



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



JOSÉ GINVALDO ABREU DE ARAÚJO

Ensino de gêneros orais: uma análise propositiva em livros de língua portuguesa do ensino fundamental

Garanhuns-PE
2016

JOSÉ GINVALDO ABREU DE ARAÚJO

Ensino de gêneros orais: uma análise propositiva em livros de língua portuguesa do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes

Garanhuns-PE

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

A663e Araújo, José Givaldo Abreu de
 Ensino de Gêneros orais: uma análise propositiva em livros
de língua portuguesa do ensino fundamental/José Givaldo
Abreu de Araújo. – Garanhuns, 2016.
152 f. : il.

 Orientadora: Juliene da Silva Barros
Coorientadoras: Angela Valéria Alves de Lima, Gustavo Henrique
da Silva de Lima

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Recife, BR-PE, 2016.

 Inclui referências.

 1. Análise do discurso 2. Gêneros discursivos 4. Ensino
fundamental 5. Práticas pedagógicas I. Barros, Juliene da
Silva, orient II. Lima, Angela Valéria de, coorient. III. Lima, Gustavo
Henrique Da Silva de, coorient. IV. Título

CDD 410

JOSÉ GINVALDO ABREU DE ARAÚJO

Ensino de gêneros orais: uma análise propositiva em livros de língua portuguesa do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof^a. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes -
(UFRPE/UAG) – orientadora e presidente

Prof^a. Dra. Angela Valéria Alves de Lima –
(UFRPE/UAG) – membro interno

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima –
(UFRPE/UAG) – membro externo

Aprovada em: 23 de novembro de 2016. Local de defesa: Laboratório de Ensino da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Dedico este estudo, de modo especial,
à minha esposa, Maria Fábria Rodrigues dos Santos, a quem devo muito pelo amor,
incentivo e compreensão, durante todo este período;

E à minha filha, Clara Brenda Santos Abreu de Araújo, pelas alegrias
compartilhadas, em meio às ausências do pai;

À minha mãe, dona Josefa Vitória e ao meu pai, José de Abreu (em
memória);

Aos meus irmãos e irmãs;

Aos colegas de profissão de Quijingue;

Enfim, a todos que demonstraram alegria e júbilo quanto ao meu
ingresso ao Mestrado, e sempre desejaram muito que tudo ocorresse bem nesta
jornada.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora Dra. Juliene da Silva Barros Gomes pela orientação inteligente e compreensiva, pelas suas correções e incentivos, e, sobretudo, pela permanente confiança no trabalho realizado. Minha sincera gratidão!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À UFRPE/UAG, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

A todos os meus familiares e amigos(as), pelo incentivo, motivação, compreensão e solidariedade em todo o percurso.

Aos professores membros da Banca de Qualificação, Prof. Robson Oliveira e Profa. Angela Lima, pelas inúmeras e decisivas contribuições realizadas.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG/Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, pela contribuição em todo processo de minha formação acadêmica neste mestrado.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pelos momentos de entusiasmo partilhados em conjunto, pela amizade, brincadeiras, incentivos e socializações realizadas. Sucesso a todos!

Aos membros da Banca Examinadora, Profa. Ângela Lima e Prof. Gustavo Lima, por aceitarem o convite e contribuírem com a leitura do texto.

À CAPES, pela implantação do programa e concessão da bolsa.

E a todos que direta ou indiretamente colaboraram na realização deste trabalho, o meu muito obrigado.

Ensino de gêneros orais: uma análise propositiva em livros de língua portuguesa do ensino fundamental

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado Profissional em Letras apresenta os resultados de uma pesquisa interventiva que teve como objeto de estudo as propostas didáticas para o ensino de gêneros orais, reunidas em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), com ênfase nas atividades de produção de gêneros orais formais públicos. O problema que motivou a realização da pesquisa decorreu dos seguintes questionamentos: que espaço a oralidade tem ocupado nos livros didáticos? Que tratamento é dado aos gêneros orais formais públicos? O objetivo geral foi analisar propostas didáticas envolvendo o uso da oralidade em alguns manuais didáticos de Língua Portuguesa, a fim de verificar o espaço e o tratamento dado ao ensino de gênero oral nestes materiais, frequentemente utilizados na escola. Para isso, foi escolhida uma das coleções de livros didáticos, composta por quatro volumes do componente curricular Língua Portuguesa, denominada *Português: leitura produção e gramática*. A base teórica mobilizada vincula-se aos estudos sociointeracionais, especialmente teorias sobre os gêneros discursivos. A metodologia desenvolvida foi de base qualitativa com propriedades descritivas, e o tratamento dos dados deu-se em três etapas: primeiro, é feita a análise da estrutura dos quatro volumes da coleção para observar o espaço dado às duas modalidades de uso da língua. No segundo momento, através de registros, é feita a categorização de todas as atividades objetos da pesquisa, explorando quantitativamente os dados. E, por fim, é feita a análise qualitativa e a interpretação das propostas didáticas de ensino de gêneros orais reunidas nos manuais, à luz da teoria dos gêneros discursivos (MARCUSCHI, 2001 e 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007), dos referenciais de ensino (BRASIL, 1998), dentre outros. A análise dos dados revelou que os manuais didáticos analisados tendenciam a valorizar a escrita e menosprezar a oralidade de maneira geral, haja vista a desproporção quanto ao espaço e ao tratamento dado acerca da produção textual envolvendo as duas modalidades da língua. Os resultados levaram à conclusão de que, os gêneros orais formais públicos e a prática da oralidade em si, ainda não são trabalhados adequadamente nos livros didáticos. Isso requer um investimento teórico maior por parte de editores, formadores de professores e dos próprios professores, razão pela qual, como fruto da análise crítica realizada, é feita uma proposta de intervenção pedagógica em formato de proposições.

Palavras-chave: Gêneros orais. Oralidade e escrita. Ensino de língua materna. Livros didáticos. Intervenção pedagógica.

Teaching of oral genres: a propositional analysis in portuguese language books of Elementary School.

ABSTRACT

This dissertation of Professional Masters in Vernacular Letters presents the results of a research that had as an object of study the didactic proposals for the teaching of oral genres gathered in a collection of Portuguese language textbooks of the final years of Elementary School (6th to 9th year) with emphasis on the production activities of formal public oral genres. The problem that motivated the realization of this research was based on the following questions: what space has orality occupied in textbooks? What treatment is given to formal oral public genres? The general objective was to analyze didactic proposals involving the use of orality in some textbooks of Portuguese Language, in order to verify the space and the treatment given to oral gender teaching in these materials, frequently used in school. For this, one of the collections of textbooks was chosen, composed of four volumes of the curricular component Portuguese Language, denominated Portuguese: reading production and grammar. The theoretical basis mobilized is linked to the social internal studies and theories of the genres. The methodology developed was qualitative with descriptive properties, and the data were processed in three stages: first, the structure of the four volumes of the collection was analyzed to observe the space given to the two modalities of language use. In the second moment, through records, the categorization of all the objects of the research was done, quantitatively exploring the data. Finally, the qualitative analysis and the interpretation of the didactic proposals of teaching of oral genres gathered in the manuals, in the light of the discursive genres theory (MARCUSCHI, 2001 and 2008, SCHNEUWLY and DOLZ, 2004, MARCUSCHI and DIONÍSIO, 2007), of teaching references (BRASIL, 1998), among others. The analysis of the data revealed that the didactic manuals analyzed tend to value writing and to neglect orality in general, due to the disproportion in terms of space and the treatment given to textual production involving the two modalities of language. The results lead to the conclusion that the formal public oral genres and the practice of orality itself, are not yet adequately worked out in the textbooks. This requires a greater theoretical investment by editors, teacher trainers and teachers themselves, which is why, as a result of the critical analysis, a proposal for pedagogical intervention in the form of propositions is made.

Keywords: Oral genres. Orality and writing. Mother tongue teaching. Didactic books. Pedagogical intervention.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais	50
FIGURA 2. Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva	52
FIGURA 3. Proposta de produção do gênero oral contação de história - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 6º ano (volume 1).....	80
FIGURA 4. Proposta de produção do gênero oral comercial para televisão - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 6º ano (volume 1).....	84
FIGURA 5. Proposta de produção do gênero oral dramatização - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 7º ano (volume 2).....	91
FIGURA 6. Proposta de produção do gênero oral entrevista - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 7º ano (volume 2).....	94
FIGURA 7. Proposta de produção do gênero oral debate - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 8º ano (volume 3).....	102
FIGURA 8. Proposta de produção do gênero oral seminário - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 8º ano (volume 3).....	105
FIGURA 9. Proposta de produção do gênero jornal falado - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 8º ano (volume 3).....	108
Figura 10. Proposta de produção do gênero oral debate - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 9º ano (volume 4).....	115
Figura 11. Proposta de produção do gênero oral seminário - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 9º ano (volume 4).....	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Dicotomias estritas	43
QUADRO 2. Visão culturalista	45
QUADRO 3. A perspectiva variacionista.....	47
QUADRO 4. Perspectiva sociointeracionista	48
QUADRO 5. Gêneros orais privilegiados para o trabalho na escola.....	62
QUADRO 6. Propostas de produção textual do volume 1 – 6º ano	77
QUADRO 7. Propostas de produção textual do volume 2 – 7º ano	89
QUADRO 8. Propostas de produção textual do volume 3 – 8º ano	99
QUADRO 9. Propostas de produção textual do volume 4 – 9º ano	111
QUADRO 10. Síntese conclusiva e proposta de intervenção	128

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Espaço oferecido às modalidades oral e escrita da língua na seção intitulada “Oficina de produção”	124
GRÁFICO 2. Gêneros orais formais públicos envolvidos nas propostas de produção textual na seção intitulada “Oficina de produção”	124
GRÁFICO 3. Gêneros orais como objeto de ensino vs gêneros orais como objetos de aprendizagem (%).	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
2.1 LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA TEXTUAL INTERATIVA	20
2.1.1 Noções de língua	22
2.1.2 Língua como atividade sociointerativa: concepção de texto e produção de sentido	24
3 “NOVAS” PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS	28
3.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS DE SUPORTE PARA A ATIVIDADE COMUNICATIVA	30
3.2 DISCUTINDO ACERCA DO TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS	35
3.2.1 Fala e escrita: noções gerais	42
3.2.2 Perspectivas dicotômicas: fala e escrita em relações opostas	43
3.2.3 Perspectivas não-dicotômicas: oralidade e escrita como práticas sociais que se entrecruzam	46
3.2.4 Aspectos relevantes acerca da relação entre fala e escrita num contínuo de variações	50
3.2.5 Discutindo sobre propostas para o ensino de gêneros orais	55
4 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	64
4.1 A QUESTÃO DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO	69
5 ESTUDO DE PROPOSTAS DE ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA “PORTUGUÊS: LEITURA, PRODUÇÃO E GRAMÁTICA”	72
5.1 VISÃO GERAL DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS	73
5.2 ANÁLISE DO VOLUME 1 – 6º ANO	75
5.3 ANÁLISE DO VOLUME 2 – 7º ANO	87
5.4 ANÁLISE DO VOLUME 3 – 8º ANO	98
5.5 ANÁLISE DO VOLUME 4 – 9º ANO	111

6 SÍNTESE DAS ANÁLISES E PROPOSIÇÕES.....	123
--	------------

REFERÊNCIAS.....	134
-------------------------	------------

ANEXO 1 – Capa do Volume 1 – 6º ano	137
---	-----

ANEXO 2 – Capa do Volume 2 – 7º ano	138
---	-----

ANEXO 3 – Capa do Volume 3 – 8º ano	139
---	-----

ANEXO 4 – Capa do Volume 4 – 9º ano	140
---	-----

ANEXO 5 – Sumário do Volume 1 – 6º ano	141
--	-----

ANEXO 6 – Sumário do Volume 2 – 7º ano	144
--	-----

ANEXO 7 – Sumário do Volume 3 – 8º ano	147
--	-----

ANEXO 8 – Sumário do Volume 4 – 9º ano	150
--	-----

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho analisamos o espaço e o tratamento oferecidos ao ensino da língua oral em alguns manuais didáticos distribuídos às escolas públicas do país por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Governo Federal. Para tanto, atentamos ao princípio preconizado em alguns referenciais oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCNEF, e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN), o qual estabelece que toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Além disso, levamos em consideração as recentes discussões no tocante ao ensino de língua materna (MARCUSCHI, 2001 e 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007; ROJO, 2003), as quais propõem priorizar a produção e a compreensão textual, haja vista os gêneros textuais e as duas modalidades de uso da língua (oral e escrita) e seu funcionamento cotidiano.

Antes de qualquer coisa, é importante salientar que, do ponto de vista teórico, foi a partir dos recentes estudos¹ sobre linguagem e com a elaboração de referenciais de ensino que os gêneros orais passaram a ser objeto de destaque no ensino de língua materna. Esse movimento reforçou a ideia de que o oral é tão importante para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno quanto o escrito. Com efeito, o desenvolvimento da oralidade das crianças em sala de aula passou a conquistar espaço, tornando-se objeto de ensino e aprendizagem em língua materna.

Conseqüentemente, fala e escrita deixaram de ser vistas de forma oposta, mas tratadas como modalidades diferentes e complementares de um mesmo sistema linguístico. Nesse enfoque, oralidade e escrita são entendidas como duas práticas sociais de um mesmo sistema linguístico, com características próprias e complementares, percebidas através de um *continuum* de gêneros textuais, conforme defende Marcuschi (2001). Essa mudança anda lado a lado com a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, que discutiremos neste trabalho em momento oportuno. Vale salientar que,

¹ A partir das considerações de Bakhtin (2006), diferentes pesquisadores vêm ampliando consideravelmente os estudos sobre o ensino da língua oral. Nossas fontes são Marcuschi (2001 e 2008), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi e Dionísio (2007), Rojo (2003), dentre outros.

tradicionalmente, fala e escrita foram – e ainda são, em certa medida –, vistas de forma oposta, as quais são examinadas a partir de uma série de dicotomias em que predomina a noção de supremacia cognitiva da escrita sobre a forma oral da língua (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007).

Conclusões de alguns estudos (ROJO, 2003; BATISTA, 2003) – discutidos neste trabalho –, sinalizam que essa “velha” forma de analisar e compreender a língua ainda não foi inteiramente superada; se bem que, a concepção das dicotomias não se sustenta à luz de uma análise mais rigorosa e crítica relativamente à linguagem. Como aponta Marcuschi (2001), na maioria das vezes o trabalho com as modalidades da língua vem sendo feito de maneira ingênua e numa contraposição simplista, gerando posições preconceituosas contra a oralidade. Ainda segundo Marcuschi (2001), trata-se de uma visão equivocada que deve ser, seguramente, rejeitada, pois supõe que a escrita é *descontextualizada, explícita, planejada e racional*, e a fala, o oposto disso.

Marcuschi (2001) ainda conclui por meio de seus estudos que o tratamento dicotômico – em que oral e escrito são analisados em relações opostas –, é bastante comum em manuais escolares. Dessa forma, a fala é conceituada como o lugar do erro e do caos gramatical e a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Ocorre que, quando a escola trata a língua dessa maneira, acaba por desprezar a fala e passa a dar maior atenção à escrita.

Ainda de acordo com Marcuschi (2001), um dos principais motivos para o descaso com a língua falada continua sendo a visão generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita – tratada como o padrão da língua –, e não da fala – tratada como improvisada, espontânea, natural. Ao contrário da escrita, que precisa ser aprendida na escola, a fala é desobrigada de ser ensinada por se acreditar que esta é adquirida naturalmente desde que nascemos. Para melhor entender como a escrita passou a ser tratada como algo superior e quais motivos levaram à desvalorização da oralidade na atividade pedagógica, recorreremos a alguns estudos de Rojo (2006), Marcuschi (2001) e Assunção, Mendonça e Delphino (2013).

De acordo com Rojo (2006), Marcuschi (2001) e Assunção, Mendonça e Delphino (2013), ao adquirir ao longo do tempo, valores intrínsecos, a escrita tornou-se fonte de preconceitos e do surgimento de mitos ligados às relações entre fala e

escrita em nossa sociedade². Em que pese esta visão, no período da antiguidade, a oralidade era valorizada e possuía, portanto, seu valor no ensino. O oral era a única forma usada para a transmissão de conhecimentos pelos povos. Na Grécia Antiga, os sofistas precisavam aperfeiçoar seus discursos orais para melhor demonstrar a verdade diante das pessoas, mesmo que a verdade fosse tratada como relativa. Nesse período, conforme apontam Assunção, Mendonça e Delphino (2013), a oralidade era valorizada por ser o único instrumento que os filósofos utilizavam para dialogar, transmitir conhecimentos e chegar à verdade. Com o passar do tempo, e com a evolução da humanidade, surgiu a escrita, verdadeira revolução na história humana, mas que, sob este ponto de vista, acabou fomentando o surgimento de preconceitos e, conseqüentemente, a desvalorização da forma oral da língua. E assim, como apontam Marcuschi (2001), Rojo (2006) e Assunção, Mendonça e Delphino (2013) em seus estudos, aos poucos, a cultura oral foi sendo substituída pela cultura escrita,

Não há dúvida de que a invenção da escrita trouxe indiscutíveis benefícios para a humanidade, porém, mesmo com os benefícios surgidos a partir da escrita, a oralidade existe e tem seu papel na sociedade. Certamente, não desaparecerá tão cedo (se é que é possível desaparecer em algum dia), pois, como sugere Marcuschi (2001), a maior parte de nossas atividades comunicativas continua sendo realizada na forma oral. Isso significa dizer que a escrita tem funções muito importantes numa cultura letrada, no entanto, não a torna a única forma de produzir, guardar e transmitir conhecimentos. Nas palavras de Marcuschi e Dionísio (2007), “a oralidade também tem seu lugar consagrado em toda e qualquer sociedade do passado, do presente e do futuro” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 87).

² Em “As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas”, Rojo (2006) relata alguns momentos do aparecimento e desenvolvimento das escritas na história da humanidade e discute criticamente alguns mitos ou pré-conceitos que se estabelecem sobre essa forma de linguagem. Nessa direção, Rojo (2006) destaca alguns mitos sobre os poderes da escrita contra a submissão do oral que a perspectiva da dicotomia fomenta:

Mitos ligados às características das modalidades de linguagem: a fala é desorganizada, variável, heterogênea e a escrita é lógica, racional, estável, homogênea; a fala é não planejada e a escrita é planejada e permanente; a fala é o espaço do erro e a escrita o da regra e da norma; a fala se dá face a face e a escrita serve para comunicar à distância no tempo e no espaço; a escrita se inscreve e a fala é fugaz; a fala é expressão unicamente sonora e a escrita, gráfica.

Mitos ligados aos efeitos sociais e culturais das modalidades de linguagem: a escrita leva a estágios mais complexos e desenvolvidos de cultura e de organização cognitiva do indivíduo; a escrita dá acesso por si mesma a poder e mobilidade social (ROJO, 2006, p. 33).

Em síntese, partindo do que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que a principal razão para o enfoque enviesado e preconceituoso no tratamento da relação entre o oral e a escrito na escola, acha-se, de certo modo, na confusão feita nos estudos sobre as semelhanças e diferenças entre fala e escrita. Como assegura Marcuschi (2001), o uso de metodologias inadequadas decerto levou a resultados e visões bastante contraditórias sobre o ensino de língua. Na visão dicotômica (relações opostas), segundo Marcuschi (2001) e Rojo (2006), a fala tem sido vista na perspectiva da escrita e num quadro de dicotomias em que a escrita foi tomada como estruturalmente elaborada, complexa, formal e abstrata, e a fala como concreta, contextual e estruturalmente simples. Porém, os mais recentes estudos e as diretrizes oficiais, em seus parâmetros, sugerem uma perspectiva diferenciada de ensino de língua, de modo a garantir o princípio de que as relações entre as duas modalidades de uso da língua devem ser percebidas num *continuum* de gêneros textuais e não de maneira oposta, o que acaba por mudar toda a dinâmica de tratamento do ensino de língua na escola (BRASIL, 1998; MARCUSCHI, 2001).

Feitas estas considerações preliminares, consideramos pertinente levantar alguns questionamentos acerca das propostas de ensino de língua oral presentes em manuais didáticos distribuídos às escolas públicas do país. Que espaço a oralidade tem ocupado nos materiais pedagógicos depois dos recentes estudos e das orientações de documentos oficiais? Há propostas sistematizadas de ensino de gêneros orais nos manuais didáticos presentes nas escolas públicas do Brasil? A modalidade escrita continua recebendo tratamento especial? Considerando as atividades de ensino de língua oral desses livros didáticos, qual tratamento o professor do ensino fundamental pode dar ao ensino de oralidade em sala de aula?

A princípio, hipoteticamente, os livros didáticos, que atualmente são distribuídos às escolas públicas do país devem estar em sintonia com as discussões trazidas pelas diretrizes de ensino (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental) e pelas mais recentes pesquisas em linguagem (MARCUSCHI, 2001 e 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007; ROJO, 2003). Por efeito, devem atentar para um ensino de língua materna numa perspectiva sociointeracional³ de linguagem, em que

³ Nosso enfoque para o estudo de propostas para o ensino da língua oral em alguns materiais didáticos é a partir de uma abordagem sociointeracional da língua (ver *pág.*19). Partimos, a priori, de

se privilegia a produção e a compreensão textual, haja vista os gêneros textuais e as duas modalidades de uso da língua (oral e escrita) em seu funcionamento cotidiano. Desta forma, reforçam a noção de que o oral é tão importante para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno quanto o escrito.

Para mais, considerando os recentes estudos e as orientações dos referenciais de ensino, presumimos que os atuais livros didáticos, disponibilizados aos professores, contemplam em suas propostas didáticas, atividades que visam à apropriação de gêneros orais em sua diversidade, especialmente, aqueles que caracterizam os usos públicos da linguagem e que os alunos não terão acesso a eles nos usos cotidianos da linguagem oral. Assim, pensamos que, a partir das propostas de atividades para se ensinar a oralidade, trazidas nos atuais manuais escolares, deva ser possível ao professor desenvolver um trabalho com a língua oral numa perspectiva sociointeracional de linguagem, uma vez que, assim como a escrita, o gênero oral deva receber o tratamento de objeto de ensino.

Diante destas colocações, para desenvolver esta pesquisa, partimos do seguinte objetivo geral: pesquisar e analisar propostas didáticas de ensino da oralidade em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, distribuídos às escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de modo a verificar o espaço e o tratamento dado aos gêneros orais, bem como, tecer algumas considerações acerca das abordagens e apresentar proposituras com vista a melhoria do ensino de língua oral na escola. Assim, de certa forma, pretendemos contribuir na melhoria da qualidade do ensino de língua oral na escola.

Em termos mais específicos, objetiva-se: (i) identificar as propostas didáticas de produção textual envolvendo a oralidade; (ii) verificar se há negligência(s) quanto ao espaço dado ao ensino do gênero oral; (iii) verificar se as propostas didáticas de ensino de gênero oral recebem o tratamento de objeto de ensino em língua materna; (iv) constatar os gêneros privilegiados nas propostas de ensino de oralidade e; (v) apresentar orientações que possam contribuir na melhoria do tratamento oferecido aos gêneros orais por parte dos editores e autores de livros didáticos e colaborar nas discussões que objetivam a melhoria da qualidade do ensino de língua materna na escola, como quer as diretrizes do PROFLETRAS.

Bakhtin (1929/2006) e, ainda, Koch (2002 e 2014), Marcuschi (2001 e 2008), Adam (2008), Fiorin (2012), dentre outros.

À vista disso, assumiremos, nesta pesquisa, a perspectiva sociointeracional de linguagem (abordaremos sobre essa concepção em tempo posterior), a qual concebe a língua como fenômeno interativo, dialógico, cuja produção de sentido resulta dos processos sociocognitivos entre os interactantes (BAKHTIN, 2006a e 2006b; KOCH 2002 e 2014; MARCUSCHI, 2001; dentre outros). E rejeitamos a visão dicotômica da linguagem a qual divide a língua oral e a língua escrita em dois blocos distintos, tomando a fala como menos complexa, como o lugar do erro, e a escrita, como maior complexidade, como o lugar da norma. Consideramos que tanto a modalidade escrita como a oral devem ser ensinadas sistematicamente na escola, mediante o trabalho com as duas modalidades da língua associado à concepção de gênero e a produção textual discursiva dentro de um contínuo, conforme é concebido por Marcuschi (2001), dentre outros, e discutido posteriormente.

Em se tratando da metodologia, para desenvolver esse estudo, adotamos uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, apoiada nos parâmetros propostos por Bogdan e Biklen (1994), pois entendermos que, em nosso percurso, nos depararemos com fenômenos e informações que não poderão ser traduzidos em números, mas através da interpretação e atribuição de significados desses elementos informativos. Pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.48), numa pesquisa com caráter qualitativa descritiva, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48).

É importante destacar que, ao analisarmos os manuais didáticos numa perspectiva da pesquisa qualitativa descritiva, não pretendemos apresentar uma crítica sobre o livro didático, mas construir uma reflexão acerca do ensino de língua oral na escola, de modo a contribuir para um melhor entendimento acerca do tratamento dos gêneros orais em sala de aula. Pretendemos ainda, destacar os pontos importantes a respeito do trabalho com a língua oral nas propostas didáticas, bem como, apresentar questões que merecem um melhor tratamento por parte dos editores e autores de livros didáticos, e chamar a atenção dos professores e demais profissionais que fazem uso desses materiais pedagógicos, no sentido de melhorar a abordagem sobre o ensino de língua oral na escola.

Para desenvolver a pesquisa, inicialmente, foi escolhida uma das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa indicada para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e distribuída às escolas por meio do PNLD. Para, em seguida, realizar a leitura e análise da estrutura dos quatro volumes que compõem a coleção para observar e catalogar as seções destinadas ao trabalho de produção de gêneros e tipos textuais e avaliar o espaço oferecido às duas modalidades de uso da língua.

Adiante, através de anotações e registros, será feita a categorização de todas as atividades de produção de gêneros e tipos textuais reunidas nos quatro volumes da coleção. Posteriormente, realizaremos a análise qualitativa e interpretação das propostas didáticas de ensino de gêneros orais reunidas em toda a coleção, sob a luz da teoria dos gêneros discursivos (MARCUSCHI, 2001 e 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007) e dos referenciais de ensino (BRASIL, 1998).

Por fim, a partir do embasamento teórico e dos resultados obtidos com a pesquisa, e como propositura ou como forma de intervenção na realidade escolar no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, apresentaremos alguns pontos que consideramos importantes no sentido de melhorar o espaço e o tratamento dos gêneros orais em sala de aula. Dessa forma, indicaremos meios adequados para trabalhar gêneros discursivos nas práticas de ensino e da aprendizagem da produção textuais de gêneros orais na sala de aula. Como não se trata de uma pesquisa-ação, e sim descritiva, não há um modelo de atividade proposta, executada, avaliada, mas permite uma abertura de perspectiva para o trabalho mais eficiente com o gênero oral.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Como ponto de partida, explicitamos nesta seção a concepção de língua, texto e discurso assumida no presente trabalho. Como perspectiva teórica, temos Mikhail Bakhtin (2006a e 2006b), Ingedore Koch (2002 e 2014) e Marcuschi (2001 e 2008), os quais nos permitem analisar a língua e as noções que dela se tem produzido. Quanto à noção de texto, discurso e produção de sentido, evocamos Bakhtin (2006b), Koch (2002 e 2014), Marcuschi (2001), Fiorin (2012), Adam (2008) e Brait (2012).

2.1 LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA TEXTUAL INTERATIVA

A visão geral de língua adotada neste trabalho situa-se no contexto do que hoje se convencionou chamar de *linguística enunciativa*, em que se considera que as *relações interativas* entre os sujeitos do discurso são produtoras de linguagem. Em outras palavras, que a linguagem é, necessariamente, fruto das relações do eu com o outro, inseridos nas diversas situações comunicativas. É uma acepção bakhtiniana de tratar a língua, pois considera a linguagem parte de um diálogo cumulativo entre eu e o outro, e a interlocução como um processo constante entre discursos.

Para Brait e Melo (2005), o conceito de discurso em Bakhtin está atrelado à noção de linguagem em movimento, pois a substância da língua é concebida no âmbito das relações sociais, via interação verbal, ou seja, realizada por meio da enunciação. Por sua vez, a enunciação é o resultado da interação entre sujeitos sociais, conforme depreende o fragmento reproduzido da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin, 2006a):

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 2006a, p. 124).

De acordo com Brait e Melo (2005), para compreender e analisar a língua, numa concepção bakhtiniana, é necessário concebê-la a partir do ponto de vista

histórico, cultural e social, incluindo a comunicação efetiva, os sujeitos e os discursos envolvidos na interlocução.

Ditas essas palavras, reafirmamos que, neste trabalho, assumimos a concepção de língua a partir de uma perspectiva textual interativa, haja vista que o texto (enunciado⁴) é o lugar em que acontece a interação entre os sujeitos do discurso. Conforme Koch (2014), numa concepção interacional de língua, o texto passa a ser tratado com um evento de comunicação, em que interlocutores agem interativamente com o propósito de construir os objetos do discurso e produzir sentidos. Nas palavras de Koch (2014):

(...) na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos sujeitos da linguagem. (...) Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação (KOCH, 2014, p. 202).

Nessa perspectiva, a língua é vista como uma “atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos”. No entanto, vale salientar que, não está descartado aqui o entendimento de que a língua constitui-se de um sistema de símbolos ordenados. Mas, como afirma Marcuschi (2008), passa-se a considerar a língua a partir de seu funcionamento social:

Nesse caso não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Essa também é a concepção de língua indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em sua introdução, ao tratar sobre *Ensino e natureza da linguagem*, o documento define língua(gem) como uma ação que ocorre na vida

⁴ Como se pode observar em Brait e Melo (2005), em certas teorias, *enunciado* é tratado como sinônimo de frase ou como sequências frasais. Em outras, sob um ponto de vista mais pragmático, o termo assume o sentido de “sequência de palavras organizadas segundo a sintaxe”, podendo, neste caso, ser analisado “fora de contexto”. Porém, neste trabalho, o referido termo é concebido como uma unidade de comunicação e significação, o qual só produzirá sentido se analisado de forma contextualizada. (BRAIT e MELO, 2005, p. 61).

diária, seja em textos do cotidiano, seja em textos canônicos que persistem na tradição cultural. Vejamos como os documentos oficiais definem linguagem:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1988, p. 20).

Nesse entendimento, a língua deixa de ser vista como simples instrumento de comunicação, mas também de produção de sentidos, em que os usuários são vistos como “sujeitos sociais”, ativos e atores ou “construtores de sentido”, os quais, interativamente, “se constroem e são construídos” no texto (Koch, 2014, p. 200). Antes de aprofundarmos as reflexões sobre essa concepção de língua – claramente assumida nesse trabalho –, consideramos de suma importância retomar algumas das questões básicas acerca das noções de língua e de texto, que se tem dado no âmbito dos estudos linguísticos.

2.1.1 Noções de língua

As variadas concepções sobre língua vêm das diversas linhas teóricas provenientes dos diferentes olhares e interesses sobre a linguagem. Entre as diferentes posições existentes, conceitua-se *língua* como *forma ou estrutura*, como *instrumento*, como *atividade cognitiva* e como *atividade sociointerativa*. Assim, resume Marcuschi (2008) no trecho destacado:

De acordo com as diferentes posições existentes, pode-se ver a língua: **a) como forma ou estrutura** – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista); **b) como instrumento** – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação); **c) como atividade cognitiva** – ato de criação e expressão do pensamento típico da espécie humana (representada pelo cognitivismo); **d) como atividade sociointerativa situada** – a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos (MARCUSCHI, 2008, p. 59). [grifo nosso].

De acordo com a análise de Marcuschi (2008), a *visão formalista* de linguagem (em *a*) concebe a língua como *um código* ou um sistema de regras autônomo e abstrato. Assim, enquanto forma, “a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas” (MARCUSCHI, 2008, p. 59), dispensando o contexto e a situação funcional de uso.

Segundo o pesquisador, essa concepção de língua triunfou no século XX, sobretudo a partir dos estudos de Ferdinand Saussure e Noam Chomsky, cujo propósito era o de tratar os fenômenos sistemáticos da língua. Os estudos desta linha de pensamento “não ultrapassam a unidade máxima da frase, nem se ocupam do uso da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 59), ignorando os aspectos sociais, culturais, históricos e interacionais da língua. Embora os conhecimentos obtidos a partir desta análise sejam relevantes, a perspectiva adotada neste trabalho não se identifica com esse tipo de análise, por termos foco na linguagem em uso.

Quanto à concepção de língua como instrumento (em *b*), Marcuschi (2008) a considera como a visão de linguagem mais ingênua – comparadas às outras –, uma vez que trata a língua como “um instrumento transparente e de manuseio não problemático”, admitindo-se que a compreensão do texto é algo objetivo e a transmissão de informação um tanto natural. No dizer de Marcuschi (2008), essa posição não parece razoável, por “desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Já para Koch (2014), conceber a língua como mero instrumento de comunicação, significa atribuir ao leitor/ouvinte o papel de “assujeitado”⁵, pois, no entendimento desta concepção, o sujeito é passivo e (pre)determinado pelo sistema e o texto é visto como um simples produto da codificação. Vejamos a afirmação de Koch (2014) no fragmento seguinte:

[...] a concepção de língua como estrutura corresponde à de sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual

⁵ Essa questão do assujeitamento não combina com uma visão de ensino emancipador, mas mesmo assim sobrevive em diferentes linhas teóricas, como a Análise do Discurso Francesa, por exemplo. As razões do assujeitamento consistem em conceber o texto como “simples produto da decodificação de um emissor”, cuja interpretação depende puramente do conhecimento do código linguístico, para o qual o leitor/ouvinte deve “se sujeitar” (Koch, 2014, p. 201).

repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social (KOCH, 2014, p. 201).

Nesse sentido, bastará ao leitor/ouvinte conhecer o código (a língua) para ser capaz de interpretar a mensagem produzida pelo emissor. A leitura é entendida como uma “atividade de captação de ideias do autor, sem que se leve em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH, 2014, p. 201). Consequentemente, a partir dessa visão, a compreensão do texto se dá mediante a leitura voltada, exclusivamente, para a linearidade do texto, uma vez que tudo está dito no texto. Esta também não é a concepção que assumimos neste trabalho de pesquisa.

Uma terceira concepção de língua (em c), exposta por Marcuschi (2008, p. 60) trata, a língua como uma “atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação”. Koch (2008) destaca que, nesta concepção de língua, o texto é visto como a representação mental do autor. Nesse entendimento, a compreensão do texto se dar pela apreensão das intenções (psicológicas) do produtor, ou seja, caberá ao leitor/ouvinte apenas “captar” a representação mental do autor do texto, o que não condiz com a perspectiva a ser adotada neste texto.

A quarta e última concepção (em d) destacada por Marcuschi (2008) toma a língua a partir de uma perspectiva sociointerativa, ao considerá-la como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e interativa. A concepção sociointerativa de linguagem não deixa de admitir que língua seja um sistema simbólico, no entanto ela é compreendida como “uma atividade sociointerativa, desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008, p. 60), ou seja, como uma prática de base cognitiva, cultural, social, histórica e interativa. No texto seguinte, discutimos de forma mais aprofundada sobre essa concepção de língua, por se tratar do nosso norte teórico deste trabalho.

2.1.2 Língua como atividade sociointerativa: concepção de texto e a produção de sentido

Na perspectiva sociointerativa de linguagem, conforme indica Koch (2014), considera-se os leitores/ouvintes como sujeitos ativos⁶, os quais, interativamente,

⁶ A depender da concepção de língua e texto que se adote, o sujeito pode ser concebido a partir de diferentes perspectivas, conforme podemos encontrar em Koch (2014): na *Perspectiva do autor*, trata-

constroem e são construídos no texto⁷. Ao adotar essa concepção, admite-se a língua como uma atividade, fundamentalmente, interativa, a qual se manifesta plenamente através do funcionamento na vida diária. Dessa forma, no dizer de Koch (2014), a construção do sentido de um texto depende, essencialmente, da interação entre autor e leitor/ouvinte. Este último, de forma ativa e com o conhecimento prévio, precisa mobilizar uma série de estratégias (sociocognitiva, interacional e textual) para produzir sentidos. Nas palavras de autora:

[...] o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido (KOCH, 2014, p. 200).

Portanto, a compreensão (ou o sentido) de um texto não está em sua linearidade, mas é construído pela interação texto-sujeito. Nessa óptica, como afirma Koch (2014), os interlocutores do discurso não são passivos, agem interativamente construindo os objetos de discurso e os variados sentidos que um texto suscita. No dizer de Koch (2014), não há nada que preexista à *interação* entre texto e sujeitos. Assim, faz-se necessário considerar não só os elementos linguísticos presentes na superfície do texto, mas os conhecimentos contextuais do leitor/ouvinte. Nessa direção, o texto é tomado, não como uma estrutura acabada, mas como uma “proposta de significação”. Destacamos um fragmento em que Koch (2014) explicita essa questão:

O texto fornece pistas para a identificação da necessidade de preenchimento de lacunas e para a distinção entre opacidade e indiretude, e indícios, quer cotextuais quer contextuais, para a

se, segundo a autora, de “um sujeito que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor exatamente da maneira como foi mentalizada”, ou seja, corresponde um sujeito *psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações*. Na *Perspectiva do texto*, o sujeito é “determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’, pois a interpretação do texto depende unicamente do conhecimento do código (reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura do texto). Na *Perspectiva da interação autor-texto-leitor*, os sujeitos se constroem e são construídos no texto, são autores/construtores sociais, ou seja, o sentido do texto “é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a interação” (KOCH, 2014, p. 202-203).

⁷ Isso remonta a noção bakhtiniana de língua, que concebe a linguagem como prática social, realizando-se na interação verbal, em determinada situação de uso, entre os sujeitos ativos, heterogêneos, sociais e históricos. Segundo Brait (2005), Bakhtin reveste a linguagem com uma dimensão extralinguística, pois, além da materialidade linguística – “aquilo que pode ser considerado interno ao texto/discurso/enunciado” –, também compõe-se de elementos externos (extralinguísticos), incluídos na complexidade do discurso, das relações dialógicas (BRAIT, 2012, p. 22).

depreensão da significação pretendida pelo autor (KOCH, 2014, 178).

Nesse raciocínio, o texto é o resultado da atividade verbal entre indivíduos, cujo sentido não está na superfície textual, mas é construído pela interação entre os interlocutores que precisam seguir as sinalizações ou pistas deixadas pelo seu autor para obter o sentido. No entendimento de Koch (2014), o texto é como um “projeto de dizer”, em que o seu produtor, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e de “sinalizações textuais” (indícios, marcas, pistas), lança uma proposta de sentido que só poderá ser interpretado com a participação ativa do seu leitor/ouvinte. Assim, para que o leitor/ouvinte seja capaz de interpretar o texto, ele precisará apoiar-se nos conhecimentos linguísticos e recorrer aos extralinguísticos (de natureza social e cultural) de que dispõe. Essa explicação também é dada por Fiorin (2012) no trecho destacada abaixo:

O leitor/ouvinte, por sua vez, guiado pelo *princípio cooperativo*, espera sempre um texto dotado de sentido. Por isso, procura, a partir da informação expressa no texto e do apelo aos seus conhecimentos prévios, construir uma representação mental coerente. Para tanto, tem de proceder à ativação dos conhecimentos linguísticos, sociais e culturais, necessários à compreensão e/ou fazer deduções capazes de leva-lo a estabelecer as relações de sentido implicadas no texto. Dessa forma, ele põe em funcionamento todos os recursos e estratégias sociocognitivas que tem à disposição para dar uma interpretação ao texto (FIORIN, 2012, p. 136).

Dessa forma, numa perspectiva sociointerativa de língua, entende-se que a compreensão de um texto não dependerá somente da estrutura textual em si mesma ou das informações linguísticas presentes no texto. Os elementos que dão sentido ao texto são apresentados, em grande parte, de forma lacunar, através de sinalizações textuais, permanecendo muita coisa implícita. Como afirma Adam (2008, p. 172): “a implicitude é a regra do discurso”. É impossível haver textos totalmente explícitos, pois, orientado pelo *Princípio da Economia*, o autor do texto não explicita todas as informações, deixando implícitas aquelas que ele considera redundantes.

Portanto, o escritor competente, segundo Fiorin (2012), precisa ter a capacidade para avaliar e decidir corretamente pelas informações que serão explicitadas e quais informações permanecerão implícitas no texto. As informações implícitas, diz Adam (2008), são aqueles conhecimentos que o produtor do texto

pressupõe serem compartilhadas com seu interlocutor, acreditando que estas serão facilmente acessadas por meio do uso de “sinalizações textuais” ou inferências.

Em suma, um texto não é composto apenas por aquilo que ele diz explicitamente, mas por uma gama de informações implícitas que, somente serão detectáveis quando o leitor/ouvinte mobiliza uma série de estratégias de ordem linguística, social, cultural e interativas. Nesta linha de raciocínio, Marcuschi (2008) compara a atividade verbal como um jogo coletivo em que todos precisam colaborar para um mesmo fim. Mais do que uma atividade unilateral, a produção verbal envolve decisões conjuntas. Como afirma Marcuschi (2008) no fragmento abaixo:

Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem texto, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Isso significa dizer que a produção de sentido de um texto se ancora no contexto situacional e nas relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto. Portanto, é somente através do engajamento de um leitor/ouvinte que o texto se torna completo. Rejeita-se, assim, a “velha” noção de texto como uma totalidade pronta e acabada. Conforme afirma Marcuschi (2008), não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas os elementos linguísticos, pois seu significado decorre da relação com a cultura, a história e a sociedade.

Por fim, como já antecipamos, neste trabalho que analisa o tratamento dado aos gêneros orais em materiais didáticos, assumimos a concepção sociointeracional de língua, atentando-se para o texto como uma atividade interativa que envolve sujeitos sociais, cujo sentido somente é construído na relação dos conhecimentos linguísticos intra e extratextual.

3 “NOVAS” PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA

“Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23): eis que estamos diante de um dos princípios mais importantes que norteiam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do Brasil. Um dos aspectos da competência discursiva é o do estudante ser capaz de utilizar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentidos, adequando o discurso de acordo com as diferentes situações de interlocução oral (ou escrita) das quais convivam no cotidiano (BRASIL, 1998, p. 23).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais partem da concepção de que o domínio da linguagem - como atividade discursiva e cognitiva –, e o domínio da língua – como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística –, são condições fundamentais para a inserção cultural e a plena participação social do sujeito. Pois, é pela linguagem que “os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (BRASIL, 1998, p. 19). Assim, propõem os documentos oficiais:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

No entendimento dos PCN, o ensino de língua portuguesa na escola deve habilitar o educando a fazer uso da língua materna e a compreender o funcionamento e os seus usos na vida cotidiana, levando em consideração as modalidades da língua (oral e escrita) e as diversas situações em que se faz necessário o uso de linguagem.

Não obstante a isso, a realidade circundante que ainda temos em muitos ambientes de sala de aula se mostra um tanto distante do que teoricamente se propõe; contudo, é necessário contemplar, nas atividades de ensino da língua, a

diversidade de textos e gêneros, tanto em função da relevância social como pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas, como requer o referencial citado. O fragmento extraído do referido documento diz:

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 (BRASIL, 1998, p. 24).

Logo, conforme propõe o documento oficial, o ensino de língua materna nas escolas deverá voltar-se para a produção textual e para a compreensão, levando-se em conta os gêneros e as modalidades de uso da língua e seu funcionamento. Essa também a posição fica de Marcuschi e Dionísio (2007) quando afirmam que “a escola não vai ensinar a língua como tal, e sim *usos* da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 8).

Dessa maneira, como propõem os PCN, cabe à escola organizar um conjunto de atividades que permitam ao aluno utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais, de modo a atender as diversas demandas sociais, os diferentes propósitos comunicativos e expressivos e as diferentes condições de produção do discurso. Vejamos em mais um trecho do referido documento:

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 (BRASIL, 1998, p. 49).

Essas questões, propostas pelos PCN, provocaram transformações na maneira de trabalhar o texto em sala de aula. De acordo com Rojo e Cordeiro (2004), dentre as mudanças, pôs-se em foco os gêneros orais (formais públicos) e nos contextos de uso e circulação. Ao passo que, os PCN elegem o domínio ativo do discurso nas diversas situações de uso da língua como condições fundamentais para a plena participação social do sujeito.

Nas passagens que se seguem, o referido documento faz forte apelo ao gênero discursivo oral como objeto de ensino/aprendizagem nos eixos do uso da língua materna em leitura e produção, e indica a noção de gênero, constitutivo de texto, como unidade de trabalho e suporte para a aprendizagem de suas propriedades. Vejamos alguns trechos destacados:

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

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

(...) ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise linguística (BRASIL, 1998, p. 48).

De acordo com a compreensão desses referenciais, forma e conteúdo têm importância a partir do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero, tanto escrito quanto oral. Essas orientações que os PCN colocaram em circulação nas escolas “geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 11). No tópico seguinte, aprofundaremos esta discussão, enfatizando, sobretudo, a importância destes instrumentos na atividade comunicativa.

3.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS QUE TORNAM POSSÍVEL A ATIVIDADE COMUNICATIVA

“Saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos” (SCHNEUWLY e

DOLZ, 2004, p. 116). Este fragmento que escolhemos para iniciar esta subseção reforça aquilo que já falamos preliminarmente: o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, é condição essencial para a plena participação social do sujeito. É pela linguagem que os indivíduos se comunicam, acessam a informação, trocam conhecimentos, expressam e defendem suas visões de mundo. De acordo com estes autores, os gêneros do discurso podem ser considerados instrumentos que tornam possível a comunicação (e de aprendizagem) entre os indivíduos, ou seja, aprender a falar é, resumidamente, se apropriar destes instrumentos para poder participar ativamente de situações de uso da linguagem.

Para Schneuwly e Dolz (2004) o gênero textual é considerado um “megainstrumento”, por meio do qual, torna-se possível a atividades de comunicação. Como modelo, esses instrumentos desempenham papel de referência para os aprendizes da língua. No trecho destacado abaixo, Schneuwly e Dolz (2004) interpretam o gênero textual através da metáfora do gênero como um megainstrumento. Vejamos:

Um agente deve agir linguisticamente (falar ou escrever), numa situação definida por uma finalidade, um lugar social e destinatários. Como em toda ação humana, ele vai usar um instrumento – ou um conjunto de instrumentos – para agir: um garfo para comer, uma serra para derrubar uma árvore. A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular, esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis. Eis porque, às vezes, o chamamos “megainstrumentos”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 143).

É importante dizer que é a partir de Bakhtin que as situações de produção e de circulação dos textos – e a significação que nelas é forjada –, passaram a ter importância considerável no estudo do texto. E, conseqüentemente, a partir de sua teoria, convocou-se a noção de gênero (discursivos ou textuais) “como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 10). Seguindo Bakhtin, os gêneros podem ser considerados como instrumentos que moldam o discurso, tornando possível a comunicação entre os indivíduos:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já advinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, a extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez o enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2006b, p. 283).

Assim, na concepção bakhtiniana, os gêneros discursivos passam a ser tratados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação entre as pessoas, uma vez que a inexistência deles inviabilizaria a comunicação verbal. Desta maneira, para que a comunicação se torne possível, os indivíduos elaboram formas relativamente estáveis de textos ou “entidades culturais intermediárias” (isto é, os gêneros), que permitem estabilizar elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Estes “instrumentos” constituem-se em “artefatos historicamente construídos”, frutos da experiência de várias gerações, necessários para que o enunciador e o destinatário ajam eficazmente numa situação de uso da linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 116). Schneuwly e Dolz (2004) ainda completam:

Se, a cada vez, precisássemos criar ou inventar inteiramente os meios para agir nessas situações de linguagem, a comunicação não seria jamais possível: o enunciador do texto não saberia quais seriam as expectativas dos ouvintes quanto a seu texto, sua forma, seu conteúdo; o horizonte de expectativas dos ouvintes seria ilimitado, de tal maneira que abordariam o texto sem orientação possível, com um máximo de desconhecimento (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 142).

Isso significa dizer que, mesmo sendo mutáveis e flexíveis, os gêneros textuais apresentam certa estabilidade, e desempenham o papel de interface entre os interlocutores. Sendo assim, a escolha por determinado gênero é definida a partir do que se deseja ou é possível dizer, ou seja, os gêneros apresentam certa estrutura relativamente definida de acordo com a função exercida na situação de uso da língua. Esse também é o entendimento de Koch (2002) ao afirmar que os gêneros textuais são concebidos como instrumentos de comunicação, cuja estrutura define para o enunciador o que é dizível e a forma de dizê-lo para o destinatário. Assim diz Koch (2002):

O conhecimento superestrutural, isto é, sobre os gêneros textuais, permite reconhecer textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social; envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou sequenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos e estruturas textuais globais (KOCH, 2002, p. 49).

Portando, no dizer de Koch (2002), o “simples” conhecimento da estrutura dos gêneros textuais permite aos interlocutores reconhecer a situação comunicativa e prever os objetivos que um falante, em dada situação de iteração, pretende atingir.

Com fundamento em Bakhtin, no trecho destacado, Schneuwly e Dolz (2004) definem os gêneros discursivos a partir de três dimensões. Vejamos:

(...) Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 44).

Nesse sentido, os gêneros textuais são diferenciados por três dimensões, como os conteúdos veiculados, a estrutura comunicativa e as configurações específicas das unidades linguísticas que compõem o texto. No que diz respeito à escolha do gênero apropriado à situação de comunicação por parte do usuário, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam:

Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 83).

O ato de enunciar exige do sujeito a apropriação de conhecimentos linguísticos e discursivos já postos no mundo. A escolha por um gênero dependerá da esfera comunicativa, das necessidades temáticas dos interlocutores, ou seja, numa dada situação comunicativa, o enunciador age linguisticamente guiado por

vários parâmetros, como: o lugar social, o destinatário, o assunto e a finalidade da interação. Esses fatores são responsáveis pela escolha do gênero que moldará o discurso. Isto quer dizer que, quando vamos nos comunicar precisamos nos adaptar às situações de comunicação, levando-se em vários fatores, pois os textos (escritos ou orais) que produzimos, diferenciam-se uns dos outros a depender das diferentes condições de produção, conforme citado acima.

Portanto, reforçando o que foi dito, a escolha por um gênero numa situação de comunicação ocorre mediante a definição de vários parâmetros. Isso significa dizer que, para o indivíduo falante, os gêneros textuais funcionam como uma espécie de valor normativo, pois “eles são dados”, não são criados pelo indivíduo, isto é, a enunciação é moldada através de modelos (os gêneros) prontos, disponíveis aos falantes. Nesta direção, se acordo com Quadros Leite (2012), os indivíduos envolvidos no discurso acabam por representar mentalmente os gêneros que praticam em uma dada situação. Desta forma, quando ocorre um desvio (por mais leve que seja) na sequência de tópicos esperada para o enunciado “causa perturbação à interação, ainda que ela se restrinja à compreensão do enunciado” (QUADROS LEITE, 2012, p. 233). Em outras palavras, quando um indivíduo interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, bem como, dos conhecimentos que ele acredita que o interlocutor possui sobre o assunto.

Segundo Quadro Leite (2012), quando ocorrem desvios no enunciado, ou seja, quando algo inesperado acontece durante a interação, a compreensão do texto pode ser comprometida ou ocorrer mal-entendido. A autora afirma ainda que esses desvios podem ser marcados pela mudança na estrutura e/ou no conteúdo dos gêneros, por exemplo. Pois, durante a interação, há, entre os interactantes, a expectativa do “esperado” e a do “inesperado”, podendo causar compreensões ou incompreensões.

Ainda de acordo com Quadros Leite (2012), até mesmo nas atividades comunicativas entre pessoas que mantêm alto grau de intimidade, o inesperado também pode ocorrer, pois mesmo em diálogos com menor rigidez existem regras a serem respeitadas pelos interactantes, como fica claro nas suas próprias palavras:

Nos diálogos menos atrelado a fórmulas, os travados entre familiares e amigos, por exemplo, o inesperado também pode ocorrer em

decorrência de quebra do acordo fiduciário existente entre os interactantes, pois mesmo entre pessoas que mantêm alto grau de intimidade existem regras a serem respeitadas (QUADROS LEITE, 2012, p. 220).

Assim podemos concluir que, no diálogo entre as pessoas sempre existirá um acordo fiduciário entre autor e leitor, o que é fundamental para o sucesso da interação. A quebra da norma prevista pode levar à instabilidade da interação, podendo levar ao fracasso a compreensão, ou uma resposta inesperada que escapa do script do gênero.

Portanto, ao organizar o discurso, os gêneros criam expectativas entre os interactantes. Assim, numa atividade discursiva há visivelmente um sujeito (o locutor-enunciador) que age discursivamente (falar/escrever) numa situação definida por uma série de parâmetros (o lugar social, o destinatário, o assunto e a finalidade da interação) que, com a ajuda de um instrumento (o gênero textual), permite a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (QUADROS LEITE, 2012, p. 232).

Feita essa explanação, discutiremos nas linhas seguintes o ensino de gêneros orais na escola. Para sermos mais específicos, analisaremos procedimentos que tornam possível o ensino de gêneros na escola de ensino fundamental.

3.2 DISCUTINDO ACERCA DO TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS

Ensinar a língua oral na escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve possibilitar, ao aluno, acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais que exigem um maior controle consciente e voluntário da enunciação, dada a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 67). Dessa maneira, de acordo com o documento, no processo de produção de textos orais é esperado 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 lingüística adequada; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário (BRASIL, 1998, p. 51).

Isso significa que, ensinar a produzir textos orais implica, sobretudo, em organizar situações que permitam ao aluno desenvolver habilidades no uso da língua oral, como é o caso da preparação prévia e do monitoramento da fala em situações comunicativas. Pois, conforme orientações dos PCN, a produção de textos orais requer:

planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição; ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo (BRASIL, 1998, p. 58).

Dessa maneira, como já mencionamos em outro momento, nas atividades de ensino da língua oral é necessário contemplar a diversidade de gêneros, enfatizando a relevância social e as diferentes formas de organização destes. Como defende os PCN, faz-se necessário também “abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (BRASIL, 1998, p. 24), bem como reavaliar a excessiva valorização do ensino de gramática normativa que se tem dado e a insistência nas regras de exceção, as quais têm motivado o surgimento de preconceitos contra as formas de oralidade e variedades da língua (BRASIL, 1998, p. 18). Além de que busca-se dar igual tratamento aos gêneros orais (comparado aos escritos), pois, como argumentam Marcuschi e Dionísio (2007), não há razão em querer privilegiar no ensino uma das modalidades da língua:

Não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 15).

Nesse entendimento, o desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do ensino de língua materna na escola. A oralidade passa a ser entendida como “uma prática social interativa para fins comunicativos”, a qual se realiza através de “variadas formas ou gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2001, p. 25), desde uma realização mais informal até a mais formal nos mais variados contextos

de uso do oral. Essa concepção funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente na escola.

Não obstante, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 139), no ensino, o oral “não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 139), uma vez que a leitura, a escrita, a gramática e a ortografia (ainda) permanecem como as subdisciplinas privilegiadas na aula de língua materna. Pelo menos é isso que fica evidente nas palavras desses autores quando os mesmos fazem menção ao contexto educacional suíço-francófono, como as que se seguem:

O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita; os professores analisam o oral a partir da escrita; o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua; a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 139).

Os PCN (1998, p. 24) revelam que a negligência, no que se refere ao tratamento da oralidade, deu-se por se acreditar que a aprendizagem da língua oral se dava espontaneamente no espaço doméstico, não cabendo à escola a tarefa de ensiná-la. Dessa forma, a modalidade oral da língua passou a ser utilizada simplesmente como instrumento para o ensino da leitura, da ortografia e da escrita, bem como, para permitir o tratamento dos diversos conteúdos didáticos estabelecidos pela escola.

No entendimento de Marcuschi e Dionísio (2007), essa crença generalizada de que não cabe à escola o papel de ensinar a fala porque esta seria adquirida naturalmente através do convívio familiar – devendo-se se encarregar unicamente de ensinar à escrita –, tem sido uma das principais razões do descaso e negligência com tratamento da língua falada na escola. Apesar da fala ser uma atividade muito mais central na vida das pessoas do que a escrita – como todos sabem –, no dizer deles, a escola tem menosprezado a oralidade e dado à escrita uma atenção especial e um *status* de superioridade. Vejamos nas palavras de Marcuschi e Dionísio (2007):

Seguindo-se esse raciocínio, a fala não precisaria ser aprendida, uma vez que já a usamos desde o berço; mas a escrita, esta sim, precisa ser aprendida na escola. Discordando dessa assertiva,

entendemos que a escrita não se aprende apenas na escola, e a fala não envolve apenas o aprendizado espontâneo no dia-a-dia. Diversas pesquisas (SOARES, 2003; TFOUNI, 1994; STREET, 1984, 1993, 1994; SIGNORINI, 2001; ROJO, 2001; KLEIMAN, 1995) já constataram que o letramento se inicia fora da escola desde muito cedo. Por outro lado, o bom desempenho de certas práticas orais pode ser trabalhado na escola, como é o caso da apresentação de seminários, realização de debates, júris simulados, entrevistas, etc (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 127).

De modo geral, aprende-se a falar antes de aprender a ler e a escrever, ou seja, “o domínio do oral é predecessor à aprendizagem da escrita”, e “se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 126). Conforme Assunção, Mendonça e Delphino (2013), isso significa dizer que, a maioria das crianças já possui um domínio muito bom do oral quando entra na escola: conversam com seus pares, contam acontecimentos vividos, pedem informações de forma (mais ou menos) adequada. Vejamos a afirmação desses pesquisadores no trecho destacado:

A criança, ao chegar à escola, traz oralidade, gosta de cantar, ouvir e contar estórias de seu dia a dia, estórias que ouviu de pessoas mais velhas, traz conceitos construídos culturalmente e deseja falar diante de seus pares no ambiente escolar (ASSUNÇÃO; MENDONÇA; e DELPHINO, 2013, p. 169).

Mesmo assim, por conta da valorização da cultura escrita, “os fazeres pedagógicos dentro da escola acabam por abafar a voz da criança” (ASSUNÇÃO; MENDONÇA; e DELPHINO, 2013, p. 169). Nas palavras de Marcuschi e Dionísio (2007), essa supremacia atribuída à escrita pela escola, por via de regra, trouxe consequências estigmatizadoras à modalidade oral da língua e, por tabela, motivou o surgimento de preconceitos e de certas concepções errôneas da própria escrita. No fragmento abaixo, Marscuschi e Dionísio (2007) explicam essa questão:

Há os que, equivocadamente, sugerem que a entrada da escrita representa a entrada do raciocínio lógico e abstrato, cabendo à oralidade o saber apenas prático. Isto é desmentido pela História, que apresenta povos sem escrita com tecnologias muito bem desenvolvidas na agricultura ou conhecimento medicinal profundo e de tradição oral muito sólida. Basta considerar o conhecimento medicinal e o de plantas ou tintas de nossos indígenas (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 42-43).

Da mesma maneira, como assegura os autores supracitados, não se pode confundir o domínio da escrita com “ser inteligente”, até porque, do ponto de vista cronológico a fala tem uma grande precedência sobre a escrita. Como expressa Marcuschi (2001), é possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Apesar disso, do *ponto de vista do prestígio social*, na maioria das sociedades contemporâneas a escrita acabou por ser tratada como superior com relação à fala.

A supremacia ou superioridade da escrita sobre a fala, que em geral é postulado, “não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos, e sim de postura ideológica” (MARCUSCHI, 2001, p. 36), ou seja, como diz o pesquisador, são valores que podem, inclusive, variar entre sociedades, grupos sociais e ao longo da história. Assim, da mesma forma que a fala não possui “propriedades intrínsecas” negativas, também a escrita não tem “propriedades intrínsecas” privilegiadas: são dois modos de representação cognitiva e social de linguagem que se revelam em práticas específicas. Nas palavras de Marcuschi (2001):

Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante (MARCUSCHI, 2001, p. 35).

Na Antiguidade, por exemplo, a oralidade tinha seu valor para o ensino. Por muito tempo, o método oral era a única forma usada para a transmissão de conhecimentos entre as pessoas. Nesse período a oralidade era bastante apreciada, ao passo que, de acordo com os estudos de Assunção, Mendonça e Delphino (2013), os filósofos precisavam apurar seus discursos orais para demonstrar a verdade através de seus argumentos. Assim, a disciplina da retórica era priorizada com o objetivo de aprimorar os discursos orais dos alunos. Assim explicam Assunção, Mendonça e Delphino (2013):

Sócrates discursa na Ágora (praça pública) para seus ouvintes. A voz era seu instrumento de trabalho, ele buscava a verdade através do diálogo. Considerava que o homem podia caminhar rumo a um diálogo interior em busca do conhecimento e fazer parir novas ideias; esse método era chamado de maiêutica. Ao produzir fala, o sujeito expressa sentimentos, valores, pode se posicionar diante dos fatos e

ideias que lhe são apresentados (ASSUNÇÃO; MENDONÇA; e DELPHINO, 2013, p. 168).

Com o tempo, e com a evolução da humanidade, surge a escrita, e, aos poucos, a cultura oral foi sendo substituída pela cultura escrita. Com efeito, quanto à forma oral da linguagem, acarretou-se em preconceitos e desvalorização. A escola passou a definir como competente o sujeito de boa escrita e bom raciocínio lógico. Conseqüentemente, a fala foi abafada, tornando-se “um mero instrumento a ser demonstrada em versos e prosas escritas” (ASSUNÇÃO; MENDONÇA; e DELPHINO, 2013, p. 168).

Nesse contexto, como sugere Marcuschi (2001), o domínio da escrita passou a ser considerado como um passaporte para a civilização e para o conhecimento. A escrita se converteu em um fenômeno desejável a todos os seres humanos. Apesar disso, de acordo com Marcuschi (2001), essa tendência que fomenta valores imanentes à escrita como tal, não passa de um mito a ser firmemente combatido.

Outro argumento falacioso a favor da supremacia da escrita combatido por Marcuschi (2001) diz respeito aos planos desenvolvimentistas da UNESCO que associam a cultura escrita a progresso e a cultura oral a atraso. Assim, afirma o pesquisador:

Os próprios planos desenvolvimentistas sugeridos pela UNESCO baseiam-se na crença de que “a alfabetização é uma coisa boa” e que “a pobreza, a doença e o atraso geral estão vinculados com o analfabetismo”, sendo que, por sua vez “o progresso, a saúde e o bem-estar econômico estão igualmente de forma auto-evidente vinculados com a alfabetização”. Parece que o progresso está de tal modo ligado à alfabetização, que esta teria um valor intrínseco desejável ao indivíduo. Contudo, a história da alfabetização não comprova as expectativas da UNESCO. Por outro lado, é forçoso conceder que vivemos hoje tempos diversos que os da Idade Média ou dos primórdios da industrialização. Mas não deixa de ser falacioso usar isto como argumento a favor da supremacia da escrita. A escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como um bem natural (MARCUSCHI, 2001, p. 23).

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), não devemos negar que a escrita trouxe importantes benefícios para a humanidade, já que, através dela, por exemplo, é possível “guardar” o conhecimento fora de nossas mentes de modo mais permanente, tornando-o mais acessível às pessoas de forma mais ampla. Porém,

segundo estes autores, não parece adequado afirmar que a escrita trouxe novas formas de pensar ou que tenha aumentado a capacidade cognitiva das pessoas, a ponto de torná-las mais inteligentes; pois, “quem faz tudo isso não é a escrita, e sim o processo de escolarização sistemático e continuado a que submetemos as crianças por longos anos” (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 88). Destacamos no trecho seguinte as palavras de Marcuschi e Dionísio (2007) sobre essa questão:

Ninguém mais duvida que a invenção da escrita trouxe indiscutíveis benefícios para a humanidade, mas ninguém pode negar que, mesmo assim, a maior parte de nossas atividades continua oral. Isso significa que a escrita tem funções muito importantes numa cultura letrada, mas nem por isso se torna a única forma de produzir, guardar e transmitir conhecimentos. Pretendemos deixar claro que a escrita é muito importante, mas que a oralidade também tem seu lugar consagrado em toda e qualquer sociedade do passado, do presente e do futuro (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 87).

Portanto, não devemos discordar de que a escrita tenha trazido imensas vantagens e consideráveis avanços para as sociedades que a adotaram, porém, o que estes autores discordam é em querer admitir que ela possui algum valor intrínseco absoluto. Podemos ainda ler:

Mesmo considerando a enorme e inegável importância que a escrita tem nos povos e nas civilizações ditas “letradas”, continuamos, como bem observou Ong (1998), povos orais. A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos (MARCUSCHI, 2001, p. 36).

E mais:

(...) mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo. (...) não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 13-15).

Por fim, podemos concluir que, tanto a oralidade como a escrita são imprescindíveis na sociedade em que vivemos. Não podemos confundir seus papéis e seus contextos de uso. Como afirmam Marcuschi e Dionísio (2007), não obstante

a imensa “penetração da escrita” e as “profecias de absoluto domínio da escrita”, a oralidade continua na moda, pois mesmo numa cultura considerada extremamente letrada, “redescobrimos que somos seres oralistas” (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 45). Contudo, faz-se necessário refletir melhor sobre o lugar da fala hoje, seja nos contextos de uso da vida diária, seja nos contextos de formação escolar formal, como é o caso deste trabalho.

3.2.1 Fala e escrita: noções gerais

Como discutimos logo acima, “a escrita trouxe imensas vantagens e consideráveis avanços para as sociedades que a adotaram” (MARCUSCHI, 2001, p. 29). Segundo Marcuschi (2001), foi através da escrita que a língua tornou-se objeto de interesse para estudo. Por meio dela, “criaram-se novas formas de expressão e deu-se o surgimento das formas literárias”. Foi também por intermédio da escrita que “surgiu a institucionalização rigorosa do ensino formal da língua como objetivo básico de toda formação individual para enfrentar as demandas das sociedades ditas letradas” (MARCUSCHI, 2001, p. 29). Apesar disso, como ficou claro nas discussões no tópico acima, isso não confere à escrita algum valor intrínseco absoluto ou supremacia em relação à oralidade.

Na realidade, tradicionalmente, a fala e a escrita foram (e ainda são) vistas a partir de uma série de dicotomias em que a escrita é tratada como padrão, formal, pública, explícita, clara, coesa, planejada, etc., e a fala, tudo ao contrário disso. De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), essa concepção das dicotomias (que toma a fala como contextualizada, implícita, concreta, redundante, não-planejada, imprecisa, fragmentária; e a escrita como descontextualizada, explícita, abstrata, condensada, planejada, precisa, integrada), não se sustenta “à luz de uma análise mais rigorosa e crítica” a cerca da linguagem. Na verdade, essa forma de analisar a língua, tem levado a conclusões inadequadas e reforçado os preconceitos contra a modalidade oral, segundo Marcuschi e Dionísio (2007, p. 28).

Neste trabalho, assumimos a posição de alguns autores que consideram que fala e escrita são dois modos de funcionamento da língua, e não dois sistemas linguísticos. As diferenças entre ambas “se dão dentro do *contínuo* da produção textual, e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI e

DIONÍSIO, 2007, p. 61). Dessa maneira, partimos do princípio de que “as relações entre as duas modalidades de uso da língua devem ser percebidas no *continuum* de gêneros textuais” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 147).

Portanto, a partir deste entendimento, o trabalho com as duas modalidades da língua deve estar associado à concepção de gênero e à produção textual discursiva, e não na relação das formas soltas e descontextualizadas. Apresentamos a seguir, algumas noções gerais que tratam das relações entre fala e escrita. Como já fora antecipado, assumimos aqui a perspectiva sociointeracionista, a qual considera fala e escrita como duas modalidades da língua, em que as relações entre ambas “se dão num contínuo ou gradação, perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 17) como faziam e fazem alguns autores. Esse e outros pontos, discutiremos mais adiante. Antes faremos uma incursão necessária sobre a relação entre fala e escrita com vista à melhor compreensão dos dados.

3.2.2 Perspectivas dicotômicas: fala e escrita em relações opostas

Destacamos neste tópico duas tendências que observam a fala e a escrita a partir de relações opostas. A primeira destas tendências, denominada *Perspectiva das dicotomias estritas*, categoriza a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos, atribuindo-lhes propriedades específicas, conforme ilustra o Quadro 1:

Quadro 1. Dicotomias estritas

Fala	versus	Escrita
contextualizada	VS	descontextualizada
dependente	VS	autônoma
implícita	VS	explícita
redundante	VS	condensada
não-planejada	VS	planejada
imprecisa	VS	precisa
não-normatizada	VS	normatizada
fragmentária	VS	completa

FONTE: MARCUSCHI (2001, p.27)

Nesta perspectiva, a língua escrita é tratada como o padrão da língua, ao mesmo tempo em que a fala é considerada pobre e mal estruturada. À vista disso, deixa-se de compreender que tanto a fala como a escrita apresentam variações, ou seja, que se dão num *contínuo de variações*, conforme já mencionamos (e que será melhor aprofundado nos tópicos seguintes). Ainda a esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam:

Com frequência, a linguagem falada é considerada pobre, comum, distensa, popular e mal estruturada, enquanto a língua escrita constitui o fundamento de toda a norma de correção do francês padrão. Essa simplificação ignora as múltiplas possibilidades de escrever numa variante “popular” ou “familiar” e de falar num registro cultivado ou acadêmico. As formas padrão e não padrão manifestam-se tanto no oral quanto na escrita (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 137).

Essa tendência apresenta uma visão estanque e rígida a respeito da língua, que, seguramente, deve ser rejeitada, segundo Marcuschi (2001), pois postula a fala como menos complexa, como o lugar do erro e do caos gramatical, e a escrita como padrão, como o lugar da norma e do bom uso da língua, ou seja, como mais complexa ou que possuem um certo valor intrínseco. Nas palavras do próprio Marcuschi (2001):

Uma de suas conclusões mais conhecidas é a que postula para a fala uma menor complexidade e uma maior complexidade para a escrita. De resto, trata-se de uma alternativa que conduz a seleções aparentemente fundadas em algum valor intrínseco aos signos linguísticos, mas, na realidade, as decisões fundam-se em critérios e mecanismos sócio-culturais não-explícitos (MARCUSCHI, 2001, p. 28).

Sustentado nessa forma de entender a linguagem, o ensino de língua materna difundido em manuais didáticos tem sido marcado pelo ensino, predominantemente, de regras gramaticais. Com efeito, de acordo com Marcuschi (2001), isso acabou distanciando o ensino da língua de seu uso cotidiano, “o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais” (MARCUSCHI, 2001, p. 28).

Para Schneuwly e Dolz (2004), quando se toma a escrita como o padrão da língua (como faz a Perspectiva das dicotomias estritas), o oral acaba sendo analisado a partir da escrita. Com isso, a escola reforça o trabalho com o oral como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita, que nesse caso é vista

como o uso correto da língua. Assim, de acordo com esses teóricos, apesar de estar bastante presente em sala de aula, o oral está sempre a serviço da estrutura formal escrita da língua.

A outra tendência, que também faz distinções dicotômicas ou caracterizações estanques entre fala e escrita, trata-se da *perspectiva epistemológica* ou *visão culturalista* da língua, desenvolvida, sobretudo, por antropólogos, psicólogos e sociólogos. Segundo Marcuschi (2001, p. 18), este é um tipo de visão pouco adequado para a observação dos fatos da língua, pois é uma tendência em que suas análises sobre a oralidade e a escrita são de natureza cognitiva, antropológica ou social. O maior interesse, neste caso, é identificar as mudanças operadas nas sociedades em que se introduziu o sistema de escrita. Assim diz Marcuschi (2001):

Denomino este paradigma como visão culturalista, na sua formulação forte. (...) Essa visão não serve para tratar relações linguísticas, já que vê a questão em sua estrutura macro (visão global) e com tendência a uma análise da formação da mentalidade dentro das atividades psico-socioeconômica-culturais de um modo amplo. Para os representantes desta perspectiva (...), a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos e, como tal, uma evolução nos processos noéticos (relativos ao pensamento em geral), que mediam entre fala e escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 29).

No Quadro 2, apresentamos as características desta visão que são marcadas pela oposição entre cultura oral *versus* cultura escrita, e que se resume respectivamente em *pensamento concreto e pensamento abstrato, raciocínio prático e raciocínio lógico, atividade artesanal e atividade tecnológica, cultivo da tradição e inovação constante e ritualismo e analiticidade*. É uma visão que separa as culturas civilizadas das primitivas, supervalorizando a escrita e estigmatizando o oral.

Quadro 2. Visão culturalista

Cultura oral	versus	Cultura escrita
pensamento concreto	VS	pensamento abstrato
raciocínio prático	VS	raciocínio lógico
atividade artesanal	VS	atividade tecnológica
cultivo da tradição	VS	inovação constante
ritualismo	VS	analiticidade

FONTE: MARCUSCHI (2001, p.29)

De acordo com Marcuschi (2001), essa tendência provocou uma supervalorização da escrita, visto que, admitiu-se que a escrita seria a responsável pelo surgimento do raciocínio silogístico e pela descontextualização dos significados. Acreditou-se também que ela teria feito surgir a descentralização do pensamento que passaria do concreto para o abstrato. Com isso, “deu origem a hipóteses muito fortes sobre a escrita, criando ‘uma visão quase mítica sobre a escrita’” (MARCUSCHI, 2001, p. 30).

Marcuschi (2001) considera que os autores desta perspectiva têm uma grande sensibilidade com os fatos históricos da língua e que, de certo modo, têm razão em boa parte de suas abordagens. No entanto, isso não significa dizer que essa visão seja a explicação mais sensata sobre as relações textuais entre as duas modalidades de uso da língua, pois “é provável que as relações de causa e efeito por eles vistas entre a cultura e o uso da escrita não estejam bem situadas” (MARCUSCHI, 2001, p. 29).

3.2.3 Perspectivas não-dicotômicas: oralidade e escrita como práticas sociais que se entrecruzam

Nesta parte, discutiremos sobre mais duas tendências que tratam do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais: a *perspectiva variacionista* e a *perspectiva sociointeracionista*.

Diferente das duas tendências dicotômicas discutidas anteriormente, as perspectivas *variacionista* e *sociointeracionista* não fazem distinções dicotômicas ou caracterizações estanques em relação à fala e à escrita, mas as tratam como práticas sociais que de certo modo se entrecruzam.

Segundo Marcuschi (2001), a perspectiva *variacionista* demonstra preocupação com as regularidades e variações da língua, uma vez que, nos contextos de ensino formal, ela aponta propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não-padrão linguísticos. A respeito disso, vejamos os trechos destacados:

Notável nessa tendência é o fato de não se fazer uma distinção entre fala e escrita, mas sim uma observação de variedades linguísticas distintas (MARCUSCHI, 2001, p. 31).

O interessante nessa perspectiva é que a variação se daria tanto na fala como na escrita, o que evitaria o equívoco de identificar a língua com a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente à língua padrão, como fazem os autores situados na perspectiva da dicotomia estrita (MARCUSCHI, 2001, p. 32).

Contrariamente às tendências dicotômicas que tratam a *fala* e a *escrita* a partir de relações opostas, a *perspectiva variacionista* identifica a fala e a escrita como dois modos de uso da língua em que a variação ocorre tanto em uma como na outra, evitando assim identificar a língua escrita como a padronização da língua, ou seja, “impediria identificar a escrita como equivalente à língua padrão, como fazem os autores situados na perspectiva da dicotomia estrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 32). Dessa maneira, tanto a fala como a escrita apresentariam língua padrão e variedade não-padrão, língua culta e língua coloquial, norma padrão e normas não-padrão, conforme se pode resumir no Quadro 3.

Quadro 3. A perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam	
língua padrão	variedade não-padrão
língua culta	língua coloquial
norma padrão	Normas não-padrão

FONTE: MARCUSCHI (2001, p.31)

Ainda que afirme ter grande simpatia por essa tendência, Marcuschi (2001) considera um equívoco tratar a fala e a escrita como propriamente dois dialetos, mas sim como “duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos” (MARCUSCHI, 2001, p. 32). O autor afirma também que essa tendência não faz uma distinção entre fala e escrita, “mas sim uma observação de variedades linguísticas distintas” (MARCUSCHI, 2001, p. 32). Portanto, como nem todas as normas podem ser padrão, uma delas será tratada como *norma padrão*. Dessa maneira, segundo o autor, os teóricos que se identificam com esta tendência postulam uma visão muito mais ideológica do que linguística.

Por outro lado, a tendência *sociointeracionista* seria aquela que trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica, a qual admite com maior clareza a língua “como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as

atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real.” (MARCUSCHI, 2001, p. 33). Esta é a tendência que assumimos neste trabalho sobre o tratamento dos gêneros orais em materiais didáticos, pois consideramos ser aquela mais apropriada na abordagem do papel da escrita e da fala nos processos educacionais. Além do mais, ela dedica a perceber as diversidades dos gêneros textuais e os fenômenos de compreensão textual recorrendo à interação entre leitor e autor. Como afirma Marcuschi (2001):

Nesta visão interacionista cabem análises de grande relevância que se dedicam a perceber as diversidades das formas textuais produzidas em co-autoria (conversações) e formas textuais em monografia (monólogos), que até certo ponto determinam as preferências básicas numa das perspectivas da relação fala e escrita. Além disso, tem-se aqui, a possibilidade de tratar os fenômenos de compreensão na interação face a face e na interação entre leitor e texto escrito, de maneira a detectar especificidades na própria atividade de construção dos sentidos (MARCUSCHI, 2001, p. 33).

Com base nesta perspectiva, tanto a fala como a escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade, conforme podemos observar no Quadro 4.

Quadro 4. Perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam
dialogicidade
usos estratégicos
funções interacionais
envolvimento
negociação
situacionalidade
coerência
dinamicidade

FONTE: MARCUSCHI (2001, p.33)

Essa é uma tendência que tem grande sensibilidade para as estratégias de organização textual-discursiva na modalidade falada e escrita - mais uma razão pela

nossa preferência por essa concepção de língua em nosso estudo sobre propostas de ensino de gêneros orais em materiais didáticos. Sobre essa perspectiva, Marcuschi (2001) explica:

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais (MARCUSCHI, 2001, p. 34).

Ainda segundo o autor, essa é uma tendência com muita sensibilidade para com “os fenômenos cognitivos” e “os processos de textualização” na oralidade e na escrita, os quais “permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido” (MARCUSCHI, 2001, p. 34), pois sua maior preocupação é com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Isto, segundo Marcuschi (2001), representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais. Vejamos nas palavras do autor:

Esta mudança de visão operou-se a partir dos anos 80, em relação aos estudos das três décadas anteriores em que se examinavam a oralidade e a escrita como opostas, predominando a noção de supremacia cognitiva da escrita dentro do que Street (1984) chamou de “paradigma da autonomia” (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Nesta “nova” visão, oralidade e escrita deixam de ser vistas como duas propriedades distintas, responsáveis por domínios estanques e dicotômicos, mas como duas atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais da língua, em que “há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral” (MARCUSCHI, 2001, p. 37). Desse forma, o autor propõe que as diferenças entre fala e escrita devem ser vistas em termos de um *continuum* de práticas e de gêneros, pois “certas práticas, apesar de orais, são profundamente influenciadas pela escrita, e que certas práticas, apesar de serem escritas, são profundamente influenciadas pela fala” (MARCUSCHI, 2008, p. 138). No tópico seguinte, discutiremos mais sobre alguns aspectos relevantes da relação entre fala e escrita a partir de um contínuo de variações.

3.2.4 Aspectos relevantes acerca da relação entre fala e escrita num contínuo de variações

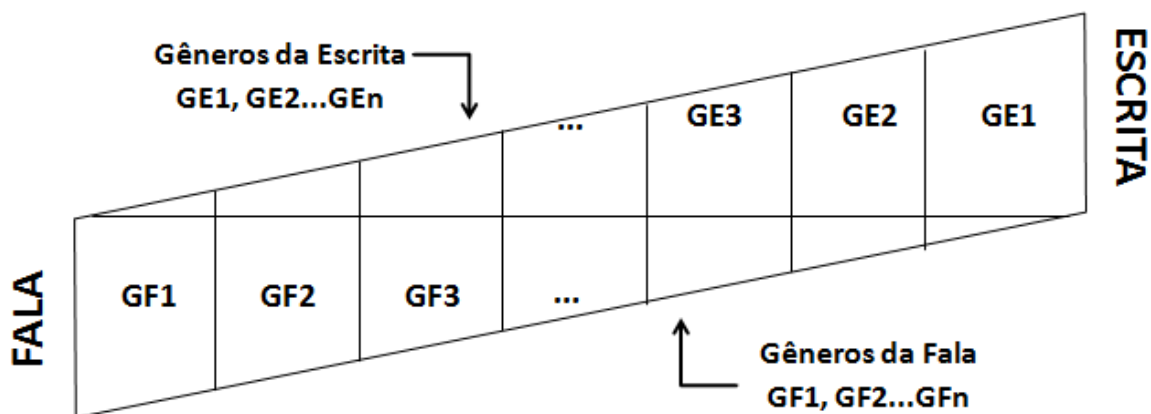
Como já discutimos anteriormente, a relação oralidade e escrita foi, tradicionalmente, tratada como dicotômica (conforme *Perspectiva das dicotomias estritas* e *Perspectiva epistemológica* ou *Visão culturalista*), em que se atribuía a escrita valores cognitivos intrínsecos, não enxergando nelas duas práticas sociais (como defende a *Perspectiva variacionista*). Hoje, predomina a posição que concebe a oralidade e a escrita como dois modos de uso da língua, ou seja, duas atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais de uso da língua (conforme *Perspectiva sociointeracionista*).

Nesse sentido, oralidade e escrita são vistas como práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas, ou seja, “fala e escrita são realizações de um mesmo *sistema linguístico* de base, mas com realização, história e representação próprias” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 16). Marcuschi (2001) complementa:

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 (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

Isso equivale a dizer que fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, não opostas e sujeitas a variações nas suas formas de produção textual, ou seja, tanto uma como a outra “se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 62). Na Figura 1, apresentamos um esquema que configura as duas modalidades da língua num contínuo de variações. Essa é a ideia que percorre em toda a nossa pesquisa sobre o tratamento dos gêneros orais em manuais didáticos realizada neste trabalho.

Figura 1. Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



FONTE: MARCUSCHI (2001, p.38)

A figura acima dá uma noção esquemática em que apresenta os dois domínios linguísticos (fala e escrita) dentro do contínuo de variações dos gêneros textuais. Embora pertençam ao mesmo sistema de língua e não sejam polares nem dicotômicas, a língua falada e a língua escrita têm suas peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Essas especificidades podem ser compreendidas a partir dos fragmentos seguintes, extraído de Marcuschi (2001):

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala (...). Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímicas e prosódia graficamente representados (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

(...) os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímica etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador, e grafismos de todo tipo) (MARCUSCHI, 2001, p. 39).

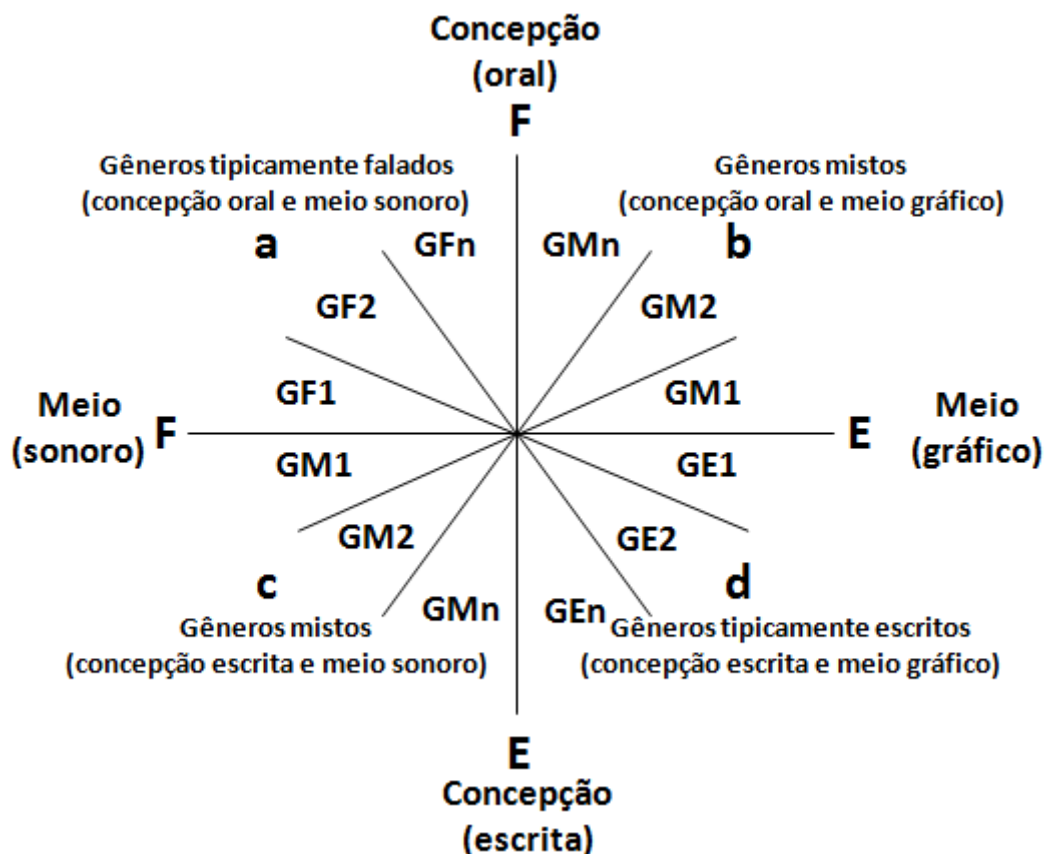
Nesse sentido, em muitas circunstâncias, torna-se inviável realizar comparações entre fala e escrita, sobretudo quando se tratar dos gêneros considerados prototípicos das duas modalidades da língua, como é o caso da *conversa espontânea* que é mais representativo da fala, e do *artigo científico* que é mais representativo da escrita, conforme defende Marcuschi (2001). Vejamos as explicações de Marcuschi e Dionísio (2007) a esse respeito:

Assim, um determinado texto falado, por exemplo, uma conversação espontânea, seria o *GF1* [Gênero da Fala prototípico] e representaria o gênero mais representativo dessa modalidade, não sendo aconselhável compará-lo ao *GE1* [Gênero da Escrita prototípico] que seria o gênero mais representativo da escrita, por exemplo, o artigo científico. Este contínuo distingue e, ao mesmo tempo, correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, as seleções lexicais, etc (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 62).

Para esses autores, esse é o cerne das visões confusas que alguns estudiosos criaram ao identificar e avaliar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, pois a primeira foi vista sob a perspectiva da segunda, dentro de um quadro de dicotomias estritas – como já explicitamos –, em que predominava o “paradigma teórico da análise imanente ao código”. Neste contexto, as perspectivas dicotômicas classificam a escrita “como estruturalmente elaborada, complexa, formal e abstrata, a fala era tida como concreta, contextual e estruturalmente simples” (MARCUSCHI, 2001, p. 37), como já tratamos desse assunto em tópicos anteriores. Por outro lado, encontramos gêneros da fala e da escrita que se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos. As *cartas íntimas* e *personais*, como exemplifica Marcuschi (2001), são gêneros que, de certo modo, se aproximam da oralidade tanto pelo tipo de linguagem como pela natureza da relação entre os indivíduos envolvidos na atividade interativa. Já os textos de *um noticiário televisivo*, apesar de pertencerem a um gênero originalmente escrito, os leitores só terão contato por meio da oralidade.

Para explicar essa relação mista entre os gêneros, Marcuschi (2001) define quatro domínios que se fundam pela combinação entre *meio* e *concepção*, no qual “a fala é de concepção oral e meio sonoro, ao passo que a escrita é de concepção escrita e meio gráfico” (MARCUSCHI, 2001, p. 39). Na apresentação da Figura 2, temos a configuração dos quatro domínios dos gêneros textuais que dá uma ideia do entrelaçamento dos gêneros textuais.

Figura 2. Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva



FONTE: MARCUSCHI, 2001, p.39 (adaptado).

No intervalo “a”, temos o domínio correspondente à combinação entre *concepção oral e meio sonoro*, resultando no domínio dos gêneros tipicamente *falado (oralidade)*, a exemplo da *conversação espontânea*. Na sua contraparte “d”, que corresponde ao domínio dos gêneros constituídos da combinação entre *concepção escrita e meio gráfico*, situa-se o domínio dos gêneros tipicamente *escritos*, a exemplo do *artigo de científico*. Por outro lado, temos os domínios “b” e “c” que são formados das mesclagens entre as duas modalidades da língua, ou seja, são os intervalos constituídos pelas combinações entre *concepção escrita e meio sonoro*, a exemplo de uma notícia de TV, e entre *concepção oral e meio gráfico*, a exemplo de uma entrevista publicada na revista VEJA. Estes são os domínios dos gêneros tratados como mistos que quase não são tratados nos manuais de língua portuguesa, conforme sugere Marcuschi (2001, p. 40).

A partir deste raciocínio, as diferenças entre fala e escrita passam a ser analisadas levando-se em conta um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não por meio da relação dicotômica entre dois polos opostos, como tradicionalmente foi feito. Seguindo essa linha de pensamento, em muitos

casos, torna-se difícil distinguir se o discurso produzido em um gênero textual deve ser considerado falado ou escrito (como é o caso dos gêneros textuais mistos). Sobre essa dificuldade de distinguir os gêneros, Marcuschi (2001) aponta:

Descobrimos que, comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferença do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que se poderia imaginar (MARCUSCHI, 2001, p. 42).

Outro exemplo de hibridização na produção de gêneros é o caso da notícia de um telejornal, pois a notícia se realiza na modalidade oral, mas, na verdade, o que ocorre é a leitura de um texto escrito no *teleprompter*. Nesse caso, “trata-se de uma *oralização* da escrita, e não de língua oral”, como afirma Marcuschi e Dionísio (2007, p. 17). Já o exemplo da publicação de entrevistas em revistas e jornais que originalmente são produzidas na forma oral, mas só nos chegaram pela escrita, “trata-se de uma editoração da fala” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 17). Marcuschi e Dionísio (2007) ainda citam outras situações em que ocorre hibridização dos gêneros textuais. Vejamos no trecho logo abaixo:

“(…) o caso das produções que não são tipicamente orais, mas só chegam a público na forma fônica, tal como as *notícias nas rádios e nos telejornais*. São uma escrita oralizada, o que não equivale, em hipótese alguma, à língua falada como tal. Também a *letra de música* que geralmente só nos chega pelo canto, mas que não se chamaria legitimamente de *língua falada*. Há ainda produções orais que só nos chegam por escrito, como o caso das *entrevistas impressas*, que são um gênero escrito, mas com base em um evento oral.” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 71).

Com base nessa concepção, oralidade e escrita são vistas e analisadas na perspectiva do uso, e não do sistema, permitindo compreender o seu funcionamento no dia-a-dia, ou seja, na análise da relação fala-escrita leva-se mais em conta os usos do código, e não o código em si. Conforme mencionado, fala e escrita são tratadas a partir de uma diferenciação gradual ou escalar, e não através de relações dicotômicas. Marcuschi (2001) reforça:

(…) fica de antemão eliminada uma série de distinções geralmente feitas entre fala e escrita, tais como a contextualização (na fala) versus descontextualização (na escrita), implicitude (na fala) versus explicitude (na escrita) e assim por diante, o que mostra nossa

diferença em relação a certos modelos analisados anteriormente (MARCUSCHI, 2001, p.43).

Fica claro o equívoco que muitos autores cometeram (e ainda cometem, em certa medida) ao tratar fala e escrita dentro das dicotomias. Como vimos, numa perspectiva sociointerativa de língua, admite-se que “tanto a fala como a escrita têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos” e que, “todos os usos da língua são situados, sociais e históricos” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 25). Assim, não é correto tratar fala como *dialogada* e escrita como *monologada*, fala como *não planejada* e escrita como *planejada*, fala como *informal* e escrita como *formal*, e assim por diante.

Por fim, levando-se em consideração essa perspectiva, a escola não deve ensinar a língua como tal, mas sim a língua em condições reais de uso na vida cotidiana. O ensino de língua materna deve “voltar-se para a produção textual e para a compreensão, tendo em vista os gêneros textuais e as modalidades de uso da língua e seu funcionamento” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 16). No tópico seguinte aprofundaremos no que diz respeito ao ensino de gêneros orais.

3.2.5 Discutindo sobre propostas para o ensino de gêneros orais

Com as abordagens realizadas nos tópicos acima, ficou clara a concepção sobre ensino de língua adotada neste trabalho, a qual funda-se, sobretudo, no postulado de que comunicar-se oralmente pode e deve ser ensinado sistematicamente pela escola (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 43). Ao mesmo tempo, sugere que o trabalho com a língua falada deve dar-se na visão dos gêneros e da produção textual discursiva, levando-se em conta os usos da língua e seu funcionamento. Outrossim, revelou-se que fala e escrita são duas modalidades de uso de um mesmo sistema linguístico, as quais devem ser percebidas num contínuo de gêneros textuais e não como dicotômicas (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007).

Consideramos, ainda, o princípio de que ensinar a língua oral na escola deve significar a possibilidade do aluno ter acesso aos usos diversos da linguagem mais formalizados e convencionais, ao passo que se exige maior controle consciente e voluntário da enunciação, “tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 67). Dessa forma, neste

tópico, discutiremos sobre algumas concepções de ensino do oral. Mais especificamente, sobre propostas didáticas para o ensino de gêneros orais na escola.

Dito isso, iniciemos pelos PCN (1988) os quais defendem que ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral, mas de desenvolver o domínio dos gêneros tanto daqueles que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa como os de outras áreas, bem como, os gêneros da vida pública ou formais. Vejamos alguns trechos do documento que fazem essas orientações:

(...) ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala que: a) partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino; b) ofereçam um corpus de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora; c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação (BRASIL, 1998, p. 74).

Possibilitar ao aluno a preparação prévia da enunciação de textos orais significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-a em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero, como, por exemplo: 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. 74-75).

Assim sendo, faz-se necessário um trabalho efetivo com a oralidade na sala de aula, objetivando a produção e a compreensão de textos pertencentes a diversos gêneros orais, como realização de entrevistas, exposição, debates, seminários, relatório de experiências, palestras, apresentações teatrais entre outros, por exemplo (BRASIL, 1998). Trata-se de propor situações didáticas nas quais as atividades com a diversidade de gêneros façam sentido de fato, abandonando “a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (BRASIL, 1998, p. 24). E assim, ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Apesar disso, de acordo com Mendes (2005) *apud* Bentes (2010, p. 139), quando se assume alguma importância

da oralidade para o desenvolvimento de competências e habilidades em língua materna, a grande maioria dos professores (ainda) utiliza a produção oral apenas como um mote para se chegar à produção de textos escritos, ou, por ser associada ao erro, serve-se sempre de objeto de correção para se chegar à forma padrão da língua (a escrita), mas nunca como objeto de ensino.

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), para tomar o gênero como objeto de ensino, é necessário “compreender sua adequação às práticas sociais, perceber os discursos que nele circulam e seus mecanismos linguísticos, e assim considerar que se está trabalhando com a língua em sua realidade.” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 132). Em Bentes (2010), resumem-se algumas concepções e atitudes mais comuns envolvendo o trabalho com a produção oral presentes em trabalhos, materiais didáticos e práticas de ensino:

a) não trabalhar a oralidade, mas apenas usá-la como meio para a exploração de diversos outros objetos de ensino – leitura, a produção de textos escritos e o tratamento de aspectos gramaticais; assim, a oralidade é mobilizada na sala de aula como um meio de comunicação, e não como um objeto de ensino; b) considerar a oralidade em termos dicotômicos, enfatizando-se principalmente o trabalho reflexivo sobre as diferenças entre as duas modalidades, a oral e a escrita, com exemplos bastante estereotipados e/ou por demais evidentes; c) ver a oralidade (ou os textos escritos profundamente influenciados pela oralidade) como um lócus privilegiado de observação da língua não padrão; o oral, então, é associado ao erro e, conseqüentemente, considerado um objeto de correção, de interdição; d) trabalhar o oral de maneira unidirecional, ou seja, o ora apenas como um mote para se chegar à produção escrita, principalmente à produção de textos escritos escolares em língua culta (BENTES, 2010, p. 140).

Isso nos mostra que, embora esteja presente na sala de aula, a língua oral (ainda) não é de fato ensinada na escola como querem os PCN e pesquisadores, pois o trabalho com esta modalidade de uso da língua (ainda) tem se servido mais de pretexto para a produção de textos escritos do que de objeto de ensino efetivamente.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 125) criticam ao afirmar que, o trabalho com o gênero oral na escola ocorre de forma incidental, uma vez que, na missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com a oralidade – “nas rotinas cotidianas, na leitura de instrução, na correção de exercícios” –, mas, sem o devido cuidado que deve ter. Isso se deve,

em certa medida, à má formação dos professores, segundo esses autores. Atentamos para afirmação no trecho a seguir:

Assim, como denunciam didatas, sociólogos, linguistas e formadores de professores (...), o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação dos professores apresenta importantes lacunas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 125).

Referenciada nos trabalhos de Mendes, Bentes (2010) afirma que ao levar o aluno a se posicionar em relação a um determinado tema, o trabalho com a oralidade na escola tem se revelado em “momentos de verbalização sobre um determinado texto ou assunto”, ou seja, uma espécie de “banalização da tomada da palavra, como se seu mero exercício pudesse levar alguém a se pronunciar oralmente de forma significativa e adequada ao contexto (público ou privado, formal ou informal)” (BENTES, 2010, p. 141). Ainda sobre essa questão, Bentes (2010) complementa:

Não refutamos a importância das práticas comunicativas orais na sala de aula, mas chamamos a atenção para o fato de que transformar a oralidade (suas práticas e gêneros) em objeto de ensino ultrapassa o exercício da comunicação oral (BENTES, 2010, p. 144).

Portanto, trabalhar a oralidade na perspectiva de objeto de ensino, como defendem os PCN, Bentes (2010), Schneuwly e Dolz (2004) e dentre outros, supõe organizar atividades que coloquem os alunos em situações de uso da língua que ultrapassem o estilo oral espontâneo. Situada na outra extremidade em relação ao estilo oral espontâneo, Schneuwly e Dolz (2004) identificam a “escrita oralizada”, que nada mais é do que “uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito”, de “uma palavra lida e recitada” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 132). Segundo esses autores, para o desenvolvimento da expressão oral, o aluno precisa conhecer e participar de diversas práticas de uso da oralidade que se aproximam do uso real da linguagem. Assim afirmam os autores:

(...) para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto,

antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 140).

Com relação à interação dialogal que ocorre em sala de aula envolvendo os alunos entre si, e o professor e os alunos, os PCN consideram essas atividades uma excelente estratégia de construção do conhecimento, uma vez que “permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos” (BRASIL, 1998, p. 24). No entanto, acredita-se (cf. mencionado) que essa estratégia não dê conta das múltiplas exigências que os gêneros orais colocam, sobretudo em instâncias públicas. Assim, de acordo com os PCN, ensinar a produção ou enunciação do texto oral supõe organizar atividades que permitam ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral em situações de uso público da linguagem. 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).

Dessa forma, o trabalho com a oralidade precisa se aproximar, o mais possível, do uso real da língua. Pois, ao fazer uso da linguagem oral nas situações de comunicação, espera-se 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; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário” (BRASIL, 1998, p. 51).

Logo, como assinalam Schneuwly e Dolz (2004), a produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente da de um texto escrito. A palavra é dita de uma vez por todas e o “controle do próprio comportamento deve ser realizado

previamente ou durante a produção, o que somente é possível numa certa medida” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 95). Numa produção oral, além do espaço, do tempo, dos interlocutores e seu lugar social, dos objetivos e do gênero, é necessário considerar também “as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção quando se percebe a necessidade” (BRASIL, 1988, p. 74). Nesse tipo de produção é importante, ainda, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004):

(...) criar automatismos; preparar a fala, sobretudo se esta é pública, por meio da escrita e da memorização; considerar seu texto oral como o produto de uma preparação aprofundada que, em situação, não supõe, de fato, mais do que variações devidas aos imprevistos da comunicação em ato (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 95).

Trata-se de levar os alunos das formas de produção oral “cotidianas”, “imediatas” e “autorreguladas” a outras “mais formais” e “mediadas”, pois, de acordo com os PCN, “a aprendizagem de procedimentos apropriados no uso da fala em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (BRASIL, 1998, p. 25). Dessa forma, para que os alunos dominem os gêneros orais como realmente são, Schneuwly e Dolz (2004) propõem um trabalho com os gêneros orais através de situações de comunicação mais próximas possível do real uso da língua, para que assim, “o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 68).

Segundo esse dois autores, não é adequado reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental, uma vez que, quando se decide trabalhar com os gêneros orais na sala de aula, o objetivo é capacitar os alunos para dominarem a fala em situações públicas formais de uso da linguagem, pois em situações sociais, ou seja, fora dos muros da escola, eles serão avaliados à medida que usarem a fala. Essa também é a linha de pensamento dos PCN:

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

Nessa perspectiva, o gênero oral deixa de ser tratado com um mero instrumento de comunicação, tornando-se um objeto de ensino-aprendizagem.

Assim, na atividade de ensino, propõe-se “o deslocamento da atividade meramente modelar para aquelas atividades que recuperam o funcionamento do texto, inserindo-o numa situação comunicativa real” (BRASIL, 1998, p. 132). Ou seja, enquanto materialidade didática, o gênero se desloca de seu funcionamento real e se torna “objeto a ser analisado”. De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), o desafio da escola é justamente “promover tal deslocamento sem descaracterizar o gênero em sua essência, sem assumi-lo como mero modelo” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, 132).

A partir dessa compreensão, toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática, cabendo ao professor definir claramente quais características do oral serão ensinados e quais são os objetivos de aprendizagem, pois, “trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 69).

Com relação à enorme variedade de gêneros que permeiam as relações sociais, os PCN orientam que a escola deva escolher aqueles que se tornarão objeto de ensino. Neste caso, de acordo com o documento citado, os gêneros escolhidos devem ser aqueles que dificilmente os alunos terão acesso espontaneamente, ou seja, ao invés de abordarmos aqueles gêneros que fazem parte da vida privada cotidiana do aluno, “é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 146). Dessa forma, a escola precisa priorizar os gêneros orais que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, ou melhor, aqueles que eles não adquirirão de forma espontânea. É isso que os PCN orientam no trecho destacado:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem (BRASIL, 1998, p. 24).

Sem negar a importância dos gêneros do cotidiano, os gêneros que deverão gozar de um tratamento prioritário na escola são aqueles que caracterizam os usos públicos da linguagem; aqueles que os alunos não terão acesso nos usos espontâneos da oralidade. Inclusive, já tratamos em trecho anterior sobre a

importância de desenvolver, na escola, uma série de atividades que permitam aos alunos construir, progressivamente, modelos apropriados de uso de gêneros públicos, pois “dialogar em situações formais é diferente de dialogar em uma conversa informal espontânea.” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 159).

Para os autores Schneuwly e Dolz (2004), para dominar os gêneros formais públicos é necessário o controle mais consciente e voluntário por parte do usuário, pois tratam-se de formas de linguagem que “apresentam restrições impostas do exterior”. São, em grande parte, “predefinidos”, “pré-codificados” por convenções que os regulam e definem seu estilo institucional. Assim, afirmam esses autores no fragmento abaixo:

Essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática. Hipotetizamos que, indiretamente, elas ajudam a melhorar a expressão nas formas cotidianas de produção oral. Assim, postulamos, em nosso trabalho atual, que é sobre elas que, prioritariamente (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 147).

No Quadro 5, apresentamos alguns dos gêneros considerados prioritários para o trabalho em sala de aula, segundo os PCN (1998, p. 54):

Quadro 5. Gêneros orais privilegiados para o trabalho na escola

Gêneros orais	
Literários	cordel, causos e similares, texto dramático e canção
De imprensa	comentário radiofônico, entrevista, debate e depoimento
De divulgação científica	exposição, seminário, debate e palestra
Publicidade	propaganda

FONTE: BRASIL (1998, p. 54)

Em suma, como deixamos claro até aqui, quando se propõe o ensino dos gêneros orais na escola, não significa, porém, querer ensinar os alunos a falarem, até porque, ao chegar à escola, as crianças já falam (e como falam!). Mas, objetiva “criar oportunidades para que os alunos observem o funcionamento dos textos conversacionais e sejam capazes de explicitar os seus princípios e as suas funções”

(MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 172). Pois, somente assim, saberão utilizar os gêneros orais formais públicos de forma competente nas mais diversas situações sociocomunicativas.

Por fim, como sugere os próprios PCN, é fundamental constituir um *corpus* de textos orais na escola correspondentes aos gêneros orais prioritários. O *corpus* poderá conter registros audiovisuais como debates, entrevistas, seminários, exposições, palestras, leituras dramáticas, saraus literários entre outros, de modo possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras.

Feita essas considerações a propósito do trabalho com os gêneros orais, passaremos a uma apreciação do *locus* de análise deste objeto, o livro didático de língua portuguesa. Nossa proposta de intervenção funda-se na sugestão de uma forma mais coerente de abordagem dos gêneros orais no livro didático. Assim, é necessário compreender este “espaço de circulação” ou *locus* de surgimento dos gêneros orais, antes de passarmos à análise dos volumes específicos.

4 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, destinado ao ensino, foi oficialmente instituído no Brasil ainda no Estado Novo no momento em que, por intermédio do Decreto-Lei nº 1.006/38, de 30/12/1938, criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e foram estabelecidos critérios para a produção, importação e utilização do livro didático nas escolas. Porém, somente em 1966, através de um acordo entre MEC e Usaid (United States Agency for International Development), o Estado veio a assegurar, mediante verbas públicas, o financiamento e a distribuição gratuita de livros didáticos às escolas brasileiras. Uma comissão criada pelo MEC, denominada Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted) era a responsável pela produção, edição e distribuição dos livros didáticos (BATISTA, 2003).

Posteriormente, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD⁸), através do Decreto nº 9.154, de 19/08/85, as relações entre o Estado e o livro didático escolar foram definidas através de diretrizes. Como bem destaca Batista (2003), essas diretrizes estão baseadas nos seguintes pontos principais: a centralização das ações de planejamento, a distribuição gratuita do livro, a atuação restrita à compra de livros – deixando a produção editorial a cargo da iniciativa privada – e a escolha do livro pela comunidade escolar.

O programa de iniciativa do Ministério da Educação (MEC) tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Brasil. No quadro dessa política, o MEC passa a atuar como um mediador entre os professores e o campo de produção editorial, ou seja, “um intermediário entre uma determinada *demanda* (a dos docentes) e uma determinada *oferta* de livros didáticos (aquela definida pelo campo editorial)” (BATISTA, 2003, p. 34).

O PNLD, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações que buscam definir as relações do Estado com o livro didático escolar. A partir de 1996, a fim de assegurar a qualidade das obras a serem

⁸ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico (PORTAL MEC, 2016).

adquiridas pelo governo, o programa passou a desenvolver um conjunto de medidas no sentido de avaliar sistematicamente e continuamente o livro didático.

De acordo com Batista (2003), através dessas medidas implementadas pelo MEC, identificou-se “a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003, p. 28). Até então, o MEC não havia ainda proposto nenhuma ação direta e sistemática no sentido de “discutir a qualidade e a correção dos livros que adquiria e que buscava fazer chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas do Ensino Fundamental” (BATISTA, 2003, p. 28).

Por conseguinte, fixou-se parte das características atuais do PNLD, como: adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série); escolha do livro pelo conjunto de professores; distribuição gratuita às escolas, e fundamentalmente; análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo Programa. Dessa forma, as obras a serem adquiridas passaram, a partir de então, a ser submetidas a um processo de análise e avaliação sistemático e contínuo. Como avalia Batista (2003), com livros de melhor qualidade é possível contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas:

Em síntese, com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (BATISTA, 2003, p. 41).

Contudo, tendo em vista as alterações que, nos últimos anos, ocorreram no contexto educacional brasileiro, em especial, por conta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o PNLD precisou enfrentar novos desafios em um novo contexto educacional. Assim, de acordo com Batista (2003), as novas orientações que evidenciam novas perspectivas de atuação, precisam estar refletidas na configuração dos livros didáticos.

Segundo Batista (2003), entre os anos de 1960 e 1970, surge no Brasil, um modelo de livro didático cuja função principal é a de “estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula” (BATISTA, 2013, p. 46). De acordo com esse modelo

de manual escolar, o trabalho do professor em sala de aula é organizado a partir de um conjunto de atividades com o intuito de ensinar determinados conteúdos escolares, ordenados por gradação de dificuldades e de acordo com as séries e unidades de ensino. Assim afirma Batista (2003):

Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BATISTA, 2003, p. 47).

Batista (2003) salienta ainda que essa concepção de livro didático como estruturador das práticas docentes, que se caracteriza pela gradação de dificuldades das atividades, emprego de atividades em atendimento à tendência do uso de técnicas de ensino e correção de exercícios escolares, surge por conta da necessidade de ampliação do atendimento ao público escolar, somada a isso, à “falta de condições do professor, geralmente mal treinado, para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas” (BATISTA, 2003, p. 48).

Sem negar a importância que o livro didático tem na organização do trabalho escolar, devemos considerar que a concepção de livro didático que emergiu entre os 1960 e 1970, e os materiais educacionais que dela resultam, “são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo” (BATISTA, 2003, p. 49), uma vez que, o cenário da educação atual

é marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender diferentes interesses e expectativas geradas por fatores de ordem cultural, social e regional. Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais (BATISTA, 2003, p. 49).

A partir da década de 1990, essa concepção de livro didático tem despertado interesses de diversos pesquisadores, o que tem propiciado o surgimento de múltiplas dimensões e diversas possibilidades de análise. Na

interpretação de Bittencourt (2008), por exemplo, o livro didático tem-se constituído também em um instrumento de transmissão de ideologias, uma vez que, é elaborado com fins de transmitir determinados conteúdos que devem ser aprendidos de forma idêntica por todos os alunos. Assim afirma Bittencourt (2008):

E, sem dúvida, o livro didático é também um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. (...) Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores (BITTENCOURT, 2008, p. 15).

Por outro lado, apesar do livro didático ser considerado um veículo de transmissão e reprodução de ideologias ou de uma cultura, ele também pode ser um importante instrumento a serviço do trabalho pedagógico. Conforme aponta Bittencourt (2008), além de ser considerado “uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado” (BITTENCOURT, 2008, p. 14), o livro didático também pode ser analisado como “um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época” (BITTENCOURT, 2008, 14). Neste aspecto, não poderemos deixar de considerá-lo como *locus* de divulgação e materialização de novos conceitos, como o de gênero.

Esta também é a concepção de Lajolo (1996), que qualifica e define o livro didático como instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Assim diz Lajolo (1996):

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. (...) Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (LAJOLO, 1996, p. 4).

Ela ainda complementa:

(...) para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar (LAJOLO, 1996, p. 4).

Portanto, entre as diversas possibilidades que se pode adotar para a análise do livro didático, neste estudo optamos por aquela que enfatiza sobre a importância e centralidade do livro didático no processo de preparação e efetivação das aulas, ou seja, a concepção de livro didático como suporte para as práticas pedagógicas, como orientador ou como apoio no processo de ensino e veículo de novos conteúdos. O livro será, assim, nosso *locus* de abordagem e intervenção no contexto de ensino de Língua Portuguesa.

Com relação às diversas propostas de melhoria da qualidade do livro didático implementadas pelo PNL, segundo Batista (2003), os atuais editais e seus critérios de avaliação apontam que o Programa ainda evoca uma concepção de manual escolar cristalizado nas décadas de 60 e 70, em que, ao invés de se constituir em um material de referência para o professor, se caracteriza “como um caderno para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado” (BATISTA, 2003, p. 47). Sendo assim, o atual livro didático tende a contribuir para a permanência desse modelo de livro didático. Como afirma Batista (2003):

[...] um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BATISTA, 2003, p. 47).

Essa concepção de livro didático inibe o surgimento de outros padrões de manuais escolares e limita suas possibilidades. Segundo Batista (2003), para romper com essa visão, o PNL precisa permitir o desenvolvimento de novas concepções de livro didático, acolhendo propostas de novos modos de relação do manual com o trabalho docente. Em outros termos: “é necessário ampliar a concepção de livro didático, possibilitando que a oferta de materiais inscritos se diversifique e se enriqueça” (BATISTA, 2003, p. 49).

As novas orientações, sejam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ou dos Parâmetros Curriculares Nacionais, impuseram aos manuais didáticos certas modificações, como a inclusão dos gêneros e das formas sociais orais na escola. Assim, é esperado que os novos livros didáticos apresentem propostas que favoreçam a produção e a compreensão de textos orais na interação em sala de aula, tomando a linguagem oral como objeto de ensino, bem como, que trabalhem a variação e a heterogeneidade linguística, introduzindo a norma culta

relacionada ao uso da linguagem oral em situações formais e/ou públicas, como querem os PCN. No tópico seguinte, discutiremos sobre alguns estudos sobre o tratamento oferecido aos gêneros orais por alguns livros didáticos e traçaremos as linhas para a análise da coleção escolhida.

4.1 A QUESTÃO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Estudos semelhantes ao que realizamos nessa pesquisa sugerem que o trabalho com a linguagem oral (formal e pública), na qualidade de objeto de ensino, como indica a legislação oficial, ainda não é, decerto, algo assegurado nos livros didáticos. Embora haja um movimento bastante significativo na direção do uso da linguagem oral em sala de aula, poucas coleções exploram a linguagem oral como objeto de ensino.

De acordo com estudos de Rojo (2003), quase que a totalidade das coleções analisadas responde positivamente à questão da incidência de atividades de produção e compreensão de textos orais na interação em sala de aula, no entanto, poucas coleções tratam os gêneros orais formais públicos como objeto ensinável. Portanto, as conclusões a que chegou a pesquisa de Rojo (2003) com livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries inscritos no PNLD/2002, fazem ver que as propostas do livro escolar para o ensino de língua materna ignoram e ocultam as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais. Isto é, há uma decidida preferência pela língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita, sendo mínima a incidência de textos oriundos da tradição oral. Desse modo, como afirmam Rojo e Batista (2003):

[...] embora autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivas e eficazes. [...] pensar a linguagem oral (formal e pública) como objeto de ensino, como querem os PCNs, está longe da realidade dos livros didáticos (ROJO E BATISTA, 2003, p. 16).

Logo, apesar dos autores e editores dos livros didáticos terem passado a dar maior atenção ao trabalho com a oralidade, como querem os referenciais de ensino, as propostas de ensino continuam centradas na modalidade escrita. Ainda que tenham encontrado em alguns dos livros didáticos estudados, propostas de

interações orais, Rojo e Batista (2003) afirmam que as atividades propostas não são as mais indicadas no sentido de tomar a linguagem oral como objeto de ensino. Para Mendes da Silva e Mori-de-Angelis (2003), a simples presença de propostas de interações orais não significa que o texto oral ganhou o tratamento de objeto de ensino no livro didático. Sendo assim,

é preciso considerar que a mera proposição de situações mediatizadas pela linguagem oral não é suficiente para que se possa pensar em um trabalho de produção e compreensão de textos orais. Para levá-lo a cabo, é necessário, ao menos, que o aluno seja orientado – e também o professor – a ‘cuidar’ do texto oral que está enunciando. Assim, por exemplo, a construção composicional e o estilo de que o aluno deverá lançar mão para responder uma pergunta não são os mesmos a serem utilizados por ele quando de sua participação em um debate (MENDES DA SILVA e MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 196).

No caso de nossa pesquisa, o objeto alvo é as propostas didáticas para o ensino de gêneros orais organizadas numa coleção em uma coleção de livros didáticos. De maneira semelhante, nossa pesquisa tem como ênfase as atividades de produção de gêneros textuais, de modo a verificar o espaço e o tratamento dado aos gêneros orais. Assim, buscamos, entre outros, verificar se nas propostas didáticas de ensino o gênero oral recebem o tratamento de objeto de ensino.

Os estudos de Rojo (2003) concluem ainda que, no que tange ao campo da oralidade pouquíssimas coleções avaliadas dão atenção à variação linguística (variedades e registros), o que “reflete a falta de sensibilidade da produção didática para os usos da oralidade” (ROJO, 2003, p. 93). O índice de coleções que propõem alguma diversidade de gêneros orais a serem produzidos em sala de aula também é baixo: 38% apenas. Conforme argumentação de Mendes da Silva e Mori-de-Angelis (2003) “pensar a operacionalização das propostas dos PCN ainda é uma tarefa a ser cumprida, tanto por pesquisadores quanto por autores de livros didáticos” (MENDES DA SILVA e MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 191).

Por fim, todas essas conclusões mostram que as propostas do livro escolar para o ensino de língua materna, continuam centradas na modalidade escrita. Essa negligência dos manuais escolares com as formas sociais orais da língua tende a obstacularizar a preparação dos alunos para a vida cidadã, como querem os referenciais de ensino oficiais. Na seção seguinte, discutiremos os resultados da análise sobre o tratamento oferecido aos gêneros orais nos quatro volumes da

coleção de livro didático de Língua Portuguesa intitulada de “Português: leitura, produção e gramática” que como elaboradora Leila Luar Sarmiento.

5 ESTUDO DE PROPOSTAS DE ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA “PORTUGUÊS: LEITURA, PRODUÇÃO E GRAMÁTICA”

Para desenvolver este estudo, adotamos o método da pesquisa qualitativa, com propriedade descritiva, em conformidade com os parâmetros propostos por Bogdan e Biklen (1994). Nosso foco, ainda que utilizemos o levantamento de dados, é compreender e interpretar os fenômenos e as informações que julgarmos pertinentes, de modo a construir uma reflexão crítica acerca do ensino de língua oral na escola e contribuir na discussão sobre o tratamento dos gêneros orais em sala de aula. Portanto, nesta seção, discutiremos os resultados da análise sobre o tratamento oferecido aos gêneros orais de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa intitulada de “Português: leitura, produção e gramática” e tem como elaboradora, Leila Lauar Sarmiento.

A escolha da coleção para a aplicação desta pesquisa foi motivada por duas situações: a primeira consiste na própria recomendação das diretrizes do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - que exige que a pesquisa ocorra, obrigatoriamente, no âmbito do ensino fundamental; a segunda, por se tratar de uma coleção de livros didáticos utilizada por algumas escolas públicas do município de Quijingue, Bahia, no quadriênio 2008-2011, adotada através do PNLD 2008, e que, atualmente, continua sendo disponibilizada pela editora para a análise do professor.

Inicialmente, objetivando conhecer a obra e identificar as seções destinadas ao trabalho com a oralidade e a produção textual, realizamos a leitura e análise da estrutura dos quatro volumes da coleção. A partir desta estratégia também será possível avaliar o espaço oferecido às duas modalidades de uso da língua. Em seguida, realizaremos o trabalho de pesquisa, categorização e registro de todas as atividades de produção de gêneros e tipos textuais reunidas nos quatro volumes da coleção. De posse destas informações, realizaremos a análise qualitativa e interpretação das propostas didáticas de ensino de gêneros orais da referida coleção, com base na teoria dos gêneros discursivos (MARCUSCHI, 2001 e 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007) e dos referenciais de ensino (BRASIL, 1998).

Com suporte no aporte teórico e nos resultados obtidos nas etapas anteriores, apresentaremos, como desfecho, alguns pontos que consideramos importantes no sentido de melhorar o espaço e o tratamento dos gêneros orais em sala de aula, valendo-se como propositura ou como forma de intervenção na realidade escolar. Dessa maneira, indicaremos, neste ponto, meios adequados para trabalhar gêneros discursivos nas práticas de ensino e da aprendizagem da produção textuais de gêneros orais na sala de aula. Por se tratar de uma pesquisa de caráter descritivo, e não uma pesquisa-ação, não há um modelo de atividade proposta, executada, avaliada. O estudo busca a abertura de perspectiva para o trabalho mais eficiente com o gênero oral.

5.1 VISÃO GERAL DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

A coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, cujo título é “Português: leitura, produção e gramática” que Leila Lauer Sarmiento como elaboradora, é destinada ao segundo segmento do ensino fundamental, mais precisamente, aos estudantes do 6º ao 9º ano da etapa final do ensino fundamental. Cada um dos quatro volumes da referida coleção apresenta quatro unidades temáticas com dois capítulos cada, perfazendo um total de oito capítulos por volume. Na introdução de cada unidade (capítulo 1), há sempre uma seção de estudo de um texto composto exclusivamente por linguagem não verbal, geralmente, uma imagem de uma obra de arte. No final da unidade (capítulo 2), apresenta, geralmente, outra seção que traz uma “*Oficina de projetos*” e sugestões de livros, filmes e sites. Além destas, a coleção apresenta outras seções destinadas ao trabalho com a leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos. Algumas unidades dos livros são compostas de três capítulos.

Nas seções destinadas ao trabalho com a leitura, há também exercícios que solicitam o uso oralidade. Seções como “Sobre o texto” e “Discussão do tema” recorrem a conversas ou discussão livre para levantar hipóteses ou ativar os conhecimentos prévios e dados que contextualizam a leitura a ser feita, ou, mesmo para refletir a respeito do tema discutido na unidade. O principal objetivo destas seções é contextualizar ou refletir a leitura em si, e não a produção de gênero textual em si. A coleção em questão apresenta também uma seção específica, intitulada

“Oficina de produção”, cujo propósito é a produção de diferentes gêneros e tipos textuais⁹, tanto orais como escritos. Portanto, esta seção será o objeto de maior interesse de nossa pesquisa, tendo em vista a produção textual como propósito. No entanto, verificaremos também a abordagem acerca da oralidade nas seções “Oficina se projetos”, “Sobre o texto” e “Discussão sobre o tema”.

A coleção, em geral, está organizada em torno de diversas temáticas contornadas por uma variedade de gêneros e tipos textuais, o que evidencia a importância dada aos mais recentes estudos linguísticos e às orientações indicadas pelos PCN, o que contribui para uma formação textual do aluno. Outrossim, é possível observar em toda coleção, oralidade e escrita não são trabalhadas de forma opostas; não houve um trabalho de contrastes, por exemplo, como tradicionalmente era feito, mas tratadas como práticas sociais de um mesmo sistema linguístico. No entanto, é possível observar que não houve uma compreensão de gêneros textuais a partir de um *continuum* de gêneros, como defende Marcuschi e Dionísio (2007).

A coleção privilegia o trabalho com a produção e a compreensão textual – um dos aspectos de uma perspectiva sociointeracional de língua, conforme vimos em Mikhail Bakhtin (2006a), Koch (2002 e 2014), Marcuschi (2001 e 2008), dentre outros, na seção primeira deste trabalho –, contudo, é carente no que se refere ao ensino de língua partir de seu funcionamento cotidiano.

Como discutimos na fundamentação, numa concepção sociointeracional de língua, “não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico”, no entanto, ela também “é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), como uma ação que na vida cotidiana. Dessa forma, nos quatro volumes da coleção, a oralidade é tratada como “uma prática social” para fins comunicativos que se realiza por meio de dos gêneros orais. A seguir, apontaremos os resultados da análise dos

⁹ É importante frisar que, admitimos que não há uma relação dicotômica entre gêneros e tipos textuais, mas uma relação de complementaridade. Os gêneros textuais se materializam através de sequências tipológicas ou tipos textuais. Conforme define Marcuschi (2008), a tipologia textual é como uma “sequência linguística norteadora”, definida por propriedades linguísticas próprias que colaboram na construção dos gêneros. Portanto, a produção dos gêneros e suas sequências tipológicas são determinadas pelo contexto de produção e de suas funções comunicativas. Dessa forma, os *gêneros textuais*, tanto orais quanto escritos, possuem algumas características básicas como, o tipo de assunto abordado, quem está falando, destinatário(s), a finalidade do texto e o *tipo do texto* (narrativo, expositivo, argumentativo, instrucional, etc.).

quatro volumes da coleção de livro didático escolhida para desenvolver esta pesquisa.

5.2 ANÁLISE DO VOLUME 1 – 6º ANO

O primeiro volume da coleção – indicado para o 6º ano –, apresenta dezoito propostas de produção de diferentes gêneros e tipos textuais em face às quatro unidades temáticas do livro. Com exceção das unidades III e IV, que nos seus segundos capítulos organizam o trabalho pedagógico com base em três textos-foco, cada um dos demais capítulos está organizado em torno de dois textos bases que desencadeiam em duas propostas de produção textual, reunidas em seção específica, denominada “Oficina de produção”.

Nesse primeiro volume da coleção, encontramos duas propostas de produção textual envolvendo a modalidade oral: uma *contação de história* e um *comercial de televisão* (cf. Quadro 6). Porém, nenhuma destas propostas está voltada para o ensino dos gêneros orais formais públicos, como pretendem e orientam os PCN. Além destas duas propostas, a maior parte do trabalho com a oralidade se limitou às atividades de leitura expressiva, conversas e debates sobre os assuntos dos textos das unidades, que estão reunidas nas seções “Sobre o texto” e “Discussão sobre o tema”, ou seja, uma alusão às práticas de oralização e não de um trabalho com o gênero oral propriamente dito. As práticas orais propostas nestas atividades são um mote para trabalhar a leitura e compreensão textual ou uma estratégia para se chegar à produção de textos escritos. É aquilo que Bentes (2010) destaca ao resumir as concepções e atitudes mais comuns presentes em livros didáticos e práticas de ensino. De acordo com a pesquisadora, nas atividades envolvendo o oral nos livros didáticos, a oralidade é utilizada mais como meio para a exploração de diversos outros objetos de ensino, como a leitura, a produção de textos escritos e o tratamento de aspectos gramaticais, e não para o desenvolvimento de competências e habilidades no uso da língua oral. Nestas situações, “a oralidade é mobilizada na sala de aula como um meio de comunicação, e não como um objeto de ensino” (BENTES, 2010, p. 140). Pelo menos, essa foi a impressão que a partir da análise deste primeiro volume.

Conforme argumentam Bentes (2010), Schneuwly e Dolz (2004), PCN e dentre outros autores estudados, para tornar a oralidade objeto de ensino é necessário organizar atividades que coloquem os alunos em situações de uso real da língua, ou seja, é necessário criar situações didáticas em que se faz necessário o uso de gênero oral formal e público, que ultrapassando o estilo oral espontâneo. Assim, o trabalho com a oralidade nestas atividades deveria representar o uso real da língua.

Não queremos, com isso, refutar a importância das interações orais em sala de aula, mas chamar a atenção para o fato de que transformar a oralidade em objeto de ensino é mais do que o simples exercício de comunicação oral em sala de aula, conforme já discutimos neste trabalho. Acerca desta questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) atentam:

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 (BRASIL, 1998, p. 24).

Pois, fora dos muros da escola, os alunos se depararão com inúmeras situações comunicativas em que necessitarão utilizar um gênero oral e serão avaliados à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de uso da fala e da adequação às características próprias do gênero do oral escolhido. Assim, ao reduzir o tratamento da modalidade oral como mero instrumento de comunicação – como se observou neste volume –, diminui a possibilidade dos alunos dominarem a fala pública e ampliar suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania, como querem os PCN. O documento ainda reforça ao afirmar que é necessário ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e na realização de apresentações públicas através de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc., uma vez que, “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (BRASIL, 1998, p.

25). No Quadro 6 (localizado abaixo) destacamos as dezoito propostas de produção textual contempladas no Volume 1, na seção “Oficina de produção”.

QUADRO 6. Propostas de produção textual do volume 1 – 6º ano

Propostas de produção textual: seção “Oficina de produção”		Tratamento	Modalidad e da língua	
Unidade I	Capítulo 1	“Você leu os textos narrativos (...), que contam a história de personagens da mitologia grega. Também já conhece a estrutura de uma narração e os elementos que compõem esse tipo de texto. (...) Leia as propostas de produção a seguir e escolha uma delas.” (p. 22).	Produção de NARRATIVA seguindo as orientações.	Escrita
		“Escolha uma das propostas a seguir para a produção de uma crônica. (...) Assim como fez Moacyr Scliar, você vai escrever uma crônica baseada numa notícia.” (p. 34).	Produção de CRÔNICA seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 2	“(…) Em grupo, você e seus colegas vão escolher uma dessas lendas, ou qualquer outra lenda brasileira, e contá-la ao restante da classe”. (p. 57)	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA seguindo orientações.	Oral
		“Invente uma fábula mais extensa do que a que você acabou de ler. (...) Veja as propostas, escolha uma delas e concorra.” (p. 74).	Produção de FÁBULA seguindo as orientações.	Escrita
Unidade II	Capítulo 1	“Nas atividades a seguir, você poderá escrever (ou continuar) uma narrativa com diálogos (...)”. “Crie uma narrativa com esses personagens (...)”. (p. 100).	Produção de narrativa seguindo as orientações.	Escrita
		“Agora você vai produzir uma história em quadrinhos (...)”. (p. 119).	Produção de HISTÓRIA EM QUADRINHOS seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 2	“(…) Agora é a sua vez de criar um poema”. (p. 130).	Produção de POEMA seguindo as orientações.	Escrita
		“(…) vão se reunir em duplas e preparar algumas notícias, conforme instruções de um das propostas a seguir”. (p. 154).	Produção de NOTÍCIA seguindo as orientações.	Escrita
Capítulo 1	“(…) Você e seus colegas produzirão cartazes que incentivem a economia e preservação da água. (...) Siga as instruções”. (p.172).	Produção de CARTAZ seguindo as orientações.	Escrita	

Unidade III	Capítulo 2	“Você e os colegas de seu grupo vão produzir um folheto desdobrável dirigido aos alunos de sua escola e à sua comunidade. (...)”. (p.190).	Produção de FOLHETO seguindo as orientações.	Escrita
		“Agora você também vai se colocar “na pele” de um personagem fictício e contar, em 1ª pessoa, uma situação inesquecível vivida por ele. (...). Siga estas orientações.” (p.200).	Produção de RELATO PESSOAL seguindo as orientações.	Escrita
		<u>“Sob a orientação do professor, você e o seu grupo vão organizar um comercial para televisão que será apresentado para toda a turma. (...)”. (p. 219)</u>	<u>Produção de COMERCIAL PARA TELEVISÃO seguindo as orientações.</u>	<u>Escrito e Oral</u>
		“(…) Assim como fez Rubem Alves, você e seus colegas vão criar um conto maravilhoso contemporâneo. (...)”. (p.234).	Produção de CONTO seguindo as orientações.	Escrita
Unidade IV	Capítulo 1	“Com a orientação do professor, escolha um amigo de outra série de sua escola ou de outra escola com quem você possa se corresponder. (...) Escolhido o correspondente, pense no conteúdo a ser abordado na carta e prepare um rascunho”. (p.256).	Produção de CARTA PESSOAL seguindo as orientações.	Escrita
		“Você também vai escrever uma resenha crítica sobre um livro. (...) Siga as instruções”. (p.276).	Produção de RESENHA CRÍTICA seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 2	“Reúna-se em dupla e escolha uma das propostas a seguir. Em ambos os casos, você e seu colega vão produzir uma narração com descrição de lugares”. (p.289).	Produção de CONTO seguindo as orientações.	Escrita
		“Siga as instruções. Dê continuidade à narrativa, com outros fatos e outros trechos descritivos. (...)”. (p.308).	Produção de CRÔNICA seguindo as orientações.	Escrita
		“Troque o caderno com um colega e combinem um prazo para que vocês criem o poema que um dedicará ao outro”. (p.323-323).	Produção de POEMA seguindo as orientações.	Escrita

Elaboração própria

Como já destacamos, das dezoito propostas de produção textual, somente duas (aproximadamente 11%) envolvem o uso da oralidade no desenvolvimento da atividade, como já foi mencionado. Entre as propostas de produção de textos escritos temos: duas propostas de produção de poemas, duas de crônicas, cinco de narrativas (entre contos e fábulas), entre outras. Com relação às propostas de ensino do oral – alvo basilar de nossa pesquisa –, temos a *Contação de história*,

reunida na seção Oficina de Produção, Capítulo 2, Unidade I; e a produção de um *comercial para televisão*, também na seção Oficina de produção, Capítulo 2, Unidade III.

Nota-se, a partir do Quadro 6, um tratamento desigual entre as duas modalidades da língua neste primeiro volume da coleção, ou seja, o livro didático acaba dando maior atenção às produções de gêneros escritos, desprezando às produções orais formais públicas. Na interpretação de Marcuschi (2001), uma das principais razões da negligência com o ensino de gêneros orais é a visão generalizada (e equivocada) de que a escola é o lugar de se aprender à escrita e não a fala, conforme já discutimos anteriormente. Neste entendimento, a escola fica desobrigada de ensinar a língua oral, acreditando que esta é adquirida naturalmente. Como vimos com Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15), no ensino de língua materna, “não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita”. De modo efetivo, a supremacia atribuída à escrita fez surgir vários mitos e visões equivocadas com relação ao ensino de gêneros orais, conforme vimos em Rojo (2006). Em se tratando de atividades de produções de gêneros textuais orais, o volume apresenta uma *contação de história*, destacada logo abaixo:

Figura 3. Proposta de produção do gênero oral *Contação de história* - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 6º ano (volume 1)

No capítulo anterior, você conheceu dois **mitos** gregos — a guerra de Troia e o voo de Ícaro. Agora, você acaba de ler uma **lenda**, narrativa popular bem parecida com o mito.

Na verdade, segundo a versão apresentada por Homero em *A Ilíada*, toda a guerra de Troia teria sido provocada e influenciada pelos deuses. Tudo começou quando o pastor Páris foi chamado por Zeus para decidir um concurso de beleza entre as deusas Hera, Atena e Afrodite. Esta última lhe prometeu o amor de Helena, e por isso ganhou seu voto. Foi daí que Páris apaixonou-se por Helena e a sequestrou, dando início ao

A diferença é que, nos mitos, os personagens em geral são deuses ou têm ligação com deuses — como é o caso do príncipe Eneias, que, segundo o texto *A guerra de Troia*, era filho da deusa Afrodite. Aliás, embora o texto não mencionasse isso, o guerreiro Aquiles também era filho de uma deusa, Tétis.

conflicto. Quanto à diferenciação entre lenda e mito, apoiamos-nos em vários autores ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972. GRIMAL, Pierre. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Trad. Vitor Jabouille. 2. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993; para os quais os personagens das lendas, embora também sobrenaturais, não têm a capacidade de alterar a condição humana — isso seria um poder exclusivo das divindades, que habitam o mundo dos mitos.

1 Os personagens das lendas não são deuses, mas também não são pessoas comuns: pelo contrário, são criaturas fantásticas, irreais. Às vezes têm forma de gente, às vezes de bicho, outras vezes dos dois juntos.

a) O boto e o lobisomem são exemplos de personagens fantásticos que fazem parte de lendas. Você conhece outros? Quais?

Pessoal. Sugestão: Mula sem cabeça, curupira, saci-pererê, negrinho do pastoreio, vampiros etc.

b) Os poderes sobrenaturais desses personagens lhes permitem voar, transformar-se, aparecer ou desaparecer magicamente. Nessa lenda, que ações sobre-humanas o protagonista realiza?

O boto tem dupla aparência; à noite transforma-se em homem e de dia torna-se um peixe. Como homem, parece ter um poder ou encanto mágico sobre as mulheres.

2 Assim como os mitos, as lendas não têm autoria definida e são transmitidas oralmente de geração a geração.

a) Se não podemos determinar o autor da lenda, por que você acha que o nome de Marcelo Xavier aparece ao fim do texto?

Espera-se que o aluno perceba que o nome de Marcelo Xavier aparece nos créditos da lenda porque, apesar de não tê-la criado, ele é o autor do presente "reconto".

b) Se não sabemos quando nem quem criou a lenda do boto, por que você acha que na referência bibliográfica aparece a data de 1997?

Espera-se que o aluno perceba que essa é a data em que o livro de Marcelo Xavier foi publicado, e não a data em que a lenda foi criada.

3 As lendas procuram explicar a origem de um povo, um fenômeno da natureza (como os raios, o arco-íris etc.) ou um acontecimento misterioso (como as pessoas que se perdem ou desaparecem em florestas, mulheres que "misteriosamente" aparecem grávidas etc.).

a) Por que você acha que antigamente as pessoas inventavam esse tipo de história?

Pessoal. Sugestão: Possivelmente porque ainda não havia estudos científicos que pudessem explicar esses fatos.

b) A lenda do boto não explica a origem de um povo nem de um fenômeno da natureza. Você acha que essa lenda foi criada para explicar um acontecimento misterioso? Nesse caso, qual seria esse acontecimento?

Pessoal. Sugestão: Sim, a lenda "explica" a gravidez das mulheres quando não se sabe quem é o pai da criança.

c) Por que você acha que nas lendas é tão comum seres humanos se transformarem em animais, ou vice-versa?

Pessoal. Sugestão: Porque na época em que essas histórias foram criadas as pessoas viviam mais próximas dos animais, por isso estes habitavam a imaginação delas.

4 Nas outras narrativas que você leu até agora, mesmo que o tempo não estivesse bem definido (como no caso de *A terra dos meninos pelados*), as ações tinham começo, meio e fim. Isso não acontece na lenda do boto. Nela, parece que os fatos narrados repetem-se todas as noites, indefinidamente, até a atualidade.

▶ Qual elemento do texto nos permite comprovar essa afirmação?

O uso dos verbos no presente: "Durante o dia, é um peixe." / "[...] ele sai da água e se transforma em um rapaz [...]" / "[...] usa um chapéu que nunca tira [...]"

5 Segundo o narrador, as mulheres suspiram quando se fala no boto.

▶ Na sua opinião, por que o boto parece mais encantador do que os homens comuns?

Pessoal. Sugestão: Porque ele dança muito bem, é bonito e simpático. Além disso, só aparece à noite, o que lhe confere uma aura de mistério — bem diferente dos homens comuns, que as mulheres veem todo dia, nas atividades cotidianas.

Lenda é uma narrativa popular cujos personagens são seres fantásticos, irreais. Em geral tenta explicar a origem de um povo, de um fenômeno da natureza ou de acontecimentos misteriosos.



Você é o autor

Antigamente, quando não havia televisão nem internet, era comum crianças e adultos passarem horas em volta de um bom contador de histórias, ouvindo lendas e outras narrativas. Ainda hoje, as rodas desse tipo são uma ótima opção de entretenimento. Vamos organizar uma na sala de aula?

Proposta

- Nosso folclore reúne inúmeras lendas, como a do saci-pererê, do curupira, da mula sem cabeça ou de orixás, como lemanjá, por exemplo. Em grupo, você e seus colegas vão escolher uma dessas lendas, ou qualquer outra lenda brasileira, e contá-la ao restante da classe.
- Primeiro, cada membro do grupo vai pesquisar lendas na internet, na biblioteca ou entre familiares e amigos. As pessoas mais velhas costumam conhecer várias histórias interessantes.
- Anotem todas as informações levantadas: os personagens da lenda, seus hábitos e aparência, o enredo, o lugar em que os fatos se passam etc. Também pesquisem em qual região do Brasil a lenda nasceu — a do boto, por exemplo, nasceu nas áreas ribeirinhas da Amazônia.
- Depois, reúnam-se e examinem todas as lendas coletadas, para decidir qual delas o grupo vai contar. Escolhida a lenda, todos os membros do grupo devem ler a história com atenção e, se necessário, pesquisar mais para complementar as informações.
- Se a lenda tiver vários personagens, cada membro do grupo pode representar um deles. Se não houver personagens em número suficiente, cada colega pode narrar uma parte da lenda.
- Ensaiem bastante antes da apresentação, treinando o tom de voz e os gestos. Se possível, incrementem o trabalho caracterizando os personagens ou o cenário. Vocês podem pintar o rosto ou improvisar fantasias, por exemplo.



MARCOS GUILHERME

No tocante à abordagem acerca da natureza e especificidade de gênero oral, julgamos tratar-se de uma proposta de ensino de oralidade vaga, pois a circunstância pela qual se deu a escolha desse gênero, decorreu seguramente, da conveniência em trabalhar os gêneros mitos, lendas e narrativas, objetivo das propostas dos capítulos que antecedem e que se sucedem a esta proposta analisada. Assim, o ensino do gênero oral *contação de história*, reunido nesse volume, caracteriza-se como instrumento para aprendizagem do conteúdo *narrativa* (mitos, lendas e fábulas) e não para o domínio do gênero oral em questão. Apesar da proposta ser a produção do gênero oral *contação de história*, o título da oficina de produção é “Texto narrativo: lenda”; ao passo que é estudado o mito “O Boto” e realizado estudos sobre mitos gregos e lendas, como se pode verificar na Figura 3. Ou seja, a oralidade é utilizada como pretexto para o ensino de um determinado conteúdo. Isso nos remete a Marcuschi e Dionísio (2007), Schneuwly e Dolz (2004), Bentes (2010), dentre outros, que sustentam que ensinar a oralidade na escola não se deve resumir a utilização de práticas triviais de uso do oral. Mas é fundamental organizar situações comunicativas em que se faz necessário o uso real de gêneros orais formais públicos. E isso não se observou nesta proposta de produção.

Conforme vimos em Marcuschi e Dionísio (2007), “a escola não vai ensinar a língua como tal, e sim *usos* da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 8). No caso da atividade de contação, reunida no volume analisado, a produção oral está mais uma “oralização da escrita”. Nessa situação, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004), o oral “não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 139), mas, “como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita” ou “a serviço da estrutura formal escrita da língua” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 139).

Portanto, a referida proposta de produção textual não corresponde, de fato, ao trabalho com gêneros orais específicos, mas apenas como atividade de oralização da escrita ou – como o próprio autor nomeia –, uma contação de histórias. Por outro lado, embora o foco não seja o trabalho com gêneros orais, propriamente dito, podemos afirmar que o trabalho é produtivo, se considerarmos outros propósitos da atividade.

O outro gênero oral abordado nesse volume é o *Comercial para televisão*. Embora esse tipo de gênero não seja um protótipo da modalidade oral, a sua realização ocorre mediante o uso da oralidade, ou seja, podemos considerá-lo como um gênero textual misto, conforme esquematização de Marcuschi (2001), discutida neste trabalho. Assim, entendemos que esse merece destaque como gênero que trabalha o aspecto oral em sua transmissão. Porém, na proposta o gênero *Comercial para televisão* é tratado muito mais em função das temáticas abordadas ou da sua estruturação do que propriamente a sua realização oral. As características daquilo que é oralidade no gênero quase não são apontadas, dando maior ênfase à organização da atividade. Na proposta sugerida pelo livro, as orientações são para a organização de um comercial para televisão a ser apresentado para toda a escola. Vejamos através da Figura 4 esta proposta de produção textual:

Figura 4. Proposta de produção do gênero oral *Comercial para televisão* - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 6º ano (volume 1)

O que caracteriza a falta de formalidade é o emprego de *a gente* no lugar de *nós* e de *comer ele* no lugar de *comê-lo*.

▶ No caderno, escreva outra frase empregando essas mesmas construções.
Pessoal.

7 Explique a diferença de significado entre os verbos em destaque; se necessário, consulte um dicionário.

“— A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... **produz** é a maneira de dizer, ela **fornece** [...]”

O verbo *produzir* significa “fabricar, criar, gerar, render, fazer, originar”, enquanto o verbo *fornecer* expressa a ideia de dar, abastecer, gerar.

▶ Na sua opinião, por que a professora usou o verbo *produzir*, mas, depois, mudou de ideia e preferiu o verbo *fornecer*?

Pessoal. Sugestão: Porque, na perspectiva dela, os animais não *produzem*, não geram coisas; quem faz isso é o ser humano. Os animais, passivamente, apenas *fornecem* matérias-primas, com as quais a humanidade produz coisas úteis.

Produção

Oficina de produção

Uma semana antes da realização desta atividade, pedir aos alunos que assistam a alguns comerciais de tevê em casa e anotem suas impressões sobre eles. Orientar para que prestem atenção na duração, no roteiro, na música de fundo, na presença de textos escritos ou falados etc. Se sua escola dispuser da infraestrutura necessária como atividade suplementar, sugerimos gravar alguns comerciais e vê-los em sala com a turma.

Texto persuasivo: comercial para televisão

Os **anúncios de televisão**, também chamados **comerciais**, em geral duram 30 segundos. Assim como os anúncios impressos, eles tentam convencer o espectador a tomar (ou deixar de tomar) determinada atitude — por exemplo, comprar certo produto, assistir a certo programa ou, mesmo, não beber antes de dirigir ou não sujar as ruas. Os comerciais televisivos são, portanto, textos **persuasivos**.

Leia o **roteiro** de um comercial, isto é, um texto escrito que descreve o comercial e serve para orientar o diretor e a equipe na hora da filmagem.

- Nome da produção — mensagem de Natal.
- Objetivo da produção — estimular o telespectador a participar de uma campanha pela preservação da Amazônia.
- Imagens e sons — uma árvore de Natal é mostrada em uma casa toda preparada para o Natal. Lentamente, a árvore vai caindo, enquanto o telespectador ouve, ao fundo, a canção *Noite feliz* e o som de machadadas. No final, apenas a tela com o texto “Ação Natural. Alerta!”, e o número do telefone da organização.
- Fala — desde o início, ouve-se uma voz que diz: “Quando você olhar para a sua árvore de Natal, lembre-se de que só na Amazônia este ano foram derrubadas mais de sete milhões de árvores. Se não fizermos nada contra o desmatamento no Brasil, quem vai fazer? Papai Noel?”



Adaptado de: <<http://psique.org>>. Acesso em: 3 nov. 2005.

Para se certificar de que os alunos entenderam bem o roteiro, pedir que representem brevemente o comercial.

- 1** Em que época do ano você imagina que foi veiculado esse comercial? Por quê?
Provavelmente próximo do Natal, porque o anúncio é todo construído em torno dessa temática.
- a)** Releia o objetivo da produção. Se a intenção era chamar a atenção do leitor para o desmatamento na Amazônia, por que foi utilizada uma árvore de Natal, em vez de uma ou mais árvores da floresta?
Porque a árvore de Natal está na casa da maioria das famílias; é um elemento próximo do dia a dia das pessoas, ao contrário da floresta.
- b)** Em qual parte do comercial fica clara a relação entre a árvore de Natal e as árvores da floresta amazônica?
Na fala do locutor, quando ele diz: "Quando você olhar para a sua árvore de Natal, lembre-se de que só na Amazônia este ano foram derrubadas mais de sete milhões de árvores. [...]"
- 2** Quais ideias os sons utilizados no comercial (a canção *Noite feliz* e o som de machadadas) sugerem ao espectador?
A canção *Noite feliz* remete ao aconchego e à tranquilidade da época natalina, enquanto o som de machadadas lembra a dura realidade: na Amazônia, a floresta está sendo destruída.
- 3** A pessoa que diz "Quando você olhar [...]" não aparece no comercial. Só se ouve sua fala, pronunciada desde o início até o fim do anúncio.
- a)** Essa fala é essencial ao entendimento do comercial? Por quê?
Sim, porque sem ela é muito difícil estabelecer a conexão entre a árvore de Natal e as árvores derrubadas na Amazônia.
- b)** Releia o último trecho da fala: "Se não fizermos nada contra o desmatamento no Brasil, quem vai fazer? Papai Noel?". Explique por que esse trecho é irônico.
Porque, obviamente, Papai Noel, uma figura imaginária, não vai fazer nada contra o desmatamento.
- c)** Qual a intenção dessas duas perguntas finais?
A intenção é deixar claro ao telespectador que a responsabilidade pela contenção da destruição ambiental é dele também. Ele precisa fazer algo (no caso, participar da organização Ação Natural), em vez de ficar esperando que outros o façam.



Você é o autor

Sob a orientação do professor, você e o seu grupo vão organizar um comercial para televisão que será apresentado para toda a escola.

- Junto com o seu grupo, escolha um destes temas: um anúncio para persuadir o telespectador a denunciar o tráfico de animais silvestres; a ler mais livros; a praticar mais atividades físicas; a ter alimentação mais saudável; ou a deixar de fumar.
- Primeiro, pesquisem em livros, revistas, jornais e na internet sobre o tema escolhido e organizem as informações. Depois, cada um deve assistir a alguns comerciais em casa, prestando atenção ao roteiro, às imagens e aos sons usados, bem como às falas dos personagens ou do locutor, se houver. Façam anotações e depois discutam o que observaram.
- Em seguida, determinem o *público-alvo* do seu comercial, ou seja, o tipo de pessoa que vocês pretendem atingir. Pensem no que poderia sensibilizar esse espectador. A linguagem também deve ser adequada ao público-alvo.
- Façam, então, o roteiro, com base no exemplo visto. Especifiquem o nome da produção, seu objetivo, as imagens e os sons que serão usados e as falas dos personagens ou do locutor. Lembrem que vocês vão apresentar o comercial em sala, portanto todos os elementos precisam ser relativamente fáceis de conseguir. Peçam sugestões ao professor sobre como improvisar cenários e figurinos. A música ou o som de fundo podem ser reproduzidos num aparelho portátil.

Como é possível notar, no início da oficina, há a preocupação em explicitar para o aluno a necessidade de definir o destinatário e a situação comunicativa, na qual o texto a ser produzido será inserido. No entanto, ficou sob a responsabilidade do professor aprofundar seus conhecimentos para melhor explorar as especificidades do gênero, a exemplo das marcas da oralidade nesse tipo de gênero. Como orientam os PCN, no processo de ensino do oral, cabe à escola organizar e propor atividades que permitam ao aluno utilizar a linguagem oral (na escuta e produção) com diferentes propósitos comunicativos e expressivos e as diferentes condições de produção do discurso. Na referida atividade, por exemplo, poderia enfatizar a importância dos papéis assumidos pelos participantes na situação de comunicação, bem como, na necessidade de ajustar o texto oral à variedade linguística adequada, monitorando o seu desempenho oral. Pois, como defende Marcuschi (2001), o oral deve ser ensinado, sistematicamente, dentro de um contínuo de gêneros textuais. Portanto, “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)” (BRASIL, 1998, p. 49), não podem ser ignorados.

Outro apontamento importante desse volume, diz respeito à seção “Oficina de projetos”, em que são desenvolvidas atividades que, de modo geral, envolvem o uso da exposição oral, como as que se seguem:

Sob a coordenação do professor, apresentem o trabalho para os demais colegas. Falem um pouco sobre cada brinquedo e, também, sobre como foi a pesquisa, com quem conversaram, quais dificuldades enfrentaram etc. Após a apresentação, o professor poderá organizar um grupo único para expor os trabalhos em outras salas da escola (SARMENTO, 2009, p. 160, vol. 1)

Cada grupo vai apresentar os resultados de sua pesquisa à sala. Com base no texto de apoio (que não deve ser lido) e no cartaz, contem tudo o que aprenderam e, se possível, deem dicas aos colegas para que produzam menos lixo, ou para que contribuam com a coleta seletiva e a reciclagem (SARMENTO, 2009, p. 244, vol. 1).

O trabalho com o gênero oral nestas propostas acima acontece quase que somente em função da temática abordada, perdendo-se, assim, a oportunidade de elaborar propostas de ensino sistematizado e consistente do gênero exposição oral, pois somente o trabalho efetivo do professor, objetivando a produção e a

compreensão destas práticas comunicativas, poderá levar o aluno a um estágio melhor de domínio do gênero. Assim, faltou mobilizar elementos que permitem compreender o que é uma exposição oral, como ela se realiza, finalidade, estrutura etc. Pois, como orientam os PCN,

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 (p. 67)

Assim, ensinar a língua oral significa desenvolver o domínio dos gêneros orais formais e públicos. Isso requer, além do planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, a seleção de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais, emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas), ajuste da fala em função da reação dos interlocutores entre outros.

Em resumo, o trabalho com o gênero oral nesse primeiro volume mostra-se deficiente em relação ao panorama teórico discutido, pois há necessidade de apresentar propostas sistematizadas e consistentes de trabalho com os gêneros orais. Embora o gênero exposição oral apareça em dois momentos, esse gênero oral é utilizado apenas como meio de apreensão de outros conteúdos, não havendo discussão sobre ele em nenhum momento nesta obra.

5.3 ANÁLISE DO VOLUME 2 – 7º ANO

No segundo volume da coleção analisada – destinado aos alunos do 7º ano –, também quase não encontramos trabalhos com a produção de gêneros orais formais público. Embora o volume traga, no capítulo 2 da Unidade III, uma proposta de trabalho com o gênero *entrevista*, o objetivo da atividade voltou-se mais para a produção do texto escrito do que para a produção do gênero oral em si. Analisaremos melhor adiante.

Assim como no anterior, o Volume 2 está organizado em quatro unidades temáticas com dois capítulos cada. Em cada capítulo, o trabalho pedagógico é organizado a partir de dois ou três textos-base, os quais servem como apoio na

estruturação das “Oficinas de produção” – seção em que são reunidas as propostas de produção textual.

Ao longo das quatro unidades (oito capítulos) –, o volume apresenta um total de dezenove propostas de produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Destas, apenas duas contemplam atividades que envolvem o trabalho com a oralidade, sendo uma dramatização e uma entrevista. A maioria das atividades envolvendo a oralidade se concentra nas conversas e debates que giram em torno dos assuntos dos textos das unidades, organizadas nas seções “Sobre o texto” e “Discussão sobre o tema” – como também observamos no primeiro –, o que acaba por negligenciar o ensino dos gêneros orais formais públicos. Apesar de procurar levar o aluno a se posicionar em relação a um determinado assunto – o que não deixa de ser positivo –, esta postura revela uma espécie de banalização da tomada da palavra, pois deixa entender que o simples uso da fala durante os debates em sala de aula é garantia para que alguém aprenda a se pronunciar oralmente de forma significativa e adequada nos diversos contextos linguísticos, seja público ou privado, formal ou informal.

Como já discutimos em seções anteriores, de acordo com Bentes (2010), para levar o aluno a um estágio de domínio de muitos gêneros e práticas, sejam orais ou escritas, é necessário um trabalho que objetive “a produção e a compreensão progressivamente críticas de gêneros do discurso, de práticas comunicativas e de sequências textuais específicas” (BENTES, 2010, p. 152). A autora ainda complementa afirmando que, “o que faz com que o aluno estacione nos conhecimentos que já possui, adquiridos na escola e/ou fora dela, “é a descrença no trabalho sistemático, constante e cumulativo passível de ser desenvolvido no interior da sala de aula e da escola” (BENTES, 2010, p. 152).

Ainda sobre essa questão, para os Parâmetros Curriculares Nacionais, desenvolver o domínio da expressão oral em situações de uso público da linguagem requer a organização de um conjunto de atividades que leve em conta a situação de produção social e material do texto, como o lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s), o destinatário(s) e seu lugar social, a finalidade ou intenção do autor, o tempo e lugar material da produção e do suporte. A partir disso, devemos selecionar os gêneros adequados para a produção do texto (BRASIL, 1998, p. 49). No Quadro 7 (localizado abaixo), elencamos as dezenove propostas de produção

textual reunidas na seção “Oficina de produção” – escopo de nossa pesquisa –, nesse volume.

QUADRO 7. Propostas de produção textual do volume 2 – 7º ano

		Propostas de produção textual: seção “Oficina de produção”	Tratamento	Modalidad e da língua
Unidade I	Capítulo 1	“Leia as propostas e escolha uma delas. (...) Desenvolva o texto com o narrador-personagem, já que os verbos e os pronomes estão em 1ª pessoa”. (p. 17).	Produção de narrativa seguindo as orientações.	Escrita
		“Dê continuidade à narrativa <i>As duas irmãs</i> . (...) Descreva detalhadamente o novo pretendente, apresentando suas características físicas (...)”. (p. 35).	Continuação na produção de narrativa seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 2	“Escolha um das propostas para a produção de uma cônica. (...)”. (p. 55-58).	Produção de CRÔNICA seguindo as orientações.	Escrita
		<u>“A partir das orientações a seguir, você vai encenar com os colegas o fragmento lido da peça <i>A narca de uma lágrima</i>”. (p. 76).</u>	<u>Dramatização do texto escrito</u>	<u>Oral</u>
Unidade II	Capítulo 1	“Você e seus colegas produzirão descrições de lugar”. (p. 99).	Produção de narrativa seguindo as orientações.	Escrita
		“Em dupla, você escreverá uma narrativa com diálogos a partir das instruções a seguir”. (p. 113).	Produção de narrativa seguindo as orientações.	Escrita
		“Em dupla, você vai escrever um artigo sobre a questão “infância roubada””. (p. 126).	Produção de ARTIGO DE OPINIÃO seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 2	“(…) Inspire-se numa dessas situações para escrever um conto”. (p. 139).	Produção de CONTO seguindo as orientações.	Escrita
		<u>“Em grupo, você e seus colegas, vão preparar, conduzir e transcrever uma entrevista”. (p. 159).</u>	<u>Produção de ENTREVISTA seguindo as orientações.</u>	<u>Escrita e Oral</u>
Unidade III	Capítulo 1	“Nesta seção você vai elaborar uma canção para um <i>Festival da canção</i> . (...)”. (p. 185).	Produção de CANÇÃO seguindo as orientações.	Escrita
		“Imagine um personagem que, como Anne Frank, tenha decidido criar um diário para ser publicado. (...)”. (p. 199).	Produção de DIÁRIO seguindo as orientações.	Escrita

	Capítulo 2	“Agora é a sua vez! Imagine que esse anúncio faça parte de uma campanha de lançamento desse novo modelo e que agora o anunciante queira fazer um novo anúncio, (...)”. (p. 214).	Produção de SLOGAN seguindo as orientações.	Escrita
		“(…) Vocês vão escrever um poema como resposta ao classificado poético (...)”. (p. 231).	Produção de POEMA seguindo as orientações.	Escrita
		“Agora você é que vai escrever uma reportagem que fará parte de um Mural de reportagem da classe. (...)”. (p. 247)	Produção de REPORTAGEM seguindo as orientações.	Escrita
Unidade IV	Capítulo 1	“(…) Escolha um título para o texto e dê continuidade a essa narrativa. (...)”. (p. 269).	Continuação de narrativa seguindo as orientações.	Escrita
		“Escolha uma das imagens e escreva uma notícia com base nela; (...)”. (p. 281).	Produção de NOTÍCIA seguindo as orientações.	Escrita
		“(…) Agora você vai criar seu anúncio. (...)”. (p. 295).	Produção de ANÚNCIO PUBLICITÁRIO seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 2	“Você vai recontar essa história empregando apenas a linguagem verbal”. (p. 309).	Produção de texto escrito a partir de texto visual.	Escrita
		“(…) escrevam a história no caderno (...)”. (p. 325).	Produção de HISTÓRIA EM QUADRINHOS seguindo as orientações.	Escrita

Elaboração própria

Como é possível depreender do Quadro 7, apenas duas (aproximadamente 11%) das propostas do quadro direcionam o trabalho para o uso da oralidade no desenvolvimento da atividade. As propostas de produção textual reunidas na seção “Oficina de produção” e que sugerem o desenvolvimento de atividades de uso da oralidade são: uma *Dramatização*, situada no capítulo 2 da Unidade I, e a produção de uma *entrevista*, localizada no capítulo 2 da Unidade III.

Na proposta que sugere o trabalho com a *dramatização*, o tratamento do gênero oral resume-se à oralização da escrita. A análise do conjunto dessa proposta nos permite compreender que o seu principal objetivo da atividade é o trabalho com o gênero escrito *peça teatral*, ou seja, “oralizar” o texto escrito. Assim, o gênero oral *dramatização* caracteriza-se bem mais como objeto de aprendizagem, ou seja, é utilizado como uma estratégia para dramatização do gênero textual escrito *peça*

teatral. Na figura abaixo (Figura 5) reproduzimos as orientações desta proposta reunidas nesse volume.

Figura 5. Proposta de produção do gênero oral *Dramatização* - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 7º ano (volume 2)

2. a) Os personagens são Rosana, Isabel e o Professor. Isabel gostava de Cristiano, com quem ela supostamente havia trocado um beijo, e por isso se iludiu. Mas Cristiano estava atraído por Rosana, que também se interessou por ele. Durante a aula de redação, Isabel ajuda a amiga, que é má aluna de Português, mas, ao tentar escrever a própria redação, chora e escreve apenas uma frase repetida. O professor critica Isabel e elogia Rosana, sem saber que ela trocara o texto com a amiga.

- 1** A **marca de uma lágrima** quase não apresenta descrições dos personagens.
 - ▶ Como ficamos sabendo das características deles?
Principalmente a partir de suas ações e dos diálogos entre eles. As rubricas também oferecem algumas pistas ("O professor tem um ar muito severo").
- 2** O texto teatral apresenta, em geral, os mesmos elementos básicos do texto narrativo: **fatos, personagens, tempo e lugar**.
 - a)** Na cena 13, quem são os personagens e quais são os fatos?
 - b)** Quais são as características físicas e psicológicas das duas principais personagens, Isabel e Rosana?
Isabel era inteligente, sensível, bem-humorada, prestativa; usava óculos e talvez estivesse acima do peso. Rosana é descrita como uma moça bonita, mas não tão intelectual como a colega.
 - c)** Em que tempo e lugar se passam as cenas 13 e 14 da peça lida?
A cena 13 se passa durante uma aula e a cena 14, após a aula. A época em que a história se passa não está determinada, mas, pela linguagem e atitude dos personagens, podemos imaginar que se trata da época contemporânea; o lugar é uma sala de aula e, depois, um ponto de ônibus.
- 3** O **diálogo** é o elemento básico do texto dramático. Você já observou que as falas não são introduzidas por verbos como *dizer, afirmar, perguntar*, e sim pelo próprio nome do personagem.
 - ▶ Na peça lida, como o nome do personagem é apresentado graficamente? Na sua opinião, por que se usa esse tipo de apresentação?
O nome do personagem vem separado da fala por um espaço e grafado em letras maiúsculas. A escolha desse tipo de apresentação gráfica provavelmente se explica porque, assim, é mais fácil saber qual ator deve se pronunciar em cada momento.
- 4** Na peça lida, a **linguagem dos diálogos** é formal ou informal? Por quê?
Informal, pois os personagens são jovens amigos conversando. Até mesmo no diálogo com o professor a linguagem não é muito formal porque se trata de uma interação face a face numa situação relativamente descontraída.
- 5** Como reproduz falas, o texto teatral pode apresentar interjeições. Identifique duas interjeições no texto.
Pessoal. Sugestões: Ah, puxa, Aii... Professor: se necessário, recordar ou apresentar o conceito de interjeição.
- 6** Ao ler a peça, você também prestou atenção nas **rubricas**, isto é, nas indicações em itálico para o diretor, os atores e o resto da equipe.
 - ▶ Existem dois tipos de rubrica: as de **interpretação**, que indicam o tom de voz e os gestos que os atores devem empregar; e as de **movimento**, que informam ao diretor e à equipe técnica quais atores devem entrar no palco, como devem estar dispostos os elementos do cenário etc. Identifique exemplos dos dois tipos de rubrica no texto.
- 7** Outros dois importantes elementos do texto dramático são a **sonoplastia** (isto é, os sons usados durante a apresentação) e a **iluminação**.
 - a)** Nesse roteiro, o autor não deixou indicações sobre tais elementos. Se você fizesse parte de uma equipe encarregada de montar a peça, quais sons e qual iluminação produziria para a cena 13?
Pessoal. Sugestão: Ruidos dos estudantes entrando na sala. Depois, o silêncio imposto pelo professor de Português. A iluminação poderia ser forte, como a de uma sala de aula, e, no momento em que Isabel escreve e pensa, poderia estar centrada sobre ela e o resto poderia ficar na penumbra. Professor: ajudar os alunos a imaginar esses elementos. Perguntar se já assistiram a algum espetáculo teatral e, em caso positivo, ajudá-los a recordar a luz e o som.
 - b)** Uma peça também pode ter **trilha sonora**. Qual canção você escolheria para tocar no fim da cena 13?
Pessoal. Sugestões: Rubricas de interpretação – "Rosana [...] está aflita", "O Professor tem um ar muito severo", "O Professor ergue um olhar duro, controlador, para toda a classe", "põe-se a redigir furiosamente", "ela está lavada em lágrimas"; "Isabel não dá o menor sinal de seu tormento interior" etc. Rubricas de movimento – "Sala de aula. Isabel, Rosana, Professor de Português e alunos. Outra vez o movimento de estudantes entrando em classe"; "Ponto de ônibus. Isabel, Rosana e estudantes" etc. Professor: as rubricas de interpretação também são chamadas de **rubricas de tonalidade**, e as de movimento, de **rubricas de ação**. Pode haver ainda outras nomenclaturas. Não é importante que o aluno as memorize, mas que entenda a finalidade de cada tipo.

Roteiro é um texto escrito para ser representado no teatro, na televisão ou no cinema. É construído em torno de **diálogos** e traz **rubricas** para orientar diretor, atores e equipe técnica.

75



Você é o autor

A partir das orientações a seguir, você vai encenar com os colegas o fragmento lido da peça *A marca de uma lágrima*.

- Sob a coordenação do professor, a turma toda vai dividir o texto em partes menores. A primeira parte, por exemplo, pode ser composta pelas cinco primeiras falas (diálogo entre Isabel e Rosana). Para evitar que o aluno danifique o livro fazendo a divisão no próprio texto, sugerimos fazê-la no quadro-negro e pedir que os alunos copiem o início e o fim de cada parte no caderno. A ideia é formar pequenos diálogos; logo, cada parte deve conter no mínimo duas falas. Se houver muito mais duplas do que partes, a peça poderá ser encenada duas vezes, em dias diferentes.
- Depois de feita essa divisão, o professor vai designar duplas de alunos para encenar cada parte. Alguns colegas (cinco ou seis) não representarão, ficando responsáveis pela montagem do cenário e direção geral da peça.
- Se você foi selecionado para representar, verifique qual personagem lhe caberá: Isabel, Rosana ou o Professor. Se você é menino e vai representar uma das amigas, ou se é menina e vai representar o Professor, tanto melhor: a experiência de ficar “na pele” de uma pessoa do sexo oposto será ainda mais interessante e desafiadora.
- Estude bem a parte que lhe coube. Decore as falas e verifique as indicações da rubrica sobre os gestos e a expressão que seu personagem deve adotar. Depois, ensaie várias vezes com seu colega de dupla. Prestem atenção no ritmo da fala, que não pode ser rápido demais, senão a plateia não entenderá, e no tom da voz, que deve ser alto e claro.
- Se você está no grupo que vai dirigir a peça, reúna-se com os outros membros e planejem todas as tarefas. O cenário pode ser montado na frente da sala. Se quiserem, acrescentem efeitos de luz e som. Como vários atores interpretarão os mesmos personagens, vocês podem pensar em algum acessório que sirva como “marca” de cada personagem. Por exemplo: todos que interpretarem Isabel deverão usar uma armação de óculos.
- Pensem, também, em como vocês farão a troca de atores entre uma parte e outra. O ideal é deixar as duplas sentadas na ordem em que atuarão. Assim, elas assistem à apresentação dos colegas enquanto aguardam sua vez de atuar.
- Depois de tudo definido, marquem um ensaio geral, com todas as duplas. Troquem ideias e corrijam o que ainda não estiver bom. Na data combinada com o professor, apresentem a peça em sala.

Avaliem

Quando todas as duplas tiverem se apresentado, façam uma avaliação coletiva. Comentem o trabalho dos atores e também da equipe organizadora. O que pode ser melhorado numa próxima apresentação? Se quiserem, leiam o livro até o fim e organizem a dramatização da peça inteira para outras classes da escola.

Como atividade complementar, sugerimos ler o romance todo e transformá-lo em roteiro. Cada grupo poderia ficar responsável por roteirizar uma parte do romance.

É importante dizer que, mesmo se tratando de uma atividade bastante produtiva, queremos apenas destacar que esta não é a melhor estratégia para o ensino de gênero oral público na escola, uma vez que a proposta não corresponde ao trabalho com gêneros orais formais específicos, mas com atividades de oralização da escrita, ou seja, é necessário priorizar a concepção dos gêneros orais e não somente atividades de oralização. Nesse caso, da mesma forma que o volume analisado anteriormente, o oral é trabalhado, especialmente, como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita. Como aponta Schneuwly e Dolz (2004, p. 139), o oral está bastante presente em sala de aula, de modo específico, “nas variantes e ‘normas’ escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua; a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática”. Assim, os professores acabam por analisar o oral a partir da escrita.

A outra proposta envolvendo atividades com a oralidade desse segundo volume refere-se ao trabalho com o gênero oral *entrevista*, reunida no capítulo 2 da Unidade II. Embora tenha uma divulgação escrita, o gênero entrevista é produzido oralmente, ou seja, trata-se de gênero originalmente oral, mas que apresenta uma contraparte escrita. A atividade é organizada sob a forma de transcrição de uma entrevista, em que os alunos são levados a gravar, ouvir, transcrever e reescrever os textos produzidos oralmente, eliminando as marcas de oralidade quando aparecem. Constitui-se numa excelente estratégia para se trabalhar esse gênero oral, diga-se de passagem. Não chega a se configurar uma atividade de retextualização, mas se aproxima disso.

Contudo, a atividade acaba se voltando para a produção escrita do gênero entrevista, sugerindo uma sequência didática. Assim, as atividades se organizam com o direcionamento para a reescrita do gênero entrevista. Desta forma, o trabalho com gênero oral passou a receber um tratamento muito mais em função da produção escrita do que de sua estrutura ou realização oral. Vejamos através da Figura 6 esta proposta de produção textual:

Figura 6. Proposta de produção do gênero oral *Entrevista* - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 7º ano (volume 2)

- 3** A entrevista apresenta, logo depois do olho, um parágrafo de **introdução**.
- a) Releia a introdução da entrevista com a psicóloga e a da entrevista com o ginasta. **Quais diferenças você observa entre elas?** A introdução da entrevista com a psicóloga é maior. O texto começa com perguntas para atrair a atenção dos pais e, em seguida, apresenta a entrevistada, informando sobre sua carreira e principais ideias. Já a introdução da entrevista com o ginasta é mais curta: em vez de apresentar dados do entrevistado (o que só é feito em outra parte do texto, no final da página), o redator conta um episódio recente e marcante da carreira do atleta e antecipa um pouco do que será dito.
- b) **Por que você acha que existem essas diferenças?** Provavelmente, como Diego Hypolito é uma personalidade pública mais conhecida do que Lídia Weber, não foi necessário apresentá-lo logo no início. Naquela época, o que mais chamava a atenção e motivava a leitura da entrevista era a recente decepção sofrida em Pequim.
- 4** Observe a maneira de apresentar as perguntas e respostas nas duas entrevistas.
- ▶ **Como isso é feito em cada caso?** Na primeira entrevista, colocou-se o nome da revista *Véja* antes da pergunta, com um travessão; e depois o nome da psicóloga antes da resposta, também com travessão. No caso da entrevista com Hypolito, o nome do entrevistador (leitor da revista) e sua cidade de residência aparecem depois de cada pergunta; e o do entrevistado antes de cada resposta. É interessante observar que o nome completo do ginasta só aparece na primeira menção; depois, usa-se o sobrenome (Hypolito). Já no caso da psicóloga, é empregado sempre o primeiro nome (Lídia).
- 5** Uma entrevista pode ser realizada com diferentes objetivos. Escreva no caderno o objetivo da entrevista com Diego Hypolito.
- Explicar um fenômeno por meio das opiniões de um especialista.
 - Obter a opinião de uma autoridade a respeito de um assunto de destaque no momento.
 - Promover o entrevistado ou torná-lo mais conhecido do público. Promover o entrevistado ou torná-lo mais conhecido do público.

Entrevista é um gênero textual cujo objetivo é obter opiniões de uma pessoa a respeito de sua vida ou de determinado assunto. O entrevistado, quase sempre, é alguém de relevância no mundo artístico, cultural, político, empresarial etc., ou um especialista em determinada área.



Você é o autor

Em grupo, você e seus colegas vão preparar, conduzir e transcrever uma entrevista. Se optarem por entrevistar um atleta ou pessoa que goste de praticar esporte (1ª proposta), poderão publicar o trabalho no jornal da escola ou afixá-lo no mural. Se optarem por entrevistar pais ou responsáveis (2ª proposta), o resultado fará parte de uma coletânea de entrevistas intitulada *Conversas com nossos pais*, que poderá ser lida pelos colegas e seus familiares. Escolham a sua proposta e sigam as orientações.

1ª proposta

- Vocês vão entrevistar um atleta ou uma pessoa que goste de praticar esporte. Peçam sugestões ao professor de Educação Física ou a amigos, familiares e vizinhos. Convidem a pessoa para a entrevista e, se ela aceitar, marquem o horário. Preparem as perguntas com antecedência; por exemplo: quantos anos tem a pessoa, onde mora, qual esporte pratica e há quanto tempo (esses primeiros dados podem ajudar a compor a introdução da entrevista), por que escolheu esse tipo de esporte, quando começou a treinar, como é a sua rotina de exercícios e sua alimentação, se tem patrocínio ou ajuda, se tem algum conselho para quem quer começar a praticar esportes etc. Perguntem também se a pessoa já participou de competições e/ou se pretende fazê-lo no futuro.
- O ideal é gravar a entrevista, mas, se isso não for possível, levem papel e caneta para anotar as respostas.

- Depois da entrevista, reúnam-se novamente para transcrever o material. Observem que, quando falamos, é natural que haja as chamadas **marcas de oralidade**: hesitações (“É...”, “hummm...”, “né?”), repetições (“joguei o jogo”) e desvios em relação à gramática que aprendemos na escola (“meus amigo”). Ao transcrever a entrevista, vocês devem eliminar essas marcas. Tomem cuidado, porém, para não suprimir informações importantes dadas pelo entrevistado nem alterar seu sentido. Se tiverem dúvida sobre o que cortar, conversem com o professor.
- Feita a transcrição das perguntas e respostas, releiam-nas para ter uma visão de conjunto. Escolham um título expressivo, que pode ser uma frase importante dita pelo entrevistado. Em seguida, escrevam um “olho” que antecipe o que será lido. Façam também a introdução, apresentando os dados pessoais do entrevistado e os principais pontos da entrevista.
- Organizem o texto da entrevista propriamente dito, com as perguntas e as respostas. Escrevam antes delas o nome do entrevistador (cada um de vocês ou o nome da turma) e o do entrevistado. Releiam tudo e corrijam eventuais falhas, inclusive gramaticais.

2ª proposta

É claro que alguns pais ou responsáveis serão mais acessíveis do que outros. Sugerimos que o professor oriente os alunos nesse sentido e ajude-os a “escolher” os entrevistados que tenham mais tempo e disposição. A atividade deve ser desenvolvida com naturalidade, sem desconforto para nenhum dos envolvidos.

- Você e seus colegas vão entrevistar o pai, a mãe ou o responsável de um colega, que pode ser membro do grupo ou não. O objetivo da entrevista será descobrir o que esse adulto pensa a respeito da tarefa de educar crianças e adolescentes. A entrevista fará parte de uma coletânea chamada *Conversas com nossos pais*. Ao final do trabalho, o professor recolherá as entrevistas e reunirá todas em um só volume, que será emprestado para que os familiares de todos os alunos possam ler os textos.
- Quando tiverem decidido quem vão entrevistar, elaborem questões relacionadas ao tema. Vocês podem se basear na entrevista com a psicóloga Lídia Weber e também no debate feito em classe após a leitura.
- Sigam todas as instruções para a preparação, condução e transcrição da entrevista dadas na proposta anterior. Neste caso, perguntem também ao entrevistado se ele deseja ter seu nome identificado. Se a resposta for não, inventem um nome fictício para ele. No texto introdutório, informem dados básicos sobre a pessoa, como sua idade, profissão, com quem mora, quantos filhos tem, se as crianças que educa são seus próprios filhos ou se são netos, sobrinhos, enteados etc.

Avaliem e reescrevam

- Troquem o texto com outro grupo e verifiquem se a entrevista apresenta título, olho e introdução e se o nome do entrevistador e do entrevistado (fictício ou não) estão indicados antes de cada pergunta e resposta. Observem também se as marcas do texto oral foram suprimidas. Façam sugestões, se necessário.
- Ao receber seu texto de volta, alterem o que for preciso e passem-no a limpo. Se vocês escolheram a primeira proposta, tentem publicar a entrevista com o atleta no jornal da escola ou do bairro; caso isso não seja possível, afixem-na no mural da classe ou da escola, para que outros alunos a leiam. Se vocês escolheram a segunda proposta, entreguem o texto ao professor para que ele monte a coletânea. Depois, levem-na para casa em dias alternados, mostrem-na a seus pais ou responsáveis e troquem ideias com eles a respeito.

A atividade mobiliza elementos que permitem a compreensão do que é uma entrevista; delinea informações referentes aos conteúdos, aos conhecimentos, aos interlocutores e ao contexto de produção; a observação feita sobre as marcas específicas da língua oral na transcrição da entrevista também é positiva e adequada. No entanto, enquanto gênero oral, o trabalho com a entrevista poderia ter sido bem mais explorado, principalmente, no que se refere à variação no emprego da língua. Pois, mesmo não sendo possível dar conta de todas as possibilidades de trabalho com um gênero oral, e, embora a proposta dê acesso a uma entrevista oral real, seria interessante frisar sobre as variações no uso da língua de acordo com as situações de interação. Ou seja, a depender da situação comunicativa, da finalidade que se faz e do público-alvo da entrevista, a língua pode variar, a depender da situação comunicativa que o falante participa, como em uma entrevista de emprego, em programa de rádio ou televisão, em uma roda de pessoas conhecidas, entre outras situações. Pelo menos, nas orientações destinadas ao professor, essas informações poderiam ter sido recomendadas. Desse modo, o trabalho com as marcas de oralidade pertencentes a esse tipo de texto deveria ter sido mais explorado, já que o gênero é abordado quase que exclusivamente do ponto de vista da escrita, e as características daquilo que é oralidade no gênero são pouco apontadas.

Na seção “Oficina de projetos” das unidades I e III sugere-se a feitura de uma exposição oral, apontando a necessidade de planejamento no uso da fala por parte dos alunos. Vejamos trechos das orientações das propostas. Comentaremos logo abaixo:

Organizem com cuidado todas as informações levantadas, lembrando-se sempre de anotar os dados da fonte, isto é, do livro ou *site* do qual vocês extraíram cada informação. Para saber como apresentar tais dados, observem como isso é feito nesta coleção. Depois de lerem e discutirem tudo que coletaram, comecem a preparar a exposição dos resultados para o resto da classe. Uma parte do grupo ficará responsável por apresentar uma visão global do casal famoso – ou seja, por responder às perguntas **a**, **b** e **c**. Outra parte do grupo vai contar a história de amor vivida por esse casal (pergunta **d**). Se vocês puderem dramatizar a história, ficará ainda mais interessante; se isso não for possível, vocês deverão narrá-la. Caso seja muito grande, façam um resumo (SARMENTO, 2009, p. 88, vol. 2).

Com as informações coletadas, organizem cartazes ou um mural. Coloquem imagens e, abaixo delas, pequenos textos expositivos. Não se esqueçam do título nos cartazes ou no mural. Pronto o trabalho, façam uma apresentação só para o grupo, como ensaio. Falem, com bastante clareza e objetividade, o que descobriram na pesquisa e expliquem as imagens e os textos selecionados. Combinem com o professor a data da apresentação para a turma (SARMENTO, 2009, p. 172, vol. 2).

As propostas acima são positivas, no sentido de que possibilitam ao aluno a preparação prévia da enunciação de textos orais, a elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição (como a preparação de cartazes) para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição. Porém, as observações feitas destas propostas levam-nos a afirmar que as atividades são trabalhadas em função do tema da unidade, e não das características composicionais de gênero oral em si, o que evidencia ainda mais o trabalho assistemático da produção com o oral nesse volume.

Conforme discorremos na seção anterior, o gênero oral precisa deixar de ser um mero instrumento para a apreensão de outros conteúdos, e tornar-se um objeto de ensino e aprendizagem. Isso implica dizer, de acordo com os PCN, que no ensino de gêneros orais é necessário, além de organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala, propor atividades que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação que guiam a ação (BRASIL, 1998, p. 74).

Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004), trata-se de possibilitar ao aluno melhor conhecer, apreciar e compreender o objeto que utilizará (nesse caso, a exposição oral), e assim, aprender a manipular o gênero oral. Com as novas descobertas a respeito do objeto que manipula constantemente, o aluno dominará melhor o gênero para melhor produzi-lo na escola ou fora dela (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 69). Esse é o grande desafio da escola, segundo Marcuschi e Dionísio (2007, p. 132), pois “o gênero textual enquanto materialidade didática se desloca de seu funcionamento real, já que se torna objeto passível de exploração, uma vez que sai de seu ambiente original de circulação e ocupa o lugar de ‘objeto a ser analisado’”. Assim, caber à escola promover tal deslocamento sem descaracterizar o gênero em sua essência, sem assumi-lo como mero modelo.

De modo geral, observamos que há necessidade de ampliação do trabalho com os gêneros orais formais públicos e de priorizar a sistematização de suas

características composicionais nesse segundo volume da coleção. Pois, apresenta poucas propostas de trabalho com gêneros orais formais, e reserva à oralidade o espaço maior de atividades de conversas e debates sem sistematização ou que apenas priorizam a “oralização da escrita”, conforme se observa nas atividades reunidas nas seções “Sobre o texto” e “Discussão sobre o tema”. É necessário ainda, tratar os gêneros textuais a partir do contínuo de variações, como propõe Marcuchi e Dionísio (2007).

O destaque positivo do volume em questão ficou por conta do trabalho com o gênero oral entrevista, ainda que tenha dado pouca ênfase ao trabalho com o oral. No entanto, se não fosse essa proposta, esse volume quase não apresentaria o trabalho com gêneros orais formais, pois, embora outros gêneros apareçam ao longo do livro (como a exposição oral), não há uma sistematização sobre as características deles.

5.4 ANÁLISE DO VOLUME 3 – 8º ANO

O terceiro volume da coleção em estudo, destinado aos alunos do 8º ano, apresenta três propostas de produção de gêneros orais formais públicos: um debate, um seminário e um jornal falado. Todas as propostas estão reunidas no primeiro capítulo da última unidade do volume (Unidade IV).

Do mesmo modo que os anteriores, esse volume está organizado em quatro unidades temáticas com dois capítulos cada, perfazendo um total de oito capítulos. As propostas de produção textual estão reunidas na seção “Oficina de produção”, as quais são estruturadas a partir de textos-bases, que, geralmente são dois ou três por capítulos.

Como se pode observar no Quadro 8 (localizado abaixo), o volume em questão reúne um total de vinte propostas de produção textual de diferentes gêneros e tipos textuais, sendo que, em apenas três (15% do total) delas trata-se de atividades de ensino de gêneros orais formais públicos. Como nos volumes analisados anteriormente, o Volume 3 também prioriza as atividades de oralidade por meio de conversas e debates em torno dos assuntos dos textos das unidades em seções diferentes.

Nessas seções, denominadas “Sobre o texto” e “Discussão do tema”, as atividades têm como único propósito conversar/debater espontaneamente sobre os diversos assuntos abordados ou que virão a ser tratados nos textos da unidade. O que ocorre aqui, são “momentos de verbalização sobre um determinado texto ou assunto” (BENTES, 2010, p. 142), para que, a partir daí, se ensine um determinado conteúdo ou a produção de um texto escrito, ou seja, o oral é tratado aqui como meio para ensinar conteúdos alheios. No quadro abaixo elencamos todas as propostas de produção textual reunidas nesse volume, na seção “Oficina de produção”:

QUADRO 8. Propostas de produção textual do volume 3 – 8º ano”

Propostas de produção textual: seção “Oficina de produção”		Tratamento	Modalidad e da língua	
Unidade I	Capítulo 1	“Você vai produzir uma crônica que fará parte de uma <i>Antologia de crônicas</i> a ser organizada pelo professor (...) Siga as orientações”. (p. 22).	Produção de CRÔNICA seguindo as orientações.	Escrita
		“Reúna-se com seu grupo e escrevam uma reportagem sobre um dos assuntos sugeridos a seguir (...)”. (p. 39).	Produção de REPORTAGEM seguindo as orientações.	Escrita
		“Você vai escrever um artigo de opinião (...). Siga estas orientações. (...)”. (p. 54).	Produção de ARTIGO DE OPINIÃO seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 2	“Siga estas instruções. Nesta proposta, você produzirá um texto semelhante ao de Ivan Angelo, ou seja, uma crônica (...)”. (p. 62).	Produção de CRÔNICA seguindo as orientações.	Escrita
		“Leia as instruções. Vocês vão escrever resenhas de filme. (...)”. (p. 76).	Produção de RESENHA CRÍTICA seguindo as orientações.	Escrita
Unidade II	Capítulo 1	“Em grupo, você e os colegas vão produzir um manifesto para ser publicado na internet ou em um mural da escola (...)”. (p. 98).	Produção de MANIFESTO seguindo as orientações.	Escrita
		“Sob orientação do professor, vocês vão organizar um <i>Festival de anedotas</i> na classe. Siga estas instruções. (...)”. (p. 112).	Produção de ANEDOTA seguindo as orientações.	Escrita
		“(...) vocês vão produzir entrevista (...). Entrevista um médico ou um professor (...)”. (p. 131).	Produção de ENTREVISTA seguindo as orientações.	Escrita

	Capítulo 2	“Siga as instruções. Invente uma notícia sobre os fatos que poderiam envolver esse acidente (...)”. (p. 143).	Produção de NOTÍCIA seguindo as orientações.	Escrita
		“(…) Dê continuidade a essa história, compondo uma crônica argumentativa. (...) Siga estas instruções”. (p. 160).	Produção de CRÔNICA seguindo as orientações.	Escrita
Unidade III	Capítulo 1	“Agora é a sua vez de criar um texto semelhante ao que você leu. (...) Siga as instruções. (...)”. (p. 175).	Produção de ARTIGO DE OPINIÃO seguindo as orientações.	Escrita
		“Agora é a sua vez de elaborar um poema para um varal de poemas a ser organizado em sua classe. (...)”. (p.196).	Produção de POEMA seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 2	“Você vai fazer um anúncio publicitário para uma campanha de divulgação e incentivo à leitura (...)”. (p. 203).	Produção de ANÚNCIO PUBLICITÁRIO seguindo as orientações.	Escrita
		“Siga estas instruções. Reúna-se em dupla com um colega, ou escreva individualmente seu conto. (...)”. (p. 220).	Produção de CONTO seguindo as orientações.	Escrita
		Você e seus colegas vão elaborar uma cena que possa ser apresentada em cinco minutos no máximo. (...)”. (p. 240).	Produção de ROTEIRO TEATRAL seguindo as orientações.	Escrita
	Unidade IV	Capítulo 1	<u>“(…) Agora, com seus colegas, você vai organizar um ciclo de debates chamado <i>Polêmicas da adolescência.</i> (...)”. (p. 266).</u>	<u>Produção de DEBATE seguindo as orientações.</u>
<u>“(…) Você vai aprender a preparar um seminário para discutir temas controversos como esse. (...)”. (p. 280).</u>			<u>Produção de SEMINÁRIO seguindo as orientações.</u>	<u>Oral</u>
<u>“(…) Agora, em grupo e com o apoio do professor, vocês vão produzir um jornal falado com bases nesses textos. (...)”. (p. 289).</u>			<u>Produção de JORNAL FALADO seguindo as orientações.</u>	<u>Oral</u>
Capítulo 2		“Em dupla você escreverá uma crítica sobre uma das seguintes produções culturais: (...)”. (p. 304).	Produção de CRÍTICA seguindo as orientações.	Escrita
		“Siga as orientações. Escolha uma das notas lidas e escreva uma carta de leitor à revista <i>Época.</i> (...)”. (p. 322).	Produção de CARTA DO LEITOR seguindo as orientações.	Escrita

Elaboração própria

Como se pode observar, a partir do quadro acima, há algumas propostas de produção de gêneros orais, porém em número ainda muito pouco, se comparado ao

trabalho com a produção de gênero textual escrito no mesmo volume, sem contar que são gêneros tipicamente escolares, não contemplando gêneros da esfera pública.

A primeira proposta de produção de gênero oral desse volume é a produção de um *debate*. A atividade consiste na leitura e análise de uma transcrição de um debate transmitido em um programa de televisão. Nas orientações é detalhado o papel do mediador na discussão, as regras, a preparação e a composição estrutural do gênero. Apesar disso, o gênero é tratado muito mais em função das temáticas abordadas do que de sua estrutura oral em si. Vejamos melhor a proposta na Figura 7:

Figura 7. Proposta de produção do gênero oral *Debate* - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 8º ano (volume 3)

- 2** Nos debates quase sempre existe um **mediador** ou **moderador**, que organiza o evento, faz perguntas aos participantes e controla o tempo de fala de cada um. Em tese, o mediador mantém-se neutro e não dá sua opinião pessoal.
Espera-se que o aluno perceba que o moderador ou mediador era Alberto Dines. É possível concluir isso pela fala de Dines, que faz uma pergunta a um dos debatedores e é o único que não expressa sua opinião. Além disso, o nome de Dines não aparece na lista dos debatedores (primeiro parágrafo). Professor: o jornalista Alberto Dines é o apresentador do programa *Observatório de Imprensa*; sempre que um debate vai ao ar, é ele que atua como mediador.
- ▶ Nesse debate, quem você acha que era o mediador? Como você chegou a essa conclusão?
- 3** Como já foi dito, o debate é um **gênero argumentativo**. Portanto, não basta que cada participante fale o que acha sobre o tema; é necessário, também, que apresente argumentos sólidos para fundamentar sua opinião.
Ambos acham que a imprensa deve noticiar casos de sequestro, omitindo detalhes que possam colocar em risco a vida do refém. Usam
- ▶ No debate em estudo, Mário Conti e Luiz Weis têm um ponto de vista bem semelhante. Qual é esse ponto de vista e quais argumentos eles apresentam para sustentá-lo?
como argumentos o fato de que a não divulgação favorece os criminosos, e que a população tem o direito de ser informada, pelo menos, dos dados básicos do caso.
- 4** Quando um texto oral, como o debate, é transcrito de modo fiel, podemos perceber algumas marcas de oralidade, como redundâncias (repetições) e o uso de expressões coloquiais.
- ▶ Localize, na transcrição lida, e copie no caderno, exemplos desses dois tipos de marca de oralidade. Pessoal. Sugestões: redundâncias — “os bandidos, os criminosos, usam a família como veículo de uma exigência, e se a imprensa aceita essa exigência, [...] ela está atendendo à exigência de um criminoso e é interesse do criminoso [...]”; uso de expressões coloquiais — “tem um outro lado disso aí”, “informação básica, pele e ossos de fato”, “ponto parágrafo” etc.
- 5** O radialista Adhemar Altieri não concorda com o *ombudsman* Bernardo Ajzenberg.
Altieri demonstra sua discordância com respeito e gentileza. Podemos dizer isso porque ele começa sua fala com uma deferência à opinião do colega (“Essa questão que coloca o Bernardo é verdadeira”) e só depois começa a criticá-la (“mas tem um outro lado disso aí”).
- a) Altieri demonstra essa discordância com rudeza e hostilidade, ou com respeito e gentileza? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- b) Por que manter uma atitude como a de Altieri é importante durante um debate?
Espera-se que o aluno perceba que, se os debatedores desrespeitarem ou hostilizarem aqueles que têm opiniões diversas das suas, o debate deixará de ser uma troca construtiva de ideias para se transformar num bate-boca, numa briga.
- 6** A linguagem empregada no debate pode variar segundo fatores como o contexto em que ele é realizado, o tema, o perfil dos debatedores, a familiaridade entre eles etc.
- a) No texto lido, foi utilizada a variedade padrão ou alguma variedade popular? A linguagem é predominantemente formal ou informal?
Foi usada a variedade padrão da língua e, embora haja alguns casos de coloquialismo, predomina a linguagem formal.
- b) Você acha que a pessoa que transcreveu o texto fez alguma adaptação?
Pessoal. Sugestão: Provavelmente sim, pois há poucas marcas típicas da expressão oral. As hesitações (“é... humm...”) e eventuais erros gramaticais devem ter sido eliminados.

Debate é um gênero argumentativo oral cujo objetivo é apresentar diferentes pontos de vista sobre determinado tema. Dele participam dois ou mais debatedores e, geralmente, um moderador, responsável por apresentar e organizar o debate. Mais tarde o conteúdo pode ser transcrito.



Você é o autor

Na unidade anterior, você leu e discutiu alguns textos sobre adolescência. Agora, com seus colegas, você vai organizar um ciclo de debates chamado *Polêmicas da adolescência*.

Para que todos possam participar, haverá debates rápidos entre quatro debatedores. A cada debate, um colega diferente atuará como moderador. Cada grupo de debatedores vai discutir uma destas questões ou outras sugeridas pela classe e pelo professor:



- Os pais devem ou não interferir no namoro dos filhos adolescentes?
- Os adolescentes devem ou não fazer cirurgias estéticas?
- Que atitude os pais devem tomar em relação às diversões noturnas dos filhos (boates, *shows* etc.)?
- Como os pais devem controlar o uso da internet pelos filhos adolescentes?
- Que tipo de punição é mais adequado ao adolescente se ele infringir as regras familiares?

Sob a coordenação do professor, formem os grupos e escolham o moderador e o tema de cada grupo. A plateia do ciclo de debates serão os demais colegas. Seria interessante convidar também alunos de outras classes, professores e pais ou responsáveis.

Ao ajudar os alunos na formação dos grupos, tomar cuidado para que fiquem colegas com opinião divergente em cada grupo; só assim o debate será de fato polêmico.

Regras dos debates

- Cada debate durará de 15 a 20 minutos. O moderador cumprimentará a plateia e apresentará o tema. Na primeira rodada, cada um dos quatro debatedores vai se apresentar e expor suas considerações iniciais. Cada debatedor terá dois minutos para isso. O moderador deverá controlar esse tempo usando um cronômetro e sinalizar ao debatedor quando seu tempo tiver acabado.
- Em seguida, haverá espaço para a **réplica**, isto é, o debatedor que não concordar com algo dito pelo colega poderá se manifestar apresentando, respeitosamente, contra-argumentos (argumentos que contestem os do colega). Cada um terá um minuto para isso.
- Terminadas as réplicas, o moderador fará um comentário final sobre o debate, resumindo os pontos de vista apresentados, e agradecerá à plateia pela atenção.

Preparação

- Se você for escolhido como um dos debatedores, troque ideias com amigos ou familiares sobre o tema que couber a seu grupo e forme um ponto de vista claro a respeito. Pense em exemplos e outros argumentos convincentes para sustentar suas ideias. Prepare um resumo, por escrito, com seu ponto de vista e esses argumentos.
- Ensaie sua apresentação, controlando o tempo de fala. Se possível, peça a alguém que acompanhe o ensaio e dê sugestões. Tente antecipar possíveis réplicas (contra-argumentos) dos colegas e prepare-se para contestá-las.
- Lembre que você deve falar com clareza e objetividade. Evite gesticular demais, ou usar gírias e expressões que nada acrescentam, como: "tipo assim...", "tá ligado?", "entendeu?" etc.
- Se você for escolhido como moderador, certifique-se de ter entendido todas as regras do debate. Providencie um cronômetro para controlar a fala dos participantes e leve-o à classe no dia do evento. Não se esqueça de que você deve manter a neutralidade, sem expressar sua opinião pessoal, e ser gentil com o público e os debatedores.

Sabemos dos limites impostos ao livro didático, no entanto, considera-se imprescindível trabalhar com o gênero oral através de situações reais de uso da língua oral. Pois, conforme sugerem Schneuwly e Dolz (2004), é fundamental trabalhar o gênero oral em situações de comunicação mais próximas possível do real uso. Pois, assim, ajudará o aluno a “responder às exigências comunicativas” com as quais confrontará na vida social (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 68). Dessa maneira, é essencial permitir aos alunos o contato direto com o próprio texto oral, observando como ele se realiza, tendo em vista que muitos aspectos da oralidade, como os elementos prosódicos, paralinguísticos, cinésicos, dentre outros, que só poderão ser observados através do contato direto com o gênero em sua realização.

Portanto, na proposta apresentada, carece de maiores orientações no sentido de orientar ao professor a trabalhar como o gênero oral debate em situações reais de uso. Outrossim, para o melhor domínio do aluno na produção de textos orais, é necessário oferecer um corpus de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora, conforme propõem os PCN:

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras (BRASIL, 1998, p. 68).

Esse corpus que os PCN propõem pode ser organizado a partir de registros audiovisuais de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários para servir de modelo para a produção pelos alunos. Pois, já se sabe da importância de desenvolver na escola atividades diversificadas para permitir que o aluno construa, progressivamente, modelos apropriados de uso de gêneros públicos (MARCUSCHI e DIONÁSIO, 2007; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

A segunda proposta de atividade envolvendo a produção de gênero oral trata-se de um *seminário*. Como se pode observar na Figura 8, esta proposta consiste em apresentar uma minuciosa explicação sobre o gênero seminário e procura trabalhar tanto a temática como os elementos referentes ao planejamento e à execução desse gênero pelos alunos.

Figura 8. Proposta de produção do gênero oral *Seminário* - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 8º ano (volume 3)

Linguagem e interação

1 Observe estas frases.

- “Testes de paternidade, **transgênicos**, clonagem [...]”
- “Porque não podíamos **prever** o futuro.”
- “[...] ele está destinado a se **desatualizar**.”

- Explique o significado dos prefixos destacados, no contexto dessas frases. Depois escreva, no caderno, outros exemplos de palavras formadas por tais prefixos em frases.

Na primeira frase, o sentido é de mudança, transformação (transformar, transfigurar). Na segunda, significa “antes ou anterior” (preconceito, pré-nupcial). Na terceira, é de oposição, negação ou falta (desatento, desmontar). Professor: o prefixo **trans** tem vários significados; orientar a classe para que se concentre no significado expresso nesse contexto.

2 Leia estas frases.

- “Tenho esperança de que daqui a uns 25 anos [...]”
- Os cientistas estudam os genes **há** uns 25 anos.

- Qual é a diferença de significado entre as palavras destacadas? Escreva, no caderno, outros exemplos de cada caso.

No primeiro caso, *a* é uma preposição (tempo futuro); no segundo caso, *há* é a forma conjugada do verbo *haver* (tempo passado). Os exemplos são pessoais. Sugestões: Voltarei daqui a uma meia hora. Ela está há tempos esperando essa resposta.



Produção

Oficina de produção

Seminário

Sobre como orientar os alunos a preparar um seminário, sugerimos a leitura de: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

A entrevista que você leu, *O radical da genética*, aborda um tema polêmico, a pesquisa com genes. Você vai aprender a preparar um seminário para discutir temas controversos como esse.

Planejamento de um seminário

O **seminário** é a exposição oral de um tema, seguida de uma ampla discussão, da qual tanto oradores como ouvintes devem participar. Seu **objetivo** é fazer com que todos reflitam sobre o assunto em pauta. O planejamento do seminário compreende as etapas a seguir.

- Escolha do **tema** e dos **componentes** do grupo, caso o trabalho seja coletivo.
- Definição do **público-alvo** de acordo com a faixa etária, o grau de interesse e os conhecimentos prévios sobre o assunto escolhido. Com base nessas informações, definem-se ainda a **linguagem** e a **abordagem** do seminário.
- Seleção de **informações** a partir de pesquisas em livros, jornais, revistas, vídeos e internet. A inclusão de **dados** estatísticos ou históricos, citações, exemplos etc. é essencial.
- Elaboração de um **roteiro** escrito, com base nas anotações feitas durante a pesquisa. Dele devem constar os pontos mais importantes sobre o assunto, organizados em uma sequência: introdução, desenvolvimento e conclusão. A partir da divisão do trabalho, deve-se atribuir uma parte da exposição a cada membro do grupo, no caso de trabalhos coletivos. Se necessário, esse roteiro pode ser consultado durante a apresentação, mas não deve ser lido.

- Decisão sobre o uso de **recursos audiovisuais** (retroprojeter de *slides*, *data show*, filmes, cartazes, microfones etc.) e quem deve providenciar e manusear esses recursos.
- Redação e fotocópia de um **resumo** para distribuir ao público. O apoio de um material escrito facilita o acompanhamento da exposição oral. Pode-se enriquecer o resumo com dicas de bibliografia ou de *sites* com conteúdos importantes sobre o tema.
- **Ensaio** da apresentação, com controle do tempo de cada participante. Se possível, gravar o ensaio para avaliação e aperfeiçoamento. Todos os equipamentos audiovisuais devem ser checados antes, para não haver surpresas desagradáveis.

Preparação para o seminário

- Em primeiro lugar, estude o assunto a fundo, inclusive as partes do seminário que serão apresentadas por seus colegas. Afinal, você pode ajudá-los acrescentando informações, ou ainda socorrê-los, caso se esqueçam de algo. Além disso, todos no grupo devem estar preparados para responder a qualquer pergunta feita pela plateia.
- Quando sentir que está dominando bem o tema, ensaie sua parte. Escutar a própria voz pode ser cansativo, mas esse recurso ajuda a saber o que pode ser melhorado e também a verificar o tempo que levará a apresentação. Se for preciso, elimine os pontos menos relevantes.
- Treine quantas vezes for necessário; depois peça a um colega que assista a seu seminário e lhe faça perguntas e críticas como se fosse o público. Você pode não perceber a velocidade com que está falando, o tom de voz, ou se está repetindo excessivamente uma mesma palavra ou expressão (por exemplo: né?); mas seu colega será capaz de indicar onde você deslizou. Se preferir, outra opção é gravar sua apresentação, ouvi-la e depois fazer uma autocrítica.
- Prepare-se também para as dúvidas do público: pense nas perguntas mais prováveis e em como respondê-las.

Apresentação do seminário

A apresentação de um seminário em grupo costuma transcorrer como segue.

- **Início:** um dos membros do grupo cumprimenta o público e esclarece qual é o tema, por que ele foi escolhido, como será focado e o tempo da apresentação.
- **Desenvolvimento:** cada participante apresenta sua parte, obedecendo à sequência de ideias. É importante manter a coesão e a coerência; por isso, cada um deve retomar a fala do colega anterior e só então dar continuidade ao assunto.
- **Conclusão:** um dos apresentadores retorna à exposição inicial e, depois de rever as principais ideias apresentadas, resume o ponto de vista do grupo. Por fim, agradece a atenção e o interesse da plateia e abre espaço para perguntas ou comentários.
- É importante que os participantes sejam atenciosos e simpáticos com o público, que utilizem a voz com clareza e boa dicção e, de preferência, fiquem de pé e de frente para a plateia.

Seminário é a exposição oral de um tema, com a apresentação de informações por um ou mais oradores. Em geral, após o seminário, a plateia pode fazer perguntas para mais esclarecimentos ou aprofundamento do tema. Se o tema do seminário for polêmico, em seguida pode haver um debate.

A proposta de produção de exposição oral, nos moldes de um seminário, reunida nesse volume, apresenta pontuais esclarecimentos sobre a composição do gênero e seus elementos constitutivos. Na proposta, há a necessidade de destacar os marcadores orais que podem ser empregados na construção do seminário. Por outro lado, o roteiro esquemático permite ao aluno compreender a estrutura e os processos interativos desse gênero. No entanto, seria fundamental possibilitar que os alunos tivessem o contato direto com o texto oral, pois muitos aspectos da oralidade desse gênero só poderão ser observados através de sua manifestação, ou seja, explorar o seminário na sua realidade, e não como mera simulação. A partir de então, é substancial, como defende Schneuwly e Dolz (2004, p. 69), “colocar os alunos em situações de comunicação que sejam mais próximas possível de verdadeira situações de comunicação, que tenham um sentido para eles”, pois, somente assim, o aluno poderá dominar melhor os gênero orais como realmente são.

A terceira e última proposta de produção de um gênero oral desse volume diz respeito ao trabalho com o *jornal falado*. A proposta consiste na seleção de textos, planejamento e ensaio de uma apresentação de um jornal falado, baseado nos textos produzidos pelos alunos ao longo da unidade. Vejamos a proposta de trabalho sugerida no livro didático para alunos do 8º ano:

Figura 9. Proposta de produção do gênero *Jornal falado* - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 8º ano (Volume 3)

Produção

Oficina de produção

Jornal falado

Nesta “Oficina de produção”, você e seus colegas farão um trabalho diferente. Ao longo do estudo deste livro, você produziu crônicas humorísticas, reportagens, artigos de opinião, resenhas críticas, entrevistas, notícias e outros gêneros de textos, depois os guardou numa pasta ou portfólio. Agora, em grupo, e com o apoio do professor, vocês vão produzir um jornal falado com base nesses textos.

Você é o autor

Seleção de textos

- Em grupo, reúnam todos os textos do grupo e escolham aqueles de que mais gostaram; cada aluno deverá ter pelo menos um texto incluído na atividade. Criem um nome para o jornal.
- Separem as produções por gênero: as notícias, artigos de opinião, entrevistas e reportagens devem compor a parte principal do jornal. As crônicas humorísticas e as resenhas críticas farão parte do segmento de variedades.

Planejamento

- Em casa, assistam a vários jornais de TV, de preferência de emissoras diferentes, e anotem o que observarem quanto a postura e vestimenta dos apresentadores, saudações que dirigem aos espectadores no início do programa e no início de cada bloco, ordem das matérias exibidas, duração de cada matéria, linguagem utilizada. Depois, troquem ideias sobre essas anotações e baseiem-se nelas para planejar o jornal falado do grupo.
- Um ou dois membros do grupo ficarão encarregados de apresentar as notícias. Esses apresentadores precisarão preparar um resumo, em tópicos, com as principais informações dos fatos a serem noticiados — o que aconteceu, com quem, onde, quando, como, por quê. Mas atenção: esse resumo não deverá ser lido; servirá apenas como “lembrete” na hora de apresentar oralmente a notícia.
- As reportagens deverão ser apresentadas por outros membros do grupo, que farão o papel de repórteres externos. Vocês poderão improvisar um cenário para mostrar que o repórter está na rua, ou em outro país, por exemplo. Conforme o caso, outro colega fará o papel de entrevistado do repórter.
- Um membro do grupo fará o papel de comentarista e apresentará um artigo de opinião. Para isso, o texto original precisará ser bem resumido e também precisará ser criado um resumo para servir como “lembrete”. De preferência, o tema do artigo deverá estar relacionado às notícias apresentadas.
- Para compor o segmento de variedades do jornal, representem rapidamente uma das crônicas humorísticas, com dois ou três colegas como personagens. Se necessário, improvise cenário e figurino para ajudar na dramatização.

O programa *Fantástico*, da TV Globo, exibe quadros dramáticos que podem servir de modelo aos alunos, como *Sexo Oposto*, *Sitcom.br*, *Álbum de Casamento* ou *As 50 Leis do Amor*. Vários vídeos desses quadros estão disponíveis no site do programa: www.fantastico.globo.com.

289

- Por fim, um dos colegas fará o papel de crítico de cinema e comentará alguns filmes com base nas resenhas críticas feitas anteriormente. Se desejarem, dividam o conteúdo do jornal em blocos e criem anúncios publicitários para apresentar nos intervalos. Nesse caso, inspirem-se também em anúncios vistos na TV.

Ensaio

- Dividam as tarefas, de maneira que cada membro do grupo fique responsável por pelo menos uma parte do trabalho. Talvez o mesmo aluno precisará fazer vários “papéis” no telejornal.
- Cada integrante deverá ensaiar bem sua apresentação, lembrando que o resumo escrito **não deverá ser lido**, servindo apenas como apoio à memória. Depois o grupo se reunirá para ensaiar a apresentação e providenciar os últimos detalhes, como cenário, figurino ou sonoplastia.
- Prestem atenção à dicção, à fluência e à postura. Lembrem-se de que o jornal falado não pode ser muito longo, portanto sejam objetivos na apresentação. Combinem com o professor a data da apresentação do grupo. Não se esqueçam de cumprimentar os telespectadores no início da apresentação e de se despedirem no final.

Avaliem

Depois das apresentações, troquem ideias com o professor e os colegas dos outros grupos sobre o conteúdo e a apresentação dos jornais. Avaliem o trabalho feito e definam o que poderá ser melhorado numa atividade futura.

Gramática



Fatos da língua

Estrutura das palavras

No texto

Caso queira se aprofundar no estudo da estrutura das palavras, recomendamos a leitura de: KEHDI, Valter. *Morfemas do português*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Leia esta tira.

MENINO MALUQUINHO

Ziraldo



290

2006 ZIRALDO ALVES PINTO

De acordo com a proposta, o gênero oral *jornal falado* é apresentado com a devida sistematização, dando suporte ao aluno sobre como proceder à produção desse gênero. Inclusive, nas orientações, sugere-se a análise do gênero oral em situações reais de uso, o que permitirá ao aluno observar os vários aspectos da oralidade (elementos prosódicos, por exemplo) desse tipo de gênero na prática. Trata-se de uma estratégia de aprender a dominar o gênero, primeiramente, conhecê-lo ou apreciá-lo para melhor compreendê-lo e melhor produzi-lo na escola ou fora dela.

O volume 3 traz, ainda, na seção “Oficina de projetos”, capítulo 2 das unidades II e IV, propostas de produção de exposição oral. Porém, da mesma maneira que os volumes analisados anteriormente, as atividades não fazem um aprofundamento efetivo da produção do texto oral, mas trata-a de forma assistemática ou superficial. Vejamos trechos das orientações das propostas:

Releia bem sua parte do texto, pois cada aluno do grupo deverá falar e explicar a parte pesquisada no momento da apresentação.

Procure falar com clareza, calma e expressividade. Não gesticulem muito, observem a postura e a dicção. Lembrem-se de evitar gírias e repetições.

Organizem cartazes com as ilustrações para que vocês possam explicar melhor o que aprendeu. Combinem o dia da apresentação com o professor.

Após a apresentação dos trabalhos, o professor poderá avaliar o desempenho oral e escrito dos grupos e discutir o conteúdo das pesquisas realizadas (SARMENTO, 2009, p. 164, vol. 3).

Treine com o grupo a apresentação do trabalho, em sequência: leia ou fale sobre as ideias pesquisadas.

Combine com o professor a apresentação. No dia marcado, posicione-se à frente da classe e exponha o trabalho com clareza. O grupo deve mostrar os cartazes e responder às perguntas dos colegas, que farão a avaliação de cada pesquisa (SARMENTO, 2009, p. 325, vol. 3).

Nessas propostas as atividades são planejadas em função do tema da unidade ou para a exposição de um determinado assunto, e não a produção do gênero oral em si. Desta forma, desperdiça assim, uma boa oportunidade para ensinar gênero oral a partir de uma situação de uso real da língua. Nessas duas situações, o gênero exposição serviu-se objeto de aprendizagem, sendo tratado em função das temáticas abordadas, e não com a finalidade de apreensão de sua estrutura oral em si.

Em síntese, podemos dizer que falta, ainda, nesse volume, uma quantidade maior de propostas em que o gênero oral é tratado como objeto de ensino, de modo a associar as teorias sobre os gêneros orais ao ensino de produção textual. Sem contar que, na grande maioria das propostas de trabalho envolvendo a oralidade, o gênero oral é trabalhado como mero instrumento de comunicação.

O destaque positivo desse volume fica por conta da unidade IV que (ainda que em quantidade muito pequena) apresenta propostas de ensino de gêneros textuais sistematizadas e consistentes, ainda que, como destacamos, no debate a temática é mais privilegiada do que a análise do próprio gênero e da falta de contato com o uso efetivo da língua.

5.5. ANÁLISE DO VOLUME 4 – 9º ANO

O quarto (e último) volume estudado nesta pesquisa também apresenta poucas propostas de produção textual envolvendo o gênero oral. Em um total de vinte propostas de produção textual reunidas na seção “Oficina de produção”, apenas duas delas são sobre gêneros orais: uma proposta de *debate*, reunida no capítulo 2 da Unidade III, e outra de *seminário*, previsto no capítulo 1 da Unidade IV. Assim como ocorreu nos volumes analisados anteriormente, esse também traz nas seções “Sobre o texto” e “Discussão do tema” atividades de uso da oralidade que privilegiam a conversa e o debate sobre os assuntos dos textos estudados na unidade, sem nenhuma sistematização. No Quadro 9, apresentamos todas as propostas de produção textual reunidas nesse volume na seção “Oficina de produção”. Vejamos:

QUADRO 9. Propostas de produção textual do volume 4 – 9º ano

Propostas de produção textual: seção “Oficina de produção”		Tratamento	Modalidade da língua	
Unidade	Capítulo 1	“Leia o início de uma crônica argumentativa e continue o desenvolvimento, criando uma narrativa humorística (...). Ao final, crie um desfecho surpreendente”. (p. 19)	Continuação de escrita de uma CRÔNICA seguindo as orientações.	Escrita

		“Siga as instruções. Pense bem sobre essas questões e escreva primeiro um artigo de opinião expondo seu ponto de vista sobre uma delas. (...)”. (p. 32)	Produção de ARTIGO DE OPINIÃO seguindo as orientações.	Escrita
		“Observe a imagem, leia o texto ao lado dela e redija uma notícia sobre o fato, com base nos dados lidos e em suas ideias”.	Produção de NOTÍCIA seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 2	“Com base em um desses dois poemas, você vai desenvolver seu texto poético. (...)”. (p. 64).	Produção de POEMA seguindo as orientações.	Escrita
		“Leia estas instruções. Sob orientação do professor, você vai organizar com os colegas um <i>Painel de resenhas</i> para expô-lo na biblioteca da escola e, depois, na própria classe”. (p. 77).	Produção de RESENHA DE FILME seguindo as orientações.	Escrita
Unidade II	Capítulo 1	“Em dupla, você vai escrever uma reportagem que fará parte de um telejornal numa das ‘Oficina de projetos’ deste volume”. (p. 106).	Produção de REPORTAGEM seguindo as orientações.	Escrita
		“Individualmente ou em grupo, você vai escrever um conto que fará parte de um livro de contos da classe. (...)”. (p. 124)	Produção de CONTO seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 2	“Reúna-se em grupo e siga as instruções. Imagine que vocês foram contratados pelo jornal Folha de S. Paulo para escrever um editorial a respeito dessa notícia, na semana de sua publicação. (...)”. (p. 135).	Produção de EDITORIAL seguindo as orientações.	Escrita
		“(…) Dê continuidade ao fragmento inicial, introduzindo o conflito e, depois, conduzindo a sequência de fatos até o desfecho (...)”. (p. 154)	Continuação da escrita de uma PROSA POÉTICA seguindo as orientações.	Escrita
		“Reúnam-se em duplas e redijam uma carta aberta em defesa dos animais que são contrabandeados e estão sujeitos à extinção. (...)”. (p. 169).	Produção de CARTA ABERTA seguindo as orientações.	Escrita
Unidade III	Capítulo 1	“Siga estas instruções. Em dupla ou individualmente, escreva uma crônica argumentativa sobre uma dessas notas. (...)”. (p. 188).	Produção de CRÔNICA seguindo as orientações.	Escrita
		(...) Reúna-se com alguns colegas e escolha com eles um tema polêmico. (...)”. (p. 208).	Produção de ROTEIRO TETRAL seguindo as orientações.	Escrita

Unidade IV	Capítulo 2	“Siga estas instruções. Dê continuidade à história da mãe que trabalha fora de casa o dia todo e por isso sente-se culpada por não ter tempo para os filhos, ainda crianças”. (p. 224).	Continuação da escrita de uma CÔNICA seguindo orientações.	Escrita
		<u>“Agora, sob a coordenação do professor, você e os colegas vão organizar um debate”.</u> (p. 232).	<u>Produção de DEBATE seguindo as orientações.</u>	<u>Oral</u>
		“Você irá escrever em grupo um manifesto para ser divulgado em seu bairro”. (p. 250).	Produção de MANIFESTO seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 1	<u>“Reúna-se em grupo e organizem um seminário sobre um destes temas: (...)”.</u> (p. 275)	<u>Produção de SEMINÁRIO seguindo as orientações.</u>	<u>Oral</u>
		“(…) relatar sua experiência, por escrito, com a intenção de publicá-la em uma grande revista semanal”. (p. 287).	Produção de DEPOIMENTO OU RELATO PESSOAL seguindo as orientações.	Escrita
	Capítulo 2	“Entreviste um estudante do terceiro ano do ensino médio que vá prestar vestibular em breve. (...)”. (p. 302).	Produção de ENTREVISTA seguindo as orientações.	Escrita
“Escolha um produto para a criação de um anúncio publicitário”. (p. 319).		Produção de ANÚNCIO PUBLICITÁRIO seguindo as orientações.	Escrita	
“Lembrem-se da estrutura do texto dissertativo-argumentativo (...). Exponham suas ideias e apresentem argumentos que fundamentem o que foi exposto”. (p. 337).		Produção de um texto dissertativo seguindo orientações.	Escrita	

Elaboração própria

Como podemos notar no quadro acima, a primeira proposta de produção textual de um gênero oral, nesse volume, está organizada em torno da preparação e execução de um debate em que os alunos irão debater a cerca do assunto abordado no texto que introduz a atividade. Primeiramente, os alunos são solicitados a realizar a leitura do texto em que são apresentadas opiniões conflitantes sobre alguns temas

polêmicos e solicitados a responder algumas questões sobre o mesmo. Em seguida, são apresentadas orientações para a realização de um debate na classe.

A atividade traz orientações de como os alunos deve se comportar durante o debate, como: esperar a vez para falar, ouvir com atenção os colegas, respeitar o ponto de vista de cada um, se atentar ao tempo disponível para falar etc; enfatiza também sobre a importância da construção de bons argumentos para o debate; por fim, a atividade propõe a organização do debate para discutir um tema considerado polêmico. Vejamos a proposta na Figura 10:

Figura 10. Proposta de produção do gênero oral *Debate* - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 9º ano (volume 4)

Antes de opinar, você precisa saber tudo a respeito dessa norma: o que ela determina, por que foi feita, que outra regra ela substituiu, quem a sugeriu etc. Somente depois de saber tudo sobre o assunto é que você poderá ter uma opinião mais clara sobre ele.

- **Organização das informações:** uma vez que você tenha definido qual o seu ponto de vista, precisará organizar seus argumentos. Aprofunde sua pesquisa, recolha dados, consulte a opinião de especialistas. Procure saber também o que pensam as pessoas que não compartilham o seu ponto de vista. Verifique que argumentos você poderia usar para refutar o ponto de vista contrário ao seu. Organize todos esses argumentos em esquemas aos quais você possa recorrer no momento do debate. Se necessário, deixe à mão documentos ou outros recursos que possam ser apresentados na hora do debate.

A organização do debate: o moderador

Um **moderador** ou **mediador** coordena o trabalho, organizando a sequência do debate, a participação de todos os debatedores e a integração com o público.

Na preparação de um debate, algumas regras devem ser definidas.

- **Apresentação:** o **moderador**, já escolhido, cumprimenta o público, apresenta o **tema** a ser colocado em debate e fala um pouco sobre o assunto.
- **Definição das normas:** o moderador define o **número de participantes**; recomendam-se em geral menos de seis. É estabelecido o **tempo** de duração do debate e da exposição de cada participante. O moderador determina a **maneira como serão feitas as perguntas**, ou seja, como as pessoas pedirão para falar, e se as perguntas serão orais ou escritas.

O **moderador** tem ainda como função:

1. controlar o tempo dos debatedores, avisando-os com sinais se estiverem estourando o tempo, podendo inclusive interrompê-los para transferir a fala para outro;
 2. conceder o direito de réplica (resposta) e de tréplica (resposta à resposta) se assim ficou definido, quando um debatedor se opuser às ideias de outro;
 3. resolver qualquer outra pendência, durante o debate.
- **Conclusão:** o moderador faz um resumo dos argumentos mais importantes apresentados pelos debatedores, enfatiza o motivo e o valor do debate, agradece a presença de todos e despede-se.



Você é o autor

Agora, sob a coordenação do professor, você e os colegas vão organizar um debate.

- Em primeiro lugar, escolham o tema, que deve ser polêmico. Se quiserem, façam um debate sobre: os adolescentes e a família, a desigualdade social no Brasil ou a violência no mundo.
Como o ideal é que haja não mais do que seis debatedores, para que todos tenham oportunidade de debater, pode-se propor diferentes debates, sobre diferentes questões polêmicas.
- Organize um debate com os colegas. O moderador poderá ser escolhido pelo professor e pela classe. Antes, prepare-se para ser um(a) bom(a) debatedor(a).

- **Assista** a um debate, se possível, para acompanhar as táticas empregadas para convencer os outros. Observe as regras apresentadas pelo moderador.
- **Estude** o tema antes do debate; recorra a materiais de consulta para melhorar seus argumentos.
- **Participe** ativamente, escutando e anotando a fala do outro; observe a reação da plateia, solicite réplica, fale em voz alta, clara, sem atropelos e repetições.
- **Fale e ouça**, respeitando pontos de vista diferentes e argumentando no momento adequado.
- **Respeite** o andamento do debate, não ultrapassando o tempo estipulado e atendendo às solicitações do moderador.

Avaliem

- No final do debate, os observadores devem comentar os pontos positivos e os problemas ocorridos durante a exposição dos debatedores, avaliando também a atuação do moderador, com a orientação do professor.
- Convém que se verifique, por exemplo, a utilização do tempo, as trocas no momento da fala, a participação do público, a qualidade dos argumentos, a clareza das ideias e a organização do material utilizado.
- Caso o debate tenha sido gravado ou filmado, ficará mais fácil fazer essa avaliação, para que trabalhos similares sejam aperfeiçoados.

Gramática



Fatos da língua

Concordância: concordância nominal

No texto

Leia esta tira.



233

FONTE: SARMENTO (2009, p. 232-233, vol. 4)

A proposta visa à linguagem oral e ao ensino de gêneros discursivos das esferas públicas de comunicação, com a imersão ou vivência de atividades com gêneros orais. A discussão improvisada ou planejada sobre um tema polêmico visa ensinar o planejamento simultâneo da produção oral. Neste caso, podemos dizer que se trata de uma estratégia de levar os alunos das formas de produção oral espontâneas, cotidianas, imediatas a outras “mais formais” e “mediadas”, conforme vimos em Schneuwly e Dolz (2004), os quais defendem um trabalho com os gêneros orais mediante situações de comunicação real de uso da língua. Esta também é uma das orientações dos PCN que consideram fundamental o uso da língua oral em situações mais próximas possível do real para que os alunos passem a dominar os gêneros orais como realmente são.

Em contrapartida, em toda a atividade, o gênero oral debate é tratado muito mais em função das temáticas abordadas no texto do que da estrutura do gênero em si, como ocorreu também com outras propostas de produção nos volumes que antecederam. Como já destacamos em análises anteriores, seria importante, nestas situações, refletir sobre a complexidade da oralidade, bem como, como acabamos de mencionar, trabalhar com o gênero oral em situações de uso real, pois somente assim será possível observar alguns aspectos da oralidade.

A segunda atividade desse volume, que propõe a produção de um gênero oral, é a de um *seminário*. A atividade consiste na conceituação e apresentação das etapas de um seminário. A proposta traz algumas orientações para a preparação, apresentação e avaliação de um seminário, com a sugestão de alguns temas. Vejamos a proposta do seminário através da Figura 5:

Figura 11. Proposta de produção do gênero oral *Seminário* - Coleção Português: leitura, produção e gramática – 9º ano (volume 4)

Produção

Oficina de produção

Seminário

O **seminário** é um gênero expositivo escrito e oral em que os participantes expõem um tema. Apresenta como características principais uma certa formalidade, a exploração de diversas fontes de informação, a seleção das informações em função do tema e a elaboração de um esquema destinado a ajudar a apresentação oral. Seu objetivo principal é a transmissão de conhecimentos específicos de determinada área científica ou técnica.


Planejamento do seminário

O planejamento de um seminário apresenta estas etapas.

- Definição do tema e dos participantes do grupo, caso o trabalho seja coletivo.
- Escolha da linguagem e da abordagem, tendo em vista o público-alvo. Deve-se observar, portanto, a faixa etária e o nível de interesse do público.
- Seleção das informações obtidas com as pesquisas em livros, jornais, revistas e na internet. A inclusão de estatísticas, citações e exemplos enriquece o material.
- Organização de um roteiro escrito, a partir das anotações feitas durante a pesquisa. Nele, colocam-se os dados essenciais, numa sequência, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Faz-se em seguida a distribuição de cada parte da exposição para cada componente do grupo. Esse roteiro serve como consulta durante a apresentação, mas não deve ser lido.
- Escolha de recursos audiovisuais, como retroprojeter, *data show*, *slides*, cartazes, filmes, microfone etc. Uma pessoa deve se responsabilizar pela aquisição e manuseio dos equipamentos.
- Elaboração de um resumo para ser entregue ao público, a fim de que as pessoas possam acompanhar melhor a exposição oral.
- Ensaio da apresentação, para verificar inclusive o tempo reservado a cada participante. Seria interessante gravar o ensaio, para avaliação e alterações necessárias.

Preparação para o seminário

- É necessário que os participantes se preparem bem para o sucesso do trabalho. Para isso, estude o assunto, inclusive o que será exposto pelos colegas, dessa forma você poderá ajudá-los, caso seja necessário. Lembre-se de que é importante responder às perguntas feitas pelo público, portanto esteja preparado.



274

- Ensaie a sua parte oralmente, até dominar bem o assunto; assim você poderá marcar o seu tempo e aperfeiçoar sua fala. Treine bastante, e peça a um colega para fazer-lhe perguntas e avaliar o seu desempenho. Você pode gravar seu ensaio e corrigir o que não ficou adequado.

Apresentação do seminário

Observe como se realiza um seminário.

Introdução – um dos componentes do grupo cumprimenta o público, esclarece qual é o tema, justifica a escolha e diz como será a apresentação e o tempo de duração.

Desenvolvimento – cada componente expõe sua parte, numa sequência lógica, dando continuidade à fala do colega anterior, mas mantendo coesão e coerência nas ideias.

Conclusão – deve ocorrer a partir de um resumo das principais ideias expostas e do destaque do ponto de vista do grupo feita por um dos apresentadores. Em seguida, deve-se agradecer a participação da plateia e oferecer o espaço para perguntas a serem respondidas.

Seminário é a exposição oral de um tema feita por um ou mais participantes.



Você é o autor

Proposta geral

- Reúna-se em grupo e organizem um seminário sobre um destes temas:
 - o tráfico de animais silvestres;
 - a pesquisa com células-tronco;
 - a redução da maioria penal;
 - a desigualdade social.
- Releiam as orientações sobre o planejamento e a apresentação de um seminário. Elaborem um roteiro escrito depois de realizada a pesquisa.
- Planejem a exposição do trabalho e dividam as tarefas entre os participantes do grupo. Façam um resumo e distribuam para o público. Ensaie o texto várias vezes, apresentem para a classe e respondam às perguntas.
- Feita a apresentação, a classe comentará os trabalhos sob a orientação do professor, justificando os comentários.

Proposta detalhada

Uma vez definido o **tema** com seu grupo, vocês deverão pensar no **público-alvo** para quem será apresentado o seminário.

- **Planeje** com o grupo as tarefas, que deverão ser divididas para cada componente do grupo, numa sequência lógica e progressiva para que o desenvolvimento do assunto seja coerente.

- **Pesquise** o tema escolhido na internet, em livros, jornais, revistas, enciclopédias e vídeos. Converse também com professores e outras pessoas que possam informar sobre o assunto.
- **Anote** o resultado da pesquisa e, se for o caso, reescreva seus textos para que sejam lidos ou expostos na apresentação. É importante lembrar que seu texto escrito também servirá de base para a exposição oral.
- **Reúna-se** novamente com o grupo para confrontar os resultados da pesquisa de cada um. Monte com eles o texto final do seminário.
- **Prepare** com o grupo a apresentação, com a definição de como será o seminário, a **introdução**, o **desenvolvimento** e a **conclusão**. Verifique a ideia essencial e as secundárias a serem abordadas, como serão apresentados alguns dados (por meio de gráficos, estatísticas, tabelas) e qual suporte será utilizado (cartazes, transparências etc.). O seminário será mais motivador para o público se forem usados recursos audiovisuais na apresentação.
- **Elabore** com o grupo um esquema (roteiro) do seminário, com a indicação dos pontos mais importantes do conteúdo. Esses pontos serão destacados no início da apresentação.
- **Treine** o que você vai falar na exposição do seminário. Cada componente do grupo deve fazer o mesmo. Esse recurso ajuda a saber o que deve ser melhorado durante a fala e o tempo a ser utilizado por cada um.
- **Apresente** o seminário, quando cada participante deverá expor oralmente uma parte do trabalho. Por isso, antes da apresentação, prepare-se. Estude bem seu texto, para que a exposição seja clara, envolvente e você mostre domínio do tema. Durante a apresentação, se for preciso, consulte o esquema. Não se esqueça de utilizar o material de apoio para enfatizar os pontos principais do trabalho.
- **Reserve** um tempo para o público fazer perguntas e pedir esclarecimentos sobre o que possa não ter ficado claro. As perguntas podem ser feitas durante a apresentação ou somente após seu término.

Avalie e reescreva

- Antes de expor o seminário para a classe toda, apresente-o a outro grupo e peça sugestões. Os colegas podem fazer perguntas e críticas.
- O grupo pode não perceber certos problemas, como leitura ou fala não pausada, tom inadequado de voz ou repetição de certos termos. Os amigos poderão mostrar o que não está bem no trabalho apresentado, para que se ajuste o texto e a apresentação. Você e o grupo poderão se preparar melhor para as prováveis perguntas do público.
- Se quiser, grave a apresentação em uma fita cassete e, ao ouvi-la, faça uma auto-crítica do trabalho, antes de marcar o dia da apresentação final.

Assim como ocorreu com as outras propostas, a atividade dá mais ênfase à temática e aos elementos referentes ao planejamento e à execução do gênero seminário, do que às propriedades do gênero oral. Seria importante que fossem destacados os marcadores orais desse tipo de gênero, de modo a permitir ao aluno observar os vários aspectos da oralidade e compreender a variação e a heterogeneidade linguística. Assim, notamos que, as atividades que favorecem o desenvolvimento da produção e compreensão de textos orais em situações formais e/ou públicas ou que introduzem a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, são menos exploradas pelos livros didáticos. Um resultado não muito diferente do que apontou Rojo (2003), em estudos discutidos neste trabalho. Assim conclui, a pesquisadora:

Apenas 23% das coleções [...] realizam algum tipo de trabalho adequado quanto a essas atividades. Se cerca de 80% das coleções avaliadas favorecem a interação entre professor e alunos e entre alunos em sala de aula, propondo “conversas” e “discussões”, apenas uma porcentagem ínfima das coleções (11%) reconhece os gêneros orais (formais e públicos) como um objeto a ser ensinado. Destas, apenas 8% propicia o desenvolvimento das habilidades e formas discursivas envolvidas na produção e na compreensão de textos orais em situações formais e/ou públicas. Num percentual apenas um pouco maior (14%), as coleções exploram as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o oral e a escrita e suas relações, em seus aspectos formais e funcionais, provocando um pouco a consciência sobre as formas orais do discurso (ROJO, 2003, p. 92-93).

Na seção “Oficina de projetos” das unidades I, II e III, ainda encontramos propostas de produção de exposição oral, no entanto, da mesma maneira dos volumes analisados anteriormente, nestas propostas não há um trabalho sistematizado com o gênero oral; a oralidade é tratada em função da aprendizagem de um conteúdo específico, ou seja, o gênero oral é utilizado como um meio para a apreensão de outros conteúdos.

No geral, há de se destacar dois pontos positivos da obra: as duas propostas de produção dos gêneros orais debate e seminário. Porém, o trabalho com cada um deles deveria ser mais bem explorado, de modo a propiciar ao aluno um melhor contato com o gênero, compreendendo o uso, a estrutura e o próprio processo interativo.

Por fim, esse último volume da coleção contempla o trabalho com os gêneros orais formais públicos, porém, de forma insuficiente em relação à quantidade e o tratamento, haja vista, reservou-se à oralidade maior espaço com atividades que priorizam a conversa e o debate, sem a devida sistematização.

6 SÍNTESE DA ANÁLISE E PROPOSIÇÕES

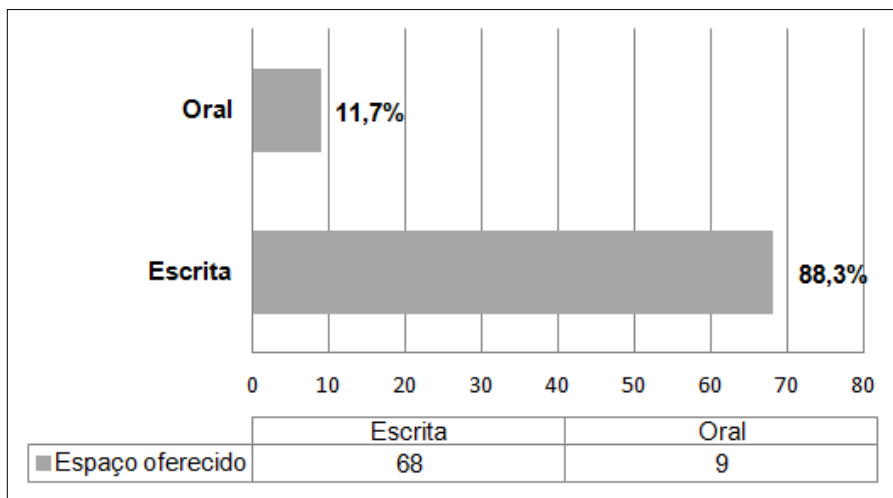
Nesta seção, faremos a síntese analítica e uma proposição de formas interventivas. Dada a natureza da metodologia adotada, tiraremos conclusões e perspectivas dos resultados e as apresentaremos como sugestões de intervenção a servir de orientação para professores e editores de livros didáticos. Nossa intervenção, no contexto pedagógico de ensino, repousa na melhoria do livro didático no que diz respeito ao tratamento dos gêneros orais, quantitativamente e qualitativamente. Como recurso organizador de conteúdos, a pouca incidência dos gêneros orais no livro didático mostra ainda o apego a uma visão que privilegia a escrita.

O presente trabalho resultou na constatação de que o espaço e o tratamento oferecido aos gêneros orais formais públicos ainda deixam a desejar, dado à ausência ou pouca quantidade de propostas sistematizadas e consistentes de trabalho com a língua oral nos livros didáticos, analisados nesta pesquisa. Haja vista que, ensinar língua oral na escola, de acordo com o aporte teórico discutido neste trabalho, deve permitir ao aluno acesso à diversidade de gêneros orais formais públicos, bem como, aos usos da linguagem mais formalizados e convencionais que exigem um maior controle consciente e voluntário no uso da oralidade. Sobre isso, tem numericamente poucos gêneros orais e com abordagem insuficiente.

Em contrapartida, a coleção estudada se organiza em torno de diversas temáticas contornadas por uma variedade de gêneros e tipos textuais. No fim das contas, ao atribuir os gêneros como unidades de ensino e como instrumentos para a aprendizagem de suas propriedades, a coleção confere certa importância aos recentes estudos linguísticos e às novas orientações dos referenciais de ensino.

No primeiro momento da análise, lançamos um olhar sobre os quatro volumes da coleção de livros didáticos, a fim de observarmos o espaço oferecido ao trabalho com os gêneros orais formais públicos em toda coleção, depois dos recentes estudos e das orientações instituídas pelos documentos oficiais. Por meio de levantamento acerca das propostas de produção de textos, reunidas em seção específica, constatamos que há maior espaço oferecido ao ensino da língua escrita, como podemos depreender do Gráfico 1.

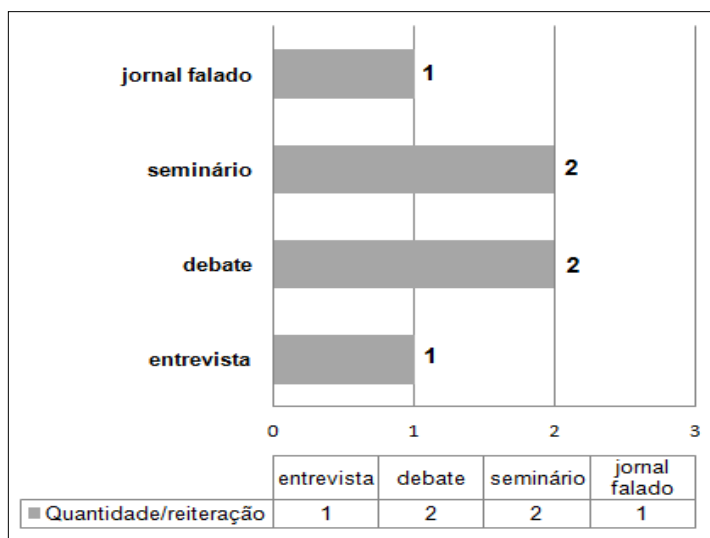
Gráfico 1. Espaço oferecido às modalidades oral e escrita da língua na seção intitulada “Oficina de produção” (%).



A desatenção com a língua oral é evidenciada ao longo de toda a coleção, tendo em vista que, de um total de 77 propostas de produção de gêneros e tipos textuais reunidas nas seções “Oficina de Produção”, não mais do que 9 (11,7%) tem como propósito o ensino da oralidade, como mostra o Gráfico 1.

No que concerne à diversidade de gêneros e tipos textuais, os quatro volumes que compõem a coleção propõem a produção de apenas quatro tipos gêneros orais formais públicos: entrevista, debate, seminário e jornal falado, conforme revela o Gráfico 2.

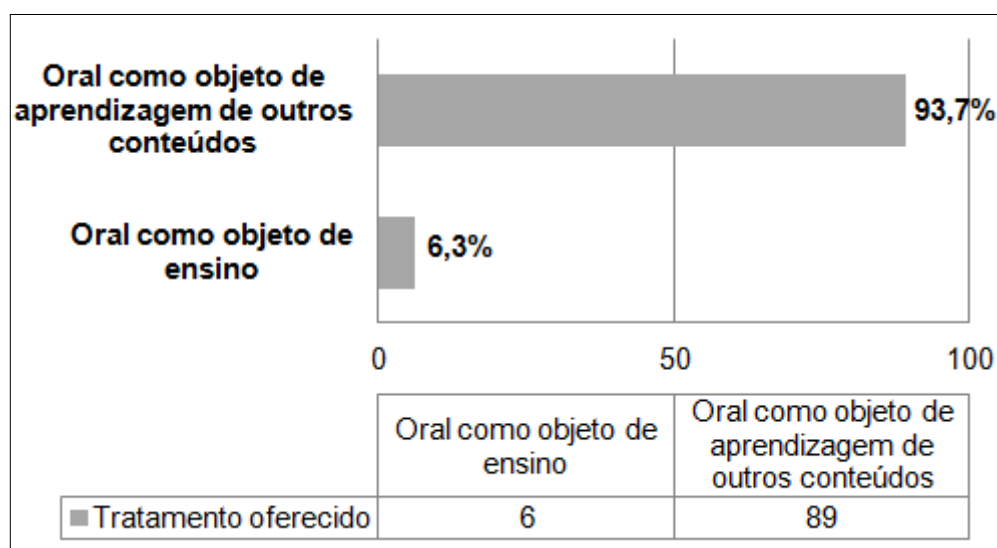
Gráfico 2. Gêneros orais formais públicos envolvidos nas propostas de produção textual na seção intitulada “Oficina de produção”.



Alicerçado nesses dados e a partir da análise desta coleção e tendo em mente os dados da de Rojo (2003) julgamos que, em geral, no ensino de língua materna, os livros didáticos ainda dão maior preferência à produção de textos pertencentes à modalidade escrita, ignorando ou dando menor importância as formas sociais orais. Isso implica dizer que, a modalidade escrita da língua continua recebendo tratamento especial nos livros didáticos. Uma prática que reforça os preconceitos e mitos ligados à desvalorização da língua oral e à supremacia das formas escriturais da língua.

Com relação ao segundo aspecto observado, isto é, se há propostas sistematizadas de ensino de gêneros orais nos manuais didáticos distribuídos às escolas, constatamos que a coleção estudada sugeriu poucas atividades em que o gênero oral é tratado como objeto de ensino. A conclusão decorreu da análise que realizamos nos quatro volumes da coleção, acerca do tratamento oferecido aos gêneros orais nas propostas de produção de gêneros e tipos textuais, reunidas na seção “Oficina de produção” e nas atividades das seções “Sobre o texto” e “Oficina de projetos”, que também propõem atividades envolvendo a oralidade. O Gráfico 3 elucida melhor essa questão:

Gráfico 3. Gêneros orais como objeto de ensino vs gêneros orais como objetos de aprendizagem (%).



Das 95 propostas/atividades que trabalham a oralidade, em apenas 6 delas abordam gênero orais formais públicos. Nas outras 89 atividades, a oralidade é

tratada como objeto para a aprendizagem de outro conteúdo como leitura, gramática e a escrita. Destarte a observação dessas análises nos permite compreender que, falta ainda, aos livros didáticos, um trabalho sistematizado e consistente com a oralidade, que associem as teorias sobre gêneros orais à prática escolar, conforme propõem Marcuschi (2001 e 2008), Schnewuly e Dolz (2004), os PCN (1988), dentre outros apontados neste trabalho de pesquisa. Com efeito, os resultados das análises das propostas envolvendo a produção de gêneros e tipos textuais (*Oficina de produção*) e das atividades envolvendo a oralidade (*Sobre o texto e Oficina de projetos*) apontam que, de modo geral, o espaço dedicado ao trabalho com a língua oral nos livros didáticos é ocupado, na maioria, com atividades envolvendo conversas e debates sobre assuntos abordados e com atividades de compreensão textual ou como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita.

Assim sendo, concluímos que, nos livros didáticos analisados, o trabalho com a oralidade visa, de modo geral, à exploração de outros objetos de ensino, como a leitura, a compreensão de textos e a produção de textos escritos ou conteúdos gramaticais, negligenciando assim, o desenvolvimento de competências e habilidades no uso da língua oral. Em outras palavras, a oralidade ainda é utilizada nos livros didáticos como pretexto para o ensino de um conteúdo alheio. Por fim, considerando apenas as atividades de ensino de língua oral propostas pelos livros didáticos analisados, podemos conceber que o trabalho com a língua oral na escola recebe um tratamento muito mais em função da produção escrita do que de sua estrutura ou realização oral.

Diante dos resultados da análise da coleção de livros didáticos e em conformidade com o embasamento teórico que fundamentou esta pesquisa, concluímos este estudo destacando os pontos fundamentais que consideramos importante frisar nesse momento, haja vista o objetivo de melhorar a abordagem sobre o ensino de língua oral na escola.

Além de poder contribuir na melhoria do tratamento oferecido aos gêneros orais por parte dos editores e autores de livros didáticos, as observações feitas caminham no sentido de colaborar nas discussões que objetivam a melhoria da qualidade do ensino de língua materna na escola, como querem as diretrizes do PROFLETRAS. Assim, esperamos que, com as observações feitas neste trabalho, possamos colaborar, de certa forma, com a prática pedagógica dos professores e

demais profissionais de ensino, especialmente no desenvolvimento do ensino de gêneros orais na sala de aula e na formação continuada. Organizaremos a proposta de intervenção em função das sínteses conclusivas que se dão em quatro tópicos a seguir, conforme Quadro 10, que se segue:

QUADRO 10. Síntese conclusiva e proposta de intervenção

SÍNTESES CONCLUSIVAS	PRINCIPAIS PONTOS OBSERVADOS	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
<p>1. Ausência ou pouca quantidade de propostas de trabalho com gêneros orais formais públicos ao longo da obra ou em volumes específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A coleção, por via de regra, apresenta pouca quantidade de propostas de produção textual envolvendo os gêneros orais formais públicos. O Volume 1 (cf. Quadro 6, p. 74), por exemplo, não traz nenhuma proposta neste sentido e o Volume 2 (cf. Quadro 7, 86) oferece apenas uma proposta de trabalho com gêneros que exigem o uso de uma linguagem mais formalizado e convencional. Ao todo foram apenas quatro tipos de gêneros orais formais públicos: entrevista, debate, seminário e jornal falado (cf. Gráfico 2, p. 118); • O trabalho com a oralidade concentrou maior espaço em atividades que priorizam a conversa e o debate espontâneo, sem a devida sistematização e consistência (vide análise e cf. Gráfico 3, p. 119). 	<p>Torna-se necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a quantidade de propostas de trabalho com a oralidade de modo a permitir ao aluno o acesso à diversidade de gêneros orais formais públicos e aos usos da linguagem mais formalizados e convencionais, os quais exigem um maior controle consciente e voluntário no uso da língua oral. Dessa forma, será possível ao aluno construir progressivamente, “modelos mentais” apropriados, de uso da língua oral em situações formais e públicas (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004); • Abordar gêneros textuais variados relacionados às diversas práticas sociais e ao uso efetivo da língua oral para a ampliação da competência discursiva do aluno. Conforme orientações dos PCN, é fundamental organizar um <i>corpus</i> de textos orais na escola correspondentes aos gêneros orais prioritários. Para citar alguns dos gêneros considerados

		<p>prioritários para o trabalho em sala de aula, temos: debates, entrevistas, seminários, exposições, palestras, leituras dramáticas, saraus literários entre outros (BRASIL, 1998).</p>
<p>2. O gênero oral, de modo geral, é utilizado como um meio de apreensão de outros conteúdos ou como atividades de oralização da escrita, e não como um objeto de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A coleção analisada sugeriu poucas propostas didáticas em que o gênero oral é trabalhado como objeto de ensino (cf. Gráfico 3, p. 119); • Nas poucas atividades em que abordou o gênero oral, a coleção o tratou mais como veículo de aprendizagem de outro conteúdo como leitura, gramática e/ou para a produção ou oralização da escrita (vide análise e cf. Gráfico 3, p. 119). 	<p>É fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar situações didáticas em que o gênero oral é tratado como objeto autônomo de trabalho escolar e não como percurso de passagem para o ensino e aprendizagem da escrita ou de conteúdos alheios; • Organizar situações didáticas que permitam ao aluno apreciar, conhecer e compreender o objeto que utilizará em situações de uso da linguagem. Dessa forma, ele aprenderá a manipular o gênero oral e, conseqüentemente, dominará melhor a língua oral para melhor empregá-la na escola ou fora dela (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004 e BRASIL, 1998); • Organizar propostas de atividades que levem os alunos a observar o funcionamento da língua oral para que possam conhecer e manipular as propriedades e funções dos textos orais. Além

		<p>do mais, permitirá compreender que ao produzir um texto oral o falante precisa considerar a situação de produção social e material do texto, o lugar social, do locutor em relação ao(s) destinatário(s) e seu lugar social, a finalidade ou intenção do autor, o tempo e lugar material da produção e do suporte, a estrutura da linguagem etc (BRASIL, 1998).</p>
<p>3. Os gêneros orais formais públicos são tratados muito mais em função das temáticas abordadas do que dos marcadores orais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nas sugestões de atividades envolvendo o oral, a coleção, quase que sempre, se limitou a tratar os gêneros textuais muito mais em função das temáticas abordadas na unidade correspondente ou da sua organização, do que da realização oral. As características daquilo que é oralidade no gênero quase que não são apontadas (vide análise); • Há ênfase na organização das atividades e um trabalho assistemático de produção de gêneros orais na coleção analisada (vide análise). 	<p>É relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir aos alunos o contato direto com o texto oral para que possam perceber os diversos aspectos desta modalidade da língua; • Evidenciar os marcadores e as propriedades orais empregados na construção dos textos para que o aluno possa compreender a estrutura e os processos interativos desses gêneros; • Sistematizar o ensino de gêneros orais dentro do contínuo de gêneros textuais, enfatizando a necessidade de ajustar o texto oral à variedade linguística adequada e a monitorar o seu desempenho oral

		(MARCUSCHI, 2001).
<p>4. Ausência ou pouca frequência de atividades que permitam o uso da língua oral em situações reais de uso ao longo de toda a coleção ou em volumes específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A coleção propõe raras situações de uso real dos gêneros orais. A exceção fica por conta de raríssimas propostas didáticas, reunidas na seção “Oficina de projetos”, em que se propõe o uso da exposição oral. Porém, nestas atividades, não é feito o aprofundamento necessário do gênero oral, pois trata-o de maneira assistemática ou superficial (vide análise); • As atividades que solicitam o uso de gêneros orais formais, de modo geral, são planejadas em função do tema estudado na unidade, o que evidencia que a intenção didática nestas propostas não é ensinar gênero oral a partir de uma situação de uso real da língua, mas um conteúdo escolar (vide análise). 	<p>É elementar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com os gêneros orais mediante situações mais próximas possível do real. Assim, é fundamental propor situações em que se faz necessário ao aluno usar a língua oral, seja na escola ou fora dela. Pois, somente assim, os alunos poderão dominar os gêneros orais como eles realmente são (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004 e BRASIL, 1998); • Propor situações de estudo do gênero oral em situações reais de uso, permitindo que o aluno observe os vários aspectos da oralidade na prática.

Os resultados desta pesquisa apontam que os livros didáticos da coleção estudada não trabalham adequadamente o gênero oral e a prática da oralidade; o trabalho com a língua oral poderia ser muito mais eficaz na formação do aluno para as situações formais de produção de gêneros orais as quais precisará enfrentar fora do ambiente escolar. Do contrário, caberá ao professor a responsabilidade de aprofundar seus conhecimentos sobre este assunto, pois, como vimos, os manuais didáticos nem sempre fornecem os subsídios básicos para o desenvolvimento de um ensino de língua materna em que o gênero oral é tratado como objeto de ensino.

É preciso considerar, certamente, que uma mudança de práticas é demorada, mesmo quando as concepções teóricas inovadoras são adotadas. O livro didático como elemento organizador de conteúdos escolares termina sendo importante instrumento de divulgação de novos conceitos e metodologias para o ensino e também uma espécie de termômetro para se sentir o quanto e de que forma essas mudanças se concretizam na prática.

Nossa opção de intervenção no ensino de língua portuguesa por meio de uma análise de uma coleção de livros didáticos atuais e fornecidos pelo PNLD justificou-se por isso mesmo, pois os ideais teóricos previstos em documentos oficiais e diretrizes desembocam na prática do professor por meio de formas de divulgação diversas, como a formação continuada, mas de forma privilegiada por meio do livro didático.

Assim, analisar este instrumento e realizar proposições pode funcionar como uma forma interessante de intervenção no contexto de ensino, que, como afirmado, tem como alvo três agentes de reflexão do ensino importantes: os autores e editores de livros didáticos; os promotores da formação continuada e os professores de língua portuguesa que se servem do livro didático diariamente.

Se retomarmos toda a teoria mobilizada – as concepções e compreensões sobre a linguagem como realidade sociointeracional, a problemática dos gêneros discursivos, bem como o tratamento da oralidade no ensino de língua portuguesa, vemos que o livro didático vem se adaptando a esses novos ideais e a coleção analisada, em cada um de seus volumes mostra esse avanço.

Mas o olhar atento para cada volume em si permite igualmente destacar que embora a conceituação sistêmica de linguagem não seja a tônica, embora a temática dos gêneros apareça como organizadora e condutora dos trabalhos nas

diferentes seções, o tratamento dos gêneros orais carece de mais investimento por parte de editores, formadores de professores e dos professores em sala de aula.

No caso específico da oralidade, a distribuição e o tratamento dado na coleção analisada é visivelmente precário se pensarmos quantitativamente (vide gráficos) e qualitativamente (vide síntese propositiva).

Assim o desequilíbrio na distribuição dos gêneros orais em relação aos escritos e a forma de tratá-los quase que exclusivamente de oralização da escrita ou como pretexto para a abordagem de conteúdos diversos revela ainda uma opção inconsciente ou crença na supremacia da escrita, o que precisa ser discutido ainda em muitos trabalhos.

Esta dissertação buscou cumprir seu papel de intervir reflexivamente no contexto de ensino de língua portuguesa por meio da análise do tratamento dos gêneros orais no livro didático e esperamos ter dado contribuições para uma melhor compreensão e prática da temática.

REFERÊNCIAS:

ADAM, Jean-Michel. Tipos de ligação das unidades textuais de base. *In: _____*. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Revisão técnica Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. – São Paulo: Cortez, 2008.

ASSUNÇÃO, Cláudia A.; MENDONÇA, Maria do Carmo C.; DELPHINO, Rosângela M. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. *In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org)*. **Os doze trabalhos de Hércules, do oral para o escrito**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013, 165-178.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição – São Paulo: HUCITEC, 2006a.

_____. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, Mikhail*. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b, pp. 261-306.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In: ROJO, R. (Org.); BATISTA, A. (Org)*. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: Rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *In: ROJO, R. H. R. e RANGEL, E. de Oliveira (Orgs)*. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. DF: MEC, 2010. p. 129-154.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. *In: _____*. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994, p.15- 80.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. *In: _____*; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (orgs.) **Texto ou discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

_____; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. *In: Brait, Beth (org)*. **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ª ed - São Paulo: Contexto, 2005, PP. 61-78.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIORIN, José Luiz. Flagrantes da construção interacional dos sentidos. *In: Brait, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (orgs)*. **Texto ou discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 129-143.

KOCH, Ingedore V. **As tramas do texto**. 2ª Ed – São Paulo: contexto, 2014.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. In.: Em aberto, Brasília, ano 16, n.69,p. 3-9, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDES DA SILVA, Paulo, e MORI-DE-ANGELIS, Cristiane. Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. (Org.); BATISTA, A. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. São Paulo: Mercado das letras, 2003, p. 185-210.

PORTAL MEC. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/>> acesso em 14 jul. 2016.

QUADROS LEITE, Marli. Interação, texto falado e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (orgs.) **Texto ou discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 217-235.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R. (Org.); BATISTA, A. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

_____. **As relações entre fala e escrita**: mitos e perspectivas. Belo Horizonte: CEALE, 2006.

_____; BATISTA, A. Apresentação – Cultura da Escrita e Livro Escolar: Propostas para o Letramento das Camadas Populares no Brasil. In: ROJO, R. (Org.); BATISTA, A. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

_____; CORDEIRO, G. S. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 7-16.

SARMENTO, Leila Lauer. **Português**: leitura, produção, gramática - Vol. 1. 3ª ed. – São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Português: leitura, produção, gramática – Vol. 2.** 3ª ed. – São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Português: leitura, produção, gramática – Vol. 3.** 3ª ed. – São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Português: leitura, produção, gramática – Vol. 4.** 3ª ed. – São Paulo: Moderna, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.



ANEXO 2 - Capa do Volume 2 – 7º ano



ANEXO 3 - Capa do Volume 3 – 8º ano



ANEXO 4 - Capa do Volume 4 – 9º ano

VENDA PROIBIDA
LIVRO PARA ANÁLISE DO PROFESSOR

LIVRO PARA ANÁLISE
DO PROFESSOR
• VENDA PROIBIDA •
ABRELIVROS
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE EDITORES DE LIVROS



Sumário



UNIDADE I

Histórias fantásticas, 9

Capítulo 1 — O imaginário nos textos, 10

Texto visual — E. D. Siffert, <i>Imaginação</i> _____	10
Texto 1 — Alain Quesnel e Ana Maria Machado, <i>O cavalo de Troia</i> _____	11
Oficina de produção — Texto narrativo: história de aventura _____	20
Sentidos da linguagem _____	24
Texto 2 — Moacyr Scliar, <i>Esperando o Homem-Aranha</i> _____	25
Oficina de produção — Texto narrativo: crônica _____	31
Fatos da língua — Vogal, consoante, semivogal / Sílabas / Fonema, letra _____	37
Variações linguísticas — Linguagem formal e informal _____	43

Capítulo 2 — Narrativas folclóricas, 47

Texto 1 — Graciliano Ramos, <i>A terra dos meninos pelados</i> _____	47
Oficina de produção — Texto narrativo: lenda _____	55
Fatos da língua — Encontro consonantal, dígrafo e encontro vocálico _____	58
Texto 2 — Hernâni Donato, <i>O jabuti, a anta e a onça</i> _____	65
Oficina de produção — Texto narrativo: fábula _____	73
Fatos da língua — A sílaba e sua estrutura _____	76
A sílaba tônica _____	78
Oficina de projetos — Histórias para rir e sonhar _____	82
Programa-se _____	85



UNIDADE II

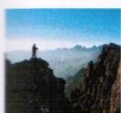
Crianças no mundo, 87

Capítulo 1 — Criança e sociedade, 88

Texto visual — Bartolomé Esteban Murillo, <i>Três garotos jogando dados</i> _____	88
Texto 1 — Roberto Freire, <i>As aventuras de João Pão</i> _____	89
Oficina de produção — Texto narrativo com diálogos _____	97
Fatos da língua — Substantivo: conceito e classificação _____	102
Texto 2 — Júlio Emílio Braz, <i>Os meninos do chafariz</i> _____	111
Oficina de produção — Texto narrativo: história em quadrinhos _____	118

■ Capítulo 2 — Tempo de criança, 122

Texto 1 — Mário Quintana, <i>O circo o menino a vida</i> _____	122
Oficina de produção — Poema _____	127
Texto 2 — Luis Fernando Veríssimo, <i>A bola</i> _____	146
Oficina de produção — Texto narrativo: notícia _____	152
Construção da escrita — Emprego de <i>há</i> ou <i>a</i> e <i>mas</i> ou <i>mais</i> _____	156
Oficina de projetos	
Projeto 1 – Brinquedos de ontem e hoje _____	157
Projeto 2 – Coletânea de textos _____	160
Programe-se _____	161



UNIDADE III

Homem e natureza, 163

■ Capítulo 1 — O meio ambiente, 164

Texto visual — (História em quadrinhos) _____	164
Texto 1 — <i>Salvemos a água do mundo!</i> _____	165
Oficina de produção — Texto persuasivo: cartaz _____	170
Fatos da língua — Adjetivo: conceito _____	173
Sentidos da linguagem _____	183
Texto 2 — <i>Equilíbrio ecológico</i> _____	184
Oficina de produção — Texto persuasivo: folheto desdobrável (fôlder) _____	188
Linguagem verbal e não verbal _____	191
Construção da escrita — Emprego de expressões _____	193

■ Capítulo 2 — Nossos amigos, os animais, 195

Texto 1 — <i>O fim de meu universo azul</i> _____	195
Oficina de produção — Texto narrativo: relato pessoal ficcional _____	199
Fatos da língua — Flexões do adjetivo _____	202
Texto 2 — Carlos Drummond de Andrade, <i>Da utilidade dos animais</i> _____	212
Oficina de produção — Texto persuasivo: comercial para televisão _____	218
Fatos da língua — Artigo _____	220
Texto 3 — Rubem Alves, <i>A volta do Pássaro Encantado</i> _____	228
Oficina de produção — Texto narrativo: conto maravilhoso _____	233
Fatos da língua — Numeral _____	235
Oficina de projetos — Lixo: o que fazer com ele? _____	242
Programe-se _____	245



UNIDADE IV

Escola e família, 247

Capítulo 1 — Escola e aprendizagem, 248

Texto visual — Jean-Baptiste-Siméon Chardin, <i>A jovem professora</i>	248
Texto 1 — Daniel Munduruku, <i>Tempo de aprender</i>	249
Oficina de produção — Carta pessoal	254
Fatos da língua — Pronome (I)	257
Sentidos da linguagem	267
Texto 2 — Ruth Rocha, <i>Quando a escola é de vidro</i>	268
Oficina de produção — Resenha crítica	274
Fatos da língua — Acentuação gráfica	277

Capítulo 2 — Vida em família, 284

Texto 1 — Walcyr Carrasco, <i>Dinheiro fácil</i>	284
Oficina de produção — Descrição de lugar	288
Fatos da língua — Pronomes demonstrativos	291
Texto 2 — Affonso Romano de Sant'Anna, <i>Antes que elas cresçam</i>	302
Oficina de produção — Descrição de pessoa	307
Fatos da língua — Verbo (I)	310
Texto 3 — Mário Prata, <i>O dia de levar o computador ao médico</i>	319
Oficina de produção — Poema para um caderno de recordações	323
Fatos da língua — Verbo (II)	325
Oficina de projetos — O computador	333
Programe-se	335

Bibliografia	336
---------------------	-----

Sumário



UNIDADE I

O amor é o tema, 9

Capítulo 1 — Faces do amor, 10

Texto visual — Gustav Klimt, <i>O Beijo</i> _____	10
Texto 1 — Jorge Amado, <i>A estação do Verão</i> _____	11
Oficina de produção — Narração: narrador-personagem _____	15
Fatos da língua — Verbo (I) – Revisão: tempos e modos verbais _____	19
Texto 2 — Marina Colasanti, <i>A moça tecelã</i> _____	28
Oficina de produção — Narração com descrição de personagem _____	33
Fatos da língua — Verbo (II) – Estrutura do verbo _____	37
Formas nominais do verbo _____	40
Variações linguísticas — Gírias _____	47

Capítulo 2 — Encontro e desencontro, 50

Texto 1 — Cecília Meireles, <i>Arte de ser feliz</i> _____	50
Oficina de produção — Texto narrativo: crônica _____	55
Fatos da língua — Verbo (III) — Classificação dos verbos: verbos regulares, irregulares e auxiliares _____	59
Texto 2 — Pedro Bandeira, <i>A marca de uma lágrima</i> _____	67
Oficina de produção — Dramatização _____	74
Sentidos da linguagem _____	77
Fatos da língua — Verbo (IV) — O modo subjuntivo _____	78
Oficina de projetos — Os grandes amores da História _____	87
Programe-se _____	89



UNIDADE II

Como vivem as famílias?, 91

Capítulo 1 — Pais e filhos, 92

Texto visual — Pierre-Auguste Renoir, <i>A tarde das meninas em Wargemont</i> _____	92
Texto 1 — Bartolomeu Campos de Queirós, <i>Louvor da manhã</i> _____	93
Oficina de produção — Narrativa com descrição de lugar _____	97
Fatos da língua — Verbo (V) — O modo imperativo _____	100

Texto 2 — Carlos Eduardo Novaes, <i>Vida em família</i>	107
Oficina de produção — Narrativa com diálogo	112
Fatos da língua — Advérbio	114
Texto 3 — Rosely Sayão, <i>Queremos a infância para nós</i>	121
Oficina de produção — Artigo de opinião	125
Fatos da língua — A morfossintaxe	127

■ Capítulo 2 — Mais gente nesta família!, 134

Texto 1 — Moacyr Scliar, <i>O irmão imaginário</i>	134
Oficina de produção — Narração: conto	138
Fatos da língua — Sujeito e predicado	140
Concordância verbal (I)	142
Construção da escrita — Emprego das letras g e j	148
Texto 2 — Daniela Pinheiro, <i>O que falta é afeto</i>	151
Oficina de produção — Entrevista	156
Fatos da língua — Tipos de sujeito	161
Concordância verbal (II)	165
Oficina de projetos — Projeto 1 – Como surgiram as famílias?	171
Projeto 2 – Álbum de família	172
Programe-se	173



UNIDADE III

Nós, nossa história e o planeta, 175

■ Capítulo 1 — Os habitantes, 176

Texto visual — Andrea del Castagno, <i>O jovem Davi</i>	176
Texto 1 — Renato Russo, <i>Eduardo e Mônica</i>	177
Oficina de produção — Texto musical: canção	184
Fatos da língua — Verbo de ligação	186
Predicativo do sujeito	188
Texto 2 — Anne Frank, <i>O diário de Anne Frank</i>	193
Oficina de produção — Diário	198
Fatos da língua — Tipos de predicado: predicado nominal	201
Variações linguísticas — Variedades populares e variedade padrão	206
Texto 3 — Marina Colasanti, <i>Uma ideia toda azul</i>	208
Oficina de produção — Texto publicitário: <i>slogan</i>	213
Fatos da língua — Preposição	216
Oficina de projetos — Painel musical	224

■ Capítulo 2 — O planeta já não é o mesmo, 225

Texto 1 — Carlos Drummond de Andrade, <i>Lembrança do mundo antigo</i> _____	225
Oficina de produção — Poema _____	229
Fatos da língua — Transitividade verbal: objeto direto e objeto indireto _____	233
Texto 2 — Darlene Menconi, <i>O clima em mutação</i> _____	241
Oficina de produção — Reportagem _____	244
Fatos da língua — Tipos de predicado: predicado verbal _____	248
Oficina de projetos — Agenda poética / Mural de poesia _____	254
Programa-se _____	257



UNIDADE IV

A ética e os bons costumes, 259

■ Capítulo 1 — Ações que contrastam, 260

Texto visual — Georges de la Tour, <i>A trapaça com ás de ouros</i> _____	260
Texto 1 — Alain Quesnel, <i>O rei Midas</i> _____	261
Oficina de produção — Narrativa com narrador-observador _____	267
Fatos da língua — Pontuação (I) _____	270
Construção da escrita — As palavras <i>mal</i> e <i>mau</i> ... _____	273
Texto 2 — Jostein Gaarder, <i>O mito da caverna</i> _____	275
Oficina de produção — Notícia _____	279
Fatos da língua — Pontuação (II) _____	282
Texto 3 — Jean de la Fontaine, <i>O lenhador honesto</i> _____	289
Oficina de produção — Anúncio publicitário _____	293
Fatos da língua — O adjunto adnominal _____	296
Sentidos da linguagem ... _____	301

■ Capítulo 2 — Diga com quem anda..., 302

Texto 1 — Voltaire, <i>A dança</i> _____	302
Oficina de produção — História em quadrinhos (I) _____	307
Fatos da língua — O adjunto adverbial _____	310
Texto 2 — Clarice Lispector, <i>Felicidade clandestina</i> _____	316
Construção da escrita — Emprego das palavras <i>onde</i> , <i>aonde</i> e <i>donde</i> _____	321
Oficina de produção — História em quadrinhos (II) _____	323
Fatos da língua — Revisão: acentuação _____	325
Oficina de projetos — Projeto 1 – Produção de telejornal _____	327
Projeto 2 – Produção de história em quadrinhos _____	329
Programa-se _____	331
Apêndice _____	333
Bibliografia _____	343

ANEXO 7 - Sumário do Volume 3 – 8º ano

Sumário



UNIDADE I

Adolescência e felicidade, 9

Capítulo 1 — O que é a adolescência?, 10

Texto visual — Foto	10
Poema — Carlos Queiroz Telles, <i>Sementes de sol</i>	11
Texto 1 — Carlos Eduardo Novaes, <i>A idade da pedra</i>	12
Oficina de produção — Crônica humorística	18
Fatos da língua — Revisão: sujeito e predicado	24
Adjunto adnominal	25
Construção da escrita — Emprego da letra <i>h</i>	30
Texto 2 — Cláudia de Castro Lima, <i>Vão acabar comigo?</i>	31
Oficina de produção — Reportagem	37
Fatos da língua — Revisão: sujeito indeterminado	41
Texto 3 — Contardo Calligaris, <i>Preocupações de pais de adolescentes</i>	47
Oficina de produção — Artigo de opinião	52

Capítulo 2 — Dá para ser feliz, 56

Texto 1 — Ivan Angelo, <i>Receita de felicidade</i>	56
Oficina de produção — Crônica inspirada em receita	60
Fatos da língua — Revisão: oração sem sujeito	63
Texto 2 — Darlene Menconi, <i>Como ser feliz</i>	69
Oficina de produção — Resenha crítica	74
Fatos da língua — Revisão: transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto	77
Revisão: adjunto adverbial	79
Oficina de projetos — A felicidade em revista	85
Programe-se	87



UNIDADE II

Tecnologia, sociedade, consumo, 89

Capítulo 1 — Efeitos da tecnologia, 90

Texto visual — Laurence Stephen Lowry, <i>Saindo da fábrica</i>	90
Texto 1 — Cristina Baptista, <i>Síndrome do excesso de informação</i>	91
Oficina de produção — Manifesto	95

Fatos da língua — Revisão: tipos de predicado, predicativo do sujeito	99
Construção da escrita — Uso de <i>porque</i> , <i>por que</i> , <i>por quê</i> e <i>porquê</i>	104
Texto 2 — Luis Fernando Verissimo, <i>Tecnologia</i>	106
Oficina de produção — Anedota	111
Fatos da língua — Predicado verbo-nominal e predicativo do objeto	113
Texto 3 — Veja, <i>A rede está melhorando os jovens</i>	122
Oficina de produção — Entrevista	127
Texto musical — Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown, <i>O silêncio</i>	133

Capítulo 2 — Sociedade e consumo, 135

Texto 1 — Leandro Steiw, <i>Viver vai ser divertido</i>	135
Oficina de produção — Notícia	140
Fatos da língua — Complemento nominal	145
Variações linguísticas — Neologismos	151
Texto 2 — Marina Caruso e Rita Moraes, <i>Ter ou não ser</i>	153
Oficina de produção — Crônica argumentativa	157
Sentidos da linguagem	162
Oficina de projetos — A revolução tecnológica	163
Programa-se	165



UNIDADE III

Comportamento, 167

Capítulo 1 — Jeito de agir, 168

Texto visual — Michelangelo Merisi de Caravaggio, <i>A dúvida de Tomé</i>	168
Texto 1 — Juliana Lopes, <i>Cada um na sua</i>	169
Oficina de produção — Artigo de opinião	174
Texto musical — Caetano Veloso, <i>Livros</i>	176
Fatos da língua — Vozes do verbo	178
Agente da passiva	180
Construção da escrita — Emprego de <i>senão</i> e <i>se não</i>	186
Texto 2 — Carlos Drummond de Andrade, <i>O medo</i>	187
Oficina de produção — Poema, prosa e poesia	192

Capítulo 2 — Quem somos?, 197

Texto 1 — Leonardo Boff, <i>Nós somos águas!</i>	197
---	-----

Oficina de produção — Anúncio publicitário	202
Fatos da língua — Aposto	205
Vocativo	207
Texto 2 — Ignácio de Loyola Brandão, <i>O homem cuja orelha cresceu</i>	213
Oficina de produção — Conto	218
Fatos da língua — Conjunção (I)	221
Texto 3 — Ariano Suassuna, <i>O santo e a porca</i>	229
Oficina de produção — Roteiro dramático	240
Fatos da língua — Conjunção (II) – Conjunções subordinativas	242
Oficina de projetos — Projeto 1 – Painel de poemas	249
Projeto 2 – Clonagem	252
Programe-se	253



UNIDADE IV

Meio ambiente e cidadania, 255

■ Capítulo 1 — Meio ambiente, 256

Texto visual — Jean-François Millet, <i>As respigadeiras</i>	256
Texto 1 — Diogo Schelp, <i>O aquecimento global</i>	258
Darlene Menconi, Francisco Alves Filho, <i>O futuro já começou</i>	260
Oficina de produção — Debate	263
Fatos da língua — Período simples e período composto	268
Texto 2 — Jerônimo Teixeira, <i>O radical da genética</i>	276
Oficina de produção — Seminário	280
Sentidos da linguagem	282
Texto 3 — João Gabriel Lima, <i>O paradoxo da água</i>	283
Oficina de produção — Jornal falado	289
Fatos da língua — Estrutura das palavras	290

■ Capítulo 2 — Cidadania, 297

Texto 1 — Marina Colasanti, <i>Amai o próximo, etc...</i>	297
Oficina de produção — Crítica	302
Fatos da língua — Processos de formação de palavras	305
Texto 2 — Rodrigo Cavalcante, <i>A cara do brasileiro</i>	315
Oficina de produção — Carta do leitor	319
Oficina de projetos — O futuro da água	323
Programe-se	326

Bibliografia	328
---------------------	-----

Sumário



UNIDADE I

Convivência e liberdade, 9

Capítulo 1 — Convivência, 10

Texto visual — William Holman Hunt, <i>O despertar da consciência</i>	10
Texto 1 — Moacyr Scliar, <i>Os namorados da filha</i>	11
Oficina de produção — Crônica argumentativa	15
Fatos da língua — Revisão: período simples e período composto / A coordenação e a subordinação das orações	20
Construção da escrita — Palavras homônimas	25
Texto 2 — Rosely Sayão, <i>Educação de hoje adia fim da adolescência</i>	27
Oficina de produção — Artigo de opinião	31
Sentidos da linguagem	34
Texto 3 — Walcyr Carrasco, <i>A morcega</i>	35
Oficina de produção — Notícia	40
Fatos da língua — O período composto por coordenação: orações coordenadas	43

Capítulo 2 — Liberdade, 50

Texto 1 — Lya Luft, <i>Sobre pais e filhos</i>	50
Fatos da língua — Denotação e conotação	54
Poema — verso, estrofe, métrica, rima e ritmo	55
Oficina de produção — Poema	62
Variações linguísticas — Estrangeirismos	65
Texto 2 — Antonio Skármeta, <i>O carteiro e o poeta</i>	69
Oficina de produção — Resenha de filme	74
Fatos da língua — Figuras de linguagem	79
Oficina de projetos — Os jovens e suas tribos no século XXI	91
Programa-se	93



UNIDADE II

Meio ambiente, sociedade e preservação, 95

Capítulo 1 — Meio ambiente e sociedade, 96

Texto visual — Jan Havicksz Steen, <i>O jogo de boliche ante a estalagem</i>	96
Texto 1 — Leoleli Camargo, <i>Como o calor vai afetar o Brasil</i>	97

Oficina de produção — Reportagem	103
Fatos da língua — Orações subordinadas substantivas	108
Orações substantivas reduzidas	110
Texto 2 — Ignácio de Loyola Brandão, <i>O homem que espalhou o deserto</i>	118
Oficina de produção — Conto	123
Texto musical — Renato Russo, <i>Índios</i>	126

Capítulo 2 — Preservação, 128

Texto 1 — Diogo Schelp, <i>A cegueira das civilizações</i>	128
Oficina de produção — Editorial	133
Fatos da língua — Pronome relativo	137
A função sintática dos pronomes relativos	143
Texto 2 — João Cabral de Melo Neto, <i>Rios sem discurso</i>	148
Oficina de produção — Prosa poética	151
Fatos da língua — Orações subordinadas adjetivas	155
Orações adjetivas reduzidas	158
Texto 3 — Karen Gimenez, <i>Rios que matam e morrem</i>	165
Oficina de produção — Carta aberta	168
Construção da escrita — Uniformidade de tratamento	170
Oficina de projetos — A região da Amazônia	173
Programa-se	175



UNIDADE III Tecnologia, 177

Capítulo 1 — Tecnologia e vida, 178

Texto visual — Cartum de Mauricio Rett	178
Texto 1 — Zuenir Carlos Ventura, <i>A tribo que mais cresce entre nós</i>	179
Oficina de produção — Crônica argumentativa	184
Fatos da língua — Orações subordinadas adverbiais	189
Texto 2 — Oswald de Andrade, <i>O rei da vela</i>	197
Oficina de produção — Roteiro teatral	206
Fatos da língua — Pontuação: emprego da vírgula no período composto por subordinação	209
Texto 3 — José Saramago, <i>Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio</i>	216
Oficina de produção — Crônica lírica ou reflexiva	221

Capítulo 2 — Tecnologia e evolução, 225

Texto 1 — Rosana Rodini, <i>Geração MSN</i>	225
--	-----

Oficina de produção — Debate	229
Fatos da língua — Concordância: concordância nominal	233
Texto 2 — Carlos Eduardo Novaes, <i>A informação veste hoje o homem de amanhã</i>	242
Oficina de produção — Manifesto	247
Fatos da língua — Concordância: concordância verbal	251
Oficina de projetos — Projeto 1 — Inclusão digital	261
Projeto 2 — Os avanços da biotecnologia	263
Programa-se	265



UNIDADE IV

Educação, cidadania e solidariedade, 267

Capítulo 1 — Educação e cidadania, 268

Texto visual — George Grosz, <i>Cena de rua em Berlim</i>	268
Texto 1 — Rosely Sayão, <i>Educação e prática de cidadania</i>	269
Oficina de produção — Seminário	274
Fatos da língua — Sintaxe de regência: regência nominal	277
Construção da escrita — Palavras parônimas	281
Texto 2 — Lya Luft, <i>Nós, os brasileiros</i>	282
Oficina de produção — Depoimento ou relato pessoal	286
Fatos da língua — Regência verbal	288

Capítulo 2 — Educação e solidariedade, 297

Texto 1 — Fernando F. Kdaoka, <i>A educação no Brasil aumenta a desigualdade</i>	297
Oficina de produção — Entrevista	301
Fatos da língua — Regência: a crase	303
Sentidos da linguagem	311
Texto 2 — Marina Colasanti, <i>Ao lado da gente</i>	313
Oficina de produção — Anúncio publicitário	317
Fatos da língua — Colocação pronominal	320
Texto 3 — Dalmo de Abreu Dallari, <i>Viver em sociedade</i>	330
Oficina de produção — O texto dissertativo-argumentativo	334
Oficina de projetos — Telejornal	339
Programa-se	341

Bibliografia	343
---------------------	-----