmã havia dito que, na comunidade, o destino de um jovem negro é certo, ou a cadeia ou a morte. Terminada a reportagem ao vivo, a câmera volta à apresentadora, que agradece e chama os comerciais. Ambos os personagens-repórteres que estão nas comunidades encontram-se de pé e falam ao microfone, como se fossem repórteres ao vivo. Há interação entre os repórteres ao vivo e a apresentadora que se encontra no estúdio da TV.

Neste trabalho, os alunos se detiveram em duas passagens do conto: a primeira faz referência à mulher que foi encontrada queimada na lixeira, enquanto a segunda diz respeito a Idago, morto por tiro na frente da mãe e da irmã. A forma como detalham é semelhante ao conto. Na retextualização, a ambientação das notícias (CDHU e Bragança Paulista) foi criada pelos estudantes. Nos comentários que fazem entre os fatos narrados, evidenciam problemas sociais pelos quais passam homens e mulheres negras que vivem em comunidades carentes, com a intenção de transmitir as denúncias e indignações construídas no conto, por meio das narrativas. A fala, principalmente, do primeiro jornalista de rua, é bem truncada e com algumas incoerências provocadas pela construção temática.

Quanto às capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), na primeira delas, de ação, os autores da segunda retextualização se enquadram ao contexto de produção, já que produzem um jornal falado encenando um jornal televisivo. Nesse jornal, é realizada a transmissão de informações cotidianas acerca de acontecimentos recentes, no caso, a reportagem de uma mulher encontrada na lixeira e da morte a tiros de Idago. O objetivo é informar aos telespectadores o ocorrido. Por ser um jornal falado, busca por uma transmissão rápida e atual de fatos e acontecimentos. A linguagem utilizada é formal, com saudações e agradecimentos sendo comuns. Os jornais falados (televisivos) são produzidos por meio da gravação em estúdios de TV; no nosso caso, foi simulado em uma sala de aula. Os emissores e os organizadores da interação são jornalistas, sejam eles âncoras ou repórteres. Os receptores são os telespectadores que vão interagir com a informação.

No que se refere à segunda das capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), a discursiva, iniciamos pelo plano global do segundo texto retextualizado: consiste em, primeiramente,

(a) apresentação dos estudantes acerca do conto que irão apresentar, seguidos por (b) fala da âncora fazendo uma planificação das duas reportagens que serão apresentadas, (c) primeiro repórter informando sobre a mulher encontrada em lixeira, (d) segunda repórter informando sobre a morte de Idalgo, (e) finalização com a âncora dizendo que o jornal continua após os comerciais.

No que diz respeito à capacidade de linguagem linguístico-discursiva, os estudantes se preocuparam em usar da norma culta, formal, em tom sério. No entanto, houve alguns problemas com essa tentativa de emprego da formalidade, com frases possuindo um certo desvio, como é o caso da utilização das frases modalizadoras pragmáticas (Bronckart, 1996) compostas por “a gente” no lugar do pronome “nós”, assim como a utilização de “tô” no lugar do verbo “estou”. Exemplos dessas frases: “Cada vez mais a gente tem um aumento nesse tipo de crime, né”, “É... vizinhos ali, de outras comunidades, também, que a gente andou entrevistando falaram sobre isso também, né?”, “A gente averiguou os relatos e foi um jovem, né, conhecido como Idago de 20 anos, ele foi morto a tiros na comunidade, né?”, “Tô aqui na comunidade do CDHU, né?”.

São empregadas, também, expressões típicas do discurso interacional, neste caso, na modalidade oral, como a locução adjetiva “Boa noite”, ou o advérbio de tempo “hoje”, também a presença do dêitico espacial “aqui”, ou ainda o uso do dêitico de tempo “agora”: “Boa noite! No jornal de hoje [...]”, “[...] agora com as palavras do repórter Alan [...]”, “Boa noite, Maria Eduarda. Boa noite a nossos telespectadores [...]”, “Agora vamos ver o caso do jovem negro [...]”, “[...] eu sigo aqui no bairro de Águas Claras, de Bragança Paulista”. Assim sendo, essas expressões podem cumprir com a função de indicar a troca de turnos entre os falantes, quando empregadas no início ou no fim de cada fala dos repórteres.

Não é esperado do jornal falado um uso demasiado de marcadores conversacionais de hesitação e a indicação de turnos finais, dado que a concepção do jornal falado costuma ser escrita (Marcuschi, 2010), o que preconiza uma sistematização maior acerca do que será falado. No entanto, no caso do texto analisado, podemos perceber uma certa dificuldade com relação à utilização desses marcadores textuais, já que, em 4 minutos de apresentação, houve uma frequência de utilização do marcador conversacional medial ou final “né” em demasia, com trinta e uma ocorrências. De forma similar, o emprego de marcadores conversacionais de hesitação “é...” ou “e...” também foram usados de forma demasiada, com uma frequência de dezoito vezes. Embora essas marcas possam evidenciar um certo nervosismo dos alunos, distoam-se em relação ao que é esperado do gênero jornal falado. O trecho a seguir evidencia a alta frequência desses marcadores conversacionais: “Quando chegaram lá, avistaram, né, o corpo de uma mulher negra, de aproximadamente 35, 40 anos, né, e... moradora da comunidade ali... é... a polícia foi chamada até o local, né, com um pouco de... de demora, né? [...] É... Parece que é recorrente, né? Isso nas/ nas nossas comunidades, né? Cada vez mais a gente tem um aumento nesse tipo de crime, né, contra a mulher [...]. Essa é uma mãe de família que acaba deixando quatro filhos, né, e... órfãos aí de mãe... eles já eram órfãos de pais também, né?”.

Por fim, na última das capacidades de linguagem, multissemiótica (Dolz, 2015), iniciamos com a prosódia: no gênero jornal falado, buscam-se tons medianos e equilibrados, mas, na retextualização, a âncora falou muito baixo e os jornalistas transmitiam hesitação, voz um pouco trêmula, provavelmente por conta do nervosismo devido à apresentação para a classe. O alto número de usos de marcadores conversacionais influenciou, também, na dificuldade com a articulação prosódica. Costuma haver dis-

tância tanto dos repórteres quanto da âncora em relação ao público, não havendo possibilidade de se comunicar com eles; no entanto, essa comunicação pode ocorrer, caso o repórter esteja entrevistando o público na rua. No nosso caso, o texto oral retextualizado não há comunicação com o público, entretanto, os reportéres-personagens trazem vozes de outras personagens simulando uma comunicação prévia, como é o caso do exemplo: “É, nós, falamos com exclusividade com a irmã, né? Chamada Bica, ela conta que o irmão já participava de grupos estranhos [...]”.

Na retextualização dos estudantes, foi utilizada a representação arquitetônica como recurso para que haja o jornal falado que encontramos nos moldes da produção televisiva, ou seja, uma mesa com uma âncora e um notebook. Os repórteres usam, também, de microfones, simulando o instrumento utilizado pelos profissionais. As roupas dos três consistem em uma camiseta branca básica e uma calça escura; no caso da âncora, sua calça é preta, já a dos repórteres, ambos utilizam uma calça jeans e um tênis preto.

Gênero oral: Teatro

Conto retextualizado: Maria

No terceiro e último texto retextualizado, o conto é encenado por três estudantes mulheres. Uma delas deita-se no chão e começa a chorar, as outras duas vêm socorrê-la. A personagem que está deitada narra que estava em um ônibus e foi surpreendida pela presença do ex-marido, o qual realizou um assalto. Uma vez que ele sentou-se ao seu lado e trocou algumas palavras, os passageiros acreditaram que ela estivesse envolvida e a agrediram. Já fora do ônibus, ela chora muito e pede para ver seus filhos. As personagens que a socorrem comunicam que ela estava morta, que não mais encontraria os filhos e perguntam o seu nome. A encenação termina com ela mesma dizendo o próprio nome: Maria.

Referente à capacidade de linguagem de ação (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), o texto analisado se enquadra ao esperado do gênero teatro, visto que houve uma dramatização próxima do real acerca do que ocorreu no conto “Maria”. Como gênero oral, o teatro caracteriza-se pela preparação prévia de um texto para ser dramatizado, com preocupação estética e materializando-se em um palco na voz de atores (ou seja, os emissores/enunciadores) que representam personagens de uma história para uma plateia (receptores/destinatários). A relação entre a personagem e o público é distante, sem participação do público.

Quanto à capacidade de linguagem discursiva, o plano global do teatro ocorre da seguinte forma: (a) abertura das estudantes, com uma saudação e apresentando o conto a ser trabalhado; (b) uma das estudantes começa a chorar no chão, representando a personagem Maria; (c) outras duas estudantes vão até ela perguntar o que está acontecendo; (d) Maria começa a explicar aos prantos o que aconteceu com ela; (e) as outras estudantes perguntam se Maria estava entendendo o que estava acontecendo, perguntando o nome da moça e a avisando de que estava morta; (f) finalização com a estudante dizendo que seu nome é Maria.

No que se refere à capacidade de linguagem linguístico-discursiva (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), houve uma preocupação da estudante que representava Maria com a norma culta da língua.

Houve a utilização de marcadores conversacionais de hesitação e de dúvida além da repetição da palavra “eu” para representar a confusão da personagem. No entanto, tais marcas linguísticas foram usadas de acordo com o gênero teatro, já que era esperado na situação da dramatização que a personagem apresentasse essa dúvida ou hesitação. Exemplos desses marcadores conversacionais são nas seguintes falas: “Eu não sei, eu tava... eu... eu saí do meu trabalho ontem... e... eu... [suspiro de choro] eu tava com algumas sacolas, eu não sei onde elas estão”; “mas ele não me assaltou porque... sei lá... eu achei que ele só... ele é o pai dos meus filhos, sabe?”. As vozes mobilizadas foram as das estudantes dramatizando a Maria e as duas mulheres que foram tentar ajudá-la.

Por fim, referente à capacidade de linguagem multissemiótica (Dolz, 2015), o emprego prosódico das estudantes é muito bem feito, principalmente a da Maria: a estudante consegue expressar sentimento de tristeza ao longo da sua voz, algo imprescindível no gênero teatro. O uso de choro enquanto falava também contribuiu para que sua voz representasse o sentimento que era requerido pela situação de comunicação. Os corpos, costumeiramente em um teatro, se organizam com um distanciamento das personagens para a plateia; no caso do nosso conto retextualizado, não foi diferente. Houve, também, movimentação do corpo, já que a personagem Maria inicia o teatro se sentando ao chão com as pernas esticadas, assim como as outras estudantes correm para ajudá-la.

As retextualizações realizadas obrigaram os estudantes a construírem novos textos e esses podem ser usados tanto para uma discussão mais aprofundada acerca dos aspectos que geram um distanciamento entre suas produções e os gêneros de referência, já que esta é apenas uma atividade dentre outras no processo de formação. Mas essas retextualizações também podem contribuir para uma discussão sobre a compreensão dos contos e a construção coletiva do sentido que esses contos podem provocar. Nesse sentido, essa atividade parece ser bem relevante para a apropriação de gêneros orais articulada a um novo olhar sobre a literatura na medida em que os estudantes puderam expressar a sua própria compreensão / relação com os contos.

Considerações finais

A presente pesquisa se propôs, a partir da análise de retextualizações do escrito para o oral, de produções de estudantes de um curso de pedagogia, contribuir para a reflexão de uma proposta de formação de professores para o trabalho com gêneros orais, e discutir a importância do trabalho com a oralidade na formação docente, articulando os saberes a ensinar aos saberes para ensinar. Os resultados indicam que o fato de a proposta de retextualização acontecer a partir de um texto do campo artístico-literário, passando do escrito para o oral, conforme a teoria posta por Marcuschi (2010), possibilitou que os estudantes pensassem a respeito não só da estrutura do gênero oral que produziram, mas também nos aspectos do conteúdo temático. Conforme Candido (2012), estes aspectos, assim como o ponto de intersecção entre arte e realidade, apresentam o potencial de desenvolvimento do humano, uma vez que podem sensibilizar para questões de cunho social, emocional, ambiental fazendo enxergar e pensar a respeito de realidades diferentes da sua própria, vivenciando situações a partir dos sentidos e ações das personagens representadas na literatura. Tal sensibilização parece-nos essencial para a constituição do profissional da educação.

Com relação à formação literária dos estudantes, estes puderam expressar o que sentiram frente ao conto, da maneira que quiseram, fugindo a atividades tradicionais do tipo “ler para responder a um conjunto de questões” ou “ler para chegar ao sentido predeterminado pelo professor/cânone”. As escolhas por um gênero da vida cotidiana, do mundo da vida pública, do mundo artístico-literário, terminologia empregada pela BNCC (Brasil, 2018), indica-nos que os estudantes foram tocados pelos contos, percebendo-os como parte de suas vidas cotidianas, que podem aparecer na mídia e tocam a nossa sensibilidade, permitindo-nos rir “de nervoso”, sofrer, chorar, ou seja, sermos humanos. Isso é diferente das atividades escolares tradicionais em que o texto literário perde a “vida”, transformando-se em um amontoado de palavras, que serve como pretexto para que questões sejam respondidas.

Retextualizar, assim como procedemos, passando da modalidade escrita da língua para a oral (Marcuschi, 2010), possibilita ainda pensar em aspectos linguísticos e multissemióticos presentes nos mais diversos gêneros de texto, desenvolvendo também capacidades de linguagem do oral (Dolz, Pasquier e Bronckart (1993); Dolz (2015); Jacob e Bueno (2020)). Além disso, o trabalho apresentado neste artigo permitiu a observação de que os estudantes ainda não alcançam todas essas dimensões de produção e leitura nem do texto escrito, nem do oral, pois, ao procederem com a retextualização não perceberam a relevância de uma série de elementos multimodais ou não souberam como tratar. Ambos os casos são uma sinalização de que a linguagem enquanto objeto de estudo e ensino ainda precisa de atenção, não só por parte dos professores universitários, mas também por parte do professor da educação básica.

Por fim, notamos que esse tipo de proposta de trabalho pode ser promissor para a formação docente já que possibilita pensar sobre a língua e linguagem de forma sistematizada por um lado e orgânica por outro, viabilizando um estudo a partir das situações de uso da língua e das modalidades empregadas conforme os contextos de produção e recepção desses textos orais, escritos e multissemióticos.

Referências

BILRO, F. K. S.; BARBOSA, M. L. F. F.; COSTA-MACIEL, D. A. G. 2021. Gêneros orais, livro didático e educação de pessoas jovens adultas e idosas: mapeando cenários de didatização. *Revista da Abralin*, **20** (3): p. 1477-1499. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1985>

BRAGIATTO, G.; BUENO, L. 2023. Gêneros Orais na Educação a Distância Conforme Professores e Estudantes de uma Universidade Comunitária no Interior de São Paulo. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], **26** (1): p. 80–92. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2023v26n1p80>

BRASIL. 2018. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24/01/2022.

BRONCKART, J-P. 2023. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo*. 2ª ed., Fortaleza, Parole et vie, 331 p.

BUENO, L.; BRAGIATTO, G. A.; OLIVEIRA, C. R. 2024. Os gêneros orais na BNCC e sua progressão nos anos iniciais do ensino fundamental. *DELTA: Documentação De Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, **40** (4), p. 1-26. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440468793>

BUENO, L.; MAGALHÃES, T.; STORTO, L.; COSTA-MACIEL, D. 2024. Análises de gêneros orais: tecendo articulações a partir de Marcuschi, Dolz e Schneuwly. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, **24**: 1-18.

CANDIDO, A. 2012. A literatura e a formação do homem. *Remate De Males*. p. 81-90. <https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992> . Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>. Acesso em: 20/09/2024

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BARBOSA, L. 2016. Oralidade na prática docente: entre a ausência e a emergência de um ensino do oral. *Atos de Pesquisa em Educação* (FURB), **11**: p. 92-113. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p92-113>.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. 2011. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: P. T. C. SZUNDY et al (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, **1**: 17-40.

DE OLIVEIRA CABRAL, P. F.; SACCHI, F. G.; QUEIROZ, S. L. 2020. Retextualização escrita-fala: o caso da exposição oral acadêmica na graduação em química. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, **13** (2): 215-240. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2020v13n2p215>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências Didáticas para o oral e a reescrita: uma apresentação de procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. 2004. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, p. 149 -185.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. 1993. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de *Linguistique Appliquée*, Paris: Société Nouvelle Didier Érudition, n. 102, p. 23-37.

DOLZ, J. 2015. *Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa*. CENPEC (Olimpíadas de Língua Portuguesa). Disponível em: <https://youtu.be/Gps1x4tmFwk?si=ACy1iEJ-q44XmVRoX>. Acesso em: 14/01/2023.

EVARISTO, C. 2016. *Olhos d'água*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, p. 110.

LOUSADA, E. G. 2023. O Papel do gênero “entrevista de autoconfrontação” na formação de professores iniciantes. *EntreLetras*, [S. l.], **14**, (1): 191–212. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v-14n1p191-212>.

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. O. 2019. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. *Horizontes*, **37**: 1-23.

MAGALHÃES, T. G. ; STORTO, L. J. ; COSTA-MACIEL, D. A. G. ; BUENO, L. 2023 . Elaboração

de materiais com gêneros orais na formação inicial: procedimentos para o trabalho com a oralidade na escola básica. *Oralidad-es*, **9**: 1-18. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a3>.

MARCUSCHI, L. A. 2001. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: A. P. DIONISIO; M. A. BEZERRA (eds). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2ª ed., Portugal, Lucerna p. 21-34.

MARCUSCHI, L. A. 2010. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 133 p.

MENDES, E. P. S. 2022. *A oralidade nos livros didáticos e nas salas de aula de alfabetização: compreensões docentes e uso do livro didático para esse ensino*. Recife, PE. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 180 p.

NASCIMENTO, I.; PEREIRA, V. M.; DE ARAÚJO, A. M. S. 2023. A retextualização como recurso didático-discursivo: uma análise da BNCC. *Revista Gatilho*, **24**:129-151. <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2023.v24.38550>

SILVA, A. A.; FONSECA, C. A.; VIEIRA, D. S.; OLIVEIRA, D. A. J.; FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G.; LIMA-NETO, V. 2023. Oralidade e formação profissional docente: configurações do gênero oral prova didática. *EntreLetras*, [S. l.], **14**(1): 24–52. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p24-52>

SOUZA, J.; MORAES, L. R. 2020. Articulações possíveis para o trabalho com a oralidade na formação continuada de professores de português. In: A. CARNIN; A.M.M. GUIMARÃES. *Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar*. Araraquara: Letraria, p. 76-92

STORTO, L. J. ; COSTA-MACIEL, D. A. G. ; MAGALHÃES, T. G. 2023. Gêneros orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. *Calidoscópico (UNISINOS)*, **21**: 197-217. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.211.11>.

Submetido: 07/09/2024

Aceito: 29/10/2024