

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Karla Julliana Guimarães Soatman

A ORALIDADE E OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
Um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas

Recife
2017

KARLA JULLIANA GUIMARÃES SOATMAN

A ORALIDADE E OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
Um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Pernambuco para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues.

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S676o Soatman, Karla Julliana Guimarães
A oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas / Karla Julliana Guimarães Soatman. – Recife, 2017.
170 f.: il., fig.

Orientadora: Siane Gois Cavalcanti Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências.

1. Oralidade. 2. Gêneros orais. 3. Ensino. 4. Livro didático. I. Rodrigues, Siane Gois Cavalcanti (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2017-193)

KARLA JULLIANA GUIMARÃES SOATMAN

**A ORALIDADE E OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: Um Olhar Acerca da Concepção de Gênero Oral
Subjacente às Atividades Propostas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGUÍSTICA em 14/3/2017.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Telma Ferraz Leal
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Hérica Karina Cavalcanti de Lima
LETRAS - UFRPE

Recife
2017

A Carlos, a Joselita e a Rafael:

Família que tanto amo.

AGRADECIMENTOS

Dois anos se passaram, e uma nova estrada foi percorrida. Ao longo desse caminho, encontrei vários amigos, recebi vários pensamentos positivos e várias palavras de força. Tenho certeza de que sem isso não chegaria até o fim. Para mim, essa parte da pesquisa, os agradecimentos, é sempre bastante prazerosa, pois tenho a oportunidade de expressar o meu “muito obrigado (a)” a todos que contribuíram para esta conquista.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, Ele que me concedeu a vida, a força e a coragem para chegar até aqui. A Ele, também, dedico toda a minha vida, pois dele e para ele são todas as coisas. Sem a fé em Deus, não conseguiria ultrapassar todos os obstáculos que surgiram nessa caminhada.

Aos meus pais, Carlos e Joselita. A eles, agradeço por serem exemplo de amor e de carinho, por me mostrarem sempre o caminho correto, por terem me dado a educação “de berço” e por estarem ao meu lado a todo o momento. Costumo dizer que se tivesse a possibilidade de escolher quem seriam os meus pais, os escolheria, sem dúvidas, quantas vezes fosse preciso. Muito obrigada “painho” e “mainha”, amo vocês!

A Rafael, irmão tão querido e desejado, agradeço pela força ao longo da trajetória, por entender todos os gritos dados por mim quando escutava algum barulho e a minha ausência na ajuda da tarefa de casa. Obrigada meu irmão, meu amigo, meu homenzinho.

A Sávio César, tio e segundo pai, pela vibração de cada etapa vencida. A ele, agradeço por estar presente desde as minhas primeiras palavras. Sou grata, também, pelos “puxões de orelha” que só fizeram eu me tornar uma pessoa melhor.

A Terezinha, tia e madrinha, pela torcida de sempre. Obrigada por me amar, de fato, como uma filha, por não medir esforços para estar comigo quando preciso e por ser exemplo de força e coragem para mim. Agradeço pelo padrinho que me deste, escolhendo-o como marido, e que, com certeza, se estivesse entre nós, estaria vibrando com este momento.

A toda minha família - tios, avós e primos - por terem me incentivado no início do mestrado. Agradeço, também, o carinho e o amor que recebo ao longo desse processo. Tenham a certeza que desejo paz e alegria para nós. Agradeço, ainda, à Nina, a Thor e à Pretinha que, embora não sejam seres humanos, fazem parte da nossa família. A eles, sou grata pela alegria com que me recebem todos os dias.

A Paulo Lemos, namorado, por ter permanecido comigo até aqui. Agradeço a compreensão nos momentos de estresse e a parceria nos momentos de felicidade. A ele, toda minha gratidão, também, pelas orações dedicadas a mim. Obrigada! Muitos anos de alegria para nós.

A Jessyka, amiga de longas datas, por ter me proporcionado muitos momentos de descontração. Agradeço, bastante, por entender a minha ausência em algumas “saidinhas”, afinal, tinha que escrever a dissertação. Amiga, quero você sempre perto.

A Kilma Danielle, amiga e comadre, por ter me dado o melhor presente que eu poderia receber neste período: minha afilhada. Obrigada pelo apoio de sempre.

A Ericson Santos, meu amigo e irmão de coração, que, mesmo estando a alguns quilômetros de distância, não mede esforços pra me ajudar. Obrigada pelos conselhos quando mais precisei, pela sensação de calma que me transmitiu e por ter sempre acreditado que eu iria conseguir terminar o mestrado. Muito obrigada, meu amigo!

A Dhayane Maciel, uma amiga que se tornou irmã. Obrigada pela paciência, pela amizade e pelo companheirismo nas horas de aflição. Agradeço imensamente a Deus por você ter entrado em minha vida.

A Raquel Pedonni, por ter feito o meu processo de escrita menos solitário. Obrigada, amiga, por ter permanecido comigo sempre que pôde, por ter lido e relido todas as partes novas que eu mandava, por ter me alegrado com sua presença e por ser quem és.

A Eduardo Henriques e Valmir Joaquim, amigos que a graduação e o mestrado me concederam. Obrigada pelas viagens, sempre divertidíssimas, que serviram para preencher nosso currículo Lattes. Obrigada pela parceria nos trabalhos, nas aulas e nos lanches diários.

A Rafaella Pedrosa, secretária do PROFLETRAS e amiga, por ter me cedido a chave da sala para que eu ficasse estudando o tempo que fosse necessário. Obrigada, também, por demonstrar preocupação quando me via aflita e por me mostrar que eu, sem dúvida, ia conseguir.

Aos alunos da primeira turma do Profletras da UFPE, agradeço pela torcida e pelo carinho por mim.

Agora, iniciando os agradecimentos aos docentes e funcionários que fizeram parte dessa trajetória, gostaria de começar pela pessoa que se tornou um exemplo de profissional e de ser humano para mim: Siane Gois.

A ela - orientadora, amiga e mãe acadêmica – não encontro palavras para agradecer por tudo de bom que me fez. Siane, obrigada pelo incentivo, por todas as palavras de ânimo proferidas, por todas as orientações carregadas de conforto e conhecimento, pelas leituras atentas do texto, pelas dicas preciosas e por ter me guiado nesse novo desafio. Muito obrigada por ter segurado a minha mão nesses seis anos, afinal, estamos juntas desde a graduação. Costumo dizer que não acredito em acasos, tudo acontece como tem que acontecer e, hoje, percebo que, sem dúvidas, eu tinha que encontrar a senhora, tinha que conhecê-la para entender o que é ser luz, paz, sabedoria e generosidade na vida do outro, pois é isso que és pra mim. A você, Siane, o desejo de tudo de bom na vida. Tenha a certeza de que a admiração, o respeito e o carinho que tenho pela senhora permanecerão eternamente. Muitíssimo obrigada por tudo!

A todos os professores que tive o prazer de encontrar na Graduação e se fizeram presentes, também, na Pós-Graduação.

A Beth Marscuschi, pelos ricos momentos de aprendizagem na disciplina Linguística Aplicada.

A Medianeira, pelos encontros rápidos nos corredores, mas sempre com tempo suficiente para perguntar sobre o mestrado.

A Antonio Carlos Xavier, por ser sempre gentil e compreensivo. Agradeço bastante por ter permitido que eu frequentasse o NEHTE e o PROFLETRAS, mesmo não sendo mais bolsista, nesses dois anos de mestrado. Agradeço, também, a parceria construída nesses seis anos, graduação e pós.

A Hérica Karina e Telma Leal, por terem aceitado participar tanto da banca de qualificação do mestrado quanto da banca de defesa final. Agradeço pela leitura atenta e cuidadosa do meu texto e pelos conselhos preciosos que só enriqueceram mais o meu trabalho. Espero que nos encontremos em outros momentos como este.

A Jozaias e a Adriel, funcionários do Programa de Pós-Graduação que se tornaram amigos. Obrigada pela parceria nesses dois anos de caminhada. Estendo meu agradecimento à Diva, a Alberto Pozza e aos bolsistas, todos foram essenciais nesse processo.

A Capes que me concedeu a bolsa, a qual foi essencial para o meu sustento nesses dois anos de mestrado.

A Universidade Federal de Pernambuco, por ter possibilitado uma formação superior de qualidade e, em seguida, permitido o mestrado acadêmico.

O mais é nada

Navegue, descubra tesouros, mas não os tire do fundo do mar, o lugar deles é lá.

Admire a lua, sonhe com ela, mas não queira trazê-la para a terra.

Curta o sol, se deixe acariciar por ele, mas lembre-se que o seu calor é para todos.

Sonhe com as estrelas, apenas sonhe, elas só podem brilhar no céu. Não tente deter o vento, ele precisa correr por toda parte, ele tem pressa de chegar sabe-se lá onde.

Não apere a chuva, ela quer cair e molhar muitos rostos, não pode molhar só o seu.

As lágrimas? Não as segue, elas precisam correr na minha, na sua, em todas as faces.

O sorriso! Esse você deve segurar, não deixe-o ir embora, agarre-o!

Zuem você ama? Guarde dentro de um porta jóias, tranque, perca a chave! Quem você ama é a maior jóia que você possui, a mais valiosa.

Não importa se a estação do ano muda, se o século vira e se o milênio é outro, se a idade aumenta: conserve a vontade de viver, não se chega à parte alguma sem ela.

Abra todas as janelas que encontrar e as portas também.

Persiga um sonho, mas não deixe ele viver sozinho.

Alimente sua alma com amor, cure suas feridas com carinho.

Descubra-se todos os dias, deixe-se levar pelas vontades, mas não enlouqueça por elas.

Procure, sempre procure o fim de uma história, seja ela qual for.

Dê um sorriso para quem esqueceu como se faz isso.

Acelere seus pensamentos, mas não permita que eles te consumam.

Olhe para o lado, alguém precisa de você.

Abasteça seu coração de fé, não a perca nunca.

Mergulhe de cabeça nos seus desejos e satisfaça-os.

Agonize de dor por um amigo, só saia dessa agonia se conseguir tirá-lo também.

Procure os seus caminhos, mas não magoe ninguém nessa procura.

Arrependa-se, volte atrás, peça perdão!

Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário.

Alaque seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.

Se achar que precisa voltar, volte!

Se perceber que precisa seguir, siga!

Se estiver tudo errado, comece novamente.

Se estiver tudo certo, continue.

Se sentir saudades, mate-a.

Se perder um amor, não se perca!

Se achá-lo, segure-o!

Circunda-te de rosas, ama, bebe e cala. O mais é nada.

Silvana Duboc

RESUMO

A escola, sendo lugar privilegiado de comunicação, tem a importante função de preparar os alunos para as diversas situações comunicativas em que estão imersos na sociedade. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, o docente e toda a comunidade escolar devem colaborar com o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas nas duas modalidades da língua, a oral e a escrita. Entretanto, tem-se a ideia de que a oralidade só se dá em situações informais, o que não é verdade. É evidente que não se trata de ensinar a fala na escola, mas sim explorá-la nos diferentes contextos comunicativos. Diante desse cenário, que não privilegia o ensino da oralidade na escola, buscamos, nesta pesquisa, discutir sobre o trabalho com gêneros orais na instituição escolar. Para tanto, analisamos uma coleção de Livro Didático do Ensino Fundamental Anos Finais. Nossa escolha por manuais didáticos se deu por entendermos que o livro tem uma presença ativa na sala de aula e deve funcionar como um instrumento que auxilia o professor a desenvolver sua prática docente. Além disso, a partir de documentos oficiais, do Programa Nacional de Livro Didático e de discussões de pesquisadores e teóricos, entendemos que o Livro Didático precisa contemplar as duas modalidades da língua e estar coerente com os objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Portanto, esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem como *corpus* a coleção *Projeto Teláris*, de autoria de Marchezi, Bertin e Borgatto, aprovada pelo PNLD 2014 e que ocupa o segundo lugar no *ranking* das coleções mais distribuídas em âmbito nacional. Pretendemos entender qual a concepção de gênero oral que os Livros Didáticos apresentam e qual a influência dessa concepção para as propostas de atividades com os gêneros da oralidade. Para isso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a perspectiva de oralidade que se inscreve nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos finais. Quanto aos objetivos específicos, são: analisar o tratamento dispensado, pelas obras, aos gêneros da oralidade; observar quais gêneros da oralidade são contemplados nos manuais didáticos; analisar como os autores dos LD estruturam/sistemizam as atividades com esses gêneros orais quanto a quatro categorias de investigação: (1) oralização do texto escrito, (2) variação linguística e relações fala e escrita, (3) produção e compreensão de gêneros orais, (4) Valorização de texto da tradição oral. Além disso, analisamos as quatro coleções mais bem distribuídas nacionalmente, a fim de ter uma ideia do espaço que a oralidade ocupa nas coleções. Justificamos a importância desta pesquisa por se tratar de um tema pertinente à situação atual do ensino brasileiro e por haver poucos estudos que unam Livro Didático e Oralidade. Acreditamos que nosso trabalho não encerra um debate, mas abre caminhos para novas pesquisas vinculadas a ele. Logo, as

reflexões apontadas aqui contribuem com a discussão existente acerca do ensino da oralidade e do Livro Didático. Como suporte, recorreremos a teóricos e estudiosos como: Bakhtin ([1992]2010), Dolz e Schneuwly (2004), Koch (2000) Marcuschi (2001,2008), entre outros.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros Orais. Ensino. Livro Didático.

RESUMEN

La escuela, por ser un lugar privilegiado de comunicación, tiene la importante función de preparar los alumnos para las diversas situaciones comunicativas en que están inmersos en la sociedad. En lo que se dice respecto a la enseñanza de Lengua Portuguesa, el profesor y toda la comunidad escolar deben colaborar con el desarrollo de las competencias lingüísticas y cognitivas en las dos modalidades de la lengua, la oral y la escrita. Sin embargo, se tiene la idea de que la oralidad sólo se da en situaciones informales, lo que no es verdad. Es evidente que no se trata de enseñar el habla en la escuela, pero, sí, explorarla en los diferentes contextos comunicativos. Delante de ese escenario, que no privilegia la enseñanza de la oralidad en la escuela, buscamos, en esta pesquisa, discutir sobre el trabajo con géneros orales en la institución escolar. Para tanto, analizamos una colección de Libro Didáctico de la Enseñanza en el Fundamental Años Finales. Nuestra elección por manuales didácticos se ha dado por entender que el libro tiene una presencia activa en la clase y debe funcionar como un instrumento que auxilia el profesor a desarrollar su práctica docente. Además de eso, a partir de documentos oficiales, del Programa Nacional de Libro Didáctico y de discusiones de investigadores y teóricos, entendemos que o Libro Didáctico precisa contemplar las dos modalidades de la lengua y estar coherente con los objetivos de la enseñanza de la Lengua Portuguesa. Así, esta pesquisa, de naturaleza cualitativa, tiene como *corpus* la colección *Projeto Teláris*, de autoría de Marchezi, Bertin y Borgatto, aprobada por el PNLD 2014 y que ocupa el segundo lugar en el *ranking* de las colecciones más distribuidas en ámbito nacional. Pretendemos entender cuál la concepción de género oral que los Libros Didácticos presentan y cuál la influencia de esa concepción para las propuestas de actividades con los géneros de la oralidad. Para eso, el objetivo general de esta pesquisa es analizar la perspectiva de oralidad que se inscribe en los Libros Didácticos de Lengua Portuguesa de Enseñanza Fundamental Años finales. Cuanto a los objetivos específicos, son: analizar el tratamiento dispensado, por las obras, a los géneros de la oralidad; observar cuáles géneros de la oralidad son contemplados en los manuales didácticos; analizar cómo los autores de los LD estructuran/sistematizan las actividades con esos géneros orales cuanto a cuatro categorías de investigación: (1) oralización del texto escrito, (2) variación lingüística y relaciones habla y escrita, (3) producción y comprensión de géneros orales, (4) Valorización de texto de la tradición oral. Además de eso, analizamos las cuatro colecciones que están mejor distribuidas en nivel nacional, a fin de tener una idea del espacio que la oralidad ocupa en las colecciones. Justificamos la importancia de esta pesquisa por tratarse de un tema pertinente a la situación

actual de la enseñanza brasileña y por haber pocos estudiosos que unan Libro Didáctico y Oralidad. Creemos que nuestro trabajo no encierra un debate, pero abre caminos para nuevas pesquisas vinculadas a él. Luego, las reflexiones apuntadas aquí contribuyen con la discusión existente sobre la enseñanza de la oralidad y del Libro Didáctico. Como soporte, recorremos a teóricos y estudiosos, como: Bakhtin ([1992]2010), Dolz y Schneuwly (2004), Koch (2000), Marcuschi (2001, 2008), entre otros.

Palabras-clave: Oralidad. Géneros Orales. Enseñanza. Libro Didáctico.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS USADAS NESTE TRABALHO

EFAF – Ensino Fundamental Anos Finais

EM - Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

LD - Livro (s) Didático (s)

LDP – Livro Didático de Português

LP – Língua Portuguesa

LSF - Linguística Sistemico-Funcional

MEC - Ministério da Educação

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

MFL- Marxismo e Filosofia da Linguagem

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Quadro de ocorrências da categoria “gênero” em MFL.....	44
Quadro 2: As definições de “gênero” em Marxismo e filosofia da linguagem e Estética da Criação verbal.....	45
Quadro 3: Possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos	70
Quadro 4: Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio práticas de linguagem	74
Quadro 5: Coleções aprovadas e indicadas pelo Guia PNLD/2014.....	93
Quadro 6: Recortes dos manuais do professor da coleção.....	98
Quadro 7: Quantidade de gêneros orais na coleção Português Linguagens.....	106
Quadro 8: Quantidade de gêneros orais na coleção Projeto Teláris.....	107
Quadro 9: Quantidade de gêneros orais na coleção Vontade de Saber Português.....	108
Quadro 10: Quantidade de gêneros orais na coleção Singular & Plural.....	110
Tabela 1: As cinco coleções mais distribuídas no Brasil.....	95
Tabela 2: Demonstrativo de Gasto Financeiro com a distribuição dos LD.....	96
Tabela 3: Quantidade de seções dedicadas ao trabalho com a oralidade na coleção Projeto Teláris.....	101
Tabela 4: Quantidade de seções dedicadas ao trabalho com a oralidade na coleção Vontade de Saber Português.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 01.....	112
Figura 02.....	114
Figura 03.....	116
Figura 04.....	117
Figura 05.....	118
Figura 06.....	120
Figura 07.....	121
Figura 08.....	123
Figura 09.....	126
Figura 10.....	127
Figura 11.....	128
Figura 12.....	128
Figura 13.....	128
Figura 14.....	129
Figura 15.....	130
Figura 16.....	131
Figura 17.....	131
Figura 18.....	133
Figura 19.....	134
Figura 20.....	135
Figura 21.....	137
Figura 22.....	138

Figura 23.....	139
Figura 24.....	141
Figura 25.....	142
Figura 26.....	144
Figura 27.....	146
Figura 28.....	147
Figura 29.....	149
Figura 30.....	149
Figura 31.....	151
Figura 32.....	153
Figura 33.....	153
Figura 34.....	154
Figura 35.....	155
Figura 36.....	157

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1	GÊNEROS DISCURSIVOS: CONCEITO NORTEADOR	28
2.1.1	Diferentes perspectivas teóricas de gênero e sua relação com o ensino.....	28
2.1.2	A perspectiva Bakhtiniana de gêneros discursivos.....	37
2.1.3	O ensino de Gêneros na escola a partir de Dolz e Schneuwly.....	47
2.2	A MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA E SUAS ESPECIFICIDADES	51
2.2.1	O que é o texto oral? As diferentes concepções de oralidade e suas implicações com o ensino.....	51
2.2.2	“Converse com o Colega”: Sobre a oralização da Escrita e o ensino da oralidade.....	58
2.2.3	A relação Fala x Escrita e seus impactos no ensino.....	61
2.2.4	O que dizem os documentos oficiais?	67
2.3	LIVRO DIDÁTICO E ORALIDADE: REFLETINDO ACERCA DO OBJETO E DO SEU USO	76
2.3.1	Livros Didáticos: como surgiram, o que são e como funcionam?	77
2.3.2	O lugar (que deve ser) ocupado pelo Livro Didático na sala de aula.....	85
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	90
3.1	PARADIGMA ORIENTADOR DA PESQUISA	90
3.2	OS CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DA COLEÇÃO DIDÁTICA	91
4	ANÁLISE DE DADOS	104
4.1	ANÁLISE DAS COLEÇÕES MAIS BEM DISTRIBUÍDAS NO BRASIL	104
4.1.1	Análise do manual do 6º ano.....	111
4.1.2	Análise do manual do 7º ano.....	123
4.1.3	Análise do manual do 8º ano.....	140
4.1.4	Análise do manual do 9º ano.....	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS	165

1 INTRODUÇÃO

Todo o conhecimento humano começou com intuições, passou daí aos conceitos e terminou com ideias.

Immanuel Kant

Como ensinar a oralidade em sala de aula? Quais gêneros orais devem ser levados para a escola? A fala se ensina? Essas e outras perguntas permanecem no universo do educador quando se trata de pensar a oralidade como objeto de ensino. Esse parece ser um assunto novo, mas não é. Há bastante tempo, já havia a preocupação de se trabalhar as habilidades orais na escola. Por exemplo, como diz Breton, a argumentação e a oralidade começam a ser estudadas no “século V antes de Cristo com o nome de retórica” (2003, p. 24). Isto é, nessa época surge uma disciplina com o objetivo de ensinar formas eficazes de convencer o público por meio da fala. É evidente que a intenção maior dessa área de estudo era a *argumentação*, a fala era apenas um meio de chegar até ela. Os pensadores dessa disciplina, de início conhecida como Retórica Clássica ou Aristotélica, pois teve Aristóteles como seu principal pensador, considerava a argumentação como uma verdade absoluta que deveria ser defendida através da linguagem, ou seja, a capacidade argumentativa estava ligada apenas ao campo da lógica. Quanto à linguagem, era vista como um instrumento para a realização da argumentação, que tinha como objetivo somente persuadir o outro, tanto que o sujeito era treinado para tal. Breton (2006, p.24) diz que

A primeira retórica é ao mesmo tempo argumentação, raciocínio, busca de uma ordem do discurso e manipulação das opiniões e das consciências, afirmação que tudo é argumentável e que o orador é muito mais um homem de poder do que um homem de ética e de opinião.

É como se a argumentação só fosse válida se o emissor conseguisse total aceitação do seu ponto de vista. Dessa forma, podemos dizer, também, que a linguagem oral só era vista como eficaz se o falante (orador) conseguisse fazer com que o público concordasse totalmente com ele, caso contrário, a argumentação e a fala não teriam sido executadas com êxito.

Outro ponto importante a observar dentro da perspectiva da retórica clássica é a função do público. Para essa corrente teórica, o interlocutor ou “auditório” – termo usado por alguns estudiosos – é peça essencial na estratégia argumentativa, já que o interesse maior da argumentação consistia na persuasão do público. Porém, é importante destacar que, até então, o auditório era visto como um todo homogêneo, logo, a argumentação e a fala

eram universais. Em outras palavras, não era levado em consideração que cada ser pensante tem sua própria ideologia e poderia não ser a mesma do orador, tampouco que para diferentes públicos se exige diferentes formas de falar.

Entretanto, a partir dos pensamentos de Perelman e Tyteca, na década de 70, isso mudou. Surgiu o que passou a ser denominado de “Nova Retórica”. O pensamento dos autores era redefinir a argumentação como “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para o seu assentimento” (PERELMAN E TYTECA, 1996 apud BRETON, 2003, p. 19). Isso significa dizer que os autores contrapõem a ideia de que a argumentação esteja ligada ao campo da lógica. Para eles, a preocupação maior é a estrutura da argumentação. Para a “Nova Retórica”, o importante é fazer com que o público se disponha a aceitar um ponto de vista, mesmo que não o aceite. Com isso, notamos que, ao contrário da retórica clássica, a argumentação se dará com ou sem a total aceitação do auditório. Quanto a este, a noção de que é essencial para o processo argumentativo é conservada, entretanto, nessa perspectiva, já é levada em consideração a heterogeneidade do público-alvo. Aqui temos uma mudança importante: considerar que o auditório não será sempre o mesmo nos leva a pensar que a estratégia argumentativa e a linguagem oral também não serão.

Assim, a partir da explanação do panorama histórico do campo de estudos retóricos, podemos afirmar que as questões em torno da fala permearam e ainda permeiam o cenário de estudos linguísticos. Entretanto, com o passar do tempo, a fala ganhou maior visibilidade, e os objetivos de ensinar a oralidade foram se modificando. Hoje, não mais como as Retóricas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, preveem o trabalho com gêneros orais em sala de aula em todas as etapas de escolarização, mas, ainda assim, percebemos que a oralidade não ocupa o merecido espaço nas esferas educacionais, deixando grandes lacunas no que diz respeito ao ensino dessa modalidade da língua.

Essa dificuldade de oferecer um espaço adequado à oralidade em sala de aula é um problema cultural, como apontam Castilho (2000) e Neves (2001), que se reflete: nos manuais didáticos sem as indicações de como trabalhar a oralidade, nos déficits na formação dos professores quanto ao assunto, na noção equivocada de que a língua oral não necessita de ensinamentos, entre outros problemas, ou seja, é uma questão socio-histórica. Dessa forma, a partir desses problemas historicamente construídos, é um grande desafio para nós, pesquisadores e professores, instaurar um procedimento metodológico de ensino do texto oral, pois estamos “lutando” contra uma tradição secular de ensino exclusivo da escrita, como

apontam Dolz e Schneuwly (2004). Essa tradição reforça uma falsa soberania da escrita em relação à fala.

Para os autores acima, as produções orais, por razões socioculturais, são julgadas como certas ou erradas, baseadas nas normas da escrita formal da língua portuguesa. A respeito disso, Marcuschi (2001) nos fala que a supervalorização da escrita se deu pelo fato de a competência linguística de escrever ser efetivada como principal letramento formal que o indivíduo deve ter. Entretanto, sabemos que a habilidade de falar precede a habilidade de escrever e já é consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino da língua, mas, ainda assim, isso não supervaloriza nenhuma das modalidades. Devemos olhar para a escrita e a fala como duas modalidades diferentes que se complementam, interagem entre si e integram um *continuum*.

Um ponto acerca da oralidade que merece cuidado é a falsa ideia que se tem de que os textos orais são fragmentados e não-planejados. Para nós, tanto a modalidade escrita quanto a modalidade oral possuem um alto grau de planejamento, cada uma com suas particularidades e especificidades. A diferença clara da escrita que se tem quanto à oralidade, segundo Antunes (2003), é que, embora se planeje o texto oral previamente, “todo evento de fala corresponde a uma interação verbal que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores, em *situação de copresença, alternam seus papéis de falante e ouvinte.*” (p.51, grifo da autora). Entretanto, cabe ressaltar que, nem sempre, há uma alternância de sujeitos, por exemplo: em uma apresentação de seminário, como sabemos, o sujeito discursa, por meio da fala, sem a obrigatoriedade da interação com o público presente. Ainda assim, temos um evento de fala que, embora tenha sido pensado anteriormente, se constrói no momento do discurso. Isso significa dizer que os discursos provenientes da fala são produzidos ao mesmo tempo em que vão sendo planejados e construídos. Além disso, o discurso oral, ainda que não seja sempre, permite ter pausas, hesitações, retificações etc., o que não inferioriza a modalidade oral, apenas corrobora a ideia de que a escrita e a fala são modalidades distintas da interação verbal, com suas devidas importâncias sociais.

Dessa forma, esta pesquisa se debruça sobre os estudos acerca do ensino da língua falada. Para tanto, reconhecendo que há várias ideias do que é oralidade, tomamos para esta investigação a definição de Marcuschi (2001, p.25) de que se trata de uma “prática social interativa que se apresenta através de variados gêneros textuais”. Ou seja, defendemos que um dos requisitos para saber expressar-se oralmente, independentemente do propósito

comunicativo, é não apenas conhecer os diferentes gêneros orais mais comuns no meio social, como também ter conhecimento sobre as distinções e semelhanças entre o falar e o escrever.

Ainda com intuito de facilitar a compreensão da ideia que defendemos nesta pesquisa, trazemos agora um conceito importante, o de gêneros textuais¹. A discussão acerca de gêneros ocorre desde a Antiguidade Clássica, com Platão, na literatura². Faraco (2009), Marcuschi (2008) e Rojo (2015), ainda que sobre focos diferentes, apontam que Platão foi o primeiro a falar sobre gêneros, quando, na obra *República*, divide a representação literária em três gêneros; o lírico, o épico e o dramático. Em seguida, ainda na área da literatura, Aristóteles, pensando sobre poética e retórica, cria uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso. Com isso, o termo gênero foi se ampliando para diversas áreas, bem como na linguística contemporânea. Nela, Bakhtin ([1992]2010), filósofo da linguagem que inspira estudiosos com suas contribuições na área até hoje, trouxe a reflexão de que a comunicação só é possível por causa dos gêneros do discurso, instrumentos culturais que adquirimos no nosso repertório ao longo da vida, isto é, se tivéssemos que criar um novo gênero para cada situação comunicativa que encontrássemos, nossa comunicação seria impossível. Então, para nós, a concepção de Bakhtin ([1992]2010), supracitada, é a que será levada em consideração nesta pesquisa. Dessa forma, assumimos que os gêneros textuais que se apresentam nas diversas situações comunicativas, sejam elas orais ou escritas, guiam toda a nossa interação verbal.

Existem outras perspectivas que tratam dos gêneros de forma distinta da escolhida por nós. Por exemplo, Bunzen (2004) aponta três tradições³ que, com referenciais teóricos diferentes, defendem o ensino de língua materna a partir de gêneros. São elas: a Escola de Sidney, a Escola de Genebra e a Escola Norte-americana (conhecida como Nova Retórica). A primeira tradição desenvolveu seus estudos a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), tendo como referência os postulados de Halliday. Para essa escola, gênero é tido como tipos de atividades que se realizam linguisticamente dentro de uma cultura. Já a segunda escola citada acima é composta por um grupo de pesquisadores como Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Haller, entre outros, que, inspirados na linha bakhtiniana, propõem que gêneros são os instrumentos que mediam as ações discursivas entre os sujeitos. Quanto à

¹ Assumimos as designações *Gênero Textual* e/ou *Gênero Discursivo* como sinônimas, assim como faz Marcuschi (2001).

² Falaremos mais sobre isso, no primeiro tópico da fundamentação teórica.

³ Percebemos, a partir de leituras como Bunzen (2004), Marcuschi (2008), Bawarshi e Reiff (2010) etc, que as tradições de estudo de gêneros, às vezes são referidas como “escolas”, “teorias” e “abordagem”, portanto, tomamos todos esses termos como sinônimos.

terceira tradição, que tem estudiosos como: Bazerman, Miller, Freedman, Medway, entre outros, defende o gênero como uma ação social e discursiva. Ressaltamos que as três tradições apontadas aqui não são totalmente distintas, isto é, há pontos que convergem entre elas. Dessa forma, sabendo dessa diversidade de possibilidades de entender o que é gênero, optamos, como já dissemos, pela teoria de gênero do discurso de Bakhtin.

Diante desse contexto, a fim de discutir sobre o ensino dos gêneros orais, escolhemos para este trabalho, como objeto de estudo, o Livro Didático de Português (doravante LDP), objeto complexo que envolve questões sociais, políticas e econômicas. Sabemos que, no cenário brasileiro, como dizem Barzotto e Aragute (2008), há um discurso recorrente de que os Livros Didáticos (doravante LD) são, muitas vezes, o único meio de os alunos e os professores terem acesso aos conteúdos que são levados para sala de aula⁴. Além disso, segundo mostra uma pesquisa realizada por Rojo e Batista (2005), houve um aumento significativo, entre os anos de 1975 e 2002, de interesse por parte dos pesquisadores pela temática (Livro Didático), o que resultou em um maior número de produções acadêmicas sobre LD.

Como nos mostra Batista (2009), a partir da década de 70, os manuais didáticos apareceram com bastante força no âmbito escolar, a fim de estruturar os conteúdos levados para sala de aula. Com o passar do tempo, a função dos LD foi se modificando, o que acabou distorcendo o seu real papel. Segundo o autor, muitas vezes, o docente perde a autonomia na sala de aula, por causa da forma indevida de utilizar os manuais didáticos. Isso ocorre, muitas vezes, por não darmos ao LD a sua devida função. É comum ver, na realidade escolar brasileira, professores dependendo do livro didático para ministrar suas aulas, e isso acaba apagando ou diminuindo o espaço do docente em sala de aula.

Dessa forma, esses instrumentos acabam, muitas vezes, tomando o lugar do docente, pois cabe a eles: determinar conteúdos, indicar a metodologia de ensino, controlar o tempo etc. Fatos como esses só colaboram com a desvalorização dos educadores, pois, costumeiramente, acabamos “olhando” mais para os LD do que para a formação docente. Sobre isso, Geraldi (1987), diz que “[...]uma vez adotado, o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa a adotar o professor e os alunos”. Isso acontece, segundo ele, não por culpa dos professores, mas devido ao processo deficitário de formação

⁴ É importante ressaltar que os autores não estão de acordo com essa ideia. Eles apresentam essa informação, mas com intuito de questioná-la. Discutiremos sobre isso posteriormente.

que eles recebem. O autor ainda traz vários motivos para que o LD não exista em sala de aula, como por exemplo: o LD não visa a um alunado heterogêneo, determina os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e não permite que o professor crie suas aulas. Entretanto, nós acreditamos que os LD podem, sim, se fazer presentes nas salas, porém com outros usos. Eles devem ser suportes atualizados à disposição do professor, ou seja, o livro deve ser instrumento pedagógico, e o investimento maior dos órgãos públicos deve ser no professor.

O cenário que envolve os LD se modificou bastante na década de 90, quando são publicados Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que têm como objetivo “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998, p.13). Segundo Batista (2003), a partir da institucionalização de documentos como esse, é conferida aos LD uma nova aparência e uma nova função. Agora, além de estruturar os conteúdos, devem estar condizentes com os objetivos dos documentos.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que recebeu essa denominação em 1985, surgiu desde 1929, com o nome de Instituto Nacional do Livro (INL). O programa era voltado para a distribuição de obras didáticas, para a rede de ensino pública, sendo o mais antigo no Brasil. Porém, seu objetivo mudou e, a fim de não só distribuir, passou a analisar as obras, com o intuito de reforçar a obrigação dos LD contemplarem todos os eixos instituídos pelos PCN, mas isso, muitas vezes, não acontece. Como nos apontam diferentes pesquisas⁵, os manuais pedagógicos, ainda que aprovados pelo PNLD, não acompanham as discussões referentes ao eixo da oralidade (um dos eixos de ensino), e tendem, muitas vezes, a propor atividades cujo objetivo é apenas oralizar o texto escrito ou trazer gêneros do cotidiano do aluno, como por exemplo: conversa, telefonema, diálogo etc. Mas, como defendem Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001) – ainda que sob diferentes olhares – o aluno já chega à escola dominando esses gêneros do dia a dia. Portanto, é preciso dar mais atenção àqueles gêneros que não encontramos tão facilmente e cuja produção é mais complexa.

Entretanto, ainda encontrando lacunas nos LD aprovados pelo PNLD, é válido reconhecer a importância desse programa governamental que trata diretamente dos LD, pois

⁵Leal, Brandão e Lima (2012) analisam quatro coleções do Ensino Fundamental Anos Iniciais aprovadas pelo PNLD e constatam que os gêneros orais mais presentes são aqueles informais (conversas espontâneas, telefonemas etc.). Dessa mesma forma, Cruz (2012), a partir de uma análise, constata que os livros do Ensino Fundamental Anos Finais, embora aprovados pelo Programa Nacional de Livro Didático, precisam reformular seu trabalho com os gêneros orais formais públicos, pois apenas trazem gêneros orais coloquiais.

ele objetiva manter os manuais o mais coerentes possível com o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais. A respeito disso, Àvila, Nascimento e Gois (2012, p. 45) dizem que “como o livro é o material didático com o qual o professor mais lida, esse fato (o fato de os livros estarem adequados aos pressupostos teóricos dos PCN) poderia contribuir para que, em se tratando do trabalho com gêneros da oralidade, eles tivessem contato com tais teorias”. Portanto, ressalta-se aqui a importância de se ter coleções didáticas atualizadas com as discussões sobre oralidade e que tragam propostas eficientes para os professores atuantes em sala de aula. Não afirmamos isso porque defendemos a ideia de que o professor deve ser dependente desse material, mas sim, porque acreditamos que, se for para o docente ter contato com esses instrumentos pedagógicos, que eles sejam bons e possam auxiliar o professor em sala de aula. Para nós, assim como diz Soares (2002), “O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele (o professor)”.

Diante de tudo o que foi dito até aqui, indaga-se: **Qual a concepção de gênero oral que os Livros Didáticos apresentam e qual a influência dessa concepção para as propostas de atividades com os gêneros da oralidade?** Buscando responder a essa pergunta, pretendemos, com esta pesquisa, **analisar a perspectiva de oralidade que se inscreve nos livros didáticos de LP do Ensino Fundamental Anos finais.** Para tanto, procuramos **analisar o tratamento dispensado, pelas obras, aos gêneros da oralidade; quais gêneros da oralidade são contemplados nos manuais didáticos; analisar como os autores dos LD estruturam/sistemizam as atividades com esses gêneros orais quanto a quatro categorias⁶ de investigação: (1) oralização do texto escrito, (2) variação linguística e relações fala e escrita, (3) produção e compreensão de gêneros orais, (4) Valorização de texto da tradição oral.** Além disso, buscaremos analisar as quatro coleções que estão em primeiro lugar em distribuição nacional a fim de ter uma ideia do espaço que a oralidade ocupa nas coleções.

Esta pesquisa se faz importante, pois, nas últimas décadas, os estudos acerca da oralidade no âmbito acadêmico vêm aumentando, mas, ainda assim, não temos um número expressivo de pesquisas na área. Conforme levantamento feito por nós no Banco de Teses e Dissertações da Capes, verificamos apenas 353 registros encontrados quanto ao termo pesquisado “Oralidade”, número relativamente baixo comparado a outras temáticas. Quando

⁶ Essas categorias de investigações foram dadas por Leal, Brandão e Lima (2012), quando analisaram algumas coleções didáticas do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nós, faremos uso das mesmas categorias, mas com objetos de estudo diferentes.

buscamos pelas palavras-chave “oralidade e livro didático”, encontramos somente nove trabalhos que tratam do assunto, porém, nenhum deles tinha objetivos parecidos com os desta pesquisa. Por exemplo, desses nove estudos, destacamos: “Estudo Dos Gêneros Textuais No Livro Didático De Língua Portuguesa: Uma Ferramenta Para As Práticas Linguísticas e Sociais”, de Souza⁷ (2011), que tem por objetivo estabelecer uma reflexão sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa, no que concerne às propostas que visam aproximar o aluno do uso da leitura, da escrita e da oralidade presentes no meio social; “O Ensino da Linguagem Oral no Livro Didático de Português: Atividades de Ressemiotização”, de Sugita⁸ (2012), que foca os processos de ressemiotização da linguagem oral nos livros didáticos de português.

Em outra pesquisa bibliográfica, com o intuito de justificar a importância do nosso trabalho, fizemos, no site do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, um levantamento de quantos trabalhos tratavam de oralidade e livro didático em uma década (2004 a 2014), mas não encontramos nenhum na biblioteca digital. Além disso, buscamos no site do Sistema Integrado de Bibliotecas da UFPE, também no período de 2004 a 2014, dissertações e teses que se interessam sobre o assunto e encontramos apenas oito trabalhos que têm como tema a oralidade. Desses oito estudos, destacamos: “Livros didáticos de Língua Portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral” de COSTA⁹ (2006), único trabalho que une oralidade e livro didático, com o objetivo de analisar as propostas didáticas para o ensino da linguagem oral nas coleções didáticas do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Vale salientar que nosso trabalho se distingue do de Costa (2006), pois objetiva não só analisar as propostas didáticas, mas também entender qual a concepção de gênero oral que os LD apresentam e, ainda, o período escolar escolhido por nós é o Ensino Fundamental Anos Finais. Além disso, a pesquisa de Costa (2006) observou duas coleções aprovadas pelo PNLD 2004 e chegou à conclusão de que “as coleções estudadas buscam trazer os diferentes gêneros textuais como objetos para o desenvolvimento de suas propostas de ensino, no entanto, não há investimento em determinados gêneros textuais orais” (p. 95). Nós estamos observando uma coleção do PNLD 2014, ou seja, uma década se passou e, assim, podemos apresentar um quadro atual do ensino dos gêneros orais nos LD.

A respeito do fato de as pesquisas no campo da linguística aplicada serem ainda muito escassas no campo da oralidade, como afirmado acima, percebemos, a partir de todos os

⁷ Dissertação de mestrado acadêmico defendida na Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte.

⁸ Tese de Doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas.

⁹ Dissertação de mestrado acadêmico defendida no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

levantamentos feitos por nós, que o assunto “oralidade” é de interesse de pesquisadores de diferentes áreas. Vimos trabalhos na área de sociologia, psicologia, publicidade, literatura, entre outras. Percebemos, também, que são vários os possíveis aspectos da modalidade oral a ser estudado. Por exemplo, encontramos trabalhos que estudam marcas da oralidade em textos escritos, oralidade como marca de identidade, oralidade como estratégia de argumentação etc. Marcuschi, em 2001, já afirmava que há muito o que se abordar sobre o assunto. Embora tenham se passado 15 anos dessa afirmação, ainda tomamos suas palavras para ratificar o quanto temos a explorar em se tratando de linguagem oral, principalmente depois da publicação dos PCN. Portanto, esta pesquisa, ao se debruçar sobre o ensino da oralidade nos Livros Didáticos, está refletindo sobre as aplicações das teorias expostas pelos documentos oficiais nos manuais didáticos.

Para o desenvolvimento desta investigação, ancoramo-nos nas teorias de Gêneros do Discurso de Bakhtin ([1992]2010); nos estudos do linguista Marcuschi (2001,2006,2008) sobre gêneros textuais e a relação fala x escrita; na discussão sobre gêneros orais na escola de Dolz e Schneuwly (2004); nas reflexões de Neves (2001), Castilho (2000), entre outros, acerca dos problemas que cercam a educação básica; nos estudos sobre Livro Didático de Rangel (2015), Rojo (2012), Batista (2009) Rojo e Batista (2005) etc.

O trabalho segue estruturado em quatro seções. Na primeira, explicitamos nossa fundamentação teórica, a qual está dividida em subseções que dissertam sobre os estudos acerca dos gêneros textuais, da oralidade e do Livro Didático, pilares do nosso trabalho. Em seguida, na segunda seção, apresentamos detalhadamente todo o percurso metodológico da pesquisa. Na sequência, na terceira seção, expomos nossa análise de dados. Por fim, na quinta seção, depois de termos passado, como disse Kant na epígrafe da seção atual, pelas intuições e pelos conceitos, tecemos algumas ideias, as nossas considerações, não sendo elas finais, mas iniciais de outras pesquisas sobre a temática aqui explorada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Toda a teoria só é boa na condição de que, utilizando-a, se vá mais além.

André Gide

Para o desenvolvimento desta pesquisa, discutiremos sobre questões teóricas e refletiremos a respeito dos temas: gêneros discursivos, oralidade e Livros Didáticos.

2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS: CONCEITO NORTEADOR

Esta seção é destinada a discorrer sobre gêneros discursivos¹⁰ para que, em seguida, seja possível entender mais sobre a modalidade oral da língua e os gêneros orais. Além disso, é de suma importância ter em mente a noção clara do que chamamos de gêneros discursivos, para que a discussão sobre o ensino da oralidade se torne mais fluída ao longo desta pesquisa. Com as palavras de Marcuschi (2011, p.18), percebemos que “[...]é inegável que a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo quanto a linguagem [...]”. Mas, ressaltamos que não é nosso objetivo, nesta seção, fazer um estudo acurado das teorias de gênero, pois foge aos nossos objetivos de pesquisa.

2.1.1 Diferentes perspectivas teóricas de gênero e sua relação com o ensino

O estudo dos gêneros não é novo, tampouco desconhecido por nós. Segundo Marcuschi (2008), essa área já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que começou a ser explorada por Platão. Com a evolução dos estudos linguísticos, percebemos que hoje temos desdobramentos de um mesmo tema. A partir de leituras acerca da história dos gêneros, percebemos que há uma heterogeneidade de nomenclaturas. Isto é, encontramos “tipologias de tipologias”¹¹, por exemplo: Marcuschi (2008) divide o estudo dos gêneros em perspectivas, já Bawarshi e Reiff (2013) estruturam a história dos gêneros em tradições e Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) falam em abordagens de gênero. Porém, ainda assim, notamos que há um aspecto em comum entre eles, todos reconhecem que o gênero surge na filosofia voltada à arte literária. Dessa forma, é relevante, antes de voltarmos o olhar sobre o

¹⁰ Há uma discussão sobre a diferença entre gêneros do discurso e gêneros textuais, Rojo (2012) diz que o primeiro se trata da essência, do subjetivo, enquanto o segundo é a forma que o discurso toma no dizer. Entretanto, assim como Marcuschi (2008), não entendemos um sem o outro, portanto, aqui, nesta pesquisa, não nos interessa adentrar nessa discussão.

¹¹ Essa é expressão é usada por Schnewly (1986) (apud Marcuschi 2008, p.151)

ensino dos gêneros, traçar um panorama histórico do surgimento e desenvolvimento do tema. Entretanto, ressaltamos, assim como Marcuschi (2008), que é impossível, hoje, devido às inúmeras fontes, dominar todas as perspectivas de estudo de gênero.

Para tratar do caminho da história dos gêneros na literatura, optamos por adotar os estudos de Bawarshi e Reiff (2013), que apontam que cinco principais trajetórias dos estudos literários de gênero são traçadas, sendo elas: as abordagens neoclássicas, as estruturalistas (ou histórico-literárias), as românticas e pós-românticas, a estética da recepção e as dos estudos culturais.

Com as primeiras abordagens, as neoclássicas, surgem a materialização do termo gênero e suas primeiras categorizações. Segundo Bawarshi e Reiff (2013) “as abordagens de gêneros que estamos chamando de neoclássicas utilizam um conjunto de categorias (ou taxonomias) teóricas e trans-históricas com o objetivo de classificar os textos literários” (p.29). Isso significa dizer que tais abordagens objetivam a busca por regras sistemáticas com o intuito de tipificar os textos literários. Em consonância com essas abordagens, Platão apresenta uma tríade que será chave para os próximos estudos acerca de gêneros. Como diz Faraco (2009), autor que faz uma breve reflexão sobre os gêneros do discurso, Platão, no livro III da *República*, divide a representação literária em três gêneros: o lírico, o épico e o dramático, dando origem à trilogia de gêneros. Essa tríade é a maior contribuição da abordagem neoclássica, mas é ela também o alvo de crítica das abordagens seguintes. Ainda dentro das abordagens neoclássicas, Aristóteles, conforme indicam Rojo e Barbosa (2015) e Marcuschi (2008) – ainda que sob objetivos diferentes – enumera, na *Poética*, diversos gêneros, como: comédia, poema trágico, epopeia, etc. e trata-os como “um grupo que engloba várias **espécies** de substâncias individuais”. (ROJO E BARBOSA, 2015, p.36, grifo das autoras). Já na *Retórica*, o filósofo grego divide o discurso retórico em três gêneros (categorias): o judiciário, o deliberativo e o epidítico¹², os quais se diferenciavam pela intenção do dizer.

Nas abordagens estruturalistas, compreendem-se os gêneros “como entidades que organizam e, até certo ponto, moldam textos e atividades literárias em uma realidade literária” (BAWARSHI E REIFF, 2013, p.33). Aqui, apontamos a principal diferença das abordagens supracitadas, pois

¹² Segundo Rojo e Barbosa (2015), o gênero deliberativo é aquele cujo discurso tem a função de aconselhar ou desaconselhar; já o judiciário tem o intuito de acusação ou defesa; e o epidítico busca refletir o elogio ou a censura daquele momento.

Enquanto as abordagens neoclássicas de gênero utilizam categorias trans-históricas (tais como épica, lírica e dramática) para classificar e explicar os textos literários e suas relações em um nível abstrato, as abordagens estruturalistas estão mais interessadas em como gêneros sócio-históricamente situados moldam ações, identificações e representações literárias. (op. cit. p.33)

Em outras palavras, percebemos que agora o objetivo não é mais tipificar os gêneros¹³ e sim entender o modo como eles moldam as produções textuais em contextos literários. Esse reconhecimento da capacidade estruturadora dos gêneros e a admissão do poder de moldar as produções e interpretações textuais nas realidades literárias é o avanço dessas abordagens. Porém, as seguintes irão criticar o fato de que as estruturalistas esquecem que todos os gêneros auxiliam na organização da escrita, não só os literários. Cabe ressaltar que tanto as estruturalistas quanto as neoclássicas limitavam os textos literários em categorias, e a próxima abordagem, como afirma Faraco (2009, p.124) “abalou profundamente a teoria clássica dos gêneros e pôs o tema *gêneros* numa permanente crise”.

As abordagens românticas e pós-românticas rejeitaram o poder constitutivo dos gêneros e questionaram a separação das obras literárias em gêneros estáticos. Podemos dizer que, enquanto as abordagens estruturalistas consideravam que os gêneros constituíam as relações textuais dentro das produções literárias, os românticos defendiam que “os textos literários adquirem seu *status* exatamente por excederem as convenções de gênero, vistas como taxonomias prescritivas.” (BAWARSHI E REIFF, 2013, p. 36). Ou seja, o texto literário, nessa perspectiva, não pode ser visto em sua forma, tampouco esgotado em tipificações, pois o que o torna literário é o poder se extrapolar o gênero. Friedrich Schlegel (1800 apud BAWARSHI E REIFF, 2013) importante autor e filósofo romântico alemão que influenciou os pensadores dessas abordagens, considerava a singularidade dos textos literários, vendo-os cada um como um gênero em si. Dessa forma, é a singularidade do texto literário que vai importar para os autores românticos, excedendo os gêneros produzidos por ele. Assim, esse movimento romântico contribui para “uma visão dinâmica da relação entre textos e gêneros” (op. cit. p.37).

“As abordagens da estética e da recepção reconhecem os gêneros como uma *performance* do leitor, em especial do crítico literário” (BAWARSHI E REIFF, 2013, p. 38, grifo dos autores). Nesse caso, o gênero não é uma propriedade textual, mas uma função de leitura. Essas abordagens reconhecem o poder constitutivo dos gêneros, embora muito mais

¹³ Há uma discussão trazida por Bawashi e Reiff (2013) quanto ao que pensam Todorov e Genette. Esses autores afirmam que aquilo que as abordagens neoclássicas denominam *gêneros* não são, na verdade, gêneros, e sim tipos.

como uma ferramenta que está à disposição do crítico literário para interpretar os textos do que para produzi-lo. Ou seja, o gênero muda a partir da percepção do leitor (nesse caso, o crítico literário). Podemos perceber que esse modo de observar os gêneros oferece uma visão mais dinâmica, a qual “dá um pontapé” inicial para voltar o olhar sobre a relação do gênero com a cultura.

As abordagens dos estudos culturais trazem ideias que são latentes até hoje na discussão dos estudos de gênero, é a partir delas que surge um panorama mais amplo para a ação dos gêneros. Podemos dizer que, nessas novas perspectivas, o gênero extrapola a arte poética e o campo literário. É importante reforçar que até o momento, observando as abordagens anteriores, o gênero acabava sendo um tipo fechado de texto literário ou um limitador da escrita, ou seja, de uma forma ou de outra, observa-se mais a forma do que a função do gênero. Essas abordagens dos estudos culturais,

[...] procuram examinar a relação dinâmica entre os gêneros, os textos literários e os elementos socioculturais, particularmente, a maneira como os gêneros organizam, produzem, normalizam e ajudam a reproduzir tanto ações literárias como não literárias de maneira dinâmica, contínua e culturalmente definida e definidora. (BAWARSHI E REIFF, 2013, p.39-40).

Ou seja, notamos que, agora, entra em cena uma visão que antes não era tomada como central, mas que faz muita diferença na definição de gênero: a de dinamicidade. A noção de que existe uma relação dinâmica entre textos da literatura e práticas sociais historicamente construídas é o mais importante aspecto das abordagens em questão. Tais perspectivas estavam interessadas “em como e quais gêneros se tornam disponíveis como opções legítimas para uso de leitores e críticos” (op. cit. p. 40).

Outro ponto importante das abordagens dos estudos culturais é o reconhecimento de que todos os gêneros moldam produções (escritas ou orais) e ações sociais, não somente os gêneros literários. Quanto a isso, como aponta Rojo (2015), ao traçar um breve histórico dos gêneros, Mikhail Bakhtin e seu círculo de discussões¹⁴ foram os primeiros a estender a observação dos gêneros a todos os textos, aqueles do cotidiano e da arte literária, situando-os dentro de uma cultura. O filósofo Todorov também reforça a relação existente entre gênero e cultura. Segundo ele (apud BAWARSHI E REIFF, 2013, p.41) “a sociedade escolhe e

¹⁴ O círculo de Bakhtin é uma escola de pensamento russo do século XX. O grupo era formado por alguns pensadores que se encontravam regularmente de 1919 a 1929, segundo Faraco (2009), e era integrado por estudiosos de diferentes áreas, como por exemplo: o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor de literatura Lev. Vasilievich Punpianskii, os professores Valentin Volochinov, Pavel Medvédev e Mikhail Bakhtin. Ainda segundo o autor supracitado, o interesse que o grupo tinha em comum era a paixão pela filosofia, pela linguagem e pelo debate de pensamentos

codifica os atos [de fala] que correspondem mais proximamente a sua ideologia; é por isso que a existência de certos gêneros em uma sociedade, e sua ausência noutra, são reveladores daquela ideologia”. Ou seja, tanto Bakhtin quanto Todorov apontam que os gêneros são instrumentos construídos em contextos sociais situados e representam as crenças daquela sociedade.

Além disso, é a partir do pressuposto de gênero primário e secundário¹⁵ de Bakhtin ([1992]2010) que se pensa a respeito da heterogeneidade de gêneros, ou seja, é percebido que os gêneros se misturam formando, assim, novos gêneros. Segundo o autor, o romance carrega em si múltiplos gêneros em um mundo simbólico, o que destoa das ideias das abordagens anteriores, que pensavam os textos literários como gêneros puros. Com Bakhtin ([1992]2010) vemos que não, os gêneros literários são secundários, portanto, não são genuínos.

Dessa forma, o século XX (época das abordagens dos estudos culturais) foi palco de críticas ao tratamento dos gêneros com base em propriedades formais. Aqui, não é mais cabível falar em taxonomias e tipificação para se referir a gêneros. Então, como apontou Faraco (2009), a partir das ideias do romantismo e pós-romantismo, houve uma quebra no pensamento do que é gênero, dando início a novas ideias como: gênero como ação, como *performance* e como produto cultural. Porém, a mais importante evolução nessas abordagens foi o certo abandono da teoria de gêneros da estética clássica.

Findando as cinco abordagens trazidas por Bawarshi e Reiff (2013) para explorar as tradições literárias, pudemos concluir, fazendo uso das palavras de Marcuschi (2011), que “as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem.” (p. 19). Dessa forma, entendemos o porquê de hoje a noção de gênero ter se ampliado a tantas outras áreas do conhecimento e não ser mais exclusividade do universo literário. Como aponta Marcuschi (2008), notamos a presença da noção de gênero textual nas áreas da etnografia, da antropologia, da sociologia, da retórica, da psicologia, da linguística, etc. Nosso interesse é nesta última.

Passando para os estudos de gênero nas tradições linguísticas, encontramos em Marcuschi (2008) uma listagem de perspectivas em curso no cenário internacional, são elas: a sócio-histórica e dialógica, a comunicativa, a sistêmico-funcional, a sóciorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua, a interacionista e sociodiscursiva de

¹⁵ Falaremos com mais detalhes acerca desses pressupostos no tópico seguinte.

caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna, a da análise crítica e a sociorretórica/sócio-histórica e cultural. Entretanto, conforme reforça o autor, essas perspectivas não representam por completo todas as possibilidades teóricas existentes. Além disso, não caberia aqui dissertar sobre todas elas, por isso, optamos por nos centrar naquelas que repercutem no cenário brasileiro e influenciam o ensino de língua materna.¹⁶ Ou seja, falaremos da Escola de Genebra, da Escola Australiana de Sydney e da Escola norte-americana, tendências que influenciam o ensino de gêneros.

A primeira, Escola de Genebra, segundo Marcuschi (op. cit. p.152), é “uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação Vygotskyana socioconstrutivista representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart.”. Essa abordagem é a de maior repercussão no Brasil. Seus representantes buscam desautomatizar o ensino de gêneros, ou seja, para essa Escola, os gêneros devem ser tomados como instrumentos socialmente construídos e ensinados no contexto real do seu funcionamento, com o intuito de formar sujeitos autônomos que, por sua vez, precisam estar preparados para situações comunicativas dentro e fora da sala de aula. Segundo aponta Bunzen (2004), essa Escola, desde os anos 80, vem tentando modificar práticas de ensino tidas como tradicionais, repensando a formação docente e o objetivo de ensino de língua materna.

Ainda sobre o interacionismo sociodiscursivo (ISD), segundo Cristovão e Nascimento (2011,p.35),

[...] parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir, das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades. Em relação às ações de linguagem e aos textos que as concretizam, o ISD propõe que primeiro se faça a análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade.

Em outras palavras, a Escola de Genebra, baseada no ISD, propõe uma centralização na diversidade de textos e no modo como eles se relacionam com seu contexto de produção a partir dos aspectos históricos, sociais, culturais que os influenciam, ou seja, o que importa é o texto em relação com o contexto. Então, como aponta Bunzen (2004), os pesquisadores inclusos nessa tendência, procuram formular, apoiando-se na Teoria da Enunciação de Bakhtin e na da aprendizagem vygotskiana, uma base teórica para o ensino de língua. Com isso, surge a proposta de que é o gênero que vai permitir essa articulação entre as práticas sociais e os objetos educacionais, conforme vemos em Dolz e Schneuwly (2004).

¹⁶ Reconhecemos a existência da perspectiva Swalesiana no Brasil, porém não daremos enfoque nela, por se tratar de uma linha voltada para o ensino de segunda língua.

No que toca ao conceito de gênero nessa Escola, percebemos que, baseados em Bakhtin ([1992]2010), os pesquisadores tomam gênero como mediadores de ações discursivas que acontecem na interação entre sujeitos. Dolz e Schneuwly (2004) apontam que, dessa forma, o gênero textual é um megainstrumento que viabiliza a materialização de uma atividade de linguagem. Para os autores, para o indivíduo saber se comunicar nas diferentes situações comunicativas, orais ou escritas, deve se apropriar dos gêneros. Entretanto, cabe reforçar, assim como faz Bunzen (2004), que a Escola de Genebra não busca tornar o gênero como objeto real de ensino, mas utilizá-los com o intuito de proporcionar a aprendizagem dos alunos em dominar a capacidade de agir discursivamente, por meio de aspectos linguístico-textuais.

Como afirmamos anteriormente, os estudos sobre gênero da Escola de Sydney são baseados na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que, por sua vez, é influenciada pela obra de Michael Halliday (1978). Segundo explicam Bawarshi e Reiff (2013, p. 47, grifo dos autores), “O funcional diz respeito ao trabalho que a linguagem realiza dentro de determinados contextos. O “sistêmico” diz respeito à estrutura ou organização da linguagem, de modo que ela possa ser usada para fazer determinadas coisas dentro daqueles contextos.” Ou seja, nesse sentido, podemos dizer que, essa abordagem entende a linguagem como um sistema de criação de significados, no qual os sentidos da comunicação são resultados das relações internas entre as partes do sistema linguístico e do texto.

Para a LSF, a realização da linguagem possui três níveis: o registro, o texto e o gênero. Segundo dizem Bawarshi e Reiff (2013), tanto o gênero quanto o registro é orientado pelos contextos, este pelo de situação e aquele pelo de cultura. Assim, podemos dizer que, para propor o ensino de gêneros, a Escola de Sydney se finca em dois conceitos-base: o de contexto de cultura e o de contexto de situação. Halliday (1978 apud BAWASHI E REIFF, 2013) diz que este último não acontece isoladamente em momentos únicos, mas são frequentemente recorrentes como tipos de situação.

Conforme aponta Bunzen (2004), os especialistas que se enquadram nessa tendência da LSF tentam relacionar o objetivo social do texto, desde ideologias às convenções sociais até a situação imediata de realização do texto, como influenciadoras no desenvolvimento de gêneros. Essa Escola, tanto segundo o autor supracitado quanto Bezerra e Silva (2014), pode ter sido a primeira a relacionar os estudos de gêneros ao ensino da língua materna e da estrangeira. Entretanto, nela, o ensino da língua ocorria de maneira prescritiva e de forma

genérica, pois buscava desenvolver a pedagogia de gêneros no nível básico apenas reconhecendo os gêneros mais utilizados na escola.

Por fim, voltando a atenção ao que se entende por gênero na Escola de Sydney, Bezerra e Silva (2014, p. 25) dizem bem quando define que “O gênero, o mais abstrato desses níveis (de realização do sistema linguístico), consiste num conjunto de finalidades orientado para ações em um evento discursivo reconhecido como tal em um determinado contexto de cultura”. Dessa forma, percebemos que a Escola de Sidney “opera a partir da premissa de que a estrutura linguística está integralmente relacionada com a função social e o contexto” (BAWARSHI E REIFF, 2013, p. 47). Essa proposição que associa estrutura linguística à função social passa a ser alvo de algumas críticas tanto pedagógicas quanto teóricas, por exemplo: o grau de formalismo apontado no ensino de gêneros, já que, para ensinar a escrita correta de um texto, o gênero e a análise da estrutura funcionam como modelo, e a visão de que gênero apenas realiza o sistema linguístico, esquecendo, assim, que também reproduzem uma ideologia social. Entretanto, como reforçam os autores, ainda que existam várias críticas a respeito dessa perspectiva, “a pesquisa e os debates no interior dessas abordagens foram essenciais para estabelecer de que modo os gêneros conectam sistematicamente motivos/propósitos sociais e ações sociais e linguísticas” (op. cit. p. 55).

Quanto à Escola norte-americana ou Nova Retórica, formada, sobretudo, por estudiosos americanos e canadenses, foca seus objetivos nos elementos de situação muito mais do que nas características formais dos gêneros (como faz a Escola de Sydney). Vale ressaltar que essa tradição chamada de Nova Retórica, como aponta a pesquisadora Silveira (2002), surge em resposta ao ensino da escrita nas escolas e nas universidades norte-americanas, que até o final do século XIX, estava sob influência da retórica clássica. Nessa perspectiva, Bazerman e Carolyn Miller têm uma importante função, pois empregam a noção de gênero, que é a maior contribuição para essa Escola.

A pesquisadora Miller ([1984] 2009) define o gênero como ação social em situações retóricas, ou seja, o foco agora recai sobre como o gênero realiza as atividades construídas socialmente. Já Bazerman (2015) acrescenta que as situações recorrentes possuem características que nos permitem reconhecer o gênero envolvido naquele determinado contexto. Ou seja, para o autor, o gênero só pode ser considerado existente se for reconhecido pela sociedade, além disso, o gênero é tido como uma ligação entre ação e sociedade. Entretanto, cabe ressaltar que, embora se reconheça a tipificação do gênero como

peculiaridade dele, a Nova Retórica foca na característica de dinamicidade e de fluidez. Dessa forma, o foco dessa Escola é compreender como esses gêneros funcionam em resposta a contextos sociais de uma determinada cultura.

Nessa abordagem, defende-se que o ensino de gêneros não deve acontecer limitando-os às formas e tipificações: identificá-los apenas por suas características textuais é insuficiente, pois eles não podem ser vistos como formas estanques e rígidas. Segundo os estudiosos dessa perspectiva, os gêneros precisam ser ensinados considerando as suas características cognitivas e os fenômenos históricos e sociais que contribuem para a sua formação e o seu uso, visando o seu caráter comunicativo. Ao contrário da escola de Sydney, a Nova Retórica critica o ensino de produções genéricas em sala de aula e considera para o ensino de gêneros as experiências prévias dos alunos com os diversos gêneros, em situações sociais que eles considerem significativas. Eles trariam gêneros de sua vivência social e, por parte do professor, caberia o aprimoramento da habilidade retórica, para futuramente introduzi-los em novos ambientes discursivos. Os gêneros seriam, então, trabalhados a partir de uma negociação entre professor-aluno-escola, sendo desconstruídos e reconstruídos, como diz Bunzen (2004).

Pudemos perceber, ao explicitar as características das Escolas, que há várias formas de conceber o gênero textual e de ensiná-lo, porém, ao se tratar do ensino dos gêneros no cenário escolar brasileiro, pesquisadores como Bunzen (2004) e Bonini (2001), sob diferentes perspectivas, apontam uma certa “camuflagem” dessa multiplicidade de abordagens. Segundo os autores, parece que se tem uma “aceitação ingênua” por parte dos educadores e pesquisadores da abordagem Bakhtiniana e, segundo eles, a principal causa disso é a orientação interacionista defendida pelos PCN. Entretanto, a nosso ver, não se trata de uma aceitação totalmente ingênua, como dizem os autores, pois Bakhtin, de fato, tem uma grande influência, por se tratar de um teórico que oferece suporte para todas as correntes de forma proveitosa. Por exemplo, Bezerra e Silva (2014) fazem uma investigação de qual conceito que, na maioria das vezes, se encontra em artigos acadêmicos que buscam relacionar o ensino da língua materna com as teorias de gênero, e percebem que 81,2 % do *corpus* declara sua base teórica em Bakhtin, dado que reforça a escolha consciente e não inconsciente como dizem os autores supracitados. Segundo Marcuschi (2008), Bakhtin é levado em consideração por representantes das diferentes abordagens no Brasil. Além disso, é importante considerar as divisões das Escolas como não dicotômicas, pois, assim, entendemos que há pontos que convergem entre elas. Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, a importância de investir na

formação docente, a fim de fazer com que os educadores tenham conhecimento das variadas possibilidades de trabalhar gênero textual e tomar decisões ainda mais conscientes.

Dessa forma, não nos pautamos em uma escola ou outra, mas na perspectiva de gênero do discurso de Bakhtin ([1929]2010) e nos apoiamos nas ideias de Dolz e Schneuwly (2004), logo, nos aproximamos da Escola de Genebra, seguindo a orientação do ISD. Para nós, é coerente fazer essa opção, por se tratar da mesma visão de gênero trazida nos documentos oficiais (PCN) que regem a educação brasileira e, por entender, assim como Dolz e Schneuwly (op. cit.) o gênero como um megainstrumento de aprendizagem. Sendo assim, trataremos, nos próximos tópicos, mais detalhadamente das ideias desses autores importantes em nosso estudo.

2.1.2 A perspectiva Bakhtiniana de gêneros discursivos

Como já dito, o filósofo Mikhail Bakhtin foi um grande divisor de águas para os estudos da linguagem. Seus pressupostos influenciaram diferentes áreas, como: antropologia, linguística, sociologia etc. Quanto à teoria de gêneros, Marcuschi (2008, p.152) diz que “Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa”. Portanto, interessa-nos, aqui, trazer sua teoria sobre gêneros do discurso. Deixamos claro que Bakhtin ([1992]2010), mesmo sem se debruçar sobre a problemática do ensino, está presente nas teorias de pesquisadores como Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2001), entre outros.

A ideia geral do que são os gêneros do discurso está presente na maioria das obras do Círculo de Bakhtin. Como aponta Rodrigues (2005, p.150), encontramos nesses trabalhos: “a defesa do romance como gênero literário,[...] a abordagem do romance polifônico em Dostoiévski, o papel e o lugar dos gêneros nos estudos marxistas da linguagem; os gêneros como uma das forças sociais de estratificação da língua [...]”, entre outros aspectos do tema. Ou seja, é com os escritos bakhtinianos que percebemos a evolução do conceito de gênero do discurso e entendemos o alargamento desse conceito, antes restrito apenas à área da poética e da retórica, para todas as práticas de linguagem.

Como apontam Rojo e Barbosa (2015), o Círculo começa a discutir a noção de gênero poético com os formalistas russos. Na obra *O método formal nos estudos literários: uma*

introdução crítica à poética sociológica ([1928]2012), Medvédev¹⁷ critica a maneira como os formalistas russos analisam o gênero poético, pois, como vimos na seção anterior, as abordagens estruturalistas buscam tipificar os gêneros baseadas em suas propriedades formais, e é essa a ideia rejeitada pelos autores e por todo o Círculo de Bakhtin. Para eles, não se pode, especificamente na literatura, encerrar uma obra em um gênero, mas sim iniciá-la, ou seja, o gênero deve ser visto no todo da obra.

Ainda tratando dos gêneros literários, Bakhtin, em 1929, na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, observa que as especificidades da arte poética do autor é uma nova forma de composição literária. Segundo Bakhtin, Dostoiévski passa a impressão de não ser apenas um autor de romances, mas de uma série de discursos filosóficos de outros pensadores e, ainda, cria um gênero romanesco essencialmente novo, “[...] por isso sua obra não cabe em nenhum limite, não se subordina a nenhum dos esquemas histórico-literários que costumamos a aplicar às manifestações do romance europeu” (BAKHTIN ([1929] 2013, p.5). Assim, é importante destacar que, durante toda a obra em questão, o autor se dedica à investigação de como se dá a construção do gênero *romance polifônico*. Bakhtin aponta que Dostoiévski marca o surgimento de um gênero, o qual traz vozes além da do próprio autor. E essas vozes, independentes no texto literário, coexistem e são tão importantes quanto as vozes dos outros heróis, é “como se soasse ao lado da palavra do autor” (Op. Cit. p. 5). Ou seja, Dostoiévski cria um novo gênero: o romance polifônico. Todas as reflexões acerca das vozes do romance são iniciadas em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, mas é válido ressaltar que, posteriormente, em 1979, elas foram ampliadas sob os estudos acerca dos conceitos de autor-pessoa e autor-criador por Bakhtin, na obra *Estética da Criação Verbal*.

Após expor o conceito de romance polifônico, Bakhtin, no capítulo *Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski*, reconhece que “Nem o herói, nem a ideia e nem o próprio princípio polifônico de construção do todo (da obra dostoiévskiana) cabe nas formas do gênero, do enredo e da composição do romance biográfico, psicológico-social, familiar e de costumes, ou seja, não cabe nas formas que dominavam na literatura da época de Dostoiévski [...]([1929]2013), p. 115). Ou seja, a partir desse entendimento, Bakhtin já começa a problematizar a ideia de gênero que dominava a literatura naquele determinado contexto e época. Segundo o autor:

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, “perenes” da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos

¹⁷ Na obra *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica à poética sociológica*, as tradutoras Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo, consideram, apesar das polêmicas em torno da autoria, Pável Nikoláievitch Medvédev como autor desta obra.

imorredouros da *archaiaca*. É verdade que nele essa *archaiaca* só se conserva graças a sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaiaca* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaiaca* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. (BAKHTIN [1929]2013 p.121, grifos do autor)

Dessa forma, é ideal observar que, já nesta obra, estabilidade e mudança, reiteração e abertura para o novo são articuladas de forma combinada a partir da compreensão de Bakhtin. Segundo Faraco (2009), o ponto de partida do Círculo de Bakhtin é entender que o gênero não deve ser estático e limitado à formas, como era pensado na literatura, e sim considerar sua dinâmica de produção e as vozes nela existentes.

Dessa forma, Machado (2007, p.219), reconhece que, ao refletir sobre a evolução do romance, “Bakhtin pensou o romance como o texto potencializador do encontro de línguas, de linguagens, de gêneros orais e escritos.” Além disso, concordando com a autora, reconhecemos que o romance “como gênero em devir, estava longe de mostrar um esgotamento de possibilidades estéticas e linguísticas”, por isso, na obra *Questões de Literatura e Estética: A teoria do romance*, desenvolvida nos 1930 e publicada em 1975, Bakhtin diz que

O romance pressupõe uma descentralização semântico-verbal do mundo ideológico, uma certa dispersão da consciência literária que perdeu o meio lingüístico indiscutível e único do pensamento ideológico, que se encontra entre as línguas sociais nos limites de uma única linguagem e, entre as línguas nacionais, nos limites de uma única cultura (helenística, cristã, protestante), de um único mundo político-cultural (reinos helenísticos, Império Romano, etc.).(BAKHTIN, [1975] 2002,p.164)

Ou seja, o autor entende que o romance polifônico carrega em si vozes dotadas de valores axiológicos de diferentes culturas e pensa, assim, o romance não como um produto estático puramente lingüístico, mas como uma produção dinâmica que reflete uma língua. Tanto que, no capítulo *O discurso em Dostoiévski*, na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin deixa claro que nomeia o capítulo dessa forma pelo enfoque que este dará ao discurso, pois vê a língua em sua totalidade viva e concreta, e não como limitado objeto da lingüística.

Já na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* ([1929] 2009), percebemos que é nesse trabalho que o gênero discursivo começa a ser estendido a outras produções da sociedade, e não somente à arte literária. Entretanto, ao ler minuciosamente o livro em questão, notamos que o termo

“gênero” não é utilizado com frequência e ainda é um pouco restrito à literatura. Na citação a seguir percebemos que a palavra é utilizada duas vezes:

Mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos **gêneros** linguísticos. A este respeito faremos simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo **gênero**, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. (BAKHTIN [1929] 2009, p. 44)

No fragmento trazido acima, o gênero é nomeado de linguístico e foge do campo literário, por isso, dizemos que Bakhtin/Volochinov expandem o conceito da arte para a vida. Então, de imediato, percebemos que a problemática dos gêneros é ligada ao campo da enunciação, logo, entendemos que não se pode desvincular a ideia de gênero com a da noção de interação verbal, língua, discurso, enunciado, atividade humana etc.

Portanto, para entender o que Bakhtin postula sobre gêneros do discurso, é importante evocar as ideias acerca da enunciação, logo, refletir sobre tema e significação. A enunciação, que, por um lado, se constitui da entonação expressiva e do conteúdo ideológico e, por outro, da significação e do tema, é definida por Bakhtin na obra supracitada. Nela, o autor conceitua *tema* como o sentido da enunciação completa, sendo ele individual, único e não reiterável, e, ainda,

um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico pra a realização do tema.” (Op. Cit. p. 134).

Ou seja, o tema abarca a carga ideológica responsável pela enunciação, enquanto que a significação constitui o sistema técnico que a permite existir. Isto é, para o autor, o discurso é o que se produz por meio do uso da linguagem como prática social. Logo, compreendemos, de acordo com a teoria bakhtiniana de enunciação, que não se deve considerar apenas a oração isolada, já que esta é limitada à significação e é uma unidade da língua, enquanto o enunciado é, efetivamente, o foco da enunciação, por conferir sentido e ser unidade da comunicação verbal. Logo, Bakhtin postula que o enunciado se constitui da significação e do tema. Notamos isso, quando, no capítulo *Tema e Significação na Língua* na obra em questão, o autor pontua o problema causado pelo esquecimento da enunciação pelos estudos linguísticos. Além disso, como é explícito na citação acima, Bakhtin considera que a linguagem, como um sistema social e dinâmico, se adequa aos usos cotidianos.

Flores e Teixeira (2009, p.150), tratando de Bakhtin, afirmam que o autor compreende o enunciado sob dois aspectos: “[...] o que lhe vem da língua e é reiterável e o que lhe vem do contexto de enunciação e é único.” Isso nos faz entender que cada texto carrega um sistema

semiótico de entendimento geral, ou seja, que é convencionalizado. Sendo assim, os textos, em sua posição de enunciado, apresentam algo irrepetível e individual, garantindo o seu sentido. Dessa forma, podemos perceber que o sentido dos enunciados é definido por meio dos diversos acentos sociais que o mesmo signo linguístico possa vir a assumir.

Ainda na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin postula que,

Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal*. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. ([1929]2009 VOLOCHINOV/BAKHTIN, p. 45, grifo do autor)

Como percebemos, o autor, não só nesse recorte, mas em todo o livro, fala de formas de comunicação, formas de enunciação, formas de comunicação verbal, forma de discurso, forma de texto etc., mas hesita em conceituar *gênero do discurso*. Dessa forma, entendemos, assim como Rojo e Barbosa (2015 p.42), que, na obra em questão o que importa, de fato, “são os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes, e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio de enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas.” Em outras palavras, fica claro, com *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que é a interação verbal a principal responsável pela constituição e funcionamento do gênero. Ademais, como falamos de enunciação nos parágrafos anteriores, agora, com essa citação, entendemos que quando Bakhtin afirma que o problema dos gêneros linguísticos está ligado ao problema da enunciação, quer dizer que esses gêneros dão forma, porém, a uma enunciação ou um discurso e não se limitam ao nível estrutural do enunciado. Dessa forma, os postulados bakhtinianos trouxeram novos olhares aos estudos linguísticos, na medida em que focou na significação e na produção dos discursos cotidianos e formais públicos.

Agora, refletindo sobre a evolução conceitual dos gêneros em Bakhtin, percebemos que, apesar de utilizar diferentes nomes para tratar de gênero, só na obra *Estética da Criação verbal*, o autor opta pelo termo *gênero do discurso*, definindo-o e trazendo outros conceitos atrelados a ele. A obra referida foi publicada em Russo em 1979 e traduzida, pela primeira vez, para o português em 1992. Quanto às traduções da obra bakhtiniana, Rojo e Barbosa (2015) e Faraco (2009) apontam críticas sobre ela. Eles dizem que, muitas vezes, por uma tradução nem sempre fiel ao texto original, ocasiona-se uma visão reducionista dos pressupostos bakhtinianos.

No texto que compõe a obra supracitada, intitulado de *Os Gêneros do Discurso*, Bakhtin se dispõe a tratar com detalhes do assunto. Logo de início, o autor afirma que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN [1979] 2010 p. 261). Dessa forma, reforça que não se pode dissociar a noção de língua e interação da de gêneros e acentua a ideia trazida na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* de que enunciado é a *unidade real da comunicação verbal*. Além disso, como diz Faraco (2009, p. 126) “O ponto de partida de Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. [...]. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana”. Logo, se o nosso desejo é entender os gêneros discursivos, devemos sempre lembrar que os enunciados não são proferidos em um vazio, são constituídos e estabilizados historicamente. Além disso, os gêneros são inesgotáveis, pois as possibilidades de atividade humana também são.

Ainda no texto supracitado, Bakhtin diz que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros*” ([1929] 2010 p. 262, grifo do autor). Como percebemos, é aqui, nesta obra, que Bakhtin assume o conceito de gêneros do discurso e é através dessa definição que acontece um possível reducionismo do pressuposto bakhtiniano. Faraco (2009) diz que há uma cristalização do conceito de Bakhtin em sua transposição pedagógica, ou seja, os leitores bakhtinianos acabam dando mais atenção ao termo *forma* do que ao *relativamente estável*, limitando, assim, a dinamicidade do gênero. Compactuamos com a visão de Faraco e entendemos que, “ao dizer que os tipos são *relativamente estáveis*, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras” (p.127).

Para Bakhtin, “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” (op. cit. p. 282, grifo do autor). Isto é, cada indivíduo carrega consigo uma bagagem de formas textuais, um vasto repertório e, dependendo do momento, da intenção, do público e etc. escolhe e desenvolve o seu discurso (oral ou escrito) em forma de um gênero específico. Ou seja, percebemos que são os gêneros que organizam nossa sociedade, é por meio deles que nos comunicamos, alcançamos nossos objetivos e agimos socialmente. Entretanto, cabe realçar que, apesar da vontade discursiva do falante, os gêneros não são livres das formas da língua.

Os gêneros não são estanques, mas mutáveis e flexíveis, porém, possuem uma estrutura determinada por sua função, isto é, “todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis” (BAKHTIN ([1992] 2010 p. 282). É essencial entender que cada gênero possui sua funcionalidade, fenômeno a que Bakhtin chama de “heterogeneidade funcional”. Sobre isso, nos mostra que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, [1992] 2010, p.262). Observa-se, então, que Bakhtin já reconhece a heterogeneidade dos gêneros e acrescenta que “pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há e nem pode haver um plano único para o seu estudo” (BAKHTIN, [1992] 2010, p.262).

Bakhtin ainda nos alerta que: “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...], refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação” ([1992] 2010, p.285). Isso reforça a ideia de que cada situação e cada enunciado são únicos. Além disso, é importante dizer que o domínio das formas é necessário para haver interação entre os sujeitos a partir dos gêneros discursivos. Outra questão importante a se falar, pois irá nos auxiliar quando formos tratar do campo de ensino, é a divisão que Bakhtin ([1992] 2010) faz quanto à natureza dos gêneros. Segundo o autor, há dois grupos de gêneros: o primário e o secundário. No primeiro grupo, estão os gêneros familiares, produzidos no cotidiano, como, por exemplo, uma conversa. No segundo grupo, encontramos aqueles mais formais e que geralmente são utilizados em esferas públicas, exemplo: debate televisivo. É muito importante entender que não se trata de dois grupos dicotômicos, mas sim, complementares. Como ele diz:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...]. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, [1992]2010, p.263)

Em outras palavras, os gêneros primários se incorporam aos gêneros secundários e os modificam. Então, o reconhecimento da natureza do gênero é de suma importância para a construção do mesmo, pois o falante, ao ter certeza de sua função e suas particularidades, ficará mais à vontade na hora de agir discursivamente. O desconhecimento dessa natureza acarreta em um formalismo demasiado e rompe com a relação do gênero com o real.

No âmbito da natureza dos gêneros, quanto à escola, qual gênero ensinar? Em relação a isso, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a exploração de gêneros mais formais, já que sabemos que os alunos, antes de chegarem à escola, já dominam os gêneros primários e necessitam de mais auxílio nos gêneros secundários. Marcuschi (2001) também adota a ideia de que o ensino deve se dedicar mais aos gêneros secundários, em especial, àqueles que aparecem em situações mais formais, pois os que surgem nas situações informais o aluno já domina. A respeito disso, falaremos na próxima seção.

Depois de ter apresentado as ideias do Círculo de Bakhtin nas obras *Problemas da poética de Dostoiévski*, *Marxismo e Filosofia da linguagem e Estética da criação verbal*, traremos as pesquisas de Souza (2003) e Rojo e Barbosa (2015) que, embora tenham objetos de estudo diferentes, trazem uma contribuição a respeito do conceito de gênero.

Souza (2003) analisa a aparição do conceito de gêneros discursivos em *Marxismo e filosofia da linguagem*, em quatro edições traduzidas para diferentes idiomas (português, francês, inglês e espanhol). Com sua pesquisa, ele chega à conclusão de que Bakhtin faz uso de diversas terminologias, mas em todas elas se remete à categoria *gênero*, como podemos observar na tabela a seguir:

Quadro 1: Quadro de ocorrências da categoria “gênero” em MFL

Português	Francês	Inglês	Espanhol
[01] <i>dialetologia social</i>	<i>dialectologie sociale</i>	<i>the problem of behavioral speech genres</i>	<i>el problema de los géneros discursivos cotidianos</i>
[02] <i>diferentes modos de discurso</i>	<i>différents modes de discours</i>	<i>little speech genres</i>	<i>los pequeños "géneros discursivos"</i>
[03] <i>gêneros lingüísticos</i>	<i>registres linguistiques</i>	<i>speech genres</i>	<i>géneros discursivos</i>
[04] <i>gênero</i>	<i>registre</i>	<i>behavioral speech genres</i>	<i>género discursivo concreto</i>
[05] <i>modos de comportamento</i>	<i>modes de comportement</i>	<i>behavioral genres</i>	<i>géneros discursivos</i>
[06] <i>registros da língua familiar</i>	<i>registres de la langue familière</i>	<i>behavioral speech genres</i>	<i>géneros discursivos cotidianos</i>
[07] <i>categorias de atos de fala</i>	<i>catégories d'actes de parole</i>	<i>genres of speech performance</i>	<i>géneros de las actuaciones discursivas</i>
[08] <i>tipos de discursos menores da vida cotidiana</i>	<i>types de discours mineurs de la vie quotidienne</i>	<i>little behavioral genres</i>	<i>pequeños géneros cotidianos</i>
[09] <i>modelagem das enunciações</i>	<i>modelage des énonciations</i>	<i>structure of the genre</i>	<i>conclusión genérica</i>
[10] <i>estereótipos no discurso da vida cotidiana</i>	<i>stéréotypes dans le discours de la vie quotidienne</i>	<i>Genres of behavioral speech</i>	<i>conclusión genérica</i>
[11] <i>fórmulas estereotipadas</i>	<i>formules stéréotypées</i>	<i>genre</i>	<i>conclusión genérica</i>
[12] <i>pequenas fórmulas correntes</i>	<i>petites formules courantes</i>	<i>little behavioral genres</i>	<i>pequeños géneros cotidianos</i>
[13] <i>fórmula estereotipada</i>	<i>formule stéréotypée</i>	<i>behavioral genre</i>	<i>género cotidiano</i>
[14] <i>fórmulas da vida corrente</i>	<i>formules de la vie courante</i>	<i>behavioral genre</i>	<i>género cotidiano</i>

(Fonte: SOUZA, 2003, p. 201)

Esse quadro corrobora o que já dissemos anteriormente: na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin, ainda que estenda o conceito de gênero a outras áreas do conhecimento, hesita em nomeá-lo como tal. Entretanto, como mostra Souza (2003), ele se refere ao gênero por meio de diferentes nomes para, mais tardiamente, em *Estética da criação verbal*, nomear e definir o que são gêneros do discurso. Além disso, percebemos, com o trabalho de Souza (2003), uma explanação que caracteriza *gênero* de forma similar nas traduções observadas. Dessa forma, o autor observa que, apesar das mudanças de idiomas, as ocorrências acerca dessa categoria permanecem, o que nos faz entender que isso é uma peculiaridade da obra original em russo. Assim, sob nossa interpretação, podemos dizer que essa hesitação de nomear gênero foi intencional, com as diversas formas de tratá-lo, buscou não limitar o conceito a um só aspecto.

Rojo e Barbosa (2015), ainda que com outro objetivo, o de comparar as definições do conceito gênero em dois textos diferentes do Círculo de Bakhtin, trazem um quadro comparativo entre as obras *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da Criação verbal*. Vejamos a seguir:

Quadro 2: As definições de “gênero” em *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da Criação verbal*

OBRA	CONTEXTO SOCIAL	GÊNEROS DISCURSIVOS	ENUNCIADO/ TEXTO
1981 [1929]	Cada época e cada grupo social Formas de comunicação (verbal)	Gêneros linguísticos Forma de discurso na comunicação socioideológica Formas de discurso social	Temas Formas de enunciação
1997 [1952-1953/1979]	Cada esfera de utilização da língua	Tipos relativamente estáveis de enunciados Gêneros de discurso	Enunciados Variadas formas Diversidade Diversidade funcional

(Fonte: Rojo e Barbosa, 2015, p. 45)

Como apontam as autoras, em dois textos diferentes, um atribuído a Volochinov e outro a Bakhtin, em um espaço de tempo de 24 anos, podemos perceber no primeiro uma abordagem mais sociológica e, no segundo, uma abordagem mais linguística. Entretanto, como reforçam as linguistas, apesar das diferenças entre os textos, a característica central do Círculo de Bakhtin é preservada: os gêneros não são pensados isoladamente. Quanto a isso,

Rodrigues (2005, p. 166) diz que “O Círculo enfatiza a relativa estabilização dos gêneros, o seu caráter de processo ligado à atividade humana (e não um produto apenas)”.

Dessa forma, ao investigar o desenvolvimento do conceito de gêneros, podemos perceber que estudar os gêneros do discurso a partir do olhar de Bakhtin é reconhecer que eles são tão dinâmicos quanto a nossa própria língua, e o que constitui um gênero é a íntima relação com a situação social interativa e não as suas propriedades formais. Rodrigues (2005) diz que “Em síntese, os gêneros correspondem às situações de interação verbal *típicas* [...]: cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário”. (p. 165).

Ademais, é fundamental, já que vamos lidar com os gêneros discursivos da modalidade oral da língua, reconhecer que “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas).” (BAKHTIN, [1992] 2010, p.283). Sabendo disso, voltaremos o olhar para os gêneros da oralidade no Livro Didático, não defendendo que os alunos precisam aprender a falar, mas que necessitam aprender como constituir enunciados orais coerentes com a situação comunicativa. Faraco (2009) diz que a apropriação pedagógica da noção de gênero bakhtiniano deve refletir o caráter dinâmico do conceito e não as suas formas. É com esse olhar que continuaremos.

Além disso, como nos diz Machado (2007, p. 207),

“Se o homem e o mundo não estão acabados, impossível elencar e fechar as possibilidades das formas de representação de sua palavra. Os gêneros discursivos são decorrência direta das formas representativas desse mundo cotidiano e prosaico.”

Ou seja, é o mundo real o maior potencializador de constituição dos gêneros do discurso. Como aponta Faraco (2009), Bakhtin, ao trazer a ideia da relativa estabilidade do gênero, antecipa a discussão posterior de que as ações sociais não são totalmente previsíveis nem totalmente causais. Somos nós que selecionamos e fazemos escolhas particulares na construção de nossas enunciações.

Como ficou claro nesta seção acerca dos pressupostos de Bakhtin, reconhecemos que, embora o autor não trate da problemática do ensino, oferece ideias importantes para que outros estudiosos façam isso. Dessa forma, ancorados neste autor, passamos, agora, para a discussão dos gêneros atrelados à instituição escolar.

2.1.3 O ensino de gêneros na escola a partir de Dolz e Schneuwly

Já entendemos que é a partir dos gêneros que se dá toda a nossa comunicação. Com Dolz e Schneuwly, percebemos que o “gênero é que é utilizado **como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares**, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (2004, p. 61, grifo nosso). Isto é, fica evidente que é através do gênero textual que se pode e deve estruturar a estratégia de ensino, pois, como eles bem falam: é “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 63). Portanto, para que o ensino faça sentido ao aluno, as questões trazidas à sala de aula devem ter ligação com as práticas da sociedade. Como percebemos no recorte supracitado, os autores trazem à tona o termo “práticas de linguagem”, termo esse que é de extrema importância para entender a perspectiva de ensino que os autores defendem. Portanto, para uma melhor compreensão, exporemos o conceito de “práticas de linguagem”.

Para Dolz e Schneuwly, “o conceito visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas últimas” (2004, p.62). A partir disso, é pertinente dizer que, para que a escola trabalhe os gêneros textuais como um mediador de aprendizagem, é necessário que ela, antes de tudo, adote o conceito de práticas de linguagem, ou seja, é de crucial importância que a instituição escolar trabalhe a língua em uso e perceba a linguagem como mediadora de todas as situações comunicativas. É relevante, também, notar que, como nos dizem os autores, é na prática de linguagem que temos a junção das manifestações particulares e sociais dos indivíduos. Isto significa dizer que cada ser humano carrega suas ideologias e crenças que, por sua vez, são expostas por meio dos gêneros do discurso, através de um processo heterogêneo que envolve “papéis, ritos, normas e códigos, que são próprios à circulação discursiva, são dinâmicos e variáveis” (Op. cit. 2004, p. 62).

Dessa forma, “Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (op. cit. p.63). É visando a esse dinamismo e variação das situações comunicativas que defendemos, nesta pesquisa, o trabalho com diversos gêneros textuais, tentando, assim, abarcar a maior extensão possível dos gêneros do discurso.

Outro conceito importante, trazido por Dolz e Schneuwly (2004), é o de “atividades de linguagem”. Para eles, “a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação – comunicação” (2004, p.63, grifo

dos autores). Isso nos leva a pensar que é extremamente necessária a dedicação da escola às ações de linguagem, pois é nelas que serão desenvolvidas questões linguísticas e cognitivas essenciais à construção de qualquer gênero, como nos falam os autores (2004, p. 63):

(...) uma ação de linguagem consiste em produzir e compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidade lingüística). Levando-se em conta as diferenças das formas oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações de linguagem.

Em outras palavras: trabalhar com ação de linguagem na sala de aula implica explorar capacidades diversas do indivíduo, como, por exemplo, adaptação do contexto, domínio de especificidades do gênero, entendimento de como agir na situação comunicativa, maneira de escrever ou de falar em determinadas situações, entre outras.

Após ter discutido sobre práticas e atividades de linguagem, faz-se necessário, agora, retomar o conceito de gênero, voltando o nosso olhar para o âmbito do ensino. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 64), “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Aqui, refletimos da seguinte maneira, o professor tem em suas mãos um ótimo suporte de ensino: o gênero, e é a partir dele que devemos nortear todo o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à questão problemática que envolve a escola, os autores dizem que, “a particularidade da situação escolar reside no seguinte fato: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (DOLZ E SCHNEUWLY ,2004, p. 65). Nesse desdobramento, os autores percebem que “é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo*” (p.65) (grifo dos autores). A nosso ver, essa inversão impede, muitas vezes, o trabalho eficaz do gênero em sala de aula, pois trabalhado como modelo ideal, o gênero é desligado de qualquer situação de uso. Sendo assim, o objetivo central é fazer com que o aprendiz memorize normas e técnicas de formulação de um determinado gênero. Essa perspectiva é negada pelos autores e, por conseguinte, negada nesta pesquisa.

Inspirados nos autores, defendemos a perspectiva de que a escola deve ser vista como um autêntico lugar de comunicação e, como tal, deve propor aos alunos situações comunicativas mais próximas possíveis da realidade. Isso permitirá aos aprendizes

compreender o real sentido de estudar aquele gênero. Dissemos o mais próximo possível, porque, como explicam Dolz e Schneuwly, não é possível que, ao entrar no âmbito escolar, o gênero não sofra mudanças. Isto é, “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” (2004, p.69). Desse modo, “Trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência” (2004, p.67). Ora, sendo assim, a escola não pode apenas ensinar gênero na teoria, mas também, na prática. A prática, aqui, não é entendida como a repetição de algum exercício, mas como o ato de propor situações reais na sala de aula. A respeito disso, Biasi-Rodrigues (2002) diz que

O que está faltando é a formulação de uma proposta que realce a ativação do conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva do aluno, seguida do exercício de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação. Sem isso, corre-se o risco de continuarmos incorrendo na artificialidade das produções textuais, executadas como tarefa escolar e destinadas ao leitor-professor-avaliador. (p. 08)

Então, se o gênero for tratado como algo totalmente teórico, estaremos, assim, negando a escola como lugar de comunicação e persistindo nas limitadas formas de ensinar os gêneros, resumidas à narração, descrição e dissertação.

Para entendermos melhor quais gêneros levar à escola, precisamos retomar a questão da natureza do gênero. Dolz e Schneuwly (2004), ancorados em Bakhtin ([1992] 2010), corroboram a ideia de que os gêneros são primários ou secundários e reforçam que um não é dicotômico ao outro, mas “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários” (Op cit, 2004, p. 31). Ou seja, os secundários são os gêneros mais complexos, que surgem em circunstâncias novas, geralmente mais difíceis de acontecer nas práticas cotidianas. Por isso, a escola é chamada a trabalhar os gêneros secundários, já que esses os alunos não aprenderão sozinhos. Como já nos disse Bakhtin ([1992] 2010), todo indivíduo carrega consigo uma vasta bagagem de gêneros do discurso, então, quando defendemos o uso de práticas sociais na sala de aula, estamos dizendo que o professor deve considerar os gêneros primários que os alunos trazem em seu repertório, pois será a partir deles que virão os secundários. Portanto, como apontam os autores Dolz e Schneuwly (2004, p. 116), “[...] saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiam historicamente, dos mais simples aos mais complexos”.

Detendo-se à modalidade oral da língua, Dolz e Schneuwly (2004) mostram que mesmo a linguagem oral se fazendo presente nas salas de aula, por meio de leituras,

conversas, diálogos entre professor e aluno etc. ela, raramente, é tida de forma adequada como objeto de ensino. Então, após a discussão de questões problemáticas que envolvem a escola, percebemos que realmente tem que haver uma reflexão de quais e como ensinar gêneros orais.

Os autores comprovam que é uma missão bastante complexa o trabalho eficaz com a modalidade oral da língua em sala de aula. Entretanto, eles apontam um caminho possível para trabalhar a oralidade, a dos gêneros textuais. Para eles, os gêneros textuais são os melhores recursos para o ensino da oralidade, pois “[...] são, a um só tempo, complexos e heterogêneos (mas fundados de certa maneira sobre uma heterogeneidade “integrada”), produtos socio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação da linguagem.”. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 115). Dessa forma, os discentes, ao se apropriarem dos gêneros orais, são capazes de construir novos saberes nesse processo de apropriação dos gêneros que, além de ensinar a materialização desses instrumentos, a finalidade a que servem, também, ensina aos alunos um esquema usual que permite agir em uma situação comunicativa. É válido ressaltar que os autores não invalidam outros caminhos para trabalhar o texto oral, mas veem nos gêneros um caminho privilegiado para isso, pois, como dizem os autores, “[...] a entrada pelos gêneros apresenta muitas vantagens: ela diz respeito ao nível textual e engloba outros “pontos de vista” mais locais (conexão, enunciação, segmentação etc.), é empiricamente delimitável e socialmente pertinente.”. (Op. cit. p. 117).

Dessa maneira, refletindo sobre o trabalho com a oralidade na escola, Neves (2001, p. 323) afirma:

Parece-me que, basicamente, e por incrível que pareça, o que falta à escola – em todos os níveis, inclusive na universidade - é conseguir considerar a linguagem **em funcionamento**, o que implica, em última análise, saber avaliar as relações entre atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão

Em outras palavras, em consonância com as ideias de Dolz e Schneuwly (2004), a autora acredita que todas as atividades escolares que envolvem o ensino da modalidade oral de uso da língua deve considerar a linguagem em funcionamento, ou seja, a práticas sociais, mediadas por essa linguagem, nas quais os gêneros se constituem, pois só assim “o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares.” (op. cit. p.126).

2.2 A MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA E SUAS ESPECIFICIDADES

Após termos feito uma discussão acerca das diferentes perspectivas teóricas de gênero do discurso e tratado da questão do ensino de gêneros sob o viés dos estudos de Dolz e Schneuwly, ficou evidente qual a concepção de gênero adotamos nesta pesquisa. Agora, acreditamos que é importante, para dar prosseguimento a este trabalho, explicitar a concepção de oralidade que fundamenta este trabalho. Já afirmamos que a modalidade oral da língua é merecedora de um olhar cuidadoso, por ser pouco explorada na escola, quando comparada à modalidade escrita do campo da linguagem. Além disso, lidando com o ensino da oralidade, notamos que ainda há muitos obstáculos encontrados. Como aponta Dolz e Schneuwly (2004, p. 126, grifo dos autores), é preciso, primeiramente, “[...] *definir claramente as características do oral a ser ensinado*.”, para que seja possível tornar a oralidade um objeto de ensino reconhecido pelas instituições escolares. Dessa forma, buscamos, nesta seção, esclarecer a concepção de oralidade adotada.

2.2.1 O que é o texto oral? As diferentes concepções de oralidade e suas implicações com o ensino

Já expusemos, aqui, que, como já constatado, o primeiro contato do ser humano ocorre por meio da fala, logo, a primazia cronológica da oralidade é algo indiscutível. Além disso, sabemos que o acesso à oralidade é maior do que à escrita no dia a dia, ou seja, falamos mais do que escrevemos. Para Marcuschi (2001, p. 20), nossa sociedade é caracterizada “[...] indistintamente da classe social, idade, formação e profissão, como profunda e essencialmente oralista”. Para comprovar essa constatação, Marcuschi e outros pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco, em 1995, com o projeto “Fala e escrita: usos e características” fizeram um levantamento com mais de 500 informantes, a fim de observarem o uso da fala e escrita em diferentes contextos.

Essa pesquisa concluiu que o tempo diário dedicado à escrita e à leitura é de, aproximadamente, 5% do total, enquanto que 95% é utilizado para comunicação oral. Até mesmo os universitários observados nesse estudo apontaram que fazem maior uso da oralidade do que da escrita. É certo que estamos falando de uma pesquisa feita há mais de duas décadas, porém, o seu resultado ainda é latente em pesquisas mais recentes, como em Antunes (2003), Ávila, Nascimento e Gois (2012), entre outros. Além disso, ainda não encontramos nenhum levantamento tão significativo quanto esse. Dessa forma, podemos observar que já é consenso entre linguistas que a fala é, historicamente, precedente à escrita, porém, quando se

trata do ensino da modalidade oral na escola, percebemos que a oralidade ainda é menosprezada, já que se tem a ideia de que não é preciso ensinar algo que o ser humano aprende naturalmente. Antunes (2003, p. 24) constata que, na escola, referente às atividades em torno da modalidade oral da língua há:

Uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar [...];
Uma equivocada visão da fala, como lugar privilegiado para a violação das regras da gramática [...]; Uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada [...]; Uma generalizada falta de oportunidade de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais de comunicação pública [...].

Dessa forma, podemos verificar que, embora haja a aceitação de que é preciso trabalhar oralidade em sala de aula e a regulamentação dessa necessidade pelos PCN, ainda não temos o trabalho desejado com o texto oral na escola. Com as dificuldades apresentadas por Antunes (2003), notamos que algo ainda precisa ser repensado. Isto é, se encontramos esses resultados quando observamos o contexto da sala de aula, percebemos que ainda não se tem a clareza do que é ensinar oralidade na instituição escolar. Para isso, segundo Schneuwly (2004), é necessário compreender, claramente, o que é oralidade, para, em seguida, construir uma relação nova com o ensino da linguagem.

Dito isso, acreditamos que uma das questões, ousamos dizer a principal, que dificulta o trabalho com a oralidade na escola é a falta de clareza do que é esse objeto de ensino. A pergunta que dá título a esta seção, reflete bem a indagação que os docentes fazem ao se deparar com a orientação: “Trabalhe oralidade em sala de aula!”. Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 12) dizem que “[...] não se trata obviamente de ‘ensinar a fala’, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala [...]”. Entretanto, como fazer isso desconhecendo o que é, verdadeiramente, o texto oral? Ou seja, estamos lidando com um objeto de estudo relativamente novo, o que implica estranheza e medo para os docentes. É até injusto compararmos o trabalho que se tem com a modalidade escrita, uma tradição secular de estudos, ao trabalho com a modalidade oral, uma área de estudos que se inicia, basicamente, a partir século XX. Além disso, podemos notar que não encontramos tantas pesquisas voltadas a definir oralidade quanto as que procuram definir a escrita, isto é, como aponta Marcuschi (2008), por se tratar de um objeto de estudo complexo, multifacetado e novo, não há, ainda, um consenso entre os pesquisadores a respeito da definição de oralidade. Contudo, com algumas pesquisas, podemos observar que há diferentes formas de entendê-la.

Schneuwly (2004)¹⁸, a fim de propor um novo caminho para o ensino da linguagem oral, lança mão do conceito de texto oral. Para ele, muitas vezes, o texto oral é reduzido a sua materialidade fônica, porém, a oralidade é muito mais que isso. Para poder observar melhor as diversas formas de conceber o texto oral e seu ensino, o autor realiza uma pesquisa com professores de Ciências da Educação, fazendo apenas uma pergunta: “O que o oral é para você?”. Schneuwly (Op. cit.) identificou três formas diferentes de responder a pergunta: (1) oral como materialidade, (2) oral como espontaneidade e (3) oral como norma. Dentro desses blocos, algumas respostas chamaram nossa atenção. Por exemplo, no grupo 1, 19 professores disseram que o oral “efetua-se por meio da voz” (Op. cit. p. 110), o que é verdade, porém o oral não se limita a essa definição. Pensar o oral em sua materialidade, como apontam Dolz, Schneuwly, Haller (2004), é essencial, pois é uma das peculiaridades da oralidade e, para torná-lo objeto de ensino, é preciso conhecê-lo em sua essência, porém, é um equívoco reduzi-lo ao som emitido pelas cordas vocais. Se assim fizermos, vamos cair, novamente, na ideia errônea de que não é preciso ensinar oralidade, já que chegamos à escola sabendo falar.

Ainda quanto à pesquisa do autor, no segundo grupo, que aponta para o oral como espontaneidade, 25 professores disseram que este é “vontade, coragem de expressar-se; desvelar seu pensamento, seus sentimentos, suas alegrias” (Op. cit. p. 110). Refletindo sobre a concepção que está implícita nessa resposta, podemos perceber que ela aponta para a ideia de que a fala corresponde a, simplesmente, reproduzir um aglomerado de frases ou reproduzir um pensamento. Entretanto, como defende Koch (2000), a fala e a escrita significam formas de agir criticamente no mundo. Também, é essa concepção de texto oral, de fala como reprodutora de pensamentos, que nos leva ao erro de pensar que, como é algo espontâneo, nunca há formulação prévia, sendo um discurso desorganizado. Porém, já sabemos que, em algumas situações comunicativas, nos é permitido planejar o discurso oral antes da execução, por exemplo: debates, seminários, entrevista etc.

Já no terceiro grupo, oral como norma, 14 indivíduos responderam que oral é “declamar, ler coletivamente, ler em voz alta” (2004, p. 111). Essa afirmação aponta para um equívoco conceitual entre os docentes acerca do que é oralidade. A resposta acima, na verdade, reflete o que é oralização e não oralidade. Como Dolz e Schneuwly (2004) dizem,

¹⁸ É importante deixar explícito que Schneuwly (2004) faz uma pesquisa voltada para o ensino do texto oral francês, porém, com os resultados, nos oferecem uma base e nos permite pensar a realidade do cenário brasileiro no que diz respeito à noção de oralidade.

oralização e oralidade não são sinônimos, aquela é uma característica desta, que deve ser considerada no âmbito de ensino dos gêneros orais. A respeito disso, nos aprofundaremos no tópico seguinte.

Voltando-nos para a pesquisa de autoria de Schneuwly (2004, p. 111), podemos analisar as respostas, assim como fez o autor: temos “[...] uma sedimentação muito complexa da história do ensino do francês, em que ainda encontramos traços tanto das antigas elocução e recitação quanto da virada em favor das dimensões comunicativas.”. Dessa forma, entendemos que os professores apontam para um momento de transição, no qual entendem que é necessário e importante trabalhar com o texto oral em sala de aula, mas se confundem em o que é o oral. O autor ainda diz que,

Poderíamos parafrasear a opinião majoritária dizendo que o verdadeiro oral é, por um lado, aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação mundo, e, por outro lado, o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas. (p. 112)

Em outras palavras, percebemos, ainda, que as respostas foram separadas em três concepções, que a modalidade oral da língua é entendida como espaço privilegiado da linguagem espontânea e liberal e, ainda, parece que o oral está intimamente atrelado à escrita ou, ao contrário, é extremamente oposto a ela. Sendo assim, Schneuwly (2004, p.112) afirma que “Nem um nem outro parecem suscetíveis de se tornarem objetos de ensino: o oral “puro” escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação”. Ou seja, não é possível tornar o oral um objeto de ensino se não pensarmos em uma concepção mais dinâmica, complexa e dialógica, construída nas diferentes situações comunicativas que exigem o discurso falado. Além disso, é preciso abandonar essa ideia de dicotomia ou de dependência da modalidade escrita da língua.

Schneuwly (2004, p. 117) afirma que,

Numa tal concepção, o oral, de início, aparece como multiforme. Não há o oral que oporia à escrita; não há [...] nenhuma dimensão de linguagem que permitiria definir de maneira uniforme. O oral não existe; existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade. Ou, então, atividades de linguagem que combinam oral e escrita.

Isto é, o oral não pode ser definido de uma única forma, é necessário observar cada contexto de uso, cada situação comunicativa, cada propósito interacional, etc. Dessa forma, a utilização da voz e a sua relação com a escrita se dão de maneiras distintas e de acordo com a situação específica. Concordamos, então, que a escola não pode trabalhar com a oralidade

visando a “um saber falar”, mas precisa tornar o aluno proficiente em todas as circunstâncias que utilizará a modalidade oral da língua. Logo, a instituição escolar e seus docentes devem, segundo o autor, trabalhar as especificidades dos gêneros orais, pois, assim, explorarão os orais.

Em um trabalho mais recente, pensando, agora, o ensino da modalidade oral da língua portuguesa no cenário brasileiro, Ávila, Nascimento e Gois (2012) fizeram uma pesquisa com 35 docentes do Ensino Fundamental Anos Finais atuantes em 35 municípios diferentes do Estado do Piauí. Os pesquisadores tiveram interesse em levantar questões como “(1) Por que trabalhar com textos orais na aula de Língua Portuguesa? (2) Quais gêneros textuais orais estão presentes na escola? (3) Como tratá-los como objeto de ensino?” (Op. cit. p. 47). Quanto à primeira pergunta, os autores constataram que houve unanimidade no reconhecimento da importância que deve ser conferida à modalidade oral da língua portuguesa, porém, apesar disso, notaram que os objetivos do ensino dessa modalidade, muitas vezes, estão ausentes nas práticas pedagógicas e, quando existem, não estão coerentes com a concepção de oralidade que se deve ter.

Quando os docentes foram questionados acerca de quais gêneros orais devem ser contemplados na escola, Ávila, Nascimento e Gois (2012) perceberam que gêneros escritos estavam entre os mais destacados e, poucos, realmente, mencionaram os orais. Além disso, muitos educadores entendiam leitura como atividade de trabalho da oralidade. Já na terceira pergunta feita pelos autores da pesquisa, foi notada uma sistematização didática não tão eficiente sobre o gênero. Ou seja, não ocorre uma reflexão prévia com os alunos no trabalho com gêneros orais, e sim, de maneira superficial, é realizada uma atividade com um gênero oral. Dessa forma, os autores concluíram que os professores observados podem ser inseridos em uma fase de transição entre práticas tradicionalistas de ensino e práticas sociointeracionistas, que os docentes se empenham em seguir as propostas dos PCN e que demonstram interesse em atualizar sua prática de sala de aula.

Assim sendo, é possível perceber que, embora as pesquisas supracitadas retratem realidades e contextos de locais diferentes, constatamos um ponto em comum acerca do tratamento da oralidade. Schneuwly (2004) e Ávila, Nascimento e Gois (2012), apontaram que o corpo docente tem plena consciência da importância de ensinar gêneros orais em diferentes situações comunicativas na escola, mas é fato explícito que os professores ainda não têm clareza do que é oralidade e de que forma ensiná-la. Então, acreditamos que o

desconhecimento do que significa esse objeto de ensino seja o maior entrave para o desenvolvimento do trabalho com a oralidade. Cabe ressaltar, aqui, que não acreditamos que essa falta de clareza sobre o que verdadeiramente é oralidade seja “culpa” exclusiva do corpo docente, acreditamos que se trata de um conjunto de fatores relacionado à escola, à sociedade e à cultura. Como aponta Castilho (2000), existem as crises que afetam os docentes, são elas: a crise científica, a crise social e a crise do magistério. Cada uma carrega uma série de problemas que afetam, de forma direta, a clareza do objeto a ser ensinado e os objetivos de ensino.

Ainda no cenário brasileiro de ensino, Araújo (2014), em sua dissertação de mestrado¹⁹, buscou compreender a concepção de oralidade presente na prática pedagógica dos professores. Para tanto, a pesquisadora entrevistou dois docentes da rede pública estadual do estado de Pernambuco. A autora observou que os professores se aproximaram das concepções apresentadas por Schneuwly (2004), um professor apontou para a noção de oralidade como espontaneidade, e outro para oralidade como materialidade. Entretanto, ambos entendem que é importante e necessário explorar a oralidade em sala de aula e que trabalhar com o oral é auxiliar os alunos a desenvolver competências comunicativas em várias situações de uso. Ou seja, percebemos, mais uma vez, que os educadores têm plena convicção de que é preciso tornar a oralidade um objeto de ensino, mas não têm segurança de que objeto se está tratando e qual a melhor maneira de ensiná-lo.

Dessa forma, mediante aos estudos trazidos até aqui, defendemos que a oralidade não pode ser reduzida à norma, à espontaneidade e à materialidade. Fazendo uso das palavras de Marcuschi (2001, p.25), entendemos oralidade como “[...] uma prática interativa para fins comunicativos que apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, ela [a oralidade] vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de usos”. Então, se entendemos oralidade dessa maneira, não acreditamos em uma forma única de ensinar gêneros orais, pois, com vimos, não há um oral, mas sim os orais. Por exemplo, há muita diferença entre falar durante uma entrevista de emprego e falar com amigos numa situação informal, logo, são competências linguísticas, estruturas sintáticas e adequação vocabular diferentes a serem trabalhadas.

¹⁹ Araújo (2014) defendeu sua dissertação de mestrado no Centro de Educação da UFPE. A pesquisadora objetivou observar como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio e, para isso, precisou entender a concepção de oralidade que os professores carregam.

Sendo assim, nos questionamos: como trabalhar oralidade em sala de aula? Dolz e Schneuwly (2004) acreditam, como já explicitamos no tópico anterior, que os professores devem partir dos gêneros textuais, pois estes estão de acordo com a concepção de oralidade que os autores defendem. Concordando com eles, acreditamos que não se pode trabalhar oralidade sem lidar com os gêneros do discurso, pois são eles que regulam nossa comunicação, seja na modalidade escrita ou oral. Além disso, como Antunes (2003, p. 100) afirma, é preciso “aceitar o caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros e registros textuais”. Dessa forma, é possível trabalhar oralidade em sala de aula de forma coerente com o que dizem os documentos oficiais e com o que acreditamos ser oralidade.

A autora supracitada, ainda, explicita que essa concepção de oralidade traz algumas implicações pedagógicas e faz com que o trabalho com a modalidade oral da língua tenha algumas características específicas. Para ela, o ensino tem que propor:

Uma oralidade orientada para a coerência global [...]. Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação [...]. Uma oralidade orientada para as suas especificidades [...]. Uma oralidade orientada para variedade de tipos e gêneros de discursos orais [...]. Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social [...]. Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto [...]. Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas [...]. Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores [...]. (ANTUNES, 2003, p. 100-105)

Em outras palavras, é preciso estabelecer uma nova relação com a linguagem e entender que tanto a modalidade escrita quanto a oral estão à disposição da interação verbal sob a forma de diferentes gêneros textuais. Além disso, como mostra Antunes (2003), é a escola que fica responsável por trabalhar as especificidades da língua falada, o que descarta reduzi-la a algo adquirido naturalmente no dia a dia. Cabe à escola tornar os alunos capazes de se comunicarem nas mais diferentes situações comunicativas, sejam elas informais ou formais. Assim, concordamos com Schneuwly (2004), quando diz que é preciso tomar um novo caminho para o desenvolvimento da oralidade, e esse seria partir dos gêneros orais em sala de aula visando às finalidades do ensino de língua materna.

Dito isso, prosseguimos chamando a atenção para o fato de termos comprovado que, embora se tenham passado dezoito anos desde o primeiro documento oficial que orienta para a incorporação da modalidade oral da língua nas aulas de português, ainda não temos uma definição clara do que é esse objeto de ensino. Uma das confusões existentes, como vimos, é a

ideia de que oralização e oralidade são a mesma coisa. Falaremos, agora, com mais detalhes, sobre isso.

2.2.2 “Converse com o colega”: Sobre a oralização da Escrita e o ensino da oralidade

É de suma importância nos debruçarmos sobre a noção de oralização de textos escritos, para que, de fato, possamos entender a sua relação com o ensino de gêneros orais, ou seja, é preciso compreender a relação existente entre as atividades de oralização e a oralidade²⁰. Como apontaram pesquisas supracitadas²¹, muitos professores promovem conversas, leituras e diálogos entre seus alunos e acreditam estar trabalhando a oralidade em sala de aula. Ademais, encontramos essa realidade, também, nos Livros Didáticos de Português, sejam eles do Ensino Fundamental Anos Iniciais ou Finais. Pudemos verificar essa ocorrência no estudo elaborado pelas pesquisadoras Leal, Brandão e Lima (2012) que, ao analisarem quatro coleções dos primeiros anos do ensino fundamental, perceberam que as atividades de leitura em voz alta estiveram presentes, frequentemente, em todas as coleções didáticas. Já Magalhães (2007), observou dois livros didáticos, de coleções diferentes, da 8ª série (atual 9º ano) do ensino fundamental e notou que há uma abundante quantidade de atividades de oralização da escrita. Esses dados, portanto, ainda que provenientes de caminhos e objetivos diferentes, comprovam que a oralização é bastante presente na prática docente e nos manuais pedagógicos utilizados por eles.

Dessa forma, reconhecendo essa realidade, percebemos, como já foi dito, a dificuldade de conceber o texto oral como objeto de ensino autônomo, pois há muitos elementos que precisam ser esclarecidos previamente. Entre eles, como apontam Dolz e Schneuwly (2004, p.142), estão “[...] os elementos verbais e paraverbais (postura do orador, gestos, voz, entonação, utilização de imagens e de notas de apoio)”. Então, constatamos que os elementos chamados de paraverbais podem ser considerados constituintes da oralização que, por sua vez, faz parte da modalidade oral da língua. É importante destacar que, no processo de ensino-aprendizagem da oralidade em sala de aula, deve-se dar a devida importância aos elementos supracitados, a fim de que o discente tenha um bom desempenho discursivo nas diversas esferas comunicativas. Ou seja, o modo de se expressar, que envolve a entonação, a postura, a

²⁰ Além disso, é essencial que dominemos essa dimensão, pois, assim como dissemos na introdução desta pesquisa, a oralização do texto escrito será uma de nossas categorias de análise.

²¹ Como por exemplo, a de Dolz e Schneuwly (2004) e Ávila, Nascimento e Gois (2012).

fala, as escolhas lexicais, entre outros aspectos, varia de acordo com o intuito comunicativo do falante. Portanto, é indispensável o trabalho com as variedades orais em sala de aula, explorando os aspectos verbais e paraverbais.

Ainda acerca dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) sobre a oralização da escrita, os autores afirmam que as atividades que objetivam oralizar o texto escrito não são consideradas atividades de gênero de texto oral. Para eles, “Uma atividade como leitura em voz alta para o outro encontra-se no cruzamento entre oral e escrita, visto que supõe uma interpretação oral, para uma audiência, de um texto escrito de autor.” (Op. cit. p. 140). Em outras palavras, podemos entender que as atividades de oralização da escrita não se caracterizam unicamente por uma produção de um gênero específico, podendo ser apenas uma exposição de um texto escrito. Entretanto, não podemos, como salientam os autores supracitados, desvalorizar ou descartar esses tipos de atividades, pois são, também, importantes na formação discursiva do falante.

Para Dolz e Schneuwly (2004), há três formas de privilegiar as atividades de oralização, são elas: a performance teatral, a leitura para os outros e a recitação de poema. A realização dessas três atividades resulta para o ouvinte na escuta de um texto oral e não caracteriza a produção de texto na forma de um gênero. Percebemos que os autores utilizam o termo “leitura para os outros” no lugar de “leitura em voz alta”. A escolha daquele em detrimento deste se dá porque ler em voz alta apenas remete à decodificação do texto escrito para o oral, já ler para os outros envolve a abstração da função da atividade, enfocando apenas na interpretação subjetiva. Ou seja, os autores defendem que as atividades de oralização a serem trabalhadas em sala aula são as que proporcionam uma eficaz compreensão do texto falado.

Isto é, “Para ler um sermão, discurso político ou um conto, recitar um soneto ou uma fábula, encenar um drama ou *sketch*, utilizam-se recursos diferentes de voz [...]” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 145, grifo dos autores). Dessa forma, cabe à escola trabalhar as atividades de oralização de escrita, a fim de possibilitar que o aluno saiba fazer, livremente, uso dos elementos paraverbais nas diferentes situações comunicativas.

Dessa forma, trabalhar a oralização da escrita em sala de aula não é simplesmente ler um texto em voz alta, como apontam Dolz e Schneuwly (2004, p. 225)

Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações. Envolve também aspectos da retórica: captar a atenção da audiência,

gerenciar o suspense. Além disso, a oralização envolve a gestualidade, a cinestésica: um certo gesto ilustra um propósito, como uma postura cria a convivência.

Então, é preciso que o falante tome consciência da função do olhar, da voz, dos sinais corporais e os some ao processo de produção dos gêneros orais. Ou seja, é importante voltar o olhar para as atividades de oralização da escrita, pois elas possuem uma íntima relação com a oralidade e com os gêneros da modalidade oral. Aqui, portanto, concebemos que a oralização deve ser vista como um viés da oralidade, no qual podemos destrinchar vários elementos necessários para o trabalho com gêneros orais, como é salientado por Dolz e Schneuwly (2004). Com isso, compreendemos a importância de se trabalhar a oralização de textos na escola, contudo, não entendemos que seja esse o centro do ensino.

A partir de uma perspectiva semelhante, Marcuschi (1997) aponta que as atividades de oralização da escrita se originam a partir de textos escritos, diferenciando-se das atividades de oralidade, as quais, obrigatoriamente, surgem a partir do texto oral. Para o autor, essas atividades de oralização, também, fornecem ao aluno a possibilidade de se expressar por meio da fala, podendo exercitar ritmo de fala, gestos, pronúncia, dicção, entonação etc. O autor reforça, ainda, que essas atividades são bastante importantes para o exercício em sala de aula, mas elas, sozinhas, são insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros orais.

Dessa forma, percebemos que todos os autores, Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (1997), ainda que tenham desenvolvido seus estudos em contextos distintos, trazem reflexões convergentes acerca de oralização da escrita. Então, estamos concordando com o posicionamento de que as atividades de oralização da escrita não devem ser vistas como insignificantes para o ensino da oralidade, pois elas são importantes e essenciais para desenvolver algumas habilidades necessárias da modalidade oral da língua.

Diante do que foi exposto e a fim de tornar mais claras as reflexões supracitadas, optamos por trazer uma tabela explicativa da diferença entre oralidade e oralização, produzida pela pesquisadora Magalhães (2007), em sua tese de doutorado, que trata da concepção de oralidade nos documentos oficiais e no LD. A linguista, assim como nós, fazendo uso dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (1997), descreveu as concepções de oralidade e oralização, acrescidas de suas próprias interpretações, as quais nós reiteramos em nossa pesquisa. Além disso, vale destacar que a autora, buscando apresentar como os

documentos oficiais abordam o tema em questão, trouxe à tona a concepção de oralidade dos PCN. Disso, trataremos em um tópico posterior.

1	Marcuschi (1997)	ORALIDADE: realização de atividades de escuta, produção e análise de gêneros orais, reais ou gravadas.	As três abordagens invalidam as atividades oralmente, converse com o professor, pergunte ao seu colega” ou ainda atividades de análise da língua oral a partir de textos escritos com diálogos, que não têm função nem de escuta, nem de produção, nem de exercícios retóricos. São atividades que surgem da escrita para analisar a modalidade falada, ou apenas para servir a outros conteúdos de ensino.
		ORALIZAÇÃO DA ESCRITA exercícios de retórica (entonação, pronúncia, fluência, ritmo etc), leitura de textos escritos, reflexões a partir de textos escritos, sem análise da língua falada.	
2	Schneuwly e Dolz (2004)	ORALIDADE E ORALIZAÇÃO (oralização = retórica): engloba tanto exposição a gêneros orais quanto atividades denominadas de retóricas (entonação, pronúncia etc.)	
3	PCN (1998)	ORALIDADE: engloba atividades com gêneros orais e oralização/retórica, sem, contudo, usar esses termos.	

(Fonte: Magalhães, 2007, p.62)

Assim, a partir do quadro acima, podemos confirmar o que já foi discutido acerca de oralidade e oralização da escrita. Entendemos, como falamos no tópico anterior, que não existe uma oralidade apenas, mas situações orais. Logo, compreendemos que não há uma só forma de trabalhar oralização. É preciso abordar atividades de oralização da escrita, focando nas diversas situações comunicativas que o aprendiz irá encontrar nas esferas cotidianas, além de explorar todos os elementos paraverbais envolvidos na comunicação oral. Voltando o olhar para os Livros Didáticos, defendemos que é preciso trazer propostas dessas atividades, porém com o objetivo de ensinar um gênero oral e não fazer com que o aluno recaia, unicamente, sobre o eixo de leitura, fato que muitas vezes acontece.

Entendido isso, passamos, agora, para a próxima seção, que aborda a relação entre fala e escrita e os seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

2.2.3 A relação Fala e Escrita e suas implicações no ensino

Diante do que foi explicitado até o momento acerca da oralidade como objeto de ensino, percebemos que o texto oral ainda não assumiu o seu lugar no ensino. Isso se dá por diversos motivos, entre eles, o mal-entendido existente quando se trata de compreender as

diferenças e semelhanças entre o oral e a escrita, as quais devem ser pensadas para além do modo de produção de texto. Um aspecto indiscutível que percebermos é a persistente supervalorização da modalidade escrita em relação à modalidade oral da língua.

Antes de a Linguística reconhecer o seu verdadeiro e único objeto, o estudo da língua já foi foco de algumas vertentes como: a Gramática, a Filologia e a Gramática comparada. Segundo Saussure ([1916]2012), essas disciplinas não davam prioridade à língua falada, preocupando-se apenas com a língua escrita. Entretanto, é importante ressaltar que as pesquisas realizadas nessas vertentes foram essenciais, pois deram corpo à Linguística Histórica, e que os estudos de gramática não se encerraram. Porém, opondo-se à Linguística Histórica, foi a Linguística Estrutural, como é denominada por Dolz e Schneuwly (2004), que deu maior importância ao oral. Ou seja, as pesquisas dessa vertente linguística consideram, antes da cadeia escrita e lida, a cadeia da fala e escuta.

Como postula Saussure, no livro *Curso de Linguística Geral*, no capítulo 5 da introdução,

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar mais importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto. (p. 58, [1916]2012)

Em outras palavras, desde os estudos linguísticos da antiguidade, a prioridade é dada à escrita, e essa tradição, que existiu em todas as fases, acaba por influenciar as opiniões correntes acerca da língua. Ou seja, o signo escrito é considerado mais importante do que o signo vocal, o que ocasiona uma supervalorização da palavra escrita em detrimento da palavra falada. Para desmistificar essa supervalorização equivocada, Saussure aponta que “A língua tem, pois, uma tradição oral independente da escrita e bem diversamente fixa; todavia, o prestígio da forma escrita nos impede de vê-lo.” (Op. cit. p. 59).

A partir disso, o autor elenca quatro tópicos a fim de explicar o prestígio indevido dado à escrita:

1º - Primeiramente, a imagem gráfica das palavras nos impressiona como um objeto permanente e sólido, mais adequado, do que o som para constituir a unidade da língua através dos tempos. [...] é muito mais fácil de aprender que o liame natural, o único verdadeiro, o do som.

2° - Na maioria dos indivíduos, as impressões visuais são mais nítidas e mais duradouras que as impressões acústicas; de sorte eles se apegam, de preferência, às primeiras. A imagem gráfica acaba por impor-se à custa do som.

3° - A língua literária aumenta ainda mais a importância imerecida da escrita. Possui seus dicionários, suas gramáticas; é conforme o livro e pelo livro que ensina na escola [...]. Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural.

4° - Por fim, quando existe desacordo entre a língua e a ortografia, o debate é sempre difícil de resolver por alguém que não seja o linguista; mas como este não tem voz em capítulo, a forma escrita tem, quase fatalmente, superioridade; a escrita se arroga, nesse ponto, uma importância a que não tem direito. (SAUSSURE, [1916] 2012, p. 59-60)

Como percebemos, o prestígio da escrita sempre fez parte dos questionamentos dos estudiosos da linguagem. Saussure, considerado o pai da Linguística, já no início do século 20, no ano de 1916, afirma que a escrita é indevidamente considerada superior à fala e que isso deve ser repensado, pois naturalmente a fala precede a escrita da língua. Passado um século das reflexões de Saussure, notamos que essas ainda são bem presentes no cenário atual. Por meio de pesquisas, ainda observamos a supremacia da modalidade escrita da língua e o desprezo da oral. Outro ponto importante postulado pelo autor no recorte acima é a afirmação de que “é conforme o livro e pelo livro que ensina na escola”, fato que pode ser visto ainda hoje.

Dolz e Schneuwly (2004), baseados em Saussure e focados na língua francesa, afirmam que “a confusão persiste ainda hoje, apresentando-se a língua escrita como um simples sistema substitutivo da língua oral”. Os autores ainda acrescentam que, se observarmos a modalidade escrita da língua como um sistema de notação de linguagem, aquela adquire um caráter incompleto e ineficaz, pois, sendo reconhecida como um sistema substitutivo, terá que dar conta dos elementos prosódicos do oral, o que é impossível. Dessa forma, os autores se questionam e nós questionamos, também, como a escrita e o oral devem ser vistos. Serão eles dois sistemas distintos?

Para responder a tal pergunta, Dolz e Schneuwly (2004) trazem à tona e esclarecem dois mal entendidos referentes a essas duas modalidades. O primeiro está ligado à ideia de que a linguagem falada é pobre, mal estruturada e popular, enquanto a linguagem escrita formal, rica e bem estruturada. Essas noções equivocadas ignoram o dinamismo da língua, desconhecendo as inúmeras possibilidades de escrever e falar em diferentes contextos, sejam eles representados pelas variantes populares ou formais da língua. Ou seja, entendemos que as formas padrão e não padrão da língua manifestam-se nas duas modalidades: escrita e oral. Quanto ao segundo mal-entendido, os autores, preocupados em entender o ensino da língua

francesa, observam que há uma distância e uma distinção entre o sistema oral e o sistema escrito. Baseados em estudos, os autores afirmam que o francês falado não pode ser considerado como suficientemente distinto do francês escrito, mas, ao contrário, quanto mais se conhece o funcionamento da fala, mais as estruturas linguísticas são reforçadas.

Sendo assim, após terem esclarecido os mal-entendidos, os autores apontam que “As diferenças decisivas não estão onde as buscamos. Não existe um oral único que se oporia à escrita única; certos escritos [...] estão mais próximos das formas consideradas habitualmente orais e vice-versa”. (Op. cit. p. 139). Podemos dizer que isso é o que Marcuschi (2001), Koch (2000), entre outros, denominam como o *continuum* da relação fala e escrita. Dessa forma, respondendo à pergunta feita anteriormente, não podemos considerar o oral e a escrita como dois sistemas linguísticos distintos. Como afirma Koch (2000, p. 77), “Fala e Escrita possuem características próprias, embora utilizem o mesmo sistema linguístico.” Isto é, são usos de um mesmo sistema. Vale ressaltar que, observando dessa maneira, reafirmamos a não dicotomia entre fala e escrita, mas sim a complementariedade e interatividade entre elas, como defende Marcuschi (2001).

A relação fala e escrita se desenvolveu e se modificou ao longo do tempo. Marcuschi (2001) oferece-nos um panorama detalhado dessa relação a partir de quatro perspectivas. A primeira delas é denominada por estudiosos de “perspectiva das dicotomias”. Nessa corrente teórica, encontramos pesquisadores preocupados em analisar o código e suas especificidades linguísticas, o que coloca a fala e a escrita em dois blocos distintos, segundo os quais uma modalidade não tem relação com a outra. É nessa tendência dicotômica, como aponta Marcuschi (2001), que nascem algumas ideias como: a fala é não-planejada, não-normatizada e fragmentária, ao contrário, da escrita que é planejada, normatizada e completa. Além disso, também foi a partir dessa corrente teórica que surgiu o “prescritivismo de uma única norma linguística tida como padrão e que está representada na denominada *norma culta*” (MARCUSCHI, 2001, p.27) o que, inevitavelmente, reforçou a supervalorização da escrita.

Ainda nessa perspectiva das dicotomias, é importante observar que, nela, o oral e o escrito não são vistos como práticas sociais de uma língua, isto é, não há nenhuma preocupação em observar os usos discursivos dela, o que acaba por entendê-la como estanque e fechada às mudanças sociais e históricas, visão que descartamos, pois, como já afirmado anteriormente, compreendemos que a língua se fundamenta nos seus usos. Quanto aos Livros

Didáticos, *corpus* da nossa pesquisa, concordamos com a reflexão de Marcuschi (2001, p.28) de que:

A perspectiva da dicotomia estrita oferece um modelo muito difundido nos manuais escolares, que pode ser caracterizado como a *visão imanentista* que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de regras gramaticais.

Como o foco do nosso trabalho é a modalidade oral da língua, é importante destacar que, nessa perspectiva de dicotomias, a fala era considerada como o lugar do erro e do caos gramatical. Para os defensores dessa ideia, o discurso oral era desorganizado e não-planejado, como também, de menor complexidade em comparação com a escrita. Já foi comprovado que, assim como a escrita segue as normas, a fala também as segue. Basta observar que não falamos frases soltas, mas sim, enunciados entrelaçados uns com os outros, dando sentido ao nosso discurso. Então, não podemos pensar que, ao falar, não planejamos ou não temos regras a seguir. Dessa forma, indo de encontro ao que defende a perspectiva dicotômica, concordamos com Marcuschi (2001), quando diz que fala e escrita são atividades comunicativas situadas em um contexto específico, pois não existe discurso desprovido de uma situação comunicativa.

Uma segunda tendência para observar a relação entre fala e escrita é denominada de “fenomenológica de caráter culturalista”. Segundo Marcuschi (Op. cit), o ponto forte dessa perspectiva é a visão culturalista que se apresenta. Desenvolvida por sociólogos, psicólogos e antropólogos, objetivava identificar as mudanças que ocorreram na sociedade a partir da chegada do sistema da escrita. Como afirma o autor, essa tendência tem uma visão globalizante das relações linguísticas e tende a observar, unicamente, a formação cognitiva do indivíduo por meio das atividades socioculturais que os rodeiam.

Marcuschi, sobre essa tendência, diz que

Esses autores têm uma grande sensibilidade para os fatos históricos e não deixam de ter razão em boa parte de suas abordagens, mas isto não significa que estejam dizendo algo de substantivo sobre as relações textuais nas duas modalidades de uso da língua. É provável que as relações de causa e efeito por eles vistas entre a cultura e o uso da escrita não estejam bem situadas. (p. 29)

Em outras palavras, essa forma de observar a relação entre fala e escrita acaba supervalorizando esta e desprestigiando aquela. Os estudiosos que defendem essa visão culturalista afirmam que a aquisição da língua escrita trouxe avanços cognitivos para a sociedade. Entretanto, essa ideia põe uma comunidade que não domina a escrita como inferior àquela que a domina. Ou seja, autores dessa corrente de pensamento colocam culturas com

escrita em uma posição de supremacia em relação a culturas da tradição oral. É válido ressaltar que esse tratamento globalizante de observar a escrita remete a uma sociedade homogênea em relação ao letramento, visão bastante equivocada. Basta percebermos que a comunidade brasileira possui vários grupos letrados e minorias que detêm o prestígio social, não sendo, assim, uma sociedade letrada como um todo. Além disso, uma consequência deixada por essa tendência fenomenológica é a ideia de que a modalidade oral da língua é uma simples transposição da modalidade escrita.

Uma terceira tendência apresentada por Marcuschi (2001) é a “Variacionista”. Essa perspectiva é a menos carregada de problemas, se compararmos com as correntes que a antecedem. Nesta, a função da escrita e da fala é tratada sob o viés dos processos educacionais, visando, assim, a fazer propostas específicas para trabalhar as variações dentro da relação fala e escrita. Essa foi uma das contribuições trazidas pela tendência variacionista, pois, a partir dela, não se faz uma distinção dicotômica entre fala e escrita, pois é considerada a existência de variedades nas duas modalidades.

Nesta perspectiva, também, é defendida a ideia de bidialeto, ou seja, fala e escrita são tidos como dois dialetos. Marcuschi (Op. cit), por sua vez, não concorda com essa visão. Ele defende a posição de que existe uma bimodalidade, não um bidialeto, pois se trata de duas modalidades de uso de uma única língua. Dessa forma, se o aluno dominar a escrita e a fala, o mesmo se tornará bimodal, conseguindo, então, ser fluente em dois modos de uso da linguagem. Ressaltamos, ainda, que estas modalidades não são dicotômicas, são complementares e interativas.

A quarta perspectiva descrita por Marcuschi (2001) é a “sociointeracionista”. Como nos diz o autor, essa visão tem suas limitações, porém, é a que mais se aproxima da noção de “língua como um fenômeno interativo e dinâmico” (p.33). Os pesquisadores que adotam essa perspectiva preocupam-se com os gêneros textuais no seu uso real, ou seja, a fala e escrita já começam a ser consideradas como práticas sociais situadas em um contexto sócio-histórico. É importante observar que, aqui, já se leva em consideração a interação entre os falantes em uma situação comunicativa; dessa forma, a língua não é estanque, mas dinâmica. Fala e escrita são vistas como duas modalidades de uma só língua, ao contrário da perspectiva dicotômica, que tomava a escrita e a oralidade como duas línguas distintas, digamos assim. Deixamos evidente a nossa opção por aceitar que se trata de duas modalidades complementares e interativas, usadas em diversas situações e em diferentes instâncias, não tomamos a escrita em detrimento da fala ou vice-versa. Corroboramos o pensamento de Marcuschi (2001, p. 17):

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Então, baseados em Marcuschi (2001), partimos de uma noção de língua como heterogênea, variável e dinâmica. Sendo assim, as diferenças entre fala e escrita são observadas pelo viés do uso e jamais do sistema linguístico. Eliminam-se totalmente os vestígios deixados pela perspectiva dicotômica e sugere-se uma diferenciação entre as modalidades a partir de situações comunicativas.

Dessa forma, a fala e a escrita devem ser vistas como práticas sociais e modalidades de uma só língua, que interagem entre si e se complementam, descartando, assim, a visão de que fala é não-planejada e fragmentária. Concebemos que, como já foi dito anteriormente, os gêneros orais, assim como os escritos, são dotados de suas regularidades e pedem, então, um pouco mais de atenção no contexto escolar. Como vimos, a oralidade é intrínseca ao ser humano, por isso, pode e deve ser objeto de ensino.

Entendido isso, passamos, agora, para seção seguinte, a qual tratará das ideias acerca da oralidade nos documentos oficiais.

2.2.4 O que dizem os documentos oficiais?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tiveram sua primeira edição publicada há quase duas décadas, nos fazem refletir sobre variados aspectos de todos os eixos de ensino da língua. Por meio deles, podemos pensar melhor sobre questões teóricas apontadas por estudiosos da área da linguagem e refletir sobre a função do ensino de LP na escola. Além disso, os PCN surgiram com o intuito de sistematizar as referências nacionais para o ensino, não com o objetivo de separar os eixos, mas de interligá-los.

O documento oficial em questão aponta que os docentes da área de LP precisam focar na necessidade de oferecer condições suficientes para os alunos dominarem as práticas de linguagem fundamentais ao exercício da cidadania. Para isso, os PCN propõem que o ensino seja organizado de modo que o aluno consiga desenvolver seus conhecimentos linguísticos e discursivos a ponto de, além de outras habilidades, “expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato” (BRASIL, 1998, p. 59). Com isso, notamos que uma das funções da escola é possibilitar situações

comunicativas formais para que o aluno se depare com novos contextos, aqueles que não lhe são comuns, de produção de discurso oral. Conforme é explícito nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na seção que trata de Textos orais:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar da Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p. 67)

Em outras palavras, é uma das atribuições da escola fazer com que o aprendiz tenha contato com os mais variados gêneros orais. Trata-se de levar o aluno a conhecer a função social de cada um dos gêneros e desenvolver as capacidades cognitivas e linguísticas nas duas modalidades: oral e escrita. A partir disso, percebemos a importância de fazer com que o discente domine a palavra pública, para que possa exercer a cidadania e se tornar um agente modificador crítico da sociedade. Ou seja, é obrigação da escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e na realização de discursos públicos.

Ainda nos PCN, na seção que trata das condições para o tratamento da língua como objeto de ensino, conseguimos identificar a concepção de língua defendida em todo documento. Nele, a língua é vista como uma prática social. Sendo assim, a unidade básica de ensino deve ser o texto (oral ou escrito), pois é ele que é tomado como o próprio lugar da interação entre sujeitos. Dessa forma,

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (Op. cit. p. 24)

É importante, com isso, perceber que os PCN ressaltam a necessidade de tratar de diversos gêneros e não tomar apenas um como modelo. Além disso, ressalta-se a grande variedade de gêneros que são possíveis de serem trabalhados na sala de aula e o quão complexo é o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros, pois nele estão envolvidas diferentes e inúmeras habilidades. Outro ponto ressaltado no documento é que o ensino da oralidade não deve se restringir, apenas, ao nível formal da fala, como se este fosse apropriado para todas as situações da modalidade oral. Ou seja, não é coerente com a noção de oralidade adotada pelos PCN que o professor busque desenvolver as competências e habilidades do aluno sempre no plano da formalidade da modalidade oral, como se este fosse

o único recorrente nas esferas comunicativas orais. Portanto, é bastante propício que, no ensino da oralidade, também se trabalhem questões de variedade linguística, para que o aluno possa perceber as diferenças entre uma entrevista e um debate, por exemplo. Ademais, como apontam os PCN, é por meio de atividades de variedade linguística que é possível perceber as diferenças e as semelhanças entre fala e escrita.

Na parte dos objetivos de ensino, os PCN afirmam que

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (Op. cit. p. 49)

Isto é, não se pode explorar um gênero textual ou um conteúdo linguístico desvinculado de seu contexto de uso. O aluno deve entender o para quê serve aquela norma e qual a função social daquele gênero discursivo trabalhado na escola. No que tange ao trabalho com a oralidade, os PCN dividem o processo de ensino em dois blocos de atividades: o de **Escuta de textos orais** e o de **Produção de textos orais**. Feito isso, o documento apresenta alguns objetivos. Com as atividades de escuta de textos orais, tem-se a finalidade de que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; - reconheça a contribuição complementar dos elementos nãoverbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); - utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise; - amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (BRASIL, 1998, p. 49)

Já no processo de produção de texto orais, os objetivos são que o aluno:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; - considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada; - saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; - monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; - considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (Op. cit. p. 51)

Percebemos, a partir dos objetivos de trabalho com os textos orais, que os PCN, tanto para a escuta quanto para a produção, privilegiam atividades que levam os alunos a refletir sobre as práticas sociais em que estão inseridos; que tragam a realidade extraescolar mais

próxima possível daquela vivida em sala de aula; que desmistifiquem as ideias do senso comum e os tornem críticos; que ultrapassem as barreiras do preconceito contra a modalidade oral; que ampliem os conhecimentos envolvidos na construção de sentidos etc. Além disso, as atividades devem levar em consideração os elementos não-verbais, como gestos, postura corporal, entonação de voz, entre outros. É possível notar, também, que são enfatizadas questões de planejamento da fala pública, levando em consideração o papel assumido pelos indivíduos envolvidos na situação comunicativa.

Sendo assim, para dar conta dos objetivos traçados, o documento sugere alguns gêneros como referência para o trabalho com textos e apresentam os conteúdos que são considerados importantes para o Ensino Fundamental Anos Finais. Quanto aos gêneros que devem ser privilegiados nas atividades de prática de escuta e na prática de produção de textos da modalidade oral, os Parâmetros dividem os gêneros em literários, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade. É importante perceber que os PCN sugerem o trabalho com gêneros de diferentes áreas para, assim, tornar o falante proficiente em diferentes contextos, aspecto que reforça a necessidade de explorar as variações linguísticas. Outro ponto que podemos ressaltar é que, na produção de textos orais, os PCN aliam o planejamento do texto oral com o texto escrito, ou seja, a modalidade escrita, em determinadas ocasiões, pode servir como apoio para a produção do texto oral. Isso reforça ainda mais a defesa da existência de um *continuum* entre fala e escrita, defendido por Marcuschi (2001).

Para tornar possível o trabalho com a oralidade em sala de aula, o documento expõe possibilidades para os docentes organizarem os conteúdos didáticos no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos a tabela em que são explicitadas as possíveis situações didáticas para explorar a escuta do texto oral em sala de aula:

Quadro 3: Possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos

Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento. A presença nessas situações permite, conforme o gênero, interessantes articulações com a produção de textos orais, pois o aluno pode intervir com perguntas e colocações.
--

Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, também com a finalidade de focalizar os aspectos mencionados no item anterior. A gravação, pela especificidade do suporte, permite, no processo de análise, que se volte a trechos que tenham dado margem à ambigüidade, tenham apresentado problemas para a compreensão etc. Para melhorar a qualidade da intervenção do professor na discussão, sempre que possível, é interessante dispor também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que permite a ele ter clara a progressão temática do texto para resolver dúvidas, antecipar passagens em que a expressão facial se
--

contrapõe ao conteúdo verbal, identificar trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, localizar enunciados que se caracterizam como contradições a argumentos sustentados anteriormente etc.
Escuta orientada de diferentes textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes (debate radiofônico, televisivo, realizado na escola) para comparação e levantamento das especificidades que assumem em função dos canais, dos interlocutores etc
Escuta orientada de textos produzidos pelos alunos. De preferência a partir da análise de gravações em vídeo ou cassete para a avaliação das atividades desenvolvidas, buscando discutir tecnicamente os recursos utilizados e os efeitos obtidos. Tomar o texto do aluno como objeto de escuta é fundamental, pois permite a ele o controle cada vez maior de seu desempenho.
Preparação dos alunos para os aspectos temáticos que estarão envolvidos na escuta de textos. O professor pode antecipar algumas informações sobre o tema que será tratado de modo a constituir um repertório de conhecimentos que contribua para melhor compreensão dos textos e oriente o processo de tomar notas.
Preparação dos alunos para a escuta ativa e crítica dos textos por meio do registro de dúvidas a respeito de passagens de uma exposição ou palestra, de divergências em relação a posições assumidas pelo expositor etc. • •
Preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero: numa palestra, considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório; saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação etc.
Organização de atividades de escuta de textos que permitam ensinar a tomar notas durante uma aula, exposição ou palestra, como recurso possível para a compreensão e interpretação do texto oral, especialmente nas situações que envolvam produção simultânea.

(Fonte: BRASIL, 1998, p.69)

Então, podemos perceber que os PCN entendem atividades de escuta como aquelas que colocam o aluno em situações reais de interação, para que, assim, ele possa identificar as variações de fala de acordo com o contexto. É necessário também que, com as atividades de escuta, o professor possibilite que o discente avalie a situação comunicativa, faça anotações sobre as peculiaridades do gênero, compreenda o tema que está sendo tratado, crie sentido para aquele gênero e entenda sua função social, se torne consciente das habilidades cognitivas e linguísticas que estão ocorrendo naquela situação, entre outras questões. Logo, percebemos que escuta no documento oficial, vai muito além do que a ação simples de ouvir algo passivamente, mas corresponde a uma ação discursiva crítica. Logo, quando voltarmos o olhar para as atividades dos LD, podemos perceber que nem todas elas correspondem à concepção de escuta defendida nos documentos oficiais.

Quanto às propostas de atividades de produção de textos orais, os PCN reconhecem que, ainda que se possa pensar na formulação do texto oral previamente e apoiá-lo em um texto escrito, o seu planejamento, de fato, ocorre ao mesmo tempo em que está sendo produzido. Portanto, segundo o documento, o trabalho com as atividades de produção “[...] só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa [...] e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção.” (BRASIL, 1998, p. 74). Dessa forma, os Parâmetros sugerem que os exercícios contemplem duas etapas: a preparação

prévia do ato enunciativo e o planejamento simultâneo da produção do texto oral. Na primeira, as atividades devem explorar os métodos que são possíveis de serem utilizados para adequar a fala ao contexto de uso, ao público e aos objetivos discursivos. O documento aponta algumas formas de fazer isso:

-elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição;- preparação de cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição; - elaboração de roteiros para realização de entrevistas ou encenação de jogos dramáticos improvisados; - preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos; - memorização de textos dramáticos ou poéticos a serem apresentados publicamente sem apoio escrito.(BRASIL, 1998, p.74)

Para a segunda etapa, planejamento simultâneo da produção do texto oral, os PCN supõem que é necessária a participação ativa do aluno em situações interacionais que abarquem as peculiaridades dos gêneros previstos para o ensino, como por exemplo:

- discussão improvisada ou planejada sobre tema polêmico; - entrevista com alguém em posição de poder ajudar a compreender um tema, argumentar a favor ou contra determinada posição;- debate em que se confrontam posições diferentes a respeito de tema polêmico; - exposição, em público, de tema preparado previamente, considerando o conhecimento prévio do interlocutor e, se em grupo, coordenando a própria fala com a dos colegas;- representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre; - leitura expressiva ou recitação pública de poemas. (BRASIL, 1998, p.75)

Além disso, o documento defende que atividades de produção devem abordar os gêneros de uso real da modalidade oral, ou seja, gêneros que são de natureza genuinamente oral, por exemplo: entrevista, debate, seminário, palestra etc. É necessário, também, segundo os PCN, que nessas atividades de planejamento simultâneo, haja a avaliação da situação comunicativa por meio de gravações ou de observações de participantes da audiência. Dessa forma, os Parâmetros defendem que o aluno e o professor conseguem perceber e avaliar as dificuldades e facilidades encontradas do processo de ensino e aprendizagem.

Diante de tudo o que foi exposto sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, cabe ressaltar que, como vimos, o trabalho com gêneros orais na escola vai além de propor situações de conversa em sala de aula. Como expõe o documento:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das

múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam principalmente em instâncias públicas, é um engano.

Dessa maneira, atividades como a “converse com seu colega” não correspondem, sozinhas, a um exercício que busca desenvolver um aluno competente discursivamente na modalidade oral, pois atividades desse tipo não trabalham a escuta, a preparação prévia e o planejamento simultâneo do texto oral. Cabe ressaltar que os PCN não defendem a extinção de situações de conversa em sala de aula, mas afirmam que elas sozinhas não configuram o ensino da oralidade. Logo, é dever da escola proporcionar ao corpo discente diversas situações de comunicação oral com gêneros formais e públicos.

Outro documento oficial, mais recente, que circula em nossa sociedade, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), possibilita-nos refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa e observar quais os objetivos da disciplina para essa etapa de escolarização. As OCEM foram publicadas em 2006 pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse documento foi elaborado, conforme é exposto na sua apresentação, através de discussões com alunos e professores das redes públicas, com a comunidade acadêmica e com técnicos educacionais dos Sistemas Estaduais de Educação.

As OCEM têm como objetivo contribuir para a prática docente e facilitar o diálogo entre docente, discente e instituição escolar. Logo no início, encontramos a seção intitulada *Carta ao Professor*. Nela, nos deparamos com a afirmação de que tal publicação “não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (BRASÍLIA, 2006, p. 6). Dessa forma, o documento deixa explícito que não tem a intenção de sistematizar o ensino ou criar regras para serem seguidas, mas de “apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente” e contribuir e reforçar os objetivos já propostos pelos PCN.

Sabemos que o Ensino Médio (doravante EM) configura uma fase de consolidação dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental e uma preparação para o ingresso no ensino superior. Sendo assim, as OCEM esperam que o alunado consiga:

(i) avançar em níveis mais complexos de estudos; (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social. (BRASÍLIA, 2006, p. 18)

Desse modo, os objetivos supracitados nos mostram que é dever da escola, nesse ciclo de ensino, preparar o aluno de forma satisfatória para que ele possa exercer o seu papel de cidadão e corresponder às exigências político-sociais do seu tempo. Sendo assim, nesse contexto de ensino, os PCN afirmam que “as ações realizadas na disciplina Língua

Portuguesa, [...], devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.”. (BRASÍLIA, 2006, p. 18). Então, podemos perceber que, assim como proposto nos PCN para o ensino fundamental, as aulas de LP no EM devem contemplar tanto a escrita quanto a oralidade. Para isso, as atividades de sala de aula precisam abranger a prática de produção e a prática de escuta de textos orais.

As OCEM apresentam alguns quadros que apontam os eixos organizadores das ações de ensino e aprendizagem para o EM. Como nosso foco é o trabalho com a modalidade oral da língua, trazemos, a seguir, os recortes que definem o que são as atividades de produção e escuta de textos orais e quais as suas contribuições para o aprendizado do aluno.

Quadro 4: Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio – práticas de linguagem

- **Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta**

Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na seqüência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.

- **Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade**

Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente propício à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação lingüística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.

(Fonte: BRASÍLIA, 2006, 37)

Além disso, as OCEM defendem que é preciso trazer atividades de retextualização para que os alunos compreendam a relação existente entre fala e escrita e, também, que os textos mudam de acordo com o propósito comunicativo. É dito, ainda, que atividades de reflexão sobre textos orais e escritos possibilitam o pensamento sistemático sobre ideologias, valores e preconceitos que perpassam os textos em estudo.

Dessa forma, notamos que a ideia, que muitas vezes escutamos, de que no EM não se deve trabalhar oralidade, é superada quando observamos que, nas OCEM, é defendido que os

professores devem trabalhar com textos orais visando desenvolver a produção e a escuta de gêneros da modalidade oral da língua. É válido reforçar que, conforme é explícito no documento, ensinar LP no Ensino Médio implica ampliar os saberes relativos à língua e à linguagem, nas duas modalidades, tornando os alunos competentes nas situações formais públicas que irão encontrar fora da escola.

Agora, refletindo acerca da rede estadual de ensino, temos Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e médio, uma publicação do estado de Pernambuco, publicado em 2012, cujo objetivo principal é orientar o ensino de língua portuguesa das escolas públicas estaduais. A obra em questão consiste em um conjunto de documentos escritos pela Secretaria de Educação de Pernambuco que visa delinear parâmetros a partir dos quais se deve construir o currículo escolar. É importante ressaltar que o referido documento reafirma e corrobora a ideia de ensino trazida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998 pelo Ministério de Educação e Cultura. As teorias mobilizadas no documento são ancoradas em autores como: Bakhtin (1997), Marcuschi (2003), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros.

O referido documento mostra que, há décadas, o termo oralidade vem sendo citado nos âmbitos educacionais e acadêmicos, entretanto, o tema ainda é tratado de forma insuficiente na escola. A obra em questão adota a definição, usada por Marcuschi (2001), de que oralidade é uma prática social usada em diferentes e diversas situações discursivas para fins comunicativos específicos. Reconhece, ainda, que a escola deve tomar a oralidade como objeto de ensino, visto que as situações nas quais usamos a modalidade oral são inúmeras e devemos desenvolver o gênero em diferentes níveis de formalidade. Assim, mais uma vez ressaltamos, cabe à escola fazer com que os falantes da língua se apropriem melhor da modalidade oral, a fim de que saibam usá-la não somente em contextos informais, mas também em situações públicas de maior formalidade.

Entretanto, percebemos que, embora os documentos oficiais apresentem essa ideia, em dias atuais, ainda encontramos professores se detendo a gêneros corriqueiros como: conversa, diálogo, telefonema etc., descartando a diversidade de gêneros orais. Esse problema se dá por diversas causas e fugiria aos objetivos deste trabalho tratá-los em profundidade, mas cabe aqui ressaltar, principalmente, o histórico processo de desvalorização do docente. A respeito disso, Castilho (2000) fala sobre o que denomina “crise dos magistérios”, que diz respeito à junção de problemas sociais da língua com a desvalorização do professor. Para o autor: “Esses

professores receberam ali [na sua formação docente] uma formação conservadora, válida, talvez, para tempos que já se passaram” (p.13), então, o professor que, na maioria das vezes, não tem tempo e nem condições suficientes para se atualizar, acaba ensinando da mesma forma sempre.

Ressalta-se, ainda, a importância de fazer com que os aprendizes percebam que a relação existente entre a oralidade e a escrita se dá através de um *continuum*. Para isso, os Parâmetros de Pernambuco propõem que os docentes ofereçam atividades de análise linguística do texto oral a partir da própria produção do gênero, assim, a análise servirá para o aluno refletir sobre a situação de uso daquele determinado gênero. Fazendo isso, o aluno entenderá que não existe soberania entre as duas modalidades da língua e, por conseguinte, refletirá que, dependendo do contexto discursivo, tanto o texto oral quanto o texto escrito serão eficazes.

Mas, em que etapa de escolarização se deve começar a trabalhar a oralidade? A resposta, segundo os documentos oficiais, é que, desde os anos iniciais, deve-se trabalhar a modalidade oral, mas que, ao decorrer dos anos, essas habilidades orais deverão ser consolidadas e refinadas e a reflexão sobre a língua oral deve ser constante em todos os anos do percurso escolar. A respeito dos Anos Finais do Ensino Fundamental, espera-se que seja proposta a produção de gêneros orais mais sistematizados e complexos. Será com esse olhar que vamos prosseguir nesta pesquisa.

2.3 LIVRO DIDÁTICO E ORALIDADE: REFLETINDO ACERCA DO OBJETO E DO SEU USO

Até aqui, já explicitamos a concepção de gênero discursivo que adotamos. Ademais, já refletimos sobre as diferentes definições de oralidade e assumimos apenas uma dessas nesta pesquisa. Também, explicitamos as principais discussões sobre o assunto em alguns documentos oficiais que regem o ensino de língua materna. Dessa forma, neste momento da pesquisa, é de suma importância discutir sobre a nossa compreensão acerca do Livro Didático. Portanto, esta seção será destinada a expor um pouco da história desse objeto pedagógico, a entender como a oralidade, até o momento, se apresenta nos LD e a refletir sobre a função que os manuais didáticos devem assumir em sala de aula.

2.3.1 Livros Didáticos: como surgiram, o que são e como funcionam?

Reconhecendo que o Livro Didático é, hoje, inegavelmente, o instrumento mais utilizado na sala de aula e tem sido bastante escolhido como objeto de estudo em muitos trabalhos na área da educação, precisamos nos debruçar sobre um pouco da sua história, pois, só assim, conseguiremos entender por que esse objeto pedagógico ganhou tanta força na escola e nas pesquisas acadêmicas. Entretanto, cabe ressaltar que o livro didático é, antes de tudo, uma ferramenta política e social, um instrumento que está em constante mudança, principalmente, após a instituição do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), logo, não podemos tomá-lo como um objeto acabado. Como diz Choppin (2004, p. 561),

[...] analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, lingüístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido.

Soares (2001), ao apresentar um pequeno panorama histórico da disciplina de língua portuguesa, buscando entender o papel do professor ao longo da história, mostra-nos aspectos importantes sobre os manuais didáticos. A autora afirma que, até os anos 40, a disciplina de LP tinha como objetivo o ensino da gramática da língua a partir dos textos literários de autores consagrados. Nesse período, como aponta Soares (Op. cit.), não havia formação de professores, portanto, os docentes eram aqueles que conheciam perfeitamente a retórica, a poética e a literatura. Segundo ela (2001, p.152),

A competência atribuída a esses professores de Português que hoje chamaríamos "leigos" fica evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentário pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários).

Então, entendemos que, nesse período, cabiam aos manuais oferecer os textos literários e seus aspectos gramaticais, e o professor ficava incumbido de comentar, discutir e propor atividades aos discentes. Ou seja, os manuais didáticos não tinham a função de organizar o ensino, cabia ao professor selecionar o que seria trabalhado em sala de aula. Um aspecto interessante a ser observado é que, neste período, nos anos de 1940, como aponta Bunzen (2014), os materiais impressos se resumiam a antologias, livros de leitura, cartilhas e gramáticas, todos esses instrumentos didáticos funcionavam apenas como algo expositivo.

Contudo, a partir dos anos 50, os materiais didáticos e a concepção dos professores de LP se modificam. Segundo Soares (2001), é nesse momento que acontece uma modificação progressiva na escola, pois, graças à reivindicação das camadas populares pelo acesso a ela, acontece a democratização da instituição escolar. Dessa forma, com a integração de novos perfis do alunado, houve transformações no corpo docente: os professores, agora, precisavam ter formação em didática e pedagogia, e não apenas serem autodidatas da língua e da literatura. Em consequência disso, como aponta a autora, a concepção do que é professor se modifica,

[...] o que fica claramente evidenciado nos manuais didáticos que substituem, a partir dos anos 50, as gramáticas e as antologias: num único livro apresentam-se conhecimentos gramaticais e textos para leitura, e, sobretudo, incluem-se exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. (2001, p.153)

Assim sendo, o professor não tem mais a função de elaborar as atividades que serão trabalhadas em sala de aula, como era na década de 40. Agora, é o autor dos manuais didáticos que têm a responsabilidade de fazer isso. Desta maneira, como aponta Soares (2001), “os próprios professores passam a esperar dele [do livro didático], o que surpreende, se se recordar que já então os professores tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos” (Op. cit, p.153). A autora considera que isso seja uma contradição, mas que pode ser explicada. Ela diz que é nessa época, nas décadas de 50 e 60, que a função docente é depreciada. Os professores não recebiam um salário digno e trabalhavam em condições precárias, o que, conforme a autora (Op.cit, p. 154) “obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente: uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.”. Então, podemos afirmar que, já na década de 50 e 60, há uma transferência de valor: o livro torna-se mais importante do que o professor que faz uso dele.

Além do exposto, Soares (2001) aponta para outro problema: a formação docente. Segundo ela, como consequência do desprestígio da profissão de professor, os indivíduos que começaram a frequentar o curso de letras foram aqueles com dificuldades de leitura e escrita que estavam inseridos em contextos pouco letrados. Ao mesmo tempo, os formadores de professores eram indivíduos especialistas, mas que desconheciam a realidade social do alunado, visto que aqueles estão imersos em outro contexto e, “Por isso, não se propunham propriamente o objetivo de formar professores, mas estudiosos da língua e da literatura.” (p. 154). Baseada nisso, Dionísio (2001) assinala que os autores dos livros é que exerciam a

função de formar os professores, já que traziam os conteúdos e as metodologias para trabalhá-los em sala de aula, e não os especialistas formadores.

Assim, como bem aponta Bunzen (2014), os LD se modificam a partir da década de 60, deixando ser apenas expositivos e passando a estruturar os conteúdos e as atividades. Segundo Batista (2003, p.47):

O surgimento, no Brasil, dessa concepção de livro didático como estruturador das práticas docentes está associado, [...], com a intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 60 e 70, e com processos de recrutamento docente mais amplo e menos seletivo.

Então, o livro acaba sendo a “saída” para os problemas ocasionados na formação docente. Pensando em dias atuais, essa questão de formação de professor e livro didático ainda rende um bom debate, mas fazê-lo, aqui, fugiria aos objetivos desta pesquisa. Entretanto, é válido ressaltar que ainda hoje o LD acaba obtendo esse caráter formador, ainda que, ao que parece, como aponta Dionísio (2001), seja em um menor grau.

Como percebemos, por meio desse breve panorama histórico, o surgimento do LD não trouxe apenas contribuições para a sala de aula. Muitos autores afirmam que o manual didático retira, de alguma forma, a autonomia do professor. Como diz Lajolo (1996, p.8), “A história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério, para boa parte do professorado, é responsável direta por vários dos desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira.”. Ou seja, ao observar as questões políticas e sociais que envolvem o surgimento do LD, notamos que a realidade encontrada hoje na escola se justifica, em variados aspectos, pelos acontecimentos históricos e sociais. Diante disso, devemos refletir acerca do que compreendemos como LD.

No cenário brasileiro, a definição de LD foi determinada, pela primeira vez, em 30/12/1938, com o Decreto-lei nº. 1.006. De acordo com o artigo 2º:

§ 1º - Compêndios escolares são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º – Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA et al., 1984., p. 22-23 apud LIMA, 2009, p. 66).

Dessa forma, podemos compreender que o conceito de livro didático resumia essa ferramenta ao seu uso, unicamente, em sala de aula, não considerando, assim, um possível trabalho com esse mesmo instrumento fora dela. Além disso, os LD tinham como função, apenas, expor os conteúdos da disciplina de acordo com os programas curriculares da etapa de

escolarização. Outra característica importante de se notar é que o livro didático, nesse artigo da lei 1.006, é sinônimo de livro de leitura. Ou seja, parece que há uma correlação com a ideia de manuais que se tinha nos anos 40. Como afirma Lajolo (1996, p. 4), “Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.”. A autora ainda deixa mais claro o que pode ser definido como LD, quando caracteriza o que não é um LD:

Geralmente, livros não-didáticos dispensam seus leitores de qualquer gesto que ultrapasse a leitura individual, o que, aliás, não é pouco, se se entender leitura no sentido amplo de produção e alteração de significados, de envolvimento afetivo, de experiência estética. (LAJOLO, 1996, p.03)

Dessa forma, como sugerem as características de um livro didático, esse instrumento é para ser utilizado, especificamente, em contexto escolar, visando apenas à aprendizagem formal. Outra característica importante que a autora evidencia é que, com o LD, a leitura pode ser coletiva e, com os livros não-didáticos, a leitura não ultrapassa o nível individual. Portanto, “Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos”.” (Op. cit. p.5).

Já Bunzen (2014), no glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), acredita que o LD, ao contrário do que foi exposto acima, não deve restringir o seu uso à sala de aula e a situações coletivas. Para ele, esse instrumento foi pensado, de forma intencional, também para o uso individual e tem como intuito ajudar a desenvolver a aprendizagem formal. Nesse mesmo viés de entendimento, Batista e Rojo (2005, p. 15) acreditam que os LD têm o objetivo de “[...] auxiliar no ensino de uma determinada disciplina por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, [...] e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais.” (BATISTA & ROJO, 2005, p 15).

Outro ponto de vista, agora apresentado por Choppin (2004, p.554), é o de que um Livro Didático:

inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, justamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (...) Sua elaboração (...), realização material (...), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultosas, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas (p. 554).

Em outras palavras, podemos dizer que o LD é, especificamente, elaborado visando ao contexto escolar em que estará inserido. Além disso, é um instrumento que mobiliza diversas instâncias, como por exemplo: ensino, mercado, elaboração etc., e pode gerar polêmicas e debates entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Isto é, como aponta Oliveira (1984, p. 19 apud LIMA, 2009, p. 68), o livro pode ser pensado “[...] ora como um produto/mercadoria expresso no universo da indústria editorial, ora como um ingrediente do sistema de ensino”.

Diante das diversas concepções apresentadas por diferentes pesquisadores, devemos concordar com Choppin (2004, p. 549), quando afirma que “o ‘livro didático’ é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações”. Ou seja, definir o que é um livro didático não é uma tarefa tão simples. Essa definição depende de questões que ultrapassam o âmbito físico do livro, para definí-lo, devemos observar questões políticas, sociais, mercadológicas e usuais.

O professor Ezequiel Theodoro da Silva (1996) traz algumas considerações acerca do que é livro didático e afirma que,

essa forma (o livro didático) é muito ruim nas suas características de produção. É "quadrada": obedece ao mesmo padrão o seu feitio estrutural. É extremamente "rasa" no intuito de acomodar informações aligeiradas e não muito fiel às fontes primeiras. É "pegajosa" e "fria", congelando as possibilidades de movimento no âmbito do ensino-aprendizagem. É "espalhafatosa": os fatos do conhecimento se diluem nos adornos do produto para efeito de convencimento dos consumidores. É "descartável" e "perecível", considerando os meios modernos de circulação do conhecimento. (p. 12)

Em dias atuais, seria muito arriscado concordar com todas essas críticas feitas pelo autor, pois muitas pesquisas já conseguem apontar os avanços ocorridos nos manuais didáticos ao longo do tempo e com a instiuição do PNLD. Por exemplo, Morais (2002, p. 14) afirma que

Os livros didáticos de Língua Portuguesa estão mudando!!! E para melhor, felizmente. A partir das avaliações realizadas pelo PNLD, notamos que autores e editoras vêm, progressivamente, oferecendo manuais mais bem-cuidados. Desta forma, não dá para, simplesmente, rechaçar os livros didáticos, em nome de que são “monótonos” ou que “transmitem preconceitos e idéias errôneas”.

Ou seja, ainda que os LD didáticos apresentem lacunas, podemos afirmar que já houve melhorias nesse instrumento pedagógico. Porém, ainda assim, conseguimos observar a supervalorização dada ao LD em salas de aula. Muitas vezes, LD controla a sala de aula, ditando os conteúdos e as atividades, e, até mesmo, como o professor deve ministrar a aula.

Como Rangel (2002, p.10) diz: “Mais que qualquer outro material, o LD, [...], é capaz de reunir e organizar em sistema os saberes que se pretende ensinar/aprender, assim como indicar, na forma como se apresenta, o tratamento a ser dado à matéria em sala de aula.”. Dessa forma, segundo o autor, o livro didático deixa de ser um recurso que possibilita chegar a um objetivo e passa a ser o próprio objetivo, sendo seguido obedientemente pelo professor. E, concordando com Rangel (Op. cit., p. 11) “Nesses casos, podemos dizer que o LD trabalha contra a aprendizagem e, portanto, também contra o verdadeiro ensino”.

Além disso, cabe ressaltar aqui que alguns aspectos apontados por estudiosos em 1996, como Lajolo e Silva, ainda podem ser vistos no cenário atual da educação no Brasil. Por exemplo, o primeiro apontou que “Sua importância [a do livro didático] aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino [...] (LAJOLO, 1996, p.04). Essa afirmação, ainda que feita há 20 anos, pode ser tida como uma verdade nos dias atuais. De fato, ainda hoje, estamos inseridos em uma realidade escolar precária e com bastantes lacunas no ensino. Sem contar que temos a constante desvalorização da profissão docente e a crescente valorização do LD.

Barzotto e Aragute (2008) desenvolvem um estudo, a fim de observar como se dá a imagem do professor e a legitimação do LD e trazem importantes contribuições sobre o assunto. Os autores observam, inicialmente, que há um discurso recorrente, envolvendo o livro e o professor: o de que o LD é, muitas vezes, o único meio de informação que o discente e o docente possuem. Entretanto, para Barzotto e Aragute (Op. cit), pensar dessa forma é uma generalização da situação atual do ensino.

Como os autores supracitados apontam, com o advento do PNLD, a comunidade acadêmica foi convocada para recomendar os LD que deveriam ser entregues aos professores e usados em sala de aula. Para eles, trata-se de uma forma de legitimar o uso desse recurso “[...] como o mais importante e onipresente na prática de ensino” (BARZOTTO E ARAGUTE, 2008, p. 164). Assim, como estratégias de imposição dos LD, os pesquisadores destacam duas formas:

- Constatação e divulgação de precariedade da formação do professor e de suas condições de trabalho;
- Construção de um caráter científico a trabalhos que visam referendar a necessidade de uso do Livro Didático justificada na constatação anterior. (Op. cit. p. 164-165)

Como percebemos, os argumentos utilizados nessas duas estratégias resultam, segundo os autores, na construção, nos docentes, de uma sensação de incapacidade, seja por má formação inicial ou por não se sentirem capazes de produzir seu próprio material didático. Outro aspecto apontado pelos autores é que muitas pesquisas acadêmicas reforçam a ideia de que o professor não tem tempo para preparar suas aulas e, subjacente a isso, não tem condições de pensar sobre quais são os materiais mais adequados para o uso na sala de aula. Essa reflexão, valendo-se das palavras de Barzotto e Aragute (2008, p. 165), “Trata-se da inculcação da incompetência pedagógica” e acaba fazendo com que o professor se enxergue “[...] como alguém que não se apropriou da língua, [...], logo, não pode dar aula sozinho sobre a língua, tendo que ser acompanhado pelo competente autor do livro didático.” (Op. cit. p. 168). Então, de certa forma, o autor do livro acaba sendo mais importante do que o próprio professor de língua materna. É como Ezequiel Theodoro (1996, p. 11) aponta “[...] o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores.”, ato que deve ser combatido.

Além disso, convém notar que, como Barzotto e Aragute (2008) apontam, o LD, visto por esse ângulo, é tido como o instrumento que vai ajudar o professor a ministrar suas aulas, e que, sem essa ajuda, isso não seria possível. Seria como dizer aos docentes: “[...] já que você não tem tempo para preparar suas aulas, aqui está o livro didático [...]” (Op. cit. p. 166). Contudo, concordamos com os autores que essa não é a melhor e mais eficiente solução. É preciso que nós, pesquisadores e formadores, repensemos o que se tem feito no que diz respeito aos estudos linguísticos e em termos da formação de professores nos cursos de Letras. Ademais, devemos pensar em como o LD está funcionando nas salas de aula: se como instrumento de apoio ou agente pedagógico.

Conforme explicitam Barzotto e Aragute (2008, p. 169):

Trata-se então de buscar outras possibilidades de compreensão da prática do professor e encaminhar para soluções que contemplem o seguinte: - reconhecer sua condição de falante; reconhecer sua capacidade de reflexão; propor uma formação que fomente a reunião das duas características anteriores.

Em outras palavras, o caminho a ser percorrido para combater a supervalorização do LD e a depreciação da profissão docente é longo e difícil, pois temos que “lutar” contra os problemas instaurados durante décadas de história. Entretanto, como compreendemos na fala dos autores, é fato inegável que devemos investir mais na formação docente. Uma formação que incentive o professor, que faça com que ele mesmo se reconheça capaz de guiar a sua própria prática pedagógica e que coloque o livro no lugar de instrumento político, social e

pedagógico. Em vista disso, podemos afirmar, assim como Lajolo (1996, p. 3), que “[...] é só na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança.”.

Dessa forma, devemos entender que os LD precisam assumir algumas funções. Como Choppin (2004) aponta, são quatro as funções essenciais dos manuais didáticos: a função referencial, na qual o livro pode ser considerado suporte privilegiado dos conteúdos escolares; a função instrumental, em que o LD pode propor atividades que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades; a função ideológica e cultural, que é mais tradicional das funções, na qual pode ser considerado como um instrumento político privilegiado; a função documental, em que o livro pode fornecer um conjunto de textos que possibilitem o desenvolvimento crítico do aluno. Sendo assim, o LD não passa de um instrumento facilitador de aprendizagem, logo, não deve ser colocado como o agente do processo de ensino e aprendizagem.

Então, nesta pesquisa, defendemos que o LD é um instrumento social e político que auxilia o professor na sua prática docente e que deve estar coerente com a realidade escolar em que estará inserido. Ademais, acreditamos que o LD pode ser utilizado fora da sala de aula, ou seja, ele pode contribuir com a formação individual do sujeito. Fazendo uso das palavras de Lajolo (1996, p.5), cremos que “Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina.”, pois “Se através do livro didático o aluno vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete” (Op. cit, p. 4).

É válido ressaltar que não defendemos, assim como Rangel (2002), o desaparecimento dos livros da sala de aula, pois acreditamos que ele é, de fato, um objeto que pode contribuir com a aprendizagem de conteúdos. Além disso, se podemos considerar que a escola é um lugar privilegiado de aprendizagem, podemos, também, acreditar que o LD é importante, já que é um objeto envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, esse instrumento, como diz Morais (2002), pode ser bom ou ruim, dependendo do uso que será feito dele. Para nós, em concordância com Marcuschi, B. e Cavalcante (2005, 238), o LD bom é “aquele que atende às necessidades do professor e de seus alunos, oferece subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar, contribui na formação do educador, é isento de erros conceituais e de preconceitos, entre outros aspectos.”.

Todavia, é importante destacar, como afirma Lajolo (1996, p.08), que “O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, [...], é apenas [...] um instrumento auxiliar da aprendizagem.”. Sendo assim, defendemos que o docente é o agente de sua prática pedagógica, o livro, por sua vez, é um instrumento que está à disposição dele.

Portanto, sabendo de tudo isso, cabe-nos, agora, discutir sobre o papel que o LD deve ocupar em sala de aula.

2.3.2 O lugar (que deve ser) ocupado pelo Livro Didático na sala de aula

A presença do Livro Didático nas escolas brasileiras é uma realidade inegável, haja vista que em toda sala de aula há um livro presente no processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, a pergunta que vai dar o tom positivo ou negativo a esta presença do Livro Didático é: o papel do Livro Didático na aula de Língua Portuguesa é o de instrumento pedagógico ou de agente pedagógico?

Vale refletir que todo manual didático acaba funcionando como um guia de conteúdos curriculares e um orientador metodológico para os professores não perderem de vista as matrizes e os planejamentos inerentes a cada ano, numa visão macro, e a cada aula, numa visão micro (RANGEL, 2015). Segundo Batista (2009), os Livros Didáticos assumem a função de manual de ensino e de como ensinar já a partir dos anos 1970, a fim de suprir a pouca experiência e a formação deficitária de professores que ingressavam na rede pública de ensino. Desta forma, os livros são ferramentas de auxílio da prática docente e de norteamento das experiências pedagógicas, sendo um instrumento educacional com papel bem delineado.

Todavia, em virtude de seu caráter de manual, não raro verificam-se práticas docentes edificadas (exclusivamente) sobre o Livro Didático, de modo que é este artefato o que dita a prática docente, assumindo um papel de "bíblia" do ensino. Uma aula na qual se identifica tão somente a voz do Livro Didático revela o apagamento do protagonismo docente, assim como reduz drasticamente a figura do professor, que suprime sua agência de ensino, passando apenas a instrumentalizar o que é ditado pelo manual.

Rojo (2012) e Rangel (2015) afirmam que o Livro Didático de Português (LDP), em função de uma herança das coletâneas do ensino beletrista, acumulou diversos problemas,

tanto defasagens de conteúdo e de metodologias, quanto inadequações curriculares e de políticas da educação, os quais permitem questionar seu formato, papel e função em sala de aula. Nesta perspectiva, concentrar neste instrumento todo o acontecimento pedagógico de uma aula é abrir margem para uma experiência educacional pouco afinada com contexto e com as demandas da escola, da turma e da comunidade, haja vista que os manuais trazem explicações e abordagens universais frente às diversas realidades de educadores e educandos (RANGEL, 2015).

Certamente que, assim como há professores que atuam em classe dividindo o protagonismo da aula com seus educandos, em práticas pedagógicas em que o LDP tem bem definido o seu papel de reforço e norteador de cumprimentos curriculares e organização de conteúdos, também há professores que, por diversos motivos, fazem do livro o único agente em sala de aula. Nas circunstâncias em que o material didático se configura como instrumento de ensino e de aprendizagem, potencializando a construção crítico-reflexiva de saberes acadêmicos e de conhecimentos aplicáveis à vida do educando, aquele faz a diferença na qualidade e no aproveitamento didático-pedagógico escolar (RANGEL, 2006; 2015). Cabendo ao professor tomar o LDP sob esse ponto-de-vista.

Contudo, é sabido que o uso dado ao LDP pelo professor em muito dialoga com a sua formação e com a sua compreensão do ensino, da função da educação e do educador. E é neste sentido que Rangel (2015) afirma que, mais do que apenas refletir sobre os materiais didáticos, é preciso atenção para com as políticas públicas que o envolvem. Estas devem diminuir a importância dada o LDP como uma receita a ser seguida, que vai ancorar professores deficitários, e partir para a construção de manuais que induzam mudanças na forma de educar, que exijam do professor e do educando protagonismo e comprometimento. Ainda neste sentido, Bosi (2014) assinala que é chegado o momento das políticas públicas de Educação se voltarem para a figura do professor, apostando menos em kits educacionais e investindo pesado em formação de excelência e em condições dignas de ensino e de aprendizagem, de maneira que o LDP possa retornar ao seu papel de instrumento de ensino, auxiliar didático e não cerne da sala de aula.

Agora, voltando o olhar para o ensino do eixo da oralidade, podemos afirmar a modalidade oral da língua é um objeto de ensino que ainda carece de atenção. Embora, hoje, já se tenha a certeza de que é preciso trabalhar com textos orais em sala de aula, ainda não encontramos consenso em como fazer isso ou de quais aspectos da fala abordar. Além disso, é verdade que muitos estudos acerca do assunto já propõem estratégias que facilitam o trabalho

com o texto oral nas aulas de LP, mas, quanto aos livros didáticos, ainda precisamos refletir sobre como a oralidade se apresenta neles.

A respeito disso, Marcuschi (1997) desenvolveu uma pesquisa com manuais didáticos do primeiro e segundo grau (atualmente, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio), a fim de responder à seguinte pergunta: *como se apresenta hoje a concepção e análise da língua falada nos livros didáticos de Português?* Nessa pesquisa, o autor observou 58 livros e verificou que há controvérsias no que tange à oralidade. Voltando o olhar para os manuais dos anos finais do ensino fundamental analisados, o autor nota a escassez de exercícios sobre a língua falada. De acordo com ele, um livro de 200 páginas não chega a dedicar 5 páginas inteiras para o trabalho com a oralidade. Então, Marcuschi (1997) afirma que os LD do Ensino Fundamental Anos Finais “[...] raramente supera o ridículo percentual de 2% no cômputo geral de páginas”.

Outro aspecto relevante apontado na pesquisa em questão sobre coleções didáticas do 6º ao 9º ano é que, em muitas atividades, não se trata de um trabalho sistemático com a língua falada, ou seja, não diz respeito a uma análise do texto oral, mas,

Trata-se de uma oralização da escrita cuidando-se da pronúncia correta, ritmo da frase, entoação adequada (declarativa, exclamativa ou interrogativa) (p.ex., p.140).[...]. Ou então observações como as já vistas com o uso coloquial do verbo *ter* com sentido de *haver* e *existir* (p. 60). Por vezes confunde-se fala com pronúncia, tal como ocorre na p. 83 ao analisar o *grasnar* do pato que faz “*qüem qüem*”. Até mesmo atividades como entrevistas são sugeridas para serem feitas por escrito (Op. cit. p.59).

Desse modo, percebemos que uma das controvérsias que a pesquisa do autor explicita é a falta de clareza sobre o que é oralidade e oralização. Como apontamos na seção 2.2.2 “*Converse com o Colega*”: *Sobre a oralização da Escrita e o ensino da oralidade*, entendemos que oralização é um viés a ser explorado dentro do trabalho com modalidade oral da língua, mas não pode ser tido como suficiente para tornar o aluno competente discursivamente quanto à produção de gêneros orais. Assim, da mesma forma que Marcuschi (1996), acreditamos que apenas atividades desse tipo são insuficientes para uma análise da língua falada em função dos usos, pois não são os gêneros textuais que estão sendo trabalhados e sim habilidades paraverbais (entonação, postura corporal, fluidez na leitura etc.).

Da mesma forma, Morais (2002, p.) aponta que “para termos alunos proficientes nesta modalidade de uso da língua, precisamos permitir o exercício de interlocuções orais que vão além da simples ‘conversa’ ou ‘troca de opiniões com o colega’”. Ou seja, podemos afirmar

que os Livros Didáticos, para avançarem ainda mais, quanto ao trabalho com a oralidade, precisam ir além das situações interacionais de conversa em sala de aula. Os LD necessitam refletir sobre alguns aspectos da modalidade oral da língua como: os textos orais que os alunos produzem na escola fazem com que estes se tornem competentes em diversas situações comunicativas? Os alunos conseguem refletir sobre os níveis mais adequados de linguagem para os diferentes contextos? Os discentes reconhecem a relação entre fala e escrita em um *continuum*? Entre outras reflexões necessárias sobre o trabalho da oralidade na escola.

Por conseguinte, acreditamos que, após a instituição do Programa Nacional do Livro de Didático, os LD vêm tentando se adequar aos objetivos dos PCN. Entretanto, pesquisas apontam que, embora tenha havido avanços nos manuais didáticos, ainda há muitas lacunas, principalmente, no que diz respeito ao ensino dos gêneros orais. Marcuschi, em 2001, diz que “A perspectiva da dicotomia estrita oferece um modelo muito difundido nos manuais escolares [...]” (p.28), porém, após mais de uma década da colocação de Marcuschi, podemos dizer que o problema ainda persiste, pois ainda que a visão de dicotomia entre a fala e a escrita já tenha sido superada cientificamente, os manuais didáticos, muitas vezes, trazem essa noção em seus conteúdos. Além disso, Lima e Beserra (2012, p. 61) apontam que “apesar da falta de consenso sobre o grau de complexidade da fala, em relação à escrita, permanece, subjacente aos manuais e gramáticas de língua portuguesa, a crença de que a escrita é estruturalmente elaborada e complexa, enquanto a fala é estruturalmente simples”, sendo isso uma inverdade, como já dissemos, baseados em Marcuschi (2001), tanto a fala quanto a escrita são organizadas.

Dessa forma, compreendemos o livro didático como um suporte ativo na sala de aula e que, embora busque acompanhar as inovações do currículo, ele se mantém preso a um ensino tradicional, principalmente quando se trata do ensino de gênero oral. Por exemplo, Biasi-Rodrigues (2002) faz uma análise de três coleções aprovadas no Guia de 1999 e, em suas considerações, mostra que, embora se tenha a proposta de ensino da língua com base nos gêneros do discurso (a concepção de Bakhtin), os LD possuem grandes lacunas referentes à teoria e metodologia. A autora percebeu que os exemplares didáticos traziam fragmentos de gêneros literários, como por exemplo: crônica, conto, romance, etc. e não foram coerentes com a proposta do documento oficial de refletir sobre a função social desses gêneros. Além disso, o foco era os gêneros escritos, ou seja, as coleções também não condizem com a proposta do PCN de trabalhar a oralidade em sala de aula.

A essas mesmas conclusões chegou Cruz (2012)²², quando analisou quatro coleções do PNLD (2011) anos finais, e Soatman (2014)²³, ao observar a coleção que estava em primeiro lugar em distribuição nacional do PNLD (2014). Embora os objetivos dessas pesquisas se diferenciem e elas tenham sido produzidas em momentos históricos diferentes, cabe ressaltar que chegam às mesmas conclusões de que o gênero oral acaba sendo trabalhado em sua forma e a importante função comunicativa não é abordada. Além do mais, todas as pesquisas apontadas aqui reforçam que é preciso investir mais na formação dos professores, para que possam tomar decisões criticamente em relação ao material utilizado em sala de aula.

Como vimos, os PCN dizem que o gênero oral deve ser trabalhado de forma sistemática, visando às mais variadas situações comunicativas, mas o LD, muitas vezes, se volta à oralização da escrita, como apontam as pesquisas de Soatman (2014), Leal, Brandão e Lima (2012), entre outras. Vale ressaltar que entendemos, assim como Dolz e Schneuwly (2004), que os aspectos de oralização, como: entonação, nível de linguagem, postura, expressão facial etc. devem fazer parte do ensino, mas não podem ser o centro dele.

²² Cruz (2012), na sua dissertação de mestrado, intitulada *Gêneros Oraís nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, procurou evidenciar como são apresentados os conteúdos referentes à oralidade e aos gêneros orais públicos nos Livros Didáticos destinados ao segundo ciclo do Ensino Fundamental que foram aprovados pelo PNLD 2011. O autor apontou que, embora haja uma quantidade maior de atividades que explorem a fala nos Livros Didáticos, muitas delas ainda carecem de uma sistematização mais adequada. Além disso, notou que a oralização da escrita ainda é a atividade mais recorrente, juntamente com as propostas de debates em função da temática que abordam.

²³ Soatman (2014), no trabalho intitulado *oralidade e argumentação: o que dizem e fazem os livros didáticos?*, teve como objetivo observar como se dá a abordagem da oralidade nos Livros Didáticos e, por conseguinte, analisar se a competência argumentativa é contemplada no ensino dos gêneros orais. Para isso, analisou o manual didático do nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais, pertencente à coleção *Português: Linguagens* dos autores: William Cereja e Thereza Magalhães. A autora apontou que, ainda que os documentos oficiais reiterem a importância de desenvolver as capacidades orais do aluno, ainda é preciso avançar no trabalho com a argumentação oral e com gêneros orais nos livros didáticos, pois não foi evidenciado, no livro didático, um trabalho sistemático de gêneros orais com a argumentação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA²⁴

3.1 PARADIGMA ORIENTADOR DA PESQUISA

A fim de esclarecer melhor o objetivo desta pesquisa para o leitor, faz-se necessária uma breve discussão sobre a natureza da mesma. Sabemos, a partir do nosso conhecimento acadêmico, que um estudo pode ser tanto quantitativo quanto qualitativo, entretanto, ainda se confundem as definições desses termos.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) fazem um estudo sobre a origem da expressão *investigação qualitativa* na educação e afirmam que se trata de “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (p.16). Eles mostram que esse método de analisar objetos de estudo começou a ser utilizado, primeiramente, pelos estudiosos das áreas da antropologia e da sociologia, quando, a fim de responderem a algum questionamento, começaram a observar pessoas em um determinado contexto. Entretanto, como mostram os autores “Ainda que os investigadores em antropologia e sociologia tenham vindo a utilizar a abordagem descrita no presente livro desde há um século, a expressão *investigação qualitativa* não foi utilizada nas ciências sociais até ao final dos anos sessenta.” (p.16).

Nessa época, como dizem Bogdan e Biklen (1994, p.36), a sociedade começou a apresentar alguns problemas educativos que chamaram a atenção dos pesquisadores educacionais (acadêmicos especialistas em educação) em âmbito nacional, pois, até os anos 60, como dito acima, “a maioria dos investigadores que utilizavam a abordagem qualitativa no esclarecimento das questões educativas eram acadêmicos treinados em e pertencentes a outras disciplinas, como a sociologia e a antropologia” (p.36). Então, a partir dos anos sessenta, os investigadores educacionais começaram a se interessar pelo método qualitativo e, dessa forma, a investigação qualitativa ganhou popularidade na educação. Além disso, a partir da década de oitenta, o método investigativo abre espaço para análise de documentos e não somente de sujeitos, como foi na origem da investigação qualitativa.

²⁴ A estrutura organizacional desta metodologia é inspirada em Silva (2014) cuja pesquisa, intitulada “As atividades de produção escrita no livro didático e o desenvolvimento da crítica e da autonomia do aluno autor”, teve como objetivo analisar se os livros didáticos tinham a preocupação de desenvolver a criticidade e a autonomia do aluno no que diz respeito à modalidade escrita da língua.

Bauer e Gaskell (2002), assim como Bogdan e Biklen (1994), apontam as características da investigação qualitativa e percebemos, com eles, que a diferença entre uma pesquisa qualitativa e quantitativa não está no levantamento de dados, pois, se assim o fosse, todo trabalho seria quantitativo, já que, antes de escolhermos nosso objeto de análise, sempre levantamos dados. A diferença está na estratégia de análise e nos resultados obtidos. Para Bauer e Gaskell (2002) “A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados [...]. A pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais [...]” (p. 22/23).

Em outras palavras, ao optar pelo método de investigação qualitativa, buscamos interpretar os dados recolhidos a fim de representar uma realidade social. Nesta pesquisa, por exemplo, a partir de uma coleção didática do Ensino Fundamental Anos Finais, teremos uma visão macro de como os manuais didáticos abordam a oralidade e, para isso, não objetivamos fazer gráficos ou quadros numéricos, não optamos por um resultado estatístico, mas por um interpretativo. Aqui, os dados são qualitativos, ou seja, “são ricos em pormenores descritivos” (p.16). Assim, concordamos com Bogdan e Biklen (1994), quando dizem que, em uma pesquisa qualitativa,

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses (p.16)

Então, a partir desse pressuposto, nosso objetivo é nos deter a uma interpretação dos dados recolhidos e, por conseguinte, o resultado representará uma realidade social. É importante deixar claro que nossa pesquisa é documental, ou seja, usaremos um método descritivo e analítico de documentos diversos para entendermos como se representa socialmente um determinado problema.

3.2 OS CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DA COLEÇÃO DIDÁTICA

Como apontamos na introdução desta pesquisa, a oralidade é um tema de interesse de diferentes áreas, pois são diversos os aspectos da modalidade oral a serem estudados. Especialmente nesta investigação, temos o objetivo de analisar o espaço atual que os gêneros da oralidade ocupam nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (Doravante LDP) do Ensino Fundamental Anos Finais (Doravante EFAF). Para alcançarmos tal objetivo, selecionamos,

como *corpus*, uma coleção didática de LP destinada a essa etapa de escolarização (6º, 7º, 8º e 9º ano). Ressaltamos que a escolha por esse etapa de ensino-aprendizagem se justifica na medida em que compreendemos que é nesse período de escolarização que os alunos devem ter um acesso maior aos gêneros formais públicos, como apontam os PCN.

Nessa fase, também, presumimos que os discentes já tenham passado pelo período de alfabetização e já saibam fazer uso da modalidade escrita e falada com certo domínio. Além disso, esperamos, para os anos finais do ensino fundamental, alunos mais maduros e mais conscientes de sua função na sociedade, a ponto de pensar criticamente sobre temas polêmicos e complexos visando às demandas sociais às quais serão expostos no Ensino Médio. Outro ponto a destacar sobre o EFAF é que, atualmente, no Brasil, já está consolidado um Ensino Fundamental de nove anos, o que torna necessário, ainda mais, o aprofundamento do trabalho com todos os eixos de ensino de LP, principalmente, o eixo da oralidade. Como dizem Dolz e Schneuwly (2004), ainda que a partir de outro contexto (o ensino do francês na Suíça), o ensino fundamental é uma fase muito importante, pois os alunos podem solidificar o conhecimento do oral adquirido nos primeiros anos escolares.

Para optar pela coleção analisada, fizemos uso de alguns critérios: (i) a coleção deveria ter sido aprovada pelo sistema de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático e, por conseguinte, resenhada no Guia PNLD/2014, (ii) A coleção deveria estar entre as cinco mais bem distribuídas no Brasil e (iii) a coleção devia trazer seções exclusivas que tratassem de oralidade. Apenas a partir do enquadramento nesses critérios, escolhemos nosso objeto de análise.

Sabemos que o PNLD é o responsável por avaliar e aprovar os livros que estão aptos a serem distribuídos nas escolas públicas e muni-las de tais obras, além de ser, também, referência de escolha para muitas instituições particulares. De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD, ao longo do tempo, busca aperfeiçoar os critérios de seleção das obras e, de modo que estejam de acordo com os documentos oficiais que regem a Educação Básica. A respeito dos critérios específicos do eixo da oralidade, o Guia/2014 diz que caberá à coleção de Língua Portuguesa:

1. recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem de leitura e da produção de textos;
2. Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contextos sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
3. Propiciar o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

Dessa forma, concordando com os critérios específicos a respeito da linguagem oral e reconhecendo a função do PNLD na avaliação e distribuição de LD nas escolas, principalmente no que tange às instituições públicas, escolhemos como primeiro requisito de escolha algo que se relacionasse ao PNLD. Vale ressaltar que escolhemos o Guia de 2014 porque é a publicação mais recente do PNLD no período da escrita desta pesquisa. Além do mais, esse foi o guia que as escolas públicas utilizaram até 2016, já que a publicação do mesmo é trienal.

Para uma melhor visualização do percurso metodológico, trouxemos, a seguir, um quadro que expõe as 12 coleções, na mesma ordem em que aparecem no guia, aprovadas no guia de escolha do Livro Didático PNLD/2014, vejamos:

Quadro 5: Coleções aprovadas e indicadas pelo Guia PNLD/2014

COLEÇÃO	AUTOR (ES)	EDITORA/ EDIÇÃO
A AVENTURA DA LINGUAGEM	Luiz Carlos Travaglia Vania Maria B. A. Fernandes Maura Alves de Freitas Rocha	Editora Dimensão 2ª Edição 2012
JORNADAS.PORT – LÍNGUA PORTUGUESA	Dileta Antonieta Delmanto Franklin de Matos Laiz Barbosa de Carvalho	Saraiva Livreiros Editores 2ª Edição 2012
TECENDO LINGUAGENS	Tania Amaral Oliveira Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva Cícero de Oliveira Silva Lucy Aparecida Melo Araújo	IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas 3ª Edição 2012
PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS	Greta Marchetti Cibele Lopresti Costa Jairo J. Batista Soares Márcia Takeuchi	Edições SM 3ª edição 2012
COLEÇÃO	Norma Discini	Editora do Brasil

PERSPECTIVA: LÍNGUA PORTUGUESA	Lúcia Teixeira	2ª edição 2012
PORTUGUÊS LINGUAGENS	Thereza Anália Cochar Magalhães William Roberto Cereja	Saraiva Livreiros Editores 7ª edição 2012
PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	Carlos Emílio Faraco Francisco Marto de Moura	Editora Leya 1ª Edição 2012
PORTUGUÊS: UMA LÍNGUA BRASILEIRA	Regina Figueiredo Horta Lígia Menna Graça Proença	Editora Leya 1ª Edição 2012
PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS	Vera Lúcia de Carvalho Marchezi Terezinha Costa H. Bertin Ana Maria Trinconi Borgatto	Editora Ática 1ª Edição 2012
SINGULAR E PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DA LINGUAGEM	Laura de Figueiredo Marisa Balthasar Shirley Goulart	Editora Moderna 1ª Edição 2012
UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA	Rogério de Araújo Ramos Márcia Takeuchi (organizadora do DVD)	Edições SM 1ª Edição 2012
VONTADE DE SABER PORTUGUÊS	Tatiane Brugnerotto Rosemeire Alves	Editora FTD 1ª Edição 2012

(Fonte: BRASIL, 2016)

Segundo o Guia/2014 do PNLD, foram inscritas no processo de avaliação 23 coleções de LP, mas só foram aprovadas e resenhadas 12 delas. É conveniente ressaltar que as coleções são inscritas em duas modalidades: *Tipo 1*, aquelas que são formadas por um conjunto de livros impressos e *Tipo 2*, que são as que possuem livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia. Entretanto, não é nossa intenção analisar os recursos digitais das coleções, pois, como o edital do PNLD/2014 diz, “Os conteúdos e as atividades dos livros que compõem as coleções devem permitir, independentemente dos conteúdos multimídia, a

efetivação autônoma e suficiente da proposta didático-pedagógica da coleção” (p.2). Sendo assim, observaremos apenas como os livros impressos abordam o ensino dos gêneros orais, ainda que as resenhas apresentadas e os exemplares apontem para o trabalho com a oralidade nos arquivos multimídia.

O segundo critério escolhido por nós para a delimitação do *corpus* é de suma importância para esta pesquisa, pois corrobora a natureza qualitativa desta investigação. Como dissemos no tópico acima, buscamos, com a análise de dados, representar uma determinada realidade social, em nosso caso, o lugar ocupado pelos gêneros orais nos LD. Dessa forma, quanto maior a abrangência dos livros em âmbito nacional, mais fidedigna será a representação da realidade. Ou seja, temos a certeza de que estamos analisando algo presente nas salas de aula brasileiras e, por conseguinte, utilizado por professores que estão atualmente em sala de aula.

Dessa forma, pesquisamos no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão federal responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), em uma seção destinada aos dados estatísticos referentes ao PNLD/2014, uma tabela que nos possibilitasse uma visão do quantitativo de distribuição de cada coleção. Salienta-se que a tabela a seguir, recortada do site, foi adaptada aos nossos objetivos e traz somente as cinco primeiras coleções mais bem distribuídas nacionalmente. Segue:

Tabela 1: As cinco coleções mais distribuídas no Brasil

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular Português

	Código	Título	Tipo	Gide. Página	Cad. Tipos	Quantidade	Quantidade por Coleção
1*	27451C0124	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	L	256	17	865.061	3.172.012
	27451C0124	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	M	336	22	16.811	
	27451C0125	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	L	240	16	791.104	
	27451C0125	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	M	320	21	15.912	
	27451C0126	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	L	256	17	743.657	
	27451C0126	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	M	336	22	15.482	
	27451C0127	PORTUGUÊS- LINGUAGENS	L	256	17	708.622	
2*	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	L	312	20,5	565.445	2.081.451
	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	M	392	25,5	18.916	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	L	320	21	520.696	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	M	392	25,5	10.349	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	L	352	23	484.397	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	M	424	27,5	9.864	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	L	352	23	469.869	
3*	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	M	424	27,5	9.915	1.887.984
	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	L	256	17	524.595	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	M	352	23	10.843	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	L	272	18	473.667	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	M	368	24	10.209	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	L	256	17	437.176	
	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	M	336	22	9.819	
4*	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	L	272	18	411.917	1.323.698
	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	M	352	23	9.758	
	27399C0124	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	366.200	
	27399C0124	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	7.076	
	27399C0125	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	329.379	
	27399C0125	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	6.687	
	27399C0126	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	308.661	
5*	27399C0126	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	6.461	1.251.956
	27399C0127	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	292.806	
	27399C0127	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	6.428	
	27478C0124	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	296	19,5	340.587	
	27478C0124	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	496	32	6.594	
	27478C0125	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	344	22,5	313.025	
	27478C0125	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	576	37	6.267	
27478C0126	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	288	19	292.722		
27478C0126	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	496	32	6.034		
27478C0127	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	296	19,5	280.717		
27478C0127	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	480	31	6.010		

(FONTE: FNDE / FRAGMENTO DA TABELA)

Como vemos, em primeiro lugar, temos a coleção Português: Linguagens, em segundo, a Projeto Teláris, em terceiro, a Vontade de Saber Português, em quarto a JORNADAS.PORT e, em quinto, a Singular & Plural. Percebemos que, na última coluna da tabela, encontramos os números relativos à quantidade exata de distribuição de cada coleção. Esse quantitativo no chama a atenção, pois demonstram o esforço do FNDE de prover as escolas públicas brasileiras de livros didáticos, estes escolhidos pelos professores da Educação Básica a partir do Guia do PNLD. Como informação adicional, a partir desse quantitativo surpreendente, fomos observar quanto é gasto para que os livros cheguem até as escolas. Assim encontramos uma nova tabela:

Tabela 2: Demonstrativo de Gasto Financeiro com a distribuição dos LD

Ano de Aquisição	Ano de PNLD (ativo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Exemplares	Investimento*	Atendimento
2015	** PNLD 2016	10.150.460	39.606	47.409.364	425.590.144,13	Primeira Aquisição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		10.995.258	51.439	28.170.038	280.607.019,37	Terceira Aquisição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.405.119	19.538	35.337.412	429.058.718,16	Segunda Aquisição Ensino Médio
		28.550.837	78.052	110.916.814	1.135.255.882,00	Total
2014	PNLD 2015	11.032.122	47.225	25.454.102	203.899.968,88	Terceira Aquisição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		10.774.529	51.762	27.605.870	227.303.040,19	Segunda Aquisição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.112.492	19.363	87.622.022	898.947.328,29	Primeira Aquisição Ensino Médio
		28.919.143	80.439	140.681.994	1.330.150.337,36	Total
2013	PNLD 2014	23.452.834	46.962	103.229.007	879.828.144,04	Segunda Aquisição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		50.619	19.243	34.629.051	333.116.928,96	Primeira Aquisição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.649.794	19.243	34.629.051	333.116.928,96	Terceira Aquisição Ensino Médio
		31.102.628	79.418	137.858.058	1.212.945.073,00	Total
2012	PNLD 2013	24.304.067	47.056	91.785.372	751.725.168,04	Primeira Aquisição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		50.343	21.288	40.884.935	364.162.178,57	Terceira Aquisição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		8.780.436	21.288	40.884.935	364.162.178,57	Segunda Aquisição Ensino Médio
		33.084.503	79.558	132.670.307	1.115.887.346,61	Total

* Valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade e etc.

** Valor previsto para aquisição, distribuição, avaliação de obras, controle de qualidade e etc.

(FONTE: FNDE, 2016)

Como vemos, especificamente, com o PNLD 2014, foram gastos, apenas com o EFAF, duzentos e vinte e sete milhões, trezentos e três mil, quarenta reais e dezenove centavos. Esse número elevado abre margem para fazer a seguinte reflexão: Qual a importância dada ao livro didático na escola? Vemos, constantemente, a desvalorização dos professores no Brasil, seja por uma formação inicial deficitária, por poucas oportunidades de fazer formações continuadas, por má remuneração ou pela existência de escolas mal estruturadas etc. Alheio a todos esses problemas, o governo atribui muita importância aos LD e investe nestes. Em relação a isso, como Batista e Val (2004) apontam, o Estado, instância responsável pela instrução e criação de sistemas de ensino, pode controlar o que e como ensinar com o LD, instrumento ativo em sala de aula que contém uma seleção de conteúdos e propostas didáticas. Diante disso, defendemos que os órgãos públicos deveriam investir financeiramente de forma justa nos docentes, como também, nos Livros Didáticos. Salientamos que não estamos defendendo o desaparecimento dos LD das salas de aula, mas o

protagonismo no processo de ensino-aprendizagem deve estar na relação professor-aluno e não no seu instrumento de trabalho, este, por sua vez, deve estar atualizado, auxiliando àqueles em suas funções. Então, concordando com Barzotto e Aragute (2008, p. 170), acreditamos que “[...] é preciso reconhecer que para ensinar uma língua é necessária a reflexão sobre ela e não a presença de um objeto externo que a ela se sobreponha.”.

Dando prosseguimento à delimitação do corpus e encontradas as cinco coleções mais bem distribuídas nacionalmente, partimos para o terceiro critério: a coleção deve trazer seções específicas dedicadas à oralidade. Portanto, coube aqui uma análise, ainda que breve, de como as cinco primeiras coleções no ranking de distribuição nacional abordam o eixo de ensino da oralidade nos seus exemplares. Vale ressaltar que, na seção de análise de dados, não nos restringimos apenas a essas seções, mas lhes dedicamos uma atenção maior, já que propõem, explicitamente, o trabalho com os gêneros orais.

Primeiramente, esperávamos analisar as cinco coleções selecionadas, porém não tivemos contato com todas elas. Nessa etapa da busca pelos manuais didáticos, vale registrar a dificuldade de ter acesso aos mesmos, pois só é possível conseguir um exemplar deles, sendo professor (ou aluno) de escola pública ou nos dirigindo à editora. Obtivemos, com um professor da rede pública municipal de Vitória de Santo Antão, duas coleções: *Português Linguagens*, que está em primeiro lugar em distribuição nacional e *Projeto Teláris*, que está em segundo. Em contato com uma professora da rede pública municipal de Recife, adquirimos a coleção *Vontade de Saber Português*, a qual está em terceiro lugar. E, através de uma docente da rede particular de ensino, conseguimos a coleção *Singular & Plural*, que ocupa o quinto lugar na tabela. Quanto à coleção *Jornadas.Port.*, ainda que a tenhamos solicitado à editora Saraiva, não nos foi concedida. Dessa forma, das cinco coleções, analisamos quatro delas, totalizando uma análise de 20 livros do EFAF.

É interessante registrar que tivemos acesso aos manuais do professor das coleções obtidas para esta pesquisa. Embora não faça parte dos nossos critérios de delimitação de *corpus*, achamos conveniente observar o que os autores das coleções dizem aos docentes por meio desses manuais, pois, muitas vezes, é a partir dessas palavras direcionadas aos educadores que é feita a escolha pela coleção. Além disso, o edital e Guia/2014 do PNLD apontam que:

O manual do professor deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor tanto no trabalho de sala de aula

quanto na orientação para o estudo autônomo pelo aluno. Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do *Livro do Aluno* com as respostas preenchidas, deve antes:

1. Explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada;
2. Descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários;
3. Apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s) do aluno;
4. propor formas de articulação entre as propostas e as atividades do livro didático e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais, como o PNLD Dicionários, o PNLD dos materiais complementares e o PNBE;
5. Fornecer subsídios para a atualização a formação do professor, tais como: bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros.

Dessa forma, é essencial que os manuais apresentem uma linguagem clara ao professor. Porém, é válido ressaltar que não defendemos com isso que o manual do professor deva orientar sua prática pedagógica, tampouco, que as palavras dos autores devam guiar o trabalho em sala de aula. Apenas acreditamos que a observação daquilo que os autores dizem deixará nossa análise de dados mais rica em detalhes, pois poderemos comparar o que foi dito pelos autores com o que foi feito a partir das atividades propostas. Além disso, um dos nossos objetivos específicos é analisar como os autores dos LD estruturam/sistemizam o trabalho com esses gêneros orais, sendo assim, partiremos das suas próprias palavras. A fim de ter uma visão ampla sobre o percurso metodológico e antes de analisar as coleções no que diz respeito às seções específicas, trouxemos um trecho, extraído dos manuais do professor, do que cada coleção traz sobre oralidade ou o que expõe sobre o que pensa do ensino de LP :

Quadro 6: Recortes dos manuais do professor da coleção

<i>Português: Linguagens</i>	“Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua – <i>a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social.</i> ” (p.4, grifo dos autores)
<i>Projeto Teláris</i>	Há nesta coleção uma grande preocupação com o estudo da oralidade e/ou com o desenvolvimento da língua falada. Além da reflexão sobre as marcas específicas da oralidade e da sistematização de alguns princípios específicos da linguagem oral (alternância de turnos, por exemplo), dá-se uma importância ao estudo, à análise e à vivência dos gêneros orais [...]” (p. 14)

<i>Vontade de Saber Português</i>	“Portanto, é por meio das situações didáticas de produção que o aluno terá acesso aos diversos gêneros textuais orais, aprendendo de modo eficaz as diferentes exigências sociais que envolvem a expressão oral , alcançando o efeito pretendido com os textos orais que produzir.” (p.26)
<i>Singular & Plural</i>	“Nessas unidades, serão priorizados, portanto gêneros orais, escritos e multimodais de esferas mais públicas.” (p.IX)

Percebemos que, na coleção *Português Linguagens*, a que está em primeiro lugar entre as mais distribuídas, não há, sequer, uma indicação de que a obra aborda o eixo oral. Além disso, no fragmento acima, os autores deixam transparecer a ideia de que o ensino é composto somente por leitura, produção de texto e estudos gramaticais, porém há uma contradição quando dizem que o ensino deve se pautar na língua como instrumento de interação social, pois sabemos que a fala e a escrita são modalidades de interação verbal. O trecho exposto acima nos leva a pensar: será que professores que não têm condições, por razões diversas, de se atualizar a respeito do que ensinar em sala de aula, irão ter, nesta coleção, contato com as teorias sobre gêneros orais? Aqui, é válido afirmar que não estamos defendendo que o LD forma professores, entretanto, acreditamos, assim como Dionísio (2001), que o exemplar do professor, ainda que não seja a sua função, acaba adquirindo um caráter formador, pois deve trazer sugestões de leituras, de sites, de livros, de vídeos, etc. Isto é, como diz Lajolo (1996, p 5), o manual do professor não deve ser diferente do livro do aluno apenas por conter os exercícios respondidos, ele “[...] precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como [...] parceiros em um processo de ensino muito especial, [...]”

Ainda sobre os trechos trazidos acima, percebemos que os autores da *Projeto Teláris* declaram, explicitamente, que abordam a linguagem oral na coleção. Afirmações desse tipo aumentam ainda mais o nosso interesse pela investigação, pois, muitas vezes, o que é dito no manual do professor não é feito nos exemplares por meio das propostas das atividades. Outro ponto que nos chamou a atenção no fragmento retirado dessa coleção, a qual está em segundo lugar entre as mais distribuídas, é o indício de que a obra propõe a reflexão sobre as especificidades da língua oral, pois, se isso verdadeiramente acontecer, é reforçada a ideia de

que a fala e a escrita são modalidades distintas e que cada uma delas possui suas particularidades. Além de que, condiz com o que apontam os PCN: o objetivo do ensino é formar alunos com a capacidade de criticar e refletir acerca do que lhes é apresentado na sociedade. Ademais, observando o manual do professor, percebemos que ele, diferentemente da coleção *Português Linguagens*, apresenta uma discussão bem estruturada, com indicações de leituras e de autores (como Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2001), Fávero (2002), etc) que tratam do assunto. Isso incentiva o docente a buscar mais informações sobre o tema.

Tratando-se da coleção *Vontade de Saber Português*, notamos que, assim como a coleção anterior, os autores trazem bastante referencial teórico no que diz respeito à oralidade e, ainda, reforçam a diferença entre fala x escrita e oralidade x oralização. Quanto às atividades com a oralidade, os autores afirmam que serão propostas situações didáticas nas quais o educando terá contato com os gêneros orais de instância pública e conseguirá aprender de modo eficaz como se comunicar nas diferentes demandas sociais que envolvem o texto oral.

Quanto à coleção *Singular & Plural*, podemos dizer que, assim como a *Português Linguagens*, não possui um manual do professor detalhado que traga discussões a respeito de todos os eixos e traga indicações de leituras para o professor. Só encontramos, em todo o manual do professor, algo que remetesse à oralidade no recorte trazido na tabela acima, onde os autores afirmam que a coleção prioriza tanto os gêneros orais quanto os escritos, porém não dizem como fazem isso.

Depois de expor e analisar os trechos que remetem ou não ao ensino da oralidade, podemos dizer que, a nosso ver, as coleções mais condizentes à pesquisa são a *Projeto Teláris* e a *Vontade de Saber Português* pela descrição detalhada a respeito da abordagem da modalidade oral da língua. Como dissemos, nosso objetivo em trazer um pouco do que o manual do professor traz sobre a linguagem oral foi de lançar um olhar sobre o que dizem os autores aos docentes, mas ressaltamos que esse não é um dos critérios de escolha do *corpus*, trata-se apenas de informações extras sobre as coleções pré-selecionadas. Entretanto, mesmo sendo algo extra, essa visão nos auxiliará quando lidarmos com um dos objetivos específicos desta pesquisa: analisar, a partir da coleção escolhida, como os autores dos LD estruturam/sistemizam o trabalho com os gêneros orais. Assim, poderemos contrapor o que foi dito com o que foi feito, pois, muitas vezes, há uma diferença grande de um para o outro.

Agora, para dar conta do terceiro critério de escolha da coleção, que é o de apresentar seções que tratem exclusivamente de oralidade, efetuamos uma análise das quatro coleções mais bem distribuídas em nível nacional²⁵ e verificamos que apenas a coleção *Projeto Teláris* e a *Vontade de Saber Português* dedicam uma seção específica para trabalhar a modalidade oral da língua. Dessa forma, são as únicas coleções que estão de acordo com nossos critérios de delimitação.

Desse modo, a fim de delimitar ainda mais nosso estudo e escolher uma só coleção, fizemos algumas comparações entre elas. Primeiramente, observamos qual das coleções possui mais seções de oralidade, por entendermos que, dessa forma, a coleção tem mais possibilidade de expor sistematicamente os gêneros orais. Para melhor visualização, seguem as tabelas abaixo:

Tabela 3: Quantidade de seções dedicadas ao trabalho com a oralidade na coleção Projeto Teláris

<i>Projeto Teláris- Seções de Oralidade</i>	
6º ano	8
7º ano	7
8º ano	7
9º ano	9
Total	31

Tabela 4: Quantidade de seções dedicadas ao trabalho com a oralidade na coleção Vontade de Saber Português

<i>Vontade de Saber Português - Seções de Oralidade</i>	
6º ano	2
7º ano	5
8º ano	5
9º ano	5
Total	17

Como percebemos, a coleção *Projeto Teláris* tem quase o dobro de seções específicas para a oralidade do que a *Vontade de Saber Português*. Esse aspecto nos chama a atenção,

²⁵ Como esse é dos nossos objetivos de pesquisa, a análise consta na seção seguinte. A partir de nossa análise foi que verificamos qual a coleção que possui seções específicas para o trabalho com a oralidade.

pois se a *Projeto Teláris* dispõe de um espaço relativamente grande aos gêneros orais, deduzimos que é possível um trabalho sistemático com o assunto. Além disso, ela está em segundo lugar entre as coleções mais bem distribuídas no Brasil, o que nos leva a crer que estamos analisando manuais didáticos que estão presentes nas maiorias das salas de aula brasileiras. Portanto, optamos pela coleção *Projeto Teláris*.

Dessa forma, depois de expor todo o nosso percurso metodológico e com o objetivo de evidenciar mais claramente o nosso material de estudo, fazemos um breve resumo. Trata-se de:

- Livros de Língua Portuguesa;
- Ensino Fundamental Anos Finais;
- Coleção aprovada pelo PNLD e resenhada no Guia de LD 2014;
- Coleção entre as cinco mais bem distribuídas nacionalmente, mais especificamente, em segundo lugar no *ranking* de distribuição;
- Exemplares que têm seções específicas para trabalhar com os gêneros orais;
- Coleção *Projeto Teláris*

Sabendo disso, passaremos a expor as categorias de análise que adotamos em nossa pesquisa.

Optamos por escolher as seguintes categorias: (1) oralização do texto escrito, (2) variação linguística e relações fala e escrita, (3) produção e compreensão de gêneros orais, (4) valorização de textos da tradição oral. Quanto à primeira, entendemos que dela farão parte as atividades que perpassam tanto o eixo da oralidade quanto o da leitura, sendo propostas de exercícios que propõem o desenvolvimento de habilidades típicas da comunicação oral. Como já dissemos, no capítulo sobre oralidade e oralização, concebemos que esta deve ser vista como um viés daquela, no qual podemos destrinchar vários elementos necessários para o trabalho com gêneros orais.

Quanto à segunda, vamos analisar as atividades que buscam refletir acerca da fala e suas variações, assim como as que trazem reflexões sobre as relações entre fala e escrita. Entendemos que atividades dessa dimensão são essenciais para introduzir a oralidade como eixo de trabalho pedagógico, pois é por meio delas que os alunos perceberão que a fala tem tanto valor quanto a escrita e que não há supremacia desta em relação àquela.

A terceira categoria de análise volta-se às atividades com foco na produção e compreensão de textos orais. Entendemos que essas atividades, para estarem coerentes com o que é ensinar oralidade, a partir do que dizem os documentos oficiais, precisam considerar o contexto discursivo para a produção de um gênero oral. Além disso, elas desenvolvem habilidades, tanto da fala quanto da escuta do gênero.

Por último, mas não menos importante, a quarta categoria de análise diz respeito à importância que deve ser dada ao ensino da oralidade no âmbito escolar. Logo, as atividades dessa dimensão farão com que o aluno perceba que a fala está presente em diferentes situações comunicativas, formais e informais, e todas elas assumem papéis importantes nas interações sociais. Compreendemos que atividades desse tipo são importantes, sobretudo, para garantir a valorização do texto oral e sua história. Além disso, é nessa dimensão de análise que serão explorados os textos que hoje se encontram na modalidade escrita, mas que antes se manifestavam na oralidade, mostrando, dessa forma, a importância da oralidade na transmissão de textos de uma geração para outra. da transmissão oral.

Ademais, ainda para uma melhor visualização de nossa análise de dados, decidimos que as atividades vão ser apresentadas na ordem em que aparecem nos manuais didáticos. Lembramos que as atividades que serão analisadas são aquelas que estão nas seções de oralidade. É evidente que, para chegarmos às seções, observamos o livro como um todo e pudemos fazer algumas observações sobre outras partes dos manuais quando for cabível aos nossos objetivos. Nossas observações seguiram sempre a mesma ordem e começamos observando em que categoria de análise a atividade pode ser classificada. Após apresentar considerações acerca das propostas de atividade de cada volume separadamente, tecemos nossas considerações finais.

Sendo assim, passamos, agora, para a nossa análise de dados.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, expomos as análises das propostas de atividades com os gêneros da oralidade a fim de observar, como já foi dito no primeiro capítulo, qual a concepção de gênero oral que os Livros Didáticos apresentam e qual a influência dessa concepção para essas propostas. É válido lembrar que o nosso objetivo geral é analisar a perspectiva de oralidade que se inscreve nos livros didáticos de LP do Ensino Fundamental Anos finais. E, para isso, propusemos analisar o tratamento dispensado, pelas obras, aos gêneros da oralidade; quais gêneros da oralidade são contemplados nos manuais didáticos; analisar como os autores dos LD estruturam/sistemizam as atividades com esses gêneros orais quanto às quatro categorias de investigação.

Como afirmamos na seção anterior, escolhemos quatro categorias de análise, são elas: (1) oralização do texto escrito, (2) variação linguística e relações fala e escrita, (3) produção e compreensão de gêneros orais, (4) valorização de textos da tradição oral. Como detalhamos no percurso metodológico, sabemos que cada categoria corresponde a diferentes tipos de propostas de atividades, cada dimensão pressupõe objetivos diferentes para os exercícios. Partimos da concepção de que, para um livro didático contemplar a oralidade de forma satisfatória e coerente com os objetivos dos documentos oficiais, deve contemplar atividades desses quatro tipos, pois, assim, corresponde a um currículo que garante as habilidades linguísticas e cognitivas nas diferentes esferas sociais.

Sabido isso, lembramos que um dos nossos objetivos é analisar as cinco coleções que estão em primeiro lugar em distribuição nacional, a fim de ter uma ideia do espaço que a oralidade ocupa nas coleções. Ainda que não seja o maior dos nossos objetivos, acreditamos ser válido observar como a oralidade se apresenta de forma mais ampla nas obras didáticas presentes em sala de aula. Portanto, começamos por essa análise, para apresentar uma visão mais abrangente da situação do trabalho com a oralidade nos LD.

4.1 ANÁLISE DAS COLEÇÕES MAIS BEM DISTRIBUÍDAS NO BRASIL

Como dissemos, na seção que trata do percurso metodológico da pesquisa, selecionamos uma coleção didática de língua portuguesa, a *Projeto Teláris*, do Ensino Fundamental Anos Finais, a segunda mais disponibilizada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, no ano de 2014. Sabemos que, para chegarmos até essa coleção, fizemos

um levantamento das cinco coleções mais bem distribuídas em nível nacional. Destas, conseguimos obter os volumes do 6º, 7º, 8º e 9º anos de quatro coleções, foram elas: *Português: Linguagens* (a primeira colocada nacionalmente), *Projeto Teláris* (a segunda), *Vontade de Saber Português* (a terceira) e *Singular & Plural* (a quinta).

Cabe lembrar, aqui, que essa análise também serviu para dar conta do terceiro critério de escolha do *corpus*: a coleção deve trazer seções exclusivas que tratem de oralidade. A fim de atingir nosso objetivo de observar o espaço ocupado pela oralidade, identificamos quais gêneros orais²⁶ foram trabalhados pelas coleções. Além disso, observamos como os volumes são organizados, quantas unidades e subunidades trazem, se são divididos em temas linguísticos ou extralinguísticos, como indicam a abordagem do eixo da oralidade etc. Como já explicado na seção de metodologia, só conseguimos adquirir quatro coleções das cinco que estão em primeiro lugar no *ranking* de distribuição nacional. Dessa forma, seguimos com a análise das coleções, que se apresentam em ordem decrescente na tabela de maior distribuição no Brasil.

Os manuais didáticos da coleção *Português Linguagens* são compostos por quatro unidades, contendo três capítulos cada uma. As unidades são abarcadas por um tema que será retomado, de alguma forma, nos capítulos. Ainda no início da unidade, são apresentados quatro quadros, dos quais três são de dicas de livros, de *sites* e de vídeos, e um que explica a seção **Intervalo**. Em seguida, encontra-se a seção nomeada de **Estudo dos textos**, na qual o aluno poderá compreender o texto através de questões abertas e de múltipla escolha. Nela, o aluno ainda encontrará algumas questões de vocabulário e de especificidades do gênero do texto, ou seja, atividades que trabalhem aspectos gramaticais e mostrem as características do gênero textual.

Após essa seção, encontramos outra, chamada **Produção de texto**. Como o nome sugere, nessa parte, o aluno será levado a produzir um texto de acordo com o gênero trabalhado na seção anterior, a **Estudo de texto**. Antes de direcionar o aluno à produção, essa seção, algumas vezes, apresenta mais textos para a leitura e algumas questões voltadas para as características do gênero. Esses textos extras, geralmente, servem de modelo para a produção textual do aluno, o que, talvez, seja um indicativo de um método mecanicista de ensino. Para confirmar tal hipótese, é necessária uma pesquisa mais acurada a respeito do assunto, o que,

²⁶ Deixamos claro que, nesse levantamento, consideramos todo e qualquer gênero que a coleção indique como oral, ainda que tal classificação vá, em alguns casos, de encontro com a nossa compreensão de gênero oral.

no momento, não é nosso objetivo. Observamos que, na maioria das vezes, a produção é na modalidade escrita da língua.

Ao término da seção **Produção de texto**, há a seção **A língua em foco**, que tem como objetivo trabalhar o conteúdo de língua portuguesa programado para aquele capítulo. É interessante observar que todo o conteúdo explorado será aplicado em texto. Exemplificando: se a seção trabalha “orações substantivas”, encontraremos uma subseção chamada “As orações substantivas na construção do texto”. Nela, o aluno encontrará exercícios do assunto aplicado em textos. Ao fim dessa seção, encontra-se uma chamada de **De olho na escrita** que, geralmente, aborda assuntos puramente gramaticais como: plural de substantivos compostos, o uso de “têm” ou “tem”, entre outros. A referida seção não aparece em todos os capítulos.

Então, ao fim dessa análise da coleção *Português Linguagens*, podemos perceber que, como já foi dito, não há nenhuma seção específica que indique o trabalho com a oralidade. Dessa forma, por não se enquadrar em nossos critérios de delimitação de *corpus*, não interessou a esta pesquisa. Além disso, como se vê na tabela a seguir, a coleção não traz uma diversidade de gêneros orais, um ou dois gêneros orais são trabalhados em cada volume:

Quadro 7: Quantidade de gêneros orais na coleção *Português Linguagens*

<i>Português Linguagens</i>	
6º ano	Diálogo
7º ano	Declamação de poemas, Debate deliberativo.
8º ano	Seminário
9º ano	Debate Regrado Público

Prosseguindo com a análise das coleções, os exemplares da *Projeto Teláris* são divididos em quatro unidades, cada uma com dois capítulos. Esses, por sua vez, trazem um agrupamento de gêneros de um determinado domínio. Isto é, se o capítulo objetiva desenvolver habilidades do narrar, trará gêneros como: conto, romance, crônica etc. No início de cada unidade, encontramos a seção **Ponto de partida**, que antecipa quais os gêneros serão estudados nos dois capítulos e traz um texto para leitura. Em seguida, temos a seção **Interpretação de texto**. Nela, temos um conjunto de perguntas sobre o texto lido anteriormente e questões que abordam algum conteúdo gramatical sem se preocupar com uma reflexão crítica acerca do texto.

Depois da seção supracitada, encontramos a intitulada **Prática de oralidade**, que está presente em cada capítulo. Essa característica chama a nossa atenção, pois se subentende que, em todos os capítulos do exemplar, a linguagem oral será explorada. A respeito dessa seção, em nossa breve análise para escolher nosso *corpus*, percebemos que algumas vezes o gênero trazido nela também é explorado em outros momentos, como na seção que vem quase ao fim dos capítulos, a **Produção de Texto**, fato que talvez seja um indício de que fala e escrita são tomadas como modalidades complementares.

Por fim, nos exemplares, temos a seção **Ponto de chegada**, que fecha a unidade e traz uma proposta de produção textual, quase sempre, da modalidade escrita da língua. Uma particularidade dessa coleção é a seção **Projeto de leitura**, que vem no final de cada volume. Essa parte traz uma coletânea de textos e propõe uma atividade ao fim da leitura, como exposição oral, oficina, seminário, etc.

Diante da análise da *Projeto Teláris*, quantificamos quais os gêneros²⁷ a coleção traz ao longo dos seus exemplares. Vejamos a tabela seguinte:

Quadro 8: Quantidade de gêneros orais na coleção Projeto Teláris

<i>Projeto Teláris</i>	
6º ano	Conto oral, Literatura de cordel recitada, jogral, “Debate” ²⁸ , relato oral, Jornal Falado, leitura teatralizada.
7º ano	Sarau de Poemas, Debate, Conto oral, Dramatização de textos.
8º ano	Debate, Exposição oral, Jogral, Leitura Expressiva.
9º ano	Poema declamado, Debate Regrado, Exposição oral, Conto oral.

Percebemos que, comparado o levantamento com a coleção *Português Linguagens*, na *Projeto Teláris*, há certa diversidade de gêneros. A partir dos nossos critérios de delimitação de *corpus*, notamos que a coleção em questão não vai de encontro a eles, isto é, a *Projeto Teláris* está de acordo com os objetivos de nossa pesquisa. Coube-nos, então, observar as outras (*Vontade de Saber Português e Singular & Plural*) e comparar os resultados.

Partindo para as observações da coleção *Vontade de Saber*, percebemos que seus exemplares são compostos por seis unidades subdivididas em dois capítulos cada uma. Os

²⁷ Nesse levantamento, fomos fidedignos às nomenclaturas dadas aos gêneros nos LD.

²⁸ É importante ressaltar que o livro denomina *Debate* qualquer discussão oral.

volumes apresentam seus conteúdos a partir de seções fixas, aquelas que aparecem em todos os capítulos e em todos os exemplares da coleção. Na página de abertura de cada unidade, encontramos a seção denominada **Conversando sobre o assunto**. Essa seção busca introduzir o tema que será trabalhado ao longo dos capítulos.

Depois dessa seção, temos a **Leitura**, que traz dois textos para serem lidos, seguida da **Estudo de texto**, que, por sua vez, é composta com subseções. São elas: **Conversando sobre o texto, Escrevendo sobre o texto e Discutindo ideias**. Como percebemos, o objetivo dessas duas seções e suas subseções é trabalhar aspectos do texto lido pelos alunos. Notamos, também, que muitas questões almejam trabalhar aspectos estruturais do texto, deixando de lado o teor reflexivo sobre o tema. Em seguida, encontramos a seção **Interação entre os textos**, a qual busca relacionar os dois textos lidos pelos alunos anteriormente. Aqui, as atividades propostas buscam fazer com que o aluno perceba as relações temáticas e estruturais dos diferentes textos.

Feito isso, o exemplar encaminha as atividades para a seção **Produção escrita**. Nessa parte do livro, o aluno é convidado a produzir um texto de acordo com o gênero trabalhado nas seções anteriores. Depois, temos a **Produção oral**. Primeiramente, cabe salientar que essa não aparece em todos os capítulos, como acontece com a **Produção escrita**, isso nos dá a certeza de que a modalidade escrita é privilegiada na coleção, pois há maiores partes dedicadas a ela. Em seguida, encontramos a seção **A língua em estudo**. Nela, os alunos encontram questões de gramática. Essa seção é subdividida em partes menores como: **Refletindo e conceituando e Praticando**. Notamos que, antes de pensar a aplicabilidade daquela variedade, o livro “força” o aluno a dar uma definição àquele conteúdo, o que impossibilita, talvez, a reflexão do contexto de uso dos registros da língua. A seguir, podemos ver quais e quantos gêneros orais a coleção aborda:

Quadro 9: Quantidade de gêneros orais na coleção Vontade de Saber Português

<i>Vontade de Saber Português</i>	
6º ano	Seminário, Apresentação oral
7º ano	Encenação, Seminário, telejornal, relato oral, lenda oral,
8º ano	Seminário, Debate, Mesa-Redonda, roda de poema, Piada Oral
9º ano	Encenação, Seminário, telejornal, Debate, Sarau

Como percebemos, há uma repetição de gêneros trabalhados, a coleção não possibilita o contato com diversos gêneros orais e com diferentes situações comunicativas. Além disso, notamos que, muitas vezes, o gênero oral é produzido com fins avaliativos, como, por exemplo, o seminário é feito para avaliar o que o aluno aprendeu sobre o que foi explorado naquele capítulo. Apesar disso, percebemos que a coleção *Vontade de Saber Português*, assim como a *Projeto Teláris*, está de acordo com os nossos critérios de escolha. Passamos agora para a próxima coleção.

A coleção *Singular & Plural* tem seus exemplares divididos em três cadernos, são eles: **Caderno de leitura e produção**, **Caderno de Estudos de língua e linguagem**, **Caderno de Práticas de literatura**, sendo todos subdivididos em três unidades. Cada unidade aborda um tema e traz diferentes tipos de gêneros que exploram esse campo temático. É interessante observar que a proposta do livro não é que o professor trabalhe os três cadernos separadamente, mas sim, que eles sejam usados de forma intercalada e caiba ao professor planejar o *como* trabalhar em sala de aula. Entretanto, percebemos que, ainda que os cadernos não sejam presos uns aos outros, há uma separação de conteúdos bastante evidente. Por exemplo, os aspectos de análise linguística só serão trabalhados no **Caderno de Língua e Linguagem** e a leitura e produção de textos apenas serão feitos no **Caderno de leitura e produção**. É como se uma coisa fosse desligada da outra, o que não é verdade, pois, quando estamos lendo ou produzindo textos, estamos refletindo sobre aspectos da análise linguística simultaneamente.

Os exemplares, no **Caderno de Leitura e Produção**, trazem, em cada unidade, seções fixas, como por exemplo: a seção **Leitura**, a **Produção**, a **Conhecendo o gênero** e **Roda de Leitura**. A primeira traz uma seleção de textos relacionados com o tema da unidade e com o gênero que será proposto na seção de produção de texto. Ainda na **Leitura**, há subseções como: **Converse com a turma**, **Primeiras impressões** e **O texto em construção**. Chamamos a atenção para a citada primeiramente, pois, nela, a coleção diz trabalhar a oralidade, a partir de conversas sobre o texto com o colega.

Quanto à segunda seção mencionada acima, **Produção**, destina-se a propor uma atividade de elaboração de um determinado gênero, sempre solicitando ao aluno que tome os textos lidos como exemplo. Depois disso, ao fim de cada capítulo, a coleção propõe a seção **Roda de Leitura**. Essa, assim como a parte **Converse com a turma**, diz trabalhar a oralidade, mas, na verdade, trabalha a oralização, o que nos remete a um equívoco na

concepção de ensino de oralidade (como abordamos na fundamentação teórica). Além disso, percebemos que não há uma quantidade significativa de gêneros orais, tampouco, uma diversidade de situações comunicativas, como mostra a tabela abaixo;

Quadro 10: Quantidade de gêneros orais na coleção Singular & Plural

<i>Singular & Plural</i>	
6º ano	Exposição oral, Debate
7º ano	Depoimento oral, Entrevista.
8º ano	Causos, Debate, encenação.
9º ano	Apresentação oral, Reportagem audiovisual.

Nessa coleção, a qual está em quinto lugar em distribuição nacional, não encontramos nenhuma seção específica para trabalhar os gêneros orais, logo, foi de encontro com os nossos critérios metodológicos e, por isso, não interessa a essa pesquisa. Deixamos claro que o que dissemos sobre a seção **Roda de Leitura** e a subseção **Converse com a turma** foi a partir das nossas observações, ou seja, não está explícito no material que é a partir delas que a oralidade é trabalhada na coleção.

Portanto, a partir do que foi analisado nas coleções, fica evidente que a oralidade ainda não ocupa um espaço satisfatório nos LD. Como vimos, das quatro coleções didáticas observadas, somente duas trouxeram seções específicas que são destinadas ao trabalho com o texto oral, mas, ainda assim, em uma das coleções, essas seções não foram recorrentes em todos os capítulos, não apresentando uma sistematização no trabalho com os gêneros orais ao longo dos volumes. Além disso, pudemos perceber que a preocupação maior em trabalhar o texto escrito é revelada pela quantidade de seções existentes, que se dedicam, detalhadamente, a trazer reflexões e atividades com a modalidade escrita da língua sem, em consonância com este trabalho, colocar o texto oral em uma relação de *continuum* com a escrita.

Quanto aos gêneros orais trazidos pela coleção, notamos que a quantidade é insuficiente para tornar o estudante apto a se comunicar oralmente nos diferentes contextos comunicativos, principalmente, os formais públicos, já que o número de gêneros orais públicos contidos na coleção é bem menor do que os gêneros formais escritos. É importante ressaltar que ter um bom domínio da palavra pública é essencial nas relações sociais e no exercício da cidadania, como apontam os PCN. Como vimos, muitas vezes, o mesmo gênero oral trazido em um volume está presente nos outros, sem indicar uma evolução de trabalho.

Ademais, constantemente, o gênero da modalidade oral aparece, nas coleções, com a finalidade de avaliar a aprendizagem da modalidade escrita, como foi o caso do gênero seminário, explicitado anteriormente. Mesmo assim, cabe ressaltar que não encontramos apenas pontos negativos nas obras didáticas, pudemos confirmar que, hoje, já percebemos um esforço maior dos autores de LD em aperfeiçoar o trabalho com o eixo da oralidade em suas obras, tentando não excluir o texto oral dos volumes.

Então, encerrando um dos nossos objetivos, que foi o de observar o espaço ocupado pela oralidade nos livros mais distribuídos no Brasil, passaremos para a análise da coleção escolhida nesta pesquisa. Para cada volume apresentado, em ordem, pela etapa de escolarização, exporemos as devidas observações.

4.1.1 Análise do Manual do 6º ano

Antes de expormos algumas das constatações a que chegamos por meio da análise do exemplar do sexto ano, é interessante observar que se trata de uma etapa de escolarização muito importante para os aprendizes, pois é nela que se inicia todo o ciclo do Ensino Fundamental Anos Finais. É nesta fase que os alunos começam a amadurecer conceitos aprendidos em relação à modalidade escrita da língua e devem começar a se conscientizar quanto à modalidade oral de dela. Como apontamos na seção anterior, o guia do PNLD reforça a importância de se trabalhar a oralidade, principalmente, nessa fase.

A seção **Prática de Oralidade** exposta a seguir está no primeiro capítulo do exemplar do 6º ano. Como mostramos no percurso metodológico desta pesquisa, a projeto Teláris define o tema das suas unidades por gêneros de um mesmo domínio. A unidade 1 trata de contos da tradição oral, portanto, por se tratar de nosso foco de pesquisa, daremos uma atenção a toda a unidade e não somente às seções de prática de oralidade. Para iniciar a exploração dos gêneros da tradição oral, o capítulo um faz uma breve introdução a dois gêneros: *conto* e *causo*. Aqui nos cabe uma observação. Vejamos:

Figura 01

Capítulo
1

"Causo" / Conto

As primeiras contações de história eram transmitidas de uma geração a outra de forma oral, isto é, passavam de boca a boca. Por essa razão sua autoria é quase sempre desconhecida.

Na tradição brasileira, algumas dessas narrativas orais são chamadas de "causo", gênero que descreve as experiências vividas ou testemunhadas por aquele que conta. Pode acontecer também de o contador ter ouvido a história de outra pessoa.

Para prender a atenção do ouvinte até o fim da história, o causo sempre apresentará algum acontecimento engraçado, estranho ou incomum.

Quando essas narrativas orais tornam-se escritas, recebem o nome de conto, mas mantêm certas marcas da oralidade, já que reproduzem na escrita características próprias da fala.



Agora você vai ler um conto em prosa baseado em um causo que foi ouvido por quem o escreveu. Antes de ler a história, converse com os colegas sobre as questões:

- Você sabe o que é dentadura?
- Conhece alguém que usa dentadura?
- Você sabe onde as pessoas costumam guardar a dentadura quando não a estão usando?

18

Como percebemos no recorte acima, as autoras diferenciam o gênero *conto* do gênero *causo*. Nesta introdução, é positivo o reconhecimento de que o conto foi originado na modalidade oral da língua e a afirmação de que, embora esse gênero tome forma escrita, preserva algumas características da fala. Esse aspecto é uma possibilidade de fazer com que os alunos entendam que, como diz Marcuschi (2001), a fala e a escrita são duas modalidades complementares e interativas e não dicotômicas. É evidente que não estamos afirmando que, somente ao reconhecer essa interação entre as modalidades, o aluno irá compreendê-la; portanto, é preciso um trabalho mais aprofundado, tanto por parte dos docentes quanto dos LD.

Ainda sobre o recorte acima, observamos que as autoras definem causo como “gênero que descreve as experiências vividas ou testemunhadas por aquele que conta.” (p.18). Porém, da forma como é posto, o aluno pode confundir com o gênero *relato de experiência*, que é trabalhado em capítulos seguintes. Outra questão é que, com a definição exposta, o aluno

pode se fazer perguntas como: qual a diferença entre *causo* e *conto oral*? Por que somente algumas narrativas são consideradas *causos*? Qual critério pode ser usado para diferenciação? São questões que o livro deixa em aberto²⁹, e nós procuramos observar se, no decorrer do capítulo, elas são respondidas. Além disso, passando a analisar a proposta de atividade ainda neste recorte, percebemos que as autoras solicitam a leitura de um *conto em prosa*, porém, esse gênero não foi devidamente explorado. Ou seja, é como se as autoras lançassem os gêneros para os alunos, sem trabalhá-los de maneira detalhada. Falou-se de *causo*, *conto* e *conto em prosa*, sem se tratar das especificidades de cada um e sem falar das respectivas funções sociais.

Após a leitura do conto *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof, nos deparamos com a seção **Interpretação de Textos**. Nela, encontramos seis perguntas sobre o conto. Podemos dizer que nenhuma delas buscou explorar a função social do gênero, todas elas abordam aspectos facilmente encontrados no texto. Analisando as propostas de atividades desse bloco específico, podemos perceber que, implicitamente, a noção de gênero foge àquela defendida nos documentos oficiais, a de que o gênero é uma forma de interação vinculada a diferentes situações comunicativas. As questões estão mais focadas em aspectos formais do gênero, tanto que, após essa seção de interpretação de texto, encontramos uma intitulada de **Construção**, na qual são trabalhadas somente peculiaridades formais do gênero *conto*, como por exemplo: narrador, espaço, tempo, enredo, entre outros. Podemos dizer que acontece aqui o que Dolz e Schneuwly (2004) chamam de desdobramento do gênero em função da didatização dele e, com isso, acaba havendo o que os autores consideram uma inversão, em que a função comunicativa é esquecida em prol do domínio de formas linguísticas, não sendo assim, de fato, um megainstrumento. Sendo assim, podemos dizer que o que, antigamente, se fazia com a gramática, passa-se a fazer com o texto: decrever a estrutura. Isso é o que pode caracterizar uma “gramática do gênero”.

Dessa forma, a atividade observada até aqui pode ser analisada na categoria (4) *Valorização de textos da tradição oral*. Contudo, acreditamos que o trabalho poderia ter sido mais elaborado, ou seja, o LD deixa de lado alguns pontos que poderiam ter sido trazidos nesta atividade. Por exemplo, os alunos poderiam ter tido contato com um conto de tradição oral, já que o LD reconhece que os *causos* são contos passados de geração em geração por meio da fala. Entretanto, o livro não faz isso, ele encaminha os alunos para a leitura de um conto escrito. Assim, em nossa análise, o LD perde a oportunidade de trabalhar, como

²⁹Vale ressaltar que não encontramos nenhum direcionamento para que o professor trabalhe essas questões.

solicitam os PCN, a escuta de textos orais, e não exploram a possibilidade de tornar o aluno consciente da importância da linguagem oral para a nossa cultura.

Em seguida, temos a seção que mais nos interessa, a **Prática de oralidade**. Antes de fazer consideração a respeito dela, reproduzimos, a seguir, a página que a compõe (p.26):

Figura 02

Prof. (a), nesta atividade, é importante explorar bem as possibilidades de entonação de voz que a leitura do texto permite e destacar os traços próprios da oralidade informal, de uso nas situações cotidianas. Para isso, é interessante que você seja um dos leitores expressivos do texto, pois muitos alunos talvez nunca tenham ouvido uma leitura oral expressiva que lembre a contação oral. É importante que os alunos tenham boas leituras orais como referência, até para aprenderem a avaliar a qualidade de uma leitura oral expressiva. Para criar oportunidade de maior participação dos alunos, sugere-se que alguns deles façam uma leitura dramatizada do texto.

Prática de oralidade

Leitura expressiva e dramatizada

Vamos saborear esse conto de outro modo: dramatizando-o.
Um conto, ou um causo, também pode envolver muito quando contado oralmente, com expressividade e até sendo dramatizado.



Prof. (a), terminada a dramatização, faça uma roda com os alunos e proponha novas atividades em que os alunos:

- escolham um causo;
- preparem a história para ser contada;
- escolham um colega do grupo para ser o contador;
- atentem para a expressividade, o ritmo da fala e a entonação da voz.

3. Prof. (a), espera-se que os alunos percebam que nos brincadeiras entre os membros da família e o bisavô não havia ofensas e, sim, um clima de afetividade e de complicidade. Percebe-se também que o bisavô não se sentiu ofendido uma vez que retribuiu a brincadeira. É importante que os alunos expressem suas experiências e tenham a oportunidade de verbalizá-las.

26

Prof. (a), esta seção tem a finalidade de garantir a relação dos estudos com temas que abordem conteúdos atitudinais: valores, normas e atitudes voltados para o conhecimento de si mesmo e do outro. Reúne temas como convivência, sensibilidade, tolerância, ética, etc. Deve ser um momento de expressão espontânea para os alunos, mas, ao mesmo tempo, de reflexão, posicionamento e argumentação.

Prof. (a), esta seção tem a finalidade de garantir a relação dos estudos com temas que abordem conteúdos atitudinais: valores, normas e atitudes voltados para o conhecimento de si mesmo e do outro. Reúne temas como convivência, sensibilidade, tolerância, ética, etc. Deve ser um momento de expressão espontânea para os alunos, mas, ao mesmo tempo, de reflexão, posicionamento e argumentação.

Entonação: variações ou modulações que fazemos com a voz para dar expressividade.

Um bom debate

Respeito ao idoso

1. No conto, a família fazia uma brincadeira com o bisavô Arquimedes. A atitude da família desrespeitou o bisavô? Conversem e justifiquem suas opiniões.
2. E como são tratados, no dia a dia, os idosos com os quais você convive?

Como vemos, logo abaixo do nome da seção, temos a expressão *Leitura expressiva e Dramatizada* e, em seguida, encontramos comandos para os alunos desenvolverem tal leitura. Com isso, percebemos que os aspectos explorados nessas atividades são do âmbito da oralização da escrita. Logo, essa atividade foi analisada por nós na categoria (1) *oralização do texto escrito*. Quanto à análise dessa atividade, destacamos alguns pontos positivos. Um deles é a expressão “leitura expressiva” e não a “leitura em voz alta”. Sobre isso, Dolz e Schneuwly (2004) apontam que a solicitação de uma leitura em voz alta, remete, somente, à decodificação do texto escrito para o oral. Já uma leitura expressiva supõe um público-ouvinte. Logo, ler para os outros envolve a abstração da função da atividade e enfoca-se na interpretação subjetiva. Diante disso, nos apoiamos nos autores quando defendem que as atividades de oralização a serem trabalhadas em sala de aula são as que proporcionam uma

eficaz compreensão do texto falado. Além disso, como explicitamos na seção 2.2.2, a oralização deve ser vista como um viés da oralidade, no qual podemos destrinchar vários elementos necessários para o trabalho com gêneros orais, como: entonação, leitura fluente, tom de voz, etc. Sendo assim, com a leitura expressiva é possível abordar essas habilidades da modalidade oral da língua.

Outro aspecto positivo que podemos destacar é que o LD está de acordo com um dos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, o qual analisa se o livro explora a oralização da escrita por meio de leitura expressiva, encenação, declamação de poemas etc. Dessa maneira, não cabe aqui criticar o LD por propor atividades desse tipo, pois, de fato, os exercícios de oralização da escrita são necessários para o desenvolvimento de algumas habilidades orais. Por conseguinte, observamos que o LD é coerente com os PCN, quando possibilita que o aluno faça uma leitura expressiva, pois, como explicitamos na seção 2.2.1, uma das possibilidades de trabalhar com a produção simultânea do texto oral, é colocar o aluno como participante de uma situação interacional e a leitura expressiva é uma das atividades possíveis para isso. Entretanto, cabe ressaltar que, assim como Dolz e Schneuwly (2004), acreditamos que, ao ler e dramatizar um texto, não se está trabalhando o gênero oral propriamente dito, mas sim atividades de oralização da escrita.

Além desses apontamentos que pudemos fazer com esse recorte, é importante pensarmos, por meio das propostas de atividades, qual a concepção de gênero que está por trás delas. Acreditamos que há lacunas quando se trata da definição do gênero oral que está implícita na atividade. Como percebemos, o trabalho de oralização não partiu de uma prática social do cotidiano do aluno, tampouco, este foi convidado a escutar um conto, o que contraria a forma de trabalhar com o gênero em sala de aula defendida por Dolz e Schneuwly (2004, p.61), quando dizem que o “gênero é que é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares [...]”. As atividades, em nenhum momento, tiveram como objetivo sistematizar o trabalho com o conto oral (mas explorar o conto escrito), ao contrário, voltam-se ao texto que já foi lido silenciosamente para ser lido novamente de forma expressiva. Essas atividades se distanciam da ideia de que gêneros são instrumentos socialmente construídos, como diz Bakhtin ([1992]2010), e que devem ser ensinados no contexto real do seu funcionamento.

Ainda no recorte acima, encontramos, em seguida à atividade de leitura, dentro da seção **Prática de oralidade**, uma subseção intitulada **Um bom debate**. Nela, o que nos chamou a atenção foi o termo *debate*. A nosso ver, *debate* se refere a um gênero formal

público, o que requer uma sistematização em seu ensino. Isto é, trabalhar debate em sala de aula é explorar todas as características do gênero, inclusive, a sua função social. Porém, não é isso que acontece, debate aqui é tido como uma conversa (sobre o tema do conto lido na seção anterior). Não estamos afirmando que debater não é conversar, mas o que deve ficar claro para o discente é que os dois são gêneros diferentes e, da forma como o livro coloca, isso não fica explícito. Além disso, é desperdiçada uma oportunidade de, a partir de um único gênero (*Debate*), como dizem os estudiosos Dolz e Schneuwly (2004), trabalhar outros gêneros.

Ainda a respeito disso, percebemos que o tratamento que se dá ao gênero *debate* como *conversa* é constante no volume seis. Isto é, na maioria das seções **Prática de oralidade**, há a subseção **Um bom debate**. Entretanto, não é explorado o gênero *debate* em si, mas um diálogo sobre algum tema. Apenas na página 109 é que conseguimos observar uma tentativa de estruturar o debate como um gênero que possui suas próprias características, sendo elas formais e públicas. Vejamos no recorte a seguir (p.109/110):

Figura 03

●● Prática de oralidade

Um bom debate

Unidade 2 • Conteúdo Imagem e realidade

Direitos da criança e trabalho infantil

Debate é um gênero oral.
Em capítulos anteriores, você foi convidado a apresentar suas ideias e opiniões e defendê-las diante de outros. Temos também de aprender a ouvir as posições de outros, concordando ou discordando. Isso é um debate.
Para que um bom debate seja realizado é importante que haja algumas condições. Observe o roteiro a seguir:

Preparando-se para o debate

Definição de um tema: direitos da criança e trabalho infantil.

1. Leia o Princípio 9 da Declaração dos Direitos da Criança.
A criança deve ser protegida contra todas as formas de abandono, crueldade e exploração. Ela não deve ser objeto de tráfico de forma alguma. A criança não deve ser empregada antes da idade mínima adequada; ela não deve ter empregos ou ocupações que prejudiquem sua saúde, educação ou interfiram no seu desenvolvimento mental ou moral.
PORTO, Cristina; HUZAK, Iolanda; AZEVEDO, Jô. Trabalho infantil: o difícil sonho de ser criança. São Paulo: Ática, 2003, p. 74.



2. Prof. (a), é importante que os alunos reflitam sobre por que o trabalho infantil é condenável. Alguns pontos que podem ser discutidos com a classe: perda da infância pela impossibilidade de brincar e de estudar, falta de oportunidade de desenvolver suas potencialidades, ameaça a integridade física e psicológica pela exposição a riscos e situações violentas.

2c. Prof. (a), é interessante que os alunos reflitam também sobre sua participação nos serviços domésticos, arrumando sua cama, cuidando de seus colegas e ajudando em outras tarefas que não envolvam riscos para auxiliar na organização da casa.

Organizando o debate

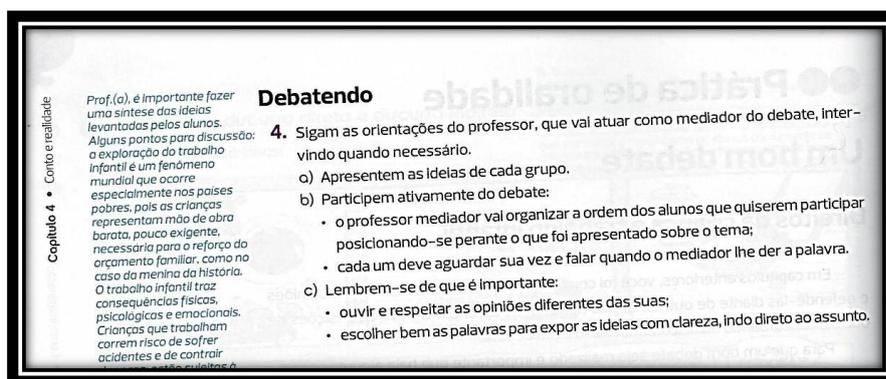
3. O professor, como coordenador da discussão, vai dividir os alunos em dois grupos:

Grupo 1: alunos que têm opiniões a favor de que a criança possa desenvolver algum tipo de trabalho.
Grupo 2: alunos que têm opiniões contra o trabalho infantil.

a) Anotem as conclusões a que seu grupo chegou.
b) Escolham quem vai apresentar e defender as ideias do grupo.

109

Figura 04



Vemos, na subseção **Preparando-se para o debate**, a definição do tema – *Direitos da criança e trabalho infantil* que é apresentado aos alunos por meio de um pequeno fragmento de texto e, em seguida, é solicitada uma conversa acerca do que foi lido. O primeiro passo para o debate acaba sendo uma conversa entre os alunos, guiada por algumas perguntas que o livro traz. Em seguida, na subseção **Organizando o debate**, o professor, subentendendo que os alunos se apropriaram do tema, divide-os em dois grupos, um a favor do trabalho infantil e outro contra, e pede para que os alunos anotem as conclusões chegadas por eles. Feito isso, a **Debatendo**, propõe momentos de apresentação e debate das ideias.

Como observamos, ainda que o livro tente organizar um debate regrado, a tentativa fica limitada à superfície do gênero. Isto é, ele se resume a definir um tema e dividir a turma em dois grupos, ignorando, assim, que, em um debate, há um momento de pesquisa prévia do conteúdo, há a formulação de regras, turnos de fala a serem respeitados, funções pré-definidas como a de mediador etc. Além disso, por se tratar de um gênero genuinamente oral, deveria-se ter considerado aspectos da fala, tais como: nível de linguagem, entonação, hesitação, ratificações, entre outros. Nada disso foi citado nas atividades sobre o debate.

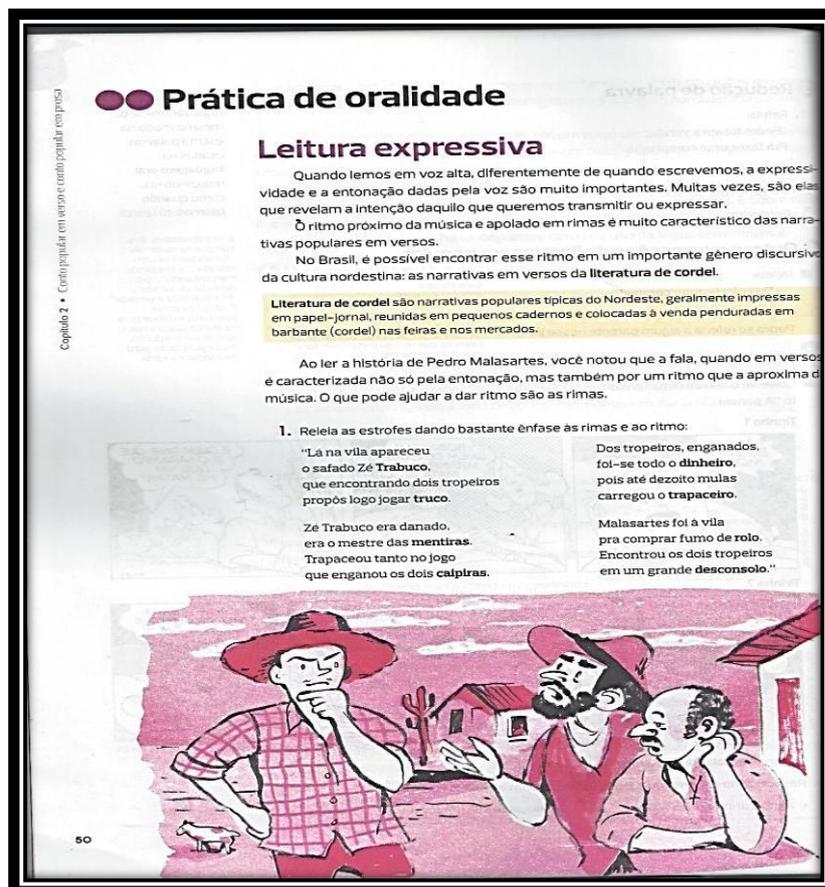
Além disso, não encontramos o trabalho sistematizado sobre o gênero debate na subseção inteira. Apenas há a solicitação de conversa entre os alunos, tanto em pequenos grupos como no grande grupo (o alunado completo), não havendo uma distinção entre debate e conversa. Cabe ressaltar aqui, como fizemos na parte 2.2.2 deste trabalho, que entendemos conversa como um gênero primário, logo, esse serviria como subsídio para a escola trabalhar os gêneros secundários. Por conseguinte, acreditamos, assim como está exposto nos PCN, que o trabalho com gêneros orais na escola deve ir além de propor situações de conversa em sala de aula. Também, devemos reconhecer que atividades como a “converse com seu colega” não correspondem a um exercício que trabalha a escuta, a preparação prévia e o planejamento

simultâneo do texto oral. Cabe lembrar, também, que os documentos oficiais e autores como Marcuschi (2001), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros, defendem que a escola deve se dedicar aos gêneros orais formais públicos.

Dessa forma, analisamos as propostas de atividades trazidas na subseção **Um bom debate** na categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*. Entretanto, como apontamos nos parágrafos anteriores, os exercícios poderiam ter sido mais estruturados. Por exemplo, a partir de um gênero primário, a conversa, cabia ao LD trabalhar o gênero formal público, o debate, explorando todas as suas características e sua função social. Além disso, seria uma boa oportunidade de trabalhar a escuta atenta desse gênero, se o LD propusesse que os alunos participassem como auditório dessa situação comunicativa. Então, ainda que a conversa seja uma prática de oralidade em sala de aula, ela, sozinha, não caracteriza o trabalho sistemático de produção de um gênero oral.

Seguindo com as análises das seções **Prática de oralidade**, do volume seis, observamos, a seguir, um novo recorte (p.50):

Figura 05

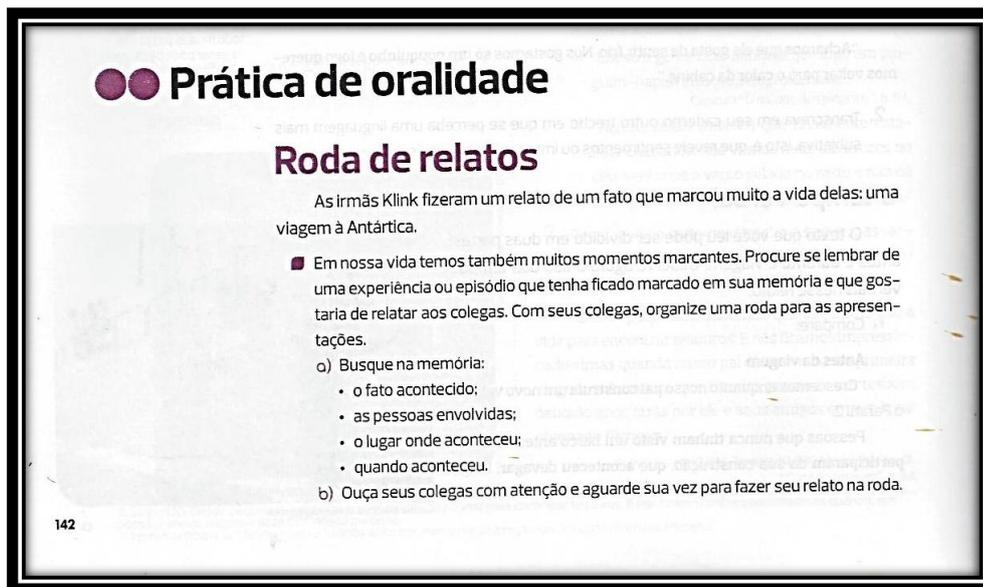


Essa reprodução está no capítulo dois. Nele, os gêneros propostos são *o conto popular em verso e o conto popular em prosa*. É solicitada a leitura do conto *A panela*, de Pedro Bandeira. Depois disso, na seção **Prática de Oralidade**, mais uma vez, encontramos atividades que buscam a leitura do texto escrito e não elaboram um trabalho sistematizado de produção de gênero orais. Em especial, a seção busca desenvolver a leitura expressiva, que é a leitura em voz alta acrescida de expressividade e entonações específicas. Nesta seção, não é solicitada a dramatização feita pelos alunos, como no capítulo supracitado (ver página 112), o que, talvez, indique um exercício mecânico de oralização da escrita. Como explicitamos, da mesma forma que Dolz e Schneuwly (2004), acreditamos que ler em voz alta é, apenas, a transcodificação do texto escrito para o oral, e, assim, a atividade não trabalha os elementos paraverbais (Ver seção 2.2.2) com o objetivo de tornar o falante proficiente nas diferentes situações comunicativas. Além disso, a proposta de atividade exposta acima visa à leitura de textos literários, com ênfase nas rimas e no ritmo, o que não pode ser caracterizado, também, como um trabalho com um gênero da oralidade.

Portanto, analisamos essa proposta de atividade na categoria (1) *Oralização do texto escrito*. Contudo, acreditamos que não houve um trabalho elaborado, como aconteceu na atividade da página 112. O LD poderia ter ido além da leitura em voz alta, fazendo com que os alunos compreendessem as particularidades do gênero conto popular. Talvez coubesse aqui a recitação do conto, tanto para trabalhar a escuta atenta e perceber os elementos paraverbais, quanto para focar na produção do gênero oral, e entender sua função social. Além disso, não podemos deixar de levar em consideração que leitura e oralidade são dois eixos diferentes do processo de ensino e aprendizagem.

O próximo fragmento de análise é retirado do capítulo cinco que trabalha o gênero *relato pessoal*. Vejamos (p.142):

Figura 06



Como podemos observar na seção **Prática de Oralidade** deste capítulo, há uma subseção intitulada **Roda de relatos**. Nela, o gênero *relato pessoal* é trabalhado, porém de maneira não sistematizada, visto que, na seção, é solicitado, apenas, que os alunos se lembrem de uma experiência ou um episódio de sua vida. Porém, ainda assim, analisamos essa atividade na categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*. De início, o LD solicita que os alunos busquem na memória alguns aspectos de suas vidas, como: algum fato acontecido, pessoas envolvidas, lugar e quando aconteceu. Depois disso, solicita que os colegas se escutem com atenção, formando uma roda de conversas, em que as histórias serão relatadas para a turma.

É importante observar que, no enunciado da letra **b** (observar na imagem acima), propõe-se que haja uma escuta atenta dos relatos de cada aluno. Percebemos aí um aspecto positivo nessa atividade: a preocupação do livro em trabalhar a oralidade no momento da escuta, como sugerem os PCN, não focando somente na produção e permitindo a interação entre os alunos. Entretanto, reconhecemos que essa atividade de escuta do gênero oral poderia ser mais esmiuçada, trabalhar o nível de linguagem, a importância de respeitar as vivências dos outros, etc. Dessa forma, o trabalho com o gênero supracitado é feito de forma descontextualizada, ou seja, sem objetivos e finalidades específicas. Isso vai de encontro ao que é defendido na seção 2, em relação ao que Dolz e Schneuwly (2004) falam sobre a importância das funções reais de uso dos gêneros orais.

Partindo para o próximo capítulo analisado, encontramos, na seção **Prática de Oralidade**, a subseção **Leitura em voz alta**. Nela, é abordado o gênero *jornal falado*, como podemos ver (p.173):

Figura 07

Prática de oralidade

Um bom debate

É possível ser feliz com o que se tem?

Pela reportagem você conheceu um pouco da rotina das crianças guineenses: brincadeiras, estudo e muito trabalho.

■ Você acha possível ser feliz assim? Por quê? Pense sobre o assunto antes de formular uma opinião.

Lembre-se de que:

- as opiniões em geral são introduzidas por meio de expressões como: “Na minha opinião...”; “Para mim...”; “Parece-me que...”; “Acho que...”;
- é importante você sinalizar que vai emitir a sua opinião: levante a mão, peça a palavra;
- não se deve interromper a fala de um colega. Se quiser complementar o que foi dito por ele, aguarde o término da fala e peça a palavra;
- é necessário ouvir com atenção o que os colegas dizem para não repetir o que já foi falado. Basta complementar: “Concordo com a opinião do colega [nome do colega] porque...”.

Leitura em voz alta

Jornal falado

1. Selecione uma foto da primeira página de um jornal escolhido por você.
2. Leia o que diz a **legenda**, isto é, o texto que acompanha a foto e que serve para dar informações sobre o que foi fotografado.
3. Localize no jornal o texto que está ilustrado pela foto que você escolheu.
4. Leia o texto silenciosamente.
5. Treine para fazer a leitura desse texto em voz alta para seus colegas. Lembre-se dos cuidados a tomar ao fazer uma leitura em voz alta:
 - usar um tom de voz que seja ouvido por todos;
 - pronunciar claramente cada palavra ou frase;
 - modular a voz de forma a destacar pausas e entonações de acordo com a pontuação utilizada e expressividade pretendida.
6. Aguarde a sua vez de ler a notícia na atividade “Jornal falado”.
Proficiências: essa é uma boa oportunidade de exercitar a leitura em voz alta, atentando para a postura corporal e a emissão de voz e o respeito dos ouvintes a fala de cada um.

173

No capítulo 6, *Reportagem*, não encontramos o tratamento do gênero em questão na modalidade oral. A seção **Prática de Oralidade**, presente neste capítulo, traz a subseção **Um bom debate**, na qual faz a seguinte pergunta *É possível ser feliz com o que se tem?* A partir dela, as autoras formulam questões para serem respondidas pelos alunos e refletidas, a fim de que eles compartilhem suas respostas, de forma coletiva, utilizando expressões iniciais como “Na minha opinião”, “Para mim”, “Parece-me que”, “Acho que” etc. Entretanto, não há um exercício de reflexão acerca do uso dessas expressões, que são permitidas, mais comumente, na modalidade oral da língua. Ou seja, perde-se uma boa oportunidade de refletir sobre o isso.

Também há explicitação do passo a passo de como emitir a sua opinião em uma conversa, com enunciados no imperativo, como por exemplo: “Não se deve interromper a fala de um colega”, porém, em nenhum momento, é contextualizado o porquê dessas regras existirem em uma conversa opinativa e, também, não se relaciona essa indicação ao respeito ao turno de fala, típico de um debate. Portanto, assim como evidenciamos na página 116,

analisamos essa atividade na categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*. Todavia, a nosso ver, o exercício não foi além da conversa, não abordou o gênero formal público.

Já na subseção **Leitura em voz alta**, as autoras elaboram uma atividade de seis questões, com a finalidade de fazer uma leitura do jornal escrito. A nosso ver, esse exercício não caracteriza o gênero *jornal falado*. Para nós, este não é apenas a oralização do jornal escrito, e sim, outra forma de comunicação em outro contexto discursivo, como por exemplo, o jornal televisivo. Ou seja, a partir do momento em que é solicitada apenas a leitura do gênero escrito, excluem-se as possibilidades de se trabalhar com o verdadeiro gênero em questão.

Dessa forma, embora essa proposta aparente estar de acordo com a categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*, analisamos a atividade na (1) *Oralização do texto escrito*, já que essa apenas propõe a leitura em voz alta de um texto escrito. Acreditamos que é desperdiçada, aqui, uma boa possibilidade de trabalhar um gênero oral formal público, o *Jornal falado*. Ademais, caberia ao LD explorar a escuta e a produção do texto oral, dimensões que, em nossa análise, não foram contempladas. Por exemplo, se entre as atividades fosse proposta a elaboração de um *jornal falado*, com roteiro próprio, gravação, falas estruturadas, etc. então, teríamos um trabalho bem coerente com a perspectiva adotada pelos documentos oficiais.

Diante de tudo que foi exposto acerca do exemplar do sexto ano, da coleção *Teláris*, é possível fazer algumas considerações. Como um dos nossos objetivos específicos foi observar quais os gêneros da oralidade são contemplados na coleção, pudemos apontar que, no volume do sexto ano, encontramos poucos gêneros orais formais, há atividades de oralização da escrita ou há a produção de gêneros coloquiais, como a conversa. Isso nos faz refletir que, embora o levantamento da quantidade de gêneros orais abordados pela coleção aponte um número considerável (Ver página 99), após as análises, notamos que os gêneros são apenas citados e não há um trabalho sistematizado com eles.

Dessa forma, como tivemos o objetivo de analisar como os autores dos LD sistematizam as atividades com esses gêneros orais quanto às quatro categorias de análise, pudemos apontar que, a nosso ver, não ocorre um trabalho sistemático com os gêneros da modalidade oral da língua. Além disso, ao apreciar as propostas de atividade nas seções de oralidade, não conseguimos ver consonância com nenhuma das perspectivas teóricas de ensino de gênero apresentadas nesta pesquisa. Em síntese, constatamos que, neste exemplar,

o espaço dedicado ao ensino de gêneros orais ainda é muito restrito e confuso. Ocorre o trabalho com práticas de oralidade, porém não com gêneros orais de modo sistematizado.

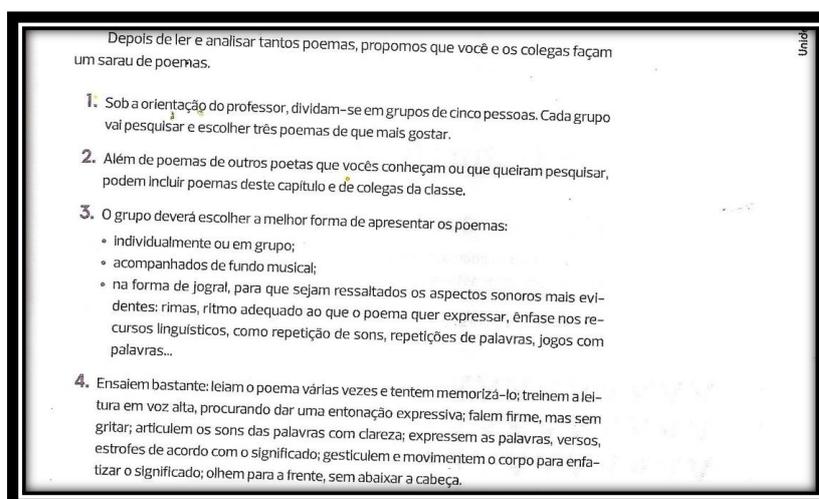
No próximo tópico, tratamos de analisar o exemplar de 7º ano da coleção em questão.

4.1.2 Análise do Manual do 7º ano

Agora, tratando-se do manual do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, defendemos que deve haver um avanço no trabalho com a oralidade. Acreditamos que, em uma coleção didática, as atividades dos volumes devem estar entrelaçadas, a fim de fixar os conhecimentos já construídos e possibilitar a aprendizagem de novas habilidades discursivas e cognitivas da modalidade oral da língua. Não é proveitoso que em toda a coleção sejam trabalhados os mesmos gêneros orais nos volumes. Então, pensando dessa forma, prosseguimos.

Na unidade 1 do volume do sétimo ano, logo no 1º capítulo, encontramos a seção **Prática de oralidade** (p. 33). A unidade toda é voltada para a aprendizagem do gênero poema. Talvez por isso a seção de oralidade proponha trabalhar o gênero **Sarau de poemas**. Logo de início, os autores definem o que é sarau da seguinte forma: “Sarau é uma reunião festiva para ouvir músicas, declamações ou leituras de textos literários” (p. 33). Em seguida, os alunos encontram a proposta de atividade. Vejamos:

Figura 08



Como percebemos, está pressuposta na atividade do LD, a ideia de que após os alunos terem lido e analisado os poemas escritos durante a unidade, eles conseguirão fazer um sarau de poemas. Diante disso, observando o enunciado que propõe a atividade, podemos apontar para a relação que o LD faz entre a leitura de poema com a declamação dele. Sarau, no geral, ainda que haja situações de improviso, trata-se de um gênero da modalidade oral da língua que possui todo um planejamento antes de sua execução. Dessa forma, em se tratando do seu uso para fins didáticos, essa questão do planejamento prévio do sarau ganha grande relevância. Logo, trabalhar sarau em sala de aula é trazer à tona todas as habilidades necessárias para um bom desempenho do gênero oral, assim como, os elementos paraverbais e o entendimento da função social do gênero. Então, como está posto no LD, parece que a leitura do texto escrito prescinde o desenvolvimento, em sala de aula, de habilidades relativas à declamação. Sendo assim, o manual aparenta desconsiderar que a modalidade oral e a escrita são distintas e que cada uma possui suas peculiaridades, reforçando, dessa maneira, a impotência da oralidade em detrimento da escrita.

Seguindo com a proposta de atividade, na terceira questão, o grupo, já dividido na questão 1, é solicitado a escolher a forma de apresentação dos poemas. Entretanto, a atividade exige que os poemas sejam apresentados em forma de jogral, a fim de que sejam contemplados aspectos sonoros, como exposto na imagem acima. Feito isso, escolhida a forma de apresentação, o enunciado 4 da seção aconselha que os alunos treinem bastante a leitura dos poemas quanto às questões: entonação expressiva, gestos, postura corporal etc. Como sabemos, esses aspectos são característicos de atividade de oralização da escrita. Assim sendo, como afirmamos na fundamentação teórica, baseados em Dolz e Schneuwly (2004), podemos entender que as atividades de oralização da escrita não se caracterizam, exclusivamente, por uma produção de um gênero específico, podendo ser apenas uma exposição de um texto escrito.

Dessa forma, podemos apontar algumas lacunas nessa atividade. Verificamos que o LD propõe a produção de um sarau, mas não aborda as peculiaridades do gênero. Fica visível que, para os autores do LD, apenas treinar a fala, prestando atenção na entonação da voz, é suficiente para que o aluno saiba agir discursivamente na situação comunicativa. Como já explicitamos, entendemos que o trabalho com o gênero Sarau requer toda uma sistematização de ensino. É preciso, antes de tudo, refletir sobre a função social daquele gênero, aspecto que não é citado na atividade.

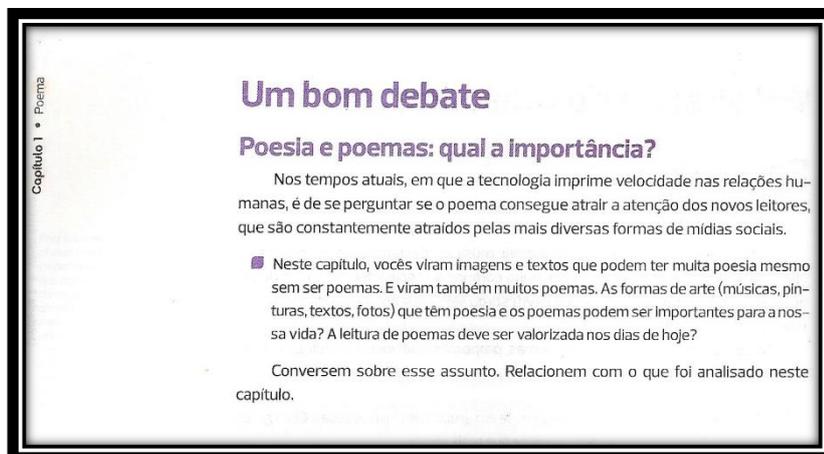
Ademais, em um sarau, os participantes devem pensar que, naquele contexto comunicativo, terá uma interação com um público determinado, exigindo, assim, um comportamento apropriado dos sujeitos. Como aponta os PCN, as atividades de produção de gênero devem fazer com que o aluno perceba as funções assumidas pelos participantes, crie sentido para aquele gênero, se coloque criticamente sobre a situação comunicativa etc. Sendo assim, observamos que proposta de atividade não contemplou essas questões específicas do gênero. Cabe ressaltar aqui, como afirmamos na seção que trata de oralidade e oralização, que não descartamos as atividades desse tipo, porém, essas devem ser uma “ponte” para chegar até o gênero oral.

Ao fim da atividade, o LD é bem claro quando afirma: “Lembrem-se de que o texto poético é marcado pela sensibilidade e pela expressividade. A leitura em voz alta deve ressaltar esses aspectos.”. Assim, parece que apenas ao ler em voz alta um texto, o aluno conseguirá se expressar adequadamente e declamar o poema de forma sensível no sarau, gênero da oralidade. Não acreditamos que seja assim. Concordamos com Dolz e Schneuwly (2004), como explicitamos na seção 2.2.2, que “Uma atividade como leitura em voz alta para o outro encontra-se no cruzamento entre oral e escrita [...]” (p. 140).

Então, a atividade, ainda que proponha a produção de um gênero oral, não foi analisada por nós nessa categoria. Em nossa análise, a proposta de atividade pode ser compreendida na categoria (1) *Oralização do texto escrito*. Devemos perceber que a produção de um sarau não aconteceu, o que os alunos fizeram foi a leitura em voz alta de poemas, o que, para nossa pesquisa, não caracteriza a produção do gênero em si.

Ainda na mesma seção, **Prática de Oralidade**, no capítulo 1, há a subseção intitulada **Um bom debate**. Nessa parte, assim como acontece no livro do 6º ano, os alunos são convidados a conversar sobre o tema tratado na unidade. Notamos que um ponto positivo nessa proposta de atividade é a pertinência da discussão. Isto é, em nenhuma dessas subseções, ao longo do exemplar, a discussão é descontextualizada, sempre há uma relação entre o tema e a sociedade. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 09



É possível notar que o LD retoma o conteúdo trabalhado no capítulo e pede para que os alunos discutam sobre a tecnologia e o gênero poema. Primeiro, a questão contextualiza o problema e, em seguida, solicita a discussão sobre o assunto. Esse aspecto, para nós, é bastante positivo, pois faz com que o aluno reflita sobre a função de agente modificador que ele possui. Além disso, propondo atividades desse tipo, acreditamos que o LD não fica alheio à realidade social em que o aluno está inserido, assim como o manual não se resume a expor conteúdos gramaticais, como faziam os manuais na década de 40 e até mesmo os dos anos 80. Dessa forma, percebemos uma preocupação dos LD em se adequar aos PCN, pois, como explicitamos na seção 2.2.4, o documento sugere que a escola prepare o aluno para exercer a cidadania dentro e fora dela.

Entretanto, podemos apontar um ponto negativo nesse exercício: a proposta deveria ir além da produção de um gênero primário. Como apontamos, baseados em Marcuschi (2001) e Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros coloquiais (primários) são instrumentos de criação dos gêneros formais (secundários). Além disso, segundo os autores, a escola deve se dedicar a desenvolver os gêneros de instância pública, já que os do contexto cotidiano os alunos já dominam perfeitamente. Por conseguinte, podemos apontar para o fato de que, nessas atividades, o oral, ao que parece, é considerado como um discurso espontâneo. Como vimos na seção 2.2.2, Schneuwly (2004) identificou três formas diferentes de conceber o oral: como materialidade, espontaneidade e norma. Entretanto, concordamos com o autor de que é um erro reduzir o oral a somente uma dessas definições. Assim sendo, atividades que, apenas,

objetivem fazer com que o aluno exponha uma opinião ou uma ideia, não trabalham a produção de gêneros da oralidade do nível formal e acabam resumindo oralidade à espontaneidade.

Dessa forma, analisamos a atividade recortada acima na categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*. Todavia, em nossa análise, a proposta de atividade deveria ter sido mais sistematizada. Nela, deveriam ser trazidas habilidades e competências de gêneros orais públicos, visto que, nos PCN, o objetivo de trabalhar práticas orais na escola é possibilitar o acesso a usos da linguagem mais formalizados, tendo em vista a importância de que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Entretanto, cabe, mais uma vez, reforçar que não menosprezamos o gênero conversa, mas acreditamos que este, na escola, deve ser tomado como uma “ponte” para trabalhar gêneros formais.

Outro aspecto observado em nossa análise é que esse tipo de proposta de atividade, conversa sobre um determinado assunto, é recorrente no exemplar do 7º ano, assim como foi no do 6º ano. Em vários capítulos, encontramos a seção **Prática de oralidade** resumida à subseção **Um bom debate**, conforme observamos nas páginas a seguir:

Figura 10

Prática de oralidade

Um bom debate

O grupo sempre tem razão?

Em duplas.
A história lida apresenta um sábio que dá uma resposta à pergunta dos jovens e não interfere mais, apenas observa as ações deles.
Releia:
"Os jovens então subiram a uma colina e durante dias olharam para os campos.
(Um jovem) vestiu sua roupa branca e foi para o campo trabalhar."
De acordo com o texto, a maioria tomou a mesma atitude em grupo. Apenas um deles tomou suas próprias resoluções.

1. Conversem:
 - a) O que é mais fácil: fazer parte do grupo ou tomar as próprias resoluções?
 - b) Em sua opinião, questionar o grupo pode ser bom?
 - c) Em quais situações?
2. Com a classe em círculo, cada dupla deverá expor brevemente as conclusões a que chegou sobre as questões propostas.
3. Um redator eleito pelos alunos poderá registrar na lousa, sob a forma de itens, as ideias surgidas.
Prof(a), esta é uma boa oportunidade para discutir os

Unidade 1 • Língua e Prosa

(p. 57)

Figura 11

●● Prática de oralidade

Um bom debate

Violência entre torcedores: que atitude é essa?

1. Observe o que Arrigo Barnabé relata sobre a atitude do pai em relação ao futebol, seu esporte preferido:

"Meu pai era Palmeiras, mas o que ele gostava mesmo era de futebol. Havia jogado quase profissionalmente e era craque. O pobre coitado só teve filho perna de pau. Mas, curiosamente, incentivava a criança a torcer por outro time. Devia ser porque, gostando tanto do esporte, queria torcer (na carona dos filhos) para outros clubes..."

Compare com a manchete e o subtítulo de uma notícia sobre as consequências das atitudes de torcedores nos dias de hoje:

Brigas de torcedores deixam 1 morto e 11 feridos em dois pontos do RJ
 Segundo PM, em Niterói, Região Metropolitana, cem pessoas foram detidas
 Já em Campo Grande, no Rio, briga foi marcada pela internet, diz polícia

Disponível em: <www.g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/05/brigas-de-torcedores-deixam-1-morto-e-11-feridos-em-dois-pontos-do-rj.html>. Acesso em: 18 nov. 2011.

67

Figura 12

Em grupos.

2. Conversem sobre:

a) O que mudou na atitude dos torcedores da época da infância de Arrigo para os dias de hoje?
 b) Na opinião de vocês, qual a provável causa dessa mudança de atitude?
 c) O que poderia ser feito para que essa violência relatada na notícia não mais acontecesse?

3. Anotem as conclusões a que chegaram e escolham um colega para falar em nome do grupo. Quem for escolhido deve preparar a fala:

- organizando as anotações, reescrevendo frases, trocando palavras, grifando as palavras-chave de cada tópico para lhes dar destaque durante a exposição oral;
- tendo cuidado, ao falar, com a altura da voz, com a postura do corpo e com a direção da cabeça, para que todos ouçam;

4. Ouçam com atenção a exposição do ponto de vista de cada grupo para chegar a uma conclusão sobre a violência entre torcedores de futebol no Brasil.

prestando atenção ao **ritmo**: nem muito rápido nem muito lento.



Torcedor com criança no estádio Brinco de Ouro da Princesa, em Campinas, SP.

Capítulo 3 • Relato e biografia

(p. 87 e 88)[

Figura 13

●● Prática de oralidade

Um bom debate

A importância do acesso à informação nos dias de hoje

■ Pensem sobre:

a) Como vocês têm acesso à informação nos dias de hoje? Quais os meios mais acessíveis?
 b) Em que aspecto o acesso à informação pode contribuir para a melhoria das condições de vida?

Cada um deve dar sua opinião e ouvir a dos colegas.
 Se possível, comparem as conclusões de sua sala com opiniões de pessoas com mais idade e de outros grupos sociais.

Capítulo 5 • Notícia

(p. 150)

Figura 14

Prática de oralidade

Um bom debate:

A dependência da internet é uma doença?

Converse com os colegas sobre as questões propostas a seguir. Prepare-se, antes de discutir as questões, organizando suas ideias em um esquema. Fica mais fácil falar sobre algum assunto quando já temos as ideias alinhavadas umas nas outras. Lembre-se de fazer constar no esquema os elementos que vão estruturar sua fala. Esses elementos dão respostas às perguntas: "Quem?", "O quê?", "Quando?" e "Onde?".

1. Vocês conhecem alguém para quem o uso da Internet já extrapolou os limites de uma vida saudável? Se sim, responda:
 - a) Por que essa dependência não é normal?
 - b) O que essa pessoa faz ou deixa de fazer por causa da internet?
2. Fale o que você pensa a respeito e ouça a opinião dos colegas com atenção.
3. Agora, identifique a opinião da maioria dos colegas da sala: a dependência da internet é uma doença? Ela é comum ou é uma raridade?

MARCUSCHI REINQUILINO DA EDITORA

Unidade 3 • Relato jornalístico

(p. 171)

Dessa forma, podemos afirmar que, muitas vezes, o livro propõe atividades analisadas na categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*, mas essas restringem a prática de oralidade às situações de conversa informal. Assim, em nosso entendimento, o LD perde uma boa oportunidade de fazer com que o aluno desenvolva as diversas competências orais formais e públicas. Como explicitamos, Dolz e Schneuwly (2004) propõem que a escola trabalhe com ações de linguagem na sala de aula, o que implica explorar capacidades como: adaptação do contexto, domínio de especificidades do gênero, postura correta na situação comunicativa, maneira de falar em determinadas situações etc. Ou seja, é preciso ir além das atividades que trabalham o nível coloquial da fala. Além disso, propostas de atividades, como as expostas acima, não corroboram a ideia de que trabalhar oralidade, conforme diz Marcuschi (2001) (Ver seção 2.2.3), vai desde atividades de realização mais informal a mais formal, nos variados contextos de uso.

Seguindo com a análise deste volume, encontramos, no capítulo 4, a proposta de trabalho com o gênero relato de experiência. Neste capítulo, o aluno é convidado a ler vários relatos, porém todos eles são originados da modalidade escrita. Isto é, embora o LD aborde um gênero discursivo que é possível de ser construído na modalidade oral e na escrita, o manual restringe o seu trabalho a esta, ignorando a existência daquela. Em nenhum momento, em todas as seções do capítulo, o LD, ao que parece, explorou o relato de experiência em uma

situação comunicativa oral, tampouco tornou o aluno consciente de que é possível ter esse gênero na língua falada. É interessante observar que na seção **Produção de texto**, na qual o aluno poderia produzir o gênero tanto na sua forma escrita quanto na oral, o LD sistematiza a atividade somente na modalidade escrita. Observemos a imagem a seguir (p.97):

Figura 15

Relato de experiência vivida

1. Busque em sua memória um fato que tenha marcado sua vida: algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura, um castigo recebido, uma briga.
2. Faça o relato escrito desse acontecimento.
3. Na escrita de seu texto:
 - atente para o tipo de linguagem, mais formal ou menos formal, que você vai usar, pensando nos possíveis leitores;
 - localize o espaço e o tempo em que se passa a ação, para a clareza do relato;

• escreva-o para que fique exposto no mural da classe, ao lado da biografia sobre você feita pelo seu colega.

Revisão e avaliação

4. Releia seu relato e verifique se:
 - a linguagem utilizada está adequada aos leitores a quem o texto se destina;
 - as indicações de tempo e espaço estão claras e dão veracidade ao relato.

97

É interessante observar que o LD não contempla a produção do gênero na oralidade. Atividades como essa, em nossa análise, acabam reforçando a dicotomia entre fala e escrita, pois fazem com que o aluno apenas reflita sobre o gênero em uma das modalidades da língua, como se apenas ela fosse suficiente. Como expomos na seção 2.2.3, Marcuschi (2001) defende que não há dicotomia entre fala e escrita, o que há é interatividade e complementariedade entre elas. Dessa forma, o LD precisa possibilitar que o aluno compreenda que há situações em que o gênero na modalidade oral é mais adequado e que, em outras, a forma escrita é mais eficiente.

Na seção **Prática de oralidade**, nesse mesmo capítulo, além da subseção **Um bom debate**, o LD propõe a criação de uma narrativa e, em seguida, a apresentação oral desta. Vejamos:

Figura 16

1. Prof. (a), os alunos devem perceber que gritar foi uma forma encontrada pelo navegador de manter o autocontrole, condição essencial em situações de grande tensão e perigo. Obviamente, há situações em que o grito pode ser prejudicial; por exemplo, quando se está diante de um esportista.

Prática de oralidade

Um bom debate

Como reagir diante do perigo?

1. Refleta:

Em vez de falar em voz alta, eu gritava. Gritava para mim mesmo o que deveria fazer, que o nó não estava firme. Gritava para ouvir minha própria voz no meio daquela turbina eólica infernal, que não parava. Gritava para não parar de fazer força, para não desistir dos nós que era preciso dar.

Você já teve uma reação parecida com a de Amyr: fazer o que aparentemente não tem sentido, em uma situação de perigo? Em caso afirmativo, conte à classe qual foi a situação e como você analisou sua atitude depois de passado o perigo.

2. Discutam no grupo:

- Gritar pode ajudar aquele que está passando por uma situação de grande perigo?
- Que outras reações as pessoas costumam ter em situações graves e que aparentemente não fazem sentido naquele determinado momento?
- Por que essas reações ocorrem?
- Que tipos de reação podem ser prejudiciais em situações de perigo?

2. Prof. (a), pode-se aproveitar este momento para uma conversa sobre reações de medo e de insegurança diante de situações de enfrentamento do novo, do desconhecido. Principalmente entre adolescentes, é comum que a idealização de feitos heróicos atrapalhe a tomada de atitudes de autopreservação que possam evitar a exposição ao perigo (não se aproximar de uma situação suspeita, desviar de caminhos mal iluminados, não reagir a brigas e assaltos, etc.). É comum também que encarem como covardes reações normais de medo e de insegurança por causa de razões culturais e, às vezes, preconceituosas em relação a gênero. Muitos desses preconceitos podem ser resumidos em frases como: "Homem não chora"; "Homem de verdade não foge de nada."; "Pedir por socorro é coisa de mulher"; etc.

Criar e contar histórias: ampliando a narrativa

Formem quatro grupos.

A - Investigando que fim levou o navio

1. Os membros de cada grupo vão trocar ideias para chegar a uma conclusão sobre o que aconteceu no final do conto "Manuscrito encontrado numa garrafa". Isto é, qual foi o desfecho da história. Para isso, os participantes devem levar em conta os seguintes dados:

- O título do conto de onde foi retirado esse trecho é "Manuscrito encontrado numa garrafa".
- O trecho final da narrativa é: "[...] o navio estremeceu... oh, meu Deus... e começa a afundar!"

2. Cada grupo escolherá um representante para apresentar oralmente a que conclusão o grupo chegou.

B - Criando outra narrativa a partir do conto de Edgar Allan Poe

O conto termina quando o navio começa a afundar.

3. Ampliem a história, contando como vocês imaginam que a garrafa foi encontrada. O texto criado será narrado oralmente. Escrevam antes um esquema dos elementos e momentos da narrativa a partir do que pensarem e decidirem sobre:

- como será o narrador: em 1ª pessoa (narrador-personagem), se na história criada o narrador é quem encontra a garrafa; ou narrador em 3ª pessoa (narrador observador), se quiserem falar sobre outra personagem que encontrará a garrafa, apenas observando suas reações.

2. Prof. (a), não importa se os alunos considerarem que a personagem se salvou ou não, desde que haja uma justificativa coerente para a conclusão a que tenham chegado, levando em conta os dados do texto. A maneira como o autor encerrou o conto deixa em aberto o destino da personagem, mas o fato de o manuscrito ter sido encontrado em uma garrafa pode revelar que o navio efetivamente naufragou.

115

Figura 17

os sentimentos e pensamentos dos personagens, e criar apenas o que pode ser observado no texto.

capítulo 4 • RECURSO DE ENQUADRAMENTO

• como será a história: conversem e decidam sobre espaço, enredo e tempo da narrativa.

4. Lembrem-se de que, na apresentação oral, será necessário:

- descrever o local em que foi encontrada a garrafa;
- dar detalhes sobre as circunstâncias em que ela foi encontrada;
- mencionar quanto tempo depois ela foi encontrada.

5. O professor vai chamar um representante de cada grupo para contar a história criada. Decidam com antecedência quem será esse representante.

6. Divirtam-se ouvindo os contos narrados pelos outros grupos. Prof. (a), decidir como, por quem, quando e onde a garrafa foi encontrada dá aos alunos a oportunidade de criarem outro conto a partir do original de Poe.

Essa proposta de atividade, embora pareça estar inserida na categoria (3) *Produção e compreensão de textos da tradição oral*, foi analisada por nós na categoria (1) *Oralização de textos escritos*. É possível perceber que os alunos não produzem um conto oral, mas sim leem o texto escrito em voz alta. Dessa forma, como dizem Dolz e Schneuwly (2004), a atividade está no cruzamento entre a modalidade oral e a escrita, não trabalhando o texto oral, mas os

elementos paraverbais. Entretanto, ainda assim, a atividade de oralização não foi bem estruturada nessa proposta.

É possível perceber que não são explorados os recursos como: entonação de voz adequada, postura, escolhas lexicais, gestos, entre outros, apenas é pedido para que os alunos apresentem o conto escrito. Como explicitamos na seção 2.2.2, esse tipo de atividade pode ser considerado como uma simples transcodificação do texto escrito para o oral. Segundo Dolz e Scheneuwly (2004), essa não é a forma adequada para explorar a oralização da escrita. Conforme apontam os autores, há três formas de trabalhar a oralização, são elas: *performance* teatral, recitação de poema e leitura para os outros. Por meio desses exercícios, é possível que o aluno compreenda o texto falado em suas especificidades e entenda as peculiaridades da modalidade oral.

Diante disso, apontamos que a atividade de oralização exposta na página anterior poderia ter sido mais bem elaborada. Por exemplo, o aluno deveria ter sido exposto a uma situação de produção de um conto oral e, nela, caberia ao LD propor a reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre o conto escrito o oral. Além disso, seria possível explorar a escuta atenta do texto oral e, também, os aspectos da retórica, como defendem Dolz e Scheneuwly (2004). Uma atividade mais sistematizada, que extrapolasse o eixo da leitura, poderia tornar o aluno consciente da função de cada elemento paraverbal e capaz de adequar este à produção do gênero oral.

No capítulo 7, da 4ª unidade, o LD propõe trabalhar o gênero crônica, mas com uma particularidade: crônica com diálogo argumentativo. Para isso, o manual traz o texto *O vendedor de palavras*³⁰, de autoria de Fábio Reynol, para a leitura em sala de aula. Observamos que, em todo o capítulo, o texto é tomado como base para resolver os exercícios e explorar conteúdos linguísticos. Um ponto positivo que nos chamou a atenção foi a presença da seção **Língua falada e língua escrita**. Cabe ressaltar que a mesma só foi encontrada nesse capítulo e nesse volume. Vejamos como o LD estrutura essa parte:

³⁰ O texto consiste em um diálogo entre um vendedor e um comprador. Nele, aquele argumenta bastante a fim de convencer este a comprar seu produto, palavras.

Figura 18

O diálogo é uma sequência conversacional, em que se representa a fala das pessoas em uma conversa.

O travessão mostra na escrita o início da fala e, principalmente, que houve a mudança do turno da fala.

O turno de fala é o que o falante produz como fala enquanto está com a palavra, inclusive pausas e até momentos de silêncio que tenham um sentido durante a conversa.

Prof. (a), é importante estimular a leitura do diálogo em duplas para que o aluno possa ter mais elementos para analisar esse tipo de sequência dialogada com a alternância dos turnos de fala. Turno de fala: "é a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e tratado. A expressão ter o turno equivaleiria então a estar na vez, ter a palavra e estar de fato usando-a". (MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999, p.89.)

200

Vamos analisar alguns aspectos da língua falada reproduzidos na língua escrita.

Em primeiro lugar: **o que é um diálogo?**

Para que serve o **travessão?**

Em um diálogo há uma alternância de quem está com a palavra: são os **turnos de fala**.

Além de separar por travessões as falas de cada uma das personagens, para que haja a impressão de um diálogo real, vocês possivelmente observaram outros aspectos presentes no texto escrito que o aproximam de características próprias da língua falada, mais informal. São as **marcas da fala** (ou **marcas da oralidade**).

Veja algumas dessas marcas representadas no texto:

A – Pausas, hesitações, interrupções, que marcam momentos de dúvida, de incerteza, ou de indicação de que uma fala dará lugar a outra (turnos de fala):

"– (...) Então eu provocarei mil pensamentos novos em um ano de trabalho.
– O senhor não acha muita pretensão? Pegar um...
– **Jactância.**
– Pegar um livro velho...
– **Alfarrábio.**
– O senhor me interrompe!
– **Profaço.**
– Está me enrolando, não é?
– **Tergiversando.**
– Quanta lenga-lenga..."

Observe que as reticências foram empregadas para marcar esses momentos no diálogo acima.

B – Emprego de palavras ou expressões usadas no dia a dia, de modo descontraído e sem a preocupação com as regras da gramática normativa. Veja algumas expressões destacadas em negrito neste trecho:

"– Está me **enrolando**, não é?
– **Tergiversando.**
– Quanta **lenga-lenga**...
– **Ambages.**
– **Ambages?**
– Pode ser também **evasivas.**
– Eu sou mesmo um **banana** para **dar trela** para gente como você!
– **Pusilânime.**
– O senhor é **engraçadinho**, não?"

Essas expressões ou jeitos de falar, por exemplo, o uso do diminutivo com ironia, são próprios da linguagem mais informal, popular.

C – Uso de expressões que ajudam a dar continuidade ao que se está falando.

Observe as expressões destacadas em negrito:

"– O senhor é **engraçadinho**, não?
– Finalmente chegamos: **histrionico!**

É possível observar que a seção propõe refletir sobre as particularidades da modalidade oral reproduzidas na crônica. Sendo assim, o LD opta por definir, primeiramente, o que é um diálogo. Um aspecto positivo quanto a isso é que trazendo a definição do gênero oral diálogo é possível, também, refletir sobre a função social do gênero. Cabe ressaltar que o LD não faz essa proposta, mas reconhecendo a autonomia do professor e que o manual deixa margem para isso, acreditamos que é cabível, sim, a reflexão sobre a função comunicativa e social do gênero. Dessa forma, os docentes estariam sendo coerentes com os PCN (Ver seção 2.2.4), que afirmam que a escola deve se preocupar em levar o aluno a conhecer a função

social de cada gênero e desenvolver as habilidades linguísticas necessárias para ser eficiente na situação comunicativa.

Por conseguinte, observamos que o LD destaca algumas características genuínas do gênero oral, como: turnos de fala e marcas de oralidade (hesitação, pausa, repetição de palavras etc.). É bastante válido que o manual exponha isso, pois, assim, corrobora-se a ideia de que, como dizem Marcuschi (2001) e Koch (2000), a fala e a escrita são duas formas de uso de um mesmo sistema, mas distintas. Além do mais, o reconhecimento das especificidades da modalidade oral da língua reforça que esta não é inferior à escrita, logo, não é o lugar do caos e erro como, muitas vezes, pensa o senso comum.

Prosseguindo com a seção, o LD apresenta a parte **Atividades: língua falada e língua escrita**. Nela, encontramos propostas de exercícios relativas ao conteúdo explicado anteriormente. Vejamos como o manual apresenta as atividades:

Figura 19

— Adeus.
— Ei! Vai embora sem pagar?
— Tome seus cinquenta centavos.
— São três reais e cinquenta.
— Como é?

Essas expressões destacadas são marcadores próprios da oralidade. Além dessas marcas, há outras.

- **repetições de palavras** para dar ênfase a alguma ideia, reafirmá-la ou para verificar se o interlocutor entendeu o que queremos dizer. Exemplo: “Eu não disse? Eu não disse que era perigoso fazer esse tipo de esporte! Eu, disse...”.
- **elementos de coesão** próprios da língua falada mais informal: *daí, então...*

Atividade: língua falada e língua escrita

O texto a seguir faz parte de um projeto de pesquisa sobre a **língua falada**, cujo objetivo é conhecer e analisar a maneira de falar das pessoas que cursaram ensino superior e que vivem nos grandes centros urbanos, não porque elas falem “mais corretamente”, mas justamente para provar que os falantes usam a língua de forma bastante parecida, mesmo que tenham graus de escolaridade muito diferentes.

Trata-se de um trecho de uma conversa que foi gravada e depois transcrita para estudo.

1. Em duplas: cada um deve assumir a fala de um dos interlocutores. Treinem este diálogo:

DOC* – Bem, então, você podia, começar, falando pra mim é... Você se lembra quando você entrou pra escola seu primeiro dia de aula por exemplo.
LOC** – Não, não me lembro. Não me recordo.
DOC – Bem, mas...
LOC – [Ah sim] tenho recordações do, do meu curso primário mas, primeiro dia. Não me lembro. Eu tenho poucas recordações da infância, não tenho muitas não, assim detalhes eu não tenho, tem alguma coisa assim que fica né, na nossa imagem assim memória, a gente guarda algumas coisas, mas o total mesmo tudo, detalhes assim muito, especificamente de, de... de... dado de detalhes assim, de algum acontecimento assim.
*Doc = documentador **Loc = locutor

Projeto NURC-RJ. Amostra complementar: Inquérito 001 (masculino/ 32 anos). Tema: Instituições, ensino e igreja. Local/ data: Rio de Janeiro, 28 de abril de 1992. Tipo de inquérito: diálogo entre informante e documentador. Documentador: MA. Projeto NURC-RJ. Disponível em: <www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/corpara/amostracomplementar/INQ01.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

2. Esse trecho de diálogo reproduz uma conversa real. Façam um levantamento das marcas da oralidade presentes no trecho:

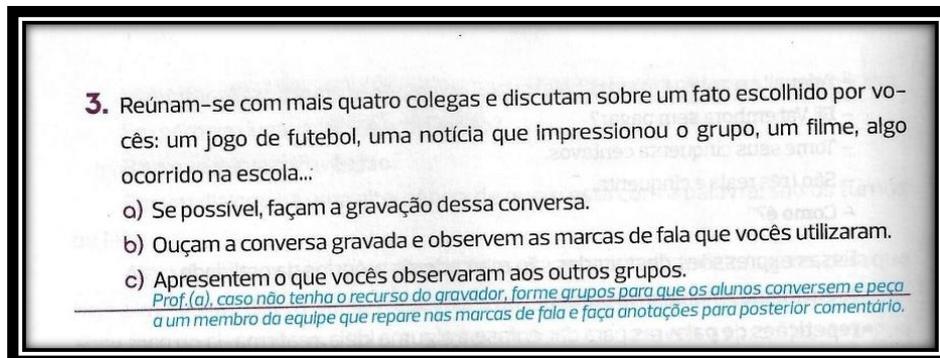
- emprego de palavras ou expressões usadas no dia a dia; As palavras: né, pra.
- pausas, hesitações ou interrupções; Partes marcadas com reticências: “Bem, mas...”, “falando pra mim é...”.
- repetições de palavras ou expressões; Repetição das palavras: não, assim, de.
- uso de expressões que ajudam a dar continuidade à fala. O trecho: [Ah sim].

1. Prof. (a), selecione algumas duplas para a leitura em voz alta. Se quiser mais informações a respeito do língua falada, sugere-se a leitura do livro Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna, de Leonor Lopes Fátima e outras (São Paulo: Cortez, 2002).

Unidade 4 • Ideias e opiniões

201

Figura 20



Como percebemos, a proposta apresenta a transcrição de um diálogo extraído do projeto NURC³¹ e solicita que os alunos façam a interpretação oral desse diálogo. Em seguida, na questão 2, os enunciados propõem que os discentes encontrem no texto dialogal as marcas de oralidade, como as que foram expostas na página anterior. Em nossa análise, afirmamos que essas propostas de atividade são positivas ao trabalho com a oralidade. Primeiramente, o exercício não está descontextualizado, pois antes de o LD propor as questões, ele possibilita a exposição do conteúdo, como vimos anteriormente. Além disso, o LD consegue trabalhar aspectos de oralização ligados ao gênero oral diálogo. Aqui, é possível perceber que, ao contrário de como aconteceu várias vezes no volume, o gênero diálogo não é tomado como uma simples conversa em sala de aula, ele é utilizado como objeto de ensino. É a partir do gênero que o aluno tem condições de compreender as peculiaridades da modalidade oral e refletir sobre a função social daquele determinado gênero.

Dessa forma, a proposta de atividade está inserida, em nossa análise, na categoria (1) *oralização de textos escritos*. E, como apontam Dolz e Scheneuwly (2004) (Ver seção 2.2.2), essa forma de abordar a oralização da escrita é a mais adequada à escola, pois, além da leitura, proporciona a compreensão do texto falado e torna o aluno consciente de que a forma de discurso oral está subjacente às situações comunicativas. Portanto, para nós, a proposta de atividade conseguiu abordar a oralização da escrita, além da leitura em voz alta.

Na questão 3 (Ver imagem na página anterior), o LD propõe uma atividade de produção do gênero oral e, em seguida, sugere que os alunos ouçam o que foi gravado e

³¹ Projeto Norma Linguística Urbana Culta

atentem para as marcas de fala as quais utilizaram em seu discurso. Para nós, essa proposta envolveu as duas etapas sugeridas, pelos PCN, para o trabalho com a oralidade em sala de aula, que são compostas de blocos de atividades de escuta de textos orais e de produção de textos orais. Sobre esta última, o LD privilegiou uma atividade que possibilita a reflexão dos alunos acerca das práticas sociais que fazem parte do seu convívio. Isto é, ao sugerir que os discentes produzam o gênero diálogo a partir de uma vivência própria, a atividade traz uma realidade extraescolar para a vivenciada em sala de aula, estando de acordo com os objetivos de ensino de oralidade traçados pelos PCN.

Outro ponto positivo a destacar na atividade é que, ao solicitar que os alunos gravem o diálogo e, em seguida, observem as marcas de fala, a proposta está, ainda, em consonância com um dos objetivos de produção de gêneros traçados pelos PCN, que diz respeito à necessidade das atividades levarem em consideração os elementos não verbais, como: gestos, postura, entonação vocal etc. Ademais, a proposta de atividade, também, está de acordo com as reflexões de Dolz e Schneuwly (2004), como vimos na seção 2.2.2, quando dizem que as atividades de oralização devem ser analisadas em uma situação real de uso.

Voltando o olhar para a etapa do processo de ensino e aprendizagem da oralidade, a escuta de textos orais, percebemos que a atividade proporciona ao aluno uma imersão em uma situação real de interação, permitindo que ele identifique as variações de fala. Sobre isso, Marcuschi (2001) aponta, como vimos na seção 2.2.3, que trabalhar as variações de fala reforça a ideia do *continuum* existente entre fala e escrita, não as dicotomizando. Além disso, a proposta de atividade, ao permitir que os alunos observem seu desempenho a partir das gravações, possibilita que eles avaliem a situação comunicativa, façam anotações sobre as peculiaridades do gênero, compreendam o tema que está sendo tratado, entre outros.

Assim, a 3ª questão da página 202, supracitada, foi analisada tanto na categoria (2) *variação linguística e relações fala e escrita* quanto na (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*, pois abordou elementos que configuram as duas categorias. Dessa forma, avaliamos como uma boa proposta de atividade, já que está de acordo com os objetivos dos PCN e com os estudos de especialistas como Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001).

No mesmo capítulo, a seção **Prática de Oralidade** sugere a dramatização da crônica *O vendedor de palavras*, de autoria de Fábio Reynol, lida no início do capítulo. A proposta de atividade é avaliada positivamente, pois não propõe, somente, que os alunos leiam em voz

alta, mas explorem os elementos paraverbais da modalidade oral. Vejamos no recorte a seguir:

Figura 21

Capítulo 7 • Crônica com diálogo argumentativo

Prática de oralidade

Dramatização

Uma das formas de ressaltar o aspecto humorístico nessa crônica foi estruturar parte dela sob a forma de um diálogo. Isso tornou a história mais dinâmica e realista.

- Para tornar mais significativo esse diálogo, formem duplas que queiram dramatizar o texto.
 - Memorizem o diálogo e ensaiem uma apresentação com bastante expressividade.
 - É interessante que haja no cenário: a banca do vendedor de palavras entre duas outras bancas, algumas palavras escritas em folhas ou placas para mostrar aos espectadores. Se quiserem, pensem nas roupas que as personagens estariam usando e montem os figurinos.
 - Por ser um diálogo com muita argumentação, ensaiem a entonação de voz, a expressividade, a **eloquência** a ser dada nos momentos em que há a intenção de convencer o interlocutor.

Como é possível perceber nos enunciados **a**, **b** e **c**, a atividade consiste na memorização do diálogo, apresentação, caracterização do cenário, ensaio dos elementos paraverbais (entonação, eloquência, expressividades etc) e, por fim, a encenação. Esse tipo de atividade, analisada por nós na categoria (1) *oralização de textos escritos*, é bastante produtiva em sala de aula. Concordamos, com Dolz e Schneuwly (2004) (Ver seção 2.2.2): uma das formas de trabalhar corretamente a oralização na escola é a *performance* teatral, pois, assim, os alunos poderão utilizar os recursos extralinguísticos com um fim comunicativo específico, diferentemente de uma simples leitura em voz alta.

No capítulo 8, o qual propõe o trabalho com o gênero artigo de opinião, a seção **Prática de oralidade** se resume à subseção **Um bom debate**. Entretanto, ao contrário do que aconteceu, na maioria das vezes, ao longo do exemplar, a proposta de atividade sugere um debate com mediação e regras. Vejamos, nas imagens a seguir, como o LD estrutura o exercício:

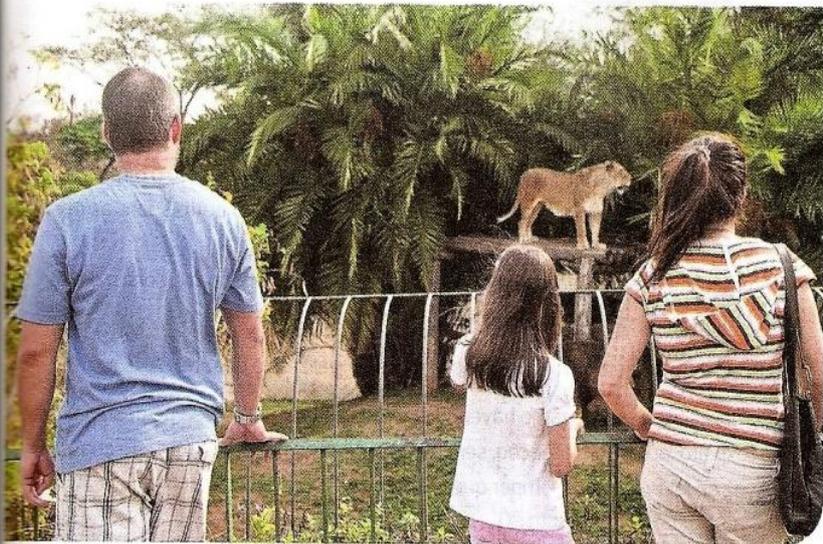
Figura 22

●● Práticas de oralidade

Um bom debate

Aceitar ou não a ocorrência de pequenos delitos?

Você analisou opiniões diferentes sobre um tema polêmico: a função do zoológico.



PALE ZUPPAN/PULSAR IMAGENS

O texto "A mania nacional da transgressão leve" também pode gerar polêmica, pois há pessoas que concordam com a opinião do autor do texto e há pessoas que discordam dela. O tema abordado pelo autor nesse artigo de opinião é muito importante para as relações de convivência. Por isso, cada um deve definir sua posição sobre ele.

Vamos então fazer um **debate** seguindo **algumas regras**.

Figura 23

Pequenos delitos são transgressões leves que, segundo Michael Kepp, passam impunes. Entretanto, esse autor cita delitos que, embora pequenos, causam danos a toda a sociedade. Por outro lado, o próprio autor lembra argumentos de pessoas que consideram os pequenos delitos justificáveis se forem cometidos em caso de necessidade.

Pense sobre essa polêmica: *É possível aceitar a ocorrência de pequenos delitos?*
Dê sua opinião.

Debate com mediação e regras

Preparo para o debate

1. Escolha uma posição: **sim** ou **não**. Reflita sobre as razões que o fizeram escolher essa posição.
2. O professor dividirá os alunos entre os que são a favor e os que são contra.
 - a) Junte-se aos que têm a mesma opinião que você. Discutam entre vocês as razões que os levaram a assumir essa posição: ideias, fatos, experiências...
 - b) Anotem as justificativas que vocês consideram mais fortes para sustentar sua posição, isto é, façam uma lista dos argumentos que irão usar no debate.
 - c) Escolham dois participantes para representar seu grupo como debatedores. Cada participante ficará com parte da lista de argumentos a ser apresentada.

Debate

1. Um aluno deverá ser o mediador do debate. Ele terá as seguintes atribuições:
 - apresentar o assunto a ser debatido;
 - justificar a importância da polêmica;
 - marcar o tempo da fala de cada debatedor (sugere-se que seja de três minutos);
 - interromper, com gentileza, a fala do debatedor, caso ultrapasse o tempo previsto;
 - dirigir os debatedores para que façam perguntas um ao outro sobre as posições apresentadas;
 - organizar a participação dos observadores após o debate, isto é, dar a palavra, com tempo estabelecido, a quem quiser questionar os debatedores.
2. No dia e na aula determinados pelo professor, realizem o debate.

Lembre-se de que, mesmo havendo opiniões contrárias, no debate deve prevalecer o respeito: ouvir com atenção, sem desfazer das posições contrárias à sua; esperar a vez de falar; não interromper quem fala.

o, o objetivo da atividade é
aluno refletir sobre
s e procedimentos durante
ate: respeito pela opinião
o, civilidade na
ação, cooperação nas
des desenvolvidas. É
ante que comecem a avaliar
ênica dos argumentos.

Como percebemos, há duas etapas na realização do debate. Primeiro, o LD propõe a reflexão sobre o tema trabalhado durante o capítulo e, em seguida, os alunos são encaminhados para a situação comunicativa em si, sendo primeiro preparados para ela.. É solicitado, então, que o professor divida o alunado em dois grupos e, feito isso, os discentes irão: discutir entre si, anotar argumentos que justifiquem o ponto de vista e escolher dois indivíduos do grupo para serem os debatedores. Um aspecto positivo nessa parte da atividade é que, como apontam Dolz e Schneuwly (2004), na seção 2.1.3, o trabalho com o gênero textual, como meio de articulação entre práticas sociais e aprendizagem, deve levar em

consideração as manifestações particulares do indivíduo, para, assim, juntá-las às manifestações sociais. Ou seja, com a atividade de reflexão sobre opiniões, o aluno é levado a expor suas crenças e ideologias e a escutar as dos outros, dessa forma, há a possível junção do individual com o coletivo.

Continuando com a proposta de atividade, observamos que, embora o LD proponha a produção de um debate com regras, ele não expõe todas as peculiaridades do gênero. Como percebemos, a atividade só explicita a função do moderador em um debate, mas não trabalha com outras particularidades do gênero oral como: turnos de fala, entonação, nível de linguagem, entre outras. Além disso, o LD não reflete sobre a função social do gênero. Sendo assim, analisamos essa atividade na categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*. Todavia, acreditamos que ela poderia ter sido melhor sistematizada no que tange à produção do gênero. Por exemplo, os alunos poderiam ter assistido a um debate, gravado ou produzido em tempo real, a fim de entenderem o funcionamento do mesmo e, em seguida, poderiam ter sido trabalhados elementos de oralização, para ajudar no desempenho discursivo oral do aluno. Além disso, na elaboração do debate, a modalidade escrita serve de apoio para a oral. Dessa maneira, a atividade poderia ter trazido isso à tona, a fim de mostrar a interatividade entre as duas formas de uso da língua.

Desse modo, mediante tudo que foi exposto em relação ao exemplar do 7º ano, chegamos a algumas conclusões relevantes. Primeiramente, concluímos que, assim como ocorreu no manual do 6º ano, são poucos os gêneros formais da modalidade oral trabalhados. Isto é, as atividades de produção, muitas vezes, recaíram sobre os gêneros do cotidiano do aluno, como por exemplo, o diálogo. Entretanto, observamos que houve um pequeno avanço no trabalho com as atividades de oralização da escrita, pois, em alguns momentos, elas ultrapassaram o nível da leitura. Outro ponto a destacar, é que, também, percebemos aqui uma falta de sistematização no trabalho com os gêneros orais. Ou seja, a prática de oralidade acontece, mas não de forma sistematizada com gêneros da modalidade oral.

4.1.3 Análise do Manual do 8º ano

Neste momento, tratando-se do exemplar do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, passamos a expor as constatações as quais chegamos em nossa análise. *A priori*, cabe ressaltar que, como já foi explicitado anteriormente, defendemos a ideia de que deve haver

um avanço significativo no trabalho no oralidade de um volume para outro, a fim de que o processo e ensino e aprendizagem seja construído continuamente. Entretanto, já percebemos, com as observações feitas acerca dos manuais do 6º e 7º ano, que o trabalho sistematizado com os gêneros formais públicos não aconteceu. Em contraponto, com o volume da etapa em questão, acreditamos que a coleção deu leves indícios de uma abordagem mais formal aos gêneros orais. Vejamos.

No capítulo 1 do exemplar, que propõe trabalhar com a narrativa mítica, encontramos a seção **Prática de Oralidade**, a qual se resume à subseção **Um bom debate**. Nela, como é explícito a seguir, são utilizados alguns comandos como propostas de atividade e uma letra de música. Observemos:

Figura 24

●● Prática de oralidade

Um bom debate

Há heróis no cotidiano?

Prof. (a), o objetivo desta seção é proporcionar um momento de descontração aos alunos e de ampliação do seu repertório de textos.

1. Leia a letra de música a seguir (e cante-a, se conhecer a melodia).

Homem-aranha
Jorge Verçilo

<p>Eu adoro andar no abismo Numa noite viú de perseguição Saltando entre os edifícios Vi você Em poder de um fugitivo Que cercado pela polícia Te fez relem à nos precipícios Foi paxão à primeira vista Me joguei de onde o céu arranha Te salvando com a minha teia Prazer, me chamam de Homem-aranha Seu herói Hoje o herói aguenta o peso Das compras do mês No telhado, ejetando a antena da tevê</p>	<p>Acordado a noite inteira pra ninar bebê Chega de bandido pra prender De bala perdida pra deter Eu tenho uma ideia: Você na minha teia Chega de assalto pra impedir, Seja em Brasília ou aqui Eu tive a grande ideia: Você na minha teia Hoje eu estou nas suas mãos Nessa sua ingênua sedução Que me pegou na veia Eu tô na tua teia.</p>
--	--

VERÇILO, Jorge. *Florjã* Rio de Janeiro: Sem Livros, s. d. 1 CD. Folha 5.



Em duplas. Conversem sobre:

- a) os heróis de ficção que vocês conhecem;
- b) os heróis de verdade que vocês conhecem;
- c) os heróis do cotidiano, se vocês acham que há, e de que maneira agem, sem ter superpoderes, para enfrentar as dificuldades.

2. Se possível, encontrem exemplos que confirmem suas ideias. Apresentem suas conclusões aos colegas e ouçam as opiniões das outras duplas sobre o assunto. A que conclusão a classe chegou? Há heróis no cotidiano?

29

Como pudemos notar, o LD propõe, na 1ª questão, que o alunado se divida em duplas e, em seguida, converse sobre o assunto. Na 2ª questão, as duplas irão apresentar as conclusões aos colegas de classe. É cabível apontar que, nessa atividade, como aconteceu nos exemplares anteriores, a produção de gênero consiste na realização de conversa em sala de

aula. E, como já explicitamos nesta pesquisa, esse tipo de atividade, isolada de outras, é insuficiente para trabalhar a modalidade oral da língua em sala de aula. Como mostrou Marcuschi (1997), atividades como “converse com seu colega” não desenvolvem no aluno a consciência crítica e reflexiva acerca dos gêneros orais. Além disso, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), ainda que a sala de aula seja um lugar rico em interação dialogal, acreditar que, apenas, essa interação tornará o indivíduo um ser crítico é um engano.

É evidente, como explícito na seção 2.1.2, que as situações de conversa são indispensáveis em sala de aula, visto que, por meio delas, os alunos constroem opiniões sobre determinado assunto. Entretanto, não é ideal que o ensino da oralidade se limite a esse tipo de atividade. A escola, como diz Dolz e Schneuwly (2004), deve propor aos alunos situações que não lhe são de fácil acesso fora da escola, ou seja, situações formais e públicas. Portanto, essa atividade foi analisada na categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*, por entendermos que os alunos produzem um gênero, a conversa, porém, acreditamos que a proposta de atividade poderia ter sido mais elaborada e ter encaminhado os alunos para a produção de gêneros formais.

Já na página 69, a seção **Prática de Oralidade** tenta sistematizar um debate com um tema socialmente relevante. Vejamos.

Figura 25

●● Prática de oralidade

Um bom debate

Homens e mulheres têm direitos iguais: isso é uma realidade?

No dia 8 de março comemora-se o Dia Internacional da Mulher. Escolheu-se essa data em homenagem às operárias que, em 8 de março de 1908, morreram carbonizadas em uma fábrica de Nova Iorque quando reivindicavam melhores condições de trabalho.

Na década de 1960, o movimento feminista denunciou a situação de desigualdade entre os sexos. No mundo inteiro, as mulheres passaram a lutar para ter os mesmos direitos que os homens em todas as áreas de atividade.

No romance *As Aventuras de Ngunjo*, a mulher é submetida a uma situação de inferioridade em relação ao homem pois se submete à vontade dos pais, que, em troca de um dote, dão-na por esposa a um homem bem mais velho que ela.

Durante muito tempo a mulher foi considerada um ser inferior, que deveria ficar sob a tutela do pai, ou do marido, ou de um homem mais poderoso.

Essa situação começou a mudar com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), cujo artigo 16 afirma:

“Homens e mulheres adultos, sem limitação de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de casar e de constituir uma família. Durante o casamento e à sua dissolução, ambos têm direitos iguais. O casamento só pode ser celebrado com o livre consentimento dos futuros esposos.”

No Brasil, só a partir da Constituição de 1988 a mulher ganhou autonomia em relação ao marido e conquistou direitos iguais aos do homem.

■ Formem dois grupos.

O grupo A deverá:

- pesquisar regiões do mundo, circunstâncias e situações em que a mulher já alcançou direitos iguais aos do homem, isto é, tem a sua autonomia garantida;
- elaborar argumentos para defender a seguinte afirmação: “A mulher já alcançou direitos e autonomia iguais aos do homem”.

O grupo B deverá:

- pesquisar regiões do mundo, circunstâncias e situações em que se percebe que ainda há discriminação da mulher ou sua submissão ao poder masculino;
- elaborar argumentos para defender a seguinte afirmação: “A mulher ainda é discriminada e submissa ao poder masculino”.

Prof (a), se julgar oportuno, tente nas aulas as manifestações coletivas de preconceito contra a mulher – em frases como “Mulher é inferior ao homem”, “Lugar de mulher é no cozinha”, etc. – e a discriminação profissional, pois muitas vezes as mulheres recebem salário mais baixo que o dos homens privo de por exercer a mesma função.

At 2 tutela ampiano, proteção.

Como é possível perceber, a intenção da atividade é, apenas, fazer com que os alunos discutam sobre um tema. Já ressaltamos, em análises anteriores desse tipo de atividade, que são relevantes os temas abordados, pois se trata de questões atuais e sociais. Sendo assim, essas atividades estão coerentes com a ideia de Dolz e Schneuwly (2004), de que as experiências extraescolares devem adentrar a sala de aula, para que as dimensões particulares se juntem às sociais. Todavia, encontramos alguns pontos negativos em relação à proposta de atividade.

Primeiramente, notamos certa limitação na composição da atividade, que se inicia propondo a leitura de um texto de apoio com temática relacionada ao capítulo e, em seguida, solicita que os alunos se dividam em grupos, tendo, cada um, uma função diferente. É válido perceber que, posteriormente, não há nenhum enunciado que encaminhe a discussão oral. Ou seja, fica explícito que a proposta de atividade tem o objetivo de sugerir um debate entre os grupos, abordando diferentes pontos de vista, mas ela não chega a ser concluída com êxito. Sentimos falta de bons enunciados e de uma sistematização melhor elaborada na atividade de produção do gênero debate ou conversa. Dessa forma, a atividade, que deveria ser da modalidade oral, se limita à elaboração de argumentos para defender um ponto de vista, não havendo prática de oralidade.

Diante disso, essa proposta de atividade não pôde ser analisada dentro de nossas categorias de análise, pois o exercício não chega a produzir um gênero, tampouco propõe atividades de oralização de texto escrito, nem reflete sobre a valorização dos textos orais ou as variações linguísticas entre fala e escrita. Dessa forma, nesta seção, o LD, antes de tudo, deveria ter definido o seu objeto de estudo. Por exemplo, acreditamos que se o objetivo foi, de fato, elaborar com os alunos um debate entre grupos, um trabalho bem sistematizado deverir abordar, como defendem Dolz e Schneuwly (2004), as particularidades da modalidade oral da língua: turnos de fala, regras de um debate, postura, entonação, entre outras. Em seguida, a proposta de atividade poderia, também, trabalhar a escuta atenta da oralidade. Exemplificando: antes da produção do gênero em si, os alunos poderiam assistir a um debate formal público real, ao vivo ou gravado em mídia, e fazer anotações para, em seguida, entender a função social do mesmo, aplicando os conhecimentos contruídos ao contexto escolar.

Passando para a próxima seção, **Prática de Oralidade**, na página 104, encontramos uma proposta de atividade com o gênero exposição oral. É válido ressaltar que apontamos alguns pontos positivos na sistematização do trabalho sugerido. Vejamos:

Figura 26

Prática de oralidade

Estas são as iniciais para a prática oral.

Exposição oral

Expor trabalhos oralmente é uma habilidade bastante exigida nos dias de hoje. Ao preparar uma exposição oral, é necessário planejar o que vai ser falado.

O objetivo da sequência de atividades a seguir é trabalhar com as informações principais do texto "Consumismo".

Em grupos.

1. Cada grupo fará um **cartaz** contendo os seguintes itens:
 - Título e referência do texto: título da publicação, editora, cidade, páginas, etc. para que o ouvinte possa localizá-lo se desejar.
 - Apresentação das ideias-chave do texto sob a forma de tópicos ou reprodução do esquema elaborado na página anterior.
2. Cada grupo escolhe um entre seus componentes para fazer a exposição oral do texto. Na exposição, ele deve usar o cartaz para conduzir sua fala e não esquecer as ideias principais.
3. O aluno escolhido deve fazer um **ensaio** da exposição para o grupo, devendo observar:
 - a) a adequação da linguagem: lembrar que a exposição de um texto de caráter informativo deve privilegiar uma linguagem mais formal;
 - b) a postura corporal e a colocação de voz, para que a exposição seja agradável e prenda a atenção dos ouvintes.
4. Ao fazer a exposição, o aluno deverá:
 - a) fazer uma breve saudação aos ouvintes, cumprimentando-os (outra opção é um mediador fazer uma rápida apresentação do aluno);
 - b) fazer uma introdução sobre o tema (informar sobre o que vai falar);
 - c) apresentar o plano de sua exposição oral, mostrando o esquema que está no cartaz;
 - d) desenvolver sua fala com a maior clareza possível;
 - e) apresentar a conclusão do texto;
 - f) no encerramento, agradecer a atenção e despedir-se; se for o caso, agradecer também ao mediador (pessoa que o apresentou).

É possível notar que a proposta tem como objetivo apresentar oralmente as informações do texto já lido no capítulo cujo tema é consumismo. A proposta consiste em quatro questões. A primeira direciona os alunos, já divididos em grupos, a fazerem um cartaz com os itens necessários à exposição oral. Já a segunda, propõe que os alunos escolham um orador para expor o trabalho. Na terceira, o LD sugere que o orador faça um ensaio, prestando

atenção aos aspectos paraverbais. Por fim, a quarta questão, encaminha para a produção do gênero. Como podemos perceber, nesta seção, houve, sim, uma sistematização bem elaborada no trabalho com gêneros orais.

Observemos que a segunda questão coloca a escrita como um suporte para a elaboração do discurso oral. Isso, como aponta Marcuschi (2001) e Koch (2000) (ver na seção 2.2.3), colabora com a ideia de que existe um *continuum* entre fala e escrita e derruba a tese de que elas formam uma dicotomia. Ou seja, explicitar aos alunos que a modalidade escrita da língua pode auxiliá-los na oral, é fazê-los refletir que, como dizem Koch (2000) e Dolz e Schneuwly (2004), ambas são formas de uso da mesma língua e não dois sistemas distintos, assim sendo, elimina-se a ideia de que existe qualquer supremacia de uma em detrimento da outra. Dessa forma, acreditamos que a proposta de atividade, nessa questão, pode ser analisada na categoria (2) *Variação linguística e relações fala e escrita*.

Quanto à terceira questão, o LD consegue lançar a proposta de atividade com os aspectos paraverbais da modalidade oral. Percebemos que os enunciados **a** e **b** tratam de elementos importantes para a exposição oral, como: nível de linguagem, postura corporal e entonação de voz. É possível ressaltar o caráter positivo da forma com que o LD trabalha esses elementos de oralização da escrita. A nosso ver, ele não aborda a oralização como uma transcodificação do texto escrito para o oral, ao contrário disso, a atividade, como está disposta no LD, pode ser considerada como a mais próxima ao ideal acerca do que dizem Dolz e Schneuwly (2004). Os autores, quanto a isso, apontam que as atividades de oralização precisam fazer com que o falante tome consciência dos aspectos da retórica e da cinestesia, como também, compreendam a função da voz e do olhar e os adéque ao processo de produção dos gêneros orais. Dessa forma, essa questão foi analisada na categoria (1) *Oralização do texto escrito*.

Em relação à quarta questão, que foca na produção do gênero exposição oral, percebemos que há a explicitação do passo a passo para sua realização, o que, para nós, é um ponto positivo nessa atividade. Essa proposta consegue juntar tudo que foi trabalhado anteriormente e aplicar na concretização do gênero. É positivo perceber que se trata de um gênero formal e público, o que distoia da maioria dos gêneros explorados nos exemplares anteriores, corroborando, assim, o ponto de vista, defendido por Marcuschi (2001) e Dolz e Schneuwly (2004), de que a escola deve propor gêneros secundários (formais). Dessa

Como percebemos, a proposta de atividade é constituída por quatro questões e trata da temática: consumo de água. A primeira questão solicita que os alunos, divididos em grupo, leiam um infográfico acerca do consumo ideal de água. Na segunda, o comando é que os discentes leiam outro texto, dessa vez, sobre o consumo real. Enquanto a terceira questão pede que os alunos reflitam sobre formas de economia de água. Por fim, na quarta atividade, o grupo deve escolher um orador para apresentar as sugestões elaboradas pelos colegas.

Dessa forma, notamos que a proposta de atividade não faz um trabalho sistematizado, assim como foi feito na atividade exposta anteriormente. Além disso, é explícito que o LD não aborda as peculiaridades do gênero oral, tampouco reflete sobre os elementos paraverbais envolvidos na produção dele. Ademais, o LD, nesta seção, não aborda a etapa de escuta atenta do gênero discursivo, como sugerem os PCN. Sendo assim, analisamos essa proposta de atividade na categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*. Entretanto, acreditamos que a seção deveria ter sido mais bem elaborada.

Seguindo com a análise do exemplar, encontramos, na página 170, a seção **Prática de oralidade** com a seguinte proposta de atividade:

Figura 28

Capítulo 8 • Texto de epígrafe

●● Práticas de oralidade

Prof. (a), além de exercitar uma leitura de texto em versos, explorando toda a musicalidade do ritmo e das rimas, o objetivo da atividade é também o de estimular o reflexo necessário sobre o tema, objeto de formação de posição no estudante que se segue: o debate regrado.

Leitura jogralizada

Leia a letra da música – e, se souber a melodia, cante-a. Ela expressa uma reação aos conflitos que as mudanças na adolescência provocam, por exigirem adaptações.

Não vou me adaptar

Arnaldo Antunes

Eu não calho mais **nas roupas que eu cabia**
 Eu não encho mais **a casa de alegria**
 Os anos se passaram enquanto eu dormia
 E quem eu queria bem **me esquecia**
 Será que eu falei **o que ninguém ouvia**
 Será que eu escutei **o que ninguém dizia**
 Não vou me adaptar
 Me adaptar
 Eu não tenho mais **a cara que eu tinha**
 No espelho **essa cara não é minha**
 Mas é que quando eu me toquei
 Achei tão estranho
 A minha barba **estava desse tamanho**
 Será que eu falei **o que ninguém ouvia**
 Será que eu escutei **o que ninguém dizia**
 Não vou me adaptar
 Me adaptar



ANTUNES, Arnaldo. Não vou me adaptar. In: TITÁS. Volume dois. [s.l.]: Warner, 1998. 1 CD.

Sob orientação do professor:

1. Dividam-se em dois grupos.
2. Leiam a letra de "Não vou me adaptar", obedecendo à seguinte organização:
 - grupo 1: lê o que está em azul;
 - grupo 2: lê o que está em vermelho;
 - todos: leem o que está em preto.
3. A letra da música expressa como alguém se sente diante do processo de mudança: inseguro, insatisfeito, incompreendido, inadaptado. E vocês? Já se sentiram assim alguma vez, meio perdidos, divididos, em conflito consigo mesmos ou com o mundo? O que vocês sentem quando ouvem alguém dizer: "Você não é mais criança para se comportar assim" ou "Você ainda é muito criança para ir a uma festa que acaba tão tarde"? Afinal, como se adaptar a esta identidade: não é mais (criança) e ainda não é (adulto)? Pensem sobre o assunto para participar da próxima atividade em equipe.

2. Prof. (a), a divisão dos versos foi feita para facilitar a interpretação: grupo 1 (azul): o sentido de negação (não mais) e de dúvida (será que); grupo 2 (vermelho): a dificuldade de comunicação com o mundo (ninguém ouvia/dizia); todos: resistência a adaptação (não vou me adaptar, me adaptar).

170

É notável que o objetivo da atividade é trabalhar a leitura jogralizada. Contudo, jogral é um gênero da modalidade oral da língua que, assim como outros, tem suas peculiaridades e deve ser trabalhado de forma sistemática. Então, da forma como o LD apresenta o jogral, transpareceu a ideia de que é a leitura em voz alta, dividida entre os alunos, que define o gênero. A nosso ver, a proposta de atividade recaiu, apenas, no nível de transcodificação do texto escrito para o oral. Retomando as considerações a esse respeito feitas por Dolz e Schneuwly (2004), lembramos que essa forma de trabalhar a oralização da escrita, ler em voz alta, não possibilita a reflexão crítica acerca das especificidades da língua oral. Para os autores, como já dissemos, as atividades de oralização na sala de aula devem fazer com que os alunos entendam as funções dos elementos paraverbais e consigam adequá-los ao gênero específico. Isso, em nossa análise, não aconteceu.

Desse modo, analisamos a proposta de atividade na categoria (1) *Oralização do texto escrito*. Entretanto, apontamos que essa seção poderia ter sido mais bem elaborada e guiada para a produção do gênero jogral, e não para a leitura em voz alta. Além disso, essa seção poderia ter trabalhado a escuta, assim como apontam os PCN, de forma atenta e crítica, a fim de tornar mais fácil o entendimento do gênero. Por exemplo, o LD poderia ter proposto que, antes de os alunos produzirem o jogral, eles assistissem a um e, em seguida, refletissem sobre os elementos extralinguísticos utilizados pelos participantes.

Em contraponto à proposta de atividade exposta acima, a seção **Prática de oralidade**, das páginas 238 e 239, no capítulo 7, sugere a leitura expressiva de um fragmento do texto teatral trabalho no capítulo. Observemos:

Figura 29

Capítulo 7 • Texto teatral

Hora de organizar o que estudamos

Prof.(a), aponte e comente com os alunos algumas marcas da língua falada que são reproduzidas no texto por meio do uso de reticências (interrupções de falas), pontuação expressiva, além da linguagem mais informal adotada em muitas falas.

Texto teatral

Narrativa para ser encenada.

Intenção
Entreter, divertir, emocionar.

Linguagem

- marcas da língua falada;
- mais formal ou mais informal, dependendo da intencionalidade e das situações retratadas;
- caracteriza a personagem, situando-a no contexto sócio-histórico da trama.

Construção

- roteiro técnico: personagens, cenário e figurino;
- discurso direto e rubricas;
- elementos e momentos da narrativa;
- geralmente, não há narrador.

Prática de oralidade

Leitura expressiva

A – Planejamento e ensaio

1. Organizem-se em grupos com, pelo menos, quatro participantes. Preparem-se para fazer a leitura expressiva de um trecho da peça.
2. Releiam em silêncio o trecho a seguir, prestando atenção nas pausas e interrupções nas falas das personagens:

“JUCA – Vê, Sra. D. Joana, se sua filha não tiver sempre quem trate dela, morrerá certamente. Não é assim, Sra. Angélica? *(Quando diz estas últimas palavras dá, às escondidas, à Angélica, uma bolsa com dinheiro.)*

ANGÉLICA – Senhor doutor, tem razão, a menina morre.

DOMINGOS JOÃO – Então o que havemos de fazer?

JUCA – Se eu não estivesse estudando...

JOANA – O senhor licenciado podia...

JUCA – Se meu pai...

DOMINGOS JOÃO – Tenho uma boa fazenda, e o marido de minha filha fica bem aquiado.

JUCA – Se o Sr. Domingos quisesse...

DOMINGOS JOÃO – Explique-se.

JUCA – Conhecendo as boas qualidades de sua filha, e estimando muito a sua família, me ofereço...

JOANA, com presteza – E o consentimento de seu pai?

JUCA – Esse, o terei.”

Observem que Juca faz afirmações claras, sem demonstrar dúvida, em sua primeira e em sua última fala desse trecho. Nas demais falas, entretanto, a personagem se expressa com maior indecisão e incerteza. As reticências marcam no texto escrito essa hesitação na fala de Juca.

238

Figura 30

B – Apresentação

- Na leitura em voz alta para os colegas de classe, prestem atenção:
 - na entonação, altura e velocidade da voz;
 - na expressividade da pontuação;
 - nas indicações das rubricas.

Como percebemos, a proposta de atividade é constituída por duas etapas: **a** e **b**. A primeira diz respeito ao planejamento e ensaio da leitura, já a segunda, é o momento da

apresentação oral dessa leitura. Com isso, é possível notar uma melhor sistematização do trabalho com a oralização da escrita. Isto é, percebemos que, antes de apr

esentar a leitura oralmente, os alunos precisam ler silenciosamente o texto, atentando para as características da fala e, posteriormente, ensaiar a leitura em voz alta. Em nossa análise, essa preparação prévia é bastante relevante, pois possibilita que o aluno reflita sobre a situação comunicativa em que irá apresentar a leitura. Além disso, como dizem Dolz e Schneuwly (2004), essa forma de trabalhar a leitura ultrapassa a transcodificação do escrito para oral, pois a leitura expressiva pressupõe uma interpretação a um público específico. Logo, o aluno poderá refletir sobre os aspectos paraverbais que irá auxiliá-lo naquela determinada situação comunicativa.

Ademais, é possível perceber que, no momento de apresentação oral do texto, o enunciado sugere que os alunos atentem para os aspectos paraverbais, como: velocidade, entonação e altura na voz. Com isso, a atividade está de acordo com o pressuposto defendido por Dolz e Schneuwly (2004), o de que é preciso treinar a fala para tomar consciência de cada peculiaridade dela. Desse modo, analisamos essa proposta de atividade na categoria (1) *Oralização do texto escrito*. Acreditamos que, ao contrário da página 170 do LD, a atividade conseguiu trabalhar a oralização da escrita ultrapassando a simples leitura em voz alta.

Diante de tudo que expusemos acerca do exemplar do oitavo ano do Ensino Fundamental Anos Finais, pudemos chegar a algumas conclusões. Primeiramente, é cabível perceber que ainda são poucos os gêneros da oralidade contemplados no exemplar. Isto é, encontramos mais atividades de oralização da escrita do que de produção de gênero oral. Entretanto, ainda que se tenha percebido a falta de um trabalho sistematizado com o gênero oral, é possível apontar que houve um pequeno avanço quando há a sistematização da atividade. Por exemplo, vimos que o LD conseguiu, em uma única proposta, mobilizar habilidades de diferentes dimensões da modalidade oral da língua (Ver página 140). Além disso, percebemos que a noção de gênero ainda requer atenção, pois, em algumas propostas de atividade, ela se apresenta de modo confuso.

4.1.4 Análise do Manual do 9º ano

Tratando, agora, do manual do 9º ano do ensino fundamental, chegamos ao fim da coleção didática. Antes de tudo, é possível refletir sobre a importância dessa etapa de

escolarização para a educação básica. Como sabemos, essa fase do processo de ensino e aprendizagem corresponde ao fim de um ciclo e à preparação para o início de outro. Com isso, acreditamos que o LD deve trazer um trabalho mais sistemático com a oralidade e trabalhar com diferentes gêneros orais públicos, já que a faixa etária desse ano permite a exploração de gêneros mais complexos e mais formais. Foi com esse olhar que tecemos a análise deste exemplar. Vejamos os resultados.

No capítulo 1, na primeira unidade, que trabalha com o gênero poema, a seção **Prática de oralidade**, na página 30, sugere uma proposta de atividade com declamação de poemas. Observemos como o LD sistematiza o exercício:

Figura 31

poemas permitem percepção do papel da interpretação do texto antes desta atividade, pois a atribuição de sentidos deve iniciar com a análise do texto, sem o que a tarefa de produzir uma entonação expressiva de acordo com os sentidos pode se tornar equivocada. Considere também a atividade, além de uma prática voltada para a oralidade, uma prática de escuta de textos, que pode enriquecer a capacidade de interpretar e apreciar textos.

Prática de oralidade

Declamação de poemas



1. Formem pequenos grupos e dividam os textos das Leituras 1 e 2.

- Alguns grupos treinam a leitura expressiva do poema de Fernando Pessoa e outros treinam a leitura do poema "Madrigal", de José Paulo Paes.
- Para que a leitura se torne bastante expressiva e significativa, antes de treinar, conversem sobre a entonação que deverá ser dada ao texto considerando os sentidos e a pontuação presente.
- Em um momento previamente combinado com o professor, cada grupo deve fazer a sua apresentação.
- Vocês podem optar por uma **leitura em uníssono**, isto é, todos do grupo devem ler o texto ao mesmo tempo, ou por uma **leitura jogralizada**, fazendo diferentes combinações entre as vozes para enfatizar alguns sentidos do texto.

2. Avaliem as leituras ouvidas: quais grupos, na opinião de vocês, conseguiram enriquecer os sentidos dos poemas por meio da entonação expressiva dos versos?

30 2. Prof.(a), estimule a atenção dos alunos para as possibilidades de entonação expressiva que cada texto comporta. Os alunos devem também ser estimulados a perceber que alguns dos significados do poema podem ser ampliados pela entonação expressiva durante a leitura, pois essa expressividade agrega novos sentidos ao texto.

Como percebemos, a atividade é formada por duas questões. A primeira solicita que os alunos se dividam em pequenos grupos e escolham o texto que irão apresentar e, na segunda, os discentes são convidados a avaliar as apresentações orais. Dessa forma, a proposta de atividade apresenta alguns aspectos positivos. Primeiramente, apontamos que a atividade com declamação de poemas está de acordo com o que pensam Dolz e Schneuwly (2004). Os autores acreditam que há três formas de trabalhar oralização do texto escrito em sala de aula, são elas: leitura expressiva, encenação teatral e recitação de poemas. Segundo eles, trabalhando os elementos paraverbais de alguma dessas formas, o aluno poderá refletir acerca das características da fala e de como poderá utilizar esses elementos a seu favor na situação discursiva. Então, o LD, quando solicita que os alunos reflitam sobre a entonação que deve ser dada à leitura, de certo modo, possibilita que o aprendiz se torne consciente da função da voz nessa situação comunicativa.

Outro ponto positivo nessa proposta é que, na segunda questão, o LD recomenda que os alunos façam uma avaliação das apresentações escutadas por eles. Assim, a seção aborda a escuta de textos orais e possibilita que os alunos avaliem toda a situação comunicativa, objetivos traçados pelos PCN. Segundo o documento oficial (ver seção 2.2.4), ao trabalhar a escuta atenta em sala de aula, os alunos conseguem: ampliar o conjunto de conhecimentos discursivos, gramaticais e semânticos envolvidos na construção de sentido do texto, reconhecer a intenção do apresentador e identificar a contribuição dos elementos não verbais. Dessa forma, entendemos que a atividade de escuta, lançada nesta seção, trabalha a criticidade do aluno, e não o simples ato de ouvir uma leitura. Sendo assim, analisamos essa proposta de atividade na categoria (1) *Oralização do texto escrito*, pois o LD conseguiu abordar aspectos importantes para o trabalho com a oralidade.

Prosseguindo com a análise do exemplar do 9º ano, encontramos, nas páginas 96 e 129, as seções **Prática de oralidade** apenas com a proposta de atividade de “conversa com o colega”. Vejamos nas imagens a seguir:

Figura 32

Capítulo 2 • Contos com linguagem breve em tempos de comunicação rápida

Prática de oralidade

Um bom debate

Relações pessoais em tempos de comunicação rápida

Nos textos que você analisou neste capítulo, foi possível constatar que a concisão, a economia de linguagem, é uma característica da era da comunicação. Não só na literatura, como nas relações entre as pessoas.



1. Em sua opinião, de que modo as relações sociais, familiares e de amizade são afetadas por essa linguagem apressada?
2. Você diria que essa linguagem, às vezes marcada por clichês, outras vezes concisa demais, pode afastar as pessoas?
3. Você já se sentiu prejudicado em alguma situação por esses modos de comunicação marcados pela pressa?
4. Converse com seus amigos e debatam a seguinte questão:
De que modo as formas de comunicação marcadas pela economia e pela rapidez excessiva afetam nossas relações pessoais?

Prof. (a), este é um bom momento para refletir sobre o tempo gasto em ambientes virtuais prejudicando muitas vezes as relações.

Figura 33

Prática de oralidade

Um bom debate

O beijo entre jovens

Nos capítulos lidos do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*, um beijo furtivo saiu o sono do narrador-personagem, Brás Cubas. No poema que você vai ler, o beijo também transtorna o coração do eu lírico, mas por outros motivos. Quais serão?

Dúvidas

Carlos Queiroz Telles

Às vezes eu sinto que ela quer. Outras vezes eu acho que não.

Ah, como grita o meu peito... Cala a boca, coração!

Ela não pode desconfiar que este vai ser o meu primeiro...

Sufoco de vergonha e de falta de jeito. E agora, meu Deus? O que é que eu faço com as mãos?

Às vezes eu sinto que ela quer. Outras vezes eu acho que não.

Beijo ou não beijo... eis a questão.

TELLES, Carlos Queiroz. *Sonhos, gritos e pavões*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990. p. 42. (Col. Veredas).

■ A personagem Hamlet, de Shakespeare (1564-1616), expressou sua dúvida existencial com uma fala que ficou famosa: "Ser ou não ser, eis a questão". A dúvida existencial faz parte da natureza humana. Beijar ou não beijar é a dúvida no poema lido. E, você, o que pensa sobre o beijo de amor entre jovens?

- a) Deve acontecer sempre que houver o desejo?
- b) Deve ocorrer apenas como manifestação de um sentimento mais profundo?
- c) Pode acontecer em qualquer ambiente, ou requer privacidade?

Expresse sua opinião quando chegar sua vez e lembre-se de respeitar o ponto de vista de seus colegas, mesmo que seja muito diferente do seu.

Para enriquecer o debate, ouça também a opinião de pessoas mais velhas. Traga as opiniões coletadas para apresentar durante o debate.

Prof. (a), a atividade exige que os alunos devem trazer para a aula algumas opiniões de adultos sobre o tema que será debatido.

129

Como é possível perceber, as propostas de atividade não vão além da produção de uma conversa, um gênero primário. Notamos que esse tipo de atividade é recorrente na coleção didática, pois muitas seções, no 6º e 7º ano, tinham como objetivo, apenas, fazer com que os alunos conversassem sobre determinado assunto. Em nossa análise, reforçamos, baseados em Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001), que a escola deve dar preferência aos gêneros formais (secundários) e públicos. Além disso, podemos apontar que, como explicita Schneuwly (2004) (Ver seção 2.2.2), o texto oral, nesse tipo de atividade, acaba sendo resumido à espontaneidade, o que não deveria acontecer.

Dessa forma, temos, mais uma vez, na coleção didática, uma proposta de atividade analisada na categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*, mas que poderia ter sido mais bem elaborada. Por exemplo, o LD poderia ter trabalhado com o mesmo tema e produzido um gênero formal, depois de ter explorado o gênero conversa. Ademais, a seção poderia ter trabalhado a escuta do texto oral, de forma que os alunos pudessem perceber as variedades linguísticas existentes nas diferentes situações comunicativas. Ou seja, o LD poderia, conforme apontam os PCN, fazer com que os alunos entendam que o nível formal da linguagem não é o único a ser usado nas práticas sociais orais.

Em contraponto à proposta de atividade exposta acima, o LD, no capítulo 3, nas páginas 94 e 95, na seção **Prática de oralidade**, sugere a produção de um gênero do cotidiano e, em seguida, solicita que os alunos produzam um gênero formal público. Vejamos como o LD sistematiza a proposta:

Figura 34

Prática de oralidade

Prof.(a), esta atividade é uma iniciação dos alunos à organização e apreciação de estilo do autor. Sugere-se, entretanto, que as conclusões sejam registradas no quadro e que os alunos as transcrevam em seu caderno. Espera-se que os alunos percebam que os recursos de linguagem também contribuíram para tornar inusitada a história que, sem eles e os de construção, seria apenas mais uma narrativa estruturada em um triângulo amoroso. Quanto aos recursos de linguagem, espera-se que os alunos observem que a metonímia do título funciona como a chave de todo o processo de criação do inusitado nessa história.

Um bom debate

Eu, leitor: apreciação do estilo

Em duplas.

Conversem sobre o estilo adotado por Rachel de Queiroz para construir a história "Metonímia, ou a vingança do enganado". Para orientar essa conversa, leiam as questões:

1. Como se comportou o narrador durante a narrativa?
2. Na opinião de vocês, essa participação contribuiu para envolver o leitor na história? Justifiquem.

94

Figura 35

3. Qual a opinião de vocês sobre a forma como a história foi construída?

- Narrativa em que há um conto dentro de uma crônica.
- História construída com três partes: os quadros.

Essa construção tornou mais interessante a leitura? Justifiquem.

4. Quanto aos recursos de linguagem utilizados, qual deles foi mais importante para criar o clima de suspense e mistério na história?

Sob a orientação do professor, cada dupla deverá apresentar suas conclusões.

Exposição oral

Discriminações e preconceitos associados a gênero

Ao se referir à atitude do marido enganado, o delegado comenta: "Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas".

1. Reflita sobre o tipo de atitude, crença ou valor que o delegado deixa transparecer em seu comentário.
2. Considere:
 - a data do texto de Raquel de Queiroz: 1955;
 - o que diz a Constituição Brasileira: "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações" (art. 5º inciso I da Constituição Federal de 1988);
 - a Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que entrou em vigor no dia 22 de setembro de 2006, "coibe a violência doméstica e familiar contra a mulher".

Junte-se a colegas para formar grupos a partir da escolha de um dos temas a seguir, e pesquisar exemplos em que, ainda nos dias de hoje, essa igualdade não é respeitada:

 - a Lei Maria da Penha: o que é e a história que há por trás dessa lei e desse nome.
 - os casos em que há tratamento desigual para as mulheres, como a delegação de papéis domésticos só para elas.
3. Pesquise exemplos e documentem-nos por meio de:
 - recorte e gravação de notícias e reportagens sobre o assunto;
 - dados obtidos em pesquisas oficiais, como o Censo 2011 do IBGE;
 - entrevistas sobre o assunto com líderes comunitários, autoridades policiais e jurídicas.
4. Preparem uma apresentação para os outros grupos, organizando:
 - as falas (quem e em que sequência vai falar), observando: a clareza na articulação das palavras e frases; a altura da voz; a postura do falante em relação aos ouvintes;
 - o assunto (o quê): estruturando a apresentação em um texto expositivo, isto é, organizando-o em ideias-chave. Se acharem conveniente, utilizem um esquema em que seja possível visualizar essa organização;
 - o material de apoio: imagens, reprodução de textos ou gráficos, gravações em áudio ou vídeo.
5. Aguardem as orientações do professor quanto à data e ao local da apresentação.

Prof.(a), espera-se que os alunos percebam que o comentário revela preconceito em relação à mulher, incorporado à nossa cultura, que, até pouco tempo atrás, a via como um ser frágil, submisso e, portanto, sujeito à pressão e à violência do homem. Ainda hoje, em algumas comunidades, essa visão subsiste. Embora o narrador não situe a história no tempo, pode-se levar em conta a época em que foi escrita – 1955 (chamar a atenção dos alunos para o significado dessa informação no final do texto).

Unidade 2 • A atemporal arte de narrar...

95

Primeiramente, cabe ressaltar que o texto *Metonímia, ou a vingança do enganado*, de autoria de Rachel de Queiroz, lido e trabalhado no capítulo, é o texto desencadeador da temática. É possível observar que, diferentemente da proposta de atividade anterior, o LD não resume a produção de gênero à conversa entre os alunos. Percebemos que a conversa foi a preparação para a execução do gênero formal exposição oral. Dessa forma, a proposta está de acordo com a teoria de Bakhtin ([1992]2010), a de que os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários.

Quanto ao momento de produção da exposição oral, pudemos perceber certa sistematização da atividade. Observemos que a atividade é constituída por algumas etapas. Na

primeira questão, por exemplo, há uma reflexão acerca das crenças e ideologias sociais apresentadas no texto de Rachel de Queiroz. Sendo assim, o gênero, de fato, acaba funcionando, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004), como um meio de aticular as práticas sociais com os objetos escolares. Ou seja, é por meio dos gêneros que conseguimos conjugar as manifestações particulares e sociais do indivíduo. Então, esse momento de reflexão, antes da concretização do gênero, é um ponto positivo na atividade.

Além disso, outro aspecto positivo dessa proposta de atividade é que o LD atenta para algumas questões importantes acerca do texto e da temática. Vejamos que, na segunda questão, o aluno é convidado a considerar a data em que autora escreveu o texto, sendo possível, assim, refletir que um texto nunca é descontextualizado, mas um produto histórico e social. Além disso, o LD possibilita que os alunos pesquisem sobre a temática em fontes diferentes, por exemplo: na constituição brasileira, nos dados do IBGE, em entrevistas, etc. Isso, ao nosso ver, é bastante positivo, pois permite que o aluno reflita que o gênero discursivo não é estanque, e a sua construção envolve, como dizem Dolz e Schneuwly (2004), normas, papéis, ritos e códigos variáveis da situação discursiva.

Por conseguinte, percebemos que na questão 4 o aluno é convidado a preparar a apresentação. Nessa parte, pudemos apontar alguns pontos da proposta. Primeiro, o LD solicita a atenção para os aspectos paraverbais (entonação, clareza e postura), possibilitando, assim, que os alunos reflitam sobre, como dizem Dolz e Schneuwly (2004), a função que cada um desses elementos possui dentro da situação comunicativa. Além disso, nessa mesma questão, os discentes são convidados a estruturar sua apresentação oral com ajuda de um texto escrito. Isso, ao nosso ver, é bastante positivo, pois, assim, é possível que o aluno reflita sobre a relação de complementariedade existente entre a fala e a escrita e perceba que, como diz Marcuschi (2001), constituem um *continuum*.

Dessa forma, essa proposta de atividade foi analisada nas categorias (1) *Oralização do texto escrito* e (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*, pois, em uma só seção, o LD consegue oferecer a produção de um gênero e trabalhar os elementos paraverbais da fala. Nossa sugestão de melhoria para essa atividade é que o LD poderia, antes da produção, trabalhar a escuta do texto oral. Além disso, na seção, seria possível a elaboração de uma atividade de avaliação para os discentes, a fim de que estes avaliassem os saberes construídos acerca do gênero estudado.

Agora, partindo para outra seção **Prática de oralidade**, encontramos o trabalho com o gênero oral Debate regrado. A proposta compõe o capítulo 7, que trata do gênero artigo de opinião. O capítulo inicia indicando a leitura do texto *Celebridades descelebradas*, de autoria de Luli Radfahrer, cujo tema central é a privacidade em tempo de mídias sociais. Esse, também, é o tema desencadeador do debate. Vejamos como o LD organiza a atividade:

Figura 36

Capítulo 7 • Artigo de opinião

●● Prática de oralidade

Um bom debate

Privacidade em tempo de mídias sociais

Depois de ler os textos de Luli Radfahrer e de trocar ideias sobre o assunto abordado neles, você e seus colegas já devem ter formado uma opinião sobre a **exposição pública da vida privada propiciada pelo uso da tecnologia e pelas redes de relacionamento on-line**. O que você pensa sobre essa exposição?

Debate regrado

1. Traduza sua opinião sobre essa questão escrevendo em seu caderno uma das seguintes respostas: **a favor, contra ou em termos**.
2. Forme um grupo com os colegas que escreveram o mesmo que você.
Haverá 3 grupos:
 - o grupo do "a favor" concorda com a exposição pública e com a perda ao direito à privacidade com o uso da tecnologia;
 - o grupo do "contra" não concorda;
 - o grupo do "em termos" aceita a exposição pública e a perda da privacidade dependendo de alguns fatores.
3. Cada grupo deverá:
 - a) eleger um redator, que registrará os argumentos que sustentam a posição do grupo;
 - b) fazer um cartaz com um esquema que registre a opinião e os argumentos que a fundamentam;
 - c) pesquisar notícias ou opiniões de outros especialistas para ampliar os argumentos e acrescentá-las ao cartaz, se houver condições (hemeroteca e/ou biblioteca, acesso à consulta pela Internet, etc.);
 - d) eleger um relator para apresentar a opinião do grupo e os respectivos argumentos;
 - e) orientar os participantes do seu grupo para que:
 - não interrompam a fala de nenhum dos relatores;
 - levantem a mão quando quiserem manifestar opinião para que o mediador do debate os inscreva para apresentarem sua fala depois da exposição dos 3 relatores.

Nota: O professor, ou um aluno escolhido por ele, atuará como mediador do debate. Ficará encarregado de:

- I. apresentar o tema e a importância de cada um se posicionar frente a ele;
- II. comunicar a todos as regras do debate: tempo de cada exposição, inscrição para ser ouvido, comportamento esperado de toda a platela, etc;
- III. anotar na ordem em que se manifestarem os nomes dos colegas que querem ter uma fala após a apresentação dos três representantes;
- IV. fazer o fechamento do debate, apresentando qual das opiniões:
 - prevaleceu;
 - recebeu argumentos mais consistentes.

Avaliação da atividade

4. Terminado o debate, avaliem se:
 - a) os argumentos utilizados deram conta das opiniões manifestadas.
 - b) houve respeito da platela durante a apresentação dos relatores.
 - c) todos os que desejaram tiveram oportunidade de se manifestar.
 - d) todos os que se manifestaram tiveram sua participação respeitada, foram ouvidos com atenção.
 - e) há aspectos a serem melhorados para os próximos debates.

220

Como percebemos, a atividade é composta por quatro momentos. No primeiro, os alunos são convidados a expor sua opinião acerca do tema em questão, procurando se posicionar criticamente, sob a forma de registro escrito. Já na segunda questão, é solicitado que os alunos se dividam em grupo. O critério dessa divisão é igualdade de opinião dentro dos grupos. Em seguida, no terceiro momento, cada grupo deve escolher um redator, fazer um cartaz com os argumentos que fundamentem a posição do grupo, pesquisar acerca do tema do

debate e escolher quem será o medidor. Por conseguinte, tendo produzido o gênero, a seção sugere que os alunos avaliem a atividade. Desse modo, observamos alguns pontos positivos.

Primeiramente, é possível perceber uma sistematização antes da produção textual em si, ou seja, a atividade não é lançada ao aluno sem fundamentos, há um passo a passo a ser seguido. Além disso, observemos que se trata de um gênero formal público, diferente da maioria das atividades propostas nos exemplares anteriores. Cabe ressaltar que, apenas neste manual do 9º ano, encontramos a proposta de atividade com o debate regrado público. Sendo assim, pudemos notar que, aqui, o gênero debate pode, de fato, ser entendido como um gênero oral que possui suas especificidades e deve ser trabalhado de forma didatizada, e não como uma situação de conversa, como foi feito algumas vezes. Ademais, concordamos que trabalhar com esse tipo de gênero, no nono ano do ensino fundamental, é bastante positivo, pois é uma situação que o aluno não vai encontrar facilmente no dia a dia. Logo, o LD está de acordo com a ideia de Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2001) e dos PCN (1998), a de que a escola deve levar o aluno a práticas orais de intância formal e pública, a fim de desenvolver as habilidades cognitivas e linguísticas em diferentes níveis.

Outro aspecto positivo da atividade é que o LD, ao focar nas estratégias argumentativas, como é feito na terceira questão, de certa forma, possibilita o desenvolvimento da capacidade de argumentação do aluno, estando coerente, assim, com o gênero artigo de opinião trabalhado no capítulo. Assim sendo, o LD permite que os alunos reflitam sobre o *continuum* existente entre os gêneros orais e escritos e entendam, como dizem Dolz e Schneuwly (2004), que não existe um oral único que se difere da escrita única, certos escritos [...] estão mais próximos das formas consideradas habitualmente orais e vice-versa”. (p. 139).

Além disso, mais um ponto positivo na proposta de atividade é que ela propõe um momento de avaliação. Esse momento é muito importante para a compreensão total do gênero. Como apontam os PCN, é necessário que o discente avalie a situação comunicativa, faça anotações sobre as peculiaridades do gênero, compreenda o tema que está sendo tratado, crie sentido para aquele gênero e entenda sua função social, ou seja, se torne consciente das habilidades cognitivas e linguísticas que estão ocorrendo naquela situação.

Desse modo, analisamos essa proposta de atividade na categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais* e, também, na categoria (2) *Variação linguística e relações*

fala e escrita. Entretanto, acreditamos que o LD poderia ter trabalhado, ainda, os aspectos paraverbais adequados ao gênero. Por exemplo, a seção poderia ter trabalhado com os turnos de fala, nível de linguagem, entonação, etc. Além disso, poderia trabalhar a escuta de outra forma: assistindo a um debate gravado em outra situação comunicativa. Isso, de certa forma, faria com que os alunos entendessem que um mesmo gênero sofre variações de acordo com o contexto.

Diante de tudo o que foi exposto acerca do manual do 9º ano, pudemos chegar a algumas considerações relevantes. Verificamos que os gêneros orais trabalhados no exemplar são do nível formal e de instância pública, como a exposição oral e o debate regrado. Isso, a nosso ver, é coerente com o que se espera para esta etapa de escolarização, como dissemos no início da seção. Todavia, concordamos que, comparado com os manuais anteriores, as atividades com gêneros orais, neste exemplar, diminuíram, o que evidencia um espaço reduzido para a produção de gêneros orais no LD. Ademais, notamos que o manual não sistematiza o trabalho com gêneros orais em todas as atividades. Em algumas delas, sentimos que falta um planejamento de trabalho na proposta de atividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

Após termos analisado o *corpus* de nossa pesquisa e antes de expor algumas considerações finais (que se querem iniciais), é de suma importância lembrar algumas questões-chave do nosso trabalho. Nossa pesquisa partiu do seguinte questionamento: qual a concepção de gênero oral que os LD apresentam e qual a influência dessa concepção para as propostas de atividades com os gêneros da oralidade? Para responder a essa inquietação, traçamos nosso objetivo geral: analisar a perspectiva de oralidade que se inscreve nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

Tal objetivo foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: analisar o tratamento dispensado pelas obras aos gêneros da oralidade; verificar quais gêneros da oralidade são contemplados nos manuais didáticos; analisar como os autores dos LD estruturam/sistemizam as atividades com esses gêneros orais quanto a quatro categorias de investigação: (1) oralização do texto escrito, (2) variação linguística e relações fala e escrita, (3) produção e compreensão de gêneros orais, (4) Valorização de texto da tradição oral. Além disso, analisamos as quatro coleções que estão em primeiro lugar em distribuição nacional, a fim de ter uma ideia do espaço que a oralidade ocupa, de forma geral, nas coleções.

Para atingir nossos objetivos, utilizamos a coleção *Projeto Teláris* do Ensino Fundamental Anos Finais como nosso objeto de análise. Vale lembrar que nossos critérios de escolha do *corpus* foram três: (i) a coleção deveria ter sido aprovada pelo sistema de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático e, por conseguinte, resenhada no Guia de LD do PNLD/2014, (ii) a coleção deveria estar entre as cinco mais bem distribuídas no Brasil e (iii) a coleção devia trazer seções exclusivas que tratassem de oralidade.

A priori, com esta pesquisa, conseguimos refletir sobre muitos aspectos relevantes acerca do tema, oralidade e Livro Didático. Observamos, por exemplo, que, de fato, há diferentes perspectivas teóricas acerca da noção de gênero discursivo. Nesta pesquisa, ancoramo-nos na teoria de Bakhtin ([1992]2010), tendo em vista o fato de ela haver influenciado diversas correntes que investigam a problemática: ensino de gêneros. No que diz respeito ao ensino de gêneros discursivos, foi possível compreender que ter essa noção bem

definida na prática docente é de suma importância para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, no que tange ao trabalho com gêneros orais na sala de aula, percebemos que, como dizem Dolz e Schneuwly (2004), para tornar o texto oral objeto de ensino é preciso, antes de tudo, definir as características e especificidades da modalidade oral que será estudada.

Além do mais, entendemos que a modalidade oral, assim como a escrita, possui suas singularidades. E, ainda, percebemos que consta nos documentos oficiais a indicação de como o professor deve trabalhar com os gêneros da oralidade em sala de aula. E, também, com os PCN, observamos que há dois grandes objetivos a serem cumpridos no ensino do gênero oral, a produção do texto e na escuta. Para esta pesquisa, isso foi um ponto crucial nas análises das propostas de atividade, pois percebemos que muitas delas não cumprem totalmente com o que sugere o documento. Outrossim, concluímos que as atividades de oralização da escrita devem estar presentes na sala de aula e no LD, pois são importantes para o ensino da oralidade. Todavia, não podemos acreditar que oralizar um texto é sinônimo de ensinar oralidade. Quanto à relação fala e escrita, compreendemos que não deve haver a supervalorização desta em detrimento daquela, pois ambas são formas de uso da mesma língua, que se completam e interagem entre si. Logo, cabe à escola ensinar os gêneros orais e escritos dentro de um *continuum* e não de uma dicotomia.

Ficou evidente, neste estudo, que as pesquisas sobre o LD vêm crescendo, cada vez mais, no âmbito acadêmico, e um dos motivos de isso vir ocorrendo é a presença desse instrumento nas salas de aula. Além disso, pudemos perceber que há várias formas de conceber o manual de didático, mas, aqui, optamos por compreendê-lo como um material de apoio ao professor. E, ainda, ao estudar um pouco da história do LD e refletir sobre seus avanços e regressos ao longo do tempo, notamos que é fundamental que o LD seja (re)pensado e (re)formulado constantemente, a fim de que ele acompanhe as mudanças sócio-históricas dos indivíduos que farão uso desse material.

Quanto à análise das propostas de atividades voltadas ao trabalho com gêneros orais, uma das primeiras considerações que ressaltamos que ainda encontramos uma quantidade maior de atividades analisadas na categoria (1) *Oralização do texto escrito*: na coleção analisada, encontramos 12 propostas desse tipo. Esse dado nos chamou a atenção, pois ele corrobora resultados semelhantes obtidos por Marcuschi, em 1996, em análise empreendida em Livros Didáticos. É evidente que não estamos, aqui, defendendo que não deve haver

propostas de oralização nos LD, porém, afirmamos que elas devem levar o aluno a refletir sobre a modalidade oral, e não se resumir ao nível de leitura. É explícito, em nossa pesquisa, que muitas atividades analisadas na categoria 01 não visam à análise e à compreensão do texto oral, mas à transcodificação da modalidade escrita para o oral. Todavia, é possível reconhecer, ainda que sejam minoria, atividades que exploram os elementos paraverbais nas atividades de oralização de modo eficaz, como o exemplo explicitado na página 132.

Além disso, pudemos perceber que há poucas atividades analisadas nas categorias (2), *Variação linguística e relações fala e escrita*, e na (4), *Valorização de textos de tradição oral*. Quanto àquela, só encontramos 3 propostas de atividade ao longo da coleção didática: já desta, notamos, apenas, 1 exercício que se enquadra na categoria. Esses números explicitam que atividades que busquem refletir sobre as variações de registro da língua oral e a sua relação com a modalidade escrita, ainda, são bastante reduzidas nos LD. Isso, de certa forma, nos faz concluir que os manuais precisam investir mais em atividades dessas categorias, pois, para nós, um livro precisa tratar de todas as dimensões da oralidade para contemplar um currículo que permita o acesso às diversas práticas sócias de uso da linguagem oral.

Por conseguinte, a nossa análise apontou que, depois de oralização do texto escrito, a coleção trabalha mais com propostas de atividades da categoria (3) *Produção e compreensão de gêneros orais*. Entretanto, percebemos que a maioria delas objetiva explorar gêneros do cotidiano, como a conversa. É válido ressaltar que, nesta pesquisa, defendemos que esses gêneros devem ser trabalhados como forma de abordar outros mais formais, pois o exercício de conversar em sala de aula não leva o aluno a compreender a modalidade oral, mas apenas refletir sobre algum assunto. Além disso, acerca dessas atividades, podemos concluir, também, que não houve uma sistematização de trabalho com os gêneros ao longo da coleção. Isto é, não encontramos avanços significativos nas atividades com o mesmo gênero. Por exemplo, os LD exploram os mesmos aspectos do gênero exposição oral nos três volumes.

Diante do que encontramos durante as análises das atividades, pudemos fazer uma comparação entre o que foi dito no manual do professor com o que foi feito nas propostas de atividades dos volumes. Vale lembrar que, na coleção *Projeto Teláris*, o manual do professor deixou bem explícito que, acerca do trabalho com a oralidade, a coleção se preocupava com o desenvolvimento da língua falada, por isso, tratava de refletir sobre as especificidades da modalidade oral e de sistematizar a análise e vivência dos gêneros orais. Todavia, percebemos, depois de analisar todos os manuais, que a coleção não faz tudo que promete

fazer. É possível observar, por exemplo, que não há uma vivência de gêneros orais diversificada. A coleção inteira, apenas, aborda os gêneros conversa, exposição oral e debate e, ainda assim, muitas vezes, as propostas de atividade não chegam à produção do gênero. Além disso, percebemos que não há um trabalho sistematizado com os gêneros orais.

Dessa forma, percebemos que ainda são poucos os gêneros da modalidade oral da língua contemplados nos LD. Além do mais, os manuais raramente estruturam/sistematizam as atividades com esses gêneros quanto às quatro categorias escolhidas para este estudo. Sendo assim, atentamos para a necessidade de explorar algumas habilidades, que se fizeram pouco presentes nas propostas de atividade, essenciais da modalidade oral. Também, notamos que, ainda que os LD venham tentando se adequar aos objetivos traçados pelos PCN, os exemplares precisam propor mais e melhores atividades de escuta do texto oral e definir melhor o que é tomado como gênero oral.

Outro ponto a se destacar neste trabalho é a concepção de texto oral que foi compreendida nas atividades analisadas. Baseados em Schneuwly (2004), é possível observar três definições do texto oral. São elas: (1) oral como materialidade, (2) oral como espontaneidade e (3) oral como norma. Nesta pesquisa, a segunda e a terceira se destacaram nas propostas de atividades dos LD, pois notamos que é recorrente na coleção didática atividades como “converse com o colega”, “converse com o grupo” e “leia o texto em voz alta”. Essas, muitas vezes, reduzem o texto oral a um discurso proferido espontaneamente ou a um texto lido em voz alta com regras definidas de entonação. Isso nos faz perceber que, ainda, é preciso refletir acerca da perspectiva de oralidade que se inscreve nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e quais as atividades que devemos propor para atingir os objetivos de ensino. A oralidade precisa ser reconhecida, conforme afirma Marcuschi (2001), como práticas e usos da língua em diferentes níveis de linguagem.

Por fim, convém ressaltar que, embora tenhamos chegado a algumas considerações bastante pertinentes acerca do assunto pesquisado neste trabalho, esta pesquisa sugere a realização de novos estudos, não somente sobre oralidade e Livro Didático, mas sobre tudo envolvendo o processo de ensino e aprendizagem da modalidade oral da língua. Além disso, destacamos que nossas conclusões não devem ser entendidas de forma generalizada, pois elas fazem parte de um recorte pequeno comparado a uma realidade social. Ou seja, acreditamos que nossas considerações não são finais, elas mostram o não esgotamento de um problema de

pesquisa. Dessa forma, cabe-nos não parar por aqui, mas continuar em busca de respostas a perguntas que nunca se findam.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ÁVILA, E. NASCIMENTO, G. GOIS, S. Ensino de oralidade; revisitando documentos oficiais e conversando com professores. IN: LEAL, Telma Ferraz;

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5 Ed. São Paulo: EDITORA HUCITEC ANNABLUME, 2002.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 5 Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. Ed. São Paulo: EDITORA HUCITEC, 2009.

BARZOTTO, V. H. ARAGUTE, T. A. O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. IN: ZOZZOLI, R.M.D. OLIVEIRA, M.B. **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

BATISTA, A. A. G. "O conceito de 'livros didáticos'". In: BATISTA, A.A.G. & GALVÃO A. M. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas (SP): Mercado das Letras; Brasília: CNPq, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003

BATISTA, Antônio Augusto; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

_____; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004

BAUER, Martin W; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAWARSHI. A. S. REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra; et al. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. 1 Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BESERRA, Normanda; LIMA, Ana. Sala de aula: espaço também de fala. IN: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BIASI-RODRIGUES, B. **A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?** Revista Perspectiva, Florianópolis, vol. 20, n. 01, 49-64, jan/jun. 2002

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria a aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONINI, A. **Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas.** Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 37, n. 37, p. 7-23, jan/jun, 2001.

BORGATTO, A. T. BERTIN, T. MARCHEZI, V. **Projeto Teláris: Português.** São Paulo: Ática, 2012.

BOSI, A. Menos kits, melhores professores. In. **Carta Capital.** Edição 781. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/781/confira-dos-destaques-da-edicao-781-de-cartacapital-2113.html>> Acessado em 09 de Janeiro de 2016.

BRASIL, Ministério de Educação. **Guia de Livros Didáticos:PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.* Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.

BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino - aprendizagem de língua materna. IN: Covre et al. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin.** São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004, p. 221-257.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português.** 3 Ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o Estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./ dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 01/01/2017.

CRISTOVÃO, V. L. L. NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. IN: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

COSTA, Débora Amorim Gomes da. **Livros didáticos de Língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral .** Recife, 2006. 106 folhas Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2006.

CRUZ, Welington de Almeida. **Gêneros Oraís nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 2012.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Livros didáticos de Português formam professores?** BrasíliaDF: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, out., v1, n6. MEC/SEF, 2001, p 82-88.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C.A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, L. L; ANDRADE, M. L. ; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa. IN: ELIAS, V. M. (org.) **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e Leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

FLORES, V. do N. TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. *Revista BAKHTINIANA*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2009.

GERALDI, João Wanderley. O livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Revista Leitura – teoria e prática*, Campinas, ano 06, n. 09, jun. 1987.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, n 69, p 2-9, 1996.

LEAL, T.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? IN: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEAL, Telma; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LIMA, Hérica Karina Cavalcanti de. **Uso de livros didáticos de português : um olhar sobre práticas e discursos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, O Autor, 2009.

MACHADO, I. **Os gêneros e a ciência dialógica do texto**. In FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2007.

MAGALHÃES, T. G. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD X a prática nos livros didáticos**. Tese de Doutorado. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFF, 2007

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

_____. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. IN: KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs) 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.) Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2005. p. 237-260.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MEURER, JL. BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. Livros, dicionários e outros materiais pedagógicos no trabalho com a Língua Portuguesa na escola. Boletim 2002, Salto para o futuro, 2002. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletim2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. IN: H.Urbano, A.R.F.Dias, et al. (Orgs). **Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, 2001.

RANGEL, E. de O. "Políticas linguísticas em educação: o lugar incerto da formação docente". Comunicação oral para mesa-redonda **Políticas Linguísticas sobre formação de professores**. Congresso da Associação Brasileira de Linguística Aplicada, X. Rio de Janeiro, UFRJ, 2013;

_____. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: Problemas e perspectivas. In: BUNZEN, C. dos S. (org) **Livro Didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2015.

_____. Material Adequado, escolha qualificada, uso crítico". In: CARVALHO, M. A.F. & MENDONÇA, R. H. (orgs) **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. IN: MEURER, JL. BONINI, A. MOTTA-ROTH,D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. H. "Desafios e possibilidades do livro no ensino de português como língua materna: pesquisa e políticas públicas". Intervenção oral para a mesa-redonda **Políticas públicas e pesquisas sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades**. Seminário de Pesquisa – Livros Didáticos de Língua Portuguesa, I. São Paulo: USP; UNIFESP, 08 e 09 de outubro de 2012;

_____. R. BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, E. T. **LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem**. Em Aberto, n 69, 1996.

SILVA, Maria Shenia Bezerra. **As atividades de produção escrita no livro didático e o desenvolvimento da crítica e da autonomia do aluno autor**. Recife. Dissertação de Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPE), 2014.

SILVA, N.I. BEZERRA, B.G. O conceito de gêneros em artigos científicos sobre ensino de língua materna: repercussões de quatro tradições de estudos. IN: APARÍCIO, A.S.M. SILVA, S.R. (Orgs) **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Estudo sócio-retórico do ofício – gênero textual da correspondência oficial e empresarial**”. Tese de doutorado: UFPE, 2002.

SOARES, Magda Becker. *O livro didático e a escolarização da leitura*. Entrevista ao programa Salto para o Futuro, 2002. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 10/03/2016.

_____. **Que professores de português queremos formar?** Revista Movimento, n 3, p 149-155, 2001

SOATMAN, K. J. G. **Oralidade e argumentação: o que dizem e fazem os livros didáticos?**. Recife. Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Letras. Departamento de Letras (UFPE), 2014.

SOUZA, G. T. Gêneros discursivos em marxismo e filosofia da linguagem. *Revista the ESpecialist*, vol. 24, nº especial 2003.

UFMG. Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.