



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Carlos Mauricio da Cruz

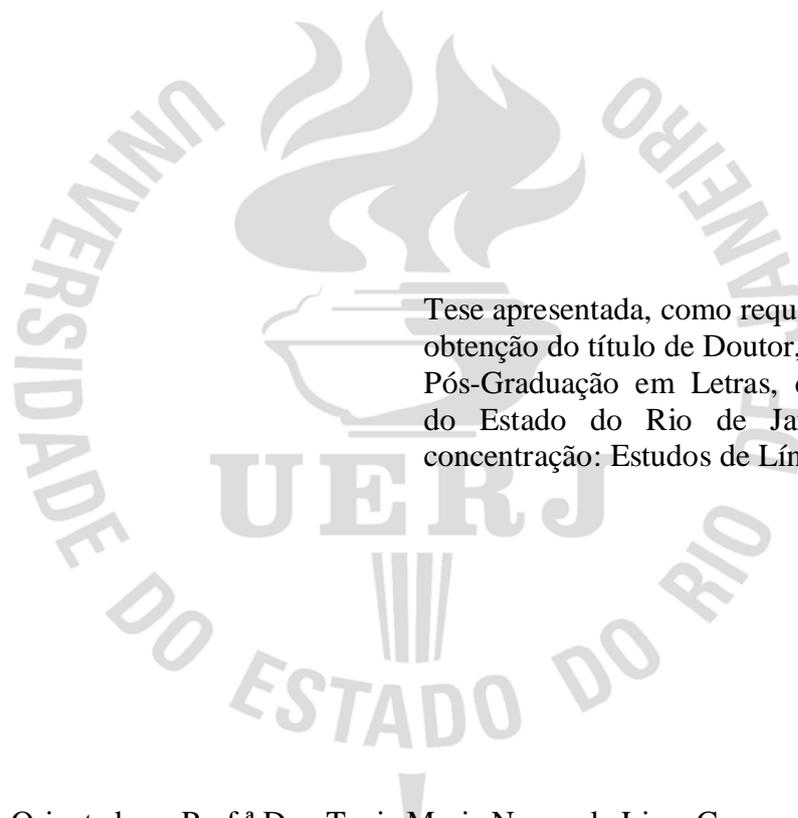
**Atividades de escuta no Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa:
por que e como realizá-las**

Rio de Janeiro

2018

Carlos Mauricio da Cruz

Atividades de escuta no Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa: por que e como realizá-las



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C957

Cruz, Carlos Mauricio da.

Atividades de escuta no Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa:
por que e como realizá-las / Carlos Mauricio da Cruz. - 2018.
211 f. : il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses.
2. Língua portuguesa – Português falado – Teses. 3. Linguagem e línguas–
Estudo e ensino – Teses. 4. Compreensão na leitura – Teses. 5. Livro
didático – Avaliação – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria
Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carlos Mauricio da Cruz

Atividades de escuta no Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa: por que e como realizá-las

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 10 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. André Crim Valente
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Ângela Cristina Rodrigues de Castro
Colégio Militar do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Alessandra Garrido Sotero da Silva
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família e a meus amigos, cúmplices da realização como fruto da vontade e do esforço.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a todos que me inspiram, neste e em qualquer outro plano, a buscar no conhecimento fonte de alegria, equilíbrio e satisfação.

Em especial, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara, pela confiança a mim creditada e pela maneira estimulante com que conduziu a pesquisa; e aos inesquecíveis professores André Valente, Helênio Fonseca, Maria Teresa Gonçalves e Denise Salim.

Agradeço a meu pai que, numa noite distante e perdida na memória, tornou possível meu primeiro contato com os livros de uma interminável enciclopédia. E à minha irmã Maria Regina (saúde eterna), certamente orgulhosa e feliz com a conquista.

Agradeço também à amiga Aline Gaignoux pela parceria, cumplicidade, amizade e bom-humor construídos já desde o Mestrado. E aos demais companheiros Mariana, Felipe, Dani, Lia, Marcos, Raquel, Cristina e Bruno.

Ainda agradeço à Maria Thereza e Ana Lidia pelo familiar infinito amor e estímulo; ao Rui Gabriel pelas desconcertantes perguntas sobre a Língua Portuguesa de todos os dias; aos colegas professores pelas oportunidades de troca e amadurecimento; aos alunos atuais, pretéritos e pressagos pela inesgotável fonte de inspiração ao exercício de explorar as belezas de nossa língua.

Quando as pessoas deixam de escutar, de nada serve falar.

Stuart Chase

RESUMO

CRUZ, Carlos Mauricio da. *Atividades de escuta no Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa: por que e como realizá-las*. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A presente pesquisa se volta para a escuta – processo de compreensão e interpretação de textos orais – como prática no Ensino Fundamental II. Em um primeiro momento, desenvolve-se uma breve revisão da bibliografia disponível sobre o tema, atualmente escassa em língua nacional, em distintas áreas de conhecimento. Em seguida, defende-se a tese de que as competências sociocognitivas envolvidas na compreensão de textos escritos coincidem com aquelas ativadas na interpretação de textos orais, recorrendo ao repertório teórico de autores como Marcuschi, Maingueneau e Koch, entre outros. Paralelamente, sustenta-se, também, que o ato de escutar tem papel crucial na capacidade comunicativa dos falantes, uma vez que dele resulta o exercício da ativa interpretação, ao mesmo tempo em que existem inúmeras convenções sociais que definem o comportamento adequado do ouvinte, as quais precisam ser, criticamente, avaliadas e exercitadas na escola. Tal panorama, entretanto, parece não encontrar amplo respaldo na prática sugerida pelos livros didáticos. Com vistas a comprovar tal hipótese e assumindo o livro didático como recurso privilegiado, nomeadamente na escola pública brasileira, analisa-se não só a relevância atribuída às propostas de atividades de escuta presentes nas coleções do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF) selecionadas e indicadas pelo Ministério da Educação (MEC), em seu Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como a pertinência dos gêneros discursivos trabalhados em tais propostas, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) sugerem que sejam contemplados, preferencialmente, aqueles pertencentes à esfera pública. Cumpre ressaltar que os PCNLP, documento oficial que apresenta um conjunto de orientações teóricas e metodológicas para o ensino de língua materna, colocam em evidência o estudo dos gêneros textuais como um dos eixos da prática de ensino e têm abrangência nacional naquilo que recomendam. O PNLD, por seu turno, garante a milhões de alunos brasileiros do segundo segmento do EF da rede pública o acesso a livros didáticos de seis componentes curriculares, incluindo a Língua Portuguesa, daí a relevância da pesquisa. Por fim, são feitas sugestões metodológicas para atividades de escuta no âmbito da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Gêneros textuais. Escuta. Competências sociocognitivas. Livro didático.

ABSTRACT

CRUZ, Carlos Mauricio da. *Listening activities in Elementary School II of Portuguese Language: why and how to carry them out*. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present research focuses on listening – process of understanding and interpreting oral texts – as a practice in Elementary School II. At first, a brief review of the available bibliography on the subject, currently scarce in the national language, in different areas of knowledge, is developed. Next, it is defended the thesis that the socio-cognitive competences involved in the comprehension of written texts coincide with those activated in the interpretation of oral texts, using the theoretical repertoire of authors such as Marcuschi, Maingueneau and Koch, among others. At the same time, it is also maintained that the act of listening plays a crucial role in the communicative capacity of the speakers, since it results in the exercise of active interpretation, while there are numerous social conventions that define the proper behavior of the listener, which need to be critically evaluated and exercised in school. Such a scenario, however, does not seem to find much support in the practice suggested by textbooks. In order to prove this hypothesis and assuming the didactic book as a privileged resource, namely in the Brazilian public school, we analyze not only the relevance attributed to the proposals of listening activities present in the collections of the 6th to 9th grade of Elementary School (EF) selected and indicated by the Ministry of Education (MEC), in its Guide of the National Program of Didactic Book (PNLD), as well as the pertinence of the discursive genres worked on such proposals, since the National Curriculum Parameters of Portuguese Language (PCNLP) suggest, preferably, those belonging to the public sphere. It should be noted that the PCNLP, an official document that presents a set of theoretical and methodological guidelines for the teaching of Portuguese language, highlight the study of textual genres as one of the axes of teaching practice and have national coverage in what they recommend. The PNLD, in turn, guarantees to millions of Brazilian students in Elementary School II the access to textbooks of six curricular components, including the Portuguese Language, hence the relevance of the research. Finally, methodological suggestions are made for listening activities within the classroom.

Keywords: Teaching of Portuguese language. Textual genres. Listening. Sociocognitive competences. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	57
Quadro 1 – Gêneros privilegiados para a prática de escuta.....	85
Quadro 2 – Habilidades envolvidas na escuta e suas respectivas funções.....	139

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	A ESCUTA: UMA HABILIDADE, MUITOS SABERES	19
1.1	No começo de tudo, a escuta	21
1.2	Penso; logo, escuto: a escuta como valor social	25
1.3	A escuta na perspectiva dos mediadores de leitura	37
1.4	Por uma pedagogia da escuta	42
2	AS DIFERENTES COMPETÊNCIAS ENVOLVIDAS NA PRÁTICA DA ESCUTA	51
2.1	As atividades de escuta: uma concepção de leitura	51
2.2	As competências envolvidas na leitura de textos orais e escritos	59
2.3	O conceito de <i>ethos</i> e a atribuição de sentidos ao texto	66
3	OS GÊNEROS DISCURSIVOS	70
4	OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E AS ATIVIDADES DE ESCUTA	76
4.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa	77
4.2	O Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2017	86
5	AS OBRAS ANALISADAS	92
5.1	Projeto Teláris: português	92
5.2	Universos: língua portuguesa	97
5.3	Para viver juntos: português	102
5.4	Português linguagens	111
5.5	Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem	116
5.6	Tecendo linguagens: português	119
5.7	Semelhanças e diferenças entre as obras	127
6	SUGESTÕES METODOLÓGICAS EM ATIVIDADES DE ESCUTA	131
6.1	Os módulos didáticos	135
6.2	A escuta orientada em módulos didáticos	138
6.3	Atividades propostas	140
6.3.1	<u>Gênero canção</u>	142
6.3.1.1	<i>Eduardo e Mônica</i>	142

6.3.1.2	<i>Geni e o zepelim</i>	144
6.3.1.3	<i>Malandro</i>	146
6.3.1.4	<i>Canto das três raças</i>	147
6.3.1.5	<i>Domingo no parque</i>	149
6.3.1.6	<i>O avesso dos ponteiros</i>	150
6.3.1.7	<i>Rap do Silva</i>	152
6.3.1.8	<i>Construção</i>	153
6.3.2	<u>Gênero discurso político</u>	155
6.3.2.1	Discurso em campanha eleitoral para a Presidência da República	156
6.3.2.2	Discurso em comício público	157
6.3.2.3	Pronunciamento em sessão do Congresso Nacional	159
6.3.2.4	Pronunciamento em Assembleia Nacional Constituinte	161
6.3.3	<u>Gênero entrevista</u>	163
6.3.3.1	Entrevista em programa televisivo I	164
6.3.3.2	Entrevista em programa televisivo II	166
6.3.4	<u>Comentários sobre as atividades</u>	167
	CONCLUSÃO	169
	REFERÊNCIAS	175
	ANEXO A – Letra de <i>Eduardo e Mônica</i>	182
	ANEXO B – Letra de <i>Geni e o zepelim</i>	185
	ANEXO C – Letra de <i>Malandro</i>	189
	ANEXO D – Letra de <i>Canto das três raças</i>	190
	ANEXO E – Letra de <i>Domingo no Parque</i>	192
	ANEXO F – Letra de <i>O avesso dos ponteiros</i>	194
	ANEXO G – Letra de <i>Rap do Silva</i>	196
	ANEXO H – Letra de <i>Construção</i>	199
	ANEXO I – Mensagem de Juscelino Kubitschek aos eleitores em 1955	201
	ANEXO J – Comício do Presidente João Goulart na Central do Brasil	202
	ANEXO K – Pronunciamento do presidente do Congresso Nacional em 1964 ...	203
	ANEXO L – Discurso de promulgação da Constituição de 1988	205
	ANEXO M – Conversa com Bial: Ingrid Guimarães e Larissa Manoela	206
	ANEXO N – Conversa com Bial: Rubem Barrichello	209

INTRODUÇÃO

Escutar é complicado e sutil. Diz o Alberto Caeiro que “não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma”.

Rubem Alves

No *Sermão da Sexagésima*, pregado na Capela Real de Lisboa em 1655, Padre Antônio Vieira, ao refletir sobre o “fazer pouco fruto a palavra de Deus no Mundo”, chama a atenção para o papel preponderante da escuta no processo da comunicação humana.

O pensador português, em seu texto, sustenta que são três os fatores que concorrem para uma alma se converter por meio de um sermão: Deus com a graça, iluminando; o pregador com a doutrina, persuadindo; o ouvinte com o entendimento, percebendo. Ele conclui que, se a palavra de Deus frutifica pouco, a culpa é dos pregadores, aos quais falta o poder de convencimento, uma vez que suas ações não condizem com o que pregam. O padre prossegue afirmando que, por parte divina, não há qualquer falta e que essa é uma proposição de fé, apoiada no Evangelho. E que parte cabe ao ouvinte?

Cumprido salientar que Vieira aponta dois tipos de ouvintes: os bons e os maus. Munido da metáfora do trigo para a palavra de Deus, ele assevera que, entre os bons ouvintes, a palavra-trigo nasce, frutifica e se multiplica: “*Et natum fecit fructum centuplum*” (VIEIRA, 1965, p. 8). Entre os maus ouvintes, a palavra divina, ainda que não faça neles fruto, faz efeito, já que o trigo lançado entre espinhos e pedras nasce, mas não chega a frutificar. Por conseguinte, os maus ouvintes são de duas naturezas: agudos como os espinhos e duros como as pedras. A escuta, entre tais ouvintes, enfrenta percalços.

E Vieira não se refere à escuta como um mero fenômeno de perceber ondas sonoras que se propagam no ar; ele remete ao intrincado processo de interpretar o discurso alheio, com suas intenções mais ou menos explícitas, com seu código linguístico nem sempre partilhado em sua totalidade entre os interlocutores, prevendo o choque ou a coincidência entre os conhecimentos de mundo que carregam tanto quem fala quanto quem escuta.

“Ouvintes de entendimentos agudos e ouvintes de vontades endurecidas são os piores que há”, defende Vieira (1965, p. 8). Para ele, tais ouvintes são impermeáveis, pois só querem

ouvir aquilo que cabe em suas expectativas e já se encontra em seus projetos ideológicos. Interessante notar que o sermônista português aponta para aspectos envolvidos no processo de escuta que nos preocupam até hoje: que competências estão envolvidas nesse processo, até que ponto o conhecimento de mundo e a grade ideológica, partilhados ou não entre os interlocutores, afetam esse mesmo processo?

Séculos mais tarde, nos dias que correm, principalmente em relação à prática de ensino de Língua Portuguesa, a escuta não só continua a representar elemento determinante no (des)entendimento entre os sujeitos, como também constitui meio e fim da dinâmica escolar. Meio, porque possibilita a efetiva comunicação dentro (e fora) de sala de aula; fim, porque materializa conteúdo curricular – assunto abordado mais detidamente adiante.

Desse modo, a presente pesquisa defende que a atividade de escutar desempenha papel crucial na competência comunicativa dos falantes, uma vez que dela resulta o exercício da ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação à escrita. Além disso, existem inúmeras convenções sociais que definem o comportamento adequado do ouvinte e que precisam ser avaliadas e exercitadas na escola de forma crítica. Tal panorama, todavia, parece não encontrar amplo respaldo na dinâmica das aulas sugeridas pela maioria dos livros didáticos de língua materna adotados nas escolas públicas nacionais.

Com o intuito de comprovar tal hipótese e assumindo o livro didático como recurso privilegiado, nomeadamente na escola pública brasileira, esta pesquisa analisa não só a relevância atribuída às propostas de atividades de escuta presentes nas coleções do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF) selecionadas pelo Ministério da Educação (MEC), em seu Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como a pertinência dos gêneros discursivos trabalhados em tais propostas, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) sugerem que sejam contemplados, preferencialmente, aqueles pertencentes à esfera pública.

Assume-se também que, dada a natureza interativa e dialógica de língua (BAKHTIN, 1992; ANTUNES, 2009; PORTO, 2009; KOCH e ELIAS, 2012) aqui defendida, a postura do interlocutor ao escutar o discurso do outro envolve, necessariamente, cooperação e participação no ato da comunicação, garantindo as condições de transmissão e interpretação de qualquer enunciado. Mas nem sempre a escola tem chamado a atenção para essa competência altamente relevante, do ponto de vista da interação, de escutar, de ouvir atentamente o outro. Quase sempre o cuidado com a escuta tem apenas uma motivação disciplinar, sem que se mostre a função interativa de saber escutar quem fala e o que se fala. Somente escutando com atenção é que se pode aceitar ou refutar o que o outro diz.

Conveniente destacar que, entre todas as funções sensoriais e cognitivas básicas, a escuta é a primeira que se desenvolve no ser humano desde os primeiros anos de vida. Além disso, o ato de escutar exige comportamentos relativamente distintos, caso se trate de escutar um discurso espontâneo, no qual o planejamento por parte do falante é mínimo, ou se trate de um discurso controlado, com um nível mais elaborado de planejamento do enunciador. No segundo caso, as capacidades próprias do processamento textual são similares às da leitura do texto escrito (MARCUSCHI, 2010), constantemente exigidas na rotina escolar. Sem contar que, na escuta, é fundamental a capacidade de os sujeitos envolvidos na comunicação relacionarem elementos verbais com não verbais, como gestos e expressões faciais, por exemplo.

Deve-se ainda salientar que, desde sua publicação em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, cumprindo a finalidade de se constituir referência para as discussões curriculares da área em curso, em todos os estados e municípios da federação brasileira, bem como de contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas, enfatizam que cabe à escola promover a ampliação do domínio linguístico discente. Tal ampliação deve ser entendida, segundo os PCNLP, como o processo em que, progressivamente, durante os nove anos do Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de compreender ou interpretar os diferentes textos orais – a escuta – e escritos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações de interação.

Quando se diz que alguém interage pela linguagem significa dizer que esse alguém realiza uma atividade discursiva, ou seja, diz alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Assim, quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir dos propósitos e das intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões, simpatias e antipatias, do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Todos esses fatores determinam as escolhas do gênero de texto no qual o discurso será realizado, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. Acrescente-se que, por essa razão, na presente pesquisa, as expressões “gênero textual” e “gênero discursivo” serão tomadas como sinônimas.

Como são várias as intenções comunicativas, igualmente vários são os gêneros em que os textos se organizam, espelhando as condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Conforme defendido por Bakhtin (1992), os gêneros são,

portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

Torna-se, pois, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de gêneros, em função não apenas de sua relevância social, mas também da organização de cada um deles. 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 demais em circulação social.

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, os PCNLP, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania e o ingresso no mercado de trabalho, salientam a necessidade de as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizarem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência e em que as interações normalmente ocorrem a distância, no tempo e no espaço. Dessa forma, exigem, por parte do enunciatador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional.

Ainda de acordo com os PCNLP, as práticas sociais desempenham papel crucial no desenvolvimento das habilidades de uso da linguagem. Segundo o documento,

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (MEC/SED, 1988, p. 33-4)

Assim, ensinar língua oral não significa, simplesmente, trabalhar a capacidade de falar em geral. Mais do que isso, desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, entre outros) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate político, teatro, palestra, entrevista jornalística, por exemplo).

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, para o documento do Ministério da Educação (MEC) é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas. Cumpre acrescentar que os PCNLP não fazem distinção semântica entre os conceitos de compreender

e interpretar, quando definem a escuta como “movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais” (MEC/SED, 1998, p. 35), posição adotada na presente pesquisa e pelos teóricos aqui consultados.

No espaço escolar, ainda assevera o referido documento, é condição essencial para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um conjunto de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta e também de produção de textos orais sejam organizadas, possibilitando aos alunos a construção de referências. Esse conjunto pode ser planejado, segundo os Parâmetros, a partir de registros audiovisuais e da promoção de debates, entrevistas, palestras, seminários, mesas-redondas, leituras dramáticas, saraus literários ocorridos na escola ou em outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas.

Por fim, os PCNLP insistem na ideia de que saber escutar é tão importante quanto saber falar, uma vez que, verdadeiramente, não há interação se não há quem escute. Nas atividades em sala de aula, o desenvolvimento da competência de um aluno saber ouvir o outro, escutar, com atenção, o que ele tem a dizer é de fundamental importância, já que a efetiva comunicação só se dá em um ambiente sem ruído e também porque saber escutar constitui uma competência socialmente relevante. Segundo Freire (2011, p. 132), “É preciso que quem tenha o que dizer saiba que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”.

Conforme já mencionado, a comunicação oral é essencial para a interação sociocultural do ser humano, constituindo atividade que lhe permite satisfazer necessidades cognitivas, afetivas e sociais, a partir de uma série de recursos verbais e não verbais (CASTILLO, 2008) que devem ser observados para serem compreendidos. Quando falamos, via de regra, temos o simples propósito de sermos escutados; portanto, a escuta dá validade e sentido ao que dizemos. Em consequência, tanto para o contexto familiar quanto para o educacional, tornam-se fundamentais o desenvolvimento e a consolidação não só da fala, mas também da escuta em seus diversos níveis.

Dessa forma, todo o trabalho aqui realizado foi motivado pelas seguintes perguntas: ainda que as atividades de escuta estejam previstas nos PCNLP e ocorram nas aulas de todos os componentes curriculares, que relevância tem sido dada a elas?; as competências envolvidas na interpretação dos textos orais são diversas daquelas ativadas na compreensão dos textos escritos?; os livros didáticos de Língua Portuguesa contemplam e valorizam a escuta, em seus diversos níveis, como habilidade a ser alcançada pelos alunos?

Diante de tantas interrogações, e da surpreendente escassez de bibliografia em língua nacional acerca do tema “escuta”, surgem a vontade e a necessidade não só de se elaborar uma inicial organização da informação disponível sobre o citado assunto, como também de se investigar as competências sociocognitivas envolvidas na escuta e analisar a relevância dada às atividades de escuta nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (EF II) – do 6º ao 9º anos – selecionados e indicados pelo MEC em seu Programa Nacional do Livro Didático, os quais, na maioria das vezes, acabam por determinar a sequência pedagógica na rotina escolar nas escolas públicas, normalmente carentes de outros recursos além do próprio livro.

Por conseguinte, considerando que o conhecimento e o domínio da língua materna, em suas diversas modalidades, perpassam todos os componentes curriculares, em qualquer nível de escolaridade, inclusive no fundamental, que os PCNLP têm abrangência nacional naquilo que recomendam e que o PNLD garante a quase trinta milhões de alunos do EF II o acesso a livros didáticos de seis componentes curriculares, incluindo a Língua Portuguesa, em âmbito nacional, a pesquisa mostra-se relevante quando se volta para a análise das atividades de escuta dos gêneros orais em obras previamente selecionadas pelo MEC, envolvendo professores e alunos na dinâmica cotidiana da sala de aula.

Desse modo, o objetivo geral da presente pesquisa é comprovar que as competências envolvidas no processo de escuta dos gêneros discursivos orais coincidem com aquelas ativas na compreensão de textos escritos, como também evidenciar a grande importância do ato de escutar dentro e fora da prática escolar em contraste com a parca relevância atribuída às atividades de escuta nos livros didáticos de Língua Portuguesa avaliados e indicados pelo MEC em seu Programa Nacional do Livro Didático.

Além disso, tenciona-se analisar quais gêneros discursivos são abordados nas eventuais atividades propostas presentes nos livros didáticos em questão, bem como apontar possíveis caminhos para o desenvolvimento da escuta em sala de aula. Cumpre ressaltar que este trabalho busca, ainda, uma inicial organização da informação disponível sobre o tema “escuta”.

Levando em consideração que, dentro do contexto de ensino da língua materna, a comunicação oral é um dos modos previstos para “levar o aluno a se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (MEC/SED, 1998, p. 5), é esperado, pois, que as obras de Língua Portuguesa selecionadas pelo PNLD não só contemplem e valorizem atividades de escuta, como também estejam em consonância com as orientações

contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Para a investigação pretendida, é feita a revisão bibliográfica sobre o tema em discussão, a análise das competências mobilizadas para a interpretação dos textos orais, bem como a apreciação qualitativa das atividades de escuta que figuram nas seis coleções de livros didáticos selecionadas pelo MEC no PNLD 2017, no intuito de se analisar a relevância atribuída a elas e a pertinência dos gêneros orais abordados em tais atividades, isto é, se eles pertencem, preferencialmente, à esfera pública, conforme sugerem os PCNLP.

Por fim, apoiada na noção de sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) – “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” –, a pesquisa ainda traz algumas sugestões metodológicas sobre como trabalhar atividades de escuta no âmbito da sala de aula.

Dessa forma, procurando responder aos questionamentos anteriormente lançados, a presente tese se estrutura em seis capítulos, além da introdução e da conclusão. Ainda que devidamente articulados, cada um cumpre funções específicas. O primeiro deles trata das considerações acerca do valor da escuta, elaboradas por algumas das diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, a literatura, os estudos linguísticos, a biologia, a filosofia, a mediação da leitura, a psicologia, a administração de empresas e a pedagogia.

O capítulo 2 traz a fundamentação teórica que sustenta a tese de que as competências sociocognitivas – linguística, enciclopédica e metagenérica – envolvidas na interpretação do texto escrito são as mesmas que tornam possível a compreensão do texto oral, apoiando-se, basicamente, nas ideias defendidas por Marcuschi (2004, 2010), e também Koch (2002), Maingueneau (2013) e Cavalcanti (2015).

O terceiro capítulo se dedica ao estudo dos gêneros discursivos, levando em conta não só a ideia de que a comunicação verbal humana só se realiza por intermédio da utilização de tais gêneros, orais e escritos, conforme defende Bakhtin (1992), mas também o desafio proposto pelos PCNLP de se organizar o currículo escolar a partir de uma diversidade de textos que veiculam os inúmeros discursos construídos socialmente e que permitem a cada aluno expressar suas opiniões sobre o mundo, bem como compreender as alheias.

O capítulo 4 examina o que preconizam os documentos oficiais dos PCNLP e do Guia do PNLD para o ensino de Língua Portuguesa, em geral, e para o tratamento a ser dado à escuta, em particular.

O capítulo 5 analisa a relevância atribuída às propostas de atividades de escuta nas seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinadas ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino

Fundamental selecionadas pelo PNLD 2017, bem como verifica a adequação dos gêneros textuais trabalhados em tais propostas, tendo em vista as demandas de comunicação em atividades escolares e extraescolares. Tal análise do *corpus* selecionado servirá de base para verificar a hipótese de adequação das referidas obras didáticas àquilo que propõem os PCNLP.

O último capítulo é reservado a sugestões metodológicas preliminares para o trabalho com a escuta em sala de aula. Ao contemplar diferentes gêneros discursivos, as atividades de escuta orientada sugeridas destacam a variabilidade que o uso oral da língua pode receber, de acordo com as diversas situações concretas de comunicação.

Vale acrescentar que o interesse pelo objeto desta pesquisa surge como desdobramento dos estudos de Mestrado do autor acerca da produção dos gêneros discursivos orais em âmbito escolar, nos quais foi possível, então, constatar “inúmeras limitações que ainda dificultam o efetivo exercício da oralidade em sala de aula, a partir daquele que tem sido um instrumento pedagógico privilegiado, o livro didático” (CRUZ, 2014, p. 93). A escuta emerge, pois, como uma das interfaces da oralidade, também merecedora de atenção.

Assim, a importância da presente pesquisa se revela ao investigar um assunto ainda pouco abordado no espaço acadêmico: o papel da escuta em sala de aula, fora dela, e no livro didático, o qual se tem mostrado peça cada vez mais central na dinâmica das escolas públicas nacionais.

1 A ESCUTA: UMA HABILIDADE, MUITOS SABERES

Zenão, o velho filósofo grego, dizia já que se nos foram dadas duas orelhas e uma boca foi sem dúvida para nos fazer compreender o primado do ouvido sobre a língua.

André Conquet

Em seu ensaio intitulado “Escutatória”, Rubem Alves (2003, p. 56) atenta para a ideia de que “Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir”. Ao prosseguir afirmando que “Escutar é complicado e sutil” (ALVES, 2003, p. 57), o ensaísta destaca que escutar, verdadeiramente, inclui consideração às palavras alheias. Ele sustenta sua posição ao narrar que, certa feita, presenciou duas mulheres conversando em um ônibus. Uma delas contava para a amiga os inúmeros sofrimentos experimentados com o marido hospitalizado. Ao fim do comovente relato de dor, em lugar de ouvir, minimamente, uma palavra de acolhimento de sua interlocutora – que supostamente ouvia-lhe as palavras–, a sofredora ouviu que tudo aquilo não era nada. A segunda mulher, então, iniciou uma história de sofrimentos incomparavelmente mais terríveis.

Para Alves (2003), quando falta atenção e consideração ao discurso alheio, toda e qualquer palavra enunciada por um primeiro sujeito – não necessariamente ouvida – precisará ser complementada por aquilo que o segundo sujeito tem a dizer. A incapacidade de ouvir, nesse caso, manifesta sutil “arrogância e vaidade” dos interlocutores, os quais enxergam, invariavelmente, transitividade no discurso alheio, sem que tal atitude constitua, em essência, o que Bakhtin (1992) chamou de atitude ativamente responsiva. Para o pensador russo, a contrapalavra brota daquilo que foi escutado e interpretado, fruto de um mínimo de atenção.

Quando não se escuta, com consideração, o que o outro diz, a resposta nasce da crença de que aquilo que se tem a dizer é sempre melhor e mais interessante do que aquilo que o outro enunciou. Segundo Alves (2003), se alguém, nas circunstâncias ora tratadas, fala imediatamente a seguir ao que o outro disse, essa pessoa expressa o seguinte pensamento: “Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava, eu pensava nas coisas que eu iria falar quando você terminasse sua (tola) fala”. (ALVES, 2003, p. 60).

Mais que a escuta em nível atento, o autor sugere que a escuta também pode ocorrer permeada pelo senso crítico, uma vez que a verdadeira troca, discussão de ideias só se torna possível quando alguém se mostra capaz de perceber o discurso do outro, concordando com ele ou discordando dele e, nesse caso, estando apto a promover a contra-argumentação.

Objeto multifacetado, a escuta envolve campos do conhecimento diversos e, ao mesmo tempo, complementares. Alvo da literatura, da biologia, dos estudos linguísticos, da filosofia, da psicologia, da administração de empresas, da pedagogia, da contação de histórias, entre tantos outros pensares, a escuta é apresentada, neste primeiro momento, em algumas de suas possíveis abordagens, tendo todas elas em comum a constatação de que, apesar de sua posição central no processo de comunicação humana, sua presença como objeto e alvo de ensino ainda parece escasso, como escassas também ainda são as publicações especialmente voltadas ao assunto em tela.

Primeiramente, propõe-se observar que, quando comparada às habilidades de falar, ler e escrever, a escuta aparece em primazia no desenvolvimento biológico e social humano, apesar de tão pouco abordada como conteúdo nos bancos escolares. Acrescentem-se a esse fato as fundamentais diferenças entre “ouvir” e “escutar” no processo de captação de sons e de atribuição de sentido dos enunciados.

Na sequência, corrobora-se que, nos discursos permeados por questões filosóficas, sociológicas e administrativas, a escuta ocupa lugar determinante na interação humana, validando a própria fala. Quem fala espera fazer suas palavras ecoarem no interlocutor. Dessa forma, escutar garante a manutenção e a qualidade das relações pessoais e interpessoais, quer nos ambientes escolares, corporativos quer nos privados.

Sob a perspectiva dos mediadores de leitura – contadores de histórias, professores ou agentes afins –, a escuta assume papel preponderante na troca de opiniões acerca dos inúmeros textos lidos. Assim, a conversação literária que se segue à contação de histórias, em uma concepção dialógica, promove oportunidade de negociação de sentidos do texto e sua permanente expansão. Escutar, nesse contexto, envolve a democracia da palavra, a disposição para aceitar e apreciar a palavra do outro em toda sua complexidade, isto é, não somente aquilo que se espera ou coincide com sentidos previamente elaborados, mas também o que diverge de interpretações já sedimentadas.

Finalmente, longe de esgotar a questão, constata-se que, comumente negligenciada e mal compreendida como objeto do processo ensino-aprendizagem, a escuta, há algum tempo, vem merecendo atenção. O fato de a habilidade de escutar ainda ser pouco estudada no âmbito da pesquisa acadêmica, quando comparada às habilidades de ler, escrever e falar,

muitas vezes leva professores e alunos à equivocada crença na possibilidade do desenvolvimento da escuta de modo intuitivo, mais ligado a uma capacidade biológica de ouvir e não a uma capacidade receptiva ativa e interpretativa, que deva ser levada a cabo na escola. A atenção às atividades de escuta favorece não só a melhora na qualidade da apreensão e compreensão de todos os conteúdos escolares, como também promove a formação de sujeitos aptos a analisar, acolher ou refutar opiniões e posições divergentes, como costuma ocorrer nos grupos sociais marcados pela civilidade, pelo respeito e pela tolerância.

1.1 No começo de tudo, a escuta

Durante muito tempo, as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio tiveram, incontestavelmente, os estudos da gramática normativa como objeto e fim praticamente exclusivos. No decorrer das últimas décadas, entretanto, inúmeros questionamentos vêm sendo feitos acerca da validade desse ensino predominantemente metalinguístico.

Um dos frutos desse intenso debate tem sido a convicção de que a escola deve assumir uma concepção de língua como interação. Assim,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 1992, p. 261)

Considerando que a enunciação consiste no ato de externar, exprimir, transmitir pensamentos e sentimentos em palavras, tal concepção não só abraça a pluralidade de discursos, como também coloca o texto, seja na modalidade oral, seja na escrita, no centro de todo o processo de ensino da língua materna.

Em decorrência disso, tornou-se imperativa a adoção da oralidade como objeto de ensino, embora haja dúvidas sobre como abordá-la e, por isso mesmo, essa seja uma das dimensões menos trabalhadas na escola, como bem atestam, reiteradamente, autores como Marcuschi (1997 e 2003), Magalhães (2008) e Cyranka e Magalhães (2012).

Em se tratando de propostas pedagógicas, o ensino sistematizado da oralidade envolve a interação com textos por intermédio da escuta, produção oral e análise linguística. Tais

atividades devem servir de base para a construção de conhecimentos e conceitos sobre a linguagem oral, sobre os papéis sociais envolvidos na interação dos interlocutores, sobre as relações entre fala e escrita, bem como sobre a inserção do aluno em situações de produção e compreensão da modalidade oral pública, ou seja, o uso socialmente requerido da linguagem oral em espaços públicos e formais de comunicação.

Em uma perspectiva não dicotômica entre oralidade e escrita, e como proposto pelos PCNLP, a escuta emerge como atividade de compreensão do texto oral e reflexão sobre ele – à semelhança do que ocorre com o texto escrito em atividades de leitura –, a partir do contato direto com textos da modalidade falada e/ou oralizada, o que é possível quando o aluno apenas escuta notícias, reportagens, debates, declamações, encenações de textos dramáticos; assiste a gravações desses eventos, por exemplo; ou está presente em seminários, palestras, mesas redondas, leituras dramatizadas ou saraus.

Assim, além de ser uma forma de acesso a conhecimentos e descobertas, a escuta ainda propicia novas formas de enxergar o mundo, convertendo-se em ferramenta poderosa para a mediação de conflitos, uma vez que prevê a coexistência de ideias conflitantes. A escuta, quando praticada constantemente, torna-se base para o estabelecimento do conhecimento inclusivo, democrático e para a construção de relações humanas sadias, das quais o conflito faz parte naturalmente, porque fundado nas diferenças humanas, mas que pode e deve ser gerenciado de forma pacífica e criativa.

Com o propósito de repensar o papel da escuta como habilidade comunicativa que, semelhante às demais habilidades de ler, escrever e falar, requer espaço de promoção dentro no contexto escolar, considera-se importante apresentar, inicialmente, alguns de seus aspectos biológicos de funcionamento e desenvolvimento, até sua importância nos processos sociais e escolares.

Ouvir, entre os humanos, depende basicamente de um processo que culmina no ouvido interno e, ao mesmo tempo, expande-se a partir dele. O ouvido interno é formado por dois sistemas: o vestibular, também chamado labirinto, encarregado do equilíbrio dos movimentos corporais, e o coclear, responsável pela percepção dos sons e das melodias.

As ondas sonoras propagadas pelo ar são recebidas pela orelha e preenchem o canal auditivo externo, até encontrar uma fina membrana chamada tímpano, que entra em vibração. Essa vibração é transmitida a pequenos ossos e ao ar que existe no ouvido médio, de onde o movimento vibratório se propaga até alcançar o líquido do ouvido interno. Captadas pelas terminações das células nervosas da cóclea (tubo espiralado em que se encontram outros elementos sensoriais da audição), as vibrações são transformadas em impulsos até o cérebro,

que os transforma em sensações sonoras e os interpreta, isto é, dá-lhes sentido. A partir desse momento, desenvolve-se a escuta.

Além da audição, conforme mencionado, o ouvido interno também participa do controle do equilíbrio do corpo. Os movimentos da cabeça fazem com que o líquido no interior do ouvido se agite e estimule células nervosas. Ao receber esses impulsos nervosos, o cérebro identifica a posição de nosso corpo no espaço e envia ordens para que os músculos ajam, mantendo o corpo em equilíbrio.

Responsável pela captação dos sons e manutenção do equilíbrio corporal, a audição constitui uma capacidade determinante no desenvolvimento físico e no processo de aprendizagem humana desde muito cedo, visto que o sistema auditivo está totalmente desenvolvido e em funcionamento já a partir do quinto mês de gestação. Isso implica que a capacidade de escutar se dá antes de qualquer outro processo de comunicação, mesmo considerando o balbucio e a gesticulação, até chegar à linguagem oral.

A respeito da primazia da escuta entre as quatro atividades básicas da comunicação – escrever, ler, falar e escutar –, no desenvolvimento da criança, Gomes e Cavacas (2005) sustentam que

O convívio de cada um de nós com a língua começa cedo: antes de nascer. Ouvimos então muita coisa, sobretudo manifestações de afecto. E o nosso cérebro conserva uns primeiros registos sonoros, talvez das falas que, por algum motivo, mais nos impressionaram. (GOMES e CAVACAS, 2005, p. 12)

Excetuando condições de patologia, cumpre acrescentar que é a escuta que tornará possível a fala.

Objetivamente começa aí o nosso real convívio com a língua – e a nossa apetência para a dominarmos, para falarmos. Os gestos, a voz, os ruídos (os pequenos rugidos, já alguém lhes chamou), os monossílabos, as onomatopeias rudimentares, são a guarda avançada, até que começamos a respirar por palavras, a falar. (GOMES e CAVACAS, 2005, p. 12)

A capacidade de escutar prepara o corpo para se converter em um instrumento para expressar a linguagem, uma vez que os ouvidos externo, médio e interno estão somente encarregados de perceber os sons do ambiente e manter o equilíbrio do corpo.

Não por outra razão, torna-se importante mencionar a diferença entre os conceitos de “ouvir” e “escutar”, sublinhada por alguns dos autores consultados para a consecução da presente pesquisa:

El oír se refiere a la recepción física de las olas sonoras a través del oído. Escuchar, en cambio, incluye, además del oír, la capacidad de recibir y responder al estímulo físico y utilizar la información captada a través del canal auditivo. (...) El escuchar

puede definirse como el proceso por el cual el lenguaje hablado es convertido en significado en la mente. (BEUCHAT, 1989, p. 3)¹

Oír es un proceso natural que afecta sólo al oído; en cambio la escucha implica el proceso del pensamiento. Un proceso en el que interviene la memoria a corto plazo, la asociación de ideas, el conocimiento del mundo, el conocimiento de la situación y del interlocutor, la propia personalidad del oyente. (PÉREZ, 2008, p.1)²

el oír y el escuchar presentan planos de comprensión diferentes y con distinto grado de complejidad. Cuando escuchamos no solo nos centramos en las percepciones obtenidas del medio, sino también en el reconocimiento de la otra persona participante del proceso de interacción. Es decir, cuando pasamos del plano del oír al del escuchar tomamos conciencia de la comunicación como actividad interpretativa. (LADINO et al., 2011, p. 87)³

Oír es un fenómeno que pertenece al orden fisiológico. Es percibir las vibraciones del sonido. Cuando se oye se percibe algún estímulo sonoro y cuando se escucha se le da significado a ese estímulo. Si no hay interpretación no hay escucha. Es decir, que son dos fenómenos diferentes, “oír” forma parte del “escuchar”, pero “oír” no necesariamente implica “escuchar”. (COVA, 2012, p. 101)⁴

Como a leitura, a escuta é, antes de mais nada, uma atividade da mente, e não do ouvido ou dos olhos. Quando a mente não está envolvida de forma ativa no processo, ele deve ser chamado de audição, e não de escuta, de visão, e não de leitura. (ADLER, 2013, p. 81)

Dessa forma, ao conceito de “ouvir” é atribuída a capacidade passiva e fisiológica de perceber os sons, enquanto que “escutar” constitui uma ação voluntária, intencional e cerebral, vital para a aquisição da linguagem verbal, quando a criança, por imitação, porque escuta outras pessoas em seu entorno e a si mesma, consegue reproduzir sons e fonemas básicos que logo se convertem em palavras.

Vale, pois, reafirmar que a escuta figura em primazia entre as quatro atividades básicas da comunicação – escrever, ler, falar e escutar – e que o aprimoramento de cada uma

¹ O ouvir se refere à recepção física das ondas sonoras através do ouvido. Escutar, por outro lado, inclui, além de ouvir, a capacidade de receber o estímulo físico e responder a ele, bem como utilizar a informação captada através do canal auditivo. (...) O escutar pode definir-se como o processo pelo qual a linguagem falada é convertida em significado na mente. (BEUCHAT, 1989, p. 3, tradução do autor)

² Ouvir é um processo natural que afeta somente o ouvido; ao passo que a escuta implica o processo do pensamento. Um processo no qual intervêm a memória de curto prazo, a associação de ideias, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação e do interlocutor, a própria personalidade do ouvinte. (PÉREZ, 2008, p. 1, tradução do autor)

³ o ouvir e o escutar apresentam planos de compreensão diferentes e com distinto grau de complexidade. Quando escutamos, não só nos centramos nas percepções captadas no meio ambiente, como também no reconhecimento da outra pessoa participante do processo de interação. Isto é, quando passamos do plano do ouvir ao do escutar, tomamos consciência da comunicação como atividade interpretativa. (LADINO et al., 2011, p. 87, tradução do autor)

⁴ Ouvir é um fenômeno de ordem fisiológica. É perceber as vibrações do som. Quando se ouve, percebe-se algum estímulo sonoro; quando se escuta, atribui-se significado a esse estímulo. Se não há interpretação não há escuta. Isto é, são dois fenômenos diferentes, “ouvir” faz parte de “escutar”, entretanto “ouvir” não necessariamente implica “escutar”. (COVA, 2012, p.101, tradução do autor)

delas é atribuído à escola. Apesar de sua importância, a escuta parece não merecer tanta atenção nas orientações curriculares, como se os alunos chegassem ao ambiente escolar com uma habilidade de escuta homogênea e adequada para enfrentar as demandas escolares.

Em contrapartida, não é possível negar a relevância das demais atividades de comunicação humana. Não resta dúvida de que, na sociedade contemporânea, aprender a ler e escrever é importante, “porque a condição de leitura é requisito indispensável à ascensão a novos graus do ensino e da sociedade; configura-se, assim, como o patamar de uma trajetória bem-sucedida, cujo ponto de chegada e culminância são a realização pessoal e econômica” (ZILBERMAN, 2004, p. 14).

Colocada na base da educação, a capacidade de ler e escrever assume a função democratizante da escola, que, em tese, deve dirigir-se indiscriminadamente a todos os estratos, constituindo possibilidade de ascensão social e financeira.

O que se propõe, em verdade, é que a escuta seja reconhecida, junto às demais formas comunicativas, como uma das bases para se alcançar o mundo do conhecimento em atitude proveitosa e crítica, fornecendo elementos para o exame de argumentos, para o desenvolvimento da capacidade de concordar e/ou discordar no intercâmbio das falas e para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Propõe-se que a escuta, efetivamente, figure entre as habilidades levadas em conta no processo de aprendizagem e que as estratégias para o seu desenvolvimento não fiquem relegadas, exclusivamente, ao esforço de cada um. Esse aspecto é um dos fundamentos que motivam o presente estudo.

1.2 Penso; logo, escuto: a escuta como valor social

Segundo Echeverría (2006), a escuta constitui uma das habilidades mais importantes do ser humano, uma vez que, em função dela, são construídas e mantidas as relações pessoais, é estabelecida a interpretação do espaço circundante e definida a capacidade de aprendizagem e de transformação do mundo dos sujeitos.

No hay mejor indicador de la calidad de una relación que la manera como evaluamos la escucha que en ella se produce, sea esta relación personal o de trabajo. Si alguien nos disse, “Mi pareja no me escucha”, “Mis hijos no me escuchan”, “Mis padres no me escuchan”, sabemos que esas relaciones están deterioradas. (...) Tras ese reclamo, la persona que lo hace pareciera estar sosteniendo algo bastante más

profundo: “Tengo la sensación de que no le importo a los demás”. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 73)⁵

O autor, contudo, adverte que alguns problemas de escuta costumam envolver reciprocidade, ou seja, quem não se sente escutado normalmente tem dificuldade em escutar os demais. “Lograremos que nos escuche una vez que hayamos aprendido primero a escucharlo mejor y luego que hayamos también aprendido a hablarle de una manera diferente de la que hoy utilizamos” (ECHEVERRÍA, 2006, p. 74)⁶.

Assim, o autor sustenta que a escuta assume a capacidade de validar a fala, tomando-a como a mais relevante habilidade da comunicação humana.

La escucha es, sin lugar a dudas, la competencia más importante en la comunicación humana. En rigor, todo proceso comunicacional descansa en ella. Y ello, en primer lugar, por cuanto la escucha es lo que valida al habla. El habla sólo logra ser efectiva cuando produce en el outro la escucha que el orador espera. Hablamos para ser escuchados. Éste es el propósito del habla. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 75)⁷

Para que a escuta faça surtir seus efeitos, é necessário entendê-la como fenômeno ativo, o que envolve, necessariamente, a mobilização da capacidade de interpretação. Essa ideia torna oportuna, mais uma vez, a distinção entre “ouvir” e “escutar”:

Para entender el fenómeno de la escucha, es importante hacer una distinción entre oír y la escucha. Sostenemos que se trata de dos fenómenos diferentes. (...)

Para escuchar, decimos, no basta con oír, es necesario interpretar lo que el outro disse. Mientras no haya interpretación no hay escucha. La interpretación es el corazón de la escucha. (...)

La acción de oír involucra la capacidad de registrar sonidos. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 78-79)⁸

⁵ Não há melhor indicador da qualidade de uma relação que a maneira como avaliamos a escuta que nela se produz, seja tal relação pessoal seja de trabalho. Se alguém nos diz, “Meu par não me escuta”, “Meus filhos não me escutam”, “Meus pais não me escutam”, sabemos que essas relações estão deterioradas. (...) Por trás dessas reclamações, alguém parece estar sustentando algo bastante mais profundo: “Tenho a impressão de que não sou importante para os demais”. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 73, tradução do autor)

⁶ Conseguiremos que nos escutem, assim que tenhamos aprendido, primeiro, a escutar melhor os outros e logo que tenhamos, também, aprendido a lhes falar de maneira diferente daquela que hoje realizamos. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 74, tradução do autor).

⁷ A escuta é, sem dúvidas, a competência mais importante na comunicação humana. A rigor, todo processo comunicativo repousa nela. E isso assim se dá, em primeiro lugar, porque é a escuta que valida a fala. A fala somente consegue ser efetiva quando produz no outro a escuta que o falante espera. Falamos para ser escutados. Eis o propósito da fala. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 75, tradução do autor)

⁸ Para entender o fenômeno da escuta, é importante fazer uma distinção entre ouvir e escutar. Sustentamos que se trata de dois fenômenos diferentes. (...) Para escutar, dizemos, não basta ouvir, é necessário interpretar o que o outro disse. Se não houver interpretação, não há escuta. A interpretação é o ponto central da escuta. (...) A ação de ouvir envolve a capacidade de registrar sons. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 78-79, tradução do autor)

Em outra obra de sua autoria, Echeverría (2003) defende que a suposta passividade atribuída à escuta viria da generalizada noção de transmissão da informação herdada da engenharia de comunicação, em que máquinas enviam informações a outras. No contexto humano, entretanto, a questão de atribuição de sentido reveste o receptor de mensagens de papel ativo na comunicação. Quem escuta capta as ondas sonoras ouvidas e a elas atribui sentido:

Lo que diferencia el escuchar del oír es el hecho de que cuando escuchamos, generamos un mundo interpretativo. El acto de escuchar siempre implica comprensión y, por lo tanto, interpretación. Cuando atribuimos una interpretación a un sonido, pasamos del fenómeno del oír al fenómeno del escuchar. Escuchar es oír más interpretar. No hay escuchar si no hay involucrada una actividad interpretativa. Aquí reside el aspecto activo del escuchar. Cuando observamos que escuchar implica interpretar, nos damos cuenta de que el escuchar no es la dimensión pasiva de la comunicación que se suponía que era. (ECHEVERRÍA, 2003, p. 83-84)⁹

O autor prossegue afirmando que o fator interpretativo é de tal importância no fenômeno da escuta, que é possível escutar mesmo que não haja sons e, por consequência, ainda que não haja o que ouvir. Ou seja, é viável, efetivamente, escutar os silêncios, como quando, por exemplo, pede-se algo a alguém e o silêncio do interlocutor pode ser escutado como uma negativa.

Dessa forma, além da ação perceptiva de ouvir, a interpretação que se processa na escuta envolve outros elementos, entre os quais o sentido da visão, que permite a capacidade de observar a expressão corporal de quem fala. Em situações de comunicação face a face, fatores como a gestualidade facial, os movimentos das mãos e do resto do corpo, o padrão de respiração e a postura do corpo, entre outros, podem ser, em certos casos, mais importantes que os fatores auditivos, chegando a situações em que aquilo que depreendemos pela expressão corporal desmente o que escutamos a partir do que ouvimos.

A percepção mais global da escuta também é defendida ao se afirmar que

Cuando escuchamos percibimos con todos nuestros sentidos. Es un proceso eminentemente activo donde se establecen conexiones entre los sonidos, los gestos, las posturas, las expresiones faciales, los silencios, entre otros, para lograr la comprensión y poder llegar a la interpretación. (COVA, 2012, p. 101)¹⁰

⁹ O que diferencia o escutar do ouvir é o fato de que, quando escutamos, geramos um mundo interpretativo. O ato de escutar sempre implica compreensão e, portanto, interpretação. Quando atribuímos uma interpretação a um som, passamos do fenômeno de ouvir ao de escutar. Escutar é ouvir mais interpretar. Não há escuta se não estiver envolvida uma atividade interpretativa. Aqui reside o aspecto ativo da escuta. Quando observamos que escutar implica interpretar, damos-nos conta de que tal ato não corresponde à dimensão passiva da comunicação como supúnhamos. (ECHEVERRÍA, 2003, p. 83-84, tradução do autor)

¹⁰ Quando escutamos, percebemos com todos os nossos sentidos. Esse é um processo eminentemente ativo, onde se estabelecem conexões entre os sons, os gestos, as posturas, as expressões faciais, os silêncios, entre outros fatores, para efetivar a compreensão e poder chegar à interpretação. (COVA, 2012, p. 101, tradução do autor)

Todos esses fatores perceptivos costumam requerer certa congruência; caso isso não aconteça, a interpretação que se faz deles poderá ser seriamente afetada. Por isso, a rigor, a escuta envolve outros sentidos e não somente a audição.

Portanto, ao relacionar o ato de escutar com a ação de interpretar, corrobora-se o caráter ativo da escuta. À medida que o ouvinte depreende o que diz seu interlocutor, procura, muito ativamente, estabelecer sentido entre palavras e enunciados. Por intermédio da escuta, o discurso alheio desencadeia um complexo processo interpretativo.

En la medida que el orador avanza en su hablar, el oyente va conectando sentidos, junta lo que el orador dijo en un inicio con lo que dijo después; relaciona lo dicho por el orador con sus propias experiencias, evalúa los sentidos que el mismo oyente discurre, anticipa las posibles consecuencias que se deducen de sus interpretaciones, etc. Se trata de un proceso altamente complejo en el que se suceden múltiples acciones interpretativas a muy alta velocidad. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 85)¹¹

Ainda, segundo o autor, uma nova forma de pensar está emergindo, colocando a escuta como fator fundamental para o sucesso das relações interpessoais, abrangendo espaços privados e coletivos, entre os quais o mundo escolar e de trabalho. No campo dos negócios, a escuta efetiva tem chegado a adquirir *status* de máxima relevância.

Assim, escutar assume papel fundamental na comunicação humana, apoiada não na fala, mas na escuta. De acordo com Echeverría (2003 e 2006), o ser humano fala para ser escutado, nem que seja por ele mesmo. Diante desse quadro, parece surpreendente a pouca atenção dispensada ao fenômeno do escutar, traduzida pela escassa literatura que trata do tema, assunto também tratado por outro autor analisado a seguir.

Na década de sessenta do século passado, o estudioso francês André Conquet (1965) publicou a obra *Saber escutar, segredo de eficiência*, a qual alcançou relativo sucesso e foi traduzida para diversos idiomas. No livro, o autor sustenta que, muito embora os usuários de qualquer língua consagrem – voluntariamente ou não – cerca de quarenta por cento seu tempo a escutar os outros, é curioso que, nessas condições, haja tão poucas obras sobre a arte de escutar, ao passo que há tantas sobre a arte de escrever ou recitar.

O autor ainda defende a ideia de que entre as operações pelas quais entramos em comunicação com os nossos semelhantes – falar, escrever, ler e escutar –, observa-se, nesta última, certa tensão, uma vez que escutar é algo muito diferente de simplesmente ouvir.

¹¹ À medida que o orador avança em sua fala, o ouvinte vai conectando sentidos, junta o que o orador falou no início com o que disse depois; relaciona as palavras do orador com suas próprias experiências, avalia sentidos, anticipa as possíveis consequências que se deduzem de suas interpretações etc. Trata-se de um processo altamente complexo em que se sucedem múltiplas ações interpretativas em muito alta velocidade. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 85, tradução do autor)

Escutar, segundo ele, “implica curiosidade intelectual, caridade, raciocínio dedutivo e indutivo, respeito por si próprio, vontade de agir...” (CONQUET, 1965, p. 10).

Dessa forma, ao escutar um orador ou um conferencista, quem se coloca no papel de receptor ideal deve imputar a si a responsabilidade de ser bom ouvinte. De acordo com Conquet (1965), se o dever de quem toma a palavra é prender a atenção, despertar e manter o interesse do auditório, alcançar o objetivo a que se propôs, em contrapartida, é obrigação daqueles que o escutam serem o mais receptivos possível, uma vez que escutar não é simplesmente não dizer nada. É mostrar o maior interesse pelo que se ouve, imaginando quantas perguntas poderiam ser formuladas ou quais as intenções, nem sempre explícitas, do discurso do orador.

Escutar convenientemente, por conseguinte, implicaria uma dupla interpretação: a do sentido literal das palavras que o orador emprega e a das suas intenções – tarefa mais complexa. O autor lembra que

Sabe-se há muito que as palavras são meros símbolos sem conexão necessária com as coisas que significam. O seu efeito faz-se sentir apenas por intermédio da operação de um pensamento. E este mecanismo de partida permanece idêntico à chegada. Quer dizer: a deformação que se pode operar no cérebro do ouvinte, que dá assim à palavra que ouve uma significação que pode ser muito diferente da pretendida por quem a pronunciou. (CONQUET, 1965, p. 12)

Admitindo uma multiplicidade de atitudes requeridas para bem escutar, o autor chega a elaborar um decálogo do perfeito ouvinte, expediente que seria mantido por alguns escritores de diversas áreas do conhecimento nas décadas seguintes até os dias atuais. Eis o decálogo do ouvinte ideal proposto por Conquet (1965):

1. Adotar uma atitude ativa. Segundo o autor, é essencial adotar, para com quem fala, uma atitude viva e não passiva ou indiferente, já que uma atitude de espírito despida de curiosidade colocaria o ouvinte na situação requerida para escutar mal. Assim, entrar no assunto com uma curiosidade alerta seria, pelo contrário, a atitude ideal.

2. Olhar para o orador. Para Conquet (1965), a atitude ativa do ouvinte deve ser traduzida, fundamentalmente, em seu comportamento. Portanto, não seria indiferente escolher um lugar ao alcance da vista do orador ou fora dele. Segundo o autor, é preciso olhar para o orador, o qual espera ser reconhecido pelos ouvintes em seu ofício, considerar-se em conversa com eles. Além de ser uma questão de delicadeza para com o orador, a atitude do ouvinte daria testemunho do interesse que merece o enunciador.

3. Deixar a subjetividade de lado. O apagamento da subjetividade, tanto quanto possível, é a terceira condição requerida para escutar alguém com eficiência. De acordo com Conquet (1965), cada orador é único na sua maneira de ser e de pensar e, portanto, não deve ser julgado, precipitadamente, à luz do pensamento de quem o ouve.

4. Procurar o comprimento de onda. Durante a escuta, defende o autor, alguns pormenores podem travar ou impedir a comunicação: uma voz desagradável, um físico grosseiro, pretencioso ou desleixado, uma camada social diferente. Assim, é recomendável superar tudo isso quando se procura o “comprimento de onda” do orador, ou seja, sintonizar com o orador, tendo o ouvinte se despido de preconceitos.

5. Começar por descobrir a ideia. A boa condição de escuta consiste em referenciar as ideias principais do discurso, que se escondem sob uma torrente de palavras, afirma Conquet (1965). Certos oradores, o autor prossegue, têm necessidade de muitas palavras para exprimirem os seus pensamentos, já outros são mais concisos. Em ambos os casos, as palavras só adquirem sentido para o ouvinte caso se prestem a desenhar a ideia básica que estão encarregadas de transmitir.

6. Descobrir o objetivo do orador. Para o autor, o bom ouvinte deve estar apto a reconstruir o objetivo que o orador se propôs a alcançar. Por vezes, quando se trata de uma conferência, o título pode indicar tal caminho. Entretanto, quando se trata de um discurso, ignora-se quase sempre o que vai dizer o orador; por isso é essencial seguir-lhe os passos. Não raro, alguns oradores exibem clareza em sua argumentação, progresso contínuo no desenvolvimento de suas ideias. Mas não se pode esquecer, segundo Conquet (1965), de que a comunicação humana é guiada por intenções determinadas. Desse modo, discernir na teia do discurso a intenção do orador ajuda muito a compreendê-lo e, em certos casos, a tornar o ouvinte imune contra a sua eloquência, quando se considera errônea a sua argumentação ou mesmo desonesta a omissão de certos dados.

7. Estar pronto para reagir. O bom ouvinte, na opinião do autor, deve comparar as ideias e o objetivo do orador com suas próprias convicções, com o que sabe sobre o assunto, como se estivesse em um diálogo, em que os interlocutores podem se enfrentar, trocar ideias.

8. Diferenciar fatos de opiniões. Para Conquet (1965), é necessário a quem escuta ter consciência do valor dos fatos ou das provas apresentadas por quem fala, do valor factual do seu discurso, da sua documentação, das suas referências, ou seja, é essencial distinguir um fato de uma opinião.

9. Observar se o orador é eficaz. No processo eficiente de escuta, defende Conquet (1965), é essencial não só compreender e avaliar o que diz o orador, mas também como o diz, ou seja, é preciso observar a eficácia do orador como tal. Um ouvinte é, muitas vezes, um orador em potencial. Escutar e falar, conforme sustenta o autor, são as duas faces do mesmo processo de comunicação, de tal modo que, por meio da observação e da crítica dos discursos, das conferências ou das exposições que se ouvem, quem escuta pode tornar-se capaz de melhorar sua própria maneira de falar. Devem ser considerados elementos como o gestual do orador, seu porte e aspecto geral, o entusiasmo, a convicção, o tom de voz, a clareza de articulação e dicção, a respiração, entre tantos outros.

10. Recuperar o plano geral da exposição. Quando o orador termina o seu discurso, é tempo de reconstituir mentalmente o plano geral da exposição. Conquet (1965) aponta que, para tanto, é de extrema valia fazer apontamentos de ideias relevantes da enunciação oral, de modo a recuperar as diversas fases da exposição.

Ao final do decálogo, o autor sustenta que

A dificuldade da vida em sociedade parece estar em interessar-se pelo outro, donde a pobreza de certas conversações, a impossibilidade quase total para alguns dos nossos semelhantes de tomar qualquer espécie de interesse pelo que diz o seu interlocutor e, como consequência, a grande superioridade daqueles que o conseguem. (CONQUET, 1965, p. 26)

Ao se questionar acerca das razões que levam a escola a dar pouco espaço às atividades de escuta, Conquet (1965) as compara com as atividades de leitura do texto escrito e afirma que, da mesma forma que parece razoável pensar que, para ouvir, “bastam bons ouvidos e uma inteligência média”, para ler “são precisos também bons olhos e uma inteligência média”. Entretanto, no âmbito escolar, a relevância dada à leitura de textos escritos parece muito maior, como bem atestam os inúmeros exercícios sobre leitura crítica e interpretação de textos de diversas naturezas nos tradicionais livros didáticos. O autor acrescenta que

Além disso, aceita-se que a vista do texto impresso, a possibilidade de o consultar a todo momento, para se certificar do sentido de uma palavra, do aspecto geral de uma

frase, da disposição de um parágrafo, sejam outras tantas muletas para um leitor débil.
 Outras tantas muletas que não existem para o ouvinte, que tem de apreender apenas um volume sonoro! (CONQUET, 1965, p. 29-30)

Dessa forma, ao se referir a uma situação de interação verbal instantânea, sem recursos de gravação, Conquet (1965) salienta que a escuta exige concentração maior dos interlocutores para a compreensão mútua de enunciados. Defende, também, que falar e escutar são ações tão importantes quanto ler e escrever, haja vista a proeminência das formas de comunicação audiovisuais que já emergiam então. No estado atual da civilização, é urgente, pois, tornar a escuta objeto de ensino. Sem contar que, ao escutar os outros, é possível aprimorar a própria maneira de falar, conforme sustentado anteriormente.

Importante frisar que as habilidades de ler, escrever, falar e escutar são meios para se entrar melhor em comunicação com o pensamento dos outros. Em termos educacionais, essas mesmas habilidades devem tornar cada aluno mais eficaz na apreensão, na compreensão das ideias emitidas à sua volta.

Ler uma tragédia grega, por exemplo, não é o único meio de conhecê-la. Escutar a peça, indo ao teatro, não é um processo menos ativo do que lê-la. Assim, em face de todos os imperativos que a vida atual obriga, é necessário que a escola reconheça a necessidade de não centralizar atividades exclusivamente em torno da leitura e da produção de textos escritos, mas nas quatro grandes habilidades: ler, escrever, falar e escutar.

Segundo Adler (2013), quatro ações distintas estão envolvidas no processo pelo qual uma mente humana alcança outra e com ela faz contato: escrever e ler, por um lado; falar e ouvir, por outro, sem esquecer, em verdade, que, eventualmente, o processo pode se dar por meio do choro, de expressões faciais, gestos ou outros sinais corpóreos.

Os quatro usos da linguagem citados, defende o autor, agrupam-se em dois pares paralelos. A escrita e a leitura estão unidas, o que também ocorre com a fala e a escuta, estando os membros de cada par em relação complementar. Dessa forma, tendo por fim a comunicação, isto é, tornar alguma ideia comum, a escrita de nada vale se não for lida, e um pedido se perde se o que é dito não encontra ouvinte.

Conforme defendido por Conquet (1965, p. 53), “a linguagem é um laço que deve ser agarrado pelas duas extremidades, se quiser desempenhar a sua função de meio de permuta ou ensino”. Assim concebida, “a linguagem não é de um, mas de vários: é entre” (CONQUET, 1965, p. 53). Nesse processo de dupla face, que é a comunicação entre os seres humanos, escutar tem tanto valor como falar. Uma pessoa que sabe escutar põe em relevo o seu

interlocutor pela atenção que lhe dedica. E só é possível corresponder realmente às necessidades dos outros, quando se sabe escutá-los.

Retomando o paralelo escrita/leitura e fala/escuta, Adler (2013) sustenta que é inegável o fato de algumas pessoas conseguirem escrever melhor do que outras; elas têm habilidade para isso, ou por causa de seu talento, de seu treinamento ou de ambos. Porém, até mesmo a escrita mais habilidosa se mostra infrutífera nas mãos de leitores inábeis. Algo semelhante ocorreria com a leitura, já que a capacidade de ler exige prática e, reconhecidamente, alguns têm muito mais habilidade para a leitura do que outros.

O mesmo parece se aplicar à fala e à escuta. Alguns indivíduos podem ter dons naturais que permitem que se tornem oradores melhores que outros, mas o treino é necessário para que esse talento seja ainda mais desenvolvido. Da mesma forma, a habilidade de escutar pode ser tanto um talento natural quanto algo adquirido por treinamento.

Ainda que seja inegável a necessidade de habilidade em cada uma das ações comunicativas de escrever, ler, falar e escutar, Adler (2013), à semelhança de outros estudiosos, questiona quantas dessas habilidades são trabalhadas, efetivamente, na escola. E retruca que, provavelmente, a resposta imediata seja a de que a escola concentra-se nas ações de ler e escrever na educação básica, salientando que o ensino da escrita, normalmente, ultrapassa o ciclo básico, estendendo-se, em alguns casos, até os primeiros anos do ensino superior.

E quanto ao ensino da locução e da escuta? Será que em algum lugar alguém já aprendeu a escutar? O autor questiona a espantosa crença geral de que escutar é uma habilidade que não exige treinamento e acrescenta que são abundantes e indignadas as reclamações dos professores sobre a qualidade da escrita e da leitura dos estudantes egressos do ensino fundamental e médio. Ao mesmo tempo, são poucas, se é que existem, as reclamações sobre a qualidade da fala e da escuta praticadas por esses mesmos alunos. Porém, independentemente do baixo nível atual de escrita e leitura entre os agraciados com doze ou mais anos de ensino, para Adler (2013) parece muito menor o nível da fala da maioria das pessoas, sendo menor ainda o da escuta.

Interessante lembrar que, nos séculos que antecederam a invenção da imprensa, falar e ouvir desempenhavam um papel muito maior na educação do que escrever e ler. Isso se dava porque, na falta do papel impresso e com livros disponíveis somente para muito poucos, aqueles que possuíam algum tipo de instrução – por intermédio de educadores particulares, das academias do mundo antigo e das universidades medievais – aprendiam ouvindo o que seus professores expunham.

Não se pode esquecer que fenômeno semelhante se dava com as audições musicais. Antes da possibilidade das gravações fonográficas, o sujeito ia a uma apresentação musical, qualquer que fosse seu porte, com todos os seus sentidos em alerta, uma vez que aquele momento de escuta não seria possível se repetir com facilidade a qualquer momento, dependendo da vontade do ouvinte exclusivamente.

Nas universidades medievais, prossegue Adler (2013), os professores ofereciam “preleções” em um sentido da palavra diferente daquele que em geral é empregado hoje. Apenas o professor possuía a cópia manuscrita do livro que continha o conhecimento e a perspectiva a serem comunicados aos alunos. Como a etimologia da palavra “preleção” indica, oferecê-la consistia em ler um texto em voz alta, acompanhado de um comentário contínuo acerca do que era lido. Independentemente do conteúdo ensinado, os alunos o assimilavam por meio da escuta, e quanto melhores na capacidade de ouvir, maior sua capacidade de aprender.

A fluidez e a fluência do discurso oral implicam singularidades em relação à leitura do texto escrito. Geralmente, é possível consultar novamente aquilo que foi lido, lendo-o mais uma vez e de maneira proveitosa. É possível aprimorar infinitamente a locução e/ou a compreensão da leitura, relendo algo sem parar, em voz alta ou silenciosamente. Ao escrever, é sempre possível revisar e melhorar o que está na página. Assim, tanto na habilidade de leitura quanto na habilidade da escrita, o essencial é saber como melhorar a forma de ler ou escrever.

Em contrapartida, em situações presenciais de comunicação oral, falar e ouvir são ações transitórias e fugazes, não sendo possível retornar ao que alguém expressou para compreendê-lo melhor, como acontece com algo escrito.

É bem verdade que

A fala pode ser aprimorada posteriormente, mas na ocasião em que é proferida, qualquer excelência deve ser alcançada ali mesmo. De maneira semelhante, não há meios para melhorar a qualidade de escuta de alguém durante determinada situação. Ela deve ser desempenhada da melhor forma possível naquela mesma hora. (ADLER, 2013, p. 16)

Cumprе acrescentar que, em âmbito escolar, é possível lidar com a escrita e a leitura separadamente, o que raramente acontece com a fala e a escuta, porque suas formas mais constantes são praticadas durante interações interpessoais, em conversas e debates, por exemplo, vias de mão dupla que colocam os sujeitos tanto na posição de falantes quanto na de ouvintes, embora seja possível cogitar a existência do “discurso ininterrupto” e “da escuta silenciosa”, ambos sem a previsão de interação. Assim, de acordo com Adler (2013), o traço

de sociabilidade da fala e da escuta pode ser minimizado quando não se dá o confronto direto do falante com o ouvinte. Quando isso ocorre, manifesta-se o que o autor chama de “discurso ininterrupto” ou “escuta silenciosa”. Um exemplo de tais situações é a possibilidade de os discursos políticos, palestras ou videoaulas serem difundidos pelos inúmeros meios de comunicação do mundo contemporâneo, sem que haja interação direta entre os sujeitos.

Vale lembrar que o traço social do falar e do escutar é satisfeito quando o discurso ininterrupto e a escuta silenciosa dão lugar à conversa e ao debate, por exemplo. Em tais situações, quem fala também desempenha o papel de ouvinte em diversos momentos.

Como fenômenos sociais, defende Adler (2013), fala e escuta envolvem, invariavelmente, confrontos humanos, o que geralmente implica a presença física de outras pessoas, ou seja, o orador falando para um ou mais ouvintes que tem diante de si e o ouvinte escutando um ou mais falantes.

De toda forma, tanto escutar quanto falar, diferentemente de escrever e ler, ocorrem durante uma extensão temporal limitada e em um fluxo irreversível. O ouvinte silencioso deve assimilar de maneira dinâmica o que é dito e isso lhe impõe a obrigação de estar perseverantemente atento, pois o que se escapa durante um momento de distração, ou ao se desligar do falante para voltar a mente a outros assuntos, pode estar perdido de forma irreparável.

Como a leitura, a escuta é, antes de mais nada, uma atividade da mente, e não do ouvido ou dos olhos. Quando a mente não está envolvida de forma ativa no processo, ele deve ser chamado de audição, e não de escuta, de visão, e não de leitura. (ADLER, 2013, p. 81)

O equívoco mais comum acerca da escuta, e mesmo a respeito da leitura, reitera o autor, é achar que ela constitui uma percepção passiva, o que não ocorre em relação à escrita e à fala. Grosso modo, reconhece-se que escrever e falar demandam gastos de energia, concentração e esforço para alcançar a mente alheia por meio da comunicação escrita ou oral.

Não se pode esquecer, entretanto, que a comunicação verbal, oral ou escrita, só ocorre de maneira eficaz se a mente do ouvinte ou do leitor se esforçar para perceber o que se encontra na mente do falante ou do escritor. Se ouvidos e olhos forem usados displicentemente sobre qualquer conteúdo transmitido pelo emprego de palavras faladas ou escritas, o resultado é uma comunicação malsucedida.

Obviamente, nem sempre a responsabilidade por tal fato deve recair exclusivamente sobre o ouvinte ou o leitor. Algumas declarações orais e alguns textos impressos são tão desprovidos de sentido ou tão confusos, que nem o mais concentrado dos sujeitos consegue decifrá-los.

Ao examinar o esforço e a habilidade necessários para uma escuta ativa e eficaz durante o discurso, Adler (2013) parte do pressuposto de que todas as declarações faladas, a princípio, merecem atenção cuidadosa, a fim de que seja alcançado um grau de compreensão que se aproxima da compreensão desejada pelo falante.

O autor também chama a atenção, mais uma vez, para o fato de que, embora a escuta seja, entre as quatro atividades básicas da comunicação, a primeira a ser assimilada durante o desenvolvimento da criança e a mais utilizada ao longo da vida, ela também é a menos tratada como conteúdo no curso de todos os anos de formação escolar. E aponta que tanto a escuta do texto oral quanto a leitura do texto escrito são processos semelhantes naquilo que exigem da mente:

Em ambos, a mente do receptor – o leitor e o ouvinte – deve ultrapassar de alguma forma as palavras usadas, a fim de chegar ao pensamento que se encontra por trás delas. Os obstáculos que a linguagem coloca ao entendimento devem ser superados. O vocabulário do falante ou do escritor poucas vezes, quiçá nunca, é igual ao vocabulário do ouvinte ou do leitor. Os dois últimos devem sempre se esforçar para alcançarem um significado que pode ser expresso por outros vocábulos. (ADLER, 2013, p. 86)

Assim, tanto na escuta quanto na leitura, é preciso atentar para as declarações que transmitem os principais argumentos expressos pelo falante ou pelo escritor, uma vez que nem tudo que é emitido pelo falante ou escritor tem a mesma importância. O ouvinte, tal qual o leitor, deve identificar as proposições de fato relevantes e ressaltá-las em sua mente, separando-as das observações mais superficiais, o que exige um mínimo de concentração.

Em contrapartida, ao contrário da leitura, assevera o autor, o ato de escutar está sujeito aos limites temporais. Comumente, só é possível ouvir uma vez o que é dito e o ritmo da escuta é determinado pelo ritmo imposto pelo enunciador. Nem sempre é possível interrompê-lo para pedir que repita algo dito anteriormente, mas a leitura pode ser interrompida para se consultar novamente a página já lida. De forma semelhante, nem sempre é recomendável ou razoável interpelar o falante para que se pondere algo que ele acabou de dizer, mas é perfeitamente esperado que se deixe o livro de lado pelo tempo que for desejado para se pensar no que foi lido.

Não resta dúvida, todavia, de que o bom ouvinte, tal qual o bom leitor, é aquele que, trazendo em sua mente perguntas sobre o discurso ouvido, permanece desperto durante a escuta. Nesse ponto, deve ser citada a importância do hábito de se tomar notas, principalmente nas situações de discurso ininterrupto. De acordo com Adler (2013), comumente é mais difícil escutar um discurso ou qualquer outra modalidade de apresentação formal do que ler um livro ou um ensaio, o que torna necessário o expediente de se anotar os pontos relevantes da

enunciação, à semelhança das marcas que o leitor geralmente faz nas margens ou na contracapa dos livros.

Segundo Adler (2013), ao tomar notas, a tarefa do ouvinte é estar a postos para identificar as premissas iniciais, os princípios e as suposições que servem de fundamento ao que está sendo dito. As notas, por mais ou menos ordenadas e breves que forem, constituem valioso registro do que foi escutado, o que pode permitir revisar o conteúdo exposto e avaliá-lo criticamente, afinal, elaborar as próprias reações faz parte da escuta ativa de um discurso tanto quanto da leitura ativa de um livro.

1.3 A escuta na perspectiva dos mediadores de leitura

Em seu livro intitulado *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, Cecília Bajour (2012) analisa a importância da capacidade de escuta para o sucesso no trabalho com a leitura e com a formação de leitores, enfatizando a relevância da atuação do mediador, ou seja, aquele que lê para um determinado grupo. De acordo com a autora, a escuta revela sua importância não só para aqueles a quem o texto é lido, mas, sobretudo, para os mediadores – professores, bibliotecários, contadores de histórias –, que se propõem a desencadear trocas de opiniões acerca dos inúmeros textos lidos e se dispõem a, verdadeiramente, escutá-las.

Segundo Bajour (2012, p. 19), o ato de escutar é o ouvir transformado, porque “supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas um registro passivo e por vezes distraído dos sons do outro”. Ocupando posição central no estabelecimento e manutenção das relações humanas, a escuta, acrescenta a autora, revela sua proeminência dentro e fora da escola.

Em relação ao papel reservado à escuta nas atividades de mediação de leitura literária em contexto escolar, Bajour (2012) insere no centro desse processo a conversação literária, ou seja, o momento em que se dá voz aos leitores para a superação de um mero simulacro de leitura em sala de aula. A esse respeito, quanto aos alunos, acrescenta Pereira (2011, p. 248) que “Falar sobre o que leram, sobre suas próprias histórias de leituras, complementados por outras opiniões e questionados, gera um debate saudável, dinâmico e, principalmente, real”.

A escola, em seu ímpeto de ocupar alunos e professores com tarefas que possam ser mais facilmente controladas e quantificadas em seus resultados, não costuma colocar em primeiro plano o compartilhamento de impressões dos alunos sobre os textos lidos/escutados,

seja entre eles mesmos, seja com o professor, deixando de lado uma importante concepção dialógica diante dos textos, em que predomine a negociação de sentidos e sua permanente expansão.

Não raro, as práticas de discussão de textos na escola costumam ser bastante monológicas, na medida em que os alunos normalmente aguardam que o professor faça sua interpretação, ficando o grau de participação do aluno reduzido a uma escuta aparentemente passiva ou excessivamente pautada por sentidos sugeridos de antemão.

Assim, o foco do pensamento de Bajour (2012) se traduz na necessidade de o mediador de leitura saber escutar o que dizem os sujeitos acerca daquilo que é lido para eles. Para aqueles que são mediadores, é enriquecedor o momento da troca de impressões sobre o que é lido, o intercâmbio a respeito dos sentidos que um texto desencadeia no grupo. Dessa forma, tal momento não deve ser tomado de forma aleatória, que pode ocorrer ou não, mas como oportunidade para a verdadeira leitura ou releitura do texto, uma vez que o regresso ao escrito por meio da conversa sempre traz algo novo, inclusive para quem fala, que também escuta a si mesmo enquanto diz a outros o que o texto suscitou. Não é incomum o falante se surpreender com os sons de sua própria interpretação.

Na troca de impressões, defende a autora,

A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária. (BAJOUR, 2012, p. 24)

Escutar, nesse contexto, envolve disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não somente aquilo que se espera ou coincide com sentidos previamente elaborados, mas também o que diverge de interpretações já cristalizadas. Se a escuta for tomada meramente para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro para enaltecer a própria palavra, ela passa a ser a negação do diálogo, e, não raro, comporta intenções de poder e controle sobre os sentidos trazidos à tona. A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro de percepções que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, ainda que haja discordância entre elas. Assim, construir significados com outros tantos, sem precisar concluí-los, é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual.

Tal concepção dialógica da escuta, segundo Bajour (2012), constitui, antes de tudo,

uma prática que se aprende continuamente, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo. (BAJOUR, 2012, p. 45)

Por fim, a autora acredita que, em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e creem que as vozes, os gestos e os silêncios dos sujeitos merecem ser escutados.

Outra autora voltada para o trabalho dos mediadores de leitura, no caso os contadores de histórias, Machado (2015, p. 13) define a arte da palavra e da escuta como “a arte de narrar histórias oralmente” e chama a atenção para o fato de que alguns contadores de histórias de outros países inserem tal atividade nas “*arts de la parole*” (artes da palavra oral) ou “*arts of the spoken word*” (artes da palavra falada), diferenciando-a da literatura escrita, que pressupõe o uso da palavra por um escritor ausente no ato da leitura.

Segundo a autora, o espaço dado ao universo brasileiro da oralidade em relação aos contos tradicionais costuma ser não só reduzido como quase sempre reservado aos primeiros anos da escolaridade.

Partindo do pressuposto de que a palavra, oral e/ou escrita, permite a transformação de um mundo de pensamentos, percepções, perguntas, intuições e afetos em comunicação, ou seja, o exercício da capacidade de transformar imagens internas em configurações de linguagem,

a arte da palavra e a educação da escuta têm importância fundamental para crianças que estão aprendendo a se expressar e a se comunicar, a se compreender e a compreender o mundo, encorajadas no contato com imagens internas e com imagens configuradas em histórias orais ou escritas que trazem experiências valorosas para percursos de aprendizagem. (MACHADO, 2015, p. 16-17)

Dessa forma, por possibilitar o intercâmbio entre percepções e linguagens, a escuta permite ao sujeito, em primeiro lugar, aprender a escutar a si mesmo, para poder escutar os outros e o mundo.

Em uma história bem contada, sustenta Machado (2015), a voz do narrador modula as palavras do texto, com todo o universo ancestral que elas carregam da tradição oral da literatura, assumindo uma função formativa única em sua especificidade, já que viabiliza a abordagem de assuntos que devem e podem ser tratados na escola e também fora dela, com as dimensões culturais e estéticas que fazem parte de sua natureza linguística.

Não é incomum testemunhar relatos de que, ao ouvir um conto, adultos ou crianças experimentam algo singular, como uma construção imaginativa que se organiza de modo bastante particular, fora do tempo da história cotidiana. Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como integrante dessa universalidade. É isso que torna possível o interesse por uma lenda milenar árabe, por um conto maravilhoso supostamente infantil ou por um mito indígena atemporal. Todas essas histórias fazem sentido, sequestram a atenção do ouvinte, independente de seu conhecimento prévio acerca das culturas tratadas em cada narrativa.

A história só existe quando é contada ou lida e se atualiza como uma história para cada ouvinte ou cada leitor. Então, “Era uma vez” significa que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa singular que a escuta e a presentifica. É a história dessa pessoa que lhe é contada por meio do relato universal. (MACHADO, 2015, p. 42)

Também a respeito dos efeitos da leitura – apropriação dos sentidos do texto oral ou escrito, ficcional ou não –, Camara (2012, p. 200) destaca que

Na qualidade de processo afetivo, liga-se o ato de ler às emoções que ele suscita no leitor, bases que são o princípio da identificação, especialmente no texto ficcional, o que não exclui os textos biográficos ou as narrativas de não ficção. É a dimensão afetiva a responsável por despertar no leitor simpatias ou antipatias em relação às personagens do texto; uma espécie de alargamento e, ao mesmo tempo, de individualização do que expomos sobre a dimensão cognitiva.

Assim, torna-se inegável a importância do contato sistemático com a narração de histórias no espaço escolar, primeiro como escuta e leitura em si mesmas, sem serem, necessariamente, submetidas a conteúdos escolares. Tal contato não só atua no alargamento das já citadas referências imaginativas, como também aguça a curiosidade sobre questões humanas engendradas nos enredos narrativos, por permitir questionamentos que muitas vezes fervilham na experiência de vida dos alunos, por apresentar dizeres de grande articulação poética que sedimentam o terreno para a expressão de suas descobertas pessoais e linguísticas.

Segundo a Machado (2015), para que tal efeito seja produtivo, é preciso educar a escuta, tanto por parte dos educadores quanto por parte dos alunos. No primeiro caso, a escuta depende de uma preparação cujo ingrediente principal é o silêncio do educador, que deve abrir mão de privilegiar objetivos pedagógicos atrelados de modo rígido, por exemplo, à apresentação de um conto aos alunos. “Ler e contar bem significa fazer ressoar as palavras de modo cadenciado, claro, saboreado, estando ele mesmo (o educador) inteiramente nessa ação, sem querer nada a não ser deixar correr o fluxo da narrativa, sem querer ensinar” (MACHADO, 2015, p. 50).

Quanto aos alunos, no segundo caso,

a educação da escuta não se dá assim de repente, porque as crianças vivem num universo de balbúrdia e desconcentração promovido por quase tudo à sua volta. Principalmente porque já se acostumaram a esquecer que conhecem esse silêncio e essa escuta – tão comuns em suas brincadeiras solitárias – e a estar na escola para produzir segundo expectativas exteriores, coisas que devem fazer a mando dos professores.

A redescoberta da alegria do silêncio da escuta pode ser ensinada por uma intenção clara e consequentes estratégias criadas por cada professor. (MACHADO, 2015, p. 50)

Nas atividades de escuta realizadas na escola, também cumpre ressaltar que, se as histórias lidas ou contadas forem pontos de partida para a aprendizagem de determinados conteúdos, é importante que não sejam reduzidas a meras estratégias didáticas. É fundamental que o movimento de aprender parta da busca da significação do texto para o estudo de tantos outros conteúdos, e não o contrário.

Vale acrescentar que, muito além de explorar dimensões culturais e estéticas, a escuta de histórias, principalmente escritas, implica outras tantas questões linguísticas, como defendem Garton e Pratt (1991). Os autores sustentam que o contato das crianças com estruturas sintáticas de tais histórias, por intermédio da escuta, é capaz de influenciar, mais tarde, sua capacidade leitora positivamente.

Aquellos niños que provienen de entornos en los que se les ha leído con frecuencia estarán más familiarizados con las construcciones sintácticas empleadas en el lenguaje escrito. Esto les ayudará a comprender cuando más adelante lleguen a leer por ellos mismos. Además de leer a los niños, el lector debe también comentar la historia y hacer preguntas acerca de ella. Esto ayudará a los niños a apreciar la importancia de escuchar atentamente lo que se lee y de verificar si lo han comprendido. Idealmente, las preguntas formuladas no deben ser simplemente las referidas a los hechos y que pueden ser contestadas repitiendo parte del texto que se ha escuchado. Las preguntas deben incluir muchas que requieran inferencia y que lleven al niño más allá del texto inmediato, o predicciones acerca de lo que puede ocurrir a continuación. Esto estimulará la reconstrucción activa del significado del texto y la evaluación de la información obtenida. (GARTON e PRATT, 1991, p. 233)¹²

Especificamente em relação ao conto tradicional, Machado (2015) sustenta que textos desse tipo produzem efeitos em diferentes níveis de apreensão: podem intrigar, inspirar elogios, fazer refletir, trazer descobertas, suscitar questionamentos, provocar o susto, a indignação, o riso, o maravilhamento, entre outras reações.

¹² Crianças provenientes de ambientes nos quais se lhes tenha lido com frequência estarão mais familiarizadas com as construções sintáticas empregadas na linguagem escrita. Isso lhes ajudará a compreender os textos quando, mais adiante, comecem a ler sozinhas. Além de ler para as crianças, o leitor deve também comentar a história e fazer perguntas sobre ela. Tal fato contribuirá para as crianças apreciarem a importância de escutar atentamente o que se lê e de verificar quanto compreenderam. De forma ideal, as perguntas formuladas não devem ser simplesmente aquelas referentes aos fatos e que possam ser respondidas repetindo parte do texto escutado. As perguntas devem incluir muitas das que requeiram inferências e que levem a criança para além do texto imediato, ou suposições acerca do que pode ocorrer adiante. Isso estimulará a reconstrução ativa do significado do texto e a avaliação da informação obtida. (GARTON e PRATT, 1991, p. 233, tradução do autor)

Também não deve descartar a possibilidade de esses mesmos textos, prossegue a autora, desenvolverem o espírito crítico, e mesmo reformador, do ouvinte, de modo a fazê-lo olhar com outros olhos para o mundo circundante, para a sociedade, para as inúmeras culturas e relações humanas.

1.4 Por uma pedagogia da escuta

Muitos trabalhos sobre leitura do texto escrito têm sido publicados no país nos últimos anos, quer de autores nacionais, quer de estrangeiros. Trata-se de um fenômeno plenamente compreensível frente aos impasses a que se tem chegado, já de longa data, para formar leitores e inserir largas faixas da população brasileira no universo do letramento. Pesquisas periódicas de natureza variada, tais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Programme for International Student Assessment -, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE), em contexto internacional, a Prova Brasil, o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, em contexto nacional, têm exposto de maneira incisiva os sérios problemas nessa área.

Não se pode esquecer, todavia, que qualquer projeto de educação que tenha intenção de formar sujeitos para o exercício pleno da cidadania e participação efetiva no mercado de trabalho não pode perder de vista a relevância da linguagem em seus aspectos também orais, ou seja, da fala e da escuta. Assim, Valente (1994, p. 13) assevera que “Indispensável elemento da comunicação social, nem por isso a linguagem deixa de pertencer ao domínio individual. Ao usá-la, o indivíduo busca a integração com os semelhantes e exercita, então, a sua cidadania”.

Ainda a esse respeito, arremata Pereira (2011, p. 241) que “Ao ensino do português delega-se grande responsabilidade: cooperar decisivamente para a formação da consciência cidadã porque ela se expressa e adquire substancialidade no uso da linguagem, sobretudo a verbal”.

Desse modo, na vida pública, principalmente nas interações verbais face a face, a fala e a escuta acabam por ser consumadas e transformadas ao máximo em algo fecundo. Nos governos representativos como o que vivemos, o termo “parlamento” é o mais notório para amparar o que é afirmado, por sua etimologia. A melhoria da discussão pública e do debate

político, nos canais de televisão ou mesmo no recesso do lar, só pode ser alcançada com a melhoria da educação que o povo, como um todo, recebe.

Esse aperfeiçoamento deve incluir, sobretudo, o aprimoramento da habilidade que cada sujeito tem de falar e escutar, a fim de que ele o faça bem o suficiente para travar conversas de mão dupla com eficácia. Antes do voto universal e da existência das repúblicas democráticas, pode ter soado conveniente restringir a educação aos poucos que eram considerados cidadãos. Porém, nos dias atuais, essa formação indispensável precisa ser oferecida igualmente a todos. Ela precisa ser tão universal quanto o voto.

Em sua obra primordialmente voltada para a educação de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental e intitulada *Escutar e aprender*, Meiners (2004) aponta para os resultados positivos de ser um ouvinte atento.

Principalmente em idades mais tenras, é fundamental para os alunos, dentro e fora da escola, perceber que a escuta é condição para aprender melhor e compreender o que se passa no mundo. Meiners (2004) salienta que a escuta atenta vai além de mobilizar os ouvidos, uma vez que se escuta com todo o corpo.

Quando escuto, uso o meu corpo, os meus olhos e os meus ouvidos. Eu fico quieto. Quando a minha boca e o meu corpo estão quietos, todos podem ouvir. Olho para a pessoa que está a falar. Vejo o que a pessoa que fala está a fazer. Ver a pessoa que está a falar ajuda-me a compreender as suas ideias. (MEINERS, 2004, p. 8-10)

Além disso, é necessário pensar no que é dito, acrescenta a autora, de modo a apreender e recordar as enunciações, facilitando e permitindo o aprendizado de qualquer que seja o conteúdo.

O caráter social da escuta também é enfatizado como elemento capaz não só de demonstrar consideração e respeito ao(s) interlocutor(es), como também de solucionar problemas na convivência em grupo, ainda que em idade escolar bastante tenra. “Ouvir e falar ajudam-me a resolver problemas. Posso saber como alguém se sente. Os outros podem saber como eu me sinto. Escutar ajuda-nos a compreendermo-nos uns aos outros”. (MEINERS, 2004, p. 28-29)

Dessa forma, parece consenso que, entre as habilidades linguístico-comunicativas que os sistemas de educação devem promover entre os estudantes, consideram-se ler, escrever, falar e escutar como fundamentais, muito embora, vale lembrar, esta última habilidade, por distintas razões, seja escassamente atendida nas salas de aula.

Ladino et al. (2011, p. 85), no contexto da educação no Chile, sustentam que

En el currículo chileno el subsector de Lenguaje y Comunicación establece el desarrollo de cuatro habilidades lingüístico-comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar. El currículo manifiesta la intención de fomentar el desarrollo de diversas

habilidades que amplíen las competencias comunicativas de los niños y niñas insertos en el sistema escolar. Para lograr este propósito, el subsector se ordena en torno a tres ejes: comunicación oral, comunicación escrita y lectura. Por consiguiente, las habilidades centrales son la escritura, la lectura y el habla. La escucha, en cambio, queda subsumida en el habla. En nuestra experiencia en establecimientos municipales, particulares y subvencionados, nos hemos dado cuenta de que una de las principales dificultades para llevar adelante los procesos de aprendizaje y enseñanza se relaciona con la débil atención que le prestan los docentes al desarrollo de la habilidad de escuchar en sus estudiantes.¹³

Como no caso brasileiro, a escuta não só se encontra atrelada ao eixo da produção e compreensão do texto oral, como também é reconhecida como objeto de ensino eventualmente negligenciado, como resultado de uma série de fatores. Os autores apontam como um desses fatores o fato de ser pouco estudada no âmbito da pesquisa acadêmica, o que possivelmente leva professores e alunos à crença no seu desenvolvimento de modo intuitivo, mais ligado a uma capacidade biológica de ouvir e não a uma capacidade receptiva ativa e interpretativa. Outro fator diz respeito ao próprio trabalho com a oralidade como um todo, tomado como menor diante da atenção dispensada às atividades de produção e interpretação do texto escrito.

As constatações dos autores, todavia, não obliteram sua percepção de que o desenvolvimento da capacidade de bem escutar é essencial aos sujeitos dentro e fora da escola.

El desarrollo de la habilidad de la escucha se relaciona con distintas dimensiones del proceso de aprendizaje que se deben dar dentro del aula. Saber como y cuándo escuchar atentamente es una habilidad que se relaciona con el desarrollo de la capacidad para aprender, para regular la disciplina de la sala de clases y para insertarse adecuadamente en el mundo social. (LADINO et al., 2011, p. 86)¹⁴

É inegável, pois, que a escuta constitui um processo mediante o qual o ouvinte recebe de forma ativa e construtiva uma mensagem oral. Do mesmo modo, é irrefutável a ideia de que a escuta não acontece de modo igual em uma conversação espontânea coloquial e em um

¹³ No currículo chileno, o subsetor de Linguagem e Comunicação estabelece o desenvolvimento de quatro habilidades linguístico-comunicativas: falar, ler, escrever e escutar. O currículo manifesta intenção de fomentar o desenvolvimento de diversas habilidades que ampliem as competências comunicativas dos alunos e alunas inscritos no sistema escolar. Para alcançar tal propósito, o subsetor se organiza em torno de três eixos: comunicação oral, comunicação escrita e leitura. Por conseguinte, as habilidades centrais são a escrita, a leitura e a fala. A escuta, por seu turno, fica submetida à fala. Em nossa experiência em estabelecimentos municipais, particulares e subsidiados, temo-nos dado conta de que uma das principais dificuldades para levar adiante os processos de aprendizagem e ensino está relacionada com a fraca atenção dispensada pelos professores ao desenvolvimento da habilidade de escutar em seus alunos. (LADINO et al., 2011, p. 85, tradução do autor)

¹⁴ O desenvolvimento da habilidade da escuta está relacionado a distintas dimensões do processo de aprendizagem que devem ocorrer na aula. Saber como e quando escutar atentamente é uma habilidade que se relaciona com o desenvolvimento da capacidade de aprender, de controlar a disciplina de sala de aula e de incluir-se adequadamente ao mundo social. (LADINO et al., 2011, p. 86, tradução do autor)

intercâmbio comunicativo assimétrico formal. O grau de atenção do ouvinte pode variar em função do interesse sobre o assunto tratado na interação verbal ou da pessoa com quem se fala.

Um terceiro fator que influencia diretamente a escuta, lembra Pérez (2008), recai sobre a diferenciação entre escuta recíproca e não recíproca. Na escuta recíproca, o ouvinte tem a oportunidade de se comunicar pessoalmente com o enunciador e de negociar o conteúdo da interação, o que não ocorre com o caso oposto. Lembrando que a circunstância não recíproca se dá em situações como escutar o rádio ou assistir a uma conferência, por exemplo, em que a transmissão de informação acontece de maneira unidirecional na totalidade ou na maior parte do tempo.

A autora acrescenta que a escuta em reciprocidade pode, ainda, variar em função da presença de testemunhas ou quando se dá por intermédio do telefone.

- Cuando están los interlocutores presentes, la escucha es una suma de audición, observación visual de la situación, interpretación del enunciado relacionándolo con el conocimiento del oyente, información verbal y no verbal e información implícita del enunciado.
- Cuando la comunicación se realiza por teléfono, se reconstruye la escena mentalmente basándose en el enunciado, para poder estudiar la situación. El oyente se basa para ello en la entonación, en los titubeos, en los silencios que reflejan la actitud del hablante. Le falta el apoyo de lo visual, que ha de suplir poniendo más atención a los aspectos sonoros mencionados.
- En la interacción cara a cara con testigos la comunicación es menos neutra, porque el locutor habla para su oyente, pero a la vez para el testigo que presencia la interacción. Sin ellos, no se expresaría igual. (PÉREZ, 2008, p. 4)¹⁵

Reflexão semelhante pode ser feita, levando em consideração não só a presença ou ausência da reciprocidade, como também a concorrência ou não do apoio visual. Assim, um novo quadro configurar-se-ia:

- Escuta na presença do(s) interlocutor(es) – diálogo, negociação comercial, aula etc.
- Escuta sem a presença física do(s) interlocutor(es) – ligação telefônica, por exemplo.
- Escuta sem ver quem fala ou atua – programa radiofônico, audição de CD, etc.

¹⁵ * Quando os interlocutores estão presentes, a escuta é uma soma de audição, observação visual da situação, interpretação do enunciado relacionando-o com o conhecimento do ouvinte, informação verbal e não verbal e informação implícita do enunciado.

* Quando a comunicação se realiza por telefone, reconstrói-se a cena mentalmente baseando-se no enunciado, com o intuito de analisar a situação. O ouvinte se baseia, para tanto, na entoação, nas hesitações, nos silêncios que refletem a atitude do falante. Falta-lhe o apoio do visual, que será suprido com mais atenção aos aspectos sonoros mencionados.

* Na interação face a face com testemunhas, a comunicação é menos neutra, porque o locutor fala não somente para seu ouvinte, mas também para aqueles que presenciam a interação. Sem eles, não se expressaria da mesma forma. (PÉREZ, 2008, p. 4, tradução do autor)

- Escuta com a transmissão de imagens – programas televisivos, teleconferências, *chat*, entre outros.
- Escuta com observação de cenas ao vivo – encenações teatrais, concertos, conferências etc.

A despeito da possibilidade de reciprocidade na interação entre os falantes, Pérez (2008) chama a atenção para alguns obstáculos que podem interferir na escuta, tanto nos afazeres acadêmicos como em atividades profissionais, nos chamados espaços corporativos. Na escola ou no trabalho, considerável parte do tempo dos sujeitos é dedicada a escutar. Não por outra razão, têm proliferado os cursos de escuta para os trabalhadores nas empresas, dada a imprescindível necessidade da habilidade de escutar para se trabalhar em equipe. De toda forma, certos fatores podem inviabilizar ou dificultar a escuta, como a falta de interesse pelo assunto ou mesmo pelo enunciador, a antipatia, os preconceitos de toda ordem, o sentido crítico excessivo diante do que se ouve, o egocentrismo do ouvinte incapaz de se colocar no lugar do enunciador, a dificuldade em reconhecer a informação relevante, as dificuldades com o léxico e com as estruturas gramaticais usadas pelo orador, o hábito de interromper o enunciador enquanto ele fala, barreiras físicas como o cansaço, os ruídos excessivos do ambiente, a temperatura local excessivamente alta ou baixa, entre outros.

Assim, fica evidente que não basta que o ouvinte permaneça em silêncio para que a escuta se efetive, já que inúmeras outras circunstâncias concorrem para o sucesso da atividade.

Como habilidade a ser aprimorada em termos pedagógicos, a escuta apresenta outras tantas especificidades que vale a pena comentar. Em território nacional, a língua portuguesa é o idioma correntemente utilizado para a comunicação, em geral, e com o qual se dá o processo de ensino-aprendizagem, em particular. Tal processo consiste em um conjunto organizado de atividades voltadas para as capacidades de falar, escutar, ler e escrever, cujos objetivos não se restringem ao espaço escolar, envolvendo também o universo do trabalho, das realizações pessoais e relações interpessoais.

Especificamente em relação às habilidades de falar e escutar, como já mencionado outras vezes, apesar da importância e utilidade que possuem, percebe-se pouca abordagem delas no âmbito da escola. Tal fato certamente se explica pela crença de que a linguagem oral e a escuta se desenvolvam e se aprimorem exclusivamente de forma natural, em contraste com a aquisição da língua escrita e da compreensão leitora, as quais se concebem como parte da cultura, não da biologia.

A produção oral e sua compreensão – a escuta – são percebidas, geralmente, como já de domínio das turmas, mesmo que os professores eventualmente reclamem de que os alunos “não sabem falar”, tampouco “escutar” satisfatoriamente.

Na rotina escolar, falar e escutar estão presentes, com maior ou menor frequência, em pelo menos três situações: na convivência cotidiana em sala de aula; nas explicações, leituras e correções do professor aos alunos; e nas eventuais exposições de trabalho dos alunos pedidas pelo professor ou na participação deles em debates e atividades afins.

Falar e escutar, entretanto, estão presentes também no campo político, jurídico, empresarial, familiar, social, enfim, o que já seria o suficiente para enxergar a necessidade de se tomar tais habilidades como objeto de ensino e, portanto, merecedoras de desenvolvimento no espaço escolar. Acrescente-se a isso, a inquestionável demanda imposta pelos meios de comunicação que invadem o cotidiano humano. Assim,

el mundo contemporáneo se caracteriza por la presencia de los médios massivos de comunicaci3n, lo cual exige la formaci3n de personas capacitadas para recibir informaciones de tipos muy diversos, para escuchar y seleccionar ideas de modo efectivo y crítico. (VALENCIA e PALACIOS, 2011, p. 102)¹⁶

Seja como for, é importante reforçar que, no processo da escuta, tanto enunciador quanto enunciatário têm responsabilidade na comunicação. O enunciador deve possuir habilidades expressivas e utilizar linguagem adequada ao ouvinte, o qual, por sua vez, deve tomar certas atitudes diante do discurso, como estar atento, concentrar-se nas ideias enunciadas e abandonar outras tantas que possam distraí-lo, por exemplo.

Escutar, portanto, resulta um assunto intrincado em que se integram diversas outras habilidades, como identificar sons, palavras, frases, entonações, segmentar a mensagem em partes que a compõem, por meio de recursos sintático-semânticos, ainda que de forma automática e, por isso, aparentemente não consciente. Além dessas destrezas linguísticas, concorre para a consecução da escuta o fato de o enunciatário possuir ou não conhecimentos prévios sobre o referente, dominar ou não o gênero em torno do qual se organiza o discurso e mesmo ter motivos para escutar.

Desse modo,

Queda en evidencia que escuchar no solo responde a una capacidad innata del ser humano adquirida desde su concepci3n biol3gica, sino que también es una habilidad que necesita de un proceso de aprendizaje como parte del desarrollo de la competencia comunicativa, de manera que esta se vaya potenciando a medida que

¹⁶ o mundo contemporâneo se caracteriza pela presença dos meios massivos de comunicação, o que exige a formação de pessoas capacitadas para receber informações de tipos bastante diversos, para escutar e selecionar ideias de forma efetiva e crítica. (VALENCIA e PALACIOS, 2011, p. 102, tradução do autor)

los hablantes avanzan en su escolaridad. El desarrollo de competencias comunicativas es uno de los grandes objetivos de la educación formal, dentro de la cual la escucha ocupa un lugar relevante como habilidad activa que requiere ser formada y desarrollada. La atención a esta habilidad no solo favorece y mejora la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, sino también promueve la formación de ciudadanos respetuosos dispuestos a acoger las opiniones e ideas de los demás. (LADINO et al., 2011, p. 90)¹⁷

Além de se reconhecer a validade do desenvolvimento da habilidade da escuta a cargo da escola, como se tem observado nos últimos tempos, resta ainda amadurecer formas de efetivá-lo. As atividades de escuta, na concepção dos documentos oficiais, como será abordado detidamente mais adiante, consistem em expor os alunos a situações reais de interlocução – simultâneas ao processo ou gravadas –, seja apenas escutando seja participando ativamente, com a possibilidade de fazer interferências. Os propósitos de tais atividades são variados, abrangendo desde fazer anotações para apreensão de um tema discutido, até verificar as diferenças de registro linguístico, mais ou menos formal, em função dos interlocutores envolvidos no ato de comunicação ou tomar conhecimentos dos modos adequados de participação em eventos como um debate regrado e uma mesa-redonda, por exemplo. Tais análises podem ocorrer durante ou depois do processo de escuta.

Quando gravados, os textos que servirão de objeto para a escuta, de autoria dos alunos ou não, são relevantes para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem às análises verdadeiro entendimento da relação oral/escrito, uma vez que se pode transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, entre outros aspectos considerados relevantes. Ademais, dedicar-se à análise de situações mais espontâneas da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, uma forma de sublinhar a língua como um possível “mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais” (MARCUSCHI, 1997, p. 43).

Tal discussão deve ultrapassar a questão de falar certo ou errado, para atingir o controle sobre quais formas de fala utilizar, em função dos inúmeros contextos de

¹⁷ Fica evidente que escutar não somente responde a uma capacidade inata do ser humano adquirida desde sua concepção biológica, como também é uma habilidade que necessita de um processo de aprendizagem como parte do desenvolvimento da competência comunicativa, de forma que esta vá se potencializando à medida que os falantes avancem em sua escolaridade. O desenvolvimento das competências comunicativas é um dos grandes objetivos da educação formal, dentro da qual a escuta ocupa um lugar relevante como habilidade ativa que requer ser formada e incrementada. A atenção a tal habilidade não apenas favorece e melhora a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem nas aulas, mas também promove a formação de cidadãos respeitosos, dispostos a acolher as opiniões e ideias dos demais. (LADINO et al., 2011, p. 90, tradução do autor)

comunicação, ou seja, levar o aluno a saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas, coordenando mínima e satisfatoriamente “o quê” e “como” falar, tendo em vista os possíveis interlocutores.

Outro aspecto importante a ser levado em conta nas atividades de escuta se refere a não tomar a fala como um conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integralmente à escrita.

Tal postura implica o propósito de mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra. Para tanto, convém adotar-se uma nítida concepção de língua falada e de língua escrita, sem privilegiar uma ou outra e evitar relações dicotômicas.

Não se trata de imaginar ou de detectar diferenças ou semelhanças e sim relações dentro de um contínuo, pois não existem, entre fala e escrita, diferenças que perpassam todo o contínuo e que são essenciais, mas sim graduais e sempre multifacetadas. Tudo depende de qual escrita e de qual fala estamos tratando, afastando-se assim um olhar dicotômico sobre essa relação. (MARCUSCHI, 1997, p. 74)

Também deve ser considerado, no tratamento pedagógico da escuta, o conceito de oralização da escrita, ou seja, a realização de leitura em voz alta ou de leitura dramatizada de textos originalmente escritos. Ainda que esse tipo de atividade permita pouca ou nenhuma reflexão sobre as marcas típicas da oralidade, uma vez que está embasado em textos escritos, a escuta de textos oralizados promove, como se defende neste trabalho, a interpretação e a análise de textos orais eventualmente mais próximos da modalidade formal, considerando o *continuum* proposto por Marcuschi (1997 e 2010).

Não se pode, ainda, esquecer que a oralização é capaz de promover a atenção a especificidades prosódicas, manifestações via modalidade falada, relacionadas ao ritmo, à entonação, às pausas, às suspensões, às hesitações, aos alongamentos, à velocidade, bem como aos recursos não verbais também envolvidos no ato comunicativo, tais como o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação de mãos e braços, os movimentos do corpo em geral, que têm papel fundamental na interação. Não custa lembrar que um texto lido oralmente “mal pontuado”, por exemplo, prejudica sua compreensão. Desse modo, as atividades prosódicas envolvem a tomada de consciência da importância de todos esses aspectos em função de determinado gênero discursivo ou de um evento comunicativo como um todo.

Por fim, na realização de atividades de escuta em sala de aula, outra preocupação a não se perder de vista consiste em oferecer um conjunto o mais variado possível de gêneros discursivos, principalmente orais, para análise em sala de aula. Cumpre lembrar que a

oralidade não se resume apenas a algumas formas organizacionais da conversação espontânea e de entrevistas jornalísticas, abrangendo os mais variados tipos de entrevistas, os monólogos dos mais diversos tipos, as interações telefônicas, as reportagens, os noticiários, os sermões, os textos dramáticos e declamados, entre outros. Pois, se há um estudo que vale a pena no ensino básico é o estudo da língua e suas possibilidades. “A língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ele a fazer seja lá o que for” (MARCUSCHI, 1997, p. 75).

2 AS DIFERENTES COMPETÊNCIAS ENVOLVIDAS NA PRÁTICA DA ESCUTA

Quando um leitor/ouvinte entra em contato com um texto escrito ou oral, opera-se um confronto de duas estruturas de conhecimento. Nesse confronto dão-se construções, reconstruções, criações e recriações, pois as informações textuais não são pura e simplesmente transportadas para a mente do leitor/ouvinte mediante o ato de ler/ouvir. Ocorre então uma integração ativa de conhecimentos prévios e textuais que geram uma dada interpretação.

Luiz Antônio Marcuschi

Tomada como atividade de compreensão e interpretação dos gêneros discursivos orais, a prática de escuta no ensino de Língua Portuguesa, tal como propõem os PCNLP, envolve um série de competências sociocognitivas ativadas na atribuição de sentido aos textos, conforme preconizam autores tais como Dominique Maingueneau, Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi, Jauranice Cavalcanti, entre outros.

O levantamento e a análise dessas competências têm por finalidade mostrar que, na escuta, as capacidades próprias do processamento textual coincidem com as da leitura do texto escrito, todas elas atreladas ao conhecimento que os usuários da língua possuem, ainda que intuitivo, sobre os gêneros do discurso, conforme defende Bakhtin (1992). Cumpre acrescentar que, a partir da premissa de que as modalidades escrita e oral da língua não se apresentam dicotomicamente opostas, mas em um *continuum*, conforme adiante assevera Marcuschi (2004, 2010), defende-se a tese de que as competências responsáveis pela interpretação do texto escrito são aquelas também mobilizadas para a atribuição de sentidos ao texto oral.

2.1 As atividades de escuta: uma concepção de leitura

Não resta dúvida de que, em todas as sociedades letradas, aqueles que têm acesso à escrita podem desenvolver quatro habilidades básicas no uso da língua: falar e escrever, escutar e ler. Evidentemente, não se verifica uma distribuição uniforme e equivalente do tempo destinado ao desempenho dessas atividades. Marcuschi (2004) lembra que levantamentos feitos em meios universitários americanos e europeus na década de 70 do século passado davam conta de que, em média, para as dezesseis horas de atividades diárias, o tempo dos estudantes aparecia assim distribuído: falando 32%, escrevendo 11%, escutando 42% e lendo 15%.

Em que pese a magnitude desses dados, e mesmo considerando o recente advento do uso da internet em todo o mundo, não se prega aqui a noção de que a leitura e a escrita devam ocupar um segundo lugar em termos escolares. O certo é que ler e escrever, ainda hoje, são duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, a despeito do tempo médio a elas dispensado e do contingente de pessoas que delas se ocupam. Para Marcuschi (2004, p.39), “A alfabetização não é apenas a simples habilidade de ler e escrever, mas uma habilidade que recebe irrestrita aprovação social institucionalmente incentivada, com o *status* de virtude de caráter normativo e prescritivo”.

Em contrapartida, se, por um lado, falar e escrever são comumente consideradas duas formas de manifestação do uso produtivo e criativo da língua (gerando e transmitindo saber), por outro, ouvir e ler não são simples manifestações de um uso reprodutivo e passivo dessa mesma língua. Ainda segundo Marcuschi (2004), falar e escrever, ouvir e ler são ações igualmente e a seu modo ativas, criativas e produtivas. Em consequência disso, parece claro que considerar os processos de produção e interpretação de texto como essencialmente independentes é mal compreender o funcionamento da língua. Todavia, seria igualmente equivocado presumir processos simétricos na produção e compreensão de textos, pois um não é o espelho do outro.

Também seria aconselhável não tomar a compreensão de textos escritos e textos falados como duas atividades essencialmente diversas. Certamente, a leitura – neste momento e doravante tomada como a compreensão do texto oral ou escrito – exibirá processos e estratégias com algumas características distintas em se tratando da fala ou da escrita. Não, porém, em razão de uma radical diferença no processamento cognitivo, mas sim pelas diferentes formas de manifestação das saliências textuais e organização discursiva nas duas modalidades.

Além de boas razões de ordem teórica para essas posições, como, por exemplo, a possibilidade de tratar a leitura – quer na sua modalidade escrita, quer na sua modalidade oral

– como uma atividade de interação através do texto, é possível elencar razões sobretudo de natureza prática. Uma delas, segundo Marcuschi, (2004), é o fato de o sujeito – ainda criança, jovem ou adulto –, sempre que se encontre em situação de aprendizado formal (na escola ou na universidade, por exemplo), estarem submetidos em bem mais da metade do tempo à condição de ouvintes. Dessa forma, na medida em que se restringe a noção de leitura à compreensão e interpretação de textos escritos e se ignora a leitura dos textos orais, passa-se por cima de dois problemas elementares da escola: a compreensão do texto do professor e de tantos outros textos orais de gêneros diversos que circulam socialmente e que merecem e devem ter aproveitamento escolar.

Especificamente em relação à compreensão do texto do professor, Marcuschi (2004) afirma que, muito embora ainda não se disponha de conclusões categóricas sobre a questão, é sugestiva a hipótese de que o rendimento escolar depende muito da natureza do texto do professor, seja quanto às estruturas linguísticas, ao léxico ou à forma de organização discursiva da informação.

Para sustentar sua posição, o autor recorre aos estudos de Chaudron e Richards (1986), por exemplo, que analisaram testes de compreensão de aulas expositivas em segunda língua por parte de estudantes de inglês, pré-universitários e universitários do Havaí, e levantaram, entre outras, as seguintes hipóteses: a) uma aula com grande número de micromarcadores conversacionais do tipo “bem”, “olha”, “certo?”, “né”, “entendeu?” ou suspensões, pausas preenchidas, hesitações, autocorreções constantes etc., apresenta menor rendimento quando comparada a outra aula com maior número de macromarcadores do tipo “como vimos acima”, “passando para o próximo ponto” e “em primeiro lugar”, por exemplo; b) uma aula sem marcador algum também ofereceria baixo rendimento.

Mesmo sem entrar em detalhes técnicos quanto à realização dos testes ou ao fato de se tratar de uma segunda língua, Marcuschi (2004) apresenta os seguintes argumentos a favor das hipóteses:

- a) Os micromarcadores não são típicos do texto oral formal esperado no gênero discursivo aula expositiva. Ademais, por serem compostos por elementos que funcionam em baixos níveis informacionais, eles favorecem um processamento textual partindo de unidades menores para as maiores. Dessa forma, os micromarcadores passam ainda a impressão de desorganização discursiva, sendo mais próprios da conversação do que de uma aula expositiva.
- b) Os macromarcadores, por sua vez, são mais próprios do evento comunicativo interacional tipo aula e favorecem uma compreensão textual por fatias ou blocos

maiores. Não surpreende, pois, afirmar que os macromarcadores têm a propriedade de orientar, posicionar e organizar porções discursivas metacomunicativamente, favorecendo a compreensão global do discurso.

- c) A ausência total de marcadores, por fim, é pouco própria do texto oral e representa um tipo de organização textual e discursiva muito compacta e raramente conveniente para ser ouvida, exigindo maior familiaridade com o tema.

Em verdade, a partir do momento em que a criança principia suas interações linguísticas, ainda sem influência da escola e do texto do professor, ela o faz oralmente e, durante a vida inteira, esta continuará sendo sua modalidade comunicativa predominante. Serão, contudo, inúmeras e imensamente variadas as situações interativas a serem enfrentadas e cada uma exigirá aptidões específicas de acordo com a natureza do evento e o gênero do discurso. Assim, comunicar-se com familiares mais próximos e amigos não é o mesmo que com desconhecidos, profissionais ou em aula, de modo que o domínio da modalidade oral não é, evidentemente, o domínio da oralidade em todos os tipos de textos orais. Levando em conta que isso ocorre já no interior da oralidade, é natural que a passagem para outra modalidade, a escrita, será decerto mais trabalhosa, pois, ainda que a escrita não seja um novo sistema linguístico em relação à fala, ela comporta novidades significativas em vários níveis.

Por mais que entre o código gráfico e o fônico se verifique uma distinção básica, “entre a fala e a escrita não se pode postular uma polaridade absoluta, mas sim um *continuum*: uma é a diferença entre grafia e som e outra entre o discurso escrito e o discurso oral” (MARCUSCHI, 2004, p. 42). Desse modo, o autor sustenta que as relações entre fala e escrita não podem ser tratadas de maneira estanque e dicotômica. Tais relações devem ser vistas e tratadas dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros discursivos. Em certos casos, as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas, que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas. Em outros, a distância é mais marcada, mas não a ponto de configurar dois sistemas linguísticos ou duas línguas. Uma vez interpretadas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais pertinente.

Diariamente, lida-se com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, os sujeitos passam do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade. Tal fenômeno fica evidente quando se transmite oralmente a um amigo o que se leu, ou escreve-se a alguém próximo o que se ouviu a respeito de um determinado assunto.

Modernamente, é impossível observar fala e escrita sem considerar a distribuição de

seus usos na vida de todos os dias, sem considerar uma concepção de língua e de texto como um conjunto de práticas sociais.

Segundo Marcuschi (2010), durante muito tempo, oralidade e escrita foram exclusivamente tomadas como diametralmente opostas, predominando a noção da supremacia cognitiva da escrita. Hoje, predomina a posição de que se pode compreender ambas como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Como as línguas se fundam em usos, são eles que determinam a variação linguística em todas as suas manifestações. São as formas que acabam por se adequar aos usos, e não o contrário. Trata-se de uma análise de usos e práticas sociais e não de formas abstratas.

Em uma sociedade letrada como a contemporânea, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para encarar o dia a dia, nos centros urbanos ou na zona rural. Pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas, a escrita impregnou as culturas de um modo geral, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Em contrapartida, sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como o ser que fala e não como um ser que escreve. Isso não quer dizer, todavia, que a oralidade seja superior à escrita nem que a fala seja primária e a escrita derivada. Marcuschi (2010, p. 17) acrescenta que

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 o tipo das letras, cores, formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e entonação graficamente representados.

Como afirmado anteriormente, fala e escrita são práticas e usos da língua com características específicas, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Tanto uma como a outra permitem a construção de textos coesos e coerentes, a expressão de raciocínios abstratos, a elaboração de exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. Em suma, eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são fatores decisivos para distinguir oralidade e escrita.

Embora a oralidade tenha primazia cronológica indiscutível sobre a escrita, os usos da escrita, quando enraizados em uma dada sociedade, impõem-se com uma força inusitada e adquirem valor social até superior à oralidade. Mais importante do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e escrita, cumpre esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso dessas duas modalidades linguísticas de um modo geral. Essas práticas

determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita na sociedade e justificam que a questão entre ambas seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas, na forma de uma gradação ou de uma mesclagem.

Em paralelo direto com a oralidade, a escrita, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da língua falada, permeia quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou, como o trabalho, a atividade escolar, o convívio familiar, a vida burocrática, a atividade intelectual, entre outras.

Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos, fazendo surgir gêneros discursivos e formas comunicativas.

A visão dicotômica das relações entre oralidade e escrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Essa visão parte de uma análise voltada exclusivamente para o código, atribuindo à fala características como contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária. Em oposição, descreve a escrita como descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.

A dicotomia exposta revela enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos, sem considerar maiores condições de uso da língua. Na verdade, as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, uma vez que elas refletem um constante dinamismo calcado no contínuo que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Isto porque a língua, na sua modalidade sonora ou gráfica, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Não se trata, pois, de espelhamento, mas de funcionalidade.

Há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral. Quanto a isso, Marcuschi (2010, p. 37) propõe:

Tomemos o caso típico da área jurídica. Ali é intenso e rígido o uso da escrita, já que a Lei deve ser tomada ao pé da letra. Contudo, precisamente a área jurídica faz um uso intenso e extenso das práticas orais nos tribunais, o que comprova que numa mesma área discursiva e numa mesma comunidade de práticas convivem duas tradições diversas, ambas fortemente marcadas.

Os equívocos na identificação e avaliação de semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita encontram-se, em parte, no enfoque enviesado e até preconceituoso a que a questão foi geralmente submetida.

Na posição defendida por Marcuschi (2010), as diferenças entre elas se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Em consequência, temos correlações em vários planos, surgindo daí

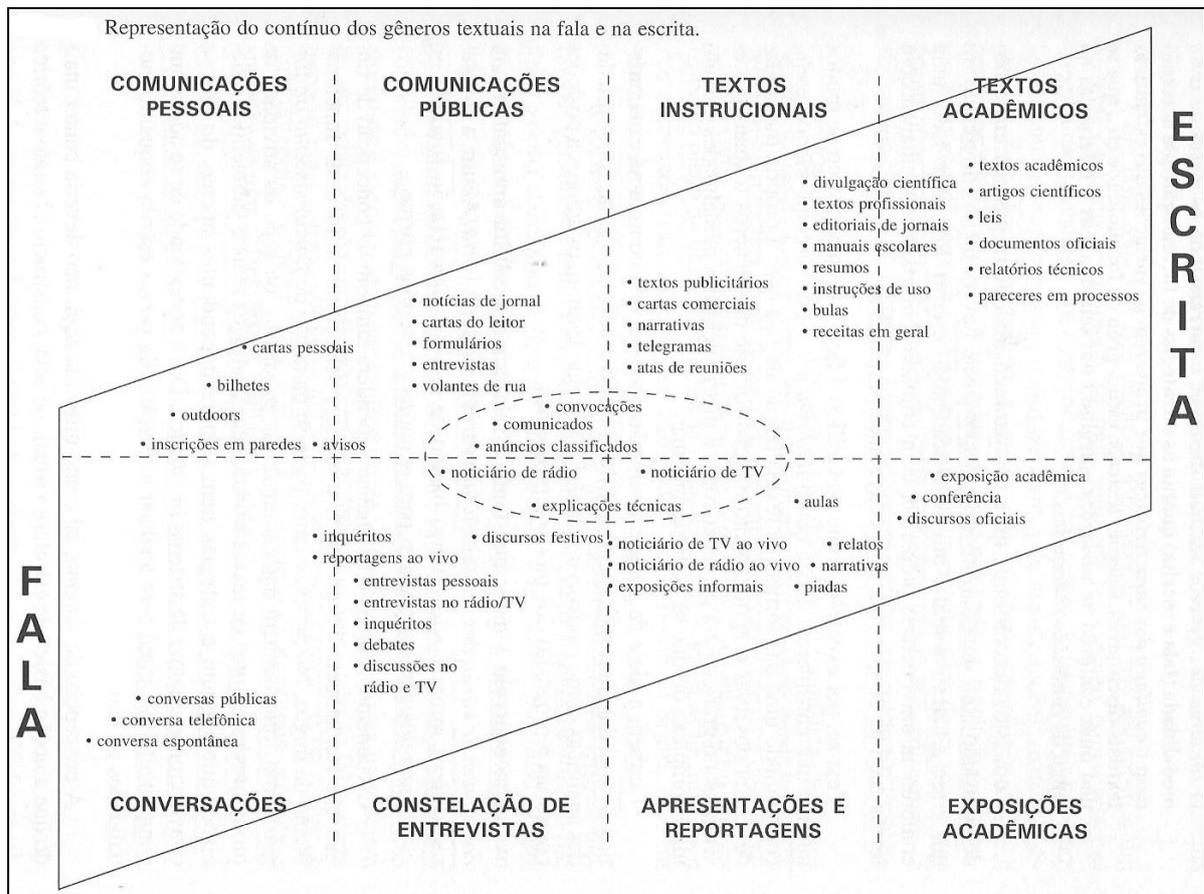
um conjunto de variações e não uma simples variação linear.

Dessa forma, os textos se entrecruzam e constituem mesmo domínios mistos, como é o caso dos textos de um noticiário televisivo, os quais são originalmente escritos, e cabe ao locutor transmiti-los oralmente. Assim, ao se alimentar o questionamento se o noticiário de televisão é um evento de oralidade ou de escrita, ver-se-á que se trata de um fenômeno misto. Fato similar se dá com a produção de cartas íntimas, nas quais a natureza da relação entre os indivíduos faz com que a escrita esteja bastante próxima da oralidade. Isso já não ocorre no caso das cartas comerciais ou cartas abertas.

Um dos aspectos centrais nessa questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos díspares, de forma que ambas tanto integram um mesmo sistema da língua, quanto constituem realizações de uma mesma gramática.

Segundo Marcuschi (2010), a relação entre fala e escrita, numa visão não dicotômica sob o ponto de vista sociointerativo, poderia ser formulada como mostra a figura 1:

Figura 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 41.

O autor (2010, p. 42) prossegue afirmando que

comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças 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 com uma conversação espontânea.

Por meio do gráfico também fica claro o equívoco de muitos autores que consideram a fala como exclusivamente dialogada e a escrita como sempre monologada, confundindo uma das formas de textualização da fala com a própria modalidade. Vale a pena acrescentar que a ideia de planejamento não pode ser tida como característica de uma das duas modalidades. Isso equivale a dizer que tanto a fala quanto a escrita apresentam um *continuum* de variações, ou seja, a fala varia e a escrita varia. Assim, a comparação deve tomar como critério básico de análise a relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas.

Não se pode esquecer de que o sucesso da análise proposta por Marcuschi (2010) parte da noção de funcionamento da língua como fruto das condições de produção, isto é, da atividade de produtores/receptores de textos situados em contextos reais e submetidos a decisões que seguem estratégias variáveis. Tal concepção de língua pressupõe um fenômeno com múltiplas formas de manifestação, suscetível a mudanças, fruto de práticas sociais e históricas, indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático, e que se manifesta em situações de uso concretas.

Portanto, ao se analisar fala e escrita como propõe o autor, ratifica-se que os gêneros textuais se apresentam dentro desse *continuum* tipológico das práticas sociais de produção dos textos, e não em uma relação dicotômica que coloca essas duas práticas linguísticas como diametralmente opostas.

Cumprе salientar, todavia, algumas diferenças na relação entre texto falado e texto escrito, como, por exemplo: a) a fala envolve, necessariamente, fatores de organização verbais e não verbais, como a prosódia e a gestualidade, ao passo que a escrita depende mais essencialmente do canal verbal; b) a fala, em essência a conversação, envolve uma interação mais direta, face a face, ao mesmo tempo social em contextos comuns e imediatos, com troca de falantes, menor fixidez temática, maior espontaneidade, enquanto a escrita tende ao monólogo, sem troca de falantes, o tempo de produção não costuma coincidir com o de recepção, apresenta normalmente um caráter mais público, maior fixidez temática e elaboração; c) a organização textual da fala tende mais frequentemente a hesitações, redundâncias, elipses, autocorreções e elementos metacomunicativos do que a escrita, já que

esta desenvolve outros mecanismos que resultam diferenças de organização sintática, semântica e pragmática.

Baseada nessas diferenças, é muito comum a noção de que a escrita é descontextualizada e a fala contextualizada. Contudo, a suposta autonomia da escrita em relação ao contexto, com menor dependência temporal e espacial do que a fala, é enganosa. Ambas as modalidades estão envolvidas com a produção e a recepção de textos e estes, em um e em outro caso, sempre serão contextualmente interpretados, ou seja, supõem a existência de contextos. Assim, arremata Marcuschi (2004, p. 43), “conhecimentos pragmáticos do mundo e dos usos da língua serão sempre requeridos tanto dos ouvintes como dos leitores na interpretação da linguagem”.

Em verdade, os conhecimentos pragmáticos do mundo e os usos da língua estão na base daquilo que Maingueneau (2013) aponta como as três competências responsáveis pela compreensão dos enunciados, orais ou escritos. Da mesma forma, Koch (2002) enumera três grandes sistemas de conhecimento envolvidos no processamento textual – ideia também tratada por Marcuschi (2004) e Cavalcanti (2015), embora com nomenclaturas diferentes –, assunto a ser aprofundado a seguir.

2.2 As competências envolvidas na leitura de textos orais e escritos

Assumindo que fala e escrita não se relacionam dicotomicamente, apresentando-se ambas em um *continuum* de um mesmo sistema linguístico, como defende Marcuschi (2004, 2010), é lícito afirmar que as competências envolvidas no processo de atribuição de sentido ao texto escrito são também aquelas que concorrem para a interpretação do texto oral, concretizando a escuta.

Embora utilizando termos eventualmente distintos, autores como Koch (2002), o próprio Marcuschi (2004), Koch e Elias (2012), Maingueneau (2013), Cavalcanti (2015), entre outros, concordam ao apontar as competências responsáveis pelo processamento e pela interpretação textual.

Segundo Maingueneau (2013), para produzir e interpretar um enunciado, é necessária, naturalmente, uma competência linguística, ou seja, o domínio da língua em questão. Além disso, é preciso dispor de um número considerável de conhecimentos sobre o mundo, isto é, uma competência enciclopédica. Por fim, também participa da aptidão dos usuários da língua

para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada a inúmeras situações o conhecimento acerca dos gêneros do discurso, ou seja, uma competência genérica. “Essas são as três grandes instâncias que intervêm na atividade verbal, em sua dupla dimensão de produção e de interpretação dos enunciados: domínio da língua, conhecimento do mundo, aptidão para se inscrever no mundo por intermédio da língua” (MAINGUENEAU, 2013, p. 46).

Antes de prosseguir, convém elucidar o emprego dos termos *enunciado* e *texto*, genericamente tomados como sinônimos neste estudo. Segundo Bakhtin (1992), o enunciado é a “real unidade da comunicação discursiva”, já que o discurso se apresenta sempre fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. O autor explica que

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 1992, p. 275)

Para fazer referência às produções verbais, Maingueneau (2013, p. 63) emprega o termo *enunciado* para designar “uma sequência verbal que forma uma unidade de comunicação completa no âmbito de um determinado gênero do discurso”. Desse modo, um telejornal, um artigo científico, um romance ou a fala extraída de um diálogo são enunciados, havendo, portanto, enunciados muitos curtos (grafites e provérbios, por exemplo) ou muito longos (uma saga, uma conferência, entre outros). Já o termo *texto*, segundo o mesmo estudioso, é empregado com um valor mais preciso, quando se trata de tomar o enunciado “como um todo, como constituindo uma totalidade coerente” (MAINGUENEAU, 2013, p. 64). Com isso, a tendência é falar de *texto* “quando se trata de produções verbais orais ou escritas, estruturadas de forma a perdurarem, a se repetirem, a circularem longe de seu contexto original” (MAINGUENEAU, 2013, p. 64). Dessa forma, ainda de acordo com o autor, fala-se preferencialmente de textos literários ou jurídicos, por exemplo; mas evita-se chamar uma conversa de texto.

Retomando as competências envolvidas na compreensão dos enunciados, de acordo com Maingueneau (2013), a competência enciclopédica diz respeito a um conjunto virtualmente ilimitado de conhecimentos e que pode variar em função da sociedade em que se vive e da experiência de cada um. Dessa forma, a competência enciclopédica se enriquece ao

longo da infinita atividade verbal de cada sujeito, já que “tudo o que se aprende em seu curso fica armazenado no estoque de conhecimentos e se torna um ponto de apoio para a produção e a compreensão de enunciados posteriores” (MAINGUENEAU, 2013, p. 46).

A competência genérica, por seu turno, consiste, em essência, na capacidade de o enunciador se comportar convenientemente nos múltiplos gêneros discursivos; afinal, o “discurso jamais se apresenta como tal, mas sempre na forma de um gênero de discurso particular” (MAINGUENEAU, 2013, p. 48).

Embora não domine certos gêneros, o enunciador é, geralmente, capaz de identificá-los e de ter um comportamento adequado em relação a eles. É a partir do momento em que se identifica um enunciado como pertencente a determinado gênero que se pode adotar a atitude apropriada diante dele.

Convém salientar que a competência genérica varia de acordo com os indivíduos envolvidos. A maior parte dos membros de uma sociedade consegue produzir enunciados no âmbito de um certo número de gêneros de discurso: pedir informações a um desconhecido na rua, escrever um bilhete para um membro da família, comprar uma passagem de ônibus em uma rodoviária, por exemplo, mas nem todos sabem redigir uma dissertação acadêmica, fazer a defesa de um réu perante um juiz no tribunal ou presidir uma sessão na Assembleia Legislativa.

Ainda segundo Maingueneau (2013), é possível o enunciador participar de um gênero do discurso de formas muito diferentes, desempenhando também diferentes papéis. O autor acrescenta que

O aluno não é capaz de ministrar uma aula, mas pode desempenhar o papel de aluno; saber quando deve falar ou calar-se, que nível de língua usar para se dirigir ao professor, por exemplo. Certos papéis exigem uma aprendizagem mais profunda, e outros, uma aprendizagem mínima: o papel de leitor de um folheto publicitário requer um aprendizado mínimo, se comparado ao papel de autor de um doutorado em física nuclear. (MAINGUENEAU, 2013, p. 49)

No processo de compreensão e interpretação dos enunciados, as competências linguística, enciclopédica e genérica não se manifestam de forma sequencial, ou seja, uma após a outra, seguindo determinada hierarquia. Em verdade, na apreensão do sentido do enunciado, ocorre uma interação entre tais competências. Nada impede, por exemplo, que se comece identificando, por intermédio de indícios de diversas naturezas, o gênero do discurso em que se insere um enunciado, com o propósito de se determinar de maneira geral seu conteúdo e a direção por ele pretendida, seus destinatários e o comportamento a ser adotado em relação a ele. Desse modo, uma determinada competência permite remediar as deficiências ou o fracasso do recurso a uma outra competência.

Importante ressaltar que, como a fala é uma atividade fundamentalmente cooperativa, o autor de um texto é obrigado a prever constantemente o tipo de competência de que dispõe seu destinatário para decifrá-lo. Na apresentação de um telejornal ou entrevista, por exemplo, o enunciador, ao tratar de determinados referentes, como nome de pessoas ou lugares, deve tomar o cuidado de elucidá-los para a plateia, de forma a preencher um possível vazio da competência enciclopédica.

Também Marcuschi (2004), ao defender um *continuum* entre as modalidades oral e escrita da língua, aponta alguns aspectos teóricos envolvidos na atribuição de sentido aos enunciados, estabelecendo as condições em que operam os processos de compreensão nos diversos tipos de texto, tanto na escrita quanto na oralidade. Entre tais condições, o autor cita:

- a) a condição de base textual – Para a organização do texto e transmissão de sentidos compreensíveis, é necessária a existência de um sistema linguístico de domínio comum e suficiente às intenções comunicativas dos interactantes. Esta seria, portanto, a primeira condição básica para a transmissão e compreensão de sentido dos enunciados;
- b) a condição de conhecimentos relevantes partilhados – De modo que a base textual seja eficaz em atividades interacionais de comunicação, exige-se mais do que o simples domínio de regras linguísticas partilhadas. Supõe-se, pois, a necessidade de conhecimentos relevantes partilhados entre os interlocutores;
- c) a condição de determinação tipológica – Cada tipo de texto carrega em si condições restritivas específicas, tanto de contextualização quanto de indeterminação, operando conjuntamente com as demais condições para o estabelecimento de sentidos.

Interessante observar como as citadas condições reproduzem aquilo que se compreende como as competências envolvidas na leitura dos textos orais e escritos, referenciadas por Maingueneau (2013). A condição de base textual corresponderia à competência linguística, da mesma forma que a condição de conhecimentos relevantes partilhados corresponderia à competência enciclopédica e a condição de determinação tipológica à competência genérica.

Em posição bastante semelhante à defendida por Maingueneau (2013), Koch e Elias (2012) tratam das várias estratégias sociocognitivas mobilizadas nas atividades de leitura e produção de sentido do texto escrito. Tais estratégias também são ativadas na escuta e compreensão dos textos orais, mobilizando diversos tipos de conhecimento que temos armazenados na memória.

Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os sujeitos da comunicação, diante de um texto, realizam, simultaneamente, vários passos interpretativos orientados por certa finalidade e extremamente flexíveis e rápidos.

Koch (2002) afirma que, para o processamento textual, o enunciador recorre a três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. Tendo por base esse tipo de conhecimento, é possível compreender não só a organização do material linguístico na superfície do texto como também o uso dos meios coesivos para acompanhar a sequenciação textual e a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Já o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico se refere aos conhecimentos gerais sobre a existência, relacionados a vivências pessoais e eventos situados no tempo e no espaço, permitindo a produção de sentido.

Por fim, o conhecimento interacional diz respeito às formas de interação por meio da linguagem e engloba todas as peculiaridades do gênero discursivo escolhido pelo autor/falante como adequado para a enunciação, uma vez que permite ao leitor/ouvinte reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional. O conhecimento sobre os gêneros permite a identificação de textos como exemplarmente convenientes aos diversos eventos da vida social.

Com o intuito de ressaltar a importância do conhecimento interacional – chamado por Maingueneau (2013) de competência genérica –, Koch e Elias (2012, p. 101) destacam que

No processo de leitura e construção de sentido dos textos, levamos em conta que a escrita/fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e é por essa razão que, cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são incontáveis as vezes em que não somente lemos textos diversos, como também produzimos ou ouvimos enunciados tais como: “escrevi uma carta”, “recebi o e-mail”, “achei o anúncio interessante”, “o artigo apresenta argumentos consistentes”, “fiz o resumo do livro”, “a poesia é de um autor desconhecido”, “li o conto”, “a piada foi boa”, “que tirinha engraçada”, “a lista é numerosa”.

De fato, a respeito da atividade comunicativa e, portanto, sobre a constituição dos gêneros discursivos, Bakhtin (1992, p. 282) afirma que

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em *termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (grifos do autor)

Tendo por base a afirmação do autor russo, Koch (2002) defende a ideia segundo a qual os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais.

Desse modo, se por um lado a competência metagenérica orienta a produção de enunciados nas práticas comunicativas, por outro é essa mesma competência que orienta a compreensão dos gêneros afetivamente produzidos. A noção de competência metagenérica – e de sua importância na e para a produção/compreensão de textos – está referenciada na ideia defendida por Bakhtin (1992, p. 282-283), segundo a qual

Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas. (...) Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma 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 cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Pode-se afirmar, portanto, que os gêneros discursivos – práticas sociocomunicativas – são constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humanas, o que torna possível aos usuários da língua não só reconhecê-los como produzi-los, sempre que necessário. Apoiando tal ideia, Cavalcanti (2015), baseada em Maingueneau (2013), afirma que, na compreensão de textos – sem fazer distinção entre as modalidades escrita e oral –, além da competência linguística e da enciclopédica, exerce papel relevante o conhecimento que os interactantes têm sobre os gêneros do discurso que circulam nas diferentes esferas de atividades, aquilo que Maingueneau (2013) chamou de competência genérica, ressaltando que essas diferentes competências interagem no processo de atribuição de sentidos e destacando que uma competência pode suprir lacunas provenientes do recurso a outras.

No tocante à competência linguística, Cavalcanti (2015) salienta a importância de se rechaçar a noção de língua exclusivamente como código, pois nela não há como falar em construção de sentidos. Isso porque, em uma língua-código, os sentidos já estariam prontos, à espera do receptor/decodificador para recuperá-los.

Ao se assumir a compreensão do texto como construção de sentidos, adota-se a concepção dialógica de linguagem, o que implica a existência ou o papel de um leitor/ouvinte ativo, um sujeito que interage, via texto, com outras vozes, dentre elas a voz de quem produz o texto.

Em relação à competência enciclopédica, Cavalcanti (2015) sublinha que, quando se assume que a leitura ou a compreensão do texto é uma atividade complexa, e que o leitor/ouvinte tem papel extremamente relevante nessa atividade, admite-se também a multiplicidade de leituras. Uma das razões para justificar essa multiplicidade é o conhecimento de mundo, uma espécie de biblioteca interna, que varia de indivíduo para indivíduo. Isso sem falar nos casos em que o mesmo leitor/ouvinte constrói sentidos diferentes para um mesmo texto em épocas ou momentos diferentes. O conhecimento de mundo, portanto, varia de acordo com a sociedade em que se vive, com as experiências que se tem.

Outro fator que deve ser levado em consideração na compreensão de textos ocorre quando o que se lê/ouve está de acordo ou não com a ideologia de quem apreende o texto, com o que Possenti (1992) chamou de “grade semântica”. O autor explica que o processo de subjetivação ao qual todo sujeito é submetido durante sua existência, que é sempre a história de grupos ou classes, faz com que ele perceba um conjunto de elementos a partir de uma certa grade, que é a “semântica” que comanda suas falas e suas leituras. Possenti (1992, p. 13) prossegue afirmando que

Quando o que lemos está de acordo com nossa ideologia, com a nossa grade semântica, então o texto é lido segundo a mesma grade a partir da qual foi produzido. Nesse caso, ele é claro, é legível. Entretanto, se lemos um texto que deriva de outra grade, nós não o recebemos segundo a sua grade de produção, mas segundo nossa própria grade prévia (que achamos, modestamente, que é a correta). Assim, lemos no outro texto apenas o que nossa grade permite que leiamos.

A esse respeito, e especificamente em relação à escuta, cumpre acrescentar que

Escuchamos desde nuestras expectativas, desde lo que consideramos “debe” pasar, hasta lo que creemos que eventualmente “podría” pasar. Todo ello configura la “grilla” desde la cual escuchamos. Pero, así como inciden en la escucha los espacios que abrimos, ella también está condicionada por los espacios que cerramos, por lo que excluimos del ámbito de lo posible, por lo que define nuestras clausuras. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 87)¹⁸

Da mesma forma, Pérez (2008) sustenta que

Al escuchar, el oyente pone sus propios filtros que subjetivizan la información más de lo que le gustaría reconocer: su personalidad, sus prejuicios, su actitud hacia el

¹⁸ Escutamos a partir de nossas expectativas, a partir do que consideramos que “deve” passar, até do que acreditamos que eventualmente “poderia” passar. Tudo isso configura a “grade” através da qual escutamos. Porém, assim como incidem na escuta os espaços que abrimos, ela também está condicionada aos espaços que fechamos, por aquilo que excluimos do campo do possível, por aquilo que define nossas censuras. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 87, tradução do autor)

interlocutor, hacia el tema, etc., le hacen interpretar lo que oye de una forma muy personal. (PÉREZ, 2008, p. 8)¹⁹

Ao retomar a competência genérica, Cavalcanti (2013) destaca sua importância na atribuição de sentido, visto que, quando não se consegue perceber o gênero em que se enquadram determinados textos, problemas de compreensão podem surgir. Cumpre aqui salientar a ideia de Bakhtin (1992) de que, mesmo ignorando sua existência teórica, todos os falantes dispõem de um rico repertório de gêneros do discurso. Esse fato facilita a comunicação, a interação, porque, ao ouvir/ler um enunciado, nas primeiras palavras já se pode prever de que gênero se trata e, assim, adotar um comportamento adequado em relação a ele. Esse comportamento que Bakhtin (1992) chama de atitude responsiva ativa, como mencionado anteriormente, engloba a adesão, a rejeição ou a execução de uma ordem, por exemplo.

Desse modo, de acordo com o pensador russo, não só a produção como também a interpretação dos enunciados dependem de uma série de fatores e competências, como ele defende ao afirmar que

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado. (BAKHTIN, 1992, p. 302)

2.3 O conceito de *ethos* e a atribuição de sentidos ao texto

No processo de atribuição de sentidos ao texto, também é de suma importância observar como as ideias são apresentadas ao leitor/ouvinte. Tal apresentação não é neutra, uma vez que nela já se encontra uma avaliação do enunciador sobre o que é dito.

A noção de *ethos*, como proposta por Maingueneau (2013), dá conta de revelar elementos ligados à situação discursiva, ao processo interativo, que levam os sujeitos a se identificarem com determinados sentidos, a serem levados a partilhar determinados pontos de

¹⁹ Ao escutar, o ouvinte utiliza seus próprios filtros que subjetivizam a informação mais do que gostaria de reconhecer: sua personalidade, seus preconceitos, sua atitude para com o interlocutor, para com o tema etc., todos esses fatores fazem-no interpretar o que ouve de uma forma muito pessoal. (PÉREZ, 2008, p. 8, tradução do autor)

vista. Tal fato se explica pela associação que os leitores/ouvintes fazem entre o que é dito e o tom em que esse dito é enunciado, um tom que pode ser moderado, supostamente neutro, agressivo, enfático ou alegre, entre outros. Ou seja, para explicar uma possível adesão do leitor aos sentidos veiculados pelo texto, é fundamental observar o *ethos*.

De acordo com Cavalcanti (2015, p. 29),

A antiga Retórica chamava *ethos* os traços que os oradores se atribuíam quando tomavam a palavra, a imagem de si que construíam por intermédio da fala, uma imagem capaz de ganhar a confiança do destinatário (o auditório), capaz de persuadi-lo. No campo de estudos do discurso, o conceito de *ethos* aparece em diferentes trabalhos de Maingueneau. O analista propõe um duplo deslocamento para a noção, de modo a afastar ideias que a vinculem e efeitos provocados por escolhas (unicamente) individuais e também de modo a poder atribuí-la a textos (também) escritos (e não apenas a textos orais como ocorre na Retórica).

Segundo o próprio Maingueneau (2013, p. 104), “toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além texto”. Assim, o enunciador, por sua forma de dizer, acaba por ratificar, de algum modo, a legitimidade do que é dito, isto é, confere autoridade ao dito pelo fato de encarná-lo.

É esse tipo de fenômeno que, como desdobramento da já citada Retórica tradicional, é chamado de *ethos*: por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador. Desse modo, a eficácia do *ethos* se deve ao fato de que ele envolve de alguma forma a enunciação, sem estar explícito no enunciado.

Adler (2013), por seu turno, salienta que a gramática, a lógica e a retórica são as três artes que dizem respeito à excelência no uso da linguagem para a expressão de pensamentos e emoções do homem. As duas primeiras podem bastar quando alguém deseja colocar pensamentos e emoções no papel, como uma ata de reunião a ser arquivada para o futuro.

Ao falar sozinho ou anotar algo para uso próprio, esse alguém certamente não precisará das habilidades da retórica. Entretanto, se alguma vez precisar se dirigir a outro alguém ao a um grupo, a retórica raramente será descartável, uma vez que todo ato de linguagem é persuasivo em algum grau. Quem fala busca não só ser ouvido, como também persuadir, encontrar a concordância com aquilo que enuncia. Assim o filósofo acrescenta que

Antiga e honrosa, a arte da retórica é a arte da persuasão. Ao lado da gramática e da lógica, ostentou uma posição importante na educação durante quase 25 séculos. Essa posição foi muito mais relevante na Antiguidade romana e grega, quando uma pessoa instruída deveria ser uma boa oradora, e nos séculos XVII e XVIII, quando era enfatizado não apenas o conteúdo do discurso e do texto, mas também o estilo. (ADLER, 2013, p. 29)

O autor prossegue afirmando que essas artes se apagaram na educação básica dos jovens de hoje. Das três, a retórica é a que sumiu de forma mais impressionante dos primeiros doze anos da educação. E ainda destaca que a habilidade retórica do orador objetiva não só um resultado prático – uma série de procedimentos a serem adotados ou uma atitude a ser tomada com relação a alguém ou a um grupo de pessoas –, mas também uma finalidade intelectual, quando o que se procura é fazer com que alguém pense de determinada forma.

Na arte retórica, afirma Adler (2013), são três os principais elementos para a persuasão: *ethos*, *pathos* e *logos*. Dentre eles, o *ethos* deve vir sempre em primeiro lugar. Segundo o autor,

Se não demonstrar sua credibilidade como orador e não parecer pessoalmente cativante aos olhos de seus ouvintes, você dificilmente conseguirá prender a atenção deles, que dirá persuadi-los a fazer o que deseja. Somente após estarem convictos de que podem confiar em você é que poderão ser persuadidos pelo que você tem a dizer acerca de qualquer outra coisa. (ADLER, 2013, p. 38)

Enquanto o *ethos* consiste no estabelecimento da autoridade e da credibilidade do falante, de seu caráter admirável e respeitável, o *pathos* busca incitar a paixão dos ouvintes, direcionando suas emoções à ação que deve ser tomada.

O *logos*, isto é, a reunião de motivos, vem por último. Da mesma forma que é impossível suscitar as paixões – as emoções que favorecem o resultado desejado – até que o falante tenha suscitado sentimentos favoráveis à sua pessoa, não faz muito sentido recorrer a razões e argumentos até que se tenha estabelecido uma disposição emocional receptiva.

Desse modo, o *ethos* é dotado da primazia no processo da persuasão, uma vez que ele indica o caráter do falante. O persuasor deve se apresentar, pois, como dono de uma natureza adequada ao objetivo que possui. Assim,

Se diante de um público de uma ou mais pessoas, você deseja que os outros escutem não apenas com atenção, mas também com a certeza de que aquilo que será dito é digno de ser ouvido, você deve se apresentar como o tipo de pessoa que sabe do que está falando e goza de honestidade e boa vontade. Você deve parecer cativante, agradável e confiável. (ADLER, 2013, p. 36)

O *ethos*, portanto, não diz respeito apenas, como na Retórica antiga, à eloquência dos tribunais jurídicos ou aos enunciados orais: é válido para qualquer discurso, inclusive para o escrito. O *ethos* pode também ser descrito como o tom que dá autoridade ao que é dito, compreendendo não só a dimensão propriamente vocal, como também o conjunto das determinações físicas e psíquicas ligadas pelas representações coletivas à personagem do enunciador.

O universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas ideias que transmite; na realidade, essas ideias se apresentam por intermédio de uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária em uma experiência vivida. O poder de persuasão de um discurso consiste, em parte, em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados. A qualidade do *ethos* remete, pois, à imagem construída pelo enunciador que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá criar em seu enunciado.

Para exercer um poder de captação, o *ethos* deve estar afinado com a conjuntura ideológica. Assim, a noção de *ethos* permite refletir sobre o processo de adesão dos sujeitos a um certo posicionamento, a um determinado ponto de vista, processo particularmente evidente, quando se trata, principalmente, de discursos como a publicidade e a política, por exemplo.

Dessa forma, concorrem para a atribuição de sentidos aos textos, sejam eles orais ou escritos, não só as competências sociocognitivas ora apresentadas – linguística, enciclopédica e genérica –, bem como as noções de grade semântica e de *ethos*, aqui elencadas.

No que tange, especialmente, à competência genérica e à teoria dos gêneros discursivos, em função de sua posição central atribuída pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na seleção, na organização e no tratamento didático dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, convém, adiante, atenção mais detida a tais assuntos.

3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência.

Mikhail Bakhtin

A linguagem, por seu caráter dialógico, constitui o lugar de interação com o outro, lugar de encontro e confronto de pontos de vista diferentes e, muitas vezes, contrários em algum grau. Nas atividades verbais, procura-se sempre atuar sobre o outro, provocar determinadas reações, fazer crer. Isso significa dizer que a linguagem em uso é essencialmente argumentativa. Não existem enunciados ou gêneros sobre os quais não incidam indícios apreciativos. No entanto, há aqueles cujo estilo se caracteriza pela presença mais acentuada de recursos linguísticos que sugerem determinada orientação argumentativa, recursos que revelam e estimulam, de certa forma, a atitude responsiva do texto.

Ao estabelecer que o trabalho com diferentes gêneros discursivos deve fundamentar o ensino da língua materna, os PCN provocaram uma série de alterações nos materiais didáticos, como a inclusão de textos de naturezas diversas, embora nem sempre acompanhados de atividades que explorem de forma adequada seus contextos de produção e recepção.

No âmbito escolar, o desenvolvimento de habilidades que levem à formação da competência textual dos alunos passa, necessariamente, por atividades com os gêneros orais (e escritos) de cunho marcadamente argumentativo (debate e entrevista, por exemplo), ou não (texto dramático, canção, entre outros), o que implica o aluno desenvolver condições de selecionar argumentos e contra-argumentos, antecipar possíveis objeções e refutá-las, assim como buscar recursos adequados para conferir ao texto determinada orientação ideológica.

Da mesma forma, também é requerida a participação do ouvinte/leitor na atividade de

preencher os eventuais vazios do texto para a construção de sentidos. Daí a metáfora do *iceberg* usada por Koch (2000) para se referir à natureza implícita da linguagem. Em decorrência disso, a tarefa de interpretar adequadamente o que aparece ou não na superfície textual é uma habilidade relacionada às competências do usuário da língua, habilidade que pode ser desenvolvida, considerando, inclusive, o gênero discursivo selecionado pelo produtor do texto. No caso específico da oralidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento a ser analisado mais profundamente adiante, propõem as práticas de escuta como um dos caminhos para desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão e interpretação de textos orais, ou seja, de leitura dos textos orais, selecionando os gêneros que possibilitem a eles construir, paulatinamente, modelos adequados ao manejo do oral em diversas circunstâncias previstas, privadas ou públicas.

A principal razão para justificar tais práticas se encontra no fato de que, inicialmente, somente se aprende a língua praticando-a: é assim que acontece na aquisição da linguagem – ninguém ensina uma criança a falar, ela aprende ouvindo e, posteriormente, falando com aqueles que a rodeiam. Quanto às práticas em sala de aula, Geraldi (2014, p. 215) defende que

Tudo pode ser dito de diferentes formas, e a escolha de uma delas já é um trabalho linguístico, uma tomada de decisão, uma prática. Implantar práticas de linguagem na sala de aula é substituir um objeto dado para estudo (uma gramática tradicional ou não, uma teoria literária, uma história da literatura) pelo convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos, pelo convívio com a obra de arte verbal e os recursos aí mobilizados. Lembrar que um convívio é algo que se faz no tempo e na intensidade.

Não se pode esquecer que as atividades de compreensão e interpretação de textos orais, ao lado dos textos escritos, não só dependem da bagagem que traz o ouvinte/leitor como também lhe enriquecem essa mesma bagagem, na medida em que possibilitam ao aluno oferecer suas contrapalavras aos textos com que convive em diversas circunstâncias. As palavras e as ideias, ao mesmo tempo, são externas aos sujeitos das ações verbais, e por eles incorporadas nos processos interativos de que participam. Elas provêm dos encontros da vida, que incluem os momentos de estudo.

Por fim, escutar o que o outro tem a dizer, principalmente quando esse outro pensa diferente, permite entender que cada um é diferente e ensina cada um a respeitar essas diferenças, a chegar perto do próximo. Escutar o outro possibilita ensinar a tolerância a cada indivíduo e facilita o convívio com a diversidade cultural, ideológica, social. Permite perceber que todos são diferentes e, por isso mesmo, semelhantes nos mais diversos contextos culturais e históricos.

Assim, o trabalho com as práticas sociais de uso da linguagem envolve necessariamente um trabalho com os gêneros como objetos de ensino. Tal tomada de posição advém justamente do fato de que é possível ensinar algumas das dimensões dos diversos gêneros discursivos na escola, no intuito de as crianças e os jovens continuarem seu processo de apropriação das práticas sociais em circulação em espaços informais e formais, públicos e privados.

No desafio de organizar o currículo a partir de uma diversidade de textos e de tomar o próprio texto como unidade privilegiada de trabalho nas aulas de língua materna, apostou-se também em uma organização curricular por gêneros do discurso. Essa perspectiva revela uma nítida tentativa do processo de escolarização em trazer o uso situado da linguagem, as práticas sociais extraescolares e o movimento dinâmico da vida para a sala de aula. Os gêneros estão, indissolúvelmente, relacionados às esferas de produção e circulação, são dinâmicos e existem independentemente do processo de escolarização. Por tal razão, um dos desafios contemporâneos dos professores e das coleções de Língua Portuguesa é o de não reduzir a dinamicidade dos gêneros e das atividades de linguagem ao longo do processo de escolarização, não os transformando em objetos de ensino fixos e imutáveis.

Segundo Bakhtin (1992), os diversos campos da atividade humana são permeados pelo uso da linguagem. Assim, o caráter e as configurações desse uso se mostram multiformes, tais quais os campos da atividade humana, que, como afirmado, são inúmeros.

Ainda de acordo com o pensador russo, o emprego da língua concretiza-se em forma de enunciados orais e escritos, proferidos pelos integrantes de um ou outro campo da atividade humana. Tais enunciados, necessariamente, refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo referido por seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem, isto é, pela seleção dos recursos vocabulares, fraseológicos e gramaticais da língua, bem como por sua construção composicional.

Acerca da tríade dos elementos ora tratados, afirma Bakhtin (1992, p. 261) que

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*.

Em face das inesgotáveis possibilidades da atividade humana, a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são igualmente infinitas. Dessa forma, a atenção à natureza dos enunciados bem como à diversidade dos gêneros em que eles se manifestam é de enorme importância para os estudos da linguagem. Uma boa razão para isso é o fato de que

todo trabalho de investigação de dado material linguístico efetivo opera, inevitavelmente, com enunciados concretos relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação, ou seja, a diferentes gêneros discursivos.

Outrossim, é inegável que a língua se manifesta na existência humana por meio de enunciados que a realizam, da mesma forma que é igualmente válido afirmar que é por meio de enunciados que a vida se integra à língua.

Na prática comunicativa, na troca de enunciados entre falantes, Bakhtin (1992) chama a atenção para a postura ativa de quem ouve, ampliando a dimensão da escuta. Ele sustenta que

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 1992, p. 271)

Sob tal perspectiva, a compreensão passiva do significado do discurso ouvido seria apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva, que pode se realizar na subsequente resposta em voz alta ou não. Isso porque a resposta nem sempre ocorre logo depois do enunciado. De acordo com Bakhtin (1992, p. 272),

a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.

Desse modo, quem fala tem a expectativa dessa compreensão ativamente responsiva, isto é, o falante não espera que seu interlocutor apenas decodifique seus enunciados sem que eles ecoem ou provoquem determinadas reações. Em verdade, o falante espera, a qualquer tempo, uma resposta, seja qual for a forma em que ela se dê: uma concordância, uma objeção, um adendo ou mesmo uma execução. E como os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes encaminhamentos de objetivos comunicativos, variados projetos discursivos e diferenciados protocolos relativamente estáveis de interação entre os interlocutores, o conhecimento dos gêneros assume papel preponderante na prática escolar.

Cumprе acrescentar que, segundo Bakhtin (1992), a vontade discursiva do falante se realiza, antes de qualquer outra coisa, na escolha de um certo gênero do discurso. Essa

escolha depende de uma série de fatores: da especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, de considerações temáticas, da presença ou ausência de simetria social entre os falantes, da situação concreta em que a comunicação se dá, entre outros. Assim, a intenção discursiva do falante, ainda que sujeita a toda sua individualidade e subjetividade, acaba por se adaptar ao gênero escolhido como adequado, constituindo-se e desenvolvendo-se em uma determinada forma de gênero.

Levando em conta que a comunicação verbal humana só se realiza por intermédio da utilização dos gêneros do discurso, orais e escritos, conforme defende Bakhtin (1992), constata-se firme e necessário vínculo entre os gêneros discursivos e os mais diversos usos da linguagem que o homem realiza em seu dia a dia, uma vez que nada do que se produz linguisticamente está fora de um gênero. De acordo com o pensador russo,

Disposmos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Em *termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em *termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (...) até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos). Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – na sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 1992, p. 282)

Tal constatação reforça, uma vez mais, a importância de o espaço escolar contemplar, em sua prática dos estudos de Língua Portuguesa, o contato e a análise dos mais variados gêneros discursivos, os quais constituem manifestações construídas socialmente, permitindo a cada aluno não só expressar suas opiniões sobre o mundo, mas também compreender as alheias.

Na teoria bakhtiniana, os gêneros organizam o discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais. Bakhtin (1992, p. 283) ainda sustenta a ideia de que

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma 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.

Nessa perspectiva, quanto maior for o conhecimento do falante sobre os gêneros e o domínio sobre eles, tanto mais à vontade se sentirá para utilizá-los, realizando de modo mais aprimorado seu projeto discursivo. Desse modo, ao falante não são dadas somente as formas da língua materna, essenciais para ele, como também as formas de enunciado para ele

obrigatórias, ou seja, os gêneros do discurso; embora estes sejam bem mais flexíveis e plásticos que as citadas formas da língua.

Não por outra razão, nas últimas décadas, como será visto adiante, os currículos oficiais passaram a enfatizar suas atividades em torno das práticas de ler, escrever, falar e escutar, tomando o texto como unidade de trabalho pedagógico e os gêneros discursivos como objetos de ensino, uma vez que a atividade comunicativa humana não se realiza fora dessas duas dimensões linguísticas.

4. OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E AS ATIVIDADES DE ESCUTA

A linguagem é um laço que deve ser agarrado pelas duas extremidades, se quiser desempenhar a sua função de meio de permuta ou ensino.

Nesse processo de dupla face, que é uma comunicação entre dois seres humanos, “escutar” tem tanto valor como “falar”.

André Conquet

Os PCN estabelecem que os conteúdos de Língua Portuguesa devem se organizar em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita, e o da reflexão acerca desses usos.

Dessa forma, para além de desenvolver as habilidades de escrever, ler textos escritos e refletir acerca da estrutura e do funcionamento da língua, as aulas de Língua Portuguesa também devem levar o aluno a produzir e a compreender e interpretar (ou seja, escutar), adequadamente, textos orais. Assim, a escola passa a assumir para si o compromisso de procurar garantir que a sala de aula constitua um espaço em que cada sujeito tenha o direito à palavra, reconhecido como legítimo, e que essa palavra encontre ressonância no discurso do outro.

Ao lado dos Parâmetros, outra iniciativa governamental tem abrangência nacional e se volta para o acesso do aluno ao livro didático de diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental. No caso específico do EF II – do 6º ao 9º ano –, foco da presente pesquisa, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui ao aluno matriculado em escola pública livros didáticos de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira Moderna e Artes, periodicamente, de forma a garantir o acompanhamento e o aprofundamento do domínio dessas áreas especializadas do conhecimento humano.

É esperado, portanto, que as propostas de produção de texto que envolvam a oralidade, e sobretudo aquelas direcionadas à escuta, presentes nas obras de Língua Portuguesa selecionadas pelo PNLD, estejam em consonância com as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), com o intuito de embasar teoria e prática do ensino de língua materna, ocupam-se não só dos objetivos como também dos conteúdos do ensino da língua portuguesa, não se furtando a apontar caminhos para o devido tratamento didático de tais conteúdos. Ou seja, desde 1998, os PCN de Língua Portuguesa cumprem não só a finalidade de se constituir referência para as discussões curriculares da área de Língua Portuguesa em todo o território nacional, bem como contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.

A despeito dos diferentes níveis de conhecimento prévio de cada aluno, os Parâmetros ressaltam que é papel da escola promover a ampliação da capacidade linguística do alunado, de forma que, progressivamente, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de compreender os diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas circunstâncias.

Emerge, pois, como fundamental, no âmbito das ações pedagógicas que norteiam o ensino de língua materna, a noção de que, pela linguagem, os seres humanos se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Portanto, o domínio da linguagem e suas múltiplas funções são condições para a plena participação social.

Desse modo, toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva. E um dos aspectos de tal competência é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir os mais diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diversas situações de interação verbal.

Outrossim, cabe frisar que, quando se afirma que alguém interage pela linguagem, significa dizer que realiza uma atividade discursiva, isto é, comunica alguma coisa a alguém, de determinado modo, em determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Em função disso, as escolhas feitas, ao produzir um discurso, não são aleatórias, mesmo que inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é produzido. Assim, quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que imagina serem suas opiniões e convicções, afinidades e antipatias, da relação de proximidade e do grau de simetria ou assimetria que se verifica entre os

interlocutores, da posição social e hierárquica que ocupam. Todos esses fatores determinam as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. No processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a se antecipar à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

Sob tal perspectiva, o texto é a manifestação linguística da produção do discurso, ou seja, o produto da atividade discursiva que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, o qual se organiza sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que o caracteriza como pertencente a este ou aquele gênero. Assim, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Porque são incontáveis as intenções comunicativas, igualmente incontáveis são os gêneros em que os textos se organizam, refletindo, as condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Mais uma vez, vale frisar que os gêneros são, portanto, segundo Bakhtin (1992), determinados historicamente, resultando formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura e caracterizados por três elementos: tema – aquilo que se diz ou se pode dizer por intermédio do gênero; estrutura composicional – a configuração típica e particular dos textos pertencentes ao gênero; e estilo – particularidades das unidades linguísticas como frutos da posição social do enunciador ou conjuntos peculiares de sequências que compõem o texto.

Desse modo, torna-se necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de gêneros, não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de a organização de cada um deles apresentar diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de inúmeras capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um único gênero que permitiria ensinar todos os demais em circulação social.

Em função do fato de os gêneros textuais existirem em número quase ilimitado, é necessário priorizar, no espaço escolar, aqueles que merecerão abordagem mais aprofundada. Por mais que a escola impusesse a si mesma a tarefa de tratar de todos os gêneros, isso não seria possível.

Com o propósito de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, como dito anteriormente, os PCNLP salientam a necessidade de as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizarem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem, sem negar, todavia, a importância dos textos que respondem a exigências das situações

privadas de interlocução. Entendem-se como usos públicos da linguagem, aqueles que implicam interlocutores nem sempre conhecidos e que não necessariamente compartilham as mesmas referências, em interações que, normalmente, ocorrem a distância, no tempo e no espaço. Desse modo, exigem, por parte do enunciador, maior atenção para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional.

Os PCNLP sugerem que os textos a serem selecionados sejam aqueles que, por suas características e usos, estimulem a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a apreciação estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, aqueles tomados como mais relevantes para a plena participação em uma sociedade letrada.

Em relação aos textos orais, o que ocorre é que, ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de certa competência discursiva e linguística para se comunicar em interações que envolvem relações sociais de seu dia a dia, inclusive as que se estabelecem em sua rotina escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino, muitas vezes, utilizam a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para tratar dos outros diversos conteúdos curriculares.

Por outro lado, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania e no espaço do trabalho, 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. Ainda que o espaço da sala de aula não seja privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores e conhecimento de mundo, por exemplo).

Também é importante lembrar que, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora do espaço escolar – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de direitos e opiniões, por exemplo –, os alunos serão aceitos ou discriminados na medida em que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Assim, não é suficiente reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública exigida por tais situações. Sem contar que, conforme reitera Pereira (2011, p. 241), “O uso inadequado do idioma se constitui motivo de exclusão social”.

Cabe à escola tornar o aluno capaz de utilizar a linguagem oral também no

planejamento, na realização e na interpretação de apresentações públicas, como, por exemplo, a participação em entrevistas, debates, seminários e encenações teatrais. Trata-se, portanto, de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos adequados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Considerando a aula como o espaço reconhecidamente privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva, o trabalho de produção e interpretação de textos orais deve levá-los a aprender a adequar o registro oral às inúmeras situações interlocutivas mais formais, o que, em certas circunstâncias, implica usar e compreender padrões mais próximos da escrita.

E é exatamente nas situações de ensino de língua materna que a mediação do professor é fundamental. Quanto a essa posição no trabalho com a linguagem, ratificam os PCNLP (MEC/SED, 1988, p. 47):

cabe a ele (o professor) mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro.

Assim, a escola passa a assumir para si o compromisso de procurar garantir que a sala de aula constitua um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra, reconhecido como legítimo, e que essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de criar um espaço de reflexão em que seja possível a convivência e a discussão de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não se configure nem melhor nem pior, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos.

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e a revelação dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições –, articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.

Aqui, em particular, a consideração das especificidades das situações de comunicação

– principalmente os gêneros nos quais os discursos se organizam e as restrições e possibilidades disso decorrentes – coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, uma vez que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente.

Dada a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, a escola fica impedida de tratar todos eles como objeto de ensino. Por esse motivo, os PCNLP propõem uma seleção não exaustiva de gêneros orais, priorizando aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, comumente presentes no universo escolar, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, como a canção e os textos dramáticos, por exemplo; de imprensa, incluindo a notícia, a entrevista, o debate e o depoimento; publicitários, como a propaganda; e de divulgação científica, como a exposição, o seminário e o debate, por exemplo.

Para que o trabalho com os gêneros discursivos possa ser realizado a contento no espaço escolar, é condição fundamental a constituição de um conjunto de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta e também de produção de textos orais sejam organizadas, o que tornará possível aos alunos a construção de referências. Esse conjunto pode ser estruturado a partir de registros audiovisuais e da promoção de debates, entrevistas, palestras, seminários, mesas-redondas, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas.

No caso específico do segundo segmento do Ensino Fundamental, recorte sobre o qual se debruça o presente trabalho, espera-se, de antemão, que os alunos já tenham cumprido de maneira satisfatória uma primeira etapa de seu processo de letramento e alfabetização, tendo se apropriado, conforme ressaltam os documentos oficiais, de algumas práticas mais complexas e menos cotidianas, ou seja, mais relacionadas a esferas públicas de uso da linguagem.

Dessa forma, os conteúdos gerais de Língua Portuguesa de que tratam os PCNLP devem ocupar-se do aluno como leitor e produtor em desenvolvimento de textos escritos, com capacidade crescente de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem e com competências e habilidades em curso associadas aos usos formais e/ou públicos da linguagem oral. Quanto à oralidade, foco desta investigação, o documento do MEC a entende como a capacidade de produzir e interpretar textos orais de gêneros diversos, adequados às inúmeras possibilidades de comunicação, desde o âmbito do convívio social

imediatamente até aquele público e formal, incluindo o domínio da fala em situações escolares monitoradas, como exposições orais e seminários, por exemplo.

Finalmente, os PCNLP ressaltam que saber escutar é tão importante quanto saber falar, tendo em vista que, verdadeiramente, não há interação se não há ouvinte. Nas atividades em sala de aula, o desenvolvimento da competência de o aluno saber escutar o outro com atenção é de fundamental importância, uma vez que a efetiva comunicação só se dá em um ambiente não só livre de ruído, como também porque saber escutar constitui uma atitude socialmente relevante e, por isso, valorizada em grupos verdadeiramente civilizados.

É fundamental frisar que a atividade de escutar faz parte da competência comunicativa dos falantes, já que dela resulta o exercício da ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação à escrita. Além disso, existem muitas regras sociais que definem o comportamento adequado do ouvinte, frente ao outro ou aos outros que falam. Tais regras são convenções que precisam ser, criticamente, avaliadas e exercitadas na escola.

Em uma perspectiva dialógica, considerando a natureza interativa da linguagem, a postura do receptor ao escutar o discurso do outro envolve, necessariamente, cooperação e participação no ato da comunicação, o que garante as condições de produção e interpretação de enunciados. A escola, entretanto, nem sempre tem chamado a atenção para essa competência altamente relevante, do ponto de vista da interação, de escutar, de ouvir o outro atentamente. Quase sempre o cuidado com a escuta tem apenas uma preocupação disciplinar, sem que se mostre a função interativa de saber ouvir quem fala. Somente escutando com atenção é que se pode aceitar ou rechaçar o que o outro diz.

Além de conceberem a escuta como a prática de interpretação dos textos orais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no processo de escuta de textos orais, esperam que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (MEC/SED, 1988. p. 49)

Os PCNLP partem da convicção de que a existência da língua se fundamenta no propósito de promover a interação entre as pessoas, o que implica, portanto, uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada. Sob tal ótica, as práticas relacionadas à oralidade são concebidas como atividades interativas de expressão, de

exteriorização e interpretação verbal de ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que os sujeitos querem partilhar com outros sujeitos, para, de algum modo, interagir com eles.

Sob tal perspectiva, o documento do MEC aponta como conteúdos relativos à escuta de textos orais:

- compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos linguísticos a outros de natureza não verbal;
- identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso;
- emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário;
- identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano. (MEC/SED, 1988. p. 55)

Quanto ao tratamento didático dos conteúdos de escuta de textos orais, os PCNLP, mais uma vez, salientam que

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. (MEC/SED, 1988. p. 67)

Dessa forma, o tratamento pedagógico dispensado à língua oral assume dimensão muito maior que trabalhar a capacidade de falar em geral, isto é, significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas, como a exposição oral de trabalho, o relatório de experiência, a entrevista, o debate de opiniões, o debate deliberativo, entre outros. Além disso, sublinha-se a importância especial que deve ser dispensada aos gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo, envolvendo o debate político, as apresentações teatrais, a palestra e a entrevista, entre outros.

Considerando que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, o documento do MEC aponta como fundamental a tarefa de desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta, de modo a possibilitar aos alunos a construção paulatina de modelos apropriados do uso e da interpretação da oralidade em diversas circunstâncias.

Segundo os PCNLP, para que o trabalho possa ser realizado, é necessária a constituição de um *corpus* de textos orais correspondentes aos gêneros selecionados, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, com o intuito de possibilitar aos alunos a construção de referências chamadas “modelizadoras”. Esse *corpus* seria organizado a partir da apreciação e análise de registros audiovisuais e da participação, de forma ativa ou não, em debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas ou saraus literários, por exemplo.

O documento do MEC apresenta, ainda, possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos. Nesse ponto, os PCNLP sugerem, a partir do uso de adjetivos, nuances entre escuta orientada, ativa ou crítica e atenta. Entre as inúmeras possibilidades listadas, está aquela que se refere à escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção ou não – no caso de gravações –, o que deve ser feito com auxílio de roteiros que orientem o registro de informações enunciadas, relacionadas ao plano temático e aos usos da linguagem próprios do gênero. Na escuta orientada, portanto, o aluno inicia a tarefa de escuta sabendo, de antemão, que deverá se ater a determinados aspectos do texto oral apontados previamente pelo professor, podendo ser desde o assunto tratado pelo texto até o nível de linguagem empregado, passando pela identificação de trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, ou em que ocorrem contradições a argumentos sustentados anteriormente.

Ainda no tratamento dado à escuta orientada, os PCNLP sugerem a realização de atividades que levem os alunos a perceberem as possíveis diferenças existentes entre textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes (debate radiofônico, televisivo, realizado na escola) para comparação e levantamento das especificidades que assumem em função dos distintos canais e/ou interlocutores, por exemplo. Sem esquecer a escuta orientada de textos produzidos pelos alunos, de preferência a partir da análise de gravações em vídeo para a avaliação das atividades desenvolvidas, buscando discutir tecnicamente os recursos utilizados e os efeitos obtidos. Segundo os PCNLP, tomar o texto do aluno como objeto de escuta é fundamental, pois permite a ele o controle cada vez maior de seu desempenho.

Ao citar a escuta crítica ou ativa, os PCNLP sugerem que esse tipo de atividade tem como propósito levar o aluno ao registro de dúvidas a respeito de passagens de uma exposição ou palestra, por exemplo, e de divergências em relação a posições assumidas pelo expositor em qualquer gênero da oralidade. A escuta crítica ou ativa dispensaria, pois, a existência de um roteiro prévio para a execução de tarefas.

Finalmente, a escuta atenta está relacionada a questões atitudinais, nas quais os alunos seriam preparados para participar, de forma adequada, dos inúmeros gêneros do oral, que pressupõem comportamentos convencionais, socialmente construídos, como, em uma palestra ou em um debate, considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório, saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação.

Conforme sustentado anteriormente, a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino, tornando necessária uma seleção. Em função disso, os PCNLP apontam e priorizam os gêneros cujo domínio consideram fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, como mostrado no quadro adiante, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, todos eles comumente presentes no universo escolar.

Quadro 1 – Gêneros privilegiados para a prática de escuta

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA	
LINGUAGEM ORAL	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Fonte: MEC/SED, 1988, p. 54.

Apesar de indicar os gêneros privilegiados para a prática de escuta, o documento oficial do Ministério da Educação salienta que não se deve considerar a relação apresentada como exaustiva. Ao contrário, em função do projeto da escola, do trabalho em desenvolvimento e das necessidades específicas do grupo de alunos, deixa claro que outras escolhas poderão ser feitas. E acrescenta que os gêneros sugeridos para a prática de escuta e de leitura de textos ocorrem em maior número que os gêneros voltados para a produção oral e escrita, refletindo os usos sociais mais frequentes dos textos, já que as pessoas escutam mais do que falam e leem mais do que escrevem.

4.2 O Guia do Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017

Como exposto anteriormente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), consolidado pelo Decreto nº 7.084 de 27/01/2010, é um programa implementado e mantido pelo governo federal, com abrangência em todos os estados da federação, com o intuito de distribuir às escolas públicas do país livros didáticos de diversos componentes curriculares, além de dicionários, de forma sistemática, regular e gratuita.

A maior parte dos livros tem caráter não consumível, com validade de três anos. É o que ocorre com as obras destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Os livros de Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol) e Artes são distribuídos anualmente.

As obras adotadas podem ser escolhidas, em consenso, pelo corpo docente de cada unidade escolar. Para tanto, o Ministério da Educação disponibiliza o Guia de Livros Didáticos referente aos diferentes componentes curriculares separadamente. Nele, estão presentes as obras previamente analisadas e selecionadas pelo MEC.

Envolvendo o triênio 2017/2018/2019, o Guia PNLD 2017 – objeto desta tese – apresenta as coleções didáticas submetidas à avaliação pedagógica realizada por universidades públicas, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Essas universidades foram selecionadas por meio de concorrência pública. No caso específico de Língua Portuguesa, foco deste estudo, tal avaliação ficou a cargo da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Dessa forma, o Guia de cada componente curricular apresenta as coleções didáticas analisadas e devidamente aprovadas no processo avaliativo, por meio de resenhas que informam aos professores da rede pública de ensino as características pedagógicas de cada coleção, seus pontos fortes e também suas limitações.

Em sua edição voltada integralmente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), de acordo com os dados disponíveis por meio eletrônico (www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos), o PNLD envolveu 10.238.539 alunos atendidos, 49.702 escolas beneficiadas e 79.216.538 livros distribuídos em território nacional, revelando números significativos, em função da numerosa população brasileira em idade escolar.

Na apresentação de seus princípios gerais, o Guia PNLD 2017 destaca que segue o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996), a qual não só determina que o Ensino Fundamental dos anos finais deve preparar o aluno para o exercício da cidadania e ingresso no mercado de trabalho, como também assevera que

o desenvolvimento do ensino deve observar, ainda, os princípios de respeito à liberdade e apreço à tolerância; a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e a consideração com a diversidade ético-racional. (MEC/SEB, 2016, p. 8)

No intuito de alcançar esses objetivos, o Guia entende que o livro didático deve veicular informação correta, precisa, pertinente e atualizada, procurando assegurar que os componentes curriculares possam ser trabalhados a partir da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, ao contemplar diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local.

Assim, é esperado, sobretudo, que o livro didático torne possível o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver o espaço físico e social circundante, bem como as diversas maneiras de encarar os processos científicos em sua evolução, incluindo a própria educação. Desse modo, projetos editoriais que aliem correção conceitual, adequação de atividades, atualização pedagógica e reflexão sobre as interações entre ciência, tecnologia e sociedade constituem importantes instrumentos de apoio e qualificação do ensino.

Para que as coleções de livros didáticos selecionadas pelo MEC cheguem às mãos dos alunos, é necessário que cada escola faça suas escolhas. Há de se considerar, entretanto, que as coleções que compõem o Guia diferem, sobremaneira, entre si, seja pelo conteúdo ou pela abordagem teórico-metodológica, seja pela forma como organizam suas propostas didáticas, possibilitando dinâmicas de trabalho às vezes bastante diferenciadas. Tais diferenças são apresentadas em resenhas, para que o professor possa analisar quais obras apresentam as características consideradas adequadas para atender ao projeto político pedagógico da escola e que melhor se adaptam à realidade de seus alunos.

Ademais, o Guia PNLD 2017 das obras de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental traz um breve histórico das abordagens que se têm feito acerca do ensino da língua materna ao longo das últimas décadas, o que auxilia a quem o lê não só a compreender a organização das coleções didáticas apresentadas, como também a situar a atual posição das atividades voltadas para a oralidade, em geral, e para a escuta, em especial, nas aulas de Português.

De acordo com o documento do MEC, nos últimos 30 anos, as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e os currículos oficiais federais, estaduais e municipais têm indicado a organização do componente curricular em quatro eixos de ensino bem definidos: (i) leitura; (ii) produção de textos; (iii) oralidade e (iv) conhecimentos linguísticos.

Em uma perspectiva histórica, é pacífico apontar os eixos dos conhecimentos linguísticos e da leitura (nomeadamente a dos textos literários) como aqueles que constituem a origem da disciplina escolar “Língua Portuguesa” desde o século XIX, uma vez que os professores da disciplina sempre trabalharam com diferentes conhecimentos linguísticos (normalmente, os gramaticais) e com a leitura de textos escritos ou obras literárias. Assim, a disciplina foi ganhando espaço e acabou por se consolidar, ao longo do século XX, especialmente como um espaço de ensino de gramática e da leitura de textos.

A partir dos anos 70, no entanto, conforme sustenta o Guia, inúmeras pesquisas desenvolvidas pelas universidades apontaram uma diferença significativa entre a língua valorizada pela escola e aquela falada pelos alunos. Diante disso, primeiramente, tornou-se necessário o desenvolvimento de uma pedagogia capaz não só de acolher essa diferença, mas também de garantir a todos os alunos o acesso às normas urbanas de prestígio e a toda produção oral e escrita a elas associada. Tais discussões impulsionaram, de forma direta, uma intensa reflexão sobre a concepção de gramática e a sua relevância no processo de escolarização.

Em segundo lugar, os textos abordados em sala de aula passaram por um movimento de diversificação, o que favoreceu tratamento didático adequado da diversidade linguística. Alguns autores de livros didáticos iniciaram, então, um trabalho com crônicas, histórias em quadrinhos, cartuns, textos da esfera jornalística e mesmo propagandas, no intuito de focalizar a diversidade textual nas aulas, assim como trazer diferentes temáticas para discussão na aula de Língua Portuguesa.

Ao longo dos anos 80 e 90 do século XX, prossegue o Guia, o ensino de língua materna voltou-se, cada vez mais, para a leitura de textos de naturezas diversas juntamente com um trabalho intertextual englobando diferentes linguagens, como a pintura e a fotografia, por exemplo. Os PCN (1998), por exemplo, assumiram explicitamente que um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa é a formação de leitores proficientes e produtores de textos eficazes e competentes, nas mais distintas esferas. Segundo o documento, o ensino deve levar o aluno a

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a

diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (MEC/SED, 1988, p. 32).

Os mesmos Parâmetros, complementarmente, sublinham o domínio oral e escrito da língua, em contextos socialmente relevantes de comunicação, como condição para a construção da cidadania.

Tais reflexões e definições curriculares apontaram, então, para novas abordagens teórico-metodológicas em que o texto é tomado como unidade central do trabalho pedagógico. Na tarefa de organizar o currículo a partir da diversidade textual e tendo o próprio texto como unidade privilegiada de trabalho nas aulas de leitura e de produção textual, apostou-se também em uma organização curricular por gêneros do discurso, em uma tentativa de trazer o uso contextualizado, as práticas sociais extraescolares e o movimento dinâmico da vida para a sala de aula. Isso porque os gêneros estão relacionados às esferas de produção e circulação dos textos, marcados por grande dinamicidade e existência independente do processo de escolarização.

Por tais razões, as coleções de livros didáticos de Português passaram a demonstrar maior preocupação com as práticas efetivas de linguagem e com um trabalho reflexivo sobre os usos e padrões do português brasileiro em diferentes situações de interação, especialmente das normas urbanas de prestígio. A propósito, a própria expressão “norma urbana de prestígio” teve prioridade em relação a “norma culta”, ressaltando atenção à percepção de que, numa comunidade linguística como a dos falantes do português brasileiro, os registros urbanos desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a escola, a imprensa e as Igrejas.

Dessa maneira, as atuais coleções didáticas de Língua Portuguesa, no contexto do novo Ensino Fundamental, buscam articular adequadamente os principais eixos de ensino já citados: a leitura, a oralidade, a produção textual e os conhecimentos linguísticos. Ler, escrever, compreender e produzir textos orais são práticas que passam a exigir novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, ou seja, trabalhar em sala de aula com diversos gêneros tornou-se um desafio para o ensino no século XXI, uma vez que os jovens precisam, cada vez mais, se apropriar das produções humanas e culturais que envolvem a linguagem escrita, oral ou multimodal.

Os livros didáticos assumem um papel central nesse processo, pois, além da seleção textual, indicam atividades, exercícios e informações complementares que fazem a mediação

entre o texto e o leitor. Para além disso, em grande número de unidades escolares espalhadas por todo território nacional, o livro didático, muitas vezes, é o único recurso de ordem material ao alcance de professores e alunos, determinando boa parte, senão a totalidade, da dinâmica das aulas, daí sua relevância no processo ensino-aprendizagem.

Na edição do PNLD 2017, vinte e uma coleções de Língua Portuguesa destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental foram avaliadas de acordo com cinco critérios: a) qualidade do material textual, isto é, adequação do conjunto de textos com o propósito de tornar o aluno proficiente, no âmbito literário ou não; b) leitura como situação de interlocução leitor/autor socialmente situada; c) escrita como processo que envolve planejamento, produção, revisão e reescrita dos textos, em práticas socialmente plausíveis; d) oralidade como domínio da fala para situações escolares (exposições orais e seminários, por exemplo) e inúmeras outras situações de seu convívio social imediato que demandam atenção à variação e heterogeneidade linguísticas; e) conhecimentos linguísticos como instrumento para a reflexão sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita.

Uma vez selecionadas, as coleções didáticas ganham resenhas, que são publicadas no Guia. As coleções de Língua Portuguesa analisadas adotam, basicamente, duas formas de organização do processo de ensino-aprendizagem: por gêneros textuais e/ou por temáticas gerais.

Algumas coleções organizam suas unidades e capítulos a partir dos gêneros discursivos, os quais são tomados como objetos de ensino. Dessa forma, o aluno é levado a ler, escutar, produzir e interpretar textos escritos e orais de diferentes gêneros. Outras privilegiam temáticas específicas voltadas tanto para a formação cidadã quanto para a participação de crianças e jovens como protagonistas de sua existência, ou seja, temáticas cujos elementos apontam para problemas sociais, sem, contudo, deixar de lado a abordagem dos gêneros como objeto didático. Ademais, algumas coleções apresentam aproximação com a pedagogia de projetos, os quais aparecem normalmente no final das unidades ou no final de cada volume.

De antemão, cumpre acrescentar que o Guia traz a informação de que, grosso modo, o trabalho com a oralidade continua sendo um espaço em que as coleções de livros didáticos têm revelado menos inovações e adianta que, assim como nas obras aprovadas no PNLD 2014, a oralidade continua sendo o eixo de ensino menos explorado, causando um certo desequilíbrio nas propostas pedagógicas. Diante desse quadro, os autores do Guia sustentam que, ao escolher e usar uma das coleções aprovadas no PNLD 2017, um primeiro aspecto

sobre o qual o profissional da educação deverá estar atento, em sua rotina, é a necessidade de ampliar a diversidade dos textos orais a serem explorados com os alunos.

O Guia também destaca que as coleções apostam mais na produção de textos orais ou oralizados – leitura dramatizada ou declamação de textos escritos, por exemplo – do que na compreensão desses textos, ou seja, na escuta atenta, crítica e orientada.

5 OBRAS ANALISADAS

Falar é uma necessidade, escutar é uma arte.

Goethe

Na análise das coleções previamente selecionadas pelo MEC, ainda que se tenham considerado as obras como um todo, foram dois os objetivos dessa etapa do trabalho: observar a presença e a natureza de propostas de atividades de escuta e, em caso positivo, analisar que gêneros textuais são abordados em tais propostas.

Como metodologia de pesquisa, investigou-se, primeiramente, a presença explícita ou implícita de seções ou subseções voltadas ao trabalho com a oralidade em cada uma das coleções. Tais seções ou subseções são aquelas em que as atividades de escuta normalmente aparecem em decorrência da produção dos gêneros orais, tendo a escuta como consequência da natureza das atividades propostas. Em um segundo momento, verificou-se a presença ou não de propostas de atividade de escuta em tais seções e/ou subseções e a dinâmica sugerida em tais propostas de atividade.

Cumprido salientar, desde já, que uma das coleções analisadas contempla uma seção exclusivamente dedicada à escuta em sua sequência didática sugerida, independente do fato de o gênero trabalhado ser oral ou escrito, como será visto em momento oportuno.

5.1 Projeto Teláris

Em sua apresentação, a coleção elucida a inspiração para seu nome: a forma latina *telarium*, que significa “tecelão”, para evocar, segundo as autoras – Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi –, o entrelaçamento dos saberes na elaboração do conhecimento.

Em um texto dirigido aos alunos, a obra apresenta como principal objetivo contribuir para a formação de leitores e produtores de textos, por meio da convivência com diferentes linguagens. Além disso, outras finalidades seriam estimular a imaginação, informar e discutir assuntos polêmicos, contribuindo, assim, não só para aflorar emoções como também para desenvolver o espírito crítico.

Quanto à diversidade de textos e linguagens, as autoras prometem composições de diferentes gêneros, da esfera escrita e oral, incluindo letras de música, histórias em quadrinhos, notícias, reportagens, relatos pessoais, contos e fábulas, debates, charges, poemas, entre outros. Além disso, citam como fundamental a reflexão sobre os usos e formas de organizar a língua portuguesa como instrumento para o aluno interagir e se comunicar cada vez melhor.

Os livros da coleção, do 6º ao 9º anos do EF, dividem-se em quatro unidades. Cada unidade reúne dois capítulos, os quais concentram o estudo de um gênero textual específico. Entre as inúmeras seções que abordam a leitura, a produção de textos e os conhecimentos linguísticos, há uma que trata especificamente da oralidade – *Prática da oralidade* –, logo após as atividades de leitura e compreensão do texto de abertura do capítulo. Tal seção tem o propósito de exercitar a habilidade de o aluno organizar a fala de acordo com a situação comunicativa proposta, produzindo gêneros orais afinados com os estudos do capítulo. Presume-se que nessa seção ocorram atividades de escuta, apesar de não haver, até então, qualquer menção explícita ao assunto.

Ainda na apresentação, as autoras citam que os estudos de língua propostos pela coleção buscam levar o aluno a se encantar com a linguagem, interpretando significados, conversando informalmente sobre música, fotografia, opiniões e também lendo e ouvindo textos. Especificamente nesse ponto, há uma alusão à escuta como atividade pedagógica, embora de forma discreta.

Ao final de cada volume, encontra-se o *Manual do Professor*, no qual são disponibilizadas aos profissionais do ensino informações quanto aos princípios teórico-metodológicos e à estrutura da coleção. Lá, as autoras informam que os gêneros textuais funcionam como o fio condutor das atividades propostas.

Também no *Manual*, após uma breve e esclarecedora explanação sobre os gêneros textuais, as autoras apontam que, quanto aos gêneros orais, é necessária sua inclusão nos livros didáticos com a intenção de mostrar ao aluno a variedade de usos da fala e de organizações do discurso desde os níveis mais coloquiais aos mais formais, em que a fala deve ser monitorada e mostrar-se adequada a determinadas situações comunicativas. Nesse ponto, as autoras se apoiam nos PCN que determinam que

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (MEC/SED, 1988. p. 26)

Na coleção *Teláris*, os gêneros textuais são os desencadeadores dos estudos e das reflexões acerca das diversas práticas de linguagem: a leitura, a escuta, a produção de textos orais e escritos e a análise linguística. Os gêneros, portanto, constituem o eixo norteador da organização didática dos conteúdos da coleção.

Conforme afirmado anteriormente, as autoras dedicam, em cada capítulo, uma seção específica à oralidade – *Prática de oralidade* – destinada, sistematicamente, aos momentos em que o aluno pode exercitar, com mediação do professor, a língua falada em contextos e circunstâncias especialmente destinadas a esse fim. Trata-se de propostas fundamentadas em gêneros orais, muitas vezes de comunicação pública de caráter mais formal, que exigem maior conscientização do uso da língua, do contexto comunicativo envolvido e das características em torno das quais esses gêneros se desenvolvem.

No volume 6, destinado ao 6º ano, são trabalhados os seguintes gêneros orais: texto dramatizado, poema declamado, jogral, debate regrado, relato pessoal, jornal falado, debate e publicidade radiofônica. No volume 7, endereçado ao 7º ano, poema declamado (sarau), leitura expressiva, debate, relato oral (roda de relatos), jornal falado, apresentação de reportagem, texto dramatizado e debate regrado. No volume 8, do 8º ano, narrativa oral de mitos, texto dramatizado, exposição oral, debate, debate regrado e leitura expressiva. No volume 9, dedicado ao 9º ano, poema declamado, debate, exposição oral, discussão em grupo, debate regrado, roda de leitura e seminário.

Segundo as autoras, as atividades, de modo geral, propostas em torno da oralidade têm os seguintes objetivos: a) exercitar a escolha de linguagem para adequação a contextos e circunstâncias específicas; b) desenvolver atitudes de convívio: respeito à fala e ao posicionamento de outros, espera da vez de falar e tolerância, criando oportunidades para pôr em prática a mediação de conflitos; c) fomentar a prática de escuta em sala de aula; d) exercitar as habilidades da fala no que se refere à expressividade, articulação clara de palavras e frases, pausas expressivas e planejadas; e) desenvolver a postura dos alunos em situações de fala menos espontâneas e algumas mais formais.

Na introdução que antecede os oito capítulos de cada volume, são apresentados assuntos e conceitos que serão estudados, tais como o binômio unidade/diversidade da língua, as concepções de língua e linguagem, a distinção entre linguagem verbal e não verbal, a formação da língua portuguesa no Brasil, as transformações da língua no tempo e a influência da era digital na língua, por exemplo. Já em cada uma dessas introduções, o aluno é levado a interpretar a letra de uma canção e, no volume do professor, vem a instrução para que, além

da leitura, seja proporcionada a audição da canção, lembrando que o gênero em questão só se completa com a letra e a música juntas, em uma interpretação.

Ao longo dos capítulos de todos os volumes, a oralidade também pode ser desenvolvida em momentos espontâneos na subseção *Conversa em jogo*, na qual os alunos são levados a discutir o tema principal do texto de abertura do capítulo, dessa vez, sem a preocupação com determinado gênero textual.

O conteúdo proposto nessa subseção enfatiza, de maneira um pouco mais informal, o desenvolvimento de recursos de argumentação, uma vez que os textos de leitura dos capítulos propiciam a discussão de temas polêmicos e podem fazer parte das discussões dos jovens em geral – ética, cidadania, convivência, autoconhecimento e até mesmo as condições de uso da língua servem de inspiração para as práticas propostas.

A escuta orientada, de modo geral, não é proposta formalmente nos volumes da coleção. Na maioria das atividades em torno da oralidade, o que existe é a menção à escuta atenta, isto é, à necessidade de se ouvir os colegas com consideração durante a apresentação dos diversos gêneros orais. Cumpre destacar, todavia, como o trabalho de escuta é encaminhado em cada um dos volumes da coleção.

No volume 6, ao se trabalhar com o gênero publicidade radiofônica, sugere-se que os alunos ouçam e gravem um anúncio de rádio para servir de referência a uma produção original. Dessa forma, a escuta funciona como gerador de um modelo para o gênero estudado, levando o aluno a prestar atenção a particularidades como a música de fundo, a modulação da voz, o tempo de duração do anúncio, os argumentos e a adequação da linguagem capaz de atingir convenientemente o público ouvinte.

No volume 7, no primeiro capítulo, aparece a proposta de leitura expressiva de um poema a ser realizada pelo professor. Segundo as autoras, o aluno deve perceber o ritmo, a sonoridade e a expressividade que a escolha das palavras proporciona, para que o processo de compreensão e de interpretação possa se efetivar. Elas acrescentam que, no texto literário, o reconhecimento dos recursos expressivos é essencial para a diferenciação de gênero literário e não literário. A realização da leitura por parte do professor funciona como o estabelecimento de um modelo possível a ser seguido. A atividade de escuta do texto, todavia, transcorre com apoio do texto escrito que os alunos acompanham durante a leitura do professor.

Adiante, no capítulo 2, propõe-se que os alunos procedam à leitura fluente e expressiva de um conto. As autoras apontam que a fluência é a habilidade de ler um texto em voz alta com expressividade, clareza e velocidade, de modo a compreender seu sentido. Desenvolver a fluência, acrescentam, é importante porque ela permite uma leitura clara, sem

embaraço ou tropeços. Ainda lembram que a fluência é, sem dúvida, uma habilidade do leitor, mas que também depende do texto a ser lido, da familiarização com o gênero a que ele pertence.

Para a realização da tarefa, os alunos são estimulados a gravar a leitura que farão, de modo a ouvi-la e aperfeiçoá-la. Por fim, espera-se a escuta atenta dos colegas de classe.

Já no capítulo 4, na realização do relato oral, é recomendado aos alunos que deem atenção às falas dos colegas, mantendo o silêncio, sem perder qualquer parte do que é relatado. Nas instruções para a consecução da tarefa, é reafirmada a importância de cada um acompanhar atentamente a apresentação alheia, mostrando quão motivante é falar para uma plateia atenta. Cumpre ressaltar que, nesse ponto, são valorizados hábitos atitudinais durante a escuta ativa, os quais revelam valores essenciais à prática cidadã como a cooperação e a consideração com o outro.

Na preparação de um jornal falado, no capítulo seguinte, sugere-se que os alunos vejam ou ouçam alguns jornais veiculados pela televisão ou pelo rádio. A escuta é orientada à observação da entonação das vozes em um e em outro veículo de comunicação, e, no caso específico na televisão, à observação da postura dos apresentadores dos telejornais. A escuta, entretanto, não aparece, nesse caso, como atividade para ser realizada, necessariamente, sob a supervisão do professor, tampouco em sala de aula.

Por fim, no capítulo 8, para o trabalho com o debate regrado, as autoras sublinham que, mesmo havendo opiniões diferentes, no debate deve prevalecer o respeito, ou seja, é essencial ouvir a opinião do outro com atenção, sem desprezar posições contrárias, e esperar a vez oportuna de falar, sem assaltar o turno alheio. Assim, a escuta de modo ativo e atento é valorizada.

No primeiro capítulo do volume 8, é proposta a narrativa oral na seção *Prática de oralidade*. Entre as orientações passadas aos alunos, além da necessidade de se falar de modo claro e audível com ritmo e modulação de voz adequados, vem aquela que frisa a importância de ouvir os colegas atentamente, manter o silêncio enquanto eles falam e pedir licença ao fazer qualquer interferência.

Já no capítulo 5, ainda na seção *Prática de oralidade*, são elencadas algumas das recomendações acerca da escuta ativa para a realização de um debate regrado: ouvir com atenção, sem desrespeitar os colegas com posições contrárias; esperar a vez de falar; não interromper quem fala.

No volume 9, por sua vez, a declamação de poemas é a proposta da seção dedicada à oralidade do primeiro capítulo. Lá, as autoras salientam que a atividade, além de exercício

voltado à oralidade, constitui prática de escuta, a qual pode enriquecer a capacidade de interpretar e apreciar textos.

Mais adiante, no capítulo 5, é recomendado que os alunos gravem o debate proposto e o ouçam mais tarde para que possam avaliar melhor o desempenho de cada um e aprimorar a participação em debates futuros. Como avaliação da atividade, é sugerido que observem se houve um bom desenvolvimento do debate, com respeito aos momentos de falar e ouvir, sem tumultos.

Novamente, no capítulo 7, é pedido que os alunos avaliem a realização de um debate regrado observando se todos os que se manifestaram tiveram sua participação respeitada, ou seja, se foram ouvidos com atenção. Por fim, no capítulo 8, para o desenvolvimento de um seminário, recomenda-se que a plateia formada pelos alunos seja a de ouvintes atentos e participativos, pedindo a palavra sempre que necessário e anotando as palavras que poderão nortear questionamentos.

5.2 Universos: língua portuguesa

Na apresentação da coleção, em um texto endereçado aos alunos, é feito um convite para que as palavras sejam conquistadas, justamente em um mundo feito de palavras. As autoras – Andressa Munique Paiva, Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz – deixam claro que tal conquista pode ser muito útil em inúmeras situações da vida: para conseguir a autorização dos responsáveis para ir a determinado lugar, para se aproximar de amigos, para pedir perdão de um jeito especial, e mesmo para conseguir algo que parece impossível. Dessa forma, aos alunos é pedido que se aliem às palavras, as quais são sempre motivadas por uma intenção, um desejo, um objetivo.

No *Manual do Professor*, presente ao final dos exemplares destinados ao profissional da educação, são apresentados os conhecimentos teóricos que sustentam a coleção, organizados em torno dos eixos de ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção de textos, conhecimentos linguísticos, oralidade e letramento literário.

Cada volume é dividido em quatro unidades temáticas, compostas por três capítulos. Os capítulos, por sua vez, articulam-se em torno de um dado gênero textual e se constituem de seções e subseções fixas destinadas aos citados eixos de ensino do conteúdo em questão. Não há uma seção específica para o trabalho com a oralidade, ao contrário do que ocorre com os

demais eixos. Observa-se que a seção destinada à produção textual – *Oficina de textos* – propõe a elaboração de textos escritos ou orais, sendo estes em números bem menor. As propostas de produção cujo foco, de fato, é a oralidade procuram ampliar a competência expositiva do estudante em atividades que colaboram para que ele se aproprie das características dos gêneros orais em estudo. Passemos, pois, à análise dessas propostas que envolvem a oralidade.

No volume 6, destinado ao 6º ano, são trabalhados os gêneros narração futebolística e entrevista, uma forma de aliar a organização dos gêneros a uma temática específica, no caso, a prática do futebol. No capítulo 10, os alunos trabalham a compreensão da narração de uma partida de futebol e produzem, em outro momento, o mesmo gênero. As autoras optam por apresentar a transcrição de trechos da narração de Galvão Bueno da final da Copa do Mundo de 2002 como forma de materialização do texto oral para o trabalho em sala de aula. A partida transmitida pela Rede Globo de televisão teve desfecho feliz para os brasileiros: Brasil (2) x Alemanha (0).

Embora diante de uma preciosa oportunidade para a realização de atividade de escuta direta e orientada, as autoras optaram, conforme já afirmado, por apresentar a transcrição do gênero em estudo. Nela, os alongamentos e as ênfases foram marcados pela repetição de letras, já que uma transcrição fonética rigorosa poderia tornar o texto incompreensível para o alunado. Tal opção se deu, certamente, em razão da facilidade que o suporte impresso oferece no ambiente de sala de aula, principalmente em escolas sem muitos recursos materiais.

Como proposto, o trabalho com o gênero narração futebolística assume feição de interpretação de texto escrito, não sendo possível qualquer interface com a escuta.

Já no capítulo 11, o gênero oral trabalhado é a entrevista. Mais uma vez, os alunos leem uma transcrição de parte da entrevista realizada com a jogadora de futebol feminino Marta, eleita, então, cinco vezes consecutivas a melhor do mundo pela FIFA. O texto foi transcrito do programa televisivo *Papo de Boleiro*, da Rede Bandeirantes. Novamente, a pontuação e a repetição contínua de alguns fonemas foram utilizadas para marcar, por escrito, as hesitações e suspensões próprias da oralidade.

Como na ocasião anterior, a proposta de trabalho com o gênero entrevista oral ganha contornos de interpretação de texto escrito, sem diálogos possíveis com a escuta. Vale mencionar que o trabalho de leitura com os gêneros originalmente orais – a narração futebolística e a entrevista – segue, no volume em análise, os mesmos procedimentos para os gêneros escritos, como a compreensão global do que foi lido e a observação dos recursos linguísticos relevantes empregados.

No segundo capítulo do livro do 7º ano – volume 7 –, após a leitura de uma fotonovela, os alunos são convidados a elaborar e apresentar uma radionovela. O ponto de partida é a apreciação da sinopse da telenovela mexicana *Maria do Bairro*, sucesso no Brasil nos anos 90, que servirá de base para a definição das personagens, do narrador, do enredo e do cenário em que se desenrolará a narrativa da radionovela.

A leitura dramatizada do texto elaborado pelos alunos deverá, ainda, contar com o auxílio de sonoplastia, para ampliar os efeitos expressivos da produção, e as autoras sugerem que o primeiro ensaio seja gravado, se possível, de modo a avaliar a produção inicial e identificar o que pode ser melhorado para a produção final.

Por fim, recomenda-se que sejam utilizados microfones conectados a uma caixa de som – já testados previamente em um ensaio final – e que o grupo se apresente separado do restante da turma por uma cortina, de forma que a plateia tenha a sensação de estar ouvindo a transmissão radiofônica real.

As autoras também recomendam que os alunos estejam atentos à expressividade das falas e à boa articulação dos fonemas, no intuito de garantir que todos compreendam bem o texto enunciado.

Cada etapa da produção sugerida é dividida em módulos distintos até a apresentação final. A importância à escuta atenta é apontada não só nos ensaios inicial e final – com auxílio de gravadores –, como também na apresentação e apreciação do gênero radionovela, que deverá ter os próprios alunos da turma como plateia.

Ainda no volume 7, no capítulo 4, os alunos são levados a produzir uma apresentação oral de trabalho – gênero bastante presente no contexto escolar. Na seção *Oficina de textos*, as autoras apresentam uma sequência didática, indicando passos semelhantes àqueles utilizados na produção de textos escritos. A intenção da estratégia é salientar que existe, de fato, a necessidade de ensinar o aluno a produzir gêneros orais.

Na citada sequência didática, no módulo *Definição do projeto de comunicação*, são explicitadas as condições de produção do gênero para o aluno: natureza do gênero, tema, objetivo da produção final e público. A seguir, em *Preparação do conteúdo*, uma vez definido o tema, são apresentadas orientações acerca dos métodos de pesquisa, principalmente com o uso da internet. No módulo *Seleção e utilização de recursos de outras mídias*, os alunos devem atentar para a possibilidade de incrementar a apresentação oral de trabalho com elementos de outras mídias, como cartazes e *slides*, importantes para manter a plateia interessada naquilo que será dito.

Em *A gramática na construção de sentidos*, os alunos devem observar como pode ser organizada a apresentação oral, com exemplos de estruturas linguísticas a serem usadas nas inúmeras etapas da apresentação: a abertura do trabalho, com introdução ao tema e plano de exposição; o desenvolvimento do assunto; a conclusão; o encerramento. No mesmo módulo da sequência didática, são citados fatores cruciais para a apresentação, tais como tom de voz, postura corporal e interação com o público. As autoras frisam que um bom trabalho de pesquisa, com *slides* bem elaborados, bem dividido, pode resultar um desastre se os integrantes do grupo falarem baixo, sem boa dicção ou com postura inadequada.

No módulo *Ensaio geral*, os alunos devem verificar se atenderam ao que foi apontado nos módulos anteriores, antes da produção final.

Por fim, as autoras destacam um importante aspecto a ser observado na apresentação oral de trabalho: a escuta atenta e crítica, já que o público deve cooperar, ouvindo a apresentação em silêncio, de forma respeitosa, e poderá, eventualmente, ser requisitado a avaliar o trabalho dos colegas. Para a escuta “crítica e compreensiva”, as autoras ainda sugerem que o auditório assista a cada apresentação munido de papel e lápis, com o propósito de fazer anotações sobre os trabalhos.

No volume 8, dedicado ao 8º ano, no primeiro capítulo, o gênero textual a ser estudado é a piada. Antes da análise dos aspectos linguísticos de tal gênero, os alunos participam de um concurso de piadas presentes no livro. As autoras lembram que as piadas são textos orais de autoria incerta, que circulam de boca em boca; em função disso, é comum que ocorram alterações e acréscimos em textos desse tipo. Elas prosseguem afirmando que rir de uma piada exige do ouvinte entender não só os recursos linguísticos do texto cômico, como também o meio cultural em que ele foi criado.

No capítulo 3, ao estudar o relato oral de viagem, os alunos devem coletar um relato desse tipo e transformá-lo em um relato escrito, ou seja, devem se ocupar, na seção *Oficina de textos*, de uma atividade de retextualização. Para tanto, as autoras apresentam uma retextualização pronta como modelo e apontam seus principais recursos: a eliminação de repetições e hesitação típicas do texto oral e a articulação das informações por meio do uso de conectores discursivos. Quanto à retextualização, no *Manual do Professor*, as autoras consideram fundamental ressaltar que não tratam o texto oral como caótico, confuso. Dessa forma, reiteram que retextualizar não significa passar do caos para a ordem.

A retextualização como estratégia de trabalho com o texto oral aparece novamente no capítulo 6, no qual os alunos devem realizar uma entrevista oral com um jovem talento da região em que moram e, posteriormente, transformá-la na versão escrita. Como no volume

anterior, a tarefa proposta segue passos semelhantes àqueles destinados à produção do texto exclusivamente escrito. As autoras apresentam módulos que guiam o trabalho desde a realização da entrevista oral inicial até a produção final retextualizada.

Nos capítulos 7 e 8, os alunos são levados a realizar a leitura expressiva de textos dramáticos. As autoras lembram que tal tipo de leitura deve imprimir o tom afetivo e emocional às personagens, explorando o ritmo, as pausas e as ênfases necessários para reforçar os sentidos do texto teatral. Apesar de não fazerem qualquer menção direta à escuta, recomendam que os alunos falem alto e claro, variando a entonação da voz durante a realização da tarefa. Também sugerem a exploração de movimentos gestuais e expressões faciais, a fim de que se destaquem nuances expressivas.

Finalmente no volume do 9º ano, o primeiro capítulo é destinado ao estudo do gênero oral discurso político-estudantil. Na fase preliminar da realização da atividade, a escuta ativa e crítica é sugerida pelas autoras quando propõem que a turma escolha o discurso estudantil argumentativo mais convincente. Para tanto, o livro apresenta dois discursos distintos, e dois alunos voluntários devem lê-los para a turma. Entre as recomendações para quem se apresentar oralmente, estão aquelas que tratam da entonação enfática e da boa dicção, além da necessidade de se manter contato visual com os ouvintes, de modo a captar-lhes a atenção.

Ainda no capítulo 1, a seção *Oficina de textos* propõe que os alunos escrevam um discurso estudantil para a eleição do grêmio. Cada discurso deverá ser proferido para a turma. Nesse ponto, embora apareçam inúmeras valiosas orientações quanto à melhor forma de se dirigir ao público, não é feita, no livro, qualquer menção ao trabalho com a escuta.

Adiante, no capítulo 2, a letra de canção é o gênero textual em foco. Composições antigas e contemporâneas são apresentadas na obra, todavia sugere-se aos alunos que recorram à *web*, se possível e desejável, para a audição das canções. A escuta em sala de aula, em qualquer uma de suas modalidades, não consta como atividade proposta.

Ao fim do capítulo 6, depois de trabalhar o gênero poema, é sugerido que os alunos realizem um sarau com suas próprias produções. Novamente, as autoras dão dicas para a leitura expressiva dos textos poéticos, sem qualquer menção direta à escuta, muito embora ela faça parte, naturalmente, da atividade em questão.

Já no capítulo 8, a atenção recai sobre o gênero discurso de formatura. Depois de produzirem, em grupos de cinco integrantes, discursos de conclusão do Ensino Fundamental, os alunos deverão escolher o melhor texto para ser preferido por um orador. As autoras, sensíveis à escuta, salientam que os presentes, no dia da formatura, não terão como acompanhar o discurso por escrito, mas apenas ouvi-lo. Dessa forma, alertam que uma boa

organização sintática pode facilitar a compreensão do texto e capturar a atenção dos ouvintes do início ao fim do discurso.

Cumprir acrescentar que o gênero discurso de formatura, embora elaborado para realização oral, apresenta marcas nítidas e necessárias da organização escrita.

Ao fim de algumas unidades, encontra-se a seção *Projeto*, que recomenda a realização de atividades coletivas relacionadas aos temas e/ou aos gêneros trabalhados na unidade. Desse modo, os alunos têm a oportunidade de colocar o aprendizado em prática, por meio da concretização de tarefas que podem envolver o exercício da oralidade. No volume 6, por exemplo, ao final da primeira unidade, é proposta a apresentação de um sarau na escola. Como sensibilização para a realização da tarefa, é sugerido que os alunos se reúnam em pequenos grupos, com o propósito de lerem, uns para os outros, poemas e demais textos que despertem emoções. Segundo as autoras, o objetivo dessa etapa é fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de ouvir textos variados. Na apresentação final, recomenda-se que os alunos leiam (caso não tenham memorizado o texto) ou declamem em voz alta o suficiente para garantir a escuta do público. Também são dadas orientações quanto ao ritmo e à clareza da fala, sem esquecer a necessidade dos gestos adequados a uma leitura expressiva.

No volume 7, o debate regrado constitui a atividade do projeto proposto. Os alunos são levados a eleger, com a ajuda do professor, um tema polêmico que seja do interesse da comunidade escolar. Apesar das orientações detalhadas acerca das fases para a consecução da tarefa, não se faz qualquer referência à escuta, seja por parte dos debatedores, seja por parte dos espectadores.

Por fim, no volume 8, o projeto que fecha a unidade 2 propõe a produção de um videopoema. Como sensibilização para a realização da atividade, sugere-se que os alunos assistam, na escola, ao videopoema “Cultura”, de Arnaldo Antunes. Assim, eles deverão ser capazes de perceber a relação necessária entre as imagens exibidas e o texto que se ouve, o qual materializa inúmeras metáforas.

5.3 Para viver juntos: português

Na apresentação da coleção aos alunos, os autores – Ana Elisa de Arruda Penteado, Andressa Munique Paiva, Cibele Lopresti Costa, Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Heidi Strecker, Jairo J. Batista Soares, Manuela Prado, Maria Virgínia Scopacasa e Mirella L.

Cleto – chamam a atenção para a mediação da linguagem nas inúmeras práticas sociais de que todos tomam parte cotidianamente. Ainda acrescentam que, seja ao lerem *e-mails* e propagandas, seja ao ouvirem programas de rádio e televisão, os usuários da língua entram em contato com múltiplas linguagens e discursos. Dessa forma, propõem que os alunos leiam e produzam textos que circulem em diversas esferas sociais, em um convite às inúmeras possibilidades oferecidas pelo estudo de Língua Portuguesa, capaz de ampliar a participação de cada um no mundo como sujeitos autônomos e críticos.

O elemento organizador da coleção são os gêneros textuais. Assim, em cada capítulo, um ou dois gêneros orientam o trabalho de leitura e servem de referência para as propostas de produção escrita e oral, bem como para o estudo da língua.

Os nove capítulos de cada volume recebem o nome do(s) gênero(s) estudado(s) e se organizam em torno de dois textos, Leitura 1 e Leitura 2, seguidos de seções e subseções relativas aos quatro eixos de ensino.

O eixo da oralidade contempla produção de gêneros praticados em situações comunicativas não só escolares como também extraescolares e aparece ao final de seis dos nove capítulos, na seção *Oralidade*, geralmente subdividida em “O Que Você Vai Fazer”, “Preparação da Apresentação” e “Avaliação”. O trabalho toma como base os gêneros focalizados na leitura e na produção escrita. As orientações chamam a atenção para aspectos específicos de cada gênero. Eventualmente, o trabalho com a oralidade ocorre na seção *Interligados*, com a proposta de tarefas em grupo e atividades interdisciplinares, presentes duas vezes em cada volume.

De forma geral, a habilidade de escuta atenta e compreensiva é pouco trabalhada, sendo apenas recomendada em algumas propostas, o que resulta um tanto paradoxal, visto que boa parte do sucesso da maioria das atividades de produção oral presentes na coleção depende da escuta dos alunos durante a apresentação oral dos colegas, ou seja, depende das ações de ouvir, prestar atenção e compreender.

No *Manual do Professor*, ao final de cada um dos volumes da coleção, os autores afirmam que o trabalho com a linguagem oral proposto por eles na seção *Oralidade* se preocupa com duas vertentes fundamentais: por um lado, remete a aspectos inerentes à oralidade, como entonação, pronúncia de palavras, prosódia e gestualidade; por outro, volta-se para o trabalho, de forma mais sistemática, com os gêneros específicos dessa modalidade, notadamente os formais públicos, como o debate regrado e a mesa-redonda, por exemplo. Para a realização das atividades da seção, propõe-se, de acordo com os autores, a análise da materialidade linguística de discursos organizados nos gêneros orais, além da análise do passo

a passo para a produção de tais gêneros, traduzida pelas orientações acerca de como prepará-los, apresentá-los e avaliá-los.

Conforme afirmado anteriormente, a seção *Oralidade* aparece ao final de seis dos nove capítulos de cada volume da coleção.

No primeiro capítulo do livro do 6º ano – volume 6 –, o trabalho com o oral se detém na conversa, gênero marcado pela descontração na maior parte de suas ocorrências. É proposto que os alunos se reúnam em pequenos grupos para estabelecer conversa sobre um assunto de interesse comum. A atividade trata da organização dos turnos de fala, sem, contudo, qualquer menção atitudinal explícita quanto à escuta durante a realização das conversas. Sugere-se, ainda, que, se possível, seja feita a gravação dos diálogos, de modo a possibilitar uma análise mais aprofundada da prática desenvolvida.

No capítulo 2, a contação de histórias, outro gênero relacionada à oralidade, concentra-se no conto popular. Assim, pede-se que os alunos se reúnam em pequenos grupos e escolham um dos contos populares produzidos por eles na seção *Produção de texto*, do mesmo capítulo. Selecionada a história e adaptada a circunstâncias mais informais, a narrativa deverá ser apresentada a colegas de outra turma em dia e horário combinados com o professor. Para a realização da tarefa, o texto deverá ser memorizado, e não lido. Ademais, com o intuito de atrair a atenção da plateia, os alunos poderão usar recursos próprios dos contadores de histórias, tais como o uso de adereços e o direcionamento da fala aos ouvintes, perguntando a eles o que acham que vai acontecer em seguida.

Como avaliação, os autores recomendam que os alunos observem se a história foi contada de modo que a sequência dos acontecimentos ficasse clara e se o contador se apresentou sem muitas hesitações e com expressividade. Ao longo da proposta, não é feita qualquer menção à escuta.

Ao final do capítulo 4, a seção *Oralidade* se volta à locução de notícias para o rádio. Antes de produzirem um jornal radiofônico, os alunos são levados a comparar uma notícia radiofônica com outra publicada em jornal, as quais tratam do mesmo assunto, de forma a verificarem as diferenças devidas aos dois suportes diferentes de veiculação da mensagem.

Em seguida, propõe-se que a turma seja dividida em grupos para a elaboração de um jornal radiofônico. A apresentação da tarefa poderá ocorrer por meio da reprodução de um áudio de autoria do grupo ou ao vivo, em sala de aula. Em cada grupo, deverá haver um âncora responsável por saudar os ouvintes, anunciar as notícias e concluir o noticiário. Os demais alunos do grupo deverão apresentar uma das notícias escritas com base na proposta de produção de texto do capítulo.

Os autores dão orientações quanto aos cuidados necessários com a dicção e a entonação das falas, bem como quanto ao nível de formalidade exigido. Apesar de não haver menções acerca da importância da escuta atenta para a consecução da tarefa, os autores recomendam que os alunos acessem determinado endereço eletrônico, com o propósito de ouvirem a notícia de rádio transcrita no livro e observarem a entonação utilizada pela jornalista.

No capítulo 5, os alunos são convidados a participar de uma sessão de relatos orais de experiências vividas. Cada aluno deverá escolher uma experiência marcante de sua vida para ser apresentada à turma. Os autores sugerem que, em um primeiro momento, os alunos gravem o relato de alguma forma, utilizando para tanto uma câmera, uma máquina fotográfica ou um celular. Gravação assistida, deverão observar se o texto consegue captar a atenção da plateia, se a articulação e a pronúncia das palavras estão claras e se a linguagem corporal está adequada.

Como estímulo inicial, os autores trazem a transcrição de um relato da escritora Ana Maria Machado e sugerem ao professor que um *site* seja acessado para que os alunos possam fazer a leitura do texto acompanhada pelo áudio. Ainda que a proposta não constitua, em essência, uma atividade de escuta orientada, uma vez que o foco deverá ser o texto escrito, os alunos deverão ser capazes de acompanhar as trocas de turnos conversacionais, as hesitações, as repetições de palavras e tantas outras marcas do gênero oral em questão.

Já no capítulo 7, o gênero a ser trabalhado é a exposição oral, muito presente na vida escolar. Em grupos, os alunos deverão fazer a exposição oral da biografia de alguém que tenha se destacado positivamente em determinada área de atuação. Os autores recomendam não só que os alunos realizem criteriosa seleção dos dados pesquisados como também estejam atentos ao tom e volume de voz adequados, de forma que todos possam ouvir as informações transmitidas. Também salientam, entre os critérios para a avaliação da tarefa, a importância de a plateia apresentar comportamento colaborativo com os colegas que se apresentarem, em uma primeira menção direta à escuta atenta como condição para o sucesso do trabalho.

Por fim, ainda no volume 6, a entrevista oral é o gênero focalizado no capítulo 8. É sugerido aos alunos que assistam a um vídeo disponível na internet, no qual o autor de histórias em quadrinhos Mauricio de Sousa é entrevistado pelo médico Drauzio Varella, e que leiam uma entrevista concedida pelo quadrinista ao *site* Universo HQ. Esta última sugestão constitui oportunidade para realização da escuta orientada, com o intuito de o alunado compreender o conteúdo geral do texto oral e observar suas marcas estruturais, principalmente baseadas nos turnos conversacionais.

A seguir, os alunos deverão organizar uma entrevista cujo tema é “A Educação Física na escola”, recorrendo a pesquisas bibliográficas e aos professores da disciplina. No desenvolvimento da tarefa, cada aluno será entrevistador e também entrevistado. Por essa razão, os autores recomendam, na avaliação do trabalho, o respeito ao término da fala do interlocutor para fazer nova pergunta ou dar nova resposta. Ainda salientam a necessidade de se ouvir com atenção as perguntas, para garantir o sucesso da atividade.

No volume 7, destinado ao 7º ano, ao final do primeiro capítulo, é proposto que os alunos realizem a gravação de um audiolivro de contos produzidos por eles mesmos ao longo do capítulo na seção de produção escrita. Como estímulo inicial, eles devem ler um texto em que se afirma que a audioliteratura tem ganhado espaço nas grandes editoras nacionais, favorecendo, principalmente, deficientes visuais e motoristas em grandes cidades de trânsito complicado.

Em grupos, os alunos decidem se a gravação será feita por apenas uma pessoa ou por várias. Escolhido o equipamento, os alunos deverão gravar os contos. Os autores advertem que, mais do que ler, é preciso interpretar as histórias com atenção à dicção, entonação, velocidade e altura da voz. É também sugerido que as cópias do CD produzido sejam distribuídas entre colegas, professores, funcionários e pais. Não ocorre, entretanto, qualquer sugestão de aproveitamento da tarefa por meio da escuta.

No segundo capítulo, o gênero oral trabalhado é a popular contação de causos. O livro traz dois exemplos de causos que são analisados brevemente em sua materialidade linguística. A seguir, é sugerido que os alunos, em grupos, pesquisem, em livros ou na internet, outros causos para serem contados à turma. Como avaliação da tarefa, os autores recomendam que seja observado se os contadores imprimiram entonação adequada às falas das personagens e se eles estiveram atentos à articulação dos fatos narrados. Não há, ao longo das orientações acerca do trabalho, referências explícitas à escuta.

No capítulo 4, o jornal falado é o gênero em estudo. Antes de elaborarem e apresentarem um jornal falado para a turma, os alunos deverão ler a transcrição de uma notícia veiculada em uma rádio. Se possível, os autores recomendam que a mesma notícia seja ouvida, acessando um endereço eletrônico indicado. Tendo analisado algumas especificidades do texto, cada aluno será levado a escrever uma notícia sobre um fato relevante, atento à estrutura do gênero. Depois disso, em pequenos grupos, as notícias deverão ser apresentadas.

Como avaliação, os autores recomendam observar o nível de linguagem adequado à situação comunicativa, os recursos de expressividade e clareza da voz, a interação entre o âncora e os repórteres, bem como o comportamento colaborativo da plateia com os colegas

que estavam apresentando o jornal falado. Neste último ponto, vislumbra-se a atenção à escuta, a qual também pode ser explorada quando do contato dos alunos com a notícia em seu formato exclusivamente sonoro.

A palestra é o gênero abordado pela seção *Oralidade*, no capítulo 6. Depois de os alunos terem estudado o gênero escrito artigo expositivo ao longo do capítulo, são levados a produzir uma palestra sobre um tema a ser sorteado pelo professor. Como aquecimento, o livro traz um trecho da palestra de um engenheiro florestal sobre a importância da preservação ambiental e, por meio de perguntas, leva o aluno não só a perceber a organização lógica das ideias no texto, como também os recursos linguísticos para manter a atenção dos interlocutores.

Definido o tema e realizada a pesquisa, os alunos deverão proferir uma palestra em grupo, observando suas partes: o cumprimento ao público, a apresentação de informações gerais sobre o assunto, a divulgação de novidades ou curiosidades sobre o tema tratado e a recapitulação das ideias apresentadas. Na avaliação da tarefa, os autores sugerem checar se os palestrantes estavam seguros e bem informados a respeito do assunto analisado e se usaram estratégias para se aproximar da plateia. Quanto à escuta, os autores indagam se os ouvintes tiveram comportamento colaborativo, mantendo-se atentos e interativos.

Ao final do capítulo 6, na seção *Interligados*, é proposta a elaboração e apresentação de um programa jornalístico, no qual deverá haver, além da participação de um âncora, uma entrevista e a análise de um gráfico relacionado ao assunto da entrevista. Como preparação para o projeto, os alunos são orientados a assistir, em casa, a telejornais diversos, de sorte que possam observar as características da linguagem empregada pelos profissionais da área. Tal etapa, ainda que ocorra individualmente, corresponde exatamente ao que propõem os PCNLP (MEC/SEF, 1998. p. 67), ou seja, a escuta de uma série de gêneros orais selecionados, “de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras”.

Todos os grupos da turma deverão preparar uma edição dedicada ao tema meio ambiente, com roteiro que dê conta da entrevista e da análise do gráfico a ser apresentado. Sugere-se que o telejornal de cada grupo seja gravado, se possível, e exibido para a turma. Os autores recomendam cuidado com a dicção e com a expressividade dos participantes para garantir a clareza do que será dito, sem, entretanto, fazerem alusões à escuta atenta como condição necessária ao sucesso da tarefa.

De volta à seção *Oralidade*, no capítulo 7, os alunos são convidados a elaborar um comunicado oral, a exemplo dos que são veiculados na televisão, no rádio, ou mesmo na escola, quando se deseja que uma mensagem importante chegue rapidamente ao maior

número de pessoas possível. Diferentemente da atividade anterior, não se oferece aos alunos uma referência modelizadora de escuta. Todavia, os autores, ao proporem a produção de um comunicado de imprensa para clientes de uma empresa, lembram que o comunicador é o porta-voz do grupo empresarial e, por isso, deve estar atento à imagem de seriedade e à linguagem sem informalidades que a circunstância impõe.

No capítulo 8, a assembleia é o gênero oral a ser trabalhado. É sugerido que o professor forme grupos, os quais formularão propostas para a montagem ou o incremento de uma biblioteca de classe. Duas das propostas serão submetidas a discussão e votação. Um aluno encarregar-se-á de anotar o número de pessoas favoráveis a cada proposta. A proposta que tiver mais votos será considerada aprovada. Ao longo da atividade, não há recomendações quanto à escuta.

No volume 8, endereçado ao 8º ano, a contação de histórias de assombração é o gênero oral trabalhado no capítulo 1. Depois de ler um conto de assombração de autoria de Ângela Lago, a turma deverá pesquisar outros textos do mesmo tipo em livros, na internet ou entrevistando pessoas mais velhas. Posteriormente, em grupos de quatro componentes, os alunos deverão escolher uma história para contar à turma. Os autores pedem atenção ao nível da linguagem usada, às eventuais expressões antigas ou regionais, à entonação adequada à situação comunicativa e ao gestual capaz de envolver os colegas no clima da história, sem fazer qualquer referência atitudinal à escuta.

No capítulo 2, é proposta uma contação de histórias de maneira lúdica. Após a leitura de um trecho de *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco, os alunos são levados a analisar os elementos tradicionais da narrativa. Em seguida, o professor dispõe os alunos em círculo e, de posse de uma bolinha de papel, começa a história dizendo a primeira frase. Ao terminar sua fala, joga a bolinha para um dos alunos e inicia a contagem do tempo (um minuto), para que o aluno possa dar continuidade à história. Esse aluno, por sua vez, apresenta a sequência, interrompe a sua frase e joga a bolinha para outro aluno, e o professor volta a marcar o tempo.

Sucessivamente, os alunos devem ir completando as frases dos colegas, de forma a desenvolver a narrativa até o final do tempo estipulado ou até o desfecho da história. Não são mencionados cuidados com a escuta ao longo do desenvolvimento ou da avaliação da tarefa.

No capítulo 4, a atenção se volta ao seminário. Inicialmente, o livro traz a informação de que tanto a exposição oral quanto o seminário são gêneros orais muito presentes na rotina escolar, inclusive nos cursos superiores. A distinção entre ambos se dá pela possível troca de ideias, própria do seminário.

Os autores propõem que os alunos preparem um seminário sobre um super-herói ou uma super-heroína das histórias em quadrinho ou do cinema. Para tanto, apresentam um roteiro com todas as etapas da tarefa, incluindo dicas de como assegurar uma boa exposição, do volume de voz audível à exploração do eventual material audiovisual. Apesar da constante interlocução que marca o gênero seminário, não se observam orientações explícitas à escuta atenta ou crítica.

No quinto capítulo, os alunos são levados a realizar a leitura dramatizada de um trecho da comédia *Maldita parentela*, de França Júnior. Em grupos de quatro colegas – mesmo número de personagens do texto teatral dado –, os alunos deverão fazer a leitura dramatizada com o texto em mãos, uma vez que não se trata de uma encenação propriamente dita. Os autores chamam a atenção para o uso de recursos expressivos como a modulação da voz, as variações faciais e o uso de pequenos gestos no decorrer das falas de cada um. Não mencionam, entretanto, detalhes quanto à importância da escuta.

Já no capítulo seguinte, quando o gênero em questão é o debate regrado, os autores alertam os alunos para a necessidade de a plateia manter-se atenta aos argumentos dos grupos não só para poder elaborar questões pertinentes como também para realizar uma avaliação adequada dos participantes. Ainda recomendam que se respeitem as opiniões divergentes e que os alunos se manifestem apenas com a autorização do mediador, fatores possíveis somente por meio da escuta atenta e crítica.

No capítulo 8, a mesa-redonda é apresentada como um gênero oral que constitui importante instrumento para o confronto de ideias e a formulação de opiniões, principalmente em uma sociedade democrática. Dessa forma, os alunos são levados a participar de uma mesa-redonda em que será discutido um tema relevante para os jovens da comunidade. Definido e pesquisado o tema, professor e alunos devem estabelecer quem será o moderador do grupo, quais serão os participantes da mesa-redonda e como será a participação do público debatedor.

Além de apontarem a linguagem adequada à formalidade da circunstância, os autores salientam a necessidade de o público ouvir atentamente as orientações do moderador, bem como as falas dos participantes.

No volume 9, dedicado ao 9º ano, a seção *Oralidade* do primeiro capítulo propõe a produção de relatos de história familiar. Os autores sugerem que os alunos, com o auxílio do gravador de voz de um celular, entrevistem uma pessoa da família para registrar uma história importante já vivida. Tal experiência deverá ser recontada em uma roda de relatos para os colegas de classe.

Para a realização da tarefa, o livro não só fornece o roteiro para a entrevista, como também traz a recomendação para que, antes da apresentação, os alunos gravem o relato, procurando verificar o que pode ser melhorado. Os autores reforçam que, a despeito do teor dos relatos, todos precisam ser respeitados e que, portanto, a escuta atenta deve ser exercitada com postura de respeito àquilo que é dito pelos colegas.

No capítulo 2, o radioconto é o gênero em estudo. Inicialmente, os alunos devem ler um trecho de reportagem sobre a radionovela e responder a algumas perguntas. Depois disso, são levados a participar da narração de contos para rádio, isto é, da oralização de alguns contos, os quais podem ser de própria autoria, produzidos no capítulo, ou selecionados na biblioteca ou internet.

Os autores sugerem que os componentes do grupo decidam quem interpretará o narrador, as personagens e quem será responsável pela sonoplastia e demais efeitos sonoros. Também recomendam que as personagens atuem com expressividade, uma vez que no rádio há apenas voz e outros sons como recursos. Não ocorrem alusões à escuta no desenvolvimento da tarefa.

O *podcast* é o gênero oral apresentado no capítulo 4 como um arquivo de áudio que pode ser baixado e transferido para tocadores de MP3. Sugere-se que os alunos, em grupos, produzam um *podcast* sobre divulgação científica. Alguns endereços eletrônicos são fornecidos para que, por intermédio da escuta, tenham modelos desse gênero discursivo como parâmetro. Cumprida tal etapa, eles devem produzir material próprio, contendo, pelo menos, uma entrevista com algum especialista da área científica. Os autores ainda sugerem que os arquivos fiquem disponíveis no *site* da escola, caso exista, ou em outro *site* sugerido pelo professor. Na avaliação da tarefa, os alunos são levados a refletir em que medida a audição de um *podcast* pode ajudar a exercitar a atenção a textos orais em uma aula ou em uma palestra, por exemplo.

No capítulo seguinte, os alunos deverão realizar a dramatização de um texto elaborado por eles mesmos e cujo tema será escolhido entre os três sugeridos pelo livro. Os autores apresentam um roteiro com todas as etapas do trabalho e chamam a atenção para a adequação do nível da linguagem a ser empregada, para o gestual e o tom de voz a serem utilizados, bem como para a boa articulação das palavras, de modo a tornar possível a audição do que será dito aos colegas.

No capítulo 7, o júri simulado é o gênero oral estudado. Depois de lerem uma notícia em que um juiz proíbe a paquera na principal praça de uma pequena cidade brasileira, os

alunos deverão julgar se a proibição em questão constitui abuso de autoridade ou medida sensata.

Os autores fornecem o passo a passo da tarefa, incluindo a função de cada participante (juiz, jurados, réu, advogado de defesa, de acusação e testemunhas). Apesar das inúmeras recomendações quanto à formalidade da linguagem e à postura corporal compatíveis com a situação simulada, não se observam quaisquer apontamentos em relação à escuta atenta e compreensiva.

O discurso de formatura é objeto de análise na última sessão *Oralidade* do volume 9. Após a leitura de um trecho do discurso proferido em 2005 por Steve Jobs na formatura de alunos da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, os alunos são convidados a preparar, em grupos, um discurso de formatura de sua própria turma, que está concluindo o Ensino Fundamental.

Mais uma vez, os autores apresentam um roteiro detalhado da tarefa, incluindo orientações acerca da formalidade da linguagem exigida, do tom de voz expressivo e do toque de emoção esperado desse tipo de texto, sem haver, entretanto, menções à escuta.

5.4 Português linguagens

No texto de apresentação destinado aos alunos, os autores – Thereza Cochar e William Cereja – afirmam que a coleção está voltada àqueles que gostam de trocar ideias e não se intimidam ao dar uma opinião. Dessa forma, prometem trazer propostas de trabalho diversificadas, individuais ou em grupo, atentas às inúmeras possibilidades de comunicação que envolvem desde a literatura até a internet, passando pelos jornais, pelas revistas e canções, por exemplo.

Ainda de acordo com os autores, é o livre trânsito entre linguagens que pode propiciar o aprimoramento da capacidade de cada um interagir com pessoas e com o mundo em que vive.

No *Manual do Professor*, ao final de cada volume, encontram-se os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a coleção em seus diferentes campos de estudo, bem como informações quanto à estrutura e metodologia adotadas pela obra, a qual está organizada em torno da combinação tema/gênero textual. Assim, cada volume apresenta quatro unidades temáticas a que se subordinam os variados gêneros textuais. No livro do 6º

ano – volume 6 –, por exemplo, em que um dos temas é o mundo da fantasia, trabalha-se o conto maravilhoso no primeiro capítulo. Já no volume 8, dedicado ao 8º ano, um dos temas trabalhados é o consumo, por isso o anúncio publicitário recebe ênfase no capítulo 3, e assim por diante.

O eixo da oralidade, no qual ocorrem, por excelência, as propostas de atividades de escuta, organiza-se em torno de três tipos de atividades: a produção de gêneros orais, na seção *Produção de Texto*; a proposição de discussões a respeito de determinados temas, na seção *Trocando ideias*; e a oralização de textos do eixo de leitura, na seção *Leitura Expressiva do Texto*.

Após a leitura e interpretação do texto de abertura de cada capítulo, a seção *Trocando ideias*, em todos os volumes, apresenta, em média, três questões com o intuito de suscitar discussões sobre o tema levantado. Da mesma forma que não há maiores orientações a professores e alunos quanto ao desenvolvimento da tarefa na referida seção, tampouco há menções à relevância da escuta atenta ou compreensiva.

Situação semelhante ocorre na seção *Leitura Expressiva do Texto*, que aparece em alguns capítulos dos volumes e consiste na oralização de trechos de determinados textos. Depois de várias incursões feitas no texto, tal seção objetiva ser uma síntese da compreensão e interpretação textual, propondo uma releitura enfática, capaz de explorar elementos como pausas, entonações, maior ou menor volume de voz. As atividades então apresentadas também não revelam preocupação ou orientação em torno da escuta.

Em momentos pontuais, nas propostas de produção de alguns gêneros da oralidade que ocorrem na seção *Produção de Texto*, há estímulos para que o aluno desenvolva a capacidade da escuta atenta e compreensiva. De forma geral, o estudo dos gêneros orais é voltado para que o aluno aprenda as regras sociais presentes na produção desses gêneros. No volume 6, o capítulo 3 da unidade 1, cujo tema é o mundo da fantasia, traz a proposta de passar um conto maravilhoso escrito para o registro oral. Primeiramente, é apresentado aos alunos um texto explicando que, embora os contos maravilhosos tenham se originado da tradição oral, quando foram registrados por escrito e publicados, adequaram-se à norma-padrão formal. Desse modo, os alunos são desafiados a selecionar um conto do tipo em questão e contá-lo empregando o registro informal, à semelhança dos contadores de histórias.

Depois de recorrer a obras existentes em casa ou na biblioteca da escola para selecionar o conto, cada aluno deverá memorizar o texto e contá-lo aos colegas. Apesar de inúmeras orientações quanto à linguagem a ser empregada – sem gírias e expressões viciosas

de apoio, como “né”, “ahn” ou “ái” –, os autores não mencionam quaisquer cuidados referentes à escuta.

No capítulo 3 da unidade 4, a exposição oral é apresentada como um dos gêneros orais públicos mais importantes e frequentes no ambiente escolar, uma vez que tem por objetivo a transmissão de saberes.

Como o tema da unidade é o espaço natural, os autores propõem que os alunos prepararem uma exposição oral sobre a preservação do meio ambiente. Para tanto, apresentam orientações sobre cada etapa da atividade. Na pesquisa e no planejamento, recomendam o uso de fontes diversas e a elaboração de um breve roteiro de toda a exposição, o qual não deverá ser lido, mas servir de apoio quando necessário. Quanto à realização da exposição propriamente dita, apontam e explicam cada uma de suas partes: abertura, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento, recapitulação, conclusão e encerramento. Acerca da postura corporal e voz, os autores sugerem que se evite falar apressadamente e que se fale procurando olhar nos olhos dos interlocutores para transmitir confiança. A respeito do uso dos recursos audiovisuais, alertam que eles conferem maior dinamismo à exposição, mas que não devem ser o centro dela. A linguagem, prosseguem, deve respeitar a norma-padrão e evitar gírias e eventuais vícios de linguagem.

A preocupação com a escuta atenta não vem em forma de advertência à plateia da exposição, mas aos próprios expositores. Os autores recomendam que se ouçam atentamente as observações e as dúvidas dos colegas de classe, para que elas possam ser consideradas e respondidas.

No livro do 7º ano – volume 7 –, ao final da unidade 2, cujo tema é “viagem pela palavra”, a seção *Intervalo* propõe, além da montagem de um livro com poemas e cordéis de autoria dos alunos, a declamação desses textos. Os autores sugerem que outros textos de autores consagrados também sejam considerados para a tarefa e recomendam a memorização dos poemas. Apesar de não fazerem referência a qualquer tipo de escuta, os autores dão dicas de como tornar a declamação expressiva.

A unidade 3 do volume 7 apresenta o tema “eu e os outros”. O capítulo 3 dessa unidade propõe, na seção *Produção de texto*, a discussão em grupo como materialização de atividade para desenvolvimento da argumentação oral.

Após a leitura de quatro depoimentos de jovens que já sofreram *bullying*, os alunos deverão se reunir em grupos, a fim de realizar a discussão sobre um dos depoimentos, levando em conta o roteiro fornecido pelo livro. Tal roteiro inclui a identificação do problema relatado e vivido pelo estudante, o reconhecimento dos motivos que causaram o problema, a análise da

situação e as propostas de intervenção. Ao final da discussão, o relator do grupo, selecionado previamente, deve apresentar à classe um resumo oral das questões mais importantes discutidas pelo grupo, sem recorrer à leitura. Os autores recomendam à turma a escuta atenta das ideias apresentadas, de modo a observar se há considerações comuns ou diferentes entre os grupos.

No capítulo seguinte da mesma unidade, o debate deliberativo é o gênero oral público a ser produzido. Tendo lido um texto sobre *cyberbullying*, os alunos deverão debater o assunto e deliberar um conjunto de medidas de combate a esse comportamento, que poderão ser adotadas pela classe e, se possível, por toda a escola.

Além do roteiro com todas as etapas para a realização da atividade, os autores apresentam os princípios de um debate democrático, entre os quais figura o direito não só de falar livremente como também o dever de ouvir o outro sem interrompê-lo. A escuta, portanto, emerge como requisito para que cada um tenha seu ponto de vista respeitado. Os autores também lembram que o professor pode se valer do recurso digital que acompanha a obra – um DVD que apresenta, entre outros conteúdos, um debate deliberativo sobre o tema proposto. Se preferir, o professor poderá pedir aos alunos que debatam o tema antes de assistir à gravação, a fim de que não sejam influenciados pelos argumentos dos debatedores do vídeo. Nesse caso, quando apresentar o DVD, o professor pode e deve aproveitá-lo como experiência modelizadora, tal como recomendam os PCNLP, explicitando aspectos próprios do gênero, como o papel do moderador e a negociação de propostas, por exemplo.

No capítulo 2 da unidade 4, que trata do tema “medo e aventura”, os alunos são levados a produzir uma entrevista oral. Em um primeiro momento, a turma deve ler um trecho da entrevista que Laerte – desenhista, quadrinista e cartunista – concedeu especialmente para a coleção. Os autores preferiram reproduzir o trecho, tal qual foi gravado, com todas as marcas da oralidade, a sugerir a reprodução do áudio da entrevista, o que poderia servir de recurso modelizador. Lido o texto, os alunos são conduzidos a, em grupos, entrevistar uma pessoa ligada ao cinema, que pode ser um ator, um colecionador de filmes antigos, um proprietário ou funcionário de locadora ou mesmo alguém que simplesmente goste de cinema. A intenção é apresentar o produto final no projeto relacionado a cinema, a ser desenvolvido na seção *Intervalo*, ao fim da unidade.

Os autores fornecem o roteiro para a consecução do trabalho e sugerem a gravação em vídeo para posterior exibição à turma. Também fazem recomendações quanto ao nível de linguagem a ser utilizado, entretanto não há menções acerca da escuta.

No volume 8, ao final da primeira unidade, dedicada ao tema “humor”, a seção *Intervalo* propõe a dramatização de um dos textos teatrais produzidos pelos alunos nos três capítulos anteriores. Como a estrutura do texto dramático escrito já foi analisada previamente, não há muitos pormenores quanto à apresentação oral proposta, tampouco referências à escuta no tratamento desse gênero da oralidade.

No último capítulo da unidade 4, que trata do tema “ser diferente”, o seminário é o gênero oral público em estudo. Pertencente ao grupo dos gêneros expositivos, o seminário é apresentado como uma atividade comum nas esferas acadêmica e profissional. Os autores oferecem um roteiro pormenorizado de todas as etapas e especificidades da tarefa: pesquisa, tomada de notas, seleção e organização de informações, produção de roteiro, seleção de recursos materiais, postura dos apresentadores e uso da linguagem.

O seminário proposto deve se ocupar dos temas presentes na seção *Intervalo*, todos relacionados à saúde na adolescência: anorexia, bulimia, alimentação saudável e atividades físicas. Para a apresentação dos grupos, os autores frisam que a escuta atenta é fundamental, devendo ser evitados comportamentos que desviem tanto a atenção do apresentador quanto a do público, como conversas paralelas entre os membros do grupo ou entre um membro do grupo e alguém da plateia.

No volume 9, destinado ao 9º ano, a unidade 3 volta-se para o tema “ser jovem”. Os capítulos 1 e 2 da unidade propõem a produção do debate regrado. No capítulo 1, como aquecimento, os alunos deverão ler a transcrição de um trecho de debate com moderador, entre jovens de 15 a 18 anos sobre a violência e suas causas na sociedade contemporânea. Uma série de perguntas, depois de convenientemente respondidas, procura estabelecer as principais características do gênero em questão, o qual ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico, pressupondo a existência de regras preestabelecidas.

Os autores salientam que debater é muito mais que o direito de expor ideias livremente, já que inclui o dever de ouvir e respeitar o pensamento alheio, mesmo que dissonante daquele que alguém sustenta. Em última instância, defendem, o debate é um exercício de cidadania, na medida em que, por meio dele, é possível modificar o outro e modificar a si mesmo.

Conhecida a estrutura do gênero, no capítulo 1, os alunos são convidados a debater se o uso do celular em sala de aula representa uma ameaça ou uma evolução pedagógica. Já no capítulo 2 dessa mesma unidade, o tema do debate é a gravidez na adolescência. Nesse capítulo, os autores conferem especial atenção ao papel do mediador como capaz de garantir o

sucesso da atividade, uma vez que é ele quem coordena e organiza o debate, inclusive regulando as trocas de falas.

À semelhança do que ocorre no volume 7, o livro apresenta os “princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático”, entre os quais se encontra, mais uma vez, o dever de ouvir o ponto de vista alheio com consideração. A escuta atenta e crítica, portanto, aparece não só como evidência de polidez, mas também como condição para a contra-argumentação equilibrada e consistente.

5.5 Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem

Dirigido ao aluno, o texto de apresentação da coleção explica que cada volume está organizado em três cadernos: *Caderno de Leitura e produção*, *Caderno de Práticas de literatura* e *Caderno de Estudos de língua e linguagem*. O primeiro se volta ao trabalho com a leitura e produção de textos orais e escritos, lidando com diferentes linguagens, tecnologias e pontos de vista sobre o mundo. O segundo trata de um dos aspectos mais criativos da língua: o uso literário das letras e seu diálogo com outras linguagens, como a pintura e o cinema, entre tantas outras. Finalmente, o terceiro caderno se detém na reflexão acerca das formas como a língua se organiza.

De acordo com as autoras – Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart –, apesar do arranjo em três cadernos diferentes, em comum está o fato de que todos eles estão escritos em língua portuguesa e têm nela seu principal interesse.

No *Manual do Professor*, ao final de cada volume, há, em linhas gerais, farta explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos nos quais a obra está baseada, e nele fica evidente que a coleção toma os gêneros discursivos como eixo organizador. Mais uma vez, as autoras explicam que a organização da obra em cadernos distintos não tem como objetivo tratar cada componente de modo estanque, mas priorizar um deles por vez. Dessa forma, acreditam conferir ao professor liberdade de escolher caminhos a seguir com suas turmas, ao enfatizar um ou outro aspecto da língua.

Para investigar a presença e a pertinência das propostas de escuta, a presente pesquisa se deteve, primordialmente, sobre o primeiro caderno, por seu conteúdo e organização, sem se furtar a analisar a coleção como um todo.

Em todos os volumes, o segundo caderno – *Práticas de literatura* – apresenta dois capítulos abertos com a leitura de um texto de natureza verbal ou não verbal, ao qual segue a frequente seção *Conversa afinada*. O *Manual do Professor* sugere que tais questões sejam discutidas oralmente em todos os volumes, sem, contudo, apresentar maiores orientações quanto ao desenvolvimento da tarefa. Não ocorre, tampouco, qualquer menção à escuta.

No terceiro caderno – *Estudos de Língua e linguagem* –, cada uma das três unidades traz um texto que, à semelhança do que ocorre no caderno anterior, suscita uma série de questões, na seção *Discuta com a turma*, a serem debatidas de forma oral e coletiva, sem maiores sistematizações. Também não se evidenciam, então, orientações quanto à escuta.

A abordagem sistemática dos gêneros orais ocorre nas três unidades do *Caderno de leitura e produção* de cada um dos livros da coleção. No livro do 6º ano – volume 6 –, ao final da unidade 1, é proposto que os alunos produzam uma contação de causos de assombração apresentados pelo próprio livro. As autoras lembram que contar o caso não significa lê-lo, por isso dizem ser necessária a memorização da sequência das ações e dos detalhes mais significativos da história. Também fazem recomendações quanto à entonação, expressividade e velocidade das falas, sem fazer alusão aos cuidados com a escuta.

Na unidade 2, o debate regrado é o gênero oral em estudo, apresentado como ocasião em que pessoas discutem pontos de vista interessantes para a vida em sociedade, argumentando e contra-argumentando, subordinadas a um mediador que faz cumprir regras pré-acordadas.

Em um primeiro momento, os alunos são levados a debater se as diferenças entre culturas são respeitadas em nosso país. Sugere-se que a atividade seja gravada para avaliação posterior, principalmente no que concerne aos turnos de fala. Posteriormente, com a constituição de um mediador, a turma deverá debater a polêmica Lei da Palmada, cuja discussão prévia se encontra no livro. As autoras, então, ressaltam a importância da escuta atenta e compreensiva, alertando que é preciso ouvir com atenção a opinião do colega para elaborar eficiente contra-argumentação. Ademais, é a escuta que propiciará o respeito aos turnos de fala, o que evitará atropelos.

Na unidade 3, os alunos são levados a preparar uma apresentação oral com apoio de gráficos e tabelas que revelem resultados de uma pesquisa entre colegas de classe sobre hábitos de navegação na internet. Depois de farta orientação a respeito da elaboração e interpretação de gráficos, os resultados da pesquisa deverão ser apresentados oralmente sem a leitura de qualquer texto escrito. Em tal etapa, as autoras não fazem referência à escuta.

Na mesma unidade, são apresentados maiores detalhes do gênero apresentação oral, com um roteiro que dá conta não só da preparação de conteúdos, mas também do desenvolvimento e da conclusão da tarefa. Em seguida, os alunos deverão pesquisar os mesmos hábitos de uso da internet entre colegas de outras turmas da escola e apresentar os resultados oralmente, com apoio de gráficos e tabelas. Como guia para a consecução do trabalho é proposta uma atividade em que os alunos devem analisar uma ilustração e apontar nela nove erros de uma apresentação oral, entre os quais falar baixo, usar nível de linguagem inadequado e não praticar a escuta atenta.

No livro do 7º ano – volume 7 –, não ocorrem propostas de produção de textos do gênero oral. Na unidade 2, em verdade, há uma ligeira menção à possibilidade de realização de entrevista oral para integrar o gênero escrito em estudo, a reportagem. As autoras, então, sugerem que sejam feitas entrevistas sobre o gosto musical de pessoas de determinada faixa etária. Recomendam que as perguntas sejam formuladas e respondidas, preferencialmente, por escrito. Caso não seja possível dessa forma, sugerem que as entrevistas se realizem oralmente e sejam transcritas para a quantificação de dados que integrarão a reportagem. O gênero entrevista oral, portanto, não é tomado como objeto de estudo, tampouco recebe qualquer sistematização.

Quanto ao livro do 8º ano – volume 8 –, o debate regrado é retomado na unidade 1, dessa vez sobre o tema *cyberbullying*. Já abordado no volume 6, o gênero em questão recebe um tratamento menos pormenorizado, concentrando-se na tarefa de dar qualidade aos argumentos levantados, como se os alunos já tivessem se apropriado da dinâmica do debate regrado e do papel do mediador nele. Não se observam referências à escuta atenta ou compreensiva no decorrer da tarefa, diferentemente do que transcorre no volume 6.

No livro do 9º ano – volume 9 –, os dois capítulos que integram a unidade 2 propõem a produção de apresentação oral de trabalhos acerca da diversidade cultural. No primeiro capítulo, os alunos deverão preparar material para uma apresentação oral em grupo sobre as diferentes culturas e os conflitos gerados pela intolerância a essa diversidade. O livro traz orientação minuciosa quanto às técnicas de resumo necessárias para organizar as informações pesquisadas para a apresentação.

No capítulo seguinte, uma vez selecionado e preparado o material para ser apresentado, os alunos são levados a conhecer elementos específicos do gênero em estudo, como o uso de esquemas que servem de material de apoio, a presença de pausas, hesitações e repetições próprias da linguagem oral e a expressividade da voz e do gestual. A obra traz ainda um roteiro com as etapas da apresentação e uma ficha de avaliação da atividade,

propondo que se leve em consideração, por exemplo, se o tom de voz empregado foi adequado ou se os apresentadores mantiveram boa postura e constante contato visual com o público. Apesar dos pormenores mencionados, não se recomenda observar qualquer aspecto relacionado à escuta.

Na unidade 3, os alunos são convidados a produzir uma reportagem audiovisual sobre o trabalho infantil. As autoras não revelam preocupação em caracterizar o gênero como escrito, oral ou híbrido. Fornecem roteiro para a consecução da tarefa, indo desde a pauta da reportagem até a edição final, passando pela entrevista como elemento constituinte necessário. Não ocorrem alusões à escuta nas orientações para o desenvolvimento da tarefa.

5.6 Tecendo linguagens: língua portuguesa

No texto de apresentação da coleção, os autores – Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Lucy Aparecida Melo Araújo e Tania Amaral Oliveira – afirmam que cada um dos quatro volumes está voltado para alunos que gostam de fazer descobertas por meio de trabalhos individuais ou coletivos e de se relacionar com pessoas ao seu redor. Apontam, também, que a coleção traz textos dos mais variados gêneros, de modo a tornar as aulas mais dinâmicas, e que está atenta ao mundo rodeado não apenas por textos escritos, mas por imagens e sons, em que a palavra falada se junta à escrita para tornar possíveis inúmeras linguagens.

Por fim, salientam o papel dos estudos de língua portuguesa como capaz de fornecer aos alunos ferramentas para quem luta por seus ideais e defende suas opiniões, oralmente ou por escrito.

Cada volume apresenta quatro unidades, compostas de dois capítulos, os quais se organizam por temáticas abordadas em diferentes gêneros textuais. O eixo da oralidade propõe a produção de gêneros orais públicos e privados, e a oralização de textos escritos. Interessante observar que, com certa frequência, a obra promove a análise das relações entre as modalidades oral e escrita da língua, levando o aluno a identificar e produzir textos orais que têm elaboração próxima à da modalidade escrita, e textos escritos que apresentam marcas de oralidade.

As propostas de produção oral ocorrem, esporadicamente, nas seções *Projetos em Ação* e *Atividade de criação*. Nas seções *Produção de Texto* e *Na Trilha da Oralidade*, as

propostas voltadas à oralidade recebem tratamento com maior sistematização, como será analisado adiante, quando da investigação da presença e da pertinência das atividades de escuta nelas. De forma geral, nas duas últimas seções citadas, as atividades exploram conteúdos relativos à linguagem oral, como entonação, marcas de conversação, registros de linguagem, entre outros.

O trabalho com a escuta atenta, crítica e orientada é contemplado em todos os volumes da coleção em uma seção exclusiva: *Momento de ouvir*. Na apresentação da obra aos alunos, tal seção é descrita como o “momento em que o professor fará a leitura de textos para a turma” (SILVA et al., 2015 p.5). No *Manual do Professor*, os autores esclarecem que “tal seção contribui para o desenvolvimento da capacidade do aluno de concentrar-se, de ouvir, de imaginar, de abstrair e de apreciar textos literários” (SILVA et al., 2015, p.297) e acrescentam que os textos selecionados para integrar a seção pertencem a uma variedade de gêneros, tais como contos, lendas, crônicas, trechos de romances, entre outros. Ademais, solicita-se ao professor que as histórias escolhidas não sejam apenas lidas, mas contadas de forma expressiva sempre que possível.

Sem lugar fixo na sequência didática sugerida pelo sumário de cada volume, e sem um número fixo de propostas entre os volumes, a seção *Momento de ouvir* apresenta textos vinculados à temática desenvolvida pela unidade ou capítulo de cada livro. Como cada um dos textos a ser lido se encontra exclusivamente no *Manual do Professor*, os alunos são levados a depreender o sentido do que é lido somente por intermédio da escuta, em um exercício de atenção e concentração. Nem sempre existe, entretanto, um roteiro de perguntas, ou algo semelhante, que funcione como avaliação para a tarefa proposta, salvo raras exceções.

No livro destinado ao 6º ano – volume 6 –, a seção *Momento de ouvir* ocorre quatro vezes. Em todas as ocasiões, a capacidade de escutar atentamente é requisitada aos alunos. No capítulo 1 da primeira unidade, que desenvolve o tema “Quem é você?”, depois de os alunos lerem a parte inicial do conto de Fernando Sabino “O menino no espelho”, é sugerido que o professor leia a continuação da história. De forma semelhante, no capítulo 1 da unidade 2, cujo tema é “Da escola que temos à escola que queremos”, o professor deverá ler para a turma a “Carta de uma professora”, texto elaborado por um dos autores da coleção, narrando a escolha e a trajetória profissional da Professora Tatiana. Já na unidade 3, o primeiro capítulo apresenta como tema “Histórias que o povo conta” e traz um caso popular de Adolfo Coelho para ser lido, com o título de “Comadre Morte”. O segundo capítulo sugere a leitura da fábula “O alce e os lobos”, de La Fontaine, uma vez que o tema desenvolvido é “Histórias que ensinam”.

No volume 7, dedicado ao 7º ano, a seção *Momento de ouvir* tem três ocorrências. No capítulo 2 da segunda unidade, vinculado ao tema “A imaginação em cena”, o fragmento da obra *Teatro vivo na escola*, de Ana Lúcia Cavalieri, é sugerido para leitura, de modo a trabalhar a escuta atenta. Na unidade 3, *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, é a leitura indicada para trabalhar a paródia de conto maravilhoso no capítulo 1. Seguida à leitura, a compreensão da escuta é testada por meio de duas perguntas: a primeira aborda o gênero textual e a segunda a intertextualidade. No capítulo subsequente da mesma unidade, para ampliar o tema “Guerreiros, mitos e heróis” e desenvolver a escuta atenta, o professor deverá ler um trecho adaptado em que se apresenta Dom Quixote de la Mancha, ilustre personagem de Cervantes.

No volume 8, endereçado ao 8º ano, a seção *Momento de ouvir* tem seis ocorrências. As duas primeiras estão no capítulo 1, que desenvolve o tema “Baú de palavras”. Primeiramente, é proposto que o professor trabalhe a escuta atenta por intermédio da leitura do poema “Vocabulário”, de Carlos Queiroz Telles, texto que servirá ainda de apoio para que os alunos produzam um mural com palavras “malucas”, cujos formatos sugerem seus significados, ou seja, uma relação lúdica entre significante e significado dos vocábulos. No segundo momento, é o prefácio do livro *Codinome Duda*, de Marcelo Carneiro, que deverá ser lido, explorando a linguagem própria do adolescente. A escuta orientada será testada por intermédio de duas perguntas acerca do tipo de linguagem empregada no texto.

Também no volume 8, a unidade 2 traz um primeiro *Momento de ouvir* no capítulo 1, ao recomendar a leitura de uma lenda dos índios Kaiapós sobre a criação do mundo e dos seres vivos, atrelada ao tema “Lendas, cantadores e abóboras mágicas”. No capítulo 2, a leitura sugerida é a continuação de parte da história de Robinson Crusoe, criação de Daniel Dafoe, que ilustra o tema “De repente... o inesperado”. Ainda no volume 8, a unidade 3 apresenta, no capítulo 1, a leitura da crônica “Missão cumprida”, de Sérgio Telles, como exemplo de história enigmática, tema do capítulo. No capítulo 2, por seu turno, um conto de Pedro Malasartes, escrito por Jorge de Lima, deverá ser lido para cristalizar o tema proposto: “Estação do riso”. Em todas as ocorrências, a escuta atenta deverá ser exercitada pelos alunos.

No volume 9, destinado ao 9º ano, a seção *Momento de ouvir* incide em maior número: são nove ocorrências. A primeira delas é no capítulo 1, ao propor a leitura do conto “A disciplina do amor”, de Lygia Fagundes Telles, na unidade de abertura, que tem como tema “Por dentro da literatura”. Na unidade seguinte, a atividade de escuta atenta aparece duas vezes no capítulo 1. Inicialmente, o professor deverá ler para a classe um poema sobre o primeiro amor, intitulado “Indivisíveis”, de Mário Quintana. Adiante, dando prosseguimento

à temática “Amor e poesia”, é proposto que os alunos ouçam um poema de cordel – “Cordel adolescente, ó xente!” –, de Sylvia Orthof. No capítulo 2, sob o tema “Outras paixões, outras linguagens”, os alunos deverão atentar a escuta para dois poemas: um de autoria de Pablo Neruda e outro de Cora Coralina, em que esta lamenta não ter conhecido mais cedo a obra do poeta chileno.

Na unidade 3, ainda no volume 8, o capítulo 1, que trata do tema “As várias faces da violência”, propõe que a turma escute atentamente a leitura do texto “Causas da violência”, de Margarete Parreira Miranda. No capítulo seguinte, com o tema “As várias faces do preconceito”, o texto a ser lido para o exercício da escuta atenta é o conto “Na cor da pele”, de Júlio Emílio Braz.

Finalmente na unidade 4, a seção *Momento de ouvir* ocorre em duas circunstâncias no capítulo 1, que desenvolve o tema “Na terra do sabiá”. Na primeira, mais que a escuta atenta, os alunos são levados a, de forma orientada, desenvolver a escuta compreensiva, uma vez que deverão ouvir a leitura do poema “Pátria minha”, de Vinicius de Moraes, e identificar o estado emocional do eu poético quando exilado do Brasil por questões políticas. Na segunda, deverão ouvir, concentradamente, um trecho do romance *Ubirajara*, de José de Alencar, depois da leitura de um breve resumo do argumento da obra.

No capítulo 2 da última unidade, a qual trata do tema “Que profissão seguir?”, o texto a ser lido para a escuta atenta dos alunos tem por título “Orientações de pessoas queridas” de autoria de Roberto Shinyashiki. O artigo de opinião discute até que ponto os filhos sofrem influência dos pais na escolha da profissão.

A análise adiante se refere às já citadas seções da coleção que eventual ou explicitamente abordam a produção de gêneros orais.

No volume 6, a seção *Na trilha da oralidade* da primeira unidade propõe, no capítulo 1, a produção de uma entrevista oral que, posteriormente, deverá ser transcrita. Os autores alertam que o bom entrevistador é aquele que faz uma pergunta de cada vez e presta bastante atenção às respostas do entrevistado, o que valoriza a escuta atenta. Já no capítulo 2, a turma, dividida em grupos, ficará encarregada de declamar poemas, com especial cuidado destinado à entonação das palavras, de acordo com o ritmo dos versos. A escuta atenta é requerida pelos autores, já que todos deverão observar aspectos distintos da entonação na avaliação sugerida para a atividade.

Na unidade 3, é proposta uma contação de causos ao final do capítulo 1. Cada grupo deverá escolher um participante para contar um caso para os demais alunos da turma, seguindo as etapas apresentadas pelo livro. Entre as orientações dadas pelos autores está a

ressalva de que contar causo não é só ler o texto em voz alta, mas memorizar a sequência narrativa e empregar diferentes recursos para incrementá-la. Não são feitas recomendações quanto à escuta. Em contrapartida, no capítulo 2 da mesma unidade, o debate regrado é o gênero tratado na seção *Na trilha da oralidade*, com considerações acerca da escuta. Escolhido um tema de interesse comum, os alunos serão levados a debatê-lo, seguindo as orientações sugeridas pelo livro, entre as quais se destacam a necessidade de ouvir os colegas, o dever de esperar a vez de falar e a importância de prestar atenção aos argumentos usados pelas outras pessoas; todas elas relacionadas à escuta atenta e crítica. Os autores ainda lembram que “debater não é discutir com impulsividade, agressividade ou intolerância. A emoção faz parte da discussão, mas ela não pode tomar lugar das ideias, dos argumentos” (SILVA et al., 2015, p. 186).

Na unidade 4, o capítulo 1 traz uma proposta de apresentação oral na seção *Na trilha da oralidade*. Segundo os autores, uma palestra ou um seminário, por exemplo, são gêneros que fazem uso da exposição oral, durante a qual o locutor se apresenta aos ouvintes com o intuito de compartilhar conhecimentos. Sugere-se que os alunos se organizem em grupos e escolham um tema relacionado à preservação do meio ambiente. São fornecidas orientações para a realização do trabalho com o passo a passo da exposição, que prevê o tempo, a ordem das falas e os recursos a serem utilizados. Os cuidados com a linguagem, a voz e a entonação estão entre as dicas fornecidas aos alunos, sem haver, entretanto, alusões à escuta.

No volume 7, a seção *Na trilha da oralidade* propõe, no primeiro capítulo da unidade 2, a narração de jogo de futebol. Depois de analisarem forma e conteúdo de um trecho transcrito de narração futebolística, os alunos são levados a imaginar alguns lances de uma partida bem disputada e narrá-los para a turma com o ritmo e a entonação característicos do gênero. Os autores sugerem ao professor reproduzir, se possível, alguns áudios de narração de jogo de futebol transmitidos pelo rádio, de modo que funcionem como modelos. Para avaliação da tarefa, recomenda-se a escuta atenta de todos os grupos e, se houver recursos disponíveis, a gravação das apresentações.

No segundo capítulo da mesma unidade, a seção voltada especificamente para a oralidade propõe a comparação entre a realização do texto dramático oral e o texto original escrito. Em grupos e orientados pelo professor, os alunos deverão observar se há diferenças entre o texto ouvido e o escrito, no que se refere ao uso de palavras, expressões ou frases, e se os termos diferentes, acrescentados ou modificados alteraram o conteúdo geral do texto. Os grupos ainda deverão apreciar o respeito aos turnos de fala. A tarefa, por conseguinte, só será possível por meio do exercício da escuta atenta, crítica e orientada.

Na unidade 3, o júri simulado é proposto na seção *Na trilha da oralidade* do capítulo 1. Depois de lerem a resenha do *Livro das mil e uma noites* e responderem a perguntas que tratam do valor dado aos tesouros da literatura e da leitura, os alunos são convidados a fazer um julgamento para defender ou acusar a leitura de *e-books*. O professor é orientado pelos autores a reforçar à turma a importância de saber os momentos de falar, respeitando o papel do juiz, e de ouvir, uma vez que a escuta atenta e crítica do discurso alheio é o que garante a contra-argumentação consistente. Vale destacar, ainda, o lembrete dado aos alunos de que o júri simulado é uma apresentação pública formal e, como tal, exige linguagem adequada a essa situação comunicativa.

Na unidade 4, a seção *Na trilha da oralidade* propõe, no capítulo 1, a produção de um audiolivro. Cada grupo deve selecionar trechos de uma das narrativas de enigma que constam no volume para gravar. Os autores lembram que os alunos devem definir os recursos sonoros a serem utilizados e indicar, no roteiro a ser elaborado, os momentos em que eles deverão ser inseridos. Após a gravação dos trechos, recomenda-se que a turma escute o material produzido e avalie quais aspectos podem ser melhorados. Já no capítulo 2 da unidade, a mesma seção sugere a análise do telejornal. Como os alunos já estudaram, nesse mesmo capítulo, a estrutura dos gêneros notícia e reportagem em suportes impresso e *on-line*, deverão analisar como eles circulam oralmente, no rádio e/ou na televisão. Para tanto, é pedido que assistam a, pelo menos, três telejornais diferentes, seguindo um roteiro fornecido pelos autores. Em suma, a tarefa consiste na escuta ou observação das principais diferenças e semelhanças entre os programas ouvidos e/ou assistidos. A apreciação roteirizada e orientada pelo livro deve se deter em aspectos como o público a que se destinam os programas, os assuntos enfatizados em cada um, o comportamento dos apresentadores, incluindo o nível de linguagem empregado por eles.

No volume 8, o capítulo 2 da primeira unidade propõe a declamação de poemas na seção *Na trilha da oralidade*. Os autores salientam que declamar poemas consiste em uma maneira de apreciá-los, ou seja, de perceber melhor sua sonoridade, o trabalho que o poeta realiza com as palavras. Para a tarefa, os alunos deverão se dividir em grupos e selecionar um dos textos já lidos e interpretados no próprio livro. É sugerido que, no momento da apresentação, sejam usados alguns adereços ou mesmo um fundo musical que contribua para construir uma atmosfera relacionada ao conteúdo do texto. Não são feitas recomendações expressas a respeito da escuta, todavia pede-se atenção à exploração das pausas, do ritmo e da sonoridade dos poemas.

Na unidade 2, a seção *Atividade de criação*, ao final do capítulo 1, traz a proposta de apresentação de poemas de cordel. Em verdade, a atividade segue os mesmos passos da anteriormente descrita; a única diferença se concentra na natureza dos textos trabalhados: saem os poemas em geral e entram os poemas de cordel. O mesmo se pode dizer das orientações acerca da escuta, que também não ocorrem, a despeito das recomendações sobre entonação de voz e uso de adereços e trilha sonora.

Na unidade 3, a seção *Na trilha da oralidade*, no capítulo 2, sugere que os alunos escolham um caso ou uma anedota bem engraçada para apresentarem na roda de contação de casos e anedotas da turma. Uma vez escolhido o texto, cada grupo deverá assimilar a sequência narrativa e memorizar os seus detalhes. Gestos e expressões faciais poderão ser usados de modo a contribuir para a construção do humor. Os autores pedem atenção ao tom de voz a ser utilizado e à alternância na forma de entoar as palavras, para que a fala não resulte monótona. Não aparecem menções à escuta atenta ou crítica.

Na unidade 4, a seção *Na trilha da oralidade* do primeiro capítulo trata do gênero jornal falado. Após a leitura de uma notícia e de uma reportagem na modalidade escrita, é pedido que os alunos produzam um jornal falado. A turma é orientada a assistir a um telejornal e prestar atenção a alguns aspectos que o caracterizam, tais como o público ao qual o jornal se destina, o tipo de conteúdo veiculado, o comportamento do jornalista, o tom de voz que ele utiliza, a presença ou não de repórteres de rua, a duração das notícias, o horário de veiculação do programa, o nível de linguagem empregado, entre tantos outros. Executada a análise, cada grupo de trabalho apresentará um jornal falado, distribuindo funções equivalentes às observadas no jornal televisivo, o que inclui o âncora, os repórteres de rua e os entrevistados, por exemplo. Apesar de não haver menções diretas à escuta durante o planejamento e a realização da tarefa, a recomendação de assistir ao telejornal com o propósito de captar suas características está de acordo com o que propõem os PCNLP, ou seja, a escuta como atividade capaz de propiciar experiência modelizadora para um gênero discursivo específico.

Ainda na unidade 4, no capítulo 2, a seção *Na trilha da oralidade*, à semelhança do que é proposto no capítulo anterior, pede que os alunos assistam a uma propaganda de televisão previamente selecionada pelo professor. Os autores salientam que a televisão está muito presente na vida dos alunos e que, por essa razão, é essencial que eles desenvolvam senso crítico em relação a tudo que ela veicula, incluindo as propagandas. Assim, propõem a análise, também por meio da escuta orientada aliada à visão, de algumas questões relacionadas à peça publicitária selecionada, como a relação da propaganda com certa

qualidade pessoal pretendida pelo espectador, o nexa entre as imagens veiculadas e o produto anunciado, a presença de marcas linguísticas que contribuem para causar determinados efeitos de sentido, o nível de linguagem empregado na propaganda, entre outras.

No volume 9, a seção *Na trilha da oralidade*, presente no capítulo 1 da segunda unidade, propõe a realização de um debate regrado sobre questões levantadas por um dos textos lidos, o qual trata de educação sexual e relacionamentos na adolescência. Uma vez definido o tema a ser debatido, os alunos deverão pesquisar conteúdos em fontes diversas e confiáveis, e estabelecer um mediador para organizar o debate, dar a palavra aos participantes, controlar o tempo de cada um, bem como garantir o cumprimento de regras estabelecidas. Os autores frisam a importância de atitudes adequadas para que todos possam participar do debate de forma produtiva. Entre tais atitudes, citam, em primeiro lugar, a necessidade de escutar os colegas e completam com o respeito às opiniões alheias e ao momento certo de falar, com a atenção aos argumentos usados pelos participantes e com a obediência às orientações do mediador; todas elas somente possíveis por intermédio da prática da escuta atenta e crítica.

Na terceira unidade, o capítulo 2 sugere a produção de um júri simulado, tendo por base um dos textos já lidos. Para tanto, os alunos serão divididos em duas equipes. Uma delas defenderá o comportamento da personagem, a outra fará o contrário. Alguns alunos desempenharão o papel dos jurados e um aluno será o juiz. Os autores fornecem fartas orientações para a realização da tarefa, inclusive aquelas relacionadas à escuta atenta e crítica, como a necessidade de atenção aos argumentos contrários como requisito para elaboração de contraponto eficiente, o respeito ao momento certo de falar, o dever de ouvir ideias conflitantes com as próprias e a consideração às determinações do juiz, por exemplo. Por fim, os autores lembram aos alunos que o júri simulado é uma apresentação pública formal que exige linguagem também formal, adequada, pois, a essa situação de comunicação.

Na quarta e última unidade, o capítulo 2 se volta para a elaboração de um seminário. Ressalta-se que tal gênero é uma apresentação pública, formal e oral em que a fala é organizada previamente com o intuito de esclarecer elementos a respeito de um tema específico já pesquisado e analisado. No caso, propõe-se tratar do jovem e do mercado de trabalho, assunto abordado na unidade. Quanto à escuta, os autores recomendam que os alunos ouçam com atenção os participantes do seminário, respeitem todas as opiniões sem provocar interrupções e que evitem conversas paralelas capazes de criar ruídos na comunicação e de dispersar a concentração dos colegas.

5.7 Semelhanças e diferenças entre as obras

Entre as coleções analisadas, chama a atenção o fato de todas elas se apresentarem, em maior ou menor grau, em consonância com as recomendações dos PCNLP quanto ao privilégio a ser dado ao trabalho com os gêneros orais típicos da esfera pública, os quais requerem, como já pontuado, maior controle do enunciador sobre os usos linguísticos.

Em contrapartida, as obras diferem entre si quanto à variedade e ao número de gêneros abordados, bem como à relevância dada aos tipos de escuta nas atividades voltadas para a oralidade. Grosso modo, a escuta ainda figura como aspecto periférico, que pode ser negligenciado nas sequências didáticas sugeridas, apesar de sua alegada relevância.

Ao longo da coleção *Teláris*, por exemplo, os gêneros orais trabalhados privilegiam a esfera pública e aparecem assim distribuídos: no volume 6, o texto dramatizado, o poema declamado, o jogral, o debate regrado, o relato pessoal, o jornal falado, o debate geral e a publicidade radiofônica; no volume 7, o poema declamado (sarau), a leitura expressiva, o debate geral, o relato oral (roda de relatos), o jornal falado, a apresentação de reportagem, o texto dramatizado e o debate regrado; no volume 8, a narrativa oral de mitos, o texto dramatizado, a exposição oral, a leitura expressiva, o debate geral e o regrado; no volume 9, o poema declamado, o debate, a exposição oral, a discussão em grupo, o debate regrado, a roda de leitura e o seminário.

De forma geral, na coleção em pauta, a escuta atenta é estimulada como atitude garantidora da compreensão e do aproveitamento do que é enunciado pelos colegas, sendo explicitamente solicitada em praticamente todas as propostas de produção de textos orais, muito embora tais propostas apareçam em número muitíssimo menor quando comparadas àquelas de produção de gêneros escritos. A escuta orientada como atividade modelizadora, a exemplo do que propõem os PCNLP, incide raramente; são poucas as ocorrências em que os alunos são levados a ouvir a enunciação oral de modo a formarem modelos para a produção autônoma dos gêneros orais, como a propaganda radiofônica, a declamação de poemas e o jornal falado, por exemplo.

Na segunda coleção analisada – *Universos: língua portuguesa* –, os gêneros orais abordados, apesar da pouca diversidade, privilegiam, mais uma vez, as produções da esfera pública. No volume do 6º ano, são trabalhados a narração futebolística, a entrevista oral e o sarau. No do 7º ano, a radionovela, a apresentação oral de trabalho e o debate. Já no do 8º ano, aparecem a piada, o relato oral de viagem, a entrevista oral, a leitura expressiva de texto

dramático e o videopoema. Por fim, no volume do 9º ano, ocorrem o discurso político-estudantil, a canção popular, o sarau e o discurso de formatura.

A preocupação com a escuta aparece nos volumes revestida de um claro viés atitudinal, garantidor do bom resultado dos trabalhos a apresentar pelos alunos. Entretanto, tal preocupação não ocorre de maneira regular nas atividades que envolvem a oralidade presentes na coleção. Em muitas delas, embora possam-se prever recomendações acerca do ato de escutar, não são feitas quaisquer alusões à necessidade de ouvir a apresentação dos demais com consideração. Quanto à escuta orientada constituindo atividade modelizadora, as autoras optam por transcrever textos originalmente orais – como a narração futebolística e a entrevista oral –, não sendo possível, pois, realizá-la. A exceção fica por conta da sugestão de trabalho com o gênero canção, quando se recomenda a audição das composições, ainda que individualmente e particularmente, na casa de cada um dos alunos.

Já na coleção *Para viver juntos: português*, a terceira analisada, os gêneros trabalhados se concentram na esfera pública, conforme sugerem os PCNLP, e assim se distribuem: no 6º ano, a conversa, a contação de histórias, o conto popular, a locução de notícias para rádio, o relato oral de experiência vivida, a exposição oral de biografias e a entrevista oral; no 7º ano, a gravação de contos para CD ou *blog*, a contação de histórias, os causos, o sarau, o jornal falado, a palestra, o programa jornalístico, o comunicado oral e a assembleia; no 8º ano, a contação de histórias de assombração, a contação de histórias, o seminário, a leitura dramatizada de texto teatral, o debate regrado e a mesa-redonda; no 9º ano, o relato de história familiar, a narração de contos para rádio, o *podcast*, o dramatização, o júri simulado e o discurso de formatura.

De forma geral, a habilidade de escutar atenta e compreensivamente nem sempre é trabalhada na coleção em foco, sendo apenas recomendada em algumas propostas. Vale ressaltar, entretanto, que boa parte do sucesso da maioria das atividades de produção oral propostas depende justamente da escuta durante a apresentação dos colegas. Em contrapartida, são inúmeros os gêneros orais trabalhados ao longo dos quatro volumes, ainda que, muitas vezes, seja apenas proposta a oralização de textos escritos. A escuta como atividade modelizadora ocorre pelo menos uma vez em cada volume, embora seja recomendada para ser feita em casa e não em sala de aula, sob a supervisão do professor.

Na coleção *Português linguagens*, por seu turno, os gêneros orais trabalhados aparecem em pequeno número; apesar disso, voltados majoritariamente para o domínio da palavra pública. No 6º ano, são abordadas a contação de história maravilhosa e a exposição oral de trabalho. No 7º ano, a declamação de poemas e cordéis, a discussão oral, o debate

deliberativo e a entrevista oral. No 8º ano, a dramatização e o seminário. Finalmente, no 9º ano, o debate regrado.

Grosso modo, as referências explícitas à escuta como habilidade a ser desenvolvida pelos alunos ocorrem em momentos pontuais, ao longo da referida coleção, nas atividades que giram em torno da oralidade, presentes na seção *Produção de Texto*. De forma geral, o estudo dos gêneros orais tem por objetivo tornar o aluno atento às regras sociais exigidas para a produção desses gêneros. Vale ressaltar as reiteradas e valiosas recomendações quanto à necessidade da escuta atenta para a realização dos debates, gênero essencial em ambientes democráticos.

Com o menor número de gêneros trabalhados, a quinta coleção analisada – *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem* – trata da contação de causos de assombração, do debate regrado e da apresentação oral de trabalho no volume do 6º ano. No do 7º ano, nenhum gênero oral é abordado. No do 8º ano, aparece o debate regrado. Por fim, no volume do 9º ano, ocorrem a apresentação oral de trabalho e a reportagem audiovisual

De maneira geral, a escuta é pouco trabalhada ao longo da coleção em tela, seja pela escassa presença de propostas de produção oral, seja pela rara recomendação expressa em torno da importância de ouvir atentamente os colegas durante apresentações orais. Em síntese, os cuidados com a escuta estão presentes em algumas propostas de atividade do volume 6, como o debate e a apresentação oral de trabalho. Nos demais volumes, não ocorrem menções à habilidade de escutar.

Na sexta e última coleção – *Tecendo linguagens: língua portuguesa* –, os gêneros orais propostos se concentram em torno da comunicação pública e assim se distribuem na coleção: no 6º ano, são trabalhados a entrevista oral, a declamação de poemas, o debate regrado e a apresentação oral de trabalho; no 7º ano, têm espaço a narração futebolística, o texto dramático, o júri simulado, o audiolivro e o telejornal; no 8º ano, a declamação de poema, o cordel, a contação de causos e anedotas, o jornal falado e a propaganda televisiva; no 9º ano, o debate regrado, o júri simulado e o seminário.

As atividades de escuta têm maior espaço garantido na coleção, com as propostas presentes na seção *Momento de ouvir*. Tal seção, como visto, não se prende exclusivamente aos gêneros orais, uma vez que consiste na oralização de textos de gêneros diversos que o professor deve realizar na presença dos alunos. Dessa forma, a escuta atenta ocorre toda vez que a leitura em voz alta é proposta pela seção. A escuta orientada – com o objetivo de captar informações e outros detalhes específicos dos textos – aparece, ainda que timidamente, sempre que são elaboradas, previamente à leitura, perguntas para o aproveitamento expresso

que será escutado. Nas demais seções dos livros da coleção em que a oralidade é trabalhada, a escuta atenta e crítica quase sempre merece destaque, quer como atitude civilizada requerida para o bom convívio social, quer como requisito para a contra-argumentação sólida.

6 SUGESTÕES METODOLÓGICAS EM ATIVIDADES DE ESCUTA

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado e livre o nosso projeto de discurso.

Mikhail Bakhtin

Muito embora a fala seja uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas, a escola lhe dá atenção quase inversa à sua centralidade em relação à escrita, defende Marcuschi (2002). Interessante observar que tal postura, segundo o autor, não se baseia na firme convicção de que a fala, por ser tão praticada rotineiramente, já está bem dominada pelos alunos e não precisa ser transformada em objeto de ensino, uma vez que, não raro, se ouvem críticas à habilidade dos alunos para produzir e interpretar os textos orais que a prática escolar requisita. Antes, trata-se de uma concepção de língua subjacente à maior parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa, que a tomam como um conjunto de regras gramaticais e mero código de transmissão de informações. Daí, a grande quantidade de exercícios voltados para o estudo gramatical, a identificação de informações nem sempre contextualizadas e a produção de textos escritos.

O autor acrescenta que, ao observar os livros didáticos de Língua Portuguesa com base nessa concepção de língua,

constata-se que eles, de uma maneira geral, tomam a língua como um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. A dar crédito aos livros didáticos, a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Difícil, pois, achar um lugar e um papel para a oralidade num contexto teórico destes. (MARCUSCHI, 2002, p. 23)

Segundo Figueiredo (2005, p. 49), “do ponto de vista histórico, a pedagogia do oral é um produto tardio na cultura escolar”. Até os anos sessenta do século passado, o termo oral não integrava os planos de estudos e, quando se fazia alguma menção a ele, a finalidade era levar o aluno a falar “corretamente”, por meio do respeito às normas exclusivas do discurso

escrito. Compreendia-se que trabalhar a oralidade, portanto, era aprender a pensar, a se apropriar, unicamente, das formas consideradas corretas da língua que exprimissem um pensamento claro, ou seja, a língua entendida como mera representação do pensamento e não como instrumento de comunicação sujeito a variação nos diversos eventos linguísticos possíveis.

Nos anos sessenta a setenta do mesmo século, por influência dos estudos da Linguística, prossegue Figueiredo (2005), passa-se a insistir fortemente na primazia do oral em relação ao escrito ou, no mínimo, divide-se com a escrita tal primazia. Isso faz com que a língua oral deixe de ser unicamente instrumento de representação do pensamento e passe também, e principalmente, a instrumento de comunicação. A partir de então, se, do ponto de vista programático, já ocorre evolução significativa na área, com reflexos em investigações mais avançadas, as práticas da oralidade em sala de aula continuariam a ser hesitantes e desprovidas de intervenção didática mais evidente. A prova disso é que seu ensino e sua aprendizagem ainda não se tornaram frequentes no cotidiano das aulas até hoje.

Apesar do quadro retratado, torna-se aceita, cada vez mais, a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser partilhada pelos responsáveis pelo ensino de língua, a julgar pela posição oficial adotada pelos PCNLP, os quais preveem, como já afirmado, não só atividades de produção do texto oral como também sua interpretação, espaço destinado à escuta. Desse modo, os documentos oficiais sugerem o oral como objeto de ensino, tendo como propósito alargar a compreensão de discursos em diferentes variedades do português, incluindo a variedade padrão, e dominar, progressivamente, a compreensão de gêneros formais e públicos do oral, essenciais para o ingresso na vida profissional, o exercício da cidadania e o prosseguimento nos estudos.

Sob tal perspectiva, trabalhar a oralidade em sala de aula não se trata, certamente, de ensinar a falar, mas de identificar a inegável riqueza da variedade de usos da língua, bastante distante da noção de dialeto padrão uniforme. Atividades de produção e escuta do texto oral reforçam a variação da língua em função de características específicas de seus falantes, tais como idade, posição social, profissão, gênero, as quais também cristalizam aspectos relativos à polidez, ao tratamento interpessoal e às relações interculturais.

Além disso, “o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases de aquisição da escrita” (MARCUSCHI, 2002, p. 25). Sem contar que tal estudo pode, ainda, evidenciar a contribuição do oral na formação cultural e na preservação de tradições não escritas persistentes em culturas em que a escrita já se sedimentou de forma decisiva. Exemplo disso

pode ser observado na cultura nacional, em que os contos populares sobrevivem entre os sujeitos, seja em áreas rurais, seja em áreas urbanas.

Assim, atividades de escuta podem constituir objetos de estudo das inúmeras variações características de toda língua, incluindo variações dialetais, de registros e níveis de fala, de construções sintáticas, lexicais, de gêneros discursivos, entre outras. A análise de gravações e de interações presenciais orais permite ampliar a observação das diversas formas de organização da fala, não se limitando a conversações espontâneas do dia a dia e entrevistas de diversos tipos, por exemplo. Há um vasto território a ser explorado, incluindo gêneros como a canção, o texto dramatizado, o debate, a mesa-redonda, a apresentação oral de pesquisas, por exemplo.

Aliás, o tratamento didático dos gêneros discursivos preconizado pelos documentos oficiais tem contribuído, de certa forma, para o despertar em relação à necessidade e à valia do trabalho com a oralidade, uma vez que

Os **gêneros discursivos**, considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Ao permitirem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas, os **gêneros discursivos** sensibilizam e dotam os alunos de meios de análise das condições sociais efectivas de produção e de recepção dos textos. Por outro lado, o **gênero discursivo** integra-se facilmente em projectos de turma e vai ao encontro das instruções programáticas que insistem na distinção entre o **oral formal** e o **oral informal**. (FIGUEIREDO, 2005, p. 53. grifos da autora)

A prioridade dada aos gêneros públicos formais, como já explicado, deve-se ao entendimento de que o papel da escola é levar os alunos a ultrapassarem as formas de produção e compreensão rotineiras para confrontá-las com outras mais institucionais e protocolares.

Partindo do fato de que os livros didáticos de Língua Portuguesa, grosso modo, oferecem muito mais atividades centradas nas habilidades de ler e escrever do que na de falar, e menos ainda na de escutar, e também assumindo que, entre os objetivos amplos que pretende alcançar o Ensino Fundamental, encontra-se a capacidade de escuta, qualquer rotina escolar não pode nem deve deixar de intensificar exercícios de interpretação do texto oral.

Não se pode negar que o homem é, por natureza, um ser social e depende, permanentemente, da comunicação com seus semelhantes. Se um dos grandes objetivos da educação é melhorar a inter-relação, é imprescindível que qualquer programa escolar desenvolva nos alunos a capacidade de escutar. E o educador, encarregado de qualquer componente curricular, tem um papel de grande importância nesse processo. É muito enriquecedor para crianças e adolescentes ter a possibilidade de atuar em um ambiente no qual se sintam seguros para expressar suas ideias e seus sentimentos, suas inquietações e

opiniões. Esse é, sem dúvida, um marco de liberdade e respeito fundado no comportamento de quem os escute e de que eles mesmos sejam capazes de escutar.

A escuta emerge, dessa forma, como manifestação clara de consideração ao que o sujeito enuncia e àquilo que será enunciado por seu interlocutor, sem, necessariamente, significar subserviência ou arrogância. Nessa perspectiva, escutar é resultado do vivo interesse pelas ideias que circulam socialmente, estejam elas em concordância ou conflito.

As atividades de escuta, quando bem desenvolvidas, demonstram a impossibilidade de os sujeitos se comunicarem quando todos falam ao mesmo tempo e tornam patente a necessidade de cada um aguardar seu turno de fala. Principalmente por intermédio de tais atividades, os alunos tomam consciência, de uma só vez, do que representam o silêncio e o ambiente saturado de ruído que eventualmente os rodeia. Quando o aluno aprende o valor do silêncio em circunstâncias em que este é exigido, passa a saber aproveitá-lo, bem como a oferecê-lo e solicitá-lo aos demais.

Algumas normas para o bom desempenho da expressão oral e da escuta devem ser estabelecidas entre o professor e os alunos, bem como surgir de um real desejo de desenvolver um trabalho harmonioso que seja útil a todos. Não esquecendo que o papel do educador precisa ser o do ouvinte modelo, aquele que, antes de qualquer outro sujeito em sala de aula, sabe escutar os demais com atenção, consideração e equilibrado senso crítico.

Nessas condições, ser um bom ouvinte inclui manter contato visual com a pessoa com quem se fala, não interrompê-la bruscamente nem falar ao mesmo tempo que ela. Se o discurso de qualquer aluno se alongar mais que o esperado, convém solicitar-lhe, de forma cortês, que seja breve.

A propósito, a cortesia, como um todo, deve ser praticada como estratégia e entendida como conjunto de fórmulas não apenas verbais, mas também não verbais, das quais se utilizam os falantes para manter o equilíbrio social e estabelecer relações cordiais no grupo, com o propósito de evitar ou atenuar os possíveis conflitos entre os interlocutores. Acrescenta Valente (2017, p. 307) “que a visão positiva da cortesia vincula-se à busca da harmonia no processo civilizatório e que atitudes ou comportamentos que ferem normas estabelecidas nunca são bem vistos ou aceitos”. Assim, as manifestações de cortesia consistem, fundamentalmente, na utilização de fórmulas e recursos de modalização que permitam oferecer uma imagem positiva de quem fala e, ao mesmo tempo, valorizar ou não prejudicar demasiadamente a imagem do outro. Dessa forma,

en múltiples situaciones de clase y en especial durante la realización de las actividades orales, la cortesía lingüística tiene un papel esencial. Pensemos, por ejemplo, en los comentarios destinados a valorar las intervenciones de los

compañeros de clase, en el hecho de respetar o no los turnos de palabra, en la capacidad de escuchar atentamente, en la selección de términos no agresivos y en las formas que permiten atenuar la tensión en las discusiones o en las situaciones controvertidas. (VILÀ, 2003, p. 48)²⁰

A escuta atenta, portanto, analisada pelo viés da cortesia, seria mais um entre tantos expedientes para a coexistência civilizada em determinado grupo, manifestação clara de opção pela hospitalidade, em detrimento da hostilidade. Segundo Soares (2014, p. 12), “a cortesia promove o encontro, o diálogo e, através de uma multiplicidade de formas, representa o primeiro sinal de respeito pelo outro, na sua singularidade e na sua alteridade, na sua dignidade”.

De maneira semelhante, defende Kerbrat-Orecchioni (2017, p. 17-18) que “em todas as sociedades humanas, (...) constata-se a existência de procedimentos de polidez (ou técnicas de ‘polimento’) que permitem manter entre os interactantes um mínimo de harmonia, apesar dos riscos e conflitos inerentes a toda interação”. Cumpre frisar, uma vez mais, que a escuta atenta integra tal conjunto de procedimentos que cristalizam a polidez, uma vez que indiciam a consideração à voz do outro, validando-a, ainda que possa haver discordância ente ideias.

Outro aspecto a acrescentar é que, algumas vezes, os professores investem tempo demasiado repetindo as mesmas instruções em sala de aula, o que pode se tornar um ciclo vicioso, no qual o aluno se apoia na certeza dessa repetição para não escutar no momento oportuno. De forma geral, as instruções devem se dar uma ou duas vezes e os alunos necessitam conhecer, claramente, os propósitos para os quais precisam escutar.

6.1 Os módulos didáticos

Os módulos didáticos sugeridos, aqui entendidos como ciclos de ensino-aprendizagem articulados em torno de um gênero discursivo específico, em alusão ao que propõem Dolz e Schneuwly (2004) com as “sequências didáticas”, pretendem constituir um apoio à realização de atividades de escuta. Seus objetivos delimitados e compartilhados com os alunos procuram envolver toda a classe, de modo a minimizar a inibição tão comum a alguns deles, no

²⁰ em inúmeras situações de aula e, em especial, durante a realização das atividades orais, a cortesia linguística tem um papel essencial. Pensemos, por exemplo, nos comentários destinados a avaliar as intervenções dos colegas de classe, no fato de respeitar ou não os turnos de fala, na capacidade de escutar atentamente, na seleção de termos não agressivos e nas formas que permitem atenuar a tensão nas discussões ou nas situações controversas. (VILÀ, 2003, p. 48, tradução do autor)

momento da avaliação. Dessa forma, espera-se também que os alunos possam empregar a língua oral em sala de aula de modo mais reflexivo e controlado.

Assume-se também, aqui, a expressão módulo didático como um conjunto de atividades que guardam coerência entre si, desenvolvidas em torno de um objetivo que lhes dá sentido e cuja progressão está pensada em função de reconhecer, associar e/ou avaliar informações percebidas a partir do texto oral ou da oralização de textos escritos.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 25), “A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Assim, como prática social, tanto a produção quanto a interpretação dos enunciados orais devem prever do mais informal ao mais formal dos registros linguísticos, nos mais variados contextos de uso.

Não por outra razão, reitera-se que a escola pode proporcionar tratamento didático ao ensino do oral em diversos gêneros, de modo que o aluno possa pôr em prática seu desempenho oral e aperfeiçoá-lo, uma vez que ele já domina a fala em sua estrutura mais básica, aquela que permite a interação no meio familiar e social em que vive. Entretanto, só o uso coloquial, em situações restritas, não é suficiente para o crescimento individual nem para a inserção efetiva do educando na sociedade. É necessário, portanto, que a escola se ocupe desse aperfeiçoamento da oralidade.

Cumprе acrescentar que a prática de escuta de textos orais emergentes de campos discursivos múltiplos e heterogêneos deve ser feita de modo a confrontar a diversidade de temas e posicionamentos que circulam no meio social. Em uma primeira análise, tal prática se justifica com o propósito de promover atitude atenta e crítica diante de fatos linguísticos e textuais próprios dos gêneros engendrados contemporaneamente, ressaltando que os alunos estão em contato com a língua o tempo todo, movidos, principalmente, pelas novas tecnologias. Já pela ótica ideológica, vale ressaltar que questões básicas associadas à análise dos discursos podem ser explicitadas aos poucos. Por exemplo, além de se considerar a natureza do texto que se ouve (matéria jornalística, poema, piada, propaganda, entre outros), investigar outras propriedades do texto, como termos racistas, machistas, técnicos, ideológicos, gírias, regionalismos, por exemplo, tentando mostrar sua relevância na produção de sentido.

Tanto quanto possível, é de suma importância também mostrar aos alunos, no trabalho com os módulos didáticos, que raramente há discursos consensuais. A escola deve levar a sério a heterogeneidade, cuja face mais óbvia é a diversidade de posições em relação a um tema. Dessa forma, é necessário a escola tomar para si a função de contrariar o

comportamento mais comum do cidadão, que é o de recorrer somente à sua fonte de informação predileta (comumente aquela que diz o que ele pensa, adequada à sua grade semântica) ou assistir unicamente a um telejornal ou ouvir exclusivamente o pronunciamento de seu candidato. É fundamental, no espaço escolar, incentivar a prática de conhecer a diversidade de pontos de vista, debatê-los, pesar seus argumentos.

Não há dúvida de que não se forma bem um aluno cidadão privando-o do debate dos diversos pontos de vista. Nesse sentido, é mesmo recomendável que não sejam trabalhados somente textos politicamente corretos, desde que com as convenientes ressalvas.

As sequências a serem sugeridas concentram-se nas atividades de escuta orientada, uma vez que, de acordo com os PCNLP, a escuta atenta está relacionada às atitudes construídas e valorizadas socialmente de forma positiva, em que os alunos são levados a participar, de forma adequada, dos inúmeros gêneros do oral. Tal participação pressupõe comportamentos convencionais, coletivamente elaborados, como os requeridos em uma palestra ou em um debate, considerando os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório, o que inclui não só saber escutar a fala do outro, como também compreender o silêncio como parte da interação.

Em verdade, a escuta atenta deve ser compreendida como pré-requisito para qualquer outro tipo de escuta, visto que é ela que possibilita a avaliação crítica de todo e qualquer enunciado, nas inúmeras atividades propostas em diversos componentes curriculares. Elaborada contínua e cotidianamente, esse tipo de escuta revela a disposição dos sujeitos para a efetiva comunicação.

Quanto ao trabalho com a escuta crítica ou ativa, os PCNLP apontam que esse tipo de atividade tem como propósito levar o aluno ao registro de dúvidas a respeito de passagens de uma exposição ou palestra, por exemplo, e de divergências em relação a posições assumidas pelo expositor em qualquer gênero da oralidade. A escuta crítica ou ativa, dessa forma, dispensaria a existência de um roteiro prévio para a execução de tarefas. Caberia ao professor, no entanto, a antecipada seleção e o posterior confronto de textos com posições conflitantes não tão específicas. No caso em que se pretendesse a identificação de determinadas divergências entre os discursos, por exemplo, seria adequado pensar em atividades de escuta orientada, aquelas em que o aluno inicia a tarefa de escuta sabendo, de antemão, que deverá se ater a determinados aspectos do texto oral, sinalizados previamente pelo professor, podendo abordar desde as divergências ora tratadas até a identificação de trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, ou em que ocorrem contradições entre argumentos apresentados.

No tratamento dado à escuta orientada, os PCNLP também sugerem a realização de atividades que levem os alunos a perceber as possíveis diferenças entre textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em distintas circunstâncias, para comparação e levantamento das especificidades que assumem em função dos distintos canais e/ou interlocutores.

6.2 A escuta orientada em módulos didáticos

As atividades de escuta orientada envolvem todo um processo de construção de sentidos, partindo da percepção de elementos isolados até a organização de sequências mais complexas. Para que tal processo de compreensão se cumpra, são necessários planejamento, execução e avaliação. Dessa forma, as atividades de escuta orientada devem prever três fases:

- a) uma fase de pré-escuta (planejamento), na qual devem ser estabelecidos os propósitos e outros elementos da escuta (Para que escutar? A quem escutar? Que tarefas realizar durante a escuta? Qual o conteúdo do que se vai escutar?). Nessa fase, é essencial que se criem expectativas sobre o que se vai escutar para ajudar a realizar antecipações, baseando-se no repertório de conhecimentos prévios;
- b) uma fase de escuta propriamente dita, em que se mantêm viva a atenção e ativo o processo em que se dá a verificação das antecipações formuladas, as relações de sentidos esperadas e a memorização de curto prazo do que se escuta;
- c) uma fase posterior à escuta, na qual se verifica a compreensão e se sedimenta o processo com outras possíveis atividades, como escrever e falar, por exemplo.

A fase de pré-escuta é determinante para o bom aproveitamento de qualquer tarefa de escuta orientada proposta. Quanto a ela, vale a pena ressaltar que

Es posible favorecer la atención y la concentración si se orienta la escucha y si se la pone en relación con actividades concretas que es preciso desarrollar o finalidades que hay alcanzar. (...) Se puede orientar la escucha, por ejemplo, dando indicaciones, antes de iniciar el discurso, sobre el tema, la finalidad por la que es preciso escuchar, los pasajes claves del discurso que viene a continuación (um guión que podrá ser completado o desarrollado durante o después de la escucha). (LUGARINI, 1995, p. 51)²¹

²¹ É possível favorecer a atenção e a concentração se se orienta a escuta e se a relaciona com atividades concretas que se necessita desenvolver ou com finalidades que se pretende alcançar. (...) Pode-se orientar a escuta, por exemplo, dando indicações, antes de iniciar o discurso, sobre o tema, a finalidade para qual é preciso escutar, os trechos-chave do discurso que segue em continuação (um roteiro que poderá ser completado ou desenvolvido durante ou depois da escuta). (LUGARINI, 1995, p. 51, tradução do autor)

Na segunda das três fases apontadas, a memória de curto prazo permite a retenção das informações recebidas, ao mesmo tempo em que as habilidades de reconhecer, selecionar, antecipar e interpretar tais informações levam a cabo o processo de compreensão da escuta, como descrito no quadro abaixo:

Quadro 2 – Habilidades envolvidas na escuta e suas respectivas funções

Habilidades envolvidas na escuta	Funções
Reconhecer	Segmentar e discriminar, na cadeia da fala, as unidades que a compõem, como sons isolados e palavras (artigos, nomes, verbos, combinação de palavras, por exemplo).
Selecionar	Distinguir as palavras relevantes de um discurso das demais, além de combinar essas palavras em unidades superiores, como sintagmas, segmentos de frases e frases.
Antecipar	Ativar a eventual informação prévia sobre a(s) personagem(ns) ou tema(s) tratado(s), para preparar a interpretação do discurso.
Compreender/Interpretar	Depreender o conteúdo global ou pontual do discurso; perceber a intenção do falante; hierarquizar informações principais e secundárias; identificar os movimentos do texto desencadeados pelo uso de palavras adversativas e conclusivas, por exemplo; perceber as eventuais variações dialetais e de registro linguístico; inferir o tom do discurso agressivo, sarcástico ou humorístico, por exemplo.

Fonte: O autor, 2018.

De todo modo, uma satisfatória compreensão ou interpretação das mensagens propostas aos alunos em atividades de escuta orientada implica a capacidade de captar as informações essenciais em função da(s) finalidade(s) do ouvinte. Naturalmente, será

necessário também relacionar as informações, formulando as inferências oportunas, e identificar a intenção comunicativa do orador.

Tanto nos casos em que é requisitada uma compreensão analítica específica quanto naqueles em que basta uma compreensão mais global, estão envolvidos dois requisitos básicos:

- a) a capacidade de fixar a atenção na sequência sonora, utilizando também na decodificação as expectativas que o ouvinte tem, graças ao seu conhecimento linguístico, que lhe permite superar as eventuais discontinuidades do discurso oral, bem como pequenos ruídos na comunicação;
- b) a capacidade de reconstruir as relações semânticas entre os diversos segmentos do discurso.

Não se deve descartar, todavia, a possibilidade de ocorrerem fatores que acarretem baixo aproveitamento das atividades propostas, comum entre os alunos que ouvem sem escutar, que se distraem facilmente ou que fixam a atenção apenas aos elementos marginais da mensagem.

6.3 Atividades sugeridas

Uma vez constatada e já sinalizada certa carência de atividades de escuta, principalmente orientada, nas coleções de livros didáticos analisados nesta pesquisa, as atividades ora sugeridas tentam colaborar, ainda que bastante inicialmente, para suprir tal carência e se organizam em torno de alguns gêneros orais, sem intenção de esgotá-los ou de desconsiderar a relevância de tantos outros. Em ordem aleatória, a canção, o discurso político e a entrevista foram selecionados, uma vez que, em um primeiro momento, constituem gêneros cuja familiaridade entre os alunos funciona como elemento atrativo e confirmador da necessidade da escuta atenta aos textos orais que circulam socialmente de forma reiterada.

A presente pesquisa defende que a escuta orientada, longe de se limitar à tarefa de captar sons ambientes, envolve procedimentos – planejamento, execução e avaliação – que, articulados, contribuem para o processo de compreensão do texto. Assim, para cada uma das atividades sugeridas, preveem-se três fases: pré-escuta (planejamento), escuta (execução) e pós-escuta (avaliação).

Sustenta-se, também, que tais procedimentos precisam ser apresentados aos alunos como referência de atitudes ou comportamentos necessários à escuta efetiva. Desse modo, o propósito maior consiste em sugerir atividades que possam ajudar o professor a despertar, em sala de aula, oportunidades para levar os alunos a exercitarem, com mínima organização, a construção de sentidos do texto por intermédio do ato de escutar.

O principal público-alvo são estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, notadamente os matriculados nos anos finais, o que não exclui adaptações para atingir o Ensino Médio.

As atividades sugeridas têm por objetivo levar o aluno a identificar os elementos linguísticos apontados em um roteiro de escuta e perceber a relação deles no estabelecimento de sentidos do texto.

Assim, na fase de pré-escuta, o professor deve, oralmente, contextualizar o conteúdo a ser escutado, socializando dados genéricos que julgar pertinentes ou previamente necessários ao melhor aproveitamento das informações comunicadas. Além disso, nessa fase, deve fornecer aos alunos, preferencialmente por escrito, o roteiro para a escuta. Tal roteiro, lido antes da execução do áudio, cria expectativas acerca daquilo que, necessariamente, espera ser compreendido.

Nos roteiros de escuta aqui apresentados, foram empregadas formas verbais imperativas, com o propósito de imprimir maior objetividade à tarefa de buscar as informações e os sentidos pretendidos nos textos.

Durante a escuta, quando o professor deve reproduzir os áudios selecionados com auxílio de equipamentos eletrônicos e acesso à internet – com ou sem recurso de vídeo –, os alunos devem estar cientes da máxima necessidade de concentração e silêncio, de modo a assegurar o sucesso da atividade. Nessa fase, enquanto os alunos escutam, devem acompanhar o roteiro devidamente lido e tomar nota das informações elencadas. O ideal é que o professor execute o áudio pelo menos duas vezes, dependendo da complexidade da atividade e da qualidade sonora do material reproduzido.

Como avaliação, na fase de pós-escuta, o professor verifica, oralmente, as respostas da turma, que poderão variar dentro de certos limites. A título de orientação pedagógica, sem constituir gabarito absoluto, os roteiros de escuta seguem acompanhados de comentários, visando a ajudar o trabalho em sala de aula, na tarefa de discussão e construção dos sentidos do texto.

Também com o propósito de orientação pedagógica e para melhor compreensão das atividades sugeridas, as letras das canções e as transcrições dos discursos políticos e das

entrevistas podem ser acompanhadas nos anexos disponíveis nas últimas páginas desta pesquisa. Nas transcrições, hesitações, ênfases e alongamentos típicos da oralidade foram marcados pela repetição de letras e palavras, sem preocupação com técnica fonética rigorosa.

6.3.1 Gênero canção

A canção, principalmente a de natureza narrativa, constitui gênero de fácil acesso e, por isso mesmo, bastante presente na rotina dos alunos. Além do gosto particular, buscou-se certa diversidade de ritmos nas canções selecionadas, de modo a refletir a pluralidade que marca a identidade cultural nacional.

O objetivo das atividades é levar o aluno a identificar os elementos narrativos apontados no roteiro de escuta, além de outros aspectos linguísticos, e como eles se relacionam no estabelecimento de sentidos do texto.

6.3.1.1 *Eduardo e Mônica* (ANEXO A, p. 182)

Primeiramente, na fase de pré-escuta, o professor deve fazer a contextualização da canção, explicando que *Eduardo e Mônica* é uma das composições mais famosas criadas por Renato Russo, em 1986, do grupo Legião Urbana. A letra narra de forma linear, com expressões bem-humoradas, a história de amor entre duas pessoas muito diferentes entre si.

Ainda nessa fase, o professor deve apresentar aos alunos, por escrito, o roteiro de escuta, que segue abaixo, contendo as informações que serão buscadas durante a audição da canção.

Roteiro para a escuta

- 1 – Estabelecer a caracterização inicial das personagens Eduardo e Mônica.
- 2 – Descrever como se dá o primeiro encontro casual das personagens.
- 3 – Explicar se o primeiro encontro marcado das duas personagens reforça a identidade ou a diferença entre Eduardo e Mônica.
- 4 – Apontar as diversas atividades desenvolvidas por ambos durante o namoro.

- 5 – Identificar, nas circunstâncias da união das personagens, a expressão popular usada pelo autor da canção para mostrar a complementaridade entre Eduardo e Mônica.
- 6 – Indicar o trecho da canção dotado de humor, que justifica o fato de o casal não poder viajar nas férias.
- 7 – Elaborar hipótese que justifique o fato de “o filhinho do Eduardo”, e não do casal, ter ficado em recuperação.
- 8 – Apontar a mensagem de cunho filosófico que inicia e conclui a letra da canção.
- 9 – Fazer o levantamento de expressões coloquiais que ocorrem ao longo da letra da canção.

Na segunda fase – a de escuta –, o professor executa *Eduardo e Mônica*, disponível no endereço eletrônico <<https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/eduardo-e-monica.html>>. Recomenda-se, como mencionado anteriormente, que a canção seja escutada pelo menos duas vezes, para que todos possam apreender os conteúdos requisitados pela atividade. Nessa fase, os alunos podem e devem usar a escrita para registrar as respostas.

Finalmente, na fase de pós-escuta, são verificadas, oralmente, as respostas da turma, considerando o quadro seguinte:

Expectativa de respostas

- 1 – Inicialmente, Eduardo e Mônica parecem ser bastante diferentes. À hora em que ele (personagem diurna) acorda, ela (personagem noturna) estava tomando conhaque, o que ainda sugere diferença de idade entre os dois.
- 2 – Ambos se encontram em uma “festa estranha, com gente esquisita”, em que Eduardo exhibe descontrole no uso de bebidas e preocupação com a hora de retornar à casa. Mônica, por sua vez, demonstra vivo interesse pelo rapaz.
- 3 – O primeiro encontro reforça as diferenças entre ambos: “O Eduardo sugeriu uma lanchonete/Mas a Mônica queria ver o filme do Godard”. Decidido o local de encontro, Mônica chega de moto; Eduardo, de bicicleta. Entre as inúmeras diferenças que podem ser apontadas, destaca-se o fato de a moça já estudar Medicina e manter hábitos mais intelectualizados, enquanto o rapaz se dedica a atividades mais juvenis, tais como “aulinhas de inglês”, novela e jogo de botão.
- 4 – Durante o namoro, Eduardo e Mônica “fizeram natação, fotografia, teatro, artesanato e foram viajar”.

5 – “E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa/Que nem feijão com arroz”. Salientar que a expressão, além de popular (“que nem”), realça, ao mesmo tempo, a diferença (aspecto cromático) e a identidade (dupla comum na alimentação brasileira).

6 – O trecho em questão é: “Porque o filhinho do Eduardo/Tá de recuperação”.

7 – O fato em questão sugere, de forma bem-humorada, que “o filhinho do Eduardo” herda do pai o caráter menos compromissado com os estudos.

8 – A mensagem de cunho filosófico que inicia e conclui a letra da canção se encontra nos versos “Quem um dia irá dizer que existe razão/Nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer/Que não existe razão?”.

9 – Chamar a atenção dos alunos para a série de expressões coloquiais que ocorrem ao longo da letra da canção, algumas contrariando preceitos gramaticais normativos, caracterizando a linguagem informal, própria ao contexto de comunicação em questão. Exemplos: “pra tentar”, “um carinha do cursinho”, “Tem uma festa legal e a gente quer se divertir”, “É quase duas”, “A Mônica de moto e o Eduardo de camelo”, “Que nem feijão com arroz”, “Batalharam grana”, “seguraram legal a barra mais pesada que tiveram” e “Tá de recuperação”.

6.3.1.2 *Geni e o zepelim* (ANEXO B, p. 185)

Na primeira fase, a de pré-escuta, o professor contextualiza a canção, salientando que *Geni e o zepelim* é uma composição de 1978 criada e interpretada por Chico Buarque e que faz parte do musical *Ópera do Malandro*, do mesmo autor. A letra narra o episódio ocorrido com Geni, uma prostituta transexual, hostilizada pelos habitantes da cidade em que vive. Diante de uma ameaça ao lugar, Geni passa a ser provisoriamente bem tratada por todos. Cessada a ameaça, entretanto, a personagem torna a ser ofendida e humilhada por seus vizinhos.

Após a contextualização, o roteiro de escuta, que segue abaixo, deve ser apresentado por escrito aos alunos e lido com eles.

Roteiro para a escuta

1 – Na situação inicial da narrativa, durante a apresentação da personagem que dá título à canção, caracterizar socialmente Geni e identificar o refrão que cristaliza tal caracterização.

- 2 – Identificar o fato que marca a complicação narrativa.
- 3 – Identificar a proposta do comandante e a reação da personagem Geni e dos habitantes da cidade à proposta.
- 4 – Indicar quais personagens intercedem em nome da cidade e que segmentos sociais eles representam.
- 5 – Identificar palavras e expressões que revelam sacrifício de Geni para se entregar ao comandante.
- 6 – Apontar o desfecho narrativo e analisar a reação final dos habitantes da cidade em relação à Geni.

Na segunda fase, a de escuta, executa-se a canção *Geni e o zepelim*, disponível em <<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/geni-e-o-zepelim.html>>. Ainda na fase de escuta, os alunos tomam nota das respostas encontradas.

Na terceira e última fase – a pós-escuta – deverá ser feita, oralmente, a verificação das respostas da turma, cujas expectativas encontram-se a seguir.

Expectativa de respostas

- 1 – Geni é caracterizada como alguém de vida sexual intensa (“De tudo que é nego torto/Do mangue e do cais do porto/Ela já foi namorada”) e, aparentemente, sem critérios definidos (“E também vai amiúde/Co'os velinhos sem saúde/E as viúvas sem porvir”). Ressaltar que a personagem inspira, ao mesmo tempo, “bondade”, permissividade e perversidade, a ponto de ser saudada com o refrão inicial “Joga pedra na Geni/Joga pedra na Geni/Ela é feita pra apanhar/Ela é boa de cuspir/Ela dá pra qualquer um/Maldita Geni”. Vale a pena destacar palavras e expressões de cunho negativo, como “Joga pedra”, “apanhar”, “cuspir” e “Maldita”.
- 2 – O fato gerador do conflito narrativo é a chegada de um zepelim que paira sobre a cidade e a ameaça com “dois mil canhões”.
- 3 – O comandante do zepelim relata que, ao perceber “Tanto horror e iniquidade” no lugar, resolve tudo explodir. Propõe, entretanto, deitar-se com Geni, de modo a não mais destruir a cidade e seus habitantes. A princípio, Geni não aceita a proposta, já que, segundo a canção, prefere “amar com os bichos”, a se deitar com um “homem tão nobre/Tão cheirando a brilho e a cobre”. A cidade, inicialmente, segue incrédula, mas resolve implorar para que Geni aceite a proposta.

4 – Em nome da cidade, intercedem o prefeito, o bispo e o banqueiro. O professor deve ressaltar que cada um deles representa uma respectiva esfera de poder: a política, a religião e a economia. Além disso, vale chamar a atenção para a inserção da expressão “Bendita Geni” no refrão, como oposta à anteriormente referida “Maldita Geni”.

5 – Salientar que as seguintes palavras e expressões revelam o sacrifício de Geni: “asco”, “lancinante”, “dá-se ao carrasco”.

6 – O retorno ao equilíbrio e consequente desfecho narrativo é marcado pela partida do comandante e seu zepelim e pela tentativa de Geni adormecer. Cumpre ressaltar, aos alunos, a retomada de Geni a sua categoria de inferiorizada pelos habitantes da cidade, uma vez que não precisam mais de seus favores e voltam a hostilizá-la nos versos finais, com nova inserção: “Joga bosta na Geni”.

6.3.1.3 *Malandro* (ANEXO C, p. 189)

Na primeira das fases, a de pré-escuta, o professor faz a contextualização da canção, explicando que a composição *Malandro*, criada por Jorge Aragão e Jotabê, foi inicialmente lançada pela cantora Elza Soares em 1977, alcançando bastante sucesso. A letra reflete a linguagem despojada de determinado estrato social carioca das escolas de samba e do pagode, descrevendo o desencontro amoroso entre aquele que é tratado por “malandro” e Rosinha.

Ainda nessa fase, o roteiro para a escuta deve ser apresentado aos alunos, lido e analisado com eles.

Roteiro para a escuta

1 – O chamamento usado no primeiro verso evidencia o interlocutor do eu poético na canção. Identificar tal interlocutor.

2 – O eu poético afirma falar em nome de outra pessoa. Indicar o nome dessa pessoa e a atividade a que ela se dedica na “passarela”.

3 – Explicar o que causou a morte da personagem Zeca, de acordo com o que declara o eu poético. Indicar se, em tal declaração, foi empregada a linguagem figurada ou a denotativa.

4 – Apontar o teor da advertência final que o eu poético faz a seu interlocutor.

5 – Identificar marcas da linguagem coloquial na canção.

Na fase de escuta, tem-se a execução da canção *Malandro*, disponível no endereço <<https://www.vagalume.com.br/jorge-aragao/malandro.html>>. Nessa fase, enquanto escutam, os alunos registram por escrito suas respostas.

Na etapa de pós-escuta, verificam-se, oralmente, as respostas dadas pela turma, em conformidade com as expectativas que seguem.

Expectativa de respostas

1 – O interlocutor do eu poético é alguém chamado informalmente de “Malandro”, que dá título à canção. O professor deve chamar a atenção dos alunos para a expressividade dos títulos, os quais criam expectativas para a compressão dos textos.

2 – O eu poético afirma falar em nome daquela que “lá na favela tem nome de flor” – Rosinha – e “que na passarela é porta-estandarte”, ou seja, porta-bandeira no universo do samba.

3 – De acordo com o eu poético, a personagem Zeca “morreu por causa/De brigas que teve com a lei”. Salientar, para os alunos, o emprego da linguagem figurada nesse trecho, sugerindo a prática de algum ato ilícito. Sugere-se citar a figura de linguagem eufemismo.

4 – Ao final da canção, recomenda-se ao sujeito tratado por “malandro” que tenha cuidado, uma vez que “as coisas não andam tão bem” para o lado dele, podendo, assim, matar “a Rosinha de dor”.

5 – O professor deve salientar, à turma, a alternância de tratamentos ao interlocutor: ora como “você” e seus desdobramentos (“se”, “seu”), ora com verbo e pronome da segunda pessoa do singular (“tenhas”, “te”). Além disso, encontram-se as reduções “tá”, em lugar de “está”, e “pro”, em lugar de “para o”. Ressaltar que não se trata de julgar os fenômenos como “certos” ou “errados”, mas como recursos correntes no uso informal da língua portuguesa no Brasil, principalmente no contexto da canção popular.

6.3.1.4 *Canto das três raças* (ANEXO D, p. 190)

Na fase de pré-escuta, o professor deve fazer a contextualização da canção criada por Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro, revelando que *Canto das três raças*, composição interpretada e lançada por Clara Nunes em 1976, trata dos três grupos étnico-culturais básicos

envolvidos na formação histórica do Brasil e que, no contexto, apresentam cada qual o seu canto. Os três elementos históricos primordiais em questão se atualizam na figura do trabalhador contemporâneo, cuja voz sintetiza a condição de quem se esforça para sobreviver.

Ainda na pré-escuta, o roteiro de leitura deve ser apresentado aos alunos e analisado com eles.

Roteiro para a escuta

- 1 – O título da canção faz menção a três raças que contribuíram para a formação da identidade brasileira. Indicar quais são as três raças.
- 2 – Explicar a que contexto histórico está relacionada cada uma das raças citadas na letra da canção.
- 3 – Representadas as três raças pelos trabalhadores brasileiros, indicar o que há em comum com o canto delas.

Na fase de escuta, além de se deterem na execução da canção *Canto das três raças*, disponível em <<https://www.vagalume.com.br/clara-nunes/canto-das-tres-racas.html>>, os alunos devem buscar atentamente respostas aos comandos propostos e anotá-las no papel.

Já na pós-escuta, é feito o aproveitamento da atividade oralmente, em consonância com as sugestões de respostas dadas.

Expectativa de respostas

- 1 – As três raças às quais a canção faz referência são: o índio, o negro e o branco. As duas primeiras ocorrem de forma literal; a terceira e última, de forma implícita. Valendo-se da competência enciclopédica, o aluno deve reconhecer os “Inconfidentes” como brancos.
- 2 – No contexto da canção, o “índio guerreiro” aparece como alvo da tentativa de escravização no período colonial de nossa história. O “negro” está associado à escravidão institucionalizada nos períodos colonial e imperial, com menção ao “Quilombo dos Palmares”. O branco, por sua vez, figura na Inconfidência Mineira, tentativa de libertação das Minas Gerais do jugo da metrópole portuguesa.
- 3 – Em comum, o canto das três raças constitui um lamento de dor, o que é corroborado pelas passagens “Todo o povo dessa terra/Quando pode cantar/Canta de dor” e “Esse canto que devia/Ser um canto de alegria/Soa apenas/Como um soluçar de dor”.

6.3.1.5 *Domingo no parque* (ANEXO E, p. 192)

Na primeira fase, a de pré-escuta, a contextualização da canção deve ser feita por meio da explicação de que *Domingo no parque* foi composta e lançada por Gilberto Gil em 1967, conquistando o segundo lugar no Festival de Música Popular da TV Record no mesmo ano. Trata-se de uma canção que relata a história de dois rapazes, os quais, mais tarde, veem-se envolvidos com uma mesma moça, em um episódio trágico. Deve ser salientado também que a composição causou grande polêmica por unir elementos aparentemente inconciliáveis na cultura da época, como o som do berimbau e o ritmo do baião, de um lado; e os acompanhamentos de orquestra erudita e de um conjunto de *rock* – Os Mutantes –, de outro. Com isso, Gilberto Gil buscava uma sonoridade mais universal, marca do movimento denominado Tropicália. Ainda na pré-escuta, o professor apresenta por escrito à turma o roteiro de escuta que segue e o analisa coletivamente.

Roteiro para a escuta

- 1 – Identificar e caracterizar as duas personagens iniciais da canção.
- 2 – Explicar o que cada personagem resolveu fazer “no fim de semana” da “semana passada”.
- 3 – Indicar o fato que gera o conflito narrativo e os efeitos da “rosa” e do “sorvete” sobre José.
- 4 – Indicar, também, que sentimento(s) pode(m) ser associados(s) à complicação narrativa e a forma verbal que se repete na canção, de modo a intensificar a confusão mental de José.
- 5 – Identificar o fato que cristaliza o clímax narrativo, ou seja, o momento máximo de tensão.
- 6 – Explicar como o arranjo musical enfatiza o clímax narrativo.
- 7 – Apontar o recurso cromático (relativo a cor) explorado no clímax narrativo.
- 8 – Explicar como o arranjo final da canção marca o desfecho da narrativa.

Na segunda fase, a de escuta, executa-se a canção *Domingo no parque*, disponível em <<https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/domingo-no-parque.html>>. Enquanto escutam a canção, por pelo menos duas vezes, os alunos captam e anotam as respostas encontradas.

Na terceira e última fase, a de pós-escuta, faz-se a verificação oral das respostas dadas pela turma. A título de orientação, seguem as expectativas para o aproveitamento da atividade.

Expectativa de respostas

1– As duas personagens iniciais são José – “O rei da brincadeira”, que “trabalhava na feira” – e João – “O rei da confusão”, que trabalhava na construção. Cria-se, então, a expectativa que associa João à autoria do episódio trágico a ser relatado.

2 – João “resolveu não brigar”, “não foi pra Ribeira jogar capoeira” e “foi namorar”. José “guardou a barraca” e foi fazer “um passeio no parque”.

3 – O conflito narrativo é marcado pelo fato de José ter avistado Juliana na roda gigante com seu amigo João. De acordo com a canção, “O espinho da rosa feriu Zé” “E o sorvete gelou seu coração”.

4 – Destacar para os alunos que Juliana era um “sonho”, uma “ilusão” de conquista para José. Dessa forma, pode-se inferir que José é acometido e arrebatado pelos sentimentos de ciúme e inveja. A forma verbal que se repete e intensifica a confusão mental da personagem é “girando”.

5 – O clímax é marcado pelo exato momento em que José agride, fere e parece matar Juliana e João com o uso de uma faca. Chamar a atenção para o fato de o “rei da brincadeira” ter provocado a briga e o “rei da confusão” ter sido vítima da agressão, numa clara inversão de expectativas.

6 – No momento máximo de tensão narrativa, o arranjo da canção se acelera. Chamar a atenção dos alunos para recursos verbais e não verbais presentes na composição, dotada de letra e música.

7 – A cor vermelha, associada ao sangue, é explorada no clímax, em clara relação com a cor da rosa e do sorvete de morango.

8 – No desfecho, o arranjo musical desacelera aos poucos, de acordo com desalento provocado pela tragédia. Entretanto, logo depois, volta a acelerar, o que sugere o retorno a uma nova rotina.

Na fase de pré-escuta, o professor deve traçar um panorama geral da canção e fazer um breve resumo de seu conteúdo. Cabe explicar que a canção composta por Ana Carolina e gravada em 1999, em seu álbum de estreia, discorre acerca dos efeitos da passagem do tempo sobre lembranças de um grande amor. Dessa forma, o eu poético constata que, apesar das inúmeras evidências do tempo que corre, trazendo inevitáveis mudanças, o sentimento nutrido por alguém continua o mesmo.

Nessa mesma fase, o roteiro de escuta deve ser socializado com os alunos.

Roteiro para a escuta

Em essência, a canção trata de um relacionamento amoroso que chega ao fim e dos efeitos do tempo sobre tal acontecimento.

- 1 – Identificar o refrão que deixa claro o sentimento de saudade.
- 2 – Apontar a passagem que evidencia a partida do objeto amoroso.
- 3 – Indicar, pelo menos, oito indícios cotidianos da passagem do tempo presentes na canção.

Já na fase de escuta, os alunos ouvem atentamente, no mínimo duas vezes, a canção *O avesso dos ponteiros*, disponível no endereço eletrônico <<https://www.vagalume.com.br/ana-carolina/o-avesso-dos-ponteiros.html>> e tomam nota das informações que atendam aos comandos propostos no roteiro.

Na pós-escuta, por seu turno, as respostas da turma devem ser verificadas oralmente pelo professor, com o apoio das expectativas apontadas a seguir.

Expectativa de respostas

- 1 – O refrão é formado pela repetição do verso “Tudo passa e eu ainda ando pensando em você”.
- 2 – A passagem que evidencia a partida está nos versos: “Penso quando você partiu/Assim... sem olhar pra trás”.
- 3 – Os indícios são: “O tempo passa e engraxa a gastura do sapato”, “a Lua muda de formato”, “Pessoas passam por mim pra pegar o metrô”, “o velho vai ficando fraco esvaziando os frascos/E já não vai mais ao cinema”, “A idade aponta na falha dos cabelos”, “Outro mês aponta na folha do calendário”, “As senhoras vão trocando o vestuário”, “As meninas viram a página do diário”. Destacar, para os alunos, as diversas formas de se medir a

passagem do tempo – um dos temas universais da literatura –, não apenas mecanicamente, por intermédio do relógio. Se oportuno, aprofundar as noções de tempo cronológico e psicológico.

6.3.1.7 *Rap do Silva* (ANEXO G, p. 196)

Na primeira fase, a de pré-escuta, a contextualização da canção deve ser feita pelo professor, ressaltando que a composição de 1995, sucesso na voz no MC Marcinho, constitui um pedido de paz àqueles que frequentam os bailes funk para brigar. Considerada um clássico do gênero, a canção narra a história de alguém identificado apenas como Silva, representante de tantos outros jovens moradores de comunidades carentes que enxergam no funk oportunidade de entretenimento, mas que não estão imunes à violência exacerbada, e inúmeras vezes gratuita, dos grandes centros urbanos.

Cumprir acrescentar que, na década de noventa, o funk passa a servir de suporte para a evidencição da rotina dos moradores das favelas, com temas como os homicídios ocorridos nesses espaços e a criminalização de seus jovens. Em tal contexto, o *Rap do Silva*, entre outros, aborda a necessidade de se combater a violência nos bailes, de modo a amenizar a marginalização a que o ritmo musical em questão ainda se encontra relegado.

Também nessa fase, o seguinte roteiro de leitura deve ser dado aos alunos por escrito e lido com eles.

Roteiro para a escuta

- 1 – Identificar o teor da advertência contida na sequência inicial da canção.
- 2 – Apontar as principais características da personagem Silva.
- 3 – Listar as ações praticadas por Silva no domingo de manhã. Explicar se tais ações contrariam ou reforçam a caracterização inicial da personagem.
- 4 – Identificar a única razão por que Silva era criticado. De acordo com o eu poético, tal crítica procede?
- 5 – Apontar as ações de Silva que antecedem sua chegada ao baile.
- 6 – Identificar o fato que deflagra a complicação narrativa e a gíria empregada para designar arma de fogo.

7 – Explicar a expressividade do nome da personagem-tema da canção e da repetição da forma verbal “era”, no passado.

Na fase de escuta, a canção *Rap do Silva*, disponível no endereço virtual <<https://www.vagalume.com.br/mc-marcinho/rap-do-silva.html>>, deve ser executada para que os alunos atendam, por escrito, às demandas propostas pelo roteiro.

Na última fase, a de pós-escuta, o professor deve verificar, oralmente, as respostas elaboradas pela turma, as quais poderão ser confrontadas com as expectativas seguintes.

Expectativa de respostas

1 – Na sequência inicial da canção, o eu poético adverte que nem todos os frequentadores de baile funk buscam brigas ou outros tipos de violência.

2 – Silva é descrito como um sujeito ordeiro, “pai de família” comum e possivelmente pobre, uma vez que sua “estrela não brilha”. Nesse ponto, o professor deve chamar a atenção para o emprego da linguagem figurada na referência ao caráter ordinário da personagem.

3 – No domingo de manhã, ele sai “pra jogar seu futebol”, dá uma rosa à irmã, um beijo nos filhos e promete voltar na hora do almoço. O professor deve ressaltar que tais ações reforçam o perfil ordeiro e conservador da personagem.

4 – Silva era criticado por ser funkeiro. De acordo com o eu poético, tal crítica não procede, já que nem todo funkeiro busca confusões. Salientar o teor de preconceito que algumas palavras podem assumir na língua.

5 – Antes do baile, Silva vestiu sua “melhor camisa”, calçou o par de “tênis que comprou suado” e “pegou o bonde lotado”. Reforçar que as ações listadas denotam mistura de prazer e sacrifício para se chegar ao baile. Também vale a pena destacar a gíria em “bonde lotado”.

6 – O fato que deflagra a complicação narrativa é o surgimento de alguém com “cara amarrada”, “naquela triste esquina”. Essa pessoa aperta o gatilho e mata Silva. Chamar a atenção para o uso da gíria “ferro” para se referir a arma de fogo.

7 – O nome bastante comum “Silva” intensifica o caráter anônimo e popular da personagem. A repetição da forma verbal no pretérito imperfeito do indicativo prenuncia o desfecho trágico de Silva.

Na pré-escuta – primeira fase –, o professor cria expectativas, explicando que *Construção* é uma canção composta e interpretada por Chico Buarque, gravada em 1971 para o álbum de mesmo nome. Seu tema é o cotidiano de um operário da construção civil cujo final é trágico, uma vez que morre em serviço. Tal morte é tratada como um empecilho, não como uma tragédia, sugerindo a desumanização do trabalhador e uma crítica ao modo de produção em massa. Essa leitura encontra respaldo no contexto histórico da canção, criada e lançada durante o período de forte repressão da ditadura militar no Brasil, e na postura combativa do compositor.

Na canção de Chico Buarque, boa parte do ritmo é dada pelos versos cadenciados, todos com o mesmo número de sílabas métricas e terminados com palavras proparoxítonas que se revezam nos versos. Esses recursos corroboram o tema do cotidiano, em que os dias vão passando de forma compassada, com pequenas variações.

Ainda na fase de pré-escuta, o roteiro de leitura é passado aos alunos por escrito, lido e analisado com eles.

Roteiro para a escuta

- 1 – Identificar, na primeira e na segunda partes da canção, os dezesseis verbos no pretérito perfeito do indicativo que estabelecem a sequência narrativa.
- 2 – Selecionar pelo menos três versos que, na transição da primeira para a segunda parte da canção, trocam sua porção final, alterando significativamente o sentido do texto.
- 3 – Listar o maior número possível de palavras proparoxítonas que ocorrem na canção e explicar o efeito sonoro de tal recurso.

Na segunda fase, a de escuta propriamente dita, é executada mais de uma vez a canção *Construção*, disponível em <<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/construcao.html>>. Nessa etapa, os alunos deverão tomar nota das respostas aos comandos encontrados no roteiro.

Finalmente na terceira fase, a de pós-escuta, as respostas da turma são verificadas oralmente pelo professor, tendo as expectativas seguintes como guia.

Expectativa de respostas

1 – Os dezesseis verbos são os seguintes: “amou”, “beijou”, “atravessou”, “subiu”, “ergueu”, “sentou”, “comeu”, “bebeu”, “soluçou”, “dançou”, “gargalhou”, “tropeçou”, “flutuou”, “acabou-se”, “agonizou” e “morreu”. O professor pode pedir aos alunos que recontem a história, recorrendo aos verbos identificados, e salientar que a sequência dos verbos no passado marca o tipo textual narrativo. Também deve estar atento à possível interpretação do verbo “bebeu”, no contexto, como relacionado à ingestão de substância alcoólica, tendo como resultado as ações de soluçar, dançar, gargalhar e tropeçar.

2 – Por exemplo, “Beijou sua mulher como se fosse a última/a única”. No primeiro caso, parece antever-se a tragédia ocorrida na construção; no segundo, sugere-se que a personagem tem mais de uma mulher. Em “Subiu a construção como se fosse máquina/sólido”, no primeiro caso, denuncia-se a coisificação da personagem consumida pelo trabalho exaustivo e mecânico; no segundo, insinua-se o estado de embriaguez do trabalhador, que apenas “parece sólido”. Já em “Morreu na contramão atrapalhando o tráfego/o público”, inicialmente a morte do trabalhador é um estorvo ao trânsito, de forma menos pessoal; no outro caso, a mesma morte embaraça os transeuntes, sugerindo a insignificância do trabalhador.

3 – São muitas as palavras proparoxítonas presentes na letra da canção e usadas como recurso estilístico, o que enfatiza o tom trágico da história narrada. Salientar que as proparoxítonas existem em número reduzido na língua portuguesa e, mesmo assim, foram empregadas com propriedade pelo compositor. Algumas delas são “última”, “único”, “úmido”, “máquina”, “sólidas”, “mágico”, “lágrima”, “sábado”, “príncipe” e “náufrago”, por exemplo.

6.3.2 Gênero discurso político

Antes, durante e mesmo depois de períodos eleitorais, o discurso político emerge em posição central na oralidade de natureza política institucionalizada. Celeiro de discussões acaloradas e apaixonadas, os discursos aqui trabalhados pretendem manter, tanto quanto possível, posição apartidária, não se furtando, entretanto, ao embate de ideias.

O objetivo das atividades propostas consiste em levar o aluno a identificar as informações relevantes questionadas no roteiro de escuta e verificar como elas se relacionam para estabelecer os sentidos do texto.

6.3.2.1 Discurso em campanha eleitoral para a Presidência da República (ANEXO I, p. 201)

Na fase de pré-escuta, o professor deve explicar que o áudio a ser ouvido se refere à oralização de um discurso escrito para ser proferido no rádio pelo então candidato ao cargo de Presidente da República Juscelino Kubitschek em 1955. Vale acrescentar que Juscelino, médico por formação, concorreu à Presidência pela coligação PSD-PTB, tendo como vice João Goulart. Eleito, JK tomou posse em 31 de janeiro de 1956. Com o fim de seu mandato, elegeu-se senador por Goiás e atuou como tal entre 1962 e 1964, quando, após o golpe militar, teve seus direitos políticos suspensos por dez anos. Uma vez exilado, retornou ao Brasil em 1967 e faleceu em um acidente automobilístico na via Dutra, no estado do Rio de Janeiro, em agosto de 1976.

O seguinte roteiro para a escuta deve ser apresentado por escrito aos alunos e lido com eles ainda nessa fase.

Roteiro para a escuta

- 1 – Identificar a expressão vocativa empregada pelo candidato para se dirigir aos possíveis eleitores.
- 2 – Em seu discurso, Juscelino Kubitschek expõe como pensa administrar o Brasil. Identificar o que afirma o então candidato sobre seu estado de alma.
- 3 – Antes de “a voz dos candidatos ceder lugar à decisão alta e soberana do povo”, o candidato faz inúmeras promessas. Listar tais promessas.
- 4 – Explicar o “gesto” descrito pelo candidato em seu discurso, com o intuito de dar maior credibilidade àquilo que promete.
- 5 – Apontar as marcas da voz do candidato (tom e ritmo) que têm a intenção de captar a confiança dos eleitores.

Na fase de escuta, deve ser executado o áudio de mensagem do então candidato Juscelino Kubitschek, disponível no youtube e identificado como “Mensagem de Juscelino Kubitschek aos eleitores, 1955”, no endereço eletrônico <<https://www.youtube.com/watch?v=0BdZamndINI>>, com execução na íntegra, de 1’07” (um minuto e sete segundos). Enquanto ouvem o discurso pelo menos duas vezes, os alunos

devem registrar por escrito as informações pedidas no roteiro e previamente lidas com o professor.

Na pós-escuta, o professor verifica, oralmente, as respostas encontradas pela turma, consultando as expectativas apontadas a seguir.

Expectativa de respostas

1 – Ao se dirigir aos possíveis eleitores, o candidato usa o vocativo “Brasileiros”. O professor pode destacar que os atuais mandatários da nação, bem como outras figuras públicas, têm optado, normalmente, por “Brasileiros e brasileiras”, invocando explicitamente homens e mulheres.

2 – O candidato afirma se expressar com “a alma aberta”. Salientar que a expressão sugere sinceridade, verdade, ou seja, qualidades fundamentais a quem deseja exercer a Presidência da República.

3 – Juscelino Kubitschek promete defender a liberdade de cada cidadão brasileiro; defender o regime democrático, que é a vitória dos direitos do povo; amparar as conquistas do homem que trabalha no campo e na cidade; e lutar pelo povo e pelo progresso da nação. Ressaltar que as promessas de então poderiam figurar no discurso de qualquer candidato contemporâneo.

4 – O candidato afirma que faz seu juramento com “a mão e a alma sobre a Constituição do Brasil e perante Deus”. Destacar que tal gesto, ainda que não captado pela visão, é descrito por Juscelino, de modo a imprimir maior credibilidade a seu discurso.

5 – O candidato faz uso de voz firme, sem hesitações, na intenção de transmitir confiança aos eleitores.

6.3.2.2 Discurso em comício público (ANEXO J, p. 202)

Na primeira fase, a de pré-escuta, a contextualização se dá com o professor esclarecendo que o áudio a ser escutado se refere a um trecho do longo discurso proferido em 13 de março de 1964 pelo Presidente da República João Goulart, no qual defende as reformas de base propostas por seu governo. Jango, como era conhecido, fala para cerca de duzentas mil pessoas reunidas em praça pública, na Central do Brasil, coração da malha ferroviária da cidade do Rio de Janeiro.

Na abertura de seu discurso, João Goulart agradece aos sindicatos que mobilizaram seus associados para estarem lá presentes, dirigindo sua saudação a todos os brasileiros que possam ouvi-lo nos mais longínquos recantos do país pela televisão e pelo rádio. Vale acrescentar que tal discurso servirá para os setores conservadores nacionais vincularem o então mandatário da nação a ideais comunistas, o que, por sua vez, culminará com o chamado Golpe de 1964 e o início da ditadura militar.

Ainda nessa fase da atividade, o professor deve apresentar o roteiro para a escuta que segue.

Roteiro para a escuta

- 1 – Ao se dirigir ao povo presente na praça, o Presidente João Goulart promete atender a uma reivindicação do trabalhador do campo. Identificar tal reivindicação.
- 2 – De acordo com a fala do Presidente, a reivindicação será totalmente atendida? Indicar a expressão utilizada no discurso que justifica a resposta anterior.
- 3 – Explicar, segundo o discursador, quais serão os efeitos de ter atendida a demanda do trabalhador do campo.
- 4 – Ao se identificar como “representante do governo e, portanto, do próprio povo”, o Presidente da República reafirma seu propósito de lutar pela reforma da sociedade brasileira. Apontar as ações citadas que concretizarão tal reforma.
- 5 – Indicar as marcas da oralidade formal típicas do discurso endereçado a um grande público.

Na fase de escuta, ocorre a execução do áudio do comício do Presidente João Goulart, disponível e identificado no youtube como “Comício da Central do Brasil 1964”, no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=KjM48ZjevMA>>. A execução deve ser feita na íntegra, em 2’03” (dois minutos e três segundos). Simultaneamente à escuta do áudio, os alunos buscam respostas aos comandos presentes no roteiro de escuta lido previamente.

Na terceira fase, a de pós-escuta, verificam-se, oralmente, as respostas encontradas pela turma, de acordo com as expectativas elaboradas a seguir.

Expectativa de respostas

- 1 – O Presidente afirma, em seu discurso, que o trabalhador rural terá, finalmente, direito a um pedaço de terra fértil para cultivar. Vale observar que a promessa faz parte das reformas anunciadas adiante, entre elas a reforma agrária.

2 – Não. Ao empregar a expressão “embora em parte”, o Presidente evidencia que a reivindicação não será totalmente atendida.

3 – Segundo o discursador, o homem do campo e “sua família sofrida” passarão a trabalhar para eles próprios, e não para os donos da terra, a quem entregam a produção. Mais uma vez, é feita referência à reforma agrária.

4 – O Presidente cita a reforma agrária; a reforma tributária; a reforma eleitoral ampla, que prevê o voto do analfabeto e a elegibilidade de todos os brasileiros; a purificação da vida democrática; a emancipação econômica; e a justiça social. O professor deve estar atento para o fato de que são muitos os elementos citados em poucos segundos e que, por isso, nem todos os alunos perceberão o texto em sua totalidade ao mesmo tempo. Reitera-se, dessa forma, a necessidade de se executar o áudio mais de uma vez.

5 – O professor deverá chamar a atenção da turma para o nível formal da oralidade endereçada a um grande público, cristalizado por elementos tais como o vocabulário seletivo (“poderão”, “concretizada”, “reivindicação”, “dará”, “reafirmar”, “propósitos”, “inabaláveis”, entre outros exemplos) e o extremo cuidado com a boa dicção e com o tom de voz grandiloquente. Desse modo, reitera-se que tanto fala quanto escrita manifestam-se em níveis diversos de formalidade, adequados à circunstância comunicativa. Se oportuno, o professor pode apontar a permanência dos problemas vividos pela nação no século passado até hoje.

6.3.2.3 Pronunciamento em sessão do Congresso Nacional (ANEXO K, p. 203)

Na primeira das fases, a de pré-escuta, o professor inicia a contextualização, explicando que o áudio se refere à abertura de uma tensa sessão extraordinária no Congresso Nacional iniciada na madrugada do dia 2 de abril de 1964 e convocada às pressas na noite do dia anterior. Na ocasião, o presidente do Congresso, senador Auro de Moura Andrade, declarará aos deputados e senadores presentes que a Presidência da República estaria vaga, sob o argumento de que o Presidente João Goulart abandonara o governo. O então Presidente, por sua vez, tornará possível que todos saibam, por intermédio de uma carta lida em plenário por um secretário, que ele, sentindo-se ameaçado nos dois dias anteriores por tropas comandadas por chefes militares contrários ao governo, viajara para o Rio Grande do Sul, na tentativa de resguardar seu mandato.

Cumpra acrescentar que, dias mais tarde, João Goulart seria, de fato, oficialmente deposto pelos militares, com apoio de setores da sociedade temerosos de um golpe de esquerda, algo que os partidários do então Presidente negam até hoje.

Ainda na pré-escuta, é feita a apresentação do seguinte roteiro de escuta para os alunos.

Roteiro para a escuta

- 1 – Identificar quantos são os parlamentares presentes à sessão, entre deputados federais e senadores.
- 2 – Indicar o propósito da sessão, de acordo com o que pronuncia o presidente da Casa.
- 3 – Explicar as razões alegadas pelo presidente da sessão para não poder ser interpelado.
- 4 – Justificar por que a sessão é suspensa.
- 5 – Apontar o que é comunicado ao Congresso, depois que a sessão é reaberta.
- 6 – Indicar o teor do ofício lido na sessão, de autoria do chefe da Casa Civil, o Sr. Darcy Ribeiro.
- 7 – Identificar marcas de formalidade linguística próprias da comunicação pública.

Na segunda fase, a de escuta, executa-se, no mínimo duas vezes, o áudio do pronunciamento do presidente do Congresso Nacional, disponível e identificado no youtube como “Ouça o áudio da sessão que depôs João Goulart em 1964”, no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=xW_ISuB7uZE>. A execução deve ser feita até 7’30” (sete minutos e trinta segundos). Enquanto ouvem atentamente o pronunciamento, os alunos devem buscar respostas aos questionamentos encontrados no roteiro de escuta previamente lido.

Na terceira e última fase, a de pós-escuta, o professor verifica oralmente as respostas da turma, em confronto com as expectativas já formuladas.

Expectativa de respostas

- 1 – A lista de presença acusa o comparecimento de 152 deputados e 26 senadores, em um total de 178 congressistas.
- 2 – A sessão foi convocada, segundo o presidente do Congresso, para fazer “uma comunicação e uma declaração”. Observar que, devido a inúmeras interrupções, não se saberá, de imediato, o teor de tal declaração.

3 – O presidente da Casa alega que a presidência não pode ser interrompida até que conclua a exposição que vinha fazendo. Sabe-se que o parlamentar que pede a palavra é o deputado Bocaiúva Cunha.

4 – Depois de inúmeros pedidos de atenção e muitos gritos ao fundo, o presidente da Casa suspende a sessão, alegando como causa a confusão reinante. Cabe já destacar o clima tenso que se instala entre os presentes.

5 – Uma vez reaberta a sessão, é comunicado ao Congresso Nacional que o Senhor João Goulart deixou o governo da República.

6 – O ofício do Senhor Darcy Ribeiro esclarece que o Presidente João Goulart decidiu viajar para o Rio Grande do Sul, a fim de preservar seu mandato para o exercício do Poder Executivo.

7 – O professor deve salientar o cuidado do orador com a dicção clara e pausada das palavras, com o tom alto de voz, com a obediência à gramática normativa e com o vocabulário selecionado, dando ênfase às formas de tratamento “Vossa Excelência”, “Senhor”, bem como às palavras “nobre”, “deliberação”, “plenário”, “angustiosa”, “notória” e “incumbir”, por exemplo. Se oportuno, deve-se, mais uma vez, destacar a tensão que marca toda a sessão e seus desdobramentos.

6.3.2.4 Pronunciamento em Assembleia Nacional Constituinte (ANEXO L, p. 205)

Na fase de pré-escuta, o professor deve fazer a contextualização do áudio, explicando que se trata da oralização da introdução do discurso do deputado Ulisses Guimarães na promulgação da Constituição de 1988.

Lei fundamental e suprema do país, a nova Constituição foi promulgada em 5 de outubro de 1988, isto é, a Assembleia Constituinte, formada por quinhentos e cinquenta e nove deputados e senadores eleitos, elaborou e aprovou uma nova Carta Magna depois de dezenove meses de trabalho.

Auge do processo de redemocratização brasileiro, após os anos da ditadura militar, ela é a sétima versão na história da República. O desejo da nova Constituição teve início na campanha de Tancredo Neves para a Presidência da República. Morto Tancredo sem ver seu

desejo concretizado, coube a seu sucessor, José Sarney, convocar a Constituinte, e ao deputado Ulisses Guimarães promulgar a nova Constituição brasileira.

Ainda na fase de pré-escuta, apresenta-se o seguinte roteiro de escuta à turma por escrito.

Roteiro para a escuta

- 1 – Na fala introdutória ao discurso do deputado Ulisses Guimarães, informa-se a data de encerramento da Assembleia Nacional Constituinte. Apontar tal data.
- 2 – Identificar a expressão vocativa usada por Ulisses para se dirigir aos presentes. Verificar a pertinência do grau de formalidade embutido na expressão em questão.
- 3 – Ao iniciar sua fala, o discursador aponta que, na data do início dos trabalhos de elaboração da nova Constituição, ecoavam palavras constantes em seu discurso de posse como presidente da Assembleia Constituinte. Apontar o teor de tais palavras.
- 4 – Identificar o que o Sr. Ulisses Guimarães afirma ter acontecido em 5 de outubro de 1988, no que tange à Constituição.
- 5 – Apontar as mudanças ocorridas na Constituição elencadas por Ulisses.
- 6 – Identificar, na fala do deputado, as condições que tornam um homem cidadão.
- 7 – Explicar a relação estabelecida entre analfabetismo e cidadania no discurso do Sr. Ulisses Guimarães. Apontar, também, a frase enunciada que arremata a discutida relação.
- 8 – No relacionamento da nação com o que determina a nova Constituição de 1988, indicar as expectativas do deputado Ulisses Guimarães quanto aos verbos “discordar”, “divergir”, “descumprir” e “afrontar”.
- 9 – Destacar as marcas da oralidade pública no discurso do Sr. Ulisses Guimarães.

Na fase de escuta, o professor deve executar o áudio do discurso de promulgação da nova Constituição brasileira, disponível e identificado no youtube como “Discurso de promulgação da Constituição de 88”, no endereço eletrônico <<https://www.youtube.com/watch?v=WFoObTqpzjI>>. A execução deverá ir até 3’00” (três minutos). Nessa fase, os alunos registram as respostas ao roteiro por escrito, enquanto escutam o áudio mais de uma vez.

Na fase de pós-escuta, é feita a verificação, oralmente, das respostas da turma, de acordo com as seguintes expectativas elaboradas.

Expectativa de respostas

- 1 – Na fala introdutória, informa-se que os trabalhos de elaboração da nova Constituição se encerraram em 5 de outubro de 1988.
- 2 – O deputado usa a expressão “Senhoras e Senhores Constituintes, minhas Senhoras e meus Senhores”. O professor deve destacar que a expressão denota formalidade adequada à situação. Sem soar demasiadamente íntima, a expressão, mesmo assim, procura ser amistosa, graças ao emprego dos possessivos “minhas” e “meus”.
- 3 – Ecoavam “as reivindicações das ruas”. Nas palavras de Ulisses, “A nação quer mudar, a nação deve mudar, a nação vai mudar”.
- 4 – Em 5 de outubro de 1988, “no que tange à Constituição, a nação mudou”. Ressaltar, se oportuno, que tal documento completou trinta anos em 2018.
- 5 – De acordo com o deputado, literalmente, “a Constituição mudou na sua elaboração, na definição dos poderes, mudou restaurando a federação” e “mudou quando quer mudar o homem cidadão”.
- 6 – Na fala de Ulisses, “só é cidadão quem ganha justo e suficiente salário, lê e escreve, mora, tem hospital e remédio, lazer quando descansa”. O professor pode destacar que o provimento dessas condições de cidadania ainda se apresenta como grande problema nacional, décadas após a promulgação da Constituição de 1988.
- 7 – No discurso, fica clara a dificuldade em levar a cidadania à maioria da população, tendo em vista o relativo alto índice de analfabetismo no Brasil. A frase que arremata tal relação é: “A cidadania começa com o alfabeto”.
- 8 – No relacionamento da nação com o texto constitucional, o deputado Ulisses Guimarães cita: “Discordar, sim. Divergir, sim. Descumprir, jamais. Afrontá-la, nunca!”. Se julgar conveniente, o professor pode comentar as nuances semânticas dos verbos e dos advérbios selecionados.
- 9 – Em sua fala pública e solene, o deputado usa vocabulário seletivo (“ecoam”, “reivindicações”, “no que tange”, “afrontosos” e “advertir”, por exemplo) , demonstra respeito à gramática normativa e imprime ritmo pausado à fala, de forma a garantir que todos compreendam seu discurso.

6.3.3 Gênero entrevista

A entrevista face a face – via rádio, televisão ou internet – constitui gênero de ampla circulação e abrangência, versando sobre inúmeros assuntos. Exemplo disso são as duas entrevistas televisivas aqui selecionadas, tratando a primeira de entretenimento e a segunda de esporte.

As atividades propostas têm por objetivo fazer o aluno identificar as informações relevantes apontadas no roteiro de escuta e verificar como elas se relacionam no estabelecimento de sentidos do texto.

6.3.3.1 Entrevista em programa televisivo I (ANEXO M, p. 206)

Na pré-escuta, o professor deve esclarecer que o áudio se refere a uma entrevista em um programa de televisão – “Conversa com Bial” –, concedida pelas atrizes Ingrid Guimarães e Larissa Manoela ao jornalista Pedro Bial, à época do lançamento do filme “Fala sério, mãe!”. Nessa mesma fase, o roteiro de escuta a seguir deve ser apresentado por escrito aos alunos e lido com eles.

Roteiro para a escuta

- 1 – Identificar o que motiva a entrevista de Bial com as atrizes Larissa Manoela e Ingrid Guimarães.
- 2 – Indicar em que momento, na ficção, a mãe fica desestabilizada com certos comportamentos da filha.
- 3 – Explicar a que conclusão chegam as mães quando sabem do primeiro beijo das filhas, de acordo com a opinião da atriz Ingrid Guimarães.
- 4 – Apontar quem é Silvana, a pessoa a quem Bial pergunta se a atriz Larissa Manoela já beijou.
- 5 – Descrever o primeiro beijo da adolescente, tal como ela narra.
- 6 – Identificar o recurso usado por Bial para deixar claro, na interação verbal, que desconhece o significado da palavra “brinquedão”.
- 7 – Explicar por que razão, no filme, a personagem adolescente primeiro troca confidências com o pai, e não com a mãe.

8 – Apontar possíveis razões que justifiquem o emprego da linguagem coloquial que marca a entrevista em questão.

9 – Indicar se ocorre, na entrevista, interrupções repentinas descorteses entre os falantes.

Na fase de escuta, executa-se o áudio de parte da entrevista concedida pelas atrizes Ingrid Guimarães e Larissa Manoela. O áudio encontra-se disponível no youtube e identificado como “A atriz Larissa Manoela, que conta como foi seu primeiro beijo”, no endereço eletrônico <<https://www.youtube.com/watch?v=gofMJnofJ50>>. A execução deve ser realizada na íntegra, com 3’00” (três minutos).

Na fase de pós-escuta, verificam-se, oralmente, as respostas da turma. Para orientação do professor, seguem as expectativas de respostas.

Expectativa de respostas

1 – A entrevista com as atrizes tem por mote a estreia do filme “Fala sério, mãe!”, baseado no livro homônimo de Thalita Rebouças e dirigido por Pedro Vasconcelos.

2 – A atriz Ingrid Guimarães explica que, no filme, a mãe interpretada por ela se desestabiliza ao saber do primeiro beijo e da primeira transa da filha.

3 – De acordo com a atriz, as mães se dão conta de que as filhas não são mais crianças, “menininhas”, depois do primeiro beijo.

4 – Durante a entrevista, Bial se volta à plateia e faz uma pergunta a alguém cujo nome é Silvana. O contexto se encarrega de esclarecer que se trata da verdadeira mãe da atriz Larissa Manoela.

5 – A adolescente conta que seu primeiro beijo aconteceu no “brinquedão” de uma festa de aniversário.

6 – Para deixar claro seu desconhecimento acerca da palavra, o entrevistador repetiu-a pausadamente e com entonação interrogativa. Destacar que, nas interações face a face, um simples gesto ou a repetição de uma palavra podem indicar algum ruído na comunicação.

7 – Segundo Larissa Manoela, no filme, a menina considera sua mãe muito intensa, pouco equilibrada, daí preferir confidenciar seus segredos primeiro ao pai.

8 – A interação é marcada pela coloquialidade em função do grau de afinidade entre os falantes e, principalmente, em razão do tom cômico do filme divulgado.

9 – Na entrevista em foco, não ocorrem interrupções de forma descortês. O professor deve aproveitar a ocasião para comentar atitudes socialmente construídas que marcam positivamente o ato de escutar.

6.3.3.2 Entrevista em programa televisivo II (ANEXO N, p. 209)

Na primeira fase, a de pré-escuta, a contextualização do áudio deve ser feita com o professor explicando que a entrevista foi concedida pelo famoso piloto de Fórmula 1 Rubem Barrichello ao jornalista Pedro Bial, no programa televisivo “Conversa com Bial”. Na conversa, serão relatados graves acidentes ocorridos em abril de 1994 no circuito de Ímola, na Itália, e as consequentes mudanças nos protocolos de segurança do esporte. Ainda na pré-escuta, é feita a apresentação, por escrito, do roteiro para a escuta aos alunos.

Roteiro para a escuta

- 1 – Identificar a informação passada por Bial que evidencia o fato de o áudio ser o segundo bloco da entrevista com Barrichello.
- 2 – Apontar a forma de tratamento endereçada a Barrichello por Bial e explicar por que ela denota afetividade.
- 3 – Explicar o recorde batido pelo entrevistado.
- 4 – Identificar a “coisa séria” ocorrida em 29 de abril de 1994 e que passa a ser assunto da entrevista.
- 5 – Relatar a reação dos filhos de Barrichello ao reverem as cenas do acidente comentado.
- 6 – Indicar que outros fatos ocorridos no mesmo fim de semana tornaram-no trágico.
- 7 – Descrever, de acordo com o ponto de vista do entrevistado, a relação que ele mantinha com Ayrton Senna.
- 8 – Identificar as marcas da oralidade espontânea presentes na entrevista.

Na fase de escuta, o professor executa o áudio de parte da entrevista concedida por Rubem Barrichello, disponível no globoplay e identificado como “Rubem Barrichello relembra fim de semana trágico para a Fórmula 1 e para o mundo”, no endereço <<https://globoplay.globo.com/v/6673872/>>. A execução deve ir até 5’00” (cinco minutos). É

nessa fase que os alunos tomam nota das informações que respondem ao roteiro de escuta, enquanto acompanham a entrevista pelo menos duas vezes.

Na terceira fase, a de pós-escuta, são verificadas as respostas da turma oralmente, com auxílio das seguintes expectativas de resposta.

Expectativa de respostas

1 – No início do áudio, o entrevistador anuncia: “Estamos de volta com o...”. Tal informação evidencia que se trata da continuação da entrevista, e não de seu início.

2 – Ao se dirigir a Rubem Barrichello, o entrevistador Pedro Bial usa o chamamento “o nosso Rubinho”. Salientar que a afetividade presente nesse vocativo reside não só no emprego do diminutivo, como também no uso do possessivo “nosso”.

3 – Barrichello confirma a informação de que foi o “homem que mais vezes largou em corridas de Fórmula 1”. Com bom humor, ele acrescenta que “negociou” tal recorde com um colega de profissão, Jenson Button.

4 – No citado final de semana, na sexta-feira, Barrichello sofreu um gravíssimo acidente nos treinos, tendo ficado desacordado e fraturado um braço e o nariz.

5 – O piloto, mais uma vez de bom humor, relata que seus filhos, ao reverem as cenas do acidente, costumam acreditar que o pai tenha saído vivo. Na verdade, os meninos se assustam quando percebem a presença do pai no exato instante em que, mais uma vez, reviam tais cenas.

6 – No mesmo fim de semana, duas mortes ocorreriam naquele circuito de Fórmula 1. No sábado, envolvendo o piloto austríaco Ratzenberger; no domingo, vitimando o brasileiro Ayrton Senna.

7 – De acordo com Barrichello, a relação mantida com Senna era bastante carinhosa. O piloto lembra que o chamava de “chefe”, uma vez que Senna costumava se colocar como alguém mais velho e experiente, capaz de auxiliá-lo em situações difíceis e decisivas.

8 – A oralidade espontânea exibe suas marcas principalmente nas hesitações e nas suspensões, o que resulta, às vezes, em frases incompletas. Ressaltar que essas marcas não revelam caráter caótico da oralidade; são resultado do planejamento simultâneo à produção dos enunciados.

6.3.4 Comentários sobre as atividades

As atividades de escuta orientada sugeridas, conforme já pontuado, constituem momentos privilegiados no trabalho desenvolvido em sala de aula regularmente, nos quais se ratifica a necessidade de atenção e concentração para a apreensão de sentidos dos textos orais.

Reitera-se, no entanto, que tais momentos não são os únicos em que a escuta revela-se essencial; ela deve ser estimulada como prática pedagógica (e da vida em geral) dos sujeitos, rotineira, contínua e incansavelmente, em suas diversas interações comunicativas, das mais simples às mais complexas.

Há que se considerar a realidade de boa parte das escolas nacionais, principalmente as públicas, sem acesso à internet. Em tais circunstâncias, sugere-se a reprodução de discos, tornando possível o trabalho com canções. A propósito, os gêneros aqui sugeridos são apenas uma mostra de como a oralidade, à semelhança da escrita, manifesta-se variada em seus usos formais e informais. As mesas-redondas, os telejornais, as narrações esportivas, entre tantos outros gêneros orais, refletem as inúmeras possibilidades de exploração da linguagem de todos os dias, tendo como propósito a ampla leitura dos textos que circulam socialmente.

Compreendendo a leitura como o processo de apreensão dos sentidos do texto e o próprio texto como “uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou pela audição), tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação comunicativa específica” (TRAVAGLIA, 2000, p. 67), Camara (2012, p. 216) destaca que “fazer o aluno perceber a importância da leitura no desenvolvimento dos diferentes ramos da atividade humana, incluindo-se nesse universo a construção da cidadania, constitui certamente o maior desafio do professor na sala de aula”.

A esse respeito, vale acrescentar que

Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe nenhum tipo de exclusão, abraçando-se o ensino da língua com um comprometimento humano e social bastante claro. Os usuários da língua portuguesa precisam usufruí-la plenamente, valorizando a consciência reflexiva diante de todo material linguístico. (PEREIRA, 2011, p. 242)

Dessa forma, a escuta revela-se mais um instrumento a ser utilizado no ensino da língua materna, fomentando comportamentos socialmente positivos e promovendo atitude crítica e reflexiva diante dos múltiplos discursos.

CONCLUSÃO

Saber escutar com respeito os mais diferentes tipos de interlocutores é fundamental. Se não houver ouvinte, a interação não acontece. Logo, é preciso desenvolver nos alunos a competência de saber escutar o outro, o que favorece, inclusive, a convivência social.

Márcia Porto

A gênese desta tese reside na reflexão acerca de um tema ao mesmo tempo tão comum e importante na rotina de qualquer professor: a escuta.

Se o professor toma a palavra e ninguém escuta, o resultado é frustração. Semelhantemente sente-se decepcionado o aluno que fala para a classe e não é ouvido por seus companheiros e/ou pelo próprio professor. É a escuta que legitima a fala do ser humano, que lhe dá valor.

Muito mais que item curricular a ser cumprido, o exercício de escutar informa e forma cidadãos – alunos e professores –, dentro e fora do espaço escolar, nas inevitáveis interações intermediadas pelo vigoroso instrumento constituído pela linguagem.

Em tempos de pouca concentração, muitas convicções pessoais e aparente pouca disposição para as ideias alheias, ouvir o outro com consideração constitui um desafio constante e complexo. Por isso, procurou-se imprimir ao tema uma abordagem não só técnica, mas sobretudo humana, sem perder de vista, é claro, o foco da sala de aula.

Dessa forma, a escuta – compreensão e interpretação de textos orais – revela-se recorrente e essencial nas práticas escolares, uma vez que se manifesta em maior ou menor grau nas aulas de todos os componentes curriculares, além de cumprir um dos objetivos do Ensino Fundamental: preparar o aluno para o universo da cidadania e do trabalho.

A comunicação, conforme sustentado na introdução e no primeiro capítulo da presente pesquisa, é a base das relações e da experiência do homem em sociedade nos mais variados campos de atuação, o que torna possível a expressão de pensamentos, emoções e intenções. Assim, considerando a acepção da palavra, comunicar é tornar comuns pensamentos, emoções e intenções de um sujeito a outro. Tal processo, todavia, só se efetiva quando se dá a verdadeira escuta, isto é, quando aquilo que enuncia um sujeito ecoa em outro, em

concordâncias ou discordâncias totais e/ou parciais, porque acatado com consideração, compreendido e avaliado criticamente.

Para além de mero conteúdo curricular das aulas de Língua Portuguesa, ainda se reitera, ao final das investigações propostas no segundo capítulo, que a escuta revela-se indispensável prática social que ocorre numa totalidade complexa, mobilizando as mesmas competências sociocognitivas envolvidas na compreensão e interpretação do texto escrito. Assumindo fala e escrita como integrantes de um *continuum*, também na escuta conhecimento linguístico e enciclopédico permitem ao sujeito integrar as inúmeras esferas da vida pública e privada, e se integrar a elas, por meio do domínio crescente dos variados gêneros do discurso, a chamada competência metagenérica.

Assim, ratifica-se a convicção de que o ensino de língua materna fundamentado no conhecimento e na análise dos gêneros constitui inequívoca forma de dar poder de atuação aos educadores e, por consequência, aos seus educandos. Outrossim, evidencia-se a adoção dos mesmos gêneros discursivos como “megainstrumentos” de ação pedagógica, conforme apontado por Dolz e Schneuwly (2004), uma vez que só se escuta, fala, lê e escreve por meio deles (BAKHTIN, 1992). Nessa medida, aprofundar os conhecimentos acerca da língua consiste em apropriar-se, continuamente, das características mais ou menos estáveis dos gêneros discursivos de que se servem os falantes em suas práticas comunicativas.

Paralelamente, destaca-se que, com vinte anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais regem a elaboração dos currículos dos diversos componentes curriculares da Educação Básica, incluindo a Língua Portuguesa, bem como os critérios para a seleção dos livros didáticos avaliados e distribuídos pelo Ministério da Educação. Tais Parâmetros preveem não só, no eixo de uso de língua oral, a escuta de textos orais (em correspondência à leitura de textos escritos), como também trazem os gêneros discursivos para o centro do trabalho em sala de aula, sugerindo privilegiar aqueles próprios da vida pública, os quais refletem maior controle dos usos linguísticos, em esferas artísticas ou não.

O esperado papel relevante atribuído à escuta por esta pesquisa e pelos documentos oficiais do MEC, entretanto, parece não encontrar amplo apoio na prática sugerida pelos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – em sua última versão, vigente até 2019. Tal hipótese é confirmada ao se evidenciar que, nas coleções analisadas, a escuta ainda se apresenta, grosso modo, como conteúdo periférico nas aulas de Língua Portuguesa. Nas sequências didáticas examinadas, as atividades de escuta figuram como elemento que pode ser negligenciado, haja vista não só seu reduzido número, como também

sua localização no arranjo dos capítulos, isto é, quase sempre ao final deles, com aspecto de apêndice.

Cabe salientar, entretanto, o paradoxo de a escuta atenta, apesar de escassa, aparecer nas coleções revestida de uma nítida preocupação atitudinal, garantidora do bom resultado dos trabalhos que envolvem a produção e a interpretação de textos orais. Vale acrescentar, como já pontuado, que tal preocupação nem sempre ocorre de maneira regular nas atividades voltadas para a oralidade presentes nas coleções. Em muitas delas, embora se esperem recomendações a respeito da importância do ato de escutar, não são elaboradas quaisquer alusões à necessidade e importância crucial de ouvir com consideração a apresentação dos companheiros de turma.

Nesse panorama, a exceção fica por conta das propostas de atividades de debate, gênero fundamental em ambientes democráticos, em que as coleções se alinham e, consensualmente, cobram a necessidade da escuta atenta para a realização da contra-argumentação competente.

A escuta orientada, com o objetivo de levar o aluno a apreender informações e outros detalhes específicos dos textos, bem como funcionar como atividade modelizadora para a produção autônoma dos gêneros orais, ocorre timidamente nas coleções; a bem da verdade, em somente uma delas. Tal fato aponta para a condição precária em que a escuta orientada, ou de qualquer outro tipo, ainda se encontra nas práticas de sala de aula de Língua Portuguesa, quando se toma o livro didático como instrumento a capitanear o trabalho pedagógico.

Entre as coleções analisadas, chama atenção o fato de todas elas se apresentarem em conformidade com o que recomendam os PCNLP quanto ao privilégio que deve ser dado aos gêneros orais típicos da esfera pública. Desse modo, os livros didáticos apreciados, de fato, dão destaque a gêneros que requerem maior controle do enunciador sobre os usos linguísticos, como o debate regrado e deliberativo, o seminário, a exposição oral de trabalho e a entrevista, por exemplo.

Conclui-se, ainda, a pouca abordagem da escuta nos livros didáticos do PNLD 2017 como reflexo do escasso espaço destinado ao assunto dentro dos PCNLP, os quais, por exemplo, insinuam os tipos de escuta – atenta, crítica e orientada – por meio de discretos adjetivos, sem entrar em maiores detalhes ou apresentar referências bibliográficas sobre o tema.

Resta ao professor, portanto, a convicção de que a escuta é uma prática crucial e permanente em sala de aula, que deve ser exercida e analisada criticamente, uma vez que garante a efetiva comunicação, sem ser excludente.

Desse modo, cumpre frisar a conclusão de que o professor, a par da concepção sociointeracional da linguagem, deve encarar a escuta como integrante de práticas reais de interação comunicativa, próprias do ambiente escolar e/ou do universo da cidadania, do trabalho e da vida privada.

Com vistas a realizar de forma proveitosa práticas formais de escuta em sala de aula, principalmente nas primeiras subseções do sexto capítulo desta pesquisa, desenvolve-se um encaminhamento teórico que concebe a escuta como um processo em etapas, exigindo certo planejamento.

Remodelam-se, então, as concepções de disciplina, atenção e concentração como atitudes passivas. O que se reitera é a escuta como fator altamente produtor, que permite ao sujeito a fruição do texto e a construção dos sentidos dele, o que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento do senso crítico diante dos conteúdos escutados.

Ratifica-se também a necessidade de o professor, mesmo nas tarefas pedagógicas rotineiras em que a escuta esteja envolvida, fomentar entre os alunos a habilidade de lidar atenta e atenciosamente com o discurso alheio e o próprio, com os variados modos de dizer, com a diversidade de comportamentos socialmente elaborados e esperados de quem participa da interação pela linguagem, seja na condição de quem fala, seja na de quem escuta. Dessa forma, corrobora-se a desconstrução da perspectiva que associa a escuta a mera capacidade inata, o que leva à concepção enganosa de que apenas aqueles nascidos com um dom conseguem escutar, como se a escuta não fosse habilidade passível de se desenvolver na escola.

Com o propósito de cristalizar a prática da escuta orientada em sala de aula, destacam-se, a partir da última subseção do sexto capítulo, sugestões de atividades organizadas em torno dos gêneros discursivos orais canção, discurso político (eventualmente oralizado) e entrevista, os quais têm em comum o fato de estarem bastante presentes no cotidiano dos alunos.

Cabe ressaltar que as propostas apresentadas podem e devem ser aprimoradas, não constituindo, de jeito algum, formas definitivas para a materialização da escuta orientada na prática docente. Ao contrário, pretendem ser, em essência, exemplos de práticas que visam ao desenvolvimento do processo. Ao lado delas, outras atividades podem e precisam completar as práticas de escuta na escola, principalmente as que se dão nas etapas mais rotineiras de cada aula. Também não se fecham os olhos às possíveis dificuldades encontradas em considerável parcela das escolas brasileiras para a realização de tais tarefas, desde a falta de equipamentos e de acesso à internet até o número excessivo de alunos em classe.

Os resultados e as conclusões apontados salientam, portanto, um ensino cujo objetivo primeiro seja criar a certeza, entre professores e alunos, de que escutar tem tanto valor quanto falar, no processo de dupla face em que manifesta a comunicação. Isso quer dizer que a escola precisa tomar para si a responsabilidade de formar alunos que compreendam o valor do ato de ouvir atentamente mesmo posições bastante diferentes das suas e de coordenar o exercício da escuta com tantos outros que visam a desenvolver eficientemente a expressão oral, a leitura e a produção de textos escritos.

Esta tese legítima, pois, que as práticas de escuta podem favorecer essa formação, valendo-se de atividades em que o respeito e a consideração ao outro e a si próprio são indissociáveis. Propõe-se, em verdade, que a escuta seja reconhecida, junto às demais formas comunicativas, como uma das bases para se alcançar o mundo do conhecimento proveitosa e criticamente, fornecendo elementos para o exame de argumentos, para o desenvolvimento da capacidade de concordar e/ou discordar no intercâmbio dos discursos, no manejo da poderosa ferramenta que é a linguagem.

A mesma ferramenta poderosa a que se referiu, uma vez mais, Padre Antônio Vieira em seu *Sermão de Santo Antônio aos Peixes*, pregado em São Luís do Maranhão, no Brasil, no dia 13 de junho (dia de Santo Antônio no calendário litúrgico) de 1654. Em decorrência dos desentendimentos entre os colonos brasileiros e os jesuítas (ordem religiosa à qual pertencia Vieira), que contestavam a escravidão dos povos indígenas, três dias depois de o pregar, Antônio Vieira embarcou secretamente para Lisboa, a fim de tentar obter junto ao rei leis garantidoras dos direitos básicos dos índios brasileiros, as quais os protegessem da exploração dos colonos brancos, que assim perderam parte da mão de obra barata explorada impiedosamente.

No referido sermão, Vieira se vale do poder da palavra para ilustrar os peixes como símbolos de certas virtudes humanas e, principalmente dos vícios daqueles colonos, incapazes de escutar, que são censurados com severidade.

O sermônista serve-se da frase atribuída a Cristo em direção aos pregadores que afirma "*Vos estis sal Terrae*" ("Vós sois o sal da Terra"), para iniciar o seu discurso. Segundo Cristo, os pregadores assim devem ser chamados – “o sal da Terra” – porque, da mesma forma que o sal impede que os alimentos se corrompam, também os pregadores têm a missão de impedir a corrupção na Terra. Como a Terra, contudo, se apresentasse muito corrupta, havendo tantos pregadores, o defeito só poderia ser dos próprios pregadores, que podiam não pregar a verdadeira doutrina ou, pregando-a, praticar ações em desacordo com ela. Por outro

lado, o defeito poderia ser dos ouvintes, que não queriam receber a doutrina dos pregadores e seguir as ações destes, e não suas palavras.

Sendo o defeito dos pregadores, a solução consistiria em seguir a recomendação de Cristo e aliená-los da pregação, mas, sendo o defeito dos ouvintes, o sensato seria tomar a decisão de Santo Antônio, que, não sendo ouvido pelos homens, resolveu mudar de auditório e pregar aos peixes, que o escutaram com atenção.

Séculos mais tarde, em uma prática de ensino responsável, não se cogita mudar de auditório, mas tomar alunos como alegoria de peixes que saibam escutar e também se apropriar da palavra, sem admitir que peixes grandes, invariavelmente, engulam os pequenos. Na troca de discursos, a escuta é tida como atitude merecidamente louvável para se concordar ou não com o que se enuncia.

Sustenta-se que a escuta, efetivamente, deve figurar entre as habilidades levadas em conta no processo de aprendizagem e que as estratégias para o seu desenvolvimento não fiquem relegadas, exclusivamente, ao esforço de cada um. Esse aspecto é um dos fundamentos que motivam a presente pesquisa.

Certamente, as reflexões e as sugestões aqui apresentadas não esgotam o tema. Outras tantas investigações merecem ser realizadas com o propósito de lançar luz sobre ele, reforçando a máxima de quando se deixa de escutar, de nada serve falar.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Mortimer Jerome. *Como falar, como ouvir*. São Paulo: É Realizações Editora, 2013.
- ALVES, Rubem. Escutatória. In: _____. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papirus, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo, Publifolha, 2014.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BEUCHAT, Cecília. Escuchar: el punto de partida. In: *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, Año 10, n. 3, p. 2-12, 1989. Ed. Asociación Internacional de Lectura.
- BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris: português*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. In: BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: dados estatísticos do PNLD*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 out. 2018.
- _____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2017: apresentação – Ensino fundamental: anos finais*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Guia de livros didáticos: PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental: anos finais*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Leitura na escola básica: preocupações pedagógicas. In: SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Factash Editora, 2012.

CASTILLO, José Alejandro. “El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estratégia didáctica globalizadora”. In *Revista Sapiens*. Caracas: Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, vol.9, n. 1, jun. 2008, p. 179-203.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Reflexões sobre o português falado e o exercício da cidadania. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.

_____. *A língua falada no ensino de português*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2015.

CHAUDRON, Craig; RICHARDS, Jack C. The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 7, n.2, p. 113-127, 1986. Oxford University Press.

CHOATE, Joyce; RAKES, Thomas. La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, Madrid, n. 1, p. 9-17, 1989. Fundación Infancia y Aprendizaje.

COCHAR, Thereza; CEREJA, William. *Português linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2015.

COIRA, Carmen. Lengua oral – Aprender a escuchar. *Revista Quehacer Educativo*, Montevideo, n. 91, p. 80-82, Oct. 2008. Federación Uruguay de Magisterio.

CONQUET, André. *Saber escutar, segredo de eficiência*. Lisboa: Pórtico, 1965.

COVA, Yaritza. La comprensión de la escucha. *Revista Letras*, Caracas, v. 54, n. 87, p. 98-109, 2012. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

CRUZ, Carlos Mauricio da. *A pertinência da produção dos gêneros orais nas aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

- CUNHA, Lúcia Deborah A. de S. A música popular como portal para uma abordagem multimodal em sala de aula. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua Portuguesa: reflexões, sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2005.
- CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; MAGALHÃES, Tania Guedes. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. *Revista Veredas on-line*, Juiz de Fora, v.16, n.1, p. 59-74, 2012.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: J.C. Sáenz Editor, 2003.
- _____. *Actos de lenguaje. v. 1: La escucha*. Santiago de Chile: J.C. Sáenz Editor, 2006.
- ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo, Contexto, 2011.
- ENDE, Michael. *Manu, a menina que sabia ouvir*. Belo Horizonte: Veja, 1977.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- FIGUEIREDO, Olívia. *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: ASA Editores, 2005.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GARTON, Alison; PRATT, Chris. *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: MEC-Paidós, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Por que práticas de produção de texto, de leitura e de análise linguística?. In: SILVA, Lilian L. M.; FERREIRA, Norma S. A.; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de Língua Portuguesa*. Campinas: Autores associados, 2014.

GOMES, Aldónio; CAVACAS, Fernanda. *Escutar, falar – oralidade*. Lisboa: Clássica Editora, 2005.

GONZÁLEZ, María Pilar. Aprender a escuchar. *Revista de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, n. 0, p. 61-68, 1991. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Abordagem intercultural da polidez: problemas teóricos e estudo de caso. In: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (Org.). *Descortesia e cortesia: expressão de culturas*. São Paulo: Cortez, 2017.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LADINO, Mónica T.; ALARCÓN, Carolina S.; ORELLANA, Viviana F.; HERRERA, Maximiliano H.; SANDOVAL, Denisse J.; MIRANDA, Angélica M. “Comprensión del fenómeno de la escucha en estudiantes de primer año médio de dos colégios particulares subvencionados de la comuna de Concepción”. *Revista Enunciación*, Bogotá, v.16, n. 1, p. 84-99, 2011. Editorial UD.

LOMAS, Carlos. *O valor das palavras (II): gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: ASA Editores, 2006.

_____. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras v .II*. 2. ed. Barcelona: Paidós, 2014.

LUGARINI, Edoardo. Hablar y escuchar. Por una didáctica del saber hablar y del saber escuchar. *Revista Signos*. Teoría y práctica de la educación, Gijón, n.14, p. 30-51, ene-mar. 1995. Centro de Profesores de Gijón.

MACHADO, Regina. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Reviravolta, 2015.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. *Revista Signum - Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 11, n. 2, p. 137-153, 2008. UEL.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC*. Belo Horizonte, julho de 1997.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEINERS, Cheri J. *Escutar e aprender*. Porto: Porto Editora, 2004.

MORAN, José Manuel. *Como ver televisão*. São Paulo: Paulinas, 1991.

OBICI, Giuliano Lamberti. *Condição de escuta: mídias e territórios sonoros*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. “O inteligível, o interpretável e o compreensível”. In ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2004.

PAIVA, Andressa Munique; PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. *Universos: língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; PAIVA, Andressa Munique; COSTA, Cibele Lopresti; LOUSADA, Eliane Gouvêa; MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; SOARES, Jairo J. Batista; PRADO, Manuela; SCOPACASA, Maria Virgínia; CLETO, Mirella L. *Para viver juntos: português*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A educação de jovens e adultos (EJA): reflexões sobre uma proposta de ensino de língua portuguesa. In: VALENTE, André; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Org.). *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PÉREZ FERNÁNDEZ, Carmen. Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, n.45/2, , p. 1-15, 2008. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI.

PERISSÉ, Gabriel. *A arte de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymarará, 2009.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, v. 9, n.15, p. 12-15, jun. 1992.

RAMOS, Jânia Martins. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RÓDENAS, Consol Aguilar. Escuchar, hablar, ler y escribir: uma aproximación desde la opción crítica. *Revista El Guiniguada*, Las Palmas, n.5, p. 29-48,1994. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

ROJAS, Marielos. La habilidade de escuchar: una tarea pendiente en la educación costarricense. *Revista Káñina*. San José, v. 33, n. 2, 2009. Universidad de Costa Rica.

RODRÍGUEZ, María Elena. Hablar em la escuela: para qué?... como?. *Lectura y vida*: Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, año 16, n.3, p. 2-11, 1995.Ed. Asociación Internacional de Lectura.

SANZ, Glòria. *Comunicación efectiva en el aula*: técnicas de expresión oral para docentes. Barcelona: Graó, 2005.

SEARA, Isabel Roboredo. *Cortesia*: olhares e (re)invenções. Lisboa: Chiado Editora, 2014.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo; OLIVEIRA, Tania Amaral. *Tecendo linguagens*: língua portuguesa. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

SILVA, Dulce; SILVA, Lília. *Jogos de oralidade*: trabalhar e avaliar a oralidade na sala de aula. Porto: Porto Editora, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VALENTE, André. *A linguagem nossa de cada dia*. Rio de Janeiro: Leviatã, 1994.

_____. Letras de música nas aulas de português: estilo, cultura e cidadania. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Org.). *Língua e cidadania*: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.

_____. A descortesia como estratégia discursiva na linguagem midiática. In: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (Org.). *Descortesia e cortesia*: expressão de culturas. São Paulo: Cortez, 2017.

VALENCIA, María de Lourdes Zebadúa; PALACIOS, Ernesto García. Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases. México: Ed. Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, 2011.

VIEIRA, António. Sermão da Sexagésima. In: _____. *Sermões Escolhidos*. v.2. São Paulo: Edameris, 1965.

_____. *Sermões escolhidos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

VILÀ i Santasusana, Montserrat. Enseñar a hablar y a escuchar. *Revista Cuadernos de pedagogía*, Barcelona, n. 330, p. 46-50, 2003. Ed. Praxis.

YUNES, Eliana. Palavra, a mediação sensível e (in)formada: uma prática amorosa. In: VALENTE, André Crim (Org.). *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola, 2015.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In _____ (Org.) *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

Sites:

<<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 12 de fev. 2018.

<www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 14 de fev. 2018.

<<https://www.infoescola.com/anatomia-humana/audicao/>>. Acesso em: 16 de fev. 2018.

ANEXO A – Letra de *Eduardo e Mônica*

Intérprete: Legião Urbana

Compositor: Renato Russo

Quem um dia irá dizer que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer
Que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos mas não quis se levantar
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque
No outro canto da cidade
Como eles disseram

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer
Foi um carinho do cursinho do Eduardo que disse
- Tem uma festa legal e a gente quer se divertir
Festa estranha, com gente esquisita
- Eu não estou legal, não aguento mais birita
E a Mônica riu e quis saber um pouco mais
Sobre o boyzinho que tentava impressionar
E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa
- É quase duas, eu vou me ferrar

Eduardo e Mônica trocaram telefone
Depois telefonaram e decidiram se encontrar
O Eduardo sugeriu uma lanchonete
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard
Se encontraram então no parque da cidade
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo
O Eduardo achou estranho e melhor não comentar

Mas a menina tinha tinta no cabelo
Eduardo e Mônica eram nada parecidos
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis
Ela fazia Medicina e falava alemão
E ele ainda nas aulinhas de inglês
Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus
De Van Gogh e dos Mutantes
Do Caetano e de Rimbaud
E o Eduardo gostava de novela
E jogava futebol-de-botão com seu avô
Ela falava coisas sobre o Planalto Central
Também magia e meditação
E o Eduardo ainda estava
No esquema "escola, cinema, clube, televisão"

E, mesmo com tudo diferente
Veio mesmo, de repente
Uma vontade de se ver
E os dois se encontravam todo dia
E a vontade crescia
Como tinha de ser

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia
Teatro e artesanato e foram viajar
A Mônica explicava pro Eduardo
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar
Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer
E decidiu trabalhar
E ela se formou no mesmo mês
Em que ele passou no vestibular
E os dois comemoraram juntos
E também brigaram juntos, muitas vezes depois
E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa
Que nem feijão com arroz

Construíram uma casa uns dois anos atrás
Mais ou menos quando os gêmeos vieram
Batalharam grana e seguraram legal
A barra mais pesada que tiveram

Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília
E a nossa amizade dá saudade no verão
Só que nessas férias não vão viajar
Porque o filhinho do Eduardo
Tá de recuperação

E quem um dia irá dizer que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer
Que não existe razão?

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/eduardo-e-monica.html>>.
Acesso em: 06/08/2018.

ANEXO B – Letra de *Geni e o zepelim*

Intérprete e compositor: Chico Buarque

De tudo que é nego torto
Do mangue e do cais do porto
Ela já foi namorada
O seu corpo é dos errantes
Dos cegos, dos retirantes
É de quem não tem mais nada
Dá-se assim desde menina
Na garagem, na cantina
Atrás do tanque, no mato
É a rainha dos detentos
Das loucas, dos lazarentos
Dos moleques do internato
E também vai amiúde
Co'os velhinhos sem saúde
E as viúvas sem porvir
Ela é um poço de bondade
E é por isso que a cidade
Vive sempre a repetir
Joga pedra na Geni
Joga pedra na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

Um dia surgiu, brilhante
Entre as nuvens, flutuante
Um enorme zepelim
Pairou sobre os edifícios

Abriu dois mil orifícios
Com dois mil canhões assim
A cidade apavorada
Se ficou paralisada
Pronta pra virar geleia
Mas do zepelim gigante
Desceu o seu comandante
Dizendo - Mudei de ideia
- Quando vi nesta cidade
- Tanto horror e iniquidade
- Resolvi tudo explodir
- Mas posso evitar o drama
- Se aquela formosa dama
- Esta noite me servir

Essa dama era Geni
Mas não pode ser Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

Mas de fato, logo ela
Tão coitada e tão singela
Cativara o forasteiro
O guerreiro tão vistoso
Tão temido e poderoso
Era dela, prisioneiro
Acontece que a donzela
- e isso era segredo dela
Também tinha seus caprichos
E a deitar com homem tão nobre
Tão cheirando a brilho e a cobre
Preferia amar com os bichos

Ao ouvir tal heresia
A cidade em romaria
Foi beijar a sua mão
O prefeito de joelhos
O bispo de olhos vermelhos
E o banqueiro com um milhão
Vai com ele, vai Geni
Vai com ele, vai Geni
Você pode nos salvar
Você vai nos redimir
Você dá pra qualquer um
Bendita Geni

Foram tantos os pedidos
Tão sinceros, tão sentidos
Que ela dominou seu asco
Nessa noite lancinante
Entregou-se a tal amante
Como quem dá-se ao carrasco
Ele fez tanta sujeira
Lambuzou-se a noite inteira
Até ficar saciado
E nem bem amanhecia
Partiu numa nuvem fria
Com seu zepelim prateado
Num suspiro aliviado
Ela se virou de lado
E tentou até sorrir
Mas logo raiou o dia
E a cidade em cantoria
Não deixou ela dormir
Joga pedra na Geni
Joga bosta na Geni
Ela é feita pra apanhar

Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

1977 © by Cara Nova Editora Musical Ltda

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/geni-e-o-zepelim.html>>.

Acesso em: 06/08/2018

ANEXO C – Letra de *Malandro*

Intérpretes: Elza Soares e Jorge Aragão

Compositores: Jorge Aragão e Jotabê

Malandro, eu ando querendo falar com você
Você tá sabendo que o Zeca morreu por causa
De brigas que teve com a lei, malandro
Eu sei que você nem se liga no fato
De ser capoeira moleque mulato
Perdido no mundo morrendo de amor
Malandro, sou eu que te falo em nome
Daquela que na passarela é porta-estandarte
E lá na favela tem nome de flor
Malandro, só peço favor de que tenhas
Cuidado as coisas não andam tão
Bem pro seu lado assim você mata
A Rosinha de dor
Lá, laiá, laiá, laiá, laia laia
Malandro

Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/jorge-aragao/malandro.html>>. Acesso em:
06/08/2018.

ANEXO D – Letra de *Canto das três raças*

Intérprete: Clara Nunes

Compositores: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil

Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativoiro
E de lá cantou

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou

Fora a luta dos Inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou

E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor

ô, ô, ô, ô, ô, ô

E ecoa noite e dia

É ensurdecedor

Ai, mas que agonia

O canto do trabalhador

Esse canto que devia

Ser um canto de alegria

Soa apenas

Como um soluçar de dor

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/clara-nunes/canto-das-tres-racas.html>>.

Acesso em: 06/08/2018.

ANEXO E – Letra de *Domingo no Parque*

Intérprete e compositor: Gilberto Gil

O rei da brincadeira (ê, José)

O rei da confusão (ê, João)

Um trabalhava na feira (ê, José)

Outro na construção (ê, João)

A semana passada, no fim da semana

João resolveu não brigar

No domingo de tarde saiu apressado

E não foi pra Ribeira jogar capoeira

Não foi pra lá, pra Ribeira, foi namorar

O José como sempre no fim da semana

Guardou a barraca e sumiu

Foi fazer no domingo um passeio no parque

Lá perto da Boca do Rio

Foi no parque que ele avistou Juliana

Foi que ele viu

Foi que ele viu Juliana na roda com João

Uma rosa e um sorvete na mão

Juliana seu sonho, uma ilusão

Juliana e o amigo João

O espinho da rosa feriu Zé

E o sorvete gelou seu coração

O sorvete e a rosa (ô, José)

A rosa e o sorvete (ô, José)

Foi dançando no peito (ô, José)

Do José brincalhão (ô, José)

O sorvete e a rosa (ô, José)

A rosa e o sorvete (ô, José)

Oi, girando na mente (ô, José)
Do José brincalhão (ô, José)

Juliana girando (oi, girando)
Oi, na roda gigante (oi, girando)
Oi, na roda gigante (oi, girando)
O amigo João (João)
O sorvete é morango (é vermelho)
Oi girando e a rosa (é vermelha)
Oi, girando, girando (é vermelha)
Oi, girando, girando...
Olha a faca! (olha a faca!)

Olha o sangue na mão (ê, José)
Juliana no chão (ê, José)
Outro corpo caído (ê, José)
Seu amigo João (ê, José)
Amanhã não tem feira (ê, José)
Não tem mais construção (ê, João)
Não tem mais brincadeira (ê, José)
Não tem mais confusão (ê, João)

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/domingo-no-parque.html>>.
Acesso em: 06/08/2018.

ANEXO F – Letra de *O avesso dos ponteiros*

Intérprete: Ana Carolina

Compositores: Ana Carolina e Antonio Villeroy

Sempre chega a hora da solidão
Sempre chega a hora de arrumar o armário
Sempre chega a hora do poeta a plêiade
Sempre chega a hora em que o camelo tem sede

O tempo passa e engraxa a gastura do sapato
Na pressa a gente não nota que a Lua muda de formato
Pessoas passam por mim pra pegar o metrô
Confundo a vida ser um longa-metragem
O diretor segue seu destino de cortar as cenas
E o velho vai ficando fraco esvaziando os frascos
E já não vai mais ao cinema

Tudo passa e eu ainda ando pensando em você
Tudo passa e eu ainda ando pensando em você

Penso quando você partiu
Assim... sem olhar pra trás
Como um navio que vai ao longe
E já nem se lembra do cais
Os carros na minha frente vão indo
E eu nunca sei pra onde
Será que é lá que você se esconde?

Tudo passa e eu ainda ando pensando em você
Tudo passa e eu ainda ando pensando em você

A idade aponta na falha dos cabelos
Outro mês aponta na folha do calendário

As senhoras vão trocando o vestuário
As meninas viram a página do diário

O tempo faz tudo valer a pena
E nem o erro é desperdício
Tudo cresce e o início
Deixa de ser início
E vai chegando ao meio
Aí começo a pensar que nada tem fim...

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/ana-carolina/o-avesso-dos-ponteiros.html>>.

Acesso em: 06/08/2018.

ANEXO G – Letra de *Rap do Silva*

Intérprete e compositor: MC Marcinho

Todo mundo devia nessa história se ligar
 Porque tem muito amigo que vai para o baile dançar
 Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
 E entender o sentido quando o Dj detonar
 (Solta o Rap Dj)

Era só mais um Silva
 Que a estrela não brilha
 Ele era funkeiro mas era pai de família
 É só mais um Silva
 Que a estrela não brilha
 Ele era funkeiro mas era pai de família

Era um domingo de sol, ele saiu de manhã
 Pra jogar seu futebol, deu uma rosa para irmã
 Deu um beijo nas crianças, prometeu não demorar
 Falou para sua esposa que ia vim para almoçar

Mas era só mais um Silva
 Que a estrela não brilha
 Ele era funkeiro mas era pai de família
 É só mais um Silva
 Que a estrela não brilha
 Ele era funkeiro mas era pai de família

Era trabalhador, pegava um trem lotado
 Tinha boa vizinhança, era considerado
 E todo mundo dizia que era um cara maneiro
 Outros o criticavam porque ele era funkeiro
 O funk não é modismo, é uma necessidade

E pra calar os gemidos que existem nesta cidade
Todo mundo devia nessa história se ligar
Porque tem muito amigo que vai para o baile dançar
Esquecer os atritos deixar a briga pra lá
E entender o sentido quando o Dj detonar

e era só mais um Silva
Que a estrela não brilha
Ele era funkeiro mas era pai de família
É só mais um Silva
Que a estrela não brilha
Ele era funkeiro mas era pai de família

E anoitecia, ele se preparava
E pra curtir o seu baile que em suas veias rolavam
Foi com a melhor camisa, tênis que comprou suado
E bem antes da hora, ele já estava arrumado
Se reuniu com a galera, pegou o bonde lotado
Os seus olhos brilhavam, ele estava animado
Sua alegria era tanta ao ver que tinha chegado
Foi o primeiro a descer e por alguns foi saudado
Mas naquela triste esquina um sujeito apareceu
Com a cara amarrada, sua alma estava um breu
Carregava um ferro em uma de suas mãos
Apertou o gatilho sem dar qualquer explicação
E o pobre do nosso amigo que foi pro baile curtir
Hoje com sua família ele não irá dormir

Porque era só mais um Silva
Que a estrela não brilha
Ele era funkeiro mas era pai de família
É só mais um Silva
Que a estrela não brilha
Ele era funkeiro mas era pai de família

Naquela triste esquina um sujeito apareceu
Com a cara amarrada, sua alma estava um breu
Carregava um ferro em uma de suas mãos
Apertou o gatilho sem dar qualquer explicação
E o pobre do nosso amigo que foi pro baile curtir
Hoje com sua família ele não irá dormir

Porque era só mais um Silva
Que a estrela não brilha
Ele era funkeiro mas era pai de família
É só mais um Silva
Que a estrela não brilha
Ele era funkeiro mas era pai de família
Era só mais um Silva
Que a estrela não brilha
Ele era funkeiro mas era pai de família
É só mais um Silva
Que a estrela não brilha
Ele era funkeiro mas era pai de família

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mc-marcinho/rap-do-silva.html>>. Acesso em: 06/08/2018.

ANEXO H – Letra de *Construção*

Intérprete e compositor: Chico Buarque

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido
Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado
Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego
Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo

E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio náufrago
Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contramão atrapalhando o sábado

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir,
Deus lhe pague
Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir
Pela fumaça e a desgraça, que a gente tem que tossir
Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair,
Deus lhe pague
Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir
E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir
E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir,
Deus lhe pague

1971 © by Cara Nova Editora Musical Ltda.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/construcao.html>>. Acesso em:
06/08/2018.

ANEXO I – Mensagem de Juscelino Kubitschek aos eleitores em 1955

Transcrição da mensagem de Juscelino Kubitschek, oralizada em programa radiofônico, aos eleitores em 1955.

Brasileiros, até agora expus, com a alma aberta, como penso administrar o Brasil, quando o povo brasileiro me honrar com a investidura de Presidente de todos os brasileiros.

Neste momento, em que a voz dos candidatos vai ceder lugar à decisão alta e soberana do povo, quero sinceramente ter o único gesto, que para mim é o mais sagrado que um homem de consciência possa ter. Juro, com a mão e alma sobre a Constituição do Brasil e perante Deus, defender a liberdade de cada cidadão brasileiro. Juro defender o regime democrático, que é a vitória dos direitos do povo. Juro amparar as conquistas dos homens, que nas fábricas e nos campos, com seu suor, trabalham e lutam e sofrem pelo Brasil. Juro pela minha vida, sob a égide desta Constituição, lutar pelo povo, e prol do progresso da minha, da nossa pátria imortal.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=0BdZamndINI>>. Acesso em: 27/05/2018.

ANEXO J – Comício do Presidente João Goulart na Central do Brasil

Transcrição de trecho do comício proferido pelo Presidente João Goulart na Central do Brasil, em março de 1964.

Trabalhadores do campo já poderão, então, ver concretizada, embora em parte, a sua mais sentida e justa reivindicação, aquela que lhe dará um pedaço de terra fértil para ele trabalhar, um pedaço de terra para ele cultivar.

Aí então, o trabalhador e a sua família, sua família sofrida, irá trabalhar para ele, porque até aqui ele trabalha para o dono da terra que ele aluga ou para o dono da terra a quem ele entrega a sua produção.

(Fogos, aclamação popular)

Hoje, com o alto testemunho da nação, e com a solidariedade do povo reunido na praça, que só ao povo pertence, o governo, que é também o povo, e que também só ao povo pertence, reafirma seus propósitos inabaláveis de lutar, de lutar com todas as suas forças pela reforma da sociedade brasileira.

Não apenas pela reforma agrária, mas pela reforma tributária, pela reforma eleitoral ampla, pelo voto do analfabeto, pela elegibilidade de todos os brasileiros, pela pureza da vida democrática, pela emancipação econômica, pela justiça social e ao lado do povo, pelo progresso do Brasil!

(Aclamação, fogos)

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KjM48ZjevMA>>. Acesso em: 20/05/2018.

ANEXO K – Pronunciamento do presidente do Congresso Nacional em 1964

Transcrição de trecho do pronunciamento do presidente do Congresso Nacional – senador Auro de Moura Andrade – que decretou vaga a Presidência da República e iniciou a deposição do Presidente João Goulart, em 2 de abril de 1964.

A lista de presença acusa o comparecimento de 152 senhores deputados e 26 senhores senadores, achando-se, portanto, na Casa, 178 senhores congressistas.

Senhores congressistas, a presente sessão das casas conjuntas do Congresso Nacional foi convocada a fim de que esta presidência pudesse fazer uma comunicação e uma declaração (*pausa*) que passa a enunciar.

(Voz ao fundo)

A presidência não pode ser interrompida ainda. Eu daria a palavra a ord... a Vossa Excelência depois que a presidência tiver encerrado a exposição que eu estava fazendo, para colocar o problema.

(Voz ao fundo)

Não é possível, antes de colocar o tema, Vossa Excelência não pode me pedir questões de ordem.

(Ao fundo: “O governador do estado do Rio de Janeiro foi hoje preso por oficiais da Marinha...”)

(Gritos, campanha, e mais gritos)

Atenção, senhores congressistas, atenção! Atenção!

Atenção, senhores congressistas!

Atenção, senhores congressistas!

(Vozes e gritos ao fundo)

Atenção senhores congressistas! *(Mais alto)*

(Campanha e gritos ao fundo)

(Campanha, gritos. Mais gritos ao fundo)

Eu peço licença... *(voz ao fundo)* Eu peço licença ao nobre deputado... Eu peço licença ao n...

Eu não posso permitir que o nobre deputado prossiga numa questão de ordem que não diz respeito à ordem dos trabalhos da Casa. O assunto que Vossa Excelência traz ao conhecimento da Casa é assunto para deliberação?

Atenção, senhores deputados! Atenção, senhores deputados! Atenção, senhores deputados!

(Gritos e campanha ao fundo)

Atenção! (*pausa*) Está suspensa a sessão. Ela será reaberta dentro de pouco quando a calma voltar a plenário, para que esta presidência possa cumprir com o seu grave dever de fazer a comunicação e a declaração que lhe cabem nesta hora angustiosa da vida brasileira. Está suspensa a sessão!

(*Campainha*)

Está reaberta a sessão. Comunico ao Congresso Nacional que o Senhor João Goulart deixou, por força dos notórios acontecimentos de que a nação é conhecedora, o Governo da República.

(*Gritos ao fundo: “Não é verdade!”. Campainha. Mais gritos: “Não aceitamos isso!”, “Continua!”*)

Há sobre a mesa... há sobre a mesa um ofício do Senhor Darcy Ribeiro. Há sobre a mesa um ofício do Senhor Darcy Riberio que vai ser lido pelo senhor Primeiro-secretário: (*Gritos: “Querem a Presidência da República!”*). *Mais gritos*) “Senhor presidente, o Senhor Presidente da República incumbiu-me de comunicar a Vossa Excelência que, em virtude dos acontecimentos nacionais das últimas horas, para preservar de esbulho criminoso o mandato que o povo lhe conferiu, investindo na chefia do Poder Executivo, decidiu viajar para o Rio Grande do Sul, (*gritos, palmas*) onde se encontra à frente das tropas militares legalistas e no pleno exercício dos poderes constitucionais, com seu ministério. Atenciosamente, Darcy Ribeiro, chefe da Casa Civil”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xW_ISuB7uZE>. Acesso em: 20/05/2018.

ANEXO L – Discurso de promulgação da Constituição de 1988

Transcrição de trecho do discurso oralizado pelo deputado Ulisses Guimarães na promulgação da nova Constituição brasileira, em 5 de outubro de 1988, em sessão no Congresso Nacional.

Minhas Senhoras e meus Senhores,

Dois de fevereiro de 1987: “Ecoam nesta sala as reivindicações das ruas. A nação quer mudar, a nação deve mudar, a nação vai mudar”. São palavras constantes do discurso de posse como presidente da Assembleia Nacional Constituinte.

Hoje, cinco de outubro de 1988, no que tange à Constituição, a nação mudou.

A Constituição mudou na sua elaboração, mudou na definição de poderes, mudou restaurando a federação, mudou quando quer mudar o homem cidadão e é só cidadão quem ganha justo e suficiente salário, lê e escreve, mora, tem hospital e remédio, lazer quando descansa.

Num país de trinta milhões quatrocentos e um mil analfabetos, afrontosos 25% da população, cabe advertir: a cidadania começa com o alfabeto.

Chegamos! Esperamos a Constituição como o vigia espera a aurora.

A nação nos mandou executar um serviço, nós o fizemos com amor, aplicação e sem medo.

A Constituição certamente não é perfeita. Ela própria o confessa, ao admitir a reforma.

Quanto a ela, discordar, sim. Divergir, sim. Descumprir, jamais. (*Palmas.*) Afrontá-la, nunca.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WFoObTqpzjI>>. Acesso em: 30/06/2018.

ANEXO M – Conversa com Bial: Ingrid Guimarães e Larissa Manoela

Transcrição do áudio da entrevista das atrizes Ingrid Guimarães e Larissa Manoela ao jornalista Pedro Bial, no programa “Conversa com Bial”.

Bial - Nossa conversa hoje tem como mote o filme de Pedro Vasconcelos, “Fala sério, mãe!”, inspirado no livro no *best-seller* de Thalita Rebouças, com Ingrid Guimarães...

Ingrid - A mãe!

Bial - e Larissa Manoela!

Larissa - A filha!

(*Risos da plateia*)

Ingrid - Vai que acham que eu sou a filha, né, Bial?

Bial - É, tem que explicar bem. A mãe e a filha...

Ingrid - Vai que confundem...

Bial - ... necessariamente nessa ordem. Vem cá, tem um momento no filme, não tem..., que, que a mãe fica escandalizada com o primeiro beijo da filha? Não tem essa história?

Ingrid - É, tem um momento que é, que é do livro, que ela conta, tem todas as fases, né? Tem a... ela conta do primeiro beijo e ela conta da primeira vez que, que transa. E eu fiz um grupo de WhatsApp de mães...

Bial - Pois é, eu queria...

Ingrid - E eu fui pesq...

Bial - Você fez mesmo, mães reais?

Ingrid - Fiz mesmo!

Bial - Isso ainda acontece? Mulheres da sua geração ainda têm esse pr... essa.. têm isso de...

Ingrid - Na verdade, não é um choque porque a filha beijou. A gente quer mais é que nossas filhas beijem, né?

Bial - Ahan...

Ingrid - Eu quero é mais que minha filha seja feliz no amor.

Bial - Isso!

Ingrid - Pior é que se ela não beijar, mas o p... Mas que... a sensa... eu ainda não tenho filha grande, mas eu tenho vários grupos de mães onde todas as questões do filme eu lançava no grupo. O que é que vocês acham? Como é que vocês se sentem, né? E a verdade assim... não é mais criança... A... a constatação quando beija é: passou pra vida adulta, perdi a minha

menininha. Hoje eu faço conta, falo: oito, nove, dez, onze, doze... Eu tenho mais seis anos de Clara neném ainda, na minha cabeça.

Bial - A gente está falando de beijo, não de sexo ainda, ou...

Ingrid - É... mas é que...

Bial - ... ou beijo como metáfora de...?

Ingrid - Não, não de beijo... Lá no filme, ela beijou com quantos anos?

Larissa - Ela beijou com... treze e perde a virgindade com quinze, dezesseis...

Bial - Silvana (mãe de Larissa Manoela, na plateia), a Larissa já beijou? Quer dizer, Larissa, você já beijou? (*risos da plateia*) Peraí, pra quem eu pergunto?

Silvana - Eu acho que sim, né, Bial!

Bial - Não ela...

Silvana - Se ela disser que sim...

Bial - Ela contou pra você? Isso que eu queria perg...

Silvana - Contou. O primeiro beijo foi muito bonitinho, foi singelo até.

Bial - É mesmo?

Larissa - Eu tava saindo mesmo desse negócio de menininha. Foi num brinquedão numa festa de aniversário.

Ingrid - Ahhhhhh

Larissa - Ahhhhhh

Bial - Brinquedão?

Larissa - Sabe aquele que é todo interligado assim, que aí cai numa piscina de bolinha, com os obstáculos...

Bial - Sei! E tem lugares...

Larissa - Então, o obstáculo era beijar na boca.

Bial - E por que que era importante você contar pra sua mãe?

Larissa - Ah, porque minha mãe sempre foi muito minha amiga, então eu acho que até mesmo antes de... de contar pra... pra minha amiguinha que tava na festa, eu fui lá e contei pra minha mãe e... aí ela fez: nossa!

Ingrid - Você sabe que no filme tem uma coisa muito legal, porque como essa mãe Ângela Cristina é muito histérica, ela conta tudo pro pai antes.

Larissa - É...

Ingrid - E é uma grande mágoa da Ângela Cristina...

Larissa - É bem diferente...

Ingrid - Ela conta tudo primeiro pro pai, por que a m...

Larissa - Porque a mãe é muito intensa, ela acha que vai fazer um escândalo, por isso que ela... tem a cena que ela resolve contar no meio de um restaurante que ela perdeu a virgindade e... a mãe começa a fazer um escândalo, coisa que ela não esperava que ela fizesse, mas ela é realmente capaz de fazer escândalo em qualquer lugar.

Ingrid - E ela fala: “Você... você me trouxe pra cá por quê?” E ela falou: “Porque se eu se eu contasse pra você em casa, você ia fazer um escândalo. Pelo menos aqui você não grita”.

Ingrid - Aí ela grita!

Larissa - Aí ela grita!

(Risos da plateia)

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gofMJnofJ50>>. Acesso em: 15/09/2018.

ANEXO N – Conversa com Bial: Rubem Barrichello

Transcrição de trecho do áudio da entrevista do ex-piloto de Fórmula 1 Rubem Barrichello ao jornalista Pedro Bial, no programa “Conversa com Bial”.

Bial - Estamos de volta com o superpiloto Rubem Barrichello, nosso Rubinho, o homem que mais vezes largou em corridas de Fórmula 1. Esse recorde vai ser difícil de bater, hein?

Rubinho - Eu f... eu... O Button tava quase conseguindo, né? Eu falei, pô, deixa aí pra mim... tal né... esse recorde tá aí, tal...e aí ele... parou, parou de correr e tal... não é que... né... mas é legal... é um número legal.

Bial - Rubinho, vamos mudar de assunto, falar de uma coisa séria, aliás uma coisa muito séria. O dia foi vinte e nove de abril de 94, uma sexta-feira.

(Vídeo no telão, de onde vem o áudio; “Repórter - Rubinho, o telespectador brasileiro tá revendo agora... revendo o acidente e você viu pela primeira vez agora há pouco e... tá sentindo a gravidade da coisa... de que forma o carro saiu sem avisar... e quando ele passa sobre a zebra e acaba voando, é... batendo acima dos pneus. Você... sente que numa pista como essa, pista muito rápida, não poderia haver de jeito nenhum áreas como aquela e com... com a zebra que possa fazer... é... servir como uma... uma plataforma de lançamento do carro? Rubinho - A zebra com certeza não deveria existir porque... ah... o que aconteceu foi que aquilo foi uma pista de lançamento pro meu carro...”)

Bial - É uma loucura! Gente, esse foi só o início do fim de semana. O... o Rubinho escapou... Bom, você só foi lembrar semanas depois...

Rubinho - Bom... ali você vê... eles estão, né tudo que... porque assim... o que aconteceu... eh... Outro dia, inclusive, eu cheguei em casa, os meninos não viram que eu cheguei em casa... eles estavam vendo na internet o acidente... e eles falavam entre eles: “Não é o papai... não pode... O cara que tá aqui morreu... não é o papai, não dá... não dá...” E, quando eu entrei, eles se assustaram assim (risos), porque...

Bial - O sexto sentido, né? “*I see dead people*”! (Risos da plateia)

Rubinho - Mas esse... esse acidente, na primeira pancada, é... é todo... a desaceleração do cérebro, é onde eu já apago tal aí... A segunda, quando o carro bate no chão de bico, eu quebro o nariz no volante. Eu tô sentado a oitenta centímetros do volante, então você imagina o que que é...

Bial - O impacto!

Rubinho - ...o impacto, né? Tudo bem que eles já podiam ter dado uma diminuidinha...
(*Passa a mão no nariz.*)

Bial - Não, mas tá bonitinho... Não, tá legal...

Rubinho - E se...

Bial – Ficou bom, ficou bom...

Rubinho - Tá bom... lateralmente falando... mas.. Eu... eu assim, naquele momento, né... e eu engoli a língua, como eu falei, e tal, e o cara tá ali em cima e ele falou que morri por seis minutos, porque eu não respirava. E eles estavam ali naquele... naquela cena que a gente viu... O braço tá pra fora porque o braço bateu, eu quebrei o braço porque... aquele instinto de quando vai bater de você fazer assim (*Levanta os braços.*)... Tem uma foto eu... eu assim... Então, era... foi o único, o único instinto que eu tive de tirar a mão, que não foi legal, porque o braço bateu de lado e quebrou... mas, enfim, eu tive muita sorte de não cair pra dentro da arquibancada, porque se fosse um pouquinho mais alto... Hoje... hoje de novo, tá vendo? Escrevemos outra regra. Aquela... aquela zebra de lançamento não existe mais...

Bial - Nem pode...

Rubinho - ... em nenhuma pista.

Bial - E que fim de semana foi esse, né? E no dia seguinte o Ratzenberger morreu e depois foi o Senna no domingo. Eu me lembro que estava assistindo ao Grande Prêmio em Londres e no que o Senna bateu, a TV inglesa não mostra quando fica violento, corta pros boxes vazios... Eu fui fazer a mala, porque eu sabia que eu tava indo pra Ímola...

Rubinho - Eu tive... eu tava em... em Cambridge também naquele dia já, eu já tava...

Bial - Você já tava lá, já tinha sido levado pra Cambridge.

Rubinho - ... pra Inglaterra e foi a mesma coisa, a mesma coisa... Fazer a mala porque não tá legal...

Bial - Parece que a Fórmula 1 ficou mais segura depois disso, né?

Rubinho - Muito mais...

Bial - Quando é que você lembra do Ayrton, na sua vida, hoje?

Rubinho - Eu lembro... eu lembro assim... A gente lembra muito dele na... nas redes sociais, porque ele é um cara lembrado em todos os momentos, né? Então eu... eu chamo carinhosamente de chefe, porque o chefe foi pra mim uma pessoa muito importante. Ele, em 1987, eh... meu pai ligou pro... pro Seu Milton pra... pra pedir informações de como, que equipe que eu deveria ir pro Mundial e tal... de *kart* e ele carinhosamente conseguiu eh... mostrar tudo pra mim. Quando eu cheguei na Fórmula 1, eu tô lá... na África do Sul, primeira corrida... molequinho e tal... e ele chegou lá pra me ajudar, pra falar “Eu tô aqui, se você

precisar... seu tio mais velho e tal, não sei o quê...”. Então, foi sempre com muito carinho. Então, eu não “consigo”... não consigo lembrar do Ayrton triste, pra mim eu tenho uma... uma imagem dele sempre sorrindo, sempre brincalhão...

Disponível em <<https://globoplay.globo.com/v/6673872/>>. Acesso em: 15/09/2018.