



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Natércia Almeida Lacerda

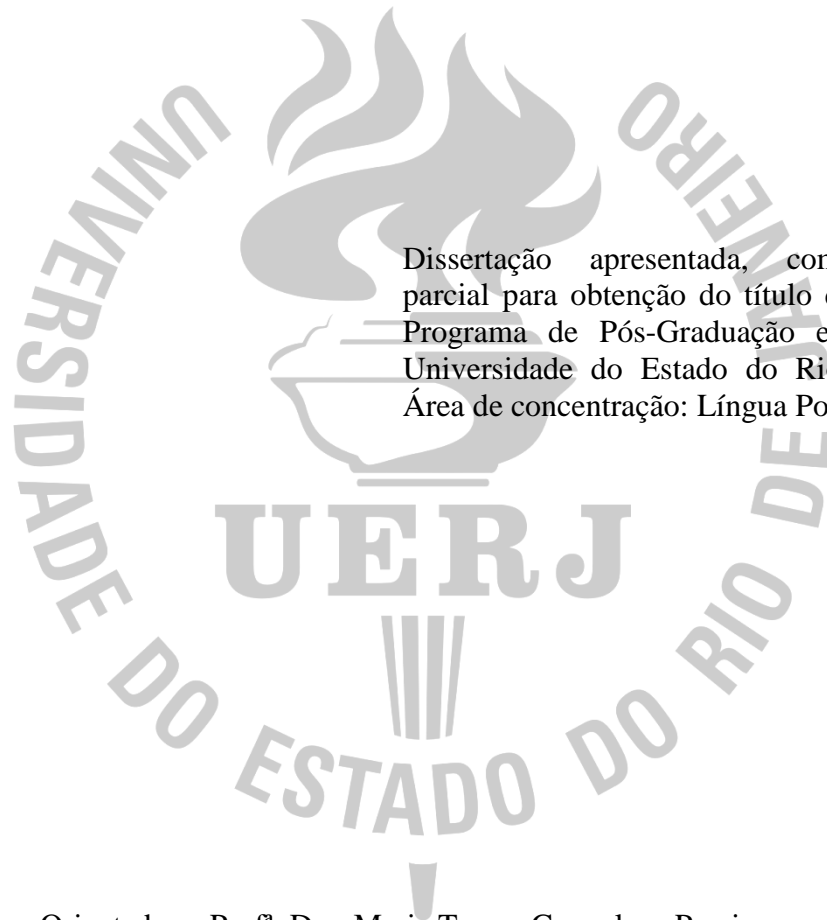
Falar, escutar, ler e escrever na escola

Rio de Janeiro

2018

Natércia Almeida Lacerda

Falar, escutar, ler e escrever na escola



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

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2018

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

L131 Lacerda, Natércia Almeida.
Falar, escutar, ler e escrever na escola / Natércia Almeida Lacerda. - 2018.
102 f. : il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2.
Leitura – Estudo e ensino – Teses. 3. Oralidade na literatura – Teses. 4. Língua
portuguesa – Português escrito – Teses. 5. Livros didáticos – Avaliação -
Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-. 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
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Natércia Almeida Lacerda

Falar, escutar, ler e escrever na escola

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

Aprovada em 21 de fevereiro de 2018.

Banca examinadora:

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

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Câmara
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Ana Maria Pires Novaes
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a duas pessoas muito especiais na minha vida:

Minervina Ferreira dos Santos (*in memoriam*), minha querida avó materna, que me contou as primeiras histórias!

Maria Marina Januário dos Santos, minha mãe, uma guerreira, que sempre lutou para eu estudar e construir minha própria história!

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Teresa Gonçalves Pereira, minha orientadora, pela dedicação, pelas sugestões, pelo apoio e pelo cuidado na orientação desta dissertação.

Às professoras Denise Salim Santos e Tania Maria Nunes de Lima Camara pela leitura atenta e pelas sugestões na banca de qualificação.

Ao Rubens, meu querido marido, pelo apoio, pelo amor, pela ajuda e pelo ombro amigo nas horas mais difíceis.

À Maria Marina, minha mãe, pelo incentivo aos estudos dado às filhas e ao filho, pois sempre acreditou que a educação é o caminho ontem, hoje e sempre.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, pela oportunidade de cursar o Mestrado.

Aos colegas professores Pedro Nunes, Marcia Rodrigues e Maria Clara de Souza, por terem me emprestado suas coleções de livros didáticos de português.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores...
É encantamento, maravilhamento, sedução...

Fanny Abramovich, 1999

RESUMO

LACERDA, Natércia Almeida. *Falar, escutar, ler e escrever na escola*. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A dissertação discute a importância de falar, de escutar, de ler e de escrever textos na escola. Pretende-se investigar como é o trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades nos livros didáticos de português do ensino fundamental II. O estudo concentra-se na reflexão sobre a presença de gêneros orais nas atividades de leitura e de produção textual (oral e escrita) no livro. A fundamentação teórica se baseia em Freire (2003), Dolz et alii (2004), Dolz e Gagnon (2015), Geraldi (1997, 2014), Koch e Elias (2015), Ramos (1997), Marcuschi (2003, 2008), Matêncio (2003), Antunes (2003), Dell’Isola (2007), Machado (2015), Prieto (2014), Travaglia (1993, 2003) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Alguns conceitos relacionados ao tema proposto foram estudados, tais como: a teoria e a prática de ensino da leitura e da escrita, a oralidade, o letramento, a recepção da leitura, a atividade de retextualização, as características da fala e da escrita, a importância da escuta e da contação de história e de seus contadores, o papel da escola no ensino da leitura e a formação de leitores. O *corpus* é composto por três coleções, as mais frequentes nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, de livros didáticos de português aprovadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos de Português para o triênio 2017-2019, destinadas ao Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano. Propõe-se uma atividade de escuta, de leitura e de produção de texto (oral e escrito) a partir de narrativas orais. Espera-se, portanto, com este estudo, enfatizar a relevância do trabalho com textos orais e, principalmente, demonstrar o valor da prática da escuta na formação dos alunos.

Palavras-chave: Oralidade. Escuta. Leitura. Produção textual. Ensino.

ABSTRACT

LACERDA, Natércia Almeida. *Speak, listen, read and write in school*. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The dissertation discusses the importance of speaking, listening, reading and writing texts at school. It is intended to investigate how the work for the development of these skills in the textbooks of Portuguese elementary education II. The study focuses on the reflection on the presence of oral genres in the activities of reading and textual production (oral and written) in the book. The theoretical basis is based on Freire (2003), Dolz et alii (2004), Dolz and Gagnon (2015), Geraldí (1997, 2014), Koch and Elias (2015), Ramos (1997), Marcuschi, Matácio (2003), Antunes (2003), Dell'Isola (2007), Machado (2015), Prieto (2014), Travaglia (1993, 2003) and in the National Curricular Parameters of Elementary School. Some concepts related to the proposed theme were studied, such as: theory and practice of teaching reading and writing, orality, literacy, reading reception, retextualization activity, speech and writing characteristics, importance of listening and storytelling and its accountants, the role of the school in reading teaching and the training of readers. The corpus is composed of three collections, the most common in the public schools of the city of Rio de Janeiro, of Portuguese textbooks approved by the National Program of Didactic Books of Portuguese for the triennium 2017-2019, destined to Elementary School - 6th to 9th year. It proposes an activity of listening, reading and producing text (oral and written) from oral narratives. Therefore, it is hoped, with this study, to emphasize the relevance of the work with oral texts and, mainly, to demonstrate the value of the practice of listening in the formation of the students.

Keywords: Orality. Listening. Reading. Textual production. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contínuo dos gêneros textuais.....	19
Figura 2 – Fluxo da retextualização.....	92
Figura 3 – Procedimentos das operações textuais-discursivas.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Distribuição do número de ocorrências das subseções <i>trocando ideias e leitura expressiva do texto</i>	41
Quadro 2 –	Distribuição do número de ocorrências dos gêneros textuais na seção <i>Estudo do texto</i>	42
Quadro 3 –	Distribuição do número de ocorrências dos gêneros textuais na seção <i>Produção de texto</i>	43
Quadro 4 –	Distribuição do número de ocorrências por tópicos	55
Quadro 5 –	Distribuição do número de ocorrências dos gêneros textuais nas seções	56
Quadro 6 –	Distribuição do número de ocorrências dos gêneros textuais na seção <i>Produção de texto</i>	58
Quadro 7 –	Distribuição do número de ocorrências dos gêneros textuais no <i>caderno de Práticas de Literatura</i>	59
Quadro 8 –	Distribuição do número de ocorrências por ano do boxe <i>conversa em jogo</i>	74
Quadro 9 –	Distribuição do número de ocorrências por ano dos gêneros textuais na seção <i>Leitura de texto</i>	75
Quadro 10 –	Distribuição do número de ocorrências por ano dos gêneros textuais na seção <i>Prática de Oralidade</i>	76
Quadro 11 –	Distribuição do número de ocorrências por ano dos gêneros textuais na seção <i>Produção de texto</i>	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC Ministério da Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLDLP Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa

SESI Serviço Social da Indústria

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFC Universidade Federal do Ceará

UFPE Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
1.1	Oralidade e letramento	18
1.2	Fala e escuta	21
1.3	Leitura e escrita	25
1.4	Gêneros textuais e ensino	28
2	A RELEVÂNCIA DO TEXTO ORAL NA SALA DE AULA	33
3	ANÁLISE DAS COLEÇÕES	38
3.1	Critério de seleção das coleções dos livros didáticos	38
3.2	As coleções escolhidas para análise	40
3.2.1	<u>Coleção 1: Português - Linguagens</u>	40
3.2.2	<u>Coleção 2: Singular e Plural - Língua Portuguesa</u>	55
3.2.3	<u>Coleção 3: Projeto Teláris Português</u>	74
4	PROPOSTA: FALA, ESCUTA, LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA	87
4.1	Retextualização e ensino	87
4.2	Proposta de atividade de retextualização: do texto narrativo oral para o texto narrativo escrito	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

As narrativas orais fazem parte da minha vida desde a infância. Cabe fazer uma reflexão sobre a importância de ler e de escutar essas narrativas a partir de minhas experiências e como contribuíram para minha atividade como professora de língua portuguesa.

Entrei na escola em Fortaleza, no Ceará, com seis anos e logo aprendi a ler, motivada, entre outras razões, por uma insatisfação: com cinco anos, uma tia não queria ler para mim. Por isso, resolvi que aprenderia a ler para não precisar mais de ninguém. Eu passava as férias no interior do estado, na casa de minha avó materna. Um dia, lá apareceu uma tia com um livro colorido cheio de desenhos e começou a ler. Adorava e pedia que lesse as histórias várias vezes, mas ela acabou se cansando. Perturbava todos os adultos para que lessem e, com raiva, comecei a ler do meu jeito; inventava muitas versões. Deixei de pedir e resolvi que, quando voltasse para as férias de novo, já saberia ler. Foi o que realmente aconteceu.

Com minha avó materna realmente aprendi a amar narrativas orais, pois ela contava, do jeito dela, muitas histórias (*A Bela Adormecida, Rapunzel, Cinderela, a Maria Borradeira, João e Maria...*), adaptando as personagens e a história para a realidade do sertão do Ceará. Na época, achava que eram invenção dela. A contação de histórias era um momento maravilhoso de avó e de neta, porque imaginava os lugares, as personagens e as situações vividas. Outro momento mágico para ouvir histórias era na casa de farinha, na farinhada. As mulheres do interior, amigas da minha avó, enquanto raspavam mandioca para fazer farinha e goma, contavam “causos” variados. No início da noite, também nos reuníamos na calçada para ouvir histórias. O interessante era o tipo de histórias. Sempre causavam medo, principalmente porque, naquela época, pouquíssimas casas tinham luz elétrica. Era final dos anos 1980.

Quando cheguei à escola, lia tudo que me vinha às mãos. A leitura foi o passaporte para deixar um pouco a realidade de lado, pois minha situação econômica era difícil: minha família era grande, um pai com problemas de bebida e uma mãe que sofria agressões do marido, que ainda trabalhava para sustentar a família. Com a leitura, comecei a refletir sobre o mundo a minha volta, com a percepção de que algo estava errado e que deveria tentar mudá-lo.

Durante toda a minha vida escolar, as narrativas estiveram presentes. Mesmo sem dinheiro para comprar livros, sempre procurava a biblioteca da escola ou do SESI do meu

bairro, em Fortaleza. Em 1987, no início do Ensino Fundamental, foi comprado para mim o livro *Afinal, é a felicidade*, de Lucília Junqueira de Almeida Prado, de 1984. Adorei porque mostrava a superação da personagem principal no decorrer do texto. Nunca vou esquecer o ano de 1991, o dia em que a diretora da escola onde estudava na 5ª série me chamou no meio de todos os alunos e me deu de presente um prêmio pelas melhores notas: um livro, que guardo até hoje. É de Geni Guimarães e o livro se chama *A cor da ternura*. Publicado em 1989, conta a história de uma garota negra que com muito esforço se torna professora. Por coincidência, sou negra e, assim como a garota, também me tornei professora. No Ensino Médio, no ano de 1995, comecei a ler Machado de Assis, Eça de Queiroz, José de Alencar, Aluísio de Azevedo, Cecília Meireles, Mário Quintana. Penso que todas as leituras me fizeram querer aprender mais, procurar mais conhecimento, até decidir prestar vestibular para o curso de Letras. Na primeira tentativa, em 1998, não fui aprovada. Então, comecei a trabalhar para ajudar minha família, pois meu pai nos abandonou e minha mãe não dava conta de nos sustentar sozinha. Tive muitos empregos: empregada doméstica, garçoneiro, recepcionista de hotel, vendedora de loja de produtos de beleza, até poder retornar aos estudos, num curso pré-vestibular para comerciários.

Prestei vestibular em 2004 e comecei a estudar em 2005, na Universidade Federal do Ceará. Deixei meu emprego de vendedora de loja no centro de Fortaleza para me dedicar aos estudos. Pelo fato de não ter conseguido bolsa de assistência, comecei a lecionar já em 2006, em escola particular. Como filha mais velha, desde cedo ajudei minha mãe a sustentar a família. Dava 12 aulas por semana de leitura e interpretação de textos para alunos do 6º ao 9º ano (3 turmas de cada série). Para as aulas, utilizava livros de literatura infantil e juvenil. Nessa época voltei aos livros dos autores de que tanto gostava. Adorava apresentá-los. Os alunos recebiam muito bem os textos, mas o mais difícil para mim era a escolha, porque não estudara teoria e crítica literária para crianças e adolescentes que me ajudassem no critério. Cada aluno devia ler quatro livros por ano e com minha avaliação. Como primeira sugestão, a escola optou pela prova, mas não gostei da ideia, pois os alunos não leriam por prazer, mas por obrigação para nota. Decidi fazer rodas de leitura e cada aluno abordaria partes para que, em seguida, discutíssemos. O trabalho foi ótimo porque a avaliação não era uma prova tradicional, mas debates; escreviam textos com opiniões sobre o que liam. Fiquei até 2009 com esses alunos e a cada dia liam mais. Começamos, então, uma Ciranda da Leitura. Todo mês escolhiam um livro da biblioteca da escola, depois cada um opinava sobre “o bom e o ruim”. Depois, enchi uma mala com livros para que aproveitassem as aulas lendo e levando

para casa. Começaram a trocar experiências de leitura e eu não era mais a pessoa que determinava o que leriam. Eles também sugeriam títulos.

O trabalho mais importante com a literatura infantil aconteceu ao lecionar como auxiliar de professora de alfabetização, em 2008, em estágio extracurricular, numa escola da Prefeitura de Fortaleza. Observei que a realidade daquelas crianças era parecida com a da minha infância. Estavam aprendendo a ler e encontrando um mundo novo cheio de alegrias e de tristezas. O que poderia fazer nas aulas para que percebessem o prazer e a importância da literatura? Decidi apresentar vários livros, lendo e contando histórias, e elas também contando. Consegui passar o meu gosto pela leitura para eles, pois creio no direito das crianças à literatura, com oportunidade de conhecer várias coisas, apreender e desenvolver a linguagem como forma de integração e relação entre as pessoas. Os alunos em processo de alfabetização já sabem ler o mundo do seu jeito, mas cabe ao professor e à escola alfabetizá-los, desenvolver o letramento, a linguagem, incentivando-os a se colocarem criticamente no mundo.

Continuei no curso de Letras. Trabalhava na escola particular e fazia estágio na escola municipal. Em 2009, meu noivo foi aprovado em um concurso para professor no interior do Piauí. Tranquei meu curso. Casamos e, em outubro, fomos para Bom Jesus, no sul do estado. No início, queria me transferir para a Universidade Estadual do Piauí, mas não deu certo, porque praticamente recomençaria tudo novamente. Em Fortaleza, faltavam apenas dois semestres para me formar. Então, decidimos que, na primeira oportunidade, meu marido pediria transferência para uma cidade próxima do Ceará e eu voltaria para concluir o curso. Passei dois anos sem estudar na UFC, sem trabalhar, mas estudando por conta própria. Conseguimos a transferência para Floriano. Em agosto de 2011, voltei sozinha para concluir o Curso. Terminei a graduação em junho de 2012 e retornei para casa.

Em março de 2013, apareceu uma oportunidade numa escola particular de Floriano. Contrataram-me para lecionar língua portuguesa em duas turmas (uma de 8º e outra de 9º ano). Foi um momento muito especial, pois dava aulas quase todos os dias. No começo, fazia leitura expressiva para e com os alunos, ou seja, lia com entonação, ênfase, ritmo. Expressava a minha emoção e meu sentimento pelos livros. Para saber mais sobre os alunos e o tipo de leitura de que gostavam, pesquisei os seus fluxos de leitura e seus alvos de interesses. Eram poucos e sempre os mesmos. Então, resolvi resgatar o meu projeto de Ciranda da Leitura, o de Fortaleza. Levava uma mala com livros de todos os gêneros e temas. Apresentava autores e livros, mostrava os de que mais gostava, lia alguns trechos, fazia comentários, depois espalhava os livros na sala para que cada um escolhesse o seu para o dia. Alguns alunos me

pediam sugestões, outros eram mais independentes. Queriam levar os livros para casa, e eu emprestava; marcavam a página para que na outra aula continuassem a ler. Havia todo mês dois dias de leitura, passávamos duas ou três aulas lendo. Foi difícil no começo, pois acharam que não era aula de português; inicialmente, não pedia resumo, nem resenha, não fazia prova e nem atribuía pontos. Expliquei que, para ler em aula, não era necessária uma avaliação e que deveriam descobrir por conta própria o quanto aquilo era maravilhoso. A maioria adorou a ideia de ler por prazer. Dividíamos nossas experiências e sugeríamos os livros de que mais gostávamos. Quem tivesse um livro traria e depois compartilharia. Fizemos, em seguida, atividades de produção textual. Começaram a escrever sobre o que liam, o que tornou seus textos melhores, pois se baseavam nas leituras. O projeto terminou no mesmo ano.

Gostaria de continuar o projeto de Ciranda da Leitura no ano de 2014 na nova turma do 8º ano e prosseguir no 9º ano, no entanto meu marido foi aprovado no Doutorado em Linguística da UFRJ e saí da escola. Viemos morar na cidade do Rio de Janeiro a partir de 13 de fevereiro desse ano. Conheci a UERJ no final de 2014. Fiquei sabendo que lá havia um Mestrado em Língua Portuguesa. Fiz inscrição como aluna especial em 2015. Assisti a um semestre de um curso sobre leitura da professora Maria Teresa Gonçalves. Aprendi muita coisa, conheci muitos autores e teorias, e percebi que a minha prática poderia contribuir na construção de um projeto de dissertação. Desde então, procurava no site da UERJ informações sobre o Mestrado. Quando, em outubro, vi a seleção, fiz a inscrição e fui aprovada. Seria a minha chance de aprender mais e, quando voltasse a Floriano, poderia aperfeiçoar minhas aulas. No Mestrado, tive a oportunidade de trocar experiências com professores de outras instituições de ensino para renovar a formação acadêmica e enriquecer a atividade docente no futuro.

Na rotina como estudante e como professora de português, observei que os alunos pouco falam e pouco escutam de forma sistemática. O texto oral não é objeto de ensino. A maior preocupação é com a leitura e a produção de textos escritos. Mesmo assim, não gostam de ler e nem de escrever. Muitos livros e debates tratam do ensino da leitura e da escrita. Os livros didáticos de língua portuguesa, material importante, praticamente não trabalham com textos orais. Muitos deles, quando tentam apresentar questões relacionadas ao uso da linguagem oral, o fazem de maneira errônea, ou inadequada, porque, em muitos casos, confundem trabalhar texto oral com leitura em voz alta, por exemplo.

Assim, decidi pesquisar para mostrar a importância de falar, de escutar, de ler e de escrever textos na escola. Concentrei-me na reflexão sobre a presença de gêneros orais nas

atividades de leitura, de escuta e de produção textual (oral e escrita) no livro didático de português.

Os objetivos desta dissertação são: debater a importância de falar, escutar, ler e escrever na escola; enfatizar a relevância do trabalho com textos orais e, principalmente, demonstrar o valor da prática de escuta de textos na formação dos alunos; discutir a estruturação do livro didático para o ensino de língua portuguesa; analisar o trabalho com oralidade nos livros didáticos de português; propor uma atividade de fala, de escuta, de leitura e de escrita a partir de gêneros narrativos orais.

Entendo com principais questões:

- a) Como trabalhar a leitura e a escrita a partir de textos orais e desenvolver atividades reais de prática de oralidade na escola?
- b) Como despertar nos alunos o interesse pelos textos orais?
- c) De que modo o texto oral pode contribuir para o aprendizado da escrita?
- d) Como ampliar a competência comunicativa dos alunos nas habilidades de leitura, escrita, fala e escuta e de que modo esse trabalho contribuiria para a melhoria do desempenho escolar?

Com o propósito de responder a essas questões, busquei respaldo teórico em diversos autores e levantei alguns conceitos relacionados ao tema proposto, tais como: a teoria e a prática de ensino da leitura e da escrita, a oralidade, o letramento, a recepção da leitura, a atividade de retextualização, a presença da oralidade no livro didático de português, as características da fala e da escrita, a importância da escuta e da contação de história e de seus contadores, o papel da escola no ensino da leitura, a concepção de ensino de língua portuguesa e a formação de leitores. Houve certa dificuldade para encontrar material sobre escuta de textos.

Como *corpus* para a análise, escolhi três coleções, as mais frequentes nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, de livros didáticos de português do Ensino Fundamental II aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de Português para o triênio 2017-2019. Analisei a forma como são estruturadas em relação à escuta, à leitura e à produção de texto (oral ou escrito) e aos gêneros textuais. Depois, elegi um capítulo de cada coleção que desenvolvesse atividades com as quatro habilidades (fala, escuta, leitura e escrita). Optei por colocar partes de um capítulo do livro do 6º ano de cada coleção para demonstrá-las na dissertação.

A pesquisa é relevante, pois mostra que ao trabalhar as habilidades de fala, de escuta, de leitura e de escrita numa mesma atividade, os alunos poderão aproveitar mais as aulas e melhorar seu desempenho linguístico, em português e nas outras disciplinas.

Esta dissertação se organiza da seguinte forma: o primeiro capítulo, “Pressupostos teóricos”, contempla uma revisão bibliográfica de conceitos a respeito da oralidade e do letramento, da fala e da escuta, da leitura e da escrita, dos gêneros textuais e seu ensino. O segundo capítulo, “A relevância do texto oral na sala de aula”, mostra a importância da oralidade na escola; o terceiro, “Análise das coleções”, apresentará os critérios de seleção das coleções do livro didático e a análise de cada coleção; o quarto capítulo, “Proposta: fala, escuta, leitura e escrita na sala de aula”, traz a explicação do processo de retextualização e o desenvolvimento de uma proposta de atividade de fala, de escuta, de leitura e de escrita a partir de um texto narrativo oral.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Oralidade e letramento

Oralidade e letramento têm fundamental valor para a escola e para a sociedade. A oralidade e a escrita são formas textuais discursivas em sala de aula. A escrita como tecnologia e como sistema simbólico é um bem sociocultural cujo valor está estritamente relacionado às demandas que a sociedade, que dela faz uso, lhe atribui. O letramento, em perspectiva sócio-histórica de aquisição e uso de um sistema escrito, se percebe como um conjunto de práticas sociais da leitura e da escrita em que se usa um sistema gráfico. Oralidade e letramento são práticas sociais. Marcuschi (2003) traz informações relevantes sobre o trabalho com a oralidade nos livros didáticos de português, observando como se apresentam, a sua concepção de oralidade e a análise da língua falada. Há distinção entre oralidade e fala. A fala se relaciona às modalidades de uso da língua. A oralidade se relaciona às práticas sociais, se vincula às várias formas de letramento. Para Marcuschi,

oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...] O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade [...]. (MARCUSCHI, 2008, p. 25)

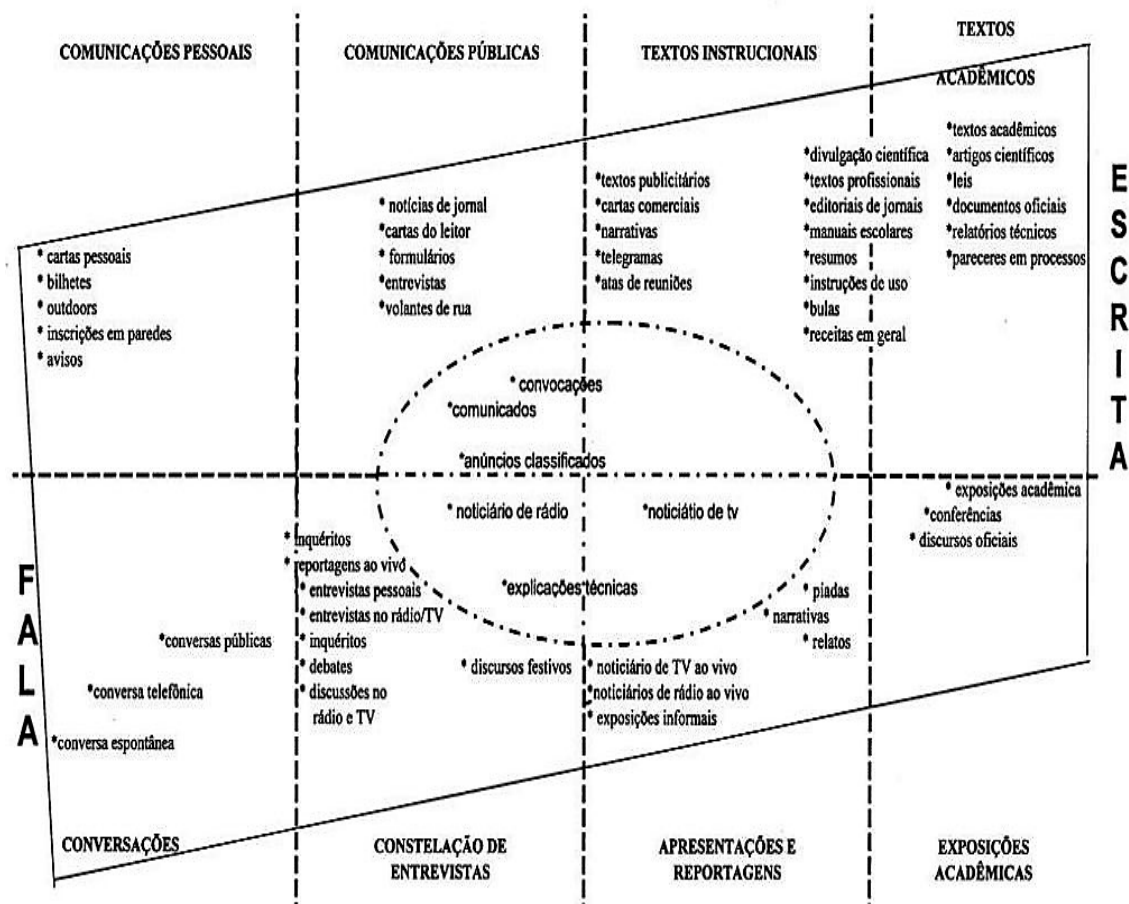
Nos estudos linguísticos, os pesquisadores têm dado importância às formas de comunicação oral, mas, na prática, isso não chega ao espaço escolar. Alguns professores acreditam que não se deve ensinar oralidade, porque os alunos já sabem falar. Desconhecem a diferença entre oralidade e fala. Por exemplo, quando o aluno responde a uma pergunta, ou lê um poema, considera-se ensino de oralidade. Justifica-se a prática desse estudo na escola, pois lhe compete ampliar os conhecimentos prévios dos alunos. Já se expressam oralmente no contexto familiar e, a partir daí, seus conhecimentos se ampliam para novas possibilidades de uso da língua. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p. 82)

Segundo Marcuschi (2008), a partir da década de 1980, houve uma mudança significativa no tratamento das relações entre fala e escrita e, conseqüentemente, a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, percebida agora como um conjunto de práticas sociais. Conforme o autor, nas três décadas anteriores, a oralidade e a escrita eram vistas como entidades opostas, predominando a supremacia cognitiva da escrita. Hoje a posição é que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Marcuschi (2008) realiza um estudo, afirmando que são práticas sociais presentes na sociedade, ligadas à fala e à escrita.

O autor mostra, na figura abaixo, a representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita:

Figura 1 - Contínuo dos gêneros textuais



Fonte: Marcuschi (2008, p. 41).

Para Marcuschi, não há diferenças significativas entre a oralidade e a escrita:

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 fala e de qual escrita estamos tratando, afastando assim um olhar dicotômico sobre essa relação. (MARCUSCHI, 2003, p. 30)

Soares (2004) aborda o letramento como um conceito relevante para a fundamentação teórica do ensino de língua portuguesa. Lembra a diferença entre alfabetização e letramento, os níveis de letramento e a ideia do letramento como função das aulas de português. O letramento é o resultado da aprendizagem da leitura e da escrita para o uso social da língua. Ao escrever, utilizando todos os recursos linguísticos da linguagem escrita, o indivíduo mostra que pode exercer sua cidadania plenamente e apresentar sua interpretação do mundo em que vive. Segundo a autora (2004, p. 18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Antunes (2003, p. 99), considera a oralidade a partir de uma concepção de língua como um conjunto de práticas discursivas inseridas numa determinada prática social envolvendo dois ou mais interlocutores. Nas relações entre a oralidade e a escrita, embora cada uma apresente suas especificidades, não existem diferenças essenciais, muito menos, grandes oposições. Tanto uma como outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais. Para Antunes, quando o professor entende a importância da oralidade nas aulas, passa a trabalhar uma oralidade orientada

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

Ao observar a dinâmica escolar, nota-se a ênfase no letramento, porém se verificam problemas no trabalho com a oralidade ou até mesmo sua ausência. Assim, ensinar o aluno a escrever é mais importante do que a prática da oralidade, pois a fala é considerada o espaço para os “erros gramaticais”. O ensino de oralidade restringe-se ao coloquialismo e os gêneros orais que se relacionam com o falar em público não são abordados. É importante lembrar que o ensino de uma não exclui o ensino da outra, ou vice-versa.

1.2 Fala e escuta

O ser humano tem o aparato fisiológico para falar e para escutar, com um aparelho fonador responsável pela produção dos sons e um aparelho auditivo que os transmite para o cérebro, utilizados para a comunicação. Para Marcuschi (2008, p. 25): “A fala seria uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. Depois que se fala algo, não se pode retomar ou reconstruir, pois se houver erro, o interlocutor perceberá. É fundamental, então, o planejamento do texto oral. No caso da escuta, aprender a ouvir é essencial na prática escolar, pois, segundo Machado (2015, p. 50), “a escuta depende de uma preparação cujo ingrediente fundamental é o silêncio de educador, que deve deixar de lado objetivos pedagógicos atrelados de modo rígido à apresentação de um conto às crianças”. A interação entre ouvinte e obra se dará sem explicações ou objetivos didáticos. O momento da escuta se tornará o encontro entre o texto e o aluno.

A linguagem verbal (oral ou escrita) é entendida como um instrumento de interação social, construído num determinado espaço e num determinado tempo, por determinados grupos de indivíduos, com suas experiências de mundo, sua cultura e sua condição histórica. De acordo com Koch e Elias (2015, p. 14), “fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias, a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa”. Para Ramos (1997, p. 54), A relação entre fala e escrita é um *continuum*”. A língua portuguesa reflete a sociedade em que vivemos, cheia de contradições. O ensino deve desenvolver a competência comunicativa dos falantes da língua e, por isso, os aspectos ligados ao contexto sócio-histórico e ideológico são essenciais, pois a língua é dinâmica, sempre se modifica.

Nas aulas de português, o professor pode promover a reflexão dos alunos sobre as características da língua portuguesa falada. A partir de sua escuta, os alunos e o professor observarão e relacionarão as especificidades, as variedades linguísticas, o coloquialismo, a (in)formalidade, os sons. O aluno será estimulado a observar entonação, expressividade, musicalidade, usos diferenciados do léxico e efeitos de sentidos produzidos em situações de

leitura. Os alunos compararão semelhanças e diferenças ditadas pelo tempo, por influência e apropriação de outras línguas e ampliarão e enriquecerão as relações.

No ensino básico, ao respeitar e cultivar a diversidade linguística, se favorece o desenvolvimento da expressão oral e também não se criam nos alunos bloqueios. A observação das variedades linguísticas se faria naturalmente, sobretudo por meio da fala e da escuta, e pelo confronto contrastivo, sem avaliações de certo ou errado, mas no sentido de adequação/inadequação a determináveis situações novas. Machado afirma:

Os alunos têm curiosidade e vontade de aprender. Mas também carregam entraves e condicionamentos, pertencem a determinada classe social, estão numa escola que tem uma visão pedagógica mais ou menos delineada, vivem em famílias com certas características e participam de uma cultura com valores disseminados pelos mais variados modos de comunicação. (MACHADO, 2015, p. 256-257)

Esses entraves mencionados pela autora estão presentes nos livros didáticos, pois os textos com transcrição da fala coloquial, por exemplo, são colocados muitas vezes para correção, como se só neles houvesse erro: um exemplo são as tirinhas humorísticas. Os exercícios são normalmente de reescrita com correção, não se aproveitando o momento para mostrar as variedades linguísticas. Dionisio (2003) afirma que a atividade de reescrever parece a mais solicitada quando o assunto é variação. A reescritura, segundo ela, oferece ao aluno condição para reflexão e apreensão das variedades linguísticas, pode de fato fazer com que o aluno atente para a condição de uso de formas esperadas e adequadas em diferentes situações de utilização da língua. O problema é que as tarefas solicitadas no livro didático são, na grande maioria, de reescritura com correção, reescrever para o padrão palavras ou expressões que estão no português não padrão. Para a autora, essa tarefa seria mais eficaz se, ao invés da simples reescritura na norma padrão, se apresentasse uma situação em que o aluno confrontasse as formas do padrão com as da não padrão e chegasse a formular as regras que norteiam as variedades da língua. Muitos autores fazem uma forte crítica ao tipo de ensino prescritivo. Ramos (1997, p. 4) diz que “não sobra espaço para a leitura crítica, para a leitura dramática de textos, para discussões de temas de interesse mais direto, que levariam o aluno a um melhor desempenho linguístico”.

A escola deve organizar atividades para possibilitar ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral em situações de uso social da linguagem, observando o contexto, interlocutores, finalidade, tempo, espaço, suporte. Ele aprenderá a selecionar o gênero adequado para a produção de seu texto oral. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao realizar esse processo, se espera que o aluno:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
- monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais. (BRASIL, 1998, p. 51)

Quando o aluno escuta textos, pretende-se que, segundo os PCN,

- 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. (BRASIL, 1998, p. 49)

A fala é cerceada devido à incompreensão da importância da comunicação oral. A escuta de textos orais na escola também é incomum. Fala-se somente na hora da leitura ou quando perguntado. Para Prieto (2014, p. 66), “segundo a tradição oral africana, a palavra falada contém o hálito, elemento vital, que desaparece dela quando escrita”. A fala do aluno muitas vezes não é valorizada. Já trabalhei numa escola em que, quando debatíamos e alguns se exaltavam, o diretor entrava na sala e perguntava que “bagunça” era aquela. Ouvir histórias, assistir ao noticiário, e debater depois era “passar o tempo” para esse diretor. O normal era só ouvir músicas e poemas recitados. Os livros didáticos inclusive dão tais sugestões. Atividades relacionadas à fala e à escuta organizadas pelo professor podem favorecer à explicação dos elementos envolvidos no discurso, observando o registro e as variedades linguísticas e a identificação das marcas discursivas que denotem intenções, valores e preconceitos.

Ao tratar da prática da fala e da escuta de textos orais no ensino de língua portuguesa, os PCNs assinalam 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. [...] Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas [...] e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo [...]. Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta

orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas. (BRASIL, 1998, p.67-68)

Além de sugerir atividades relacionadas à fala e à escuta de textos orais, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que é fundamental para o trabalho a constituição de um *corpus* de textos orais de diversos gêneros, para que as atividades de escuta e de produção de textos orais ocorram como referências para formar esse banco de dados.

Os gêneros orais são sugeridos pelos PCN (BRASIL, 1998) e estão presentes em alguns livros didáticos de português. Aqueles privilegiados para a prática de escuta de textos são o cordel, os causos e similares, o texto dramático, a canção, a entrevista, a notícia, o debate, o depoimento, a exposição oral, o seminário, a propaganda e a palestra. Os sugeridos para a prática de produção de textos orais são os textos dramáticos, a entrevista, o debate, o depoimento, a exposição oral, o seminário e o debate.

As atividades de escuta e de produção de textos orais organizadas de forma contextualizada propiciam o maior engajamento dos alunos, pois faz sentido, por exemplo, ouvir música para escrever sobre ela ou decorar poemas para apresentá-los para a classe. Para os PCN, cabe à escola

ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se 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 apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25)

Para isso, a escola deve deixar de lado alguns mitos disseminados em nossa sociedade, tais como: existe uma forma “correta” de falar; a fala de uma região é melhor do que as outras; a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita; o brasileiro fala mal; o português é uma língua difícil; é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que escreva errado.

Para desenvolver as habilidades da fala e da escuta, o professor deve entendê-las como parte da competência comunicativa, pois exigem uma ativa compreensão.

A escuta e a produção de gêneros orais não são tarefas fáceis, pois parar para ouvir o que o outro tem a falar não faz parte do cotidiano de muitos falantes, principalmente jovens. Devido à falta de costume, pensam que não sabem falar adequadamente. Para Bajour,

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. (BAJOUR, 2012, p. 24)

Quando o professor toma a decisão de trabalhar com os gêneros orais, também deve-se preparar para aprender a escutar, assim como aprendeu a ler e a escrever. Aprende-se a escutar por meio de uma construção diária, e, com o tempo, conquista-se tal prática. Ao ouvir os alunos, por exemplo, numa exposição oral sobre determinado assunto, acontecerá interação entre as partes. Assim, “em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados” (BARJOUR, 2012, p. 45).

A escola não trabalha sistematicamente os gêneros orais, porém se utiliza da linguagem oral no momento de ler em voz alta, de responder aos exercícios, de contar uma situação vivida, de dar opinião sobre algum assunto; no entanto, as situações de expressão oral não se juntam à reflexão sobre como usar a língua para cada momento. O professor poderia gravar essas falas para uma posterior análise feita pelos próprios alunos. Escutar as próprias falas seria uma excelente atividade.

1.3 Leitura e escrita

Há diferentes concepções de linguagem, de leitura e de escrita e, a partir dessas concepções, reconhecem-se-lhes diferentes tipos de ensino e objetivos.

Pode-se compreender a leitura como um processo sociocognitivo-interativo, e identificar as estratégias empregadas para a construção dos sentidos do texto é fundamental para suas práticas de leitura no ambiente escolar.

Um dos pesquisadores que tratou da leitura foi Pennac (1993). Destaco a abordagem da questão da leitura por prazer e rejeição à obrigação. Segundo ele, acontece um romance entre o leitor e o livro, que começa na infância e vai até a fase adulta. Durante essa relação, há várias fases, do prazer pela leitura até a repulsa completa, devido à cobrança da escola e dos pais aos adolescentes para que leiam, o que nem sempre ocorre. A culpa pela falta de leitura não está no leitor e nem nos livros. Na infância, as crianças se apaixonam pelas histórias contadas em voz alta pelos pais antes de dormirem. Tal fase, conforme Pennac (1993, p. 26), é a melhor época para o despertar para os livros, pois “na leitura, é preciso imaginar tudo isso...A leitura é um ato de criação permanente”. Na escola, quando há cobrança e escolarização, as crianças se afastam. Alguns professores preferem colocar a culpa na televisão, porém são os responsáveis pelo distanciamento. Na televisão, o conteúdo é dado

sem precisar de fichas. O livro é melhor que a televisão, mas a forma como o apresentam não é estimulante. Cabe ao professor provocar a leitura, sem impô-la, sem aprisionar os alunos nas amarras dos programas escolares. O autor também trata dos direitos do leitor. Apreende-se que cada leitor é único e devem-se respeitar seus direitos.

Freire (2003), ao tratar da importância do ato de ler, critica a dinâmica escolar, em que professores persistem na ideia fixa de que os estudantes “leiam”, num semestre, muitos livros. Insiste em afirmar que isso se deve a uma compreensão errônea, às vezes, do ato de ler. Ele assegura que

Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. (FREIRE, 2003, p. 12)

Essa crítica do autor se refere às longas listas de livros preparadas pela escola que não leva em conta que “ler implica sempre percepção crítica, interpretação e reescrita do lido” (FREIRE, 2003, p. 14).

A leitura e a escrita estão a todo momento se relacionando, pois segundo Koch e Elias, o foco da escrita é a interação e esta se dá pela leitura, pois

a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCH e ELIAS, 2015, p. 34)

Para um ensino produtivo com leitura e com escrita, o professor necessita conhecer seu aluno, para que identifique os recursos linguísticos que domina e os que precisa aprender. Assim, poderá organizar os conteúdos e as práticas de linguagem adequadas. Ramos (1997, p. 9) aponta que “para essa criança, portanto, aprender a escrita significa dominar, ao mesmo tempo, outro dialeto, outro estilo e ainda outra modalidade”.

Nas atividades de produção textual, o aluno-escritor deve partir da suposição de que o leitor já dispõe de certas informações. Para Marcuschi (2008, p. 26) a escrita “seria um modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica”. Na escrita são ativados alguns conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico, o de textos, os interacionais. (KOCH e ELIAS, 2015). Se o texto tratar de fatos completamente desconhecidos, poderá não despertar a atenção e nem a vontade de ler.

Quando se lê, muitas vezes, preenchem-se lacunas, como se escrevêssemos, porque o texto não informa tudo, senão seria longo e até cansativo. As experiências vividas de leitura logicamente não são as mesmas, o conhecimento adquirido é variado, no entanto, uma boa parcela é comum porque o meio em que se vive apresenta semelhanças. A importância da leitura é apontada por Prieto:

Todo contato humano de se dá por meio de uma leitura, em seu sentido mais amplo: lê-se as histórias que possuem aquela criança, as histórias do professor que tocam as da criança, e, se esse momento for tratado com cuidado e carinho, nascerá toda uma nova família de histórias, uma rede delicada cuja beleza poderá gerar fios que se entrelaçam infinitamente. (PRIETO, 2014, p. 57 -58)

O ensino de leitura e de escrita não é tarefa fácil, mesmo com tanta produção acadêmica a respeito dele. De acordo com Ramos (1997, p. 87), “Falar de produção de textos na escola é tocar num ponto nevrálgico. É aí que o fracasso é mais visível. Muitos são os diagnósticos. Várias são as causas apontadas e muitos têm sido os remédios recomendados”.

Propor um trabalho de leitura e de escrita para enfrentar os desafios do ensino, diante das intensas transformações ocorridas na sociedade atual, as quais redefinem o mercado de trabalho e as condições do ensino na escola, demanda um importante comprometimento do professor com a seleção e a com a escolha dos textos nas aulas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade. (BRASIL, 1998, p. 25-26)

A escola deve colocar o aluno no mundo da leitura e da escrita para que se torne uma pessoa que, ao aprender a ler e a escrever, use tal conhecimento de forma competente nas circunstâncias de comunicação oral ou escrita. A partir dessas habilidades o indivíduo passa a pensar e se apresentar de forma diferente perante as situações cotidianas e a perceber uma mudança em sua condição sociocultural. Por isso, Perissé (2004, p.10) afirma que “quem vê a leitura como um instrumento de conhecimento real do mundo e de si mesmo sabe experimentar na carne que a leitura bem feita deflagra um complexo exercício interior de difícil descrição. Ao ler, ponho em ação sentimentos, a vontade, a memória, a imaginação, a inteligência”.

A leitura e a escrita são atividades que se completam. Seu ensino deveria promover a observação, a reflexão, a discussão, e principalmente, a compreensão do texto lido e escrito.

1.4 Gêneros textuais e ensino

A comunicação humana se dá por meio de textos. Texto é uma sequência verbal, oral ou escrita, que forma um todo com sentido para determinado grupo de pessoas em determinada situação (GERALDI, 1997). Para Dell’Isola, (2007, p. 23), texto é o “fenômeno linguístico empírico”. O texto é um todo comunicativo do qual participam os sujeitos para interação. Apresenta uma dimensão formal e social e se forma por qualquer comunicação, falada, escrita, visual, gestual, e compreende uma forma e um sentido (FÁVERO E KOCH, 2008). Todo texto se relaciona com outros produzidos. Organiza-se dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção, as quais geram usos sociais que o determinam. Esses textos estão em sequências que partilham semelhanças, originando os gêneros textuais.

Bakhtin (2011), estabeleceu o conceito atual de gênero do discurso (gênero textual), usado pelos estudiosos da linguagem:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas de 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. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente 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 denominamos *gêneros do discurso*. (grifos do autor) (Bakhtin, 2011, p.261-262)

Ao tratar de gêneros textuais, Dell’Isola (2007, p. 17) observa que são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sócias típicas e em domínios discursivos específicos”.

Dolz e Gagnon (2015) acreditam que o gênero textual é uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. Eles mostram que uma das possibilidades de trabalhar

com o gênero oral é improvisação teatral que, posteriormente, se tornará produção textual escrita de uma cena.

Atualmente, os documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa propõem o estudo de gêneros textuais a partir do conceito de Bakhtin (2011). Quando se observa a língua materializada por meio dos gêneros, compreende-se que é um objeto amplo, permitindo ao falante dela apropriar-se.

Saber escolher os gêneros para o trabalho escolar também demanda conhecimentos; para Bajour (2012, p. 27) “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta”. Outro fator importante para a preocupação com a escolha dos gêneros que se deseja trabalhar é que, segundo Dolz e Gagnon (2015, p. 27), “os gêneros são designados de acordo com as esferas de atividades, diferenciando-se, portanto, de acordo com sua finalidade, em cada uma dessas esferas (os meios de comunicação, a escola, a política, a Igreja etc.)”. Vê-se, assim, o valor de cada gênero. Para a escola, o ensino do seminário pode ser mais relevante, pois este está presente na vida acadêmica, mas, para o mundo do trabalho, se revela mais adequado o ensino da entrevista oral para o indivíduo conseguir um emprego, por exemplo.

Dolz et alii. (2004) afirmam que a linguagem oral é utilizada em diversas atividades, porém não é ensinada efetivamente. Propõem que o oral seja um dos textos nas aulas e sugerem a construção desse objeto de ensino. O que é dito em voz alta, como a leitura expressiva, não é a única forma de trabalhar o oral; também ouvir e cantar música não o é. A expressão oral e a escrita são duas formas de realização da linguagem na interação. Eles sugerem um trabalho didático de escuta e de análise de uma exposição oral, em que o professor e os alunos percebam as características dessa produção.

Os gêneros orais, portanto, são instrumentos de comunicação, um caminho para estruturar o ensino do oral. Abordam a importância da escolha dos textos orais, quais se deve ensinar. Para Dolz et alii.,

A prioridade dada aos gêneros públicos formais não decorre somente de razões pedagógicas, mas também psicológicas e didáticas. Os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral. (...) O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores. (DOLZ et alii., 2004, p. 146-147)

Os textos narrativos orais são os primeiros que as crianças acessam. A produção de histórias em sua forma oral ou escrita, em todas as sociedades, em todas as culturas, em todos

os tempos e lugares, mostra o quanto as narrativas fazem parte da nossa vida. A contação de histórias importa no âmbito escolar e fora dele porque é um fenômeno de criatividade, aprendizagem e prazer, que representa o mundo e a vida por meio das palavras. Ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível, protagonista e crítico, pois, ao penetrar nesse processo, a criança se delicia com as histórias, construindo e expandindo o imaginário.

Para Machado,

A escuta e a leitura de contos tradicionais pode nutrir, despertar, valorizar e exercitar o contato com imagens internas, abrindo a possibilidade para que as questões das crianças estejam preparadas a perguntar. Sua experiência pessoal de valores humanos fundamentais pode ser exercitada no contato com os contos tradicionais. (MACHADO, 2015, p. 55)

Ao tratar das narrativas que conta, a autora traz muitos ensinamentos sobre leitura e escuta de histórias. Organiza um aparato teórico sobre a arte narrativa, mostrando sua experiência como contadora de histórias. Inicialmente, aborda a importância da arte atualmente. Sugere atividades para aprender a contar histórias; mostra a experiência pedagógica de Malba Tahan com contos tradicionais. Afirma que, de acordo com a intenção e os objetivos, o professor escolherá entre ler ou contar uma história na aula. Assegura que ler não é melhor que contar, ou vice-versa. Ambos são importantes no contexto escolar e fora dele, necessitando de um narrador que contribua com a história. Para Machado,

É importante ler:

- para valorizar a ação da leitura, trazer o livro como objeto e veículo de aprendizagem;
- para apresentar a melodia e a construção das frases do texto popular, do texto de autor, que se manifestam na clareza sonora e encadeada de sua construção poética – trata-se de focalizar a ideia da literatura como importante fenômeno cultural;
- para manusear o livro e mostrar as imagens que ilustram o texto, solicitando a apresentação das crianças, chamando sua atenção para o modo como as ilustrações contribuem para a história.

É importante contar sem o livro:

- para experimentar uma qualidade diferente de relação com a audiência, por meio da qual os olhos, mãos e gestos corporais do narrador encontram os olhos, as mãos e os gestos corporais da audiência, permitindo que essa receptividade contribua para o seu modo de relatar a história;
- para experimentar improvisar, sem texto decorado, deixando que as palavras se encadeiem, guiadas, é claro, pela sequência narrativa da história;
- para explorar recursos externos de narração. (MACHADO, 2015, p. 111-112)

A partir da vivência em sala de aula, percebe-se que os alunos gostam de narrativas orais e escritas. O interesse se explica via cultura, pois nos identificamos nas ideias coletivas que representam, em termos metafóricos, quem somos, no contexto do mundo que nos cerca. Todos os povos têm suas narrativas, porém a maneira como as organizam pode mudar, com

meios de circulação diferentes, mas o fato é que contar histórias parece uma condição própria do temperamento humano. Desde os poemas orais até o romance contemporâneo, a literatura demonstra o percurso das narrativas, e quando se estudam as mudanças formais e de conteúdo por que passaram, podemos compreendê-las. Ao tratar das histórias, Prieto afirma que

Vindas do espaço sideral, do outro mundo, como diziam os celtas; do tempo dos sonhos, como acreditavam os aborígenes; do inconsciente coletivo, como afirma a teoria junguiana, as histórias nos cercam, formando um tecido diáfano, transparente, imperceptível ao olhar desatento, mas extremamente poderoso, um fio condutor no labirinto das nossas vidas. (PRIETO, 2014, p. 79)

As narrativas tradicionais orais mais comuns são os contos fantásticos/ maravilhosos. Eles compartilham características presentes nas narrativas. Há intenções de emocionar, divertir, assustar, assombrar etc. Os temas são variados, mas curtos, com poucas personagens, ação, tempo e espaço reduzidos. O enredo apresenta um conflito, que pode culminar em clímax, com verbos normalmente empregados no passado. Assim, estabelece uma oposição ou uma separação entre a realidade e o fantástico. Segundo Machado,

Os contos milenares são guardiães de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas: partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajetórias de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da história em outros seres, diferentes e melhores do que quando o conto começa. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos. (MACHADO, 2015, p. 34-35)

A leitura e a escuta de histórias são relevantes para as crianças porque permitem aflorar a imaginação e despertar o gosto pela leitura. Estimulam o querer aprender e conhecer. Propõem às crianças um desafio para que cada leitor busque sua autonomia para entender o texto, assim como para entender a vida e seus desdobramentos que mudam de acordo com o tempo. Machado (2015, p. 16) aponta que “a arte da palavra, oral e escrita, permite a transformação de um mundo de pensamentos, percepções, perguntas, intuições e afetos em comunicação”. O texto mexe com a afetividade, a emoção e atua na imaginação, acionando as estruturas de projeção, identificação e transferência do leitor. Quando isso acontece, o leitor remete medos, angústias, indecisões, ansiedades para os personagens, o que traz alívio para as tensões cotidianas e favorece o crescimento pessoal. A fantasia auxilia no enfrentamento desses sentimentos

Nas Universidades, o material a respeito dos gêneros textuais e seu ensino é vasto, porém, para o professor, o conhecimento sobre o trabalho pedagógico com gêneros discursivos é muito restrito. Há interesse dos professores, mas lhes faltam fundamentação teórica e exemplos práticos. Os livros didáticos avançaram no trabalho com os gêneros, porém

há o predomínio de determinados gêneros, considerados essenciais. Os mais presentes no cotidiano escolar são contos, crônicas, emails, propagandas publicitárias, entrevistas, notícias, histórias em quadrinho, poemas, romances, fábulas, piadas, letras de música etc. Para que os alunos conheçam e saibam usar os gêneros, indica-se trabalhar com a sua diversidade.

2 A RELEVÂNCIA DO TEXTO ORAL NA SALA DE AULA

A escola é a instituição social por meio da qual se garante o direito à educação. O principal objetivo é contribuir fortemente para a formação de cidadãos, de valores e de atitudes, para o desenvolvimento da competência comunicativa, ensinando a língua como instrumento de mediação das relações sociais. Ensinar a língua é ensinar o aluno a lidar com o mundo que o cerca, pois é pelo domínio da linguagem, oral ou escrita, que o indivíduo se socializa, produz e dialoga com outros conhecimentos. Assim, “uma língua não existe por si, mas para seus falantes e em virtude do uso que eles fazem dela. A língua é uma instituição social, uma criação histórica e coletiva” (AZEREDO, 2010, p. 41).

Concordo com Travaglia (2001, p. 23), quando afirma que entende a língua “como forma ou processo de interação”. Essa concepção é a mais adequada para o trabalho na sala de aula, pois contribui para os meus objetivos no ensino de língua.

Travaglia (2001), ao falar dos objetivos do ensino de língua materna, propõe como principal o de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade de empregá-la adequadamente nas diversas situações de comunicação. Para alcançar esse objetivo, é necessário propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação, enfim, é preciso abrir a escola à pluralidade dos discursos. Uma dessas dimensões diz respeito às variedades linguísticas. Ao acreditar que em diferentes tipos de situação deve-se usar a língua de modos variados, não há motivo para, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta escrita, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas mais adequadas a determinadas situações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) são documentos que estabelecem orientações para o ensino básico em todas as áreas do conhecimento. Os PCN de Língua Portuguesa falam do papel fundamental do trabalho com diversos gêneros para o desenvolvimento de competências e de habilidades no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. É possível notar que os princípios teóricos que norteiam o documento privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem-se articular em torno de dois

grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 19), “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. Assim, as aulas de português envolvem o ensino-aprendizagem das três práticas centrais de linguagem: leitura, análise linguística e produção textual. O domínio da linguagem requer a competência discursiva, para os PCN

um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. (BRASIL, 1998, p. 23)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais expõem os objetivos do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental:

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. (BRASIL, 1998, p.32)

A produção textual concretiza o momento de interação entre falantes. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 75) “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer.”. O ensino de produção textual oral e escrita deve formar alunos capacitados a produzirem textos coerentes, coesos e eficazes; no entanto, é tarefa difícil, pois, no cotidiano escolar, os alunos se afastam dessas práticas. A respeito, Geraldi (2014, p. 215) lembra que “somente se aprende a língua praticando-a: é assim que acontece na aquisição da linguagem - ninguém ensina uma criança a falar, ela aprende a falar falando com aqueles que a rodeiam”. Mais adiante, continua “a produção de textos é busca de diálogo” (GERALDI, 2014, p. 215).

Antunes (2003, p. 111) propõe para as aulas de português atividades que levem em conta a prática da oralidade, da escrita, da leitura e da reflexão sobre a gramática em função do texto, oral ou escrito. Inicialmente, reflete sobre a prática da aula de português; em seguida, aborda uma perspectiva interacional da linguagem e revela o objeto de ensino dessa aula:

As aulas de português seriam aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa (...). Assim, é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que deve se centrar o estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, é o uso da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser o objeto – digo bem, o objeto – de estudo da língua.

Propõem-se atividades interativas com e pela oralidade, despertando a diversidade linguística, em permanente interação com a fala, e as marcas de oralidade em seus aspectos próprios. Com isso, será possível refletir sobre a intencionalidade da linguagem, escolhas de recursos de expressão, circunstâncias e contextos de comunicação específicos.

Os gêneros orais se estabelecem interativamente por meio da fala. Seriam os melhores representantes de um modelo de interação, espontâneos e mais naturais. São os primeiros que as crianças usam. Parlendas, contos tradicionais orais, cantigas são exemplos. Para Prieto (2014, p.37), “constituem um material de grande carga emotiva”. Os indivíduos aprendem a falar textos porque escutam textos. Machado (2015, p. 14) completa: “o que caracteriza a arte da palavra oral é a presença do narrador que se utiliza de sua fala num encontro com o público”. Esse narrador é capaz de contar histórias, relatar fatos, contar piadas, dar recados, compreender o que se fala.

Embora mais frequentes no cotidiano das pessoas, os gêneros orais ainda são pouco estudados e ensinados na escola. Nos PCN (BRASIL, 1998), o programa geral os indica, pois cabe à escola organizar o ensino dos gêneros orais formais e públicos, caracterizados pelo fato do emissor preparar e elaborar sua fala antes de expressá-la para seus receptores, conhecidos ou desconhecidos. A discussão de como ensiná-los ainda é uma barreira. Por mais que existam teorias, os teóricos não conseguem mudar a forma de entender a linguagem oral e a necessidade do ensino dos gêneros orais que precisam realmente se tornar objeto de ensino na escola e não permanecer na teoria. Para Silva e Mori - de Angelis (2003, p. 188), “os gêneros orais formais e públicos são, então, gêneros secundários típicos de algumas esferas de comunicação públicas e mais complexas (...), nas quais o gênero oral se constrói em intrínseca relação com gêneros escritos próprios destas esferas (...)”. A entrevista, o debate regrado, o seminário, a conferência são exemplos desses gêneros.

É importante ensinar outros gêneros orais, como as narrativas maravilhosas. A partir de minha experiência com a escuta dessas narrativas, percebi seu valor para a infância. Quando contamos uma história, estabelecemos uma relação interpessoal; ao escutar, a criança viaja por meio da imaginação. O contato desde cedo com a escuta de narrativas favorece a criação de momentos marcantes de afetividade. Por isso, a escuta de histórias deve-se incluir no ambiente escolar em todos os níveis. Nesse momento, o ouvinte não é passivo, pois participa por meio da ampliação de seus conhecimentos de mundo e da linguagem.

Ler, ouvir, contar histórias são atividades fundamentais não só para a aquisição da linguagem, mas também para a construção da psique das crianças. Compreende-se que o

modo como uma história se constrói, como se elaborou é tão significativo quanto aquilo de que trata a história. Ao falar a respeito da leitura, Jouve (2002, p. 19) afirma que

o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente - talvez, sobretudo - sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção.

Pelo fato de os textos apresentarem lacunas, um dos motivos para a ocorrência da interação entre leitor e texto, o leitor preenche espaços durante sua leitura; portanto, “o texto, estruturalmente incompleto, não pode abrir mão da contribuição do leitor” (JOUVE, 2002, p. 62-63), pois o “leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra”, uma vez que “como as personagens, o espaço e a situação não podem ser descritos inteiramente, o leitor completará a narrativa na sua imaginação segundo aquilo que lhe parecer verossímil”.

Há uma diferença notável entre a recepção do texto escrito e a do texto oral. Para a compreensão do primeiro, é necessária a alfabetização, porém, para o oral, não há essa exigência. Cada texto requer um conjunto específico de operações mentais para a compreensão. A criança entra no mundo da escrita pela escuta de histórias, muitas vezes de livros, e pelo manuseio do livro.

Para que o texto oral esteja presente no cotidiano escolar, é necessário que o livro didático apresente sugestões de trabalho com a oralidade, pois o livro, sem dúvida, é importante para desenvolvimento das aulas de língua portuguesa. Para Marcuschi (2003), um bom livro didático de língua portuguesa traria variados gêneros textuais, mostrando que é possível usar a linguagem formal e também a coloquial, a depender do contexto. Muitas vezes, é o único material disponível para o professor e para os alunos. Hoje está acessível a grande parcela de alunos da rede pública por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa do Estado que distribui às escolas públicas do Brasil livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. Esses livros têm como principal objetivo ajudar no trabalho pedagógico dos professores. Trienalmente, os professores de cada escola pública fazem a sua escolha, teoricamente a partir das necessidades e também de acordo com critérios estabelecidos pelo Guia do Livro Didático de cada disciplina.

O Ministério da Educação (MEC) organiza o Guia do Livro Didático do PNLD. São instituições superiores de educação, selecionadas por meio de concorrência pública, que

avaliam os livros, que formarão o Guia do PNLD, com resenhas e informações necessárias à escolha das obras destinadas aos estudantes e aos professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Para o MEC (BRASIL, 2016a, p. 9),

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2017 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira e às diretrizes e orientações aqui indicadas. Para alcançar esses objetivos, o livro didático deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada, procurando assegurar que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento possam ser trabalhados, a partir da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que contemplem diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local.

De acordo com o Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa, os currículos das instituições oficiais de ensino sugerem a organização do ensino-aprendizagem de língua em quatro eixos: “(i) leitura; (ii) produção de textos; (iii) oralidade e (iv) conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2016b, p. 9). O texto é a unidade central do trabalho pedagógico e a organização curricular baseia-se em gêneros textuais. A partir dos critérios estabelecidos pelo MEC, as editoras organizam suas coleções. Assim, devem desenvolver o trabalho com as práticas de linguagem: fala, escuta, leitura e escrita. Segundo o Guia (BRASIL, 2016b, p.11),

Ler, escrever, compreender e produzir textos orais são práticas que exigem um processo de construção do conhecimento escolar que demanda novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos relevantes para os anos finais do Ensino Fundamental. Desta forma, trabalhar com os múltiplos letramentos e com diversos gêneros tornou-se um desafio para o ensino no século XXI, uma vez que os jovens precisam, cada vez mais, se apropriar de maneira crítica, ética e estética das produções humanas e culturais que envolvem a linguagem escrita, oral ou multimodal.

Embora vários estudiosos, os PCN e o PNLD sugiram o trabalho com gêneros orais nos livros didáticos, a presença deles continua escassa. Assim, o papel do professor se torna mais importante, ele deve procurar livros que tenham mais atividades com gêneros orais e pode, usando sua criatividade, criar atividades para a produção e a recepção dos gêneros orais.

3 ANÁLISE DAS COLEÇÕES

3.1 Critérios de seleção das coleções dos livros didáticos

Na escola, o texto deve ser a unidade básica do ensino da leitura, da escuta e da produção oral e escrita. A partir dele, acontece a interação social. Realiza-se nos gêneros textuais (orais e escritos) e compreendê-los é essencial para a construção da competência linguística. Prevalece, ainda hoje, o ensino da leitura e da escrita de gêneros escritos em prejuízo das atividades de fala e escuta de gêneros orais. Não há o ensino sistemático da oralidade; é utilizada nas aulas como meio de comunicação entre os falantes. Pelo fato de o livro didático ser o principal material, ao escolhê-lo, deve-se assegurar o espaço dos gêneros orais. Assim, garante-se o ensino da oralidade. Para ajudar na escolha do livro didático é elaborado o Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa com resenhas das coleções aprovadas. Para estar no Guia a coleção tem de cumprir determinados critérios estabelecidos pelo MEC (BRASIL, 2016b, p. 19-20):

I. Critérios relativos à natureza do material textual

O conjunto de textos que uma coleção oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar ao estudante, contribuindo para a sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário.

II. Critérios relativos à leitura

As atividades de compreensão e interpretação do texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura.

III. Critérios relativos à produção de textos escritos

As propostas de produção escrita devem visar à formação do produtor de texto e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita.

IV. Critérios relativos ao trabalho com a oralidade

A linguagem oral, no que diz respeito a demandas de seu convívio social imediato, é o instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-estudante quanto o processo de ensino-aprendizagem.

V. Critérios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o estudante a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem.

O Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa, para o PNLD 2017, foi feito pelo departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, que planejou, organizou e executou o processo avaliativo pedagógico dos livros. Para aprovação, cada coleção deve ter um livro do aluno e um do professor, e trabalhar a leitura, a produção de

textos, a oralidade e os conhecimentos linguísticos. Seis coleções foram aprovadas pelo departamento responsável da UFPE, de acordo com os critérios avaliativos do edital e resenhadas no Guia. Apresentam os quatro eixos distribuídos em cada volume. Organizam-se para o ensino, em temáticas e/ou gêneros. Algumas com projetos, outras sequências didáticas.

Na apresentação, o Guia assegura que ainda não é feito um trabalho efetivo com a oralidade como objeto de ensino, mas as atividades de leitura e de escrita se utilizam dela. Ainda apresentam pouca escuta e compreensão de textos orais. O Guia sugere a escuta atenta e reflexiva desses textos. O currículo escolar do ensino fundamental explicita que trabalhar com eles é necessário. Como os livros didáticos de português são os principais materiais de apoio do professor, deveriam propor atividades para a exploração da linguagem oral. De acordo com o Guia (BRASIL, 2016b, p.14),

Espera-se que as coleções construam propostas didático-pedagógicas que propiciem o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas, assim como possam vivenciar outras situações de uso da linguagem oral e refletir a respeito. É imperativo, portanto, que a escola abra suas portas para refletir, valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nessa perspectiva o tratamento didático dado às normas urbanas de prestígio.

O Guia ainda apresenta os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa. Cada eixo de ensino tem seus critérios.

As seis coleções, avaliadas para o triênio 2017-2019, presentes no Guia do Livro Didático desenvolvem atividades com a oralidade, relacionando-se com o eixo da leitura (leitura dramatizada, declamação, leitura expressiva do texto escrito, por exemplo) e com o eixo da produção textual (debates, seminários, produção de telejornal).

Optou-se por analisar três coleções de livros didáticos de português para analisar nesta pesquisa, muito adotadas em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro do 6º ao 9º ano: *Português- linguagens* (Atual), de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja; *Singular e Plural - Língua Portuguesa - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* (Moderna), de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart; *Projeto Teláris Português* (Ática), de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. A primeira, bem conceituada, é adotada também em escolas particulares.

A análise se concentra na avaliação do trabalho com oralidade. As partes relacionadas à leitura e à produção de texto foram analisadas nas três coleções, nas seções correspondentes para cada eixo de estudo. O objetivo era verificar os gêneros textuais presentes, como são tratados e observar algum trabalho efetivo com oralidade.

Acredita-se que o ensino de língua deve privilegiar a fala, a escuta, a leitura e a escrita; então, para a análise, focalizou-se as seções que tratam dessas atividades a presença de oralidade ou não.

Apresenta-se a estrutura de cada coleção, suas temáticas, a divisão dos capítulos, a divisão das seções dos capítulos. Escolheu-se para exemplificar cada coleção partes de um capítulo do 6º ano de cada volume. Os exemplos trarão atividades que juntem fala, escuta, leitura e escrita.

3.2 As coleções escolhidas para análise

3.2.1 Coleção 1: Português – Linguagens

Esta é a coleção adotada com mais frequência na rede pública e privada já faz algum tempo. Inclusive, já trabalhei com ela em 2006 e 2013. De acordo com alguns colegas, é satisfatória.

A coleção se organiza em quatro unidades temáticas por volume. De modo geral, pode-se dizer que a perspectiva teórica é a do dialogismo. Os temas das unidades fazem parte das indicações dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. São atuais e adequados ao público jovem. A leitura e a produção escrita são privilegiadas, inclusive com projetos de produção textual no final de cada unidade. Não há uma seção específica para um trabalho efetivo de oralidade, mas em todos os volumes há uma sugestão de produção oral, com determinados espaços para expressão oral ou oralização de textos.

Cada volume da coleção é composto por quatro unidades; cada unidade com quatro capítulos. Na abertura das unidades há imagens, sugestões de livros, filmes, sites e a apresentação do capítulo final *Intervalo*, com um projeto de produção textual. Cada capítulo apresenta cinco seções: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação*, *A língua em foco* (conhecimentos linguísticos), e *De olho na escrita*. A análise se concentrará nas subseções do *Estudo do texto* (compreensão e interpretação, a linguagem do texto, leitura expressiva do texto, cruzando linguagens, trocando ideias, ler é) e na *Produção de texto*.

Na seção *Estudo do texto*, encontram-se os dois momentos apontados para o trabalho mais direto com a oralidade, as subseções a seguir. A subseção *Leitura expressiva do texto*

fecha o trabalho de leitura do texto de abertura do capítulo. Nela o aluno é convidado a ler novamente o texto em voz alta com expressividade, com entonação, com pausas, quando necessário, para expressar as emoções das personagens do texto. Algumas vezes são sugeridas dramatizações, jograis, declamações etc. Outra subseção interessante é a *Trocando ideias*; o objetivo é o aluno se expressar e argumentar oralmente, mas não há um estudo sistemático de gêneros orais.

O quadro a seguir mostra as ocorrências dessas subseções em todos os volumes da coleção. Note-se que para uma coleção com tantos capítulos os espaços para a fala e para a escuta de textos são pequenos, apesar dos autores falarem da importância da expressão oral na apresentação do livro no manual do professor.

Quadro 1 - Distribuição do número de ocorrências das subseções *trocando ideias* e *leitura expressiva do texto*

SEÇÃO ESTUDO DO TEXTO		
Ano	Número de ocorrências da subseção <i>trocando ideias</i>	Número de ocorrências da subseção <i>leitura expressiva do texto</i>
6º	8	4
7º	8	4
8º	8	7
9º	8	5

Na seção *Estudo do texto*, os autores apresentam os textos que serão lidos e interpretados. O objetivo é levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura, por meio de questões. Na coletânea de textos de cada coleção alguns gêneros predominam. Os textos para leitura são modelos para a produção textual. Abaixo um quadro com os gêneros que aparecem na seção *Estudo do texto* em todos os volumes.

Quadro 2 - Distribuição do número de ocorrências dos gêneros textuais na seção *Estudo do texto*

SEÇÃO ESTUDO DO TEXTO				
Gêneros textuais	Número de ocorrências por ano			
	6º	7º	8º	9º
artigo de divulgação científica			1	
artigo de opinião			1	6
Cartum	3	3	3	2
Conto	1			3
conto maravilhoso escrito	2	1		
Crônica	1	3	12	11
Entrevista			1	
Fábula	1			
história em quadrinho	3			
letra de canção		2		1
Mito		3		
Notícia		1	4	
piada	1	1		
Poema	4	12	7	3
relato de memórias		1		
reportagem escrita	1	1		1
Romance	3	2		
Soneto		1		1
Tirinha		6	4	2
total por ano	10	13	8	9
total de gêneros textuais na coleção	19			

É importante mencionar a maior ocorrência de crônicas (8 e 9º ano), de poemas (7º e 8º ano), de artigo de opinião (9º ano) e de tirinhas (7º ano). E a menor incidência de sonetos, artigos de divulgação científica, entrevista, fábulas, relato de memórias. Há 19 gêneros presentes nessa seção, com maior diversidade no 6º e 7º ano.

A produção textual no geral é escrita. Há apresentação de uma maior variedade de gêneros, mas nem todos são sugeridos para a produção textual final. O quadro seguinte mostra a seção *Produção de texto*.

Quadro 3 - Distribuição do número de ocorrências dos gêneros textuais na seção Produção de texto

SEÇÃO PRODUÇÃO DE TEXTO				
Gêneros textuais	Número de ocorrências por ano			
	6º	7º	8º	9º
anúncio publicitário			1	
artigo de divulgação científica			4	
artigo de opinião	3			4
Blog	1			
campanha comunitária		3		
carta de reclamação			1	
carta de solicitação			1	
carta do leitor			1	
carta pessoal	1			
cartaz	2			
Cartum				2
Conto				9
conto maravilhoso escrito	2			
conto maravilhoso oral	1			
Cordel		2		
Crônica			2	
crônica argumentativa			1	
debate deliberativo		1		
debate regrado		1		2
depoimento pessoal		4		
diário íntimo	1			
discussão em grupo		1		
Editorial				2
e-mail	3			
entrevista oral		1		
entrevista escrita		1		
exposição oral	2		1	
história em quadrinho	3	1		
jornal mural		1		1
jornal televisivo		1		1
letra de canção				1
Limerick		3		
Mito		1		
Notícia		1		
peça teatral			2	
Poema		5		
poema visual		8		
redação escolar				4
relato pessoal	1			
reportagem escrita			1	1
resenha crítica			1	
Total por ano	10	16	11	10
Total de gêneros textuais na coleção	41			

Observa-se que os gêneros orais pouco aparecem: relato pessoal (uma), exposição oral (três), entrevista oral (uma), discussão em grupo (uma), debate deliberativo (uma), debate regrado (três), conto maravilhosos oral (uma). Cada ano tem uma produção deles. A maioria desses gêneros são formais e públicos, entendidos como os que devendo estar mais presentes no cotidiano escolar.


Escolheram-se partes de um capítulo do livro do 6º ano para exemplificar a estrutura da coleção e uma atividade de produção textual que propõe um trabalho que junta a fala, a escuta, a leitura e a escrita.

A primeira unidade do livro tem como tema *No mundo da fantasia*. Há três capítulos com *Estudo do texto* e *Produção de texto*: contos maravilhosos. Um capítulo final (*Intervalo*) com a proposta do projeto: *Histórias de hoje e sempre*. A seguir, a abertura da unidade 1 com um trecho da história da *Rapunzel*. O gênero conto maravilhosos é trabalhado em toda unidade e apresentado pela linguagem verbal e não verbal.




Fonte: Português – Linguagens. 6ºano, p.10.

Na segunda parte da Abertura da unidade 1, é interessante observar as sugestões de leituras complementares, de filmes para assistir e de site para ver. As dicas audiovisuais são ótimas oportunidades para ver e escutar narrativas maravilhosas. O professor também pode contar histórias ou os alunos podem recontar os filmes assistidos. Abaixo, à esquerda, vê-se o projeto do capítulo *Intervalo*. Todos os textos lidos e produzidos na unidade serão contos maravilhosos.




UNIDADE 1

Fique ligado! Pesquise!




LIVROS

Os contos de Grimm (Paulus); *As quatro estações das fadas* e *O livro das fadas*, de Betty Bib (Publifolha); *Contos e lendas das mil e uma noites*, de Rosa Freire D'Aguiar e outros (Companhia das Letras); *Horripilantes contos de fadas*, de Michael Coleman (Companhia das Letrinhas); *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes*, de Harold Bloom (Objetiva); *Contos de fadas* (Jorge Zahar); *Fábulas de La Fontaine*, de Marc Chagal (Estação Liberdade); *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida (Ática); *Literatura oral para a infância e a juventude*, de Henriqueta Lisboa (Peirópolis); coleção *Bau de Histórias* (Atual); *Não era uma vez...*, de Adela Basch e outros (Melhoramentos).



FILMES

Ilha da imaginação, de Jennifer Flackett e Mark Levin; *Encantada*, de Kevin Lima; *As crônicas de Nárnia — O leão, a feiticeira e o guarda-roupa* e *As crônicas de Nárnia — Príncipe Caspian*, de Andrew Adamson; *Eragon*, de Stefen Fangmeir; *O encanto das fadas*, de Charles Sturridge; *O jardim secreto*, de Agnieszka Holland; *O mágico de Oz*, de Victor Fleming; *Peter Pan*, de P. J. Hogan; *Cinderela*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *A Bela e a Fera*, *Aladim*, *Pinocchio*, *Hércules*, *Atlantis*, *A princesa e o sapo* e *A pequena sereia*, dos Estúdios Disney.



SITES

www.ziraldo.com/menino/home.htm
<http://criancas.uol.com.br>
pt.wikisource.org/wiki/Contos_de_Grimm

.. INTERVALO ..

Projeto

Histórias de hoje e sempre

Produção de textos inspirados em contos maravilhosos, montagem de livro de histórias e exposição de livro, revistas, vídeos, CDs, fantoches, etc.



© Copyright 2010. Ed. Melhoramentos Ltda. Não era uma vez... por Adela Basch; ilustrações Mariana Messarini



A princesa e o sapo.

Fonte: Português – Linguagens. 6ºano, p.11.

O capítulo 2: *Pato aqui, pato acolá*, da unidade 1 apresenta um texto, recriação do conto maravilhoso de Hans Christian Andersen. Antes da leitura, há uma pequena introdução, com informações sobre a influência desse tipo de texto para os novos escritores.

CAPÍTULO

Pato aqui, pato acolá

2

Os contos maravilhosos estimularam durante séculos a imaginação de crianças e adultos, e ainda hoje servem como fonte de inspiração para os escritores modernos. Às vezes, eles são apenas recontados em uma linguagem atual, para facilitar a compreensão dos leitores de hoje; outras vezes, são recriados, isto é, servem como referência para a invenção de uma história muito diferente.

O texto que você vai ler a seguir é recriação de um tradicional conto maravilhoso de Hans Christian Andersen.



O patinho bonito

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas este se chamava assim, e você vai logo saber por quê. Quando ele nasceu, todos tiveram a maior surpresa. Aliás, não foi quando ele nasceu. Foi quando viram o ovo dele, quer dizer, o ovo que depois seria ele.

Não era um ovo de pato comum. Era meio azulado e brilhante, quase como um ovo de Páscoa. Mas ovos de Páscoa são embrulhados. Esse ovo não era; a casca é que era meio azul. Os pais de Milton, quando viram o ovo no ninho, foram logo perguntando:

- Mas que é que esse ovo está fazendo aí?
- Isso não é ovo de pato.
- Acho que é ovo de galinha.
- Não seja bobo! Galinhas botam ovos brancos!
- Brancos nada! Já vi uns que são meio amarelos, meio beges. Se ovos de galinha podem ser amarelos, por que é que não podem também ser azuis?
- Bom, então pode ser que seja um ovo de pato. Vai ver que também existem ovos de pato que são azuis.

E acharam melhor esperar para ver o que acontecia.

A próxima figura mostra o final do conto do capítulo 2, da unidade 1, e o começo da seção *Estudo do texto*, com muitas questões referentes à compreensão e à interpretação do texto. Nota-se que no item b da primeira questão, os autores apontam para a expressão oral dos alunos, quando propõem a contação do conto *O patinho feio*. Optou-se por colocar apenas quatro questões mais o total são oito. Além dessas, há mais três na subseção *A linguagem do texto*. Há também um boxe com uma pequena biografia do recriador do texto lido.

E o guarda foi logo agarrando o Milton para arrancar a cabeça dele e ver o que tinha dentro.
 — Me larga! Me larga! — gritava Milton. — Eu sou um pato! Um pato de verdade! Sou um PATO. Um PATOOO...

De repente Milton teve um estremeção. Abriu os olhos e viu que estava em casa. Ele tinha sonhado. Olhou para seus pais, ainda meio assustado, e disse:
 — Eu sou um pato... eu sou um pato...

E seus pais disseram:
 — Puxa, ainda bem que você se convenceu disso!
 — É verdade, já estava na hora de você achar que era um pato mesmo!
 — E todo mundo estava cheio dessa sua história de achar que não era um pato, que era diferente...

Milton ouviu tudo aquilo e ficou pensando: "Puxa, ainda bem que eu sou um pato, um patinho como todos os outros! Ainda bem!".

E daí em diante não havia pato mais contente, que tivesse mais vontade de nadar na lagoa, do que o Milton. De vez em quando ele ainda dizia: "Sou um pato! Um pato mesmo!". E dava um suspiro de alívio.

(Marcelo Coelho. In: Otavio Frias Filho e outros. *Vice-versa ao contrário*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993. p. 21-4.)

Estudo do texto


COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- "O patinho bonito" é um texto criado a partir de um conhecido conto maravilhoso.
 - Qual é esse conto?
 - Se você conhece esse conto, conte para os colegas como é a história.
- A expressão **Era uma vez**, que tradicionalmente inicia os contos maravilhosos, remete a um tempo passado, distante e indeterminado. No conto "O patinho bonito", o tempo também é indeterminado? Justifique sua resposta.
- Em *O patinho feio*, as diferenças entre o patinho e os outros patos também começam pelo ovo. Comparando as duas histórias, responda:
 - Como era o ovo que deu origem ao patinho feio?
 - Como era o ovo que deu origem a Milton?
- Um dia a casca do ovo se quebrou e "de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal". Nessa situação, o que o narrador quer dizer com a expressão "patinho normal"?

Quem é Marcelo Coelho?

Marcelo Coelho nasceu em 1959, em São Paulo. Formado em Sociologia, é professor universitário e atua como jornalista.

Estreou na literatura com os romances *Noturno* e *Jantando com Melvin*. Também escreve para crianças, e entre suas obras para esse público estão *A professora de desenho* e *outras histórias* e *Minhas férias*.



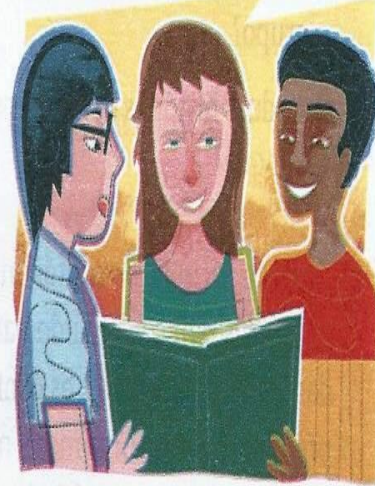
Na seção *Estudo do texto*, encontram-se os dois momentos para a oralidade nos volumes. A seguir o primeiro, a subseção *Leitura expressiva do texto*, do capítulo 2, da unidade 1:

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Forme com os colegas um grupo de três. Leiam os diálogos que aparecem no trecho correspondente ao sonho de Milton, desde “Eu me chamo Milton” até “Um PATOOO...”. Um de vocês lê as falas do pato e os outros dois leem as demais falas (de uma pessoa não identificada e do policial).

Durante a leitura, procurem sugerir pela voz o que as personagens estão sentindo. Inicialmente, Milton deve mostrar-se orgulhoso, arrogante, e, depois, deve demonstrar preocupação e medo. As demais personagens devem demonstrar descaso e desconfiança.

Ensaiem várias vezes, trocando os papéis entre si. Por fim, apresentem a leitura à classe.

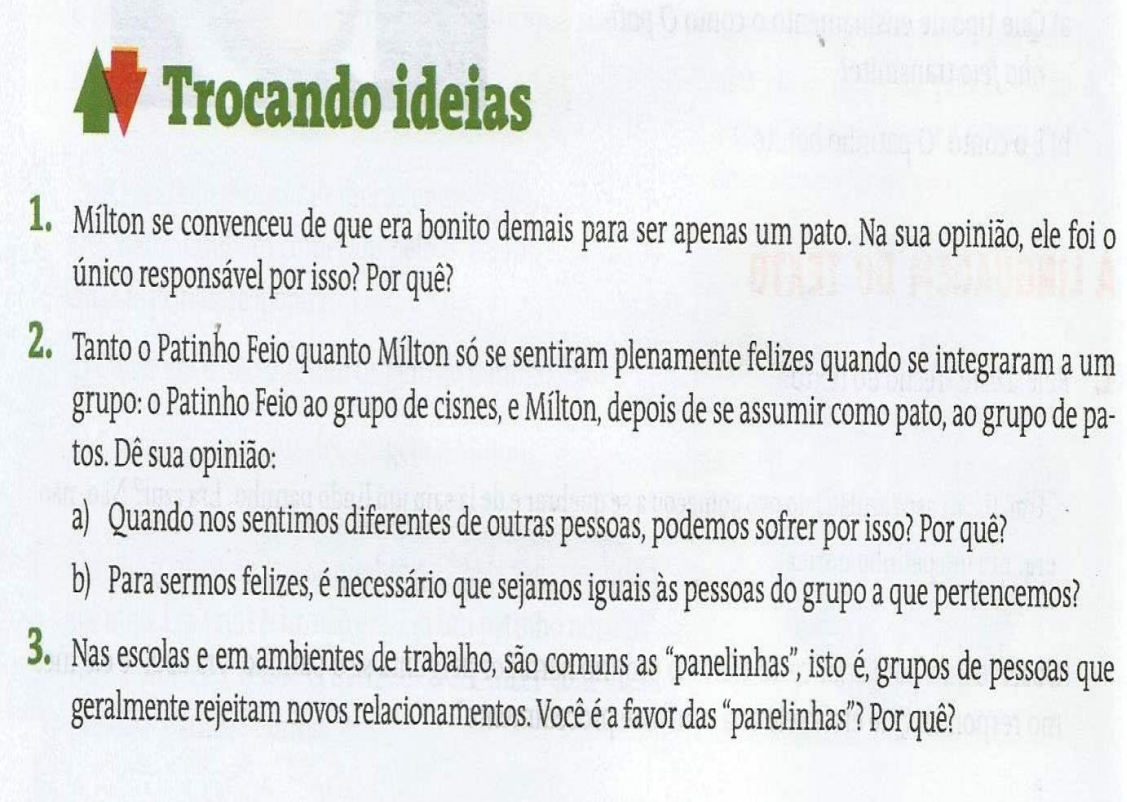


Fonte: Português – Linguagens. 6º ano, p. 36.

Para essa atividade os alunos formarão grupos para ler o trecho com os diálogos. No manual do professor, os autores sugerem que o professor leia primeiro o texto. Dê ênfase à entonação adequada à fala das personagens. Depois, os alunos buscarão a melhor leitura expressiva. Em seguida, o professor escolherá alguns grupos para a leitura para a classe. É interessante a proposta, mas para uma leitura expressiva os alunos necessitam mais do que só uma leitura do professor. Para uma leitura expressiva, os alunos precisam entender o tipo e o gênero do texto, os sinais gráficos, a pontuação, a sonoridade das palavras, o ritmo, a entoação, a dicção, o tom, a fluência, o volume. Eles devem considerar: o ouvinte, o ambiente, o propósito e os níveis de interação. No entanto a atividade proposta parece mais uma simples oralização do texto.

O segundo momento de oralidade, considerado pelos autores, é na subseção *Trocando ideias*. Ela apresenta sugestões de discussões em sala que relacionam o texto lido com a vivência dos alunos da seção *Estudo do texto* do capítulo 2, da unidade 1. A atividade é

interessante, pois propõe aos alunos expor suas opiniões se expressando oralmente. O tema é relevante para o contexto dos alunos em formação e principalmente para o 6º ano, pois eles estão entrando numa nova fase do ensino fundamental.



Trocando ideias

1. Mílton se convenceu de que era bonito demais para ser apenas um pato. Na sua opinião, ele foi o único responsável por isso? Por quê?
2. Tanto o Patinho Feio quanto Mílton só se sentiram plenamente felizes quando se integraram a um grupo: o Patinho Feio ao grupo de cisnes, e Mílton, depois de se assumir como pato, ao grupo de patos. Dê sua opinião:
 - a) Quando nos sentimos diferentes de outras pessoas, podemos sofrer por isso? Por quê?
 - b) Para sermos felizes, é necessário que sejamos iguais às pessoas do grupo a que pertencemos?
3. Nas escolas e em ambientes de trabalho, são comuns as “panelinhas”, isto é, grupos de pessoas que geralmente rejeitam novos relacionamentos. Você é a favor das “panelinhas”? Por quê?

Fonte: Português – Linguagens. 6º ano, p. 36.

Os quatro capítulos sugerem a produção de contos. A seguir, a seção *Produção de texto*, do capítulo 3, da unidade 1. Nela, encontra-se uma proposta de produção de texto que une fala, escuta, leitura e escrita de texto narrativo. Na primeira parte da explicação *do oral para o escrito*, os autores explicam que a origem dos contos maravilhosos é a tradição oral. Eles apontam que esses textos orais foram recolhidos e registrados por escrito.

Produção de texto

O CONTO MARAVILHOSO: DO ORAL PARA O ESCRITO E DO ESCRITO PARA O ORAL

Do oral para o escrito

Os contos maravilhosos são muito antigos. Nasceram da tradição oral, isto é, das histórias contadas pelo povo de geração a geração. Ao recontar uma história, é comum que ela seja modificada e adaptada ao público ouvinte. Por isso, as histórias tradicionais refletem o modo de vida e de pensar dos povos de diferentes épocas e lugares.

Só nos séculos XVII, XVIII e XIX é que os contos maravilhosos passaram a ser reunidos, escritos e publicados. Entre as pessoas que se dedicaram a recolher e a registrar em livros essas histórias, destacam-se os escritores Charles Perrault e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm.

A publicação ou a recriação desses contos continua acontecendo no mundo inteiro. Muitos são transformados em filmes ou em peças de teatro e servem de inspiração para a criação de outras histórias. Por isso, aparecem em diferentes versões, apresentando semelhanças e diferenças em relação à narrativa original.

Assim, a história da menina que encontra o lobo mau na floresta, por exemplo, tem o título *O Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos Irmãos Grimm, escritores alemães, e *A Capinha Vermelha*, na versão do escritor dinamarquês Christian Andersen. No Brasil, ela foi recriada pelo escritor e compositor Chico Buarque de Holanda e ganhou o nome de *Chapeuzinho Amarelo*.



British Library/Robane/Getty Images

Do escrito para o oral

Embora os contos maravilhosos tenham se originado da tradição oral, quando foram registrados por escrito e publicados adequaram-se ao registro da norma-padrão. Atualmente, quando um contador de histórias conta oralmente um conto maravilhoso, é normal que ele também empregue a norma-padrão da língua.

As atividades a seguir representam um desafio: você deverá contar histórias empregando a norma-padrão informal.

1. Escolha um conto maravilhoso nos livros sugeridos no início desta unidade ou em outro que você tenha em casa ou que possa retirar da biblioteca da escola ou de sua cidade. Leia-o com atenção e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o aos colegas.
2. Escolha um conto que você produziu nos capítulos anteriores. Leia-o com atenção e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o aos colegas.
3. Conte para os colegas um pequeno trecho, do início, do meio ou do fim, de um conto maravilhoso. Por exemplo: "Era uma vez um rapazinho que achou uma lâmpada mágica. Ele a esfregou para limpá-la e, para sua surpresa, de dentro dela saiu um gênio". Em seguida, os colegas deverão dizer o nome do conto. No caso do exemplo, trata-se de *Aladim e a lâmpada maravilhosa*.

Na segunda parte *Do escrito para o oral*, os autores propõem três atividades de contação de histórias empregando a linguagem informal. A primeira questão envolve leitura, memorização e contação da história. Na segunda, os alunos lerão e contarão para os colegas contos que eles mesmos produziram. Na terceira, alguns vão contar trechos de história e os outros vão adivinhar qual é o conto. As atividades envolvem retextualização e oralização dos contos.

As questões a seguir, continuam as atividades relacionadas com a produção de texto. A questão 4 trata da intertextualidade entre o conto *Chapeuzinho vermelho* e a tira. A questão 5 propõe que um grupo de alunos leia e o outro grupo assista ao filme *A pequena sereia* para que, em seguida, possam contá-lo para os outros alunos.

4. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Folha de S. Paulo, 22/7/2011.)

Você conhece o conto maravilhoso a que essa tira faz referência? Se não, troque ideias com os colegas para saber qual é ele. Depois vá à biblioteca da sua escola ou da sua cidade, leia-o e conte-o para os colegas.

5. Um dos contos maravilhosos filmados pelos Estúdios Disney é *A pequena sereia*, de Andersen.

- Leia o conto, de preferência no livro *A pequena sereia*, publicado pela editora Kuarup, ou no livro *Contos de Andersen*, publicado pela editora Brasiliense, cujos textos foram traduzidos e adaptados por Monteiro Lobato. Depois assista ao filme *A pequena sereia*.
- Reúna-se com seus colegas de grupo para contarem e ouvirem o relato da história. Metade do grupo conta a história lida, a outra metade conta a história mostrada no filme.

Fonte: Português – Linguagens. 6º ano, p. 54.

No final da seção, há instruções para o desenvolvimento da produção de textos orais que incluem planejamento, gravação e avaliação da contação de histórias. Observa-se que no planejamento do texto oral, há sugestões de como se faz conta uma história, porém há uma indicação para a valorização dos sinais de pontuação, uma incoerência, pois a atividade é oral. Na parte da gravação e avaliação, há pontos que devem ser observados pelos ouvintes para que eles avaliem o contador da história.

Planejamento do texto oral

Ao produzir contos orais, leve em conta o perfil do seu público. Procure empregar uma linguagem de acordo com a norma-padrão, mas buscando espontaneidade e informalidade. Para isso, tente:

- não interromper a história, falando **ahn**;
- não empregar gírias;
- não usar **né?** nem as expressões **aí** ou **daí**, substituindo-as por outras equivalentes, como **em seguida**, **mais tarde**, **tempos depois**, **por causa disso**, **por consequência**, etc.;
- utilizar nomes e verbos no plural, quando necessário.

Procure também valorizar as pausas, os sinais de pontuação e dar uma inflexão de voz diferente para a fala do narrador e a fala das personagens.

Além disso, fale olhando para o público em geral ou para um ponto no fundo da sala, e não para um único espectador.

Quando estiver com a história memorizada, faça um ensaio e conte o conto primeiramente a um colega. Depois, no dia combinado com o professor, conte-o para toda a classe.

Gravando e avaliando a contação de histórias

Se possível, organize-se com os colegas para gravarem a contação de histórias, fazendo uso de celulares ou câmeras de vídeo. Depois, editem e revejam a gravação, avaliando os pontos positivos e negativos da atividade.

Entre os itens observados, vocês poderão avaliar:

- O contador da história revela domínio da sequência dos fatos?

Fonte: Português – Linguagens. 6º ano, p. 54.

- A história é contada de modo enfático, envolvendo o espectador?
- A altura de voz e a clareza da pronúncia estão adequadas?
- O contador explora inflexões diferentes de voz, de acordo com as personagens?
- A linguagem está de acordo com a norma-padrão, mas há certa espontaneidade e informalidade na narração?
- A postura física do contador – gestos, expressão facial, movimentos do corpo – está adequada?
- O contador olha para todos os espectadores ou para um ponto no fundo da sala?

Fonte: Português – Linguagens. 6º ano, p. 55.

No último capítulo, serão reunidos todos os contos maravilhosos produzidos pelos alunos durante as aulas.

.. INTERVALO ..



Dionedia / Lebrecht Music & Arts / Lebrecht Authors

*Em cada um dos capítulos desta unidade, você produziu histórias, individualmente e em grupo. Há, a seguir, outras sugestões de produção de texto e orientações para a montagem de um livro com as histórias inventadas por toda a turma e por você e para a realização de uma exposição de textos, cartazes e livros, intitulada **Histórias de hoje e sempre**. Vamos lá?*

Projeto .. Histórias de hoje e sempre

Preparando a produção de um livro com histórias da turma

Vamos criar mais alguns contos para publicar em um livro? Eles poderão ser produzidos individualmente, em dupla ou em grupo, conforme a orientação do professor.

Fonte: Português – Linguagens. 6º ano, p. 71.

A proposta de produção de texto no capítulo anterior é um bom exemplo de prática de oralidade, porém é um dos poucos em todos os capítulos da coleção. Constatase que oralidade é o eixo menos contemplado. Não há uma seção específica para ela e nem há um efetivo trabalho na seção *Produção de texto*. A fala e a escuta estão presentes em *Trocando ideias* e em *Leitura Expressiva do Texto*. As atividades apresentadas, em sua maioria, tratam de oralização do texto escrito.

No livro do professor, além das respostas dos exercícios, há um manual, que traz os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a obra, a orientação a respeito de avaliação diagnóstica ou sondagem, a estrutura e metodologia da coleção, o cronograma, o plano de curso e textos complementares sobre livro digital e multiletramento, novidade em relação as outras coleções. Há orientação dadas ao professor sobre o ensino de leitura, de produção de texto, de oralidade e gêneros orais e ensino da língua. Há uma contradição entre essas orientações e o livro didático.

3.2.2 Coleção 2: Singular e Plural - Língua Portuguesa - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem

Cada volume da coleção é dividido em três cadernos. O *caderno de leitura e produção*, o *caderno de práticas de literatura* e o *caderno de estudos de língua e linguagem*. Eles contemplam os eixos de ensino: leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e oralidade. No *caderno de leitura e produção* há três unidades, com temas, que se repetem em todos os volumes, relacionados à adolescência, à diversidade, a problemas da sociedade, e cada unidade com dois capítulos, em que são trabalhados gêneros diversos. O *caderno de práticas de literatura* tem uma unidade e dois capítulos; o *caderno de estudos de língua e linguagem*, três unidades e três capítulos. As práticas de linguagem: fala, escuta, leitura e escrita se concentram nos cadernos de *Leitura e produção* e de *Práticas de literatura*. Para o estudo, analisam-se os cadernos de *Leitura e produção* (seções *Leitura*, *Produção* e *Roda de Leitura*) e de *Práticas de literatura*.

No *caderno de leitura e produção*, nas seções *Leitura*, *Produção* e *Roda de Leitura*, os dois momentos propícios para o trabalho mais direto com a oralidade são o boxe *converse com a turma*, questões para respostas orais para levantamento de conhecimentos prévios a respeito do gênero ou tema abordado no texto lido, e a subseção *primeiras impressões*, questões de compreensão global para trabalho coletivo e oral, e no de *Práticas de literatura* a seção *conversa afinada*, questões para serem respondidas oralmente para levantamento de conhecimentos prévios.

A seguir um quadro que mostra as ocorrências dessas partes em todos os volumes da coleção. Nota-se que, para uma coleção com poucos capítulos, o espaço para a fala e para a escuta é grande.

Quadro 4 - Distribuição do número de ocorrências por tópicos

CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO			CADERNO DE PRÁTICA DE LITERATURA
Ano	Número de ocorrências do boxe <i>converse com a turma</i>	Número de ocorrências da subseção <i>primeiras impressões</i>	Número de ocorrências da seção <i>conversa afinada</i>
6º	18	9	5
7º	15	11	7
8º	17	5	7
9º	16	5	8

A coleção apresenta coletâneas de textos de alguns gêneros que discutem assuntos relacionados aos temas transversais dos PCN. Os textos para leitura também são modelos para a produção textual. Abaixo um quadro com os gêneros que aparecem nas seções *Leitura* e *Roda de Leitura*, do caderno de *Leitura e Produção*.

Quadro 5 - Distribuição do número de ocorrências dos gêneros textuais nas seções (continua)

CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO				
Seção <i>Leitura e Roda de Leitura</i>				
Gêneros textuais	Número de ocorrências por ano			
	6º	7º	8º	9º
Anedota			1	
apresentação oral	1			2
artigo de divulgação científica	1	1		2
artigo de opinião	1	2		11
Canção		3		
carta de reclamação		1		
carta de solicitação		2		
carta do leitor		1		
carta pessoal		1		
cartaz			1	
Cartum		1		
Causo			2	
causo de assombração	3			
Charge			4	
Conto		1		
Cordel			3	
Crônica	1		6	1
debate regrado	2		1	
depoimento pessoal		6		
diário ficcional	1			
diário íntimo	3			
Ensaio	1			
Entrevista		2	1	
Esquema				4
Esquete	1		1	
Fábula		3		
história em quadrinho		1		
Lenda	1			
letra de canção				1
Limerick	4			
mensagem de fórum		5		
Miniconto		8		
Mito				1
Monólogo	1			
Notícia		5	2	
Parábola		1		
piada			5	
Poema		1		2

Quadro 5 - distribuição do número de ocorrências dos gêneros textuais nas seções (conclusão)

poema visual			4	
Rap				2
reportagem escrita	3	6	1	4
reportagem de tv transcrita				2
Resumo				1
Romance	1			1
roteiro de esquete			1	
Tirinha	9		6	1
trailer de filme	1			
Total por ano	17	19	15	14
Total de gêneros textuais na coleção	47			

Destaca-se a diversidade do número de gêneros para leitura na coleção. Há 47 gêneros presentes nessa seção. É a maior das três coleções analisadas. Observa-se a maior ocorrência de crônicas (8º ano), de reportagem escrita (7º ano), de artigo de opinião (9º ano), de miniconto (7º ano) e de tirinhas (6º e 8º ano). Há uma maior diversidade no 7º ano.

A produção textual no geral é escrita. A variedade de gêneros para a produção textual é bem menor. São 15 diferentes gêneros. Os alunos produzem poucos textos durante o ano, em média 4, um por bimestre. Destaca-se o fato de cada ano apresentar somente uma proposta de produção textual oral para todo o ano letivo. O quadro seguinte mostra a seção *Produção*.

Quadro 6 - Distribuição do número de ocorrências dos gêneros textuais na seção *Produção de texto*

CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO				
Seção <i>Produção</i>				
Gêneros textuais	Número de ocorrências por ano			
	6º	7º	8º	9º
Apresentação oral				2
Artigo de opinião				2
Carta de reclamação		1		
Carta de solicitação		1		
Crônica			2	
Debate	2		1	
Depoimento pessoal oral		1		
Diário ficcional	1			
Entrevista escrita		1		
Esquema				1
Esquetes	1		1	
Mensagem de fórum		1		
Reportagem escrita		2		
Reportagem audiovisual				1
roteiro de esquete	1		1	
Total por ano	4	6	4	4
Total de gêneros textuais na coleção	15			

O *caderno de práticas de literatura* se volta para a prática da leitura literária. Nele, há textos canônicos, não canônicos e outras linguagens. A diversidade do número de gêneros é maior no 6º ano (12 gêneros), a menor no 8º ano (dois gêneros). No quadro abaixo, mostram-se os gêneros presentes no *caderno de práticas de literatura*.

Quadro 7 - Distribuição do número de ocorrências dos gêneros textuais no *caderno de Práticas de Literatura*

CADERNO DE PRÁTICA DE LITERATURA				
Gêneros textuais	Número de ocorrências por ano			
	6º	7º	8º	9º
Canção		2		
Cartum	1			
Conto				1
conto de enigma			2	
conto fantástico			3	
Cordel				1
Ensaio	1			
Entrevista	1			
folheto de divulgação	1			
Haicai	10			
peça teatral	1			5
piada				
Poema	3	2		
poema visual		1		
regulamento	1			
reportagem escrita	1			
Romance	1			
Soneto	1			
Tirinha	1			
Tragédia				1
Total por ano	12	3	2	4
Total de gêneros textuais na coleção	20			

Optou-se por colocar partes de um capítulo, do caderno de Leitura e produção, do livro do 6º ano para exemplificar a estrutura da coleção e uma atividade de produção textual que propõe um trabalho com fala, escuta, leitura e escrita.

Inicialmente, o *caderno de leitura e produção* é apresentado, depois é mostrada a organização de cada unidade do Caderno com os capítulos.

Na abertura da Unidade 1: *Mudanças e transformações*, do *caderno de leitura e produção* observa-se que um texto não verbal abre a unidade e o primeiro boxe *converse com a turma*, traz questionamentos em relação às imagens. Nessa página, há um resumo das atividades da unidade. Os alunos discutirão dois assuntos relacionados a eles. Criarão personagens e escreverão um diário de ficção e, no final, produzirão um festival de esquetes de teatro.

Leitura e produção

UNIDADE

1

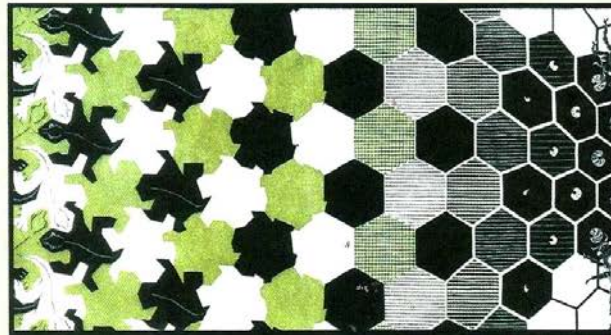
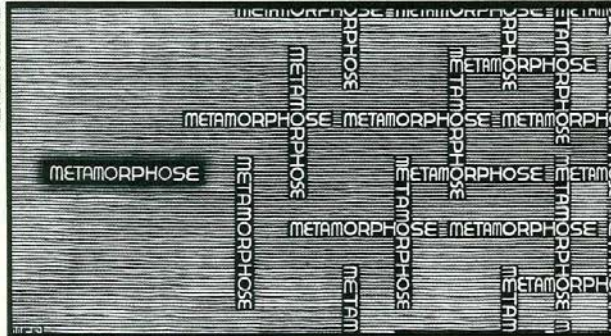
Mudanças e transformações

Converse com a turma



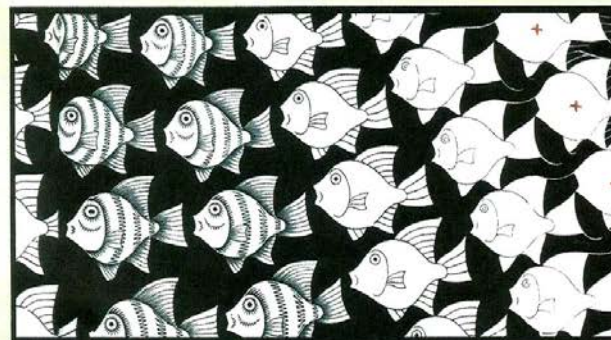
1. Em sua opinião, o que estas imagens têm a ver com o tema desta unidade: *Mudanças e transformações*?
2. O que você observou nas imagens para dar sua resposta?
3. Tudo em nossa vida está sempre mudando. Que mudanças importantes já aconteceram com você?
4. Que outras mudanças você ainda espera que aconteçam?

2015 THE M.C. ESCHER COMPANY/THE NETHERLANDS. ALL RIGHTS RESERVED.



O que vamos fazer nesta unidade

Nesta unidade, vamos ler textos e discutir dois assuntos que têm tudo a ver com sua vida: a entrada no Fundamental 2 e as diversas mudanças que acontecerão com você daqui para a frente. A partir dessas discussões, vamos também criar personagens, escrever um diário de ficção e fazer um festival de esquetes de teatro.



Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 14.

Na abertura do capítulo 2, da Unidade 1, há uma charge, algumas questões relativas a ela no boxe *converse com a turma* e um lembrete sobre o tema (puberdade) e a produção textual (festival de esquetes) do capítulo .

E as coisas não param de mudar!



O que vamos fazer neste capítulo

Neste capítulo, vamos continuar a discutir algumas mudanças pelas quais todos passamos. Agora, o assunto será a *puberdade*. Esse é um tema bem delicado, não? Então, que tal tratarmos dele de um jeito leve e divertido? Para isso, vamos fazer um festival de esquetes de teatro. Prontos? Que subam as cortinas!

Converse com a turma



- ▼ Leia a charge e discuta as questões com os colegas.
- Qual das alternativas abaixo define melhor o que é puberdade?
 - A fase de nossas vidas em que somos considerados, por lei, capazes de assumir a responsabilidade por nossos atos da vida pública (por exemplo, dirigir, ser condenado à prisão por crimes cometidos, trabalhar período integral, etc.).
 - A fase de nossas vidas em que ocorre a passagem da infância para a adolescência, na qual não há somente transformações psicológicas e de comportamento, mas principalmente mudanças físicas que indicam que nosso corpo está sendo preparado para procriar: primeira menstruação, crescimento de pelos, aparecimento de espinhas, mudança de voz, etc.
 - A fase de nossas vidas em que já temos corpo de adultos, porém ainda não podemos assumir todas as responsabilidades nem todos os direitos dos adultos.
 - Para você, essa é uma fase complicada ou tranquila? Por quê?
 - De que forma o autor da charge buscou construir um efeito de humor?

A Seção *Leitura*, do caderno de *leitura e produção*, do capítulo 2, apresenta a proposta de leitura de trechos de um diário ficcional e um boxe *Converse com a turma*. Lembrando que no final, a produção textual será feita com os trechos lidos. Há também informações sobre a autora do diário.

Leitura

Você vai ler um trecho do livro *A agenda de Carol*. Carol é uma menina de 11 anos que está passando por uma série de transformações características de meninas e meninos dessa idade, assim como provavelmente você e seus colegas também estão. Antes de ler o texto, porém, responda às questões a seguir.

Converse com a turma



1. De que transformações você imagina que Carol falará?
2. Você acha que pessoas mais velhas (pais, tios, parentes, professores) podem dar bons conselhos para alguém que esteja atravessando a mesma fase vivida por Carol? Por quê?
3. Você costuma pedir conselhos ou esclarecimentos sobre fatos da vida para pessoas mais velhas? Por quê?
4. Em quais situações você acha melhor conversar com amigos da sua idade e em quais situações é melhor procurar alguém mais velho?

Março - 11 - Segunda-feira

Hoje foi fogo! Depois da aula de educação física, os meninos ficaram com um cheiro horrível. E como a aula termina na mesma hora e vai todo mundo pro bebedouro e pro vestiário junto, dá vontade de morrer! Todos suados e aquele cheiro fortíssimo. Isso tem acontecido de uns tempos pra cá. Antes não era assim. A gente brincava, corria, suava e não tinha cheiro. Será que é por causa dos pelinhos que estão nascendo em todo mundo?? Mas se for, bem que a galera podia usar um desodorante básico, né?? (a facilitar a vida da gente. O João Armeba, então, não dá nem pra comentar! O cara corre igual a um louco, chega ao final com a camisa molhada. Sem brincadeira, não dá pra chegar perto dele. Não sei como a professora aguenta. Eu então odeio gente fedorenta. O cara não se marca. Eu sei que eu não tenho esse cheiro horrível, já fiz o teste em mim. Um dia, no vestiário, bem escondido, levantei e cheirei bem debaixo do meu braço. Estava tudo em ordem. Ai, mas tem horas que eu queria ficar congelada no tempo porque dentro de mim está tudo cada vez mais estranho, no meu corpo, na minha cabeça. Quer saber, diário?? Pelo menos essa história do cheiro, eu vou resolver agora mesmo. Manhãêê...

Quem é



ARQUIVO PESSOAL

Inês Stanisiere,
em São Paulo, 2010.

Os livros infantojuvenis de **Inês Stanisiere**, roteirista de TV e autora literária, falam do universo dos adolescentes em uma linguagem muito próxima dessa geração e por isso suas vendas já alcançaram a marca de mais de 200 mil exemplares e figuram na lista dos mais vendidos.

Para saber mais sobre a autora, acesse o site: <<http://www.inesstanisiere.com.br/>>.



EUGÊNIA NOBATI

Nessa página do livro, há a continuação da Seção *Leitura*, do caderno de *leitura e produção*, e a seção *primeiras impressões*, com questões referentes ao texto. No manual do professor, as autoras sugerem resolvê-las oralmente. Interessante mencionar o Glossário e o boxe Clipe, com explicações referentes ao texto.

Leitura e produção

PAULO MANZI

Março - 12 - Terça-feira

Sabe que a minha mãe, de vez em quando, até que manda bem??? Já entendi, diário!!! É que o suor em contato com as bactérias do ar produz um odor. A mamãe falou que todo mundo devia usar desodorante mesmo, de preferência um sem perfume que não agride a pele. Ela falou ainda que estamos passando por muitas mudanças e há um monte de hormônios em ebulição na gente. Deve ser por isso que, às vezes, eu sinto um redemoinho dentro de mim, como se tudo se mexesse ao mesmo tempo e eu tivesse ficado maluca de vez. Por que ninguém me avisou que crescer era tão difícil e complicado??? Já estou com saudades de quando eu era pequena e todos ficavam me paparicando e cuidando de mim o tempo todo. Agora não. O pior que tenho a sensação de que as coisas ainda vão se complicar mais. Ou melhor, eu acho que não é só sensação não, vai ser o que vai acabar acontecendo. Socorro!!!

STANISIÈRE, Inês. *A agenda de Carol*. Belo Horizonte: Leitura, 2006. p. 35-36. (Fragmento).



EUGÊNIA NOBILI

Glossário

Bactérias: microrganismos unicelulares, invisíveis a olho nu, mas que estão presentes em toda parte. Algumas nos causam problemas, outras nos são benéficas e outras nos são indiferentes.

Ebulição: estado de agitação ou euforia.

Primeiras impressões



1. Responda às questões a seguir, de acordo com o que Carol narra no **dia 11**.
 - a) Em seu diário, Carol afirma: "Antes não era assim". Que mudança Carol percebeu e está contando para seu diário?
 - b) Para Carol, qual seria o motivo dessa mudança?
 - c) Que solução ela sugere para o problema gerado por essa nova situação?
 - d) Segundo ela, por que não dá para chegar perto do João Ameba?
 - e) Como Carol se sente em relação a essa e a outras mudanças?
 - f) Você acha que a sensação dela tem a ver com a puberdade? Por quê?
2. Responda às questões, de acordo com o que Carol narra no **dia 12**.
 - a) Que explicação a mãe de Carol deu para o problema dos colegas? É a mesma que Carol imaginava?
 - b) Qual seria a explicação para o fato de Carol, às vezes, se sentir "maluca de vez"?
 - c) Você tem sentimentos parecidos com os da Carol? Como são?

Clipe

Hormônios são substâncias que ajudam nosso corpo a funcionar bem. Cada um tem uma função e é produzido numa parte do nosso organismo. Por exemplo, o hormônio do crescimento (GH) é produzido por uma glândula do nosso cérebro e, ao cair na corrente sanguínea, faz a gente crescer. Existem vários tipos de hormônio: desde o que controla a quantidade de açúcar no sangue até aqueles que controlam o nosso humor ou a menstruação das meninas.


Na seção *Produção*, do *caderno de leitura e produção*, há a indicação da elaboração de esquetes para um festival, mas, primeiramente, os alunos conhecerão mais do gênero esquete e como elaborar um roteiro. O boxe *converse com a turma* estimula a participação dos alunos. As atividades a seguir orientarão os alunos nos passos para a produção do texto:

Leitura e produção

Produção: festival de esquetes

Conhecendo o gênero: esquete

Na seção "Produzindo o texto" deste capítulo, vamos propor a você e seus colegas que encenem um **esquete** teatral. Se você não sabe o que é isso, não se preocupe. As atividades a seguir irão ajudá-lo a conhecer as principais características desse gênero. Vamos lá?

Converse com a turma 

1. Você já foi ao teatro? O que assistiu? Você gostou?
2. Os atores de uma peça podem inventar o que vão dizer no mesmo momento em que estão atuando? Por quê?
3. Como os atores sabem as suas falas e quando devem dizê-las durante a encenação da peça?

Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 40.

Para elaborar o roteiro do esquete, os alunos são convidados a ler um roteiro e resolver questões relacionadas a ele. Durante essa atividade, se explicará o que é um roteiro, um esquete, qual a estrutura formal do roteiro, as rubricas, qual a linguagem usada.

Atividade: roteiro

- ▼ Leia a seguir o roteiro de um monólogo, isto é, um texto para ser encenado por um único ator. Depois, responda às questões pedidas.

Meu nome é Jaberson

(A cena toda acontece num quarto, há uma cama e um espelho. Um adolescente está apaixonado e tenta telefonar para a garota que ama, mas não tem coragem.)

Jaberson está na frente do espelho, ensaiando o que vai dizer com o telefone.)

JABERSON

Oi, meu nome é Jaberson... Nós fomos colegas... Sim, terminei meus estudos contigo, isso mesmo... Ah, tenho 17, sim... Ainda lembra?

(interrompe)

Droga! Está horrível! Ela vai pensar que sou um idiota!

(espera, suspira, respira fundo. Pega o telefone outra vez e fala para si mesmo)

De novo:

(finge outra vez que está falando com Laura)

Oi, Laura! É o Jaberson! Eu fiquei sabendo que tem um filme muito bom passando e quero te convidar para ir ao cinema comigo!

(interrompe de novo)

Ah! Que porcaria! E se ela não se lembrar mais de mim?

(pega o telefone outra vez)

NOBART

Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 40

Ah, como consegui meu telefone... Ah, tá... É, eu sei como é... Ensaiando na frente do espelho? Deve ter sido divertido... Ocupado? Ah, minha irmã... O celular? Esqueci de ligar depois do cinema... Posso, sim... Nossa! Estou tão feliz...

SANT'ANNA, Victor M. Stand-up, *monólogos e esquetes para um ator único*. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: 4 jan. 2012. (Fragmento).

Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 43.

1. O texto que você acabou de ler é um **roteiro**. Qual seria o objetivo de um roteiro?
2. Qual é o assunto central do roteiro lido?
3. Observe as frases que aparecem entre **parênteses**. Qual seria o objetivo delas? E qual seria o objetivo das frases que não estão entre parênteses?

As frases que aparecem entre parênteses ou em letras diferentes em um roteiro de teatro ou cinema são chamadas de **rubricas**.

4. Se esse texto fosse encenado no teatro, quanto tempo você imagina que duraria essa cena?
5. Veja abaixo algumas formas de se produzir humor empregadas no texto.
 - Uso de exageros.
 - Repetição de uma ação ou fala.
 - Apresentação de uma reação inesperada, surpreendente.
6. A linguagem do roteiro que você leu é formal ou informal? Por quê?

7. Leia o trecho de outro roteiro em que há mais de uma personagem dialogando.

[...]

ISABELA: Mas por quê, por que tenho que me casar com Augusto Bombom se gosto de outro?

INOCÊNCIO: Não, não e não. Quem manda aqui sou eu. Neste século que estamos vivendo quem manda na filha é o pai. Doa a quem doer!

ISABELA: Mas gosto de Ricardo de Montalvês, papai. O senhor bem sabe que ele é um bom rapaz...

INOCÊNCIO: O quê? Bom rapaz? Um traficante de pedras, aventureiro de estradas, João-ninguém (*olha para Fenelon*) e outras coisas mais...

ISABELA (*gritando*): Então por que o senhor o deixou vir aqui tantas vezes?...



Leitura e produção

INOCÊNCIO: Porque não sabia nada a respeito dele... E não levante a voz com seu pai, hein, menina! Não tenho que dar satisfações a você de nenhum de meus atos...
[...]

MACHADO, Maria Clara. *O diamante do Grão-Mogol: o camaleão na Lua*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. (Coleção Literatura em minha casa; v. 4. Peça teatral). p. 16. (Fragmento).

- Como sabemos qual é a fala de cada personagem?

O que você leu é o **roteiro** de um esquete.
Esquete é uma encenação de curta duração, poucos atores e linguagem informal. Geralmente cômico, pode ser apresentado no teatro, no rádio ou na televisão.
Entre outras formas, o humor dos esquetes pode ser conseguido por meio da representação de reações surpreendentes ou exageradas das personagens, ou pela repetição de ações ou frases.
Os programas humorísticos de TV, por exemplo, geralmente são compostos de diversos esquetes.

No “Caderno de Práticas de literatura”, há mais informações a respeito de **textos teatrais (dramáticos)**.

8. Se você fosse transformar em roteiro de esquete o diálogo entre Carol e a mãe, que você escreveu na seção anterior, o que precisaria ser complementado?

Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 44.

Na seção *Praticando*, há o primeiro momento de produção textual, que será escrita, para ser oralizada. Observa-se orientações:

Praticando

- Junte-se a três colegas e transformem o texto a seguir em um **roteiro** de esquete. Depois de pronto, **outro grupo** fará uma **leitura dramática** do texto que vocês produzirão.

- a) Não se esqueçam de incluir as **rubricas**, que deverão ser lidas por um dos componentes do outro grupo, como se ele fosse um tipo de “narrador”.
- b) Inventem ao menos duas personagens com quem Carol possa manter diálogo durante o esquete.
- c) Não deixem de colocar o nome das personagens antes de cada fala.
- d) Imaginem reações exageradas ou elementos repetitivos que possam dar graça à cena.
- e) Criem um desfecho engraçado ou surpreendente.
- f) Releiam o texto para ver se está claro (principalmente as rubricas).
- g) Entreguem o roteiro para o outro grupo fazer a preparação da leitura dramática.
- h) Antes de apresentar a leitura dramática para o restante da classe, leiam diversas vezes o texto, já pensando na melhor forma de interpretar as falas.

Clipe

Leitura dramática
A leitura dramática é parte do processo de produção de uma peça. Observe o que a escritora brasileira Hildegard Feist diz sobre essa etapa de trabalho:

Escolhido o elenco, realiza-se a leitura dramática, durante a qual cada ator, sentado com os colegas em torno de uma mesa, lê sua parte, já colocando na voz a expressão que considera apropriada. [...]

FEIST, H. *Pequena viagem pelo mundo do teatro*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 66. (Fragmento).

Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 44.

Texto para ser transformado em roteiro de esquete

Janeiro - 27 - Terça-feira

Ah, não. Essa não!! Não, não e não!!! Isso não é justo! Logo hoje que ia à casa da Manu, e, de quebra, ver o primo maravilhoso dela, o Paulinho???? Nãoããããoooo!!!! Por que essa espinha nojenta foi aparecer bem no meio da minha bochecha???? [...] Vou ter que inventar uma desculpa qualquer pra Manu. Esse mico eu é que não vou pagar. Já pensou chegar lá e o Paulinho, besta do jeito que ele é, ficar apontando o dedo na minha cara, sem parar?!!! Não meesmo!!! Sou capaz de passar uma semana sem sair de casa, mas essa vergonha eu não passo. Não tem parada. Já sei! Vou espremer logo. Aaaiiii! Caramba! Isso não é uma espinha, é uma espinha gigante. Argghh!!! O troço não sai! Que nojo! Chegou até a abrir um buraco na minha bochecha. Agora é que eu não saio de casa mesmo. Deus me livre sair na rua assim. É muita vergonha. É horrível. [...]

Janeiro - 28 - Quarta-feira

Ai, não. Você acredita, diário, que essa maldita espinha voltou maior do que estava ontem??? Não dá pra acreditar!!! E agora?? Se eu espremer outra vez, é bem capaz de amanhã ela aparecer maior ainda e daqui a pouco tomar conta de toda a minha bochecha. O que é que eu vou fazer??? [...]

Gastei um dinheirão, quase metade da minha mesada. Quer saber o que eu comprei, diário? Várias coisas. Porque se uma não funcionar, eu uso outra. Guerra é guerra!!! E vale tudo para acabar com essa espinha que apareceu no meio da minha bochecha. Então, olha só, eu comprei uma pomada que faz as espinhas sumirem em 2 h, comprei um gel esfoliante que remove as impurezas da pele, comprei também um sabonete especial pro rosto, para peles oleosas, — e, "se nada disso funcionar?" — eu comprei ainda uma base para disfarçar. A mulher da farmácia achou que eu era maluca, virou e disse assim pra mim: "Ô menina, é só uma espinhazinha, logo, logo vai embora. Você não acha que tá exagerando, não?". CLARO que eu não tô exagerando!! Esse pessoal é engraçado, adora ficar dando conselhos, se metendo onde não é chamado. É claro que "é só uma espinhazinha", não é com ela mesmo! Se fosse, aposto que ela não ia achar exagero nem ia ficar me olhando com aquela cara de idiota. [...] Bom, então vamos lá. primeiro eu vou passar essa tal pomada milagrosa. Daqui a pouco eu te conto o resultado, diário. Torce por mim, tá?

[...]



PAULO MANZI

STANISIERE, Inês. A agenda de Carol. Belo Horizonte: Leitura, 2006. p. 16-17. (Fragmento).

Na seção final *Produzindo o texto*, há explicações das condições de produção (O quê? Para quem?) e de como fazer os esquetes e montar o festival em cinco etapas:

Leitura e produção

Produzindo o texto: festival de esquetes


Condições de produção

■ **O quê?**
Em duplas ou trios, vocês vão criar um esquete que terá como tema a puberdade e a entrada no 6º ano. Ele será criado com base:

- no diário escrito no Capítulo 1. As personagens do esquete serão as mesmas criadas para o diário.
- nas discussões realizadas até agora a respeito das dificuldades enfrentadas por aqueles que estão entrando na puberdade.

No dia marcado por seu professor, você e seus colegas vão encenar o texto para participar do *Festival de esquetes dos alunos do 6º ano*.

■ **Para quem?**
Apresentem para os colegas da classe ou convidem os alunos de outras classes. O roteiro poderá ser doado para a biblioteca da escola ou publicado no *blog* da classe. Vocês também podem filmar a encenação para guardar de recordação.



Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 46.

A produção textual do festival de esquetes proporciona a atividade de retextualização, do diário ficcional para o texto teatral. A produção do roteiro de esquete leva em conta a linguagem fala, pois cada aluno é chamado a participar de uma encenação, mas para isso ele deve ouvir e opinar sobre a sua interpretação e a do outro colega. Ouvir o outro será uma excelente aprendizagem.

Como fazer?

1. Relendo seu diário ficcional

- As personagens do esquete serão as mesmas criadas para os diários escritos no capítulo anterior.
- Leia em voz alta seu diário ficcional para os colegas de seu grupo.
- Escolham quais personagens e situações narradas serão aproveitadas.

2. Criando novas cenas

- Junte-se a um colega e façam uma lista das **dificuldades** que as personagens podem sentir em relação à **puberdade**. Algumas sugestões: espinhas, primeira menstruação, primeiro sutiã, mudança de voz dos meninos, etc.
- Nas cenas finais, indiquem uma **solução** que ajude as personagens a enfrentarem as dificuldades apresentadas no esquete.

3. Escrevendo o roteiro

- A entrada na puberdade e nos ciclos finais do Ensino Fundamental são assuntos sérios, mas deem um **toque de humor** ao esquete, usando os recursos estudados.
- Incluam as **rubricas** e o **nome das personagens** antes de cada fala.

Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 46.

4. Encenando o esquete

▼ **Antes da apresentação**

- Preparem os objetos que comporão o **cenário**.
- Preparem o **figurino** das personagens.
- No **ensaio**, cada um deverá dizer ao outro se a interpretação do colega está conseguindo transmitir os sentimentos das personagens. Por isso, prestem atenção na entonação das palavras, na postura do corpo e no tom da voz.

▼ **Durante a apresentação**
Se tudo foi bem ensaiado, é só esperar os aplausos!

5. Avaliando a produção

- A avaliação desta produção deverá levar em conta dois aspectos: o roteiro escrito e a encenação.
- Utilizem os critérios a seguir para avaliar o esquete.

Vamos pensar

Que mudanças costumam acontecer com pessoas da sua idade? Como enfrentar essas mudanças?

- Escreva um parágrafo sobre as discussões mais interessantes nesta unidade.
- Compare com o que você pensava antes de ler e refletir sobre os assuntos da unidade.
- Conclua: esta unidade ajudou você a compreender e a enfrentar melhor essa fase? Explique.

Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 47.

Ao final da produção, os alunos podem avaliar os colegas, junto com a professora. Há fichas como essas para a avaliação de cada produção textual. Avalia-se aspectos ligados à oralidade.

Ficha de avaliação 2		Esquete
Adequação à proposta (roteiro)	1.	As personagens do esquete são as mesmas do capítulo anterior?
	2.	Foram criadas situações envolvendo dificuldades relacionadas à puberdade e à entrada no 6º ano?
	3.	Foi utilizada uma linguagem informal, com palavras comuns do dia a dia?
	4.	Há dicas para que as dificuldades das personagens possam ser superadas?
	5.	Foi dado um toque de humor às cenas, usando os recursos estudados (repetição de ações ou palavras, exageros, reações inesperadas)?
Construção da coesão/coerência	6.	As rubricas ajudam a indicar sentimentos e ações das personagens?
	7.	Foram colocados os nomes antes da fala de cada personagem?
	8.	Foram usados corretamente os pontos-finais, vírgulas, pontos de interrogação e exclamação?
Uso das regras e convenções da gramática normativa	9.	O texto está livre de problemas de ortografia?
Aspectos da oralidade (encenação)	10.	A entonação das frases (com tristeza, alegria, ansiedade, etc.) contribuiu para transmitir os sentimentos das personagens?
	11.	A postura do corpo contribuiu para transmitir os sentimentos das personagens?
	12.	O tom da voz estava alto e claro?
	13.	O cenário e o figurino estavam adequados?
Cumprimento de prazos	14.	Foram cumpridos os prazos estipulados pelo professor para o desenvolvimento de cada uma das etapas do trabalho?

Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 47.

Para fechar cada Unidade, há uma proposta de Roda de leitura. Nessa seção há textos para a leitura e a posterior produção (oficina literária). No final da Unidade 1, a proposta é ler, ouvir e contar causos de assombração. Provocam sempre muito interesse e os alunos podem ficar motivados.

Leitura e produção

Roda de leitura: causos de assombração

Você acredita em assombração? Tem medo? Conhece alguma história envolvendo assombração? Pois olha que agora vai conhecer três de uma tacada só!

Causo 1

Assombração

Aquele moço estava esperando a condução no ponto da frente do cemitério da Consolação, na capital.

Era uma sexta-feira e faltavam cinco minutos para a meia-noite.

De repente, encosta um outro moço.

O ônibus não chegava, deu meia-noite, e este moço olha pro relógio, pros lados, coisa e tal... E o primeiro moço resolve então puxar conversa:

— O amigo por acaso tem medo de alma de outro mundo, assombração, essas coisas?

O moço, com desdém:

— Eu não, rapaz. Oê acha que vou ter medo dessas bobagens de gente morta?

E o outro responde:

— Gozado, eu também quando era vivo num tinha medo, não!

BOLDRIN, Rolando. *História de contar o Brasil*. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.

Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 48.

Oficina Literária!

Agora é a vez de você dar uma de contador de causo. Em parceria com um colega, escolham uma das opções:

1. contar um dos causos ouvidos ou lidos nessa roda de leitura, ou o que você lerá a seguir;
2. contar um causo diferente de sua escolha.

A ideia é que vocês escolham alguém para quem contar o causo ou que planejem uma roda de causos com alunos do 1º ao 5º ano. Se a opção for esta última, será preciso que você e seus colegas selecionem diferentes causos e organizem a roda de causos, com a ajuda do professor.

Durante o ensaio, fiquem atentos para:

- contar o causo e não lê-lo. Para isso, será preciso ler várias vezes, recontar para vocês mesmos, em voz alta, até memorizar a sequência das ações e os detalhes mais significativos da história.
- planejar e ensaiar bem como contar: o que vão enfatizar mais da história, o que vão eliminar ou aumentar; a entonação da voz, com marcações expressivas nos momentos pertinentes, como nas falas das personagens, diferenciando-as da voz do narrador; o ritmo da contação para não ser nem lento nem rápido demais.

Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 49.

Uma proposta interessante é o box *vale a pena ler e ver*, que aparece ao final de cada unidade, trazendo indicações de atividades de leitura e de escuta de textos:

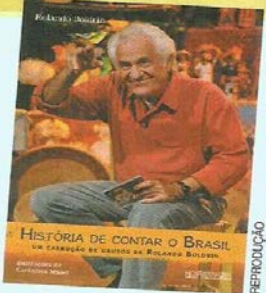
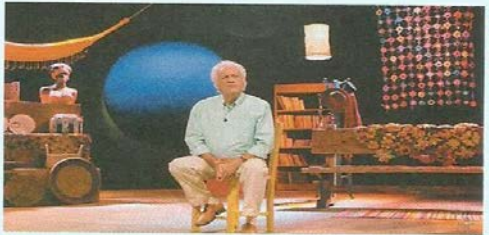
Vale a pena ler e ver!

***História de contar o Brasil.* Rolando Boldrin. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.**

O livro reúne 98 histórias que retratam o universo da tradição oral da cultura do interior do país, trazendo personagens comuns de cidadezinhas pequenas e da área rural: o moleque, os jogadores de truco, o político, o delegado, o coronel, etc.

Programa Sr. Brasil – TV Cultura. Disponível em: <<http://tvcultura.cmais.com.br/srbrasil/causos>>.

Na página indicada, é possível assistir a trechos do programa apresentado por Rolando Boldrin, ator, cantor, compositor e contador de causos, conhecido por divulgar a cultura brasileira e suas manifestações artísticas.

Fonte: Singular e Plural. 6º ano, p. 51.

No livro do professor, além das respostas dos exercícios, há um manual. Nele há explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos, textos de referência para compreender os pressupostos, mapas de conteúdo da coleção, sugestões de como usar a coleção, textos complementares de subsídio teórico, esquemas do conteúdo e anexos. Não há uma proposta precisa com para o trabalho com a oralidade.

A coleção é organizada em gêneros textuais. Dos quatro eixos de ensino, se dedica mais espaço aos eixos leitura e escrita. Para as autoras, a leitura é um processo, pois as atividades propostas colaboram para a formação contínua do leitor. Observa-se a consistência entre a forma de apresentação dos textos e a metodologia adotada para o desenvolvimento da leitura. Ao escolher os textos, preocuparam-se com a diversidade, os textos são literários e não literários de autores predominantemente brasileiros consagrados e pertencentes a épocas diferentes. Nas atividades de produção textual, verificam-se as diferentes etapas do processo de escrita, levando em conta o contexto de produção, os objetivos para a escrita e a temática relacionada à faixa etária do aluno e sua formação cultural. Atividades orais são trabalhadas: no boxe *converse com a turma*, nas seção *primeiras impressões* e *conversa afinada* e na produção textual (uma vez em cada volume).

3.2.3 Coleção 3: Projeto Teláris Português

Cada volume da coleção tem quatro unidades e cada um desenvolve um tema relacionado à língua. No 6º ano, *Língua e diversidade cultural*; no 7º ano, *Língua: origens e influências*; no 8º ano, *a Língua e as transformações no tempo*; e no 9º ano, *Língua na era da informação*. As unidades recebem um título que revela o conteúdo trabalhado nos capítulos. Cada unidade tem dois capítulos. Cada capítulo com leitura, produção textual, conhecimentos linguísticos e oralidade. O título do capítulo é o nome do gênero a ser trabalhado nas atividades de Leitura e de Produção de texto.

Nos quatro volumes da coleção, os gêneros literários estão presentes. Os gêneros textuais aparecem em diferentes âmbitos: narrar, relatar, expor e argumentar. Ao selecionar os gêneros, as autoras optaram por uma gradação de gêneros de menor complexidade de estrutura e linguagem para maior complexidade. Por exemplo, no 6º ano há conto popular, enquanto no 9º ano, conto de Rachel de Queiroz. Mesmo gênero com conteúdo diferente.

Cada capítulo apresenta as partes: Leitura (Abertura, Leitura principal, Interpretação de texto, Ampliação de leitura: Outros textos do mesmo gênero, Autoavaliação e Ponto de chegada), Prática de oralidade, Língua: usos e reflexão (conhecimentos linguísticos) e Produção de texto. Analisam-se as seções *leitura, prática de oralidade e produção de texto*. Essa é a única coleção que traz os quatro eixos de ensino em seções específicas.

Os capítulos começam como a seção *Abertura*, com textos para motivar para a leitura e ativar os conhecimentos prévios dos alunos, é um momento para a troca de ideias. Depois, vem a Leitura principal e a Interpretação de texto com questões relacionadas à compreensão, construção e linguagem do texto. Nessa seção, destaco o boxe *conversa em jogo*, espaço para a discussão oral (fala e escuta) do tema do texto lido. É um momento para prática da argumentação com posicionamento dos alunos a respeito de alguma questão.

Quadro 8 - Distribuição do número de ocorrências por ano do boxe *conversa em jogo*

SEÇÃO INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
Ano	Número de ocorrências do boxe <i>conversa em jogo</i>
6º	8
7º	8
8º	7
9º	8

Nota-se que há um boxe *conversa em jogo* para cada capítulo de cada volume. A exceção é o 8º ano. A distribuição desse momento de discussão oral é adequada.

A autoras formaram uma coletânea de textos de diferentes gêneros de um determinado domínio para o Projeto de Leitura presente no final de cada volume da coleção. Esse Projeto junta leitura e produção de texto, numa atividade coletiva. No 6º ano, enfatiza-se o narrar (contos); no 7º ano, o relatar (relato pessoal); no 8º ano, o expor (seminário), e no 9º ano, o argumentar (debate).

Quadro 9 - Distribuição do número de ocorrências por ano dos gêneros textuais na seção *Leitura de texto*.

SEÇÃO LEITURA DE TEXTO				
Gêneros textuais	Número de ocorrências por ano			
	6º	7º	8º	9º
anúncio publicitário	3		3	
artigo de divulgação científica			2	
artigo de opinião		3	3	2
Biografia		1		
Cartum		1		1
Charge				1
conto	3	1		6
conto em prosa poética	2			
conto popular em prosa	2			
conto popular em verso	3			
Cordel		1		
Crônica		1	2	
crônica argumentativa	1	1		
crônica jornalística				2
entrevista escrita				3
Haicai		1		1
histórias em quadrinho	2			2
letra de canção	2	2	5	1
manifesto				2
narrativa mítica			2	
Notícia		6		
peça teatral			3	
Poema	1	1		5
poema visual				2
relato pessoal	2	3		
reportagem escrita		2		
Romance				2
Total por ano	10	13	7	13
Total de gêneros textuais na coleção	27			

O quadro nove mostra os gêneros textuais presentes na parte da coleção que se refere ao eixo Leitura. Nota-se o número de 27 diferentes gêneros em toda a coleção. O 8º ano tem o menor número (7) e os com maior número são os 7º e 9º (13 cada) ano. No 6º ano, os contos são maioria; no 7º, as notícias; no 8º ano, letra de canção; e no 9º ano, poemas e contos.

A seção em que realmente o ensino se volta para a oralidade é a *prática de oralidade*; no entanto, esporadicamente, ocorre a proposta de produção de gêneros orais na seção *produção de texto*.

Quadro 10 - Distribuição do número de ocorrências por ano dos gêneros textuais na seção *Prática de Oralidade*.

SEÇÃO PRÁTICA DE ORALIDADE				
Gêneros textuais e atividades de oralização de textos	Número de ocorrências por ano			
	6º	7º	8º	9º
apresentação oral de reportagem		1		
Debate	1	1	1	3
debate regrado	1	1	2	
declamação de poemas	1			1
discussão em grupo				1
dramatização	1	1		
dramatização de crônica			1	
dramatização de peça			1	
entrevista oral				1
Esquema				1
exposição oral			2	1
fluência em leitura		1		
Jornal	1	1		
leitura expressiva	1		1	
narrativa mítica			1	
publicidade na rádio	1			
roda de causos	1			
seminário				1
roda de leitura				1
roda de relato pessoal	1	1		
Sarau		1	1	
Total por ano	9	8	8	8
Total de gêneros textuais na coleção	21			

Nota-se a grande diversidade de gêneros orais na seção. Há equilíbrio, em relação às ocorrências. O gênero debate aparece em todos os anos. Observa-se, também, atividade com a oralização de textos, por exemplo: leitura expressiva, declamação, dramatização. A seção explora várias atividades do uso da oralidade.

A quantidade de gêneros entre os anos da seção *produção de texto* é bem parecida com as das outras seções. Isso demonstra o equilíbrio na escolha dos gêneros e quantidade de aparecimentos. Não há produção de texto oral. Nesse quadro, não predomina nenhum gênero.

Quadro 11 - Distribuição do número de ocorrências por ano dos gêneros textuais na seção *Produção de texto*.

SEÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTO				
Gêneros textuais	Número de ocorrências por ano			
	6º	7º	8º	9º
ampliação de miniconto		1		
anúncio publicitário	1		1	
artigo de opinião	1	1	1	1
Biografia		1		
cartaz publicitário	1		1	
Conto	1	1		1
conto da tradição oral	1			
conto em prosa poética	1			
conto popular em prosa	1			
Crônica		1	1	1
Diálogo				1
entrevista escrita				1
Esquema			1	
Haicai		1		
letra de música			1	
manifesto				1
miniconto				1
narrativa inspirada em herói contemporâneo			1	
narrativa mítica			1	
Notícia		1		
peça teatral			1	
Poema		1		1
primeira página de jornal		1		
Resumo	1		1	
relato pessoal escrito	1	1		
reportagem escrita	1	1		
Total por ano	10	11	10	8
Total de gêneros textuais na coleção	26			

Optou-se por colocar partes das seções *Leitura, prática de oralidade e produção de texto* de um capítulo, do livro do 6º ano para exemplificar a estrutura da coleção e uma atividade de produção textual (oral e escrita).

Na abertura da unidade 3: *relato pessoal e jornalístico*, há retomada das unidades passadas e a explicação de outro gênero trabalhado, no caso, os relatos, pessoais ou jornalísticos. No *Ponto de partida*, há duas questões de conhecimentos prévios que podem ser respondidas oralmente. Observe:

Nas unidades anteriores, você leu várias narrativas de ficção, inventadas: havia história em prosa, em verso, em prosa poética: algumas vezes bem-humoradas; outras, quase tristes. Mas há narrativas que envolvem fatos realmente vividos por quem os conta. São fatos localizados no tempo, memorizados e registrados por meio da escrita, por fotos e por ilustrações. São os relatos.

Os relatos podem ser pessoais, de experiência vivida, produzidos para a própria pessoa apenas, ou podem ser jornalísticos, elaborados a partir do que se investiga com a intenção de chegar a vários leitores para fornecer detalhes sobre determinado assunto pesquisado.



Ponto de partida

1. Registrar, por escrito, fatos vividos é uma forma de organizar e memorizar os detalhes das experiências por que passamos. A leitura desse texto ajuda a recuperar as sensações e os sentimentos envolvidos na ocasião registrada.
Que acontecimento de sua vida você gostaria de registrar assim?
2. Há diferença entre o registro de um fato pessoal, em um diário particular, e o de um fato de interesse coletivo, em uma notícia publicada no jornal?

Fonte: Projeto Teláris. 6º ano, p. 149.

A seguir, na abertura do capítulo: *Relato pessoal*, as autoras definem o gênero trabalhado e convidam os alunos a lerem o relato das férias de três irmãs.

Capítulo

5

Relato pessoal

Quando vivemos experiências marcantes, muitas vezes ficamos com vontade de contar esses fatos para as outras pessoas.

As narrativas que trazem fatos realmente vividos por quem os conta recebem o nome de **relato**.

O relato é a apresentação, oral ou escrita, de experiências vivenciadas que podem ser do tempo presente ou do tempo da memória (passado).



Que tal conhecer um trecho do relato das experiências vividas de verdade por três irmãos: as gêmeas Laura e Tamara e a caçula Marininha?

Nas férias, em vez de irem para o campo ou para a praia, as irmãs foram para o continente mais gelado do planeta, onde as temperaturas chegam a -40°C .

Será que elas se divertiram?

Os dois trechos seguintes foram retirados do capítulo 5, da Unidade 3, do livro.

Leitura

Férias na Antártica

Laura, Tamara e Marininha Klink

Nascemos numa família que gosta de viajar de barco, e muito. Crescemos enquanto nosso pai construía um novo veleiro, o Paratii 2. Pessoas que nunca tinham visto um barco antes também participaram da sua construção, que aconteceu devagar, longe do mar e com muito esforço. Quando ficou pronto, tornou-se famoso pelas viagens que fez e por ser um dos barcos mais modernos do mundo. Nossa mãe sabia que o barco era seguro e que poderia levar toda a nossa família. Então pediu para irmos todos juntos numa próxima vez e nosso pai concordou! Ficamos felizes porque, finalmente, não ficaríamos na areia da praia dando tchau.

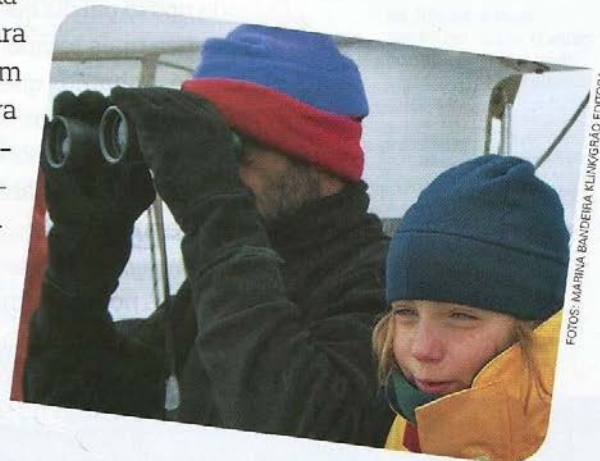
Partimos para uma longa viagem e deixamos nossos avós com saudades. Viajamos para um lugar que muitas pessoas nem imaginam como é. Para chegarmos lá, balançamos para cima e para baixo, para um lado e para o outro, com movimentos nem um pouco agradáveis, nada parecidos com os que experimentamos em terra firme.

Fomos para um continente que não tem dono, bandeira ou hino, onde sentimos temperaturas abaixo de zero. Dizem que ali é tudo branco e só tem gelo, mas enquanto viajávamos fomos descobrindo muitas cores e diferentes tons de branco.

Sempre nos perguntam: "O que vocês fazem lá?" "Tudo!" é a nossa resposta. É um lugar muito especial chamado Antártica. E por que é tão especial assim?

[...]

Quando deixamos a América do Sul rumo à Antártica, passamos pelo extremo sul do continente americano, o famoso cabo Horn. A partir dali, navegamos pelo estreito de Drake. Com muito mar



FOTOS: MARINHA BAUDIERA KLINGGRAB FINTRO



Cont. do texto *Férias na Antártica* do capítulo 5.

[...]

Quanto mais nos aproximamos da Antártica, maior é o número de *icebergs*. Eles vão surgindo, com formatos e tamanhos diferentes. O que varia bastante também são as cores. É, as cores! Dependendo da posição do sol, das condições climáticas do dia, do tamanho do *iceberg*, da largura da parede de gelo, da densidade e de outros elementos, um *iceberg* pode ser muito diferente do outro.

Mesmo de longe, eles são muito diferentes. Não são apenas blocos de gelo. Cada um é único. São tons de branco, cinza, azul e verde muito diferentes dos que estamos acostumados a ver no Brasil. Leva um tempo pra gente se acostumar. A água vai batendo pouco a pouco no *iceberg* e o gelo vai se moldando, sendo esculpido em pontas, rampas, pequenas piscinas e cavernas. Formam-se até pontas de gelo que lembram estalactites, que a gente pode pegar com as mãos e brincar de "picolés de gelo"!

Muita gente conhece a frase "isso é apenas a ponta do *iceberg*", que usamos para dizer que tem muito mais do que parece em alguma coisa. Isso acontece porque a parte do *iceberg* que está acima do mar corresponde a apenas 30% do seu total; o resto está submerso. Esse fato também é conhecido, mas ver *icebergs* ao vivo nos leva a pensar em coisas que nem todo mundo pensa: quando um *iceberg* derrete, ele vai subindo ou capota e mostra a parte que estava debaixo d'água? [...]

KLINK, Laura; KLINK, Tamara; KLINK, Marininha. *Férias na Antártica*. São Paulo: Grão, 2010.

Fonte: Projeto Teláris. 6 ano, p. 152.

Depois da leitura do texto, na seção *Interpretação*, os alunos responderão questões a respeito da compreensão (6), construção (7) e linguagem do texto (6). As autoras colocaram várias orientações para os professores a respeito do texto lido. Observe:

Compreensão

1. Em um relato pessoal, quem escreve tem a intenção de registrar acontecimentos, seu ponto de vista ou suas impressões sobre os fatos mencionados. Responda no caderno:

- a) Qual foi o acontecimento registrado no relato que você leu? A viagem à Antártica das irmãs Klink.
 b) Quem participa do acontecimento? O pai, a mãe e as filhas do casal.

2. Logo no início do relato, as meninas afirmam: "[...] finalmente, não ficaríamos na areia da praia dando tchau". O que pode significar essa afirmação? _____

Pode significar que elas nunca viajavam e que, dessa vez, o pai havia concordado em levar a família.

3. No segundo parágrafo do relato, as garotas afirmam: "Viajamos para um lugar que muitas pessoas nem imaginam como é". Na sequência, elas apresentam alguns dados gerais sobre a região, antes mesmo de contarem como foi chegar lá. Identifique esse trecho e copie, no caderno, três informações gerais sobre a Antártica fornecidas por elas nesse ponto. _____

Possibilidades: Continente sem dono, sem bandeira, sem hino; local em que as temperaturas são registradas abaixo de zero; região em que tudo é branco; só tem gelo.

4. Em determinado trecho do relato, as irmãs procuram expressar as sensações da aproximação do barco ao continente. Identifique o trecho e indique, no caderno, os sinais escolhidos pelas narradoras do relato para mostrar que: _____

- a) estavam mais próximas do destino do que de casa; _____
 b) estavam finalmente chegando ao destino. Não havia mais albatrozes no céu. O vento era mais gelado, surgiam pinguins, focas e icebergs.

5. *Iceberg* é um termo Inglês: *ice*: significa 'gelo', *berg*, 'montanha'. Trata-se de uma grande massa de gelo flutuante desprendida de uma geleira. Embora essa descrição possa parecer suficiente, as meninas afirmam que os *icebergs* não são "apenas blocos de gelo" e dedicam alguns parágrafos inteiros a eles.

- a) Que particularidades dos *icebergs* chamaram a atenção delas?
 b) Por que você acha que elas deram tantos detalhes dessas massas de gelo flutuantes? _____

6. Em seu relato, as irmãs Klink fazem referência aos lugares por onde passam, dando a localização precisa do espaço geográfico da realidade. Copie em seu caderno expressões do texto que se referem a esses locais. _____

Possibilidades: Cabo Horn, estreito de Drake, Convergência Antártica.

1. Comentar que o pai delas, Amyr Klink, é um navegador, tem como profissão viajar sempre, o que certamente leva a família a se despedir dele na praia, sem poder acompanhar todas as viagens.

2. Trata-se do sexto parágrafo. Se considerar necessário, orientar os alunos a reler esse trecho. Água fria, mais densa, alimento mais concentrado, aproximação de animais.

3. Espera-se que os alunos percebam que as meninas ficaram impressionadas com os icebergs, ou seja, eles marcaram a experiência da viagem, por isso merecem destaque. Comentar com os alunos que um relato pessoal muitas vezes é marcado pelas emoções, trazendo uma visão subjetiva dos fatos.

5a. Tem formatos e tamanhos diferentes; conforme alguns fatores, têm até cores diferentes; são moldados em pontas, rampas e cavernas pela água que vai batendo neles pouco a pouco.

Fonte: Projeto Teláris. 6 ano, p. 153.

Observe o boxe *conversa em jogo*, da seção *Interpretação do texto*, do capítulo 5, da unidade 3:

Conversa em jogo

Viajar é sempre um prazer?

- As irmãs Klink relatam que a viagem para a Antártica teve momentos de desconforto: o balanço do barco fez os viajantes passarem mal, e as pessoas enfrentaram um frio intenso. Entretanto, as meninas mostram-se muito contentes com a aventura: essa foi a viagem dos sonhos delas. Conversem sobre estas questões:
 - a) Viajar é sempre muito bom? Por quê?
 - b) Você já fez a viagem de seus sonhos? Para onde?

1. Se possível, para essa aula, providenciar um mapa-múndi e um mapa grande do Brasil, para que os alunos possam localizar os lugares que gostariam de conhecer ou que já conhecem. É essencial que eles possam falar dos sonhos, contar experiências pessoais ou mesmo relatar a viagem de conhecidos. Propor a eles pesquisar sobre os locais que desejam conhecer.

Fonte: Projeto Teláris. 6º ano, p. 153.

Merece comentários a sugestão de que o professor leve um mapa-múndi para os alunos marcarem os lugares que gostariam de conhecer ou já conhecem. Na orientação, elas dizem que é essencial que possam falar dos sonhos e contar experiências. Momento de fala e de escuta, de troca de experiências. Esse boxe se repete em todos os capítulos.

Depois das atividades de interpretação de texto, as autoras apresentam um quadro que organiza os conhecimentos sobre o gênero até aqui estudado. Ele está presente em todos os capítulos da coleção.



Fonte: Projeto Teláris. 6º ano, p. 157.

Na seção *prática de oralidade*, há orientações de como o aluno deve preparar um relato pessoal oral de uma experiência vivida, que será contado numa roda de relatos. Interessante mencionar, na parte de preparação para o relato oral, a orientação para o planejamento da fala do aluno. Nessa atividade, haverá fala e escuta, momentos para expressão das experiências vividas. Essa coleção inclui a prática de oralidade como seção em todos os capítulos. Um gênero oral ou uma atividade prática de oralidade é contemplada aqui.

●● Prática de oralidade

Relato pessoal

As irmãs Klink fizeram um relato de um fato que marcou muito a vida delas: uma viagem à Antártica. Sua tarefa é fazer o mesmo oralmente, para os colegas e o professor.

Em nossa vida também vivemos momentos marcantes. Procure se lembrar de uma experiência que tenha ficado registrada em sua memória e que você gostaria de relatar aos colegas.

Preparação para o relato oral

1. Busque na memória:
 - o fato acontecido: o que e como aconteceu;
 - as pessoas envolvidas;
 - o lugar onde aconteceu;
 - quando aconteceu.
2. Organize seu relato planejando sua fala:
 - uma possibilidade de iniciar seu relato é dar aos ouvintes uma ideia geral do fato principal; por exemplo, uma viagem, para onde, quando, com quem;
 - você pode também dar uma ideia da emoção vivida nessa experiência, dizendo se foi divertida, se os momentos difíceis foram superados, etc.
 - o restante do relato é possível organizar com base nessas emoções: você vai relatar primeiro o que foi divertido e depois explicar o que foi difícil, por exemplo, ou preferir relatar os acontecimentos na ordem em que ocorreram, ressaltando o clímax?
 - como reproduzir as falas no relato oral: isso pode variar, pois, quando estamos falando, temos a possibilidade de usar o discurso indireto ou o direto. Ao usarmos o direto, costumamos mudar um pouco o modo de falar, imitar ligeiramente a pessoa que fala.

Na roda de relatos

1. Aguarde o professor organizar a roda de relatos para fazer o seu.
2. Lembre-se de ficar em boa postura, olhar para as pessoas, manter a voz clara e alta. Ouça com atenção o relato dos colegas.

Fonte: Projeto Teláris. 6º ano, p. 157.

Na seção *produção de texto*, do capítulo 5, da unidade 3, há orientação para a produção de um relato escrito. Há a sistematização do contexto de produção (O quê?, Para quem?, Para quê?) e orientações de como planejar a escrita, revisar e reescrever o texto, exposto num mural da escola.

AS ZX Produção de texto

Gênero: relato de experiência

O quê?
Relato de um acontecimento vivido por quem o relata.

Relato de experiência

Para quem?
Para a turma da sala.

Para quê?
Registrar e compartilhar experiência.

■ Seleccione alguma experiência que você tenha vivenciado e que gostaria de contar aos colegas e ao professor. Pode ser uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura, um castigo recebido. Sua tarefa vai ser produzir o relato escrito desse acontecimento.

Planejamento da escrita do relato

- Antes de escrever seu relato, organize os elementos essenciais do texto:
 - localize o espaço e o tempo em que se passa a ação;
 - ao contar o fato, observe se alguns dos momentos essenciais de uma narrativa estão trabalhados: a situação inicial, o momento do clímax, o desfecho;
 - escolha o tom da narrativa pensando em seu ponto de vista; por exemplo, você quer ressaltar o lado alegre da história relatada ou a ironia dos acontecimentos;
 - use o narrador em 1ª pessoa;
 - evite o uso de diálogos, preferindo o discurso indireto;
 - faça escolhas de linguagem adequadas ao conteúdo do relato e aos prováveis leitores: mais subjetiva ou mais objetiva, mais espontânea ou mais cuidada;
- Faça um rascunho de seu relato.

Revisão e reescrita

📌 Por se tratar de um relato pessoal, é preciso que seja respeitada a disposição dos alunos para a leitura. Se considerar conveniente, planejar um momento de leitura dos relatos, convidando os alunos a ler suas produções para os colegas antes da exposição.

- Releia seu relato procurando imaginar de que modo um leitor o compreenderia. Verifique se:
 - os elementos e os momentos da narrativa estão expostos no relato;
 - o tom da narrativa corresponde ao que você planejou;
 - a linguagem utilizada está adequada à sua intenção ao registrar os fatos vividos e à circunstância de comunicação: leitura oral ou silenciosa.
- Reescreva seu texto fazendo as correções que considerar necessárias.
- Sugestão: ilustre seu relato com desenho ou foto.

Exposição no mural

- Sob a orientação do professor, você e seus colegas podem organizar a exposição dos relatos no mural da escola.



As autoras sugerem a leitura dos relatos antes da exposição. As duas produções oral e escrita se completam. É a coleção com um trabalho mais consistente sobre oralidade.

No livro do professor, além das respostas dos exercícios, há um manual dividido em duas partes, a geral e a específica. Na geral, encontram-se os princípios teóricos e metodológicos, a estrutura de organização da coleção e a orientação sobre o ensino de ortografia. Na específica, há as orientações teórico-metodológicas e articulação dos conteúdos do livro com outras áreas do conhecimento, o quadro de conteúdos bimestrais, o projeto de leitura, as sugestões para formação continuada do professor e a bibliografia.

A fundamentação teórica da coleção *Projeto Teláris-Português* é a teoria sociointeracionista. As unidades didáticas organizam-se em torno de um gênero textual. Os textos são de diferentes gêneros, autores e contextos. Há os multimodais e os da tradição oral. Observa-se que a coletânea é extensa e variada. Na leitura, as atividades exploram a compreensão global e a produção de inferências. Na produção de texto, a escrita prevalece e revela-se um trabalho consistente, levando o aluno a planejar, a elaborar e a apresentar, observando o contexto de produção e de circulação. A produção de texto oral não é trabalhada nessa parte, pois ela tem um espaço específico na seção *Prática de oralidade*, momento para atividades diversas: seminários, debates, saraus, dramatizações, exposições orais, leitura expressiva. Cada proposta é explicada claramente e, assim como nas atividades de leitura, é diversificada, se adequando ao nível de escolaridade dos alunos.

4 PROPOSTA: FALA, ESCUTA, LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA

A leitura, a escuta, a fala e a escrita deve fazer parte da vida dos alunos como alicerce na construção do pensamento crítico e na coerência de suas ações. O trabalho de formar leitores e escritores sempre se atribui ao professor de português. Compreender a relevância da fala, da escuta, da leitura e da escrita na escola para a construção de um ser humano crítico é de grande relevância e merece um estudo consistente.

4.1 Retextualização e ensino

No cotidiano escolar ou fora dele, faz-se a retextualização em diversas situações, por exemplo, nos resumos, nos seminários, nas anotações de aulas, no relato para alguém de uma notícia lida, na contação de uma história ouvida etc, realizada da modalidade escrita para a oral ou vice-versa.

Travaglia (2003), Matêncio (2003), Dell’Isola (2007), Marcuschi (2008) são alguns dos pesquisadores que se dedicam ao estudo da atividade de retextualização. Há poucas diferenças em relação à conceituação do assunto.

Neuza Travaglia foi a primeira a tratar do tema, em sua tese de doutorado, em 1993, depois lançando um livro sobre o assunto. Vê a tradução como retextualização, parte do processo da atividade de traduzir, pois um texto, na modalidade escrita de determinada língua, é produzido a partir de outro texto, na mesma modalidade, mas em outra língua.

Matêncio (2003, p. 3-4), em artigo nos Anais da ABRALIN (2003), assegura que retextualização é

a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação.

Ao tratar da retextualização de textos escritos, Dell’Isola (2007, p. 10) define a retextualização como a “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refação e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

Para Marcuschi (2008), a retextualização é a passagem de uma modalidade para outra, do oral para o escrito ou vice-versa, necessitando de operações complexas, o que interfere no código e no sentido do texto, no plano da expressão e do conteúdo. O contexto de produção e de circulação são levados em conta nesse processo e o autor adverte que, para uma adequada retextualização, da modalidade oral para a escrita, a transcrição deve ser fiel, porque, assim, o texto-base terá pouca intromissão do transcritor. O autor destaca que há aspectos envolvidos no processo de textualização. Aspectos linguísticos-textuais-discursivos que envolvem a idealização (com as operações de eliminação, de completude e de regularização), a reformulação (com as operações de acréscimo, de substituição e de reordenação) e adaptação(com a operação de sequência dos turnos) e os aspectos cognitivos que envolvem a compreensão com as operações de inferência, de inversão e de generalização).

Destaco os “aspectos cognitivos”, pois incluem as operações inferência, inversão e generalização, que proporcionarão a compreensão do texto. São as mais complexas e menos trabalhadas, porém sem elas não há retextualização.

De acordo ainda com Marcuschi (2008, p. 47), a retextualização revelou-se uma atividade ativa e dinâmica que, se bem ensinada, leva o aluno a compreender melhor os textos e a produzi-los criativamente de acordo com os diversos contextos de uso, porque

há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextulização. (grifos do autor)

Ramos (1997) propõe que a produção de textos escritos nas aulas de português eleja o texto falado como ponto de partida e sugere atividades para essa tarefa, pois acredita na utilização de textos orais para abrir espaço para o uso efetivo da oralidade em diferentes situações como base para uma nova metodologia de ensino de língua. O modelo se parece com o de Marcuschi (2008), mas as atividades de fala e de audição estão em posição central, enquanto a leitura e a escrita são complementos. Ramos (1997, p. 21) ainda sugere os seguintes passos para a retextualização:

- (a) seleção do texto a ser gravado;
- (b) transcrição do texto pelo professor;
- (c) audição do texto original;
- (d) análise crítica do texto;
- (e) leitura da transcrição, ouvindo a fita;
- (f) leitura da transcrição, seguindo ou não o padrão de entoação e pronúncia da fita;

(g) redação do texto da notícia ou relatório da atividade realizada na sala naquela aula.

Dell'Isola (2007, p. 41-42) também apresenta uma série de procedimentos e de reflexões para o desenvolvimento da retextualização:

- 1) Leitura de textos publicados, previamente selecionados;
- 2) Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido;
- 3) Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observações feitas;
- 4) Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero;
- 5) Conferência: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido;
- 6) Identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização;
- 7) Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).

A proposta de produção textual, a partir da retextualização de textos narrativos orais para textos narrativos escritos, se baseará nos pressupostos teóricos de Marcuschi (2008) e Ramos (1997). A leitura, a escuta, a fala e a escrita de textos serão atividades realizadas harmoniosamente, pois todas são importantes para a formação dos alunos.

4.2 Proposta de atividade de retextualização: do texto narrativo oral para o texto narrativo escrito

A educação apresenta-se como uma via que potencializa as transformações sociais necessárias em que a relação professor-aluno define o sucesso ou não do processo ensino-aprendizagem. O professor deve planejar e conduzir tal processo para diferentes habilidades e ainda demonstrar desenvoltura em propor atividades afins, que demandem o domínio efetivo do uso da língua. Assim, ele ensinará a dominá-la nas suas manifestações oral e escrita, ou seja, na leitura, na escuta e na produção de textos, respondendo a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, considerando os contextos de recepção e de produção do **discurso**.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), no ensino de língua deve-se: valorizar as diferentes variedades de usos, combatendo eventuais manifestações de preconceitos linguísticos; utilizar a língua para estruturar e explicar a realidade nas diversas áreas do conhecimento, caracterizando os usos de linguagem adequados a determinadas situações; ampliar os

esquemas cognitivos dos alunos por meio do léxico e suas respectivas redes semânticas; contrapor a interpretação da realidade a diferentes opiniões, mediante usos de distintos gêneros textuais em diferentes suportes e situações. Para fazer isso é necessário elaborar atividades que possam ajudar no ensino. A retextualização de textos é uma delas.

As aulas de Língua Portuguesa, tendo como objeto de ensino os textos orais produzidos por pessoas reais, e retextualizados para a escrita pelos próprios estudantes, buscam desenvolver, aprimorar e potencializar a prática da leitura, da fala, da escuta e da escrita.

Na última escola em que lecionei, como mencionado, recomecei meu trabalho com a Ciranda da Leitura. Certo dia, levei para a turma do 8º ano o livro *Branca-Flor e outros contos* (Osório, 2006), escritora precursora da literatura infantil em Portugal. O livro é uma coletânea de contos organizada por Bartolomeu Campos de Queirós. Como não havia livro para todos e não se conseguiria ler o livro inteiro numa aula, reproduzi o conto *O soldado*.

É a história de um soldado que, voltando da guerra, encontrou três pobres, dividiu o pouco que tinha, mas veio uma surpresa com o último, pois era São Pedro que se disfarçara. Pela bondade recebida, resolveu dar um poder mágico, um bernal, que guardava tudo o que seu dono quisesse. Ele conseguiu comida, bebida, um lugar para dormir, tudo graças ao bernal. Viveu uma vida feliz até que resolveu ir ao Céu, mas com preguiça de subir, desceu ao Inferno. Lá os diabos não o quiseram, pois um dia sofreram nas mãos dele. Assim, foi ao Céu. Também não o quiseram lá por causa de suas artimanhas. Então, pediu que guardassem seu bernal no Céu, mas antes entrou na bolsa, conseguindo, pela astúcia, entrar no Céu. São Pedro simpático achou graça e deixou. Esse conto é mais um que trata da esperteza de um personagem que ganhou uma dádiva divina. Com isso, conseguiu seus objetivos de viver bem e alcançar o Céu.

Antes de entregar a cópia, mostrei o livro, disse o nome dos contos, falei da autora e de sua obra, dos contos populares e da sua compilação por diversos escritores. Primeiro, os alunos leram individualmente, depois partes em voz alta. Conversamos a respeito do conto. Em seguida, perguntei se conheciam outros com a mesma temática. Uns disseram que já tinham ouvido dos avós histórias parecidas. Solicitei que pesquisassem com parentes e trouxessem histórias similares ou de outros temas, mas com origem popular. Na outra semana, muitos vieram com versões escritas. Para meu espanto, um garoto mostrou gravado numa câmera fotográfica uma história do Bumba-meu-boi contada pelo avô, mais ou menos assim: havia um boi muito bonito na fazenda de um rico fazendeiro, tão especial que sabia até dançar. Certo dia, a mulher de um dos vaqueiros, grávida, desejou comer um arroz Maria

Isabel da carne do boi, pois se não comesse, a criança nasceria com chifres. O vaqueiro, assustado, resolveu satisfazer o desejo da esposa e matou o boi, levando para casa a carne, fez carne de sol e arroz Maria Isabel e os deu para a mulher. O fazendeiro descobriu, mandou despedir o vaqueiro e pediu as rezadeiras que ressuscitassem o boi. Elas conseguiram e revelaram ao fazendeiro que o motivo do vaqueiro era nobre e que deveria perdoá-lo.

Essa história faz parte da cultura popular do Piauí, colonizado por vaqueiros de outros estados. Como gostei da história, resolvemos ouvi-la juntos. Transcrevemos a gravação na aula seguinte. Imprimi a transcrição para cada aluno e pedi que passassem, em casa, a história para a modalidade escrita. Resultou um exercício interessante. Recebi-os e alguns compartilharam. Houve uma participação intensa, comparando versões. No geral, a produção textual foi adequada. É relevante a proposta de retextualização, pois, segundo Marcuschi (1996), “A reprodução do conteúdo de um texto mudando da fala para a escrita ou da escrita para a fala ou mudando um gênero textual em outro é uma técnica muito boa para tratar integradamente a produção e a compreensão de texto”. Foi o meu primeiro trabalho com retextualização de texto narrativo oral para o escrito. Até aquele momento, fizera trabalhos com tirinhas, passando da linguagem informal para a formal, e resumo de textos.

A partir daí, me dediquei a estudar mais as narrativas orais e a retextualização, percebendo que ao trabalhar um texto com temática próxima aos alunos, a aula fluía melhor. Abrir espaço para a escuta de textos chamava a atenção, inclusive os alunos passaram a querer contar e escutar histórias.

No trabalho, a prática da retextualização de um texto oral para um texto escrito, é baseado no modelo proposto por Marcuschi (2008), que ressalta que, mesmo a retextualização, tão presente no cotidiano, seu estudo e sua prática ainda são poucos difundidos. Na Universidade, é abordada, ainda esperando novas contribuições para o aprimoramento do modelo proposto. O processo inicia-se com a transcrição do texto falado e termina com o seu registro nos moldes da escrita, em etapas. Tal proposta de trabalho se alinha com os PCN (BRASIL, 1998, p. 76), que afirmam:

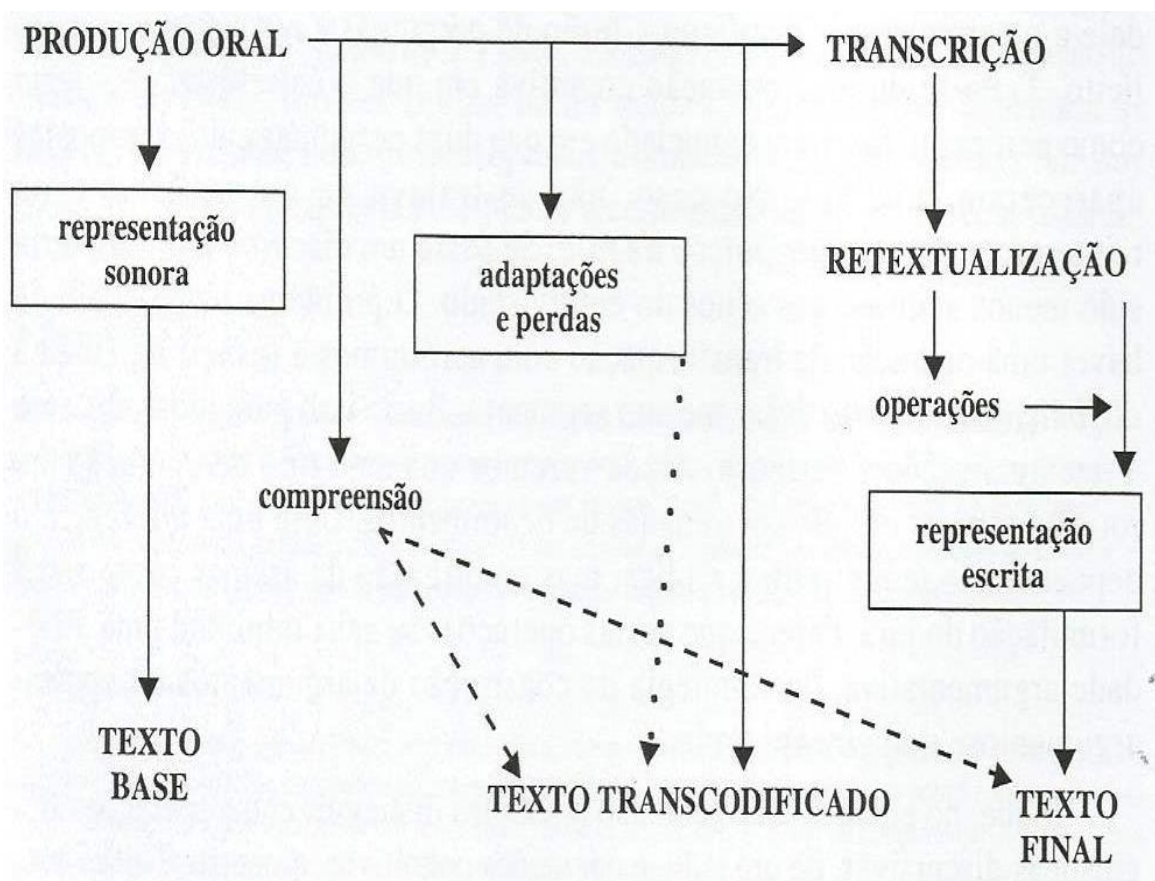
Atividades que envolvam reproduções, paráfrases, resumos permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. A atividade oferece possibilidades de tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão-como dizer.

Adotar-se-ão os procedimentos para a realização da atividade aqui proposta em diferentes etapas. O trabalho com os alunos deverá se realizar durante um semestre com alunos do Ensino Fundamental II.

Na primeira etapa, haverá um momento de motivação dos alunos participantes para que se envolvam no projeto de leitura e escrita a partir de narrativas orais, com a leitura de livros de literatura oral, escuta de narrativas orais, momentos de contação de histórias e uma discussão sobre o tipo de histórias de que gostam, se sabem contar histórias, se ouvem muitas, se convivem com pessoas que as apreciam e sabem contá-las.

Ainda na primeira etapa será explicado o processo de retextualização, com a apresentação do quadro abaixo retirado de Marcuschi (2008, p. 72), mostrando o fluxo das ações da produção oral - o texto-base -, até a produção escrita, o texto final. O primeiro momento é a transcrição, que deixará o texto transcodificado, o que acontece porque o texto é compreendido, sofrendo adaptações e perdas. No segundo, na retextualização, acontecem operações textuais- discursivas.

Figura 2 - Fluxo da retextualização



Fonte: Marcuschi (2008, p. 72)

Na segunda etapa, depois da apreciação inicial, com o grupo já familiarizado com o trabalho desenvolvido, os alunos serão orientados a respeito dos procedimentos utilizados para chegar à gravação, a fim de que possam coletar, por meio de áudio ou de vídeo, entre

seus amigos e familiares, histórias dos mais variados temas: medo, terror, aventura etc. Trarão as gravações para a aula, socializando-as, momentos em que todos os integrantes do grupo ouvirão cada história. Compartilhar-se-á a compreensão do texto oral, pois esse é o primeiro passo para o processo de retextualização do oral para o escrito. Segundo Marcuschi (2008, p.70), “toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências”. O passo seguinte será a discussão, orientada pelo professor, das características mais representativas da fala: entoação, correções, repetições, trocas ou não de turno que, no caso em discussão, poderia ocorrer porque, aquele que conta, pode ser interrompido pelo ouvinte, caso necessite de alguma informação para melhor compreensão ou por curiosidade. Observar-se-ão ainda os marcadores conversacionais, as hesitações, as digressões, dentre outras manifestações da fala. Assim, os alunos comparam seu conhecimento prévio sobre o texto oral com o conhecimento adquirido.

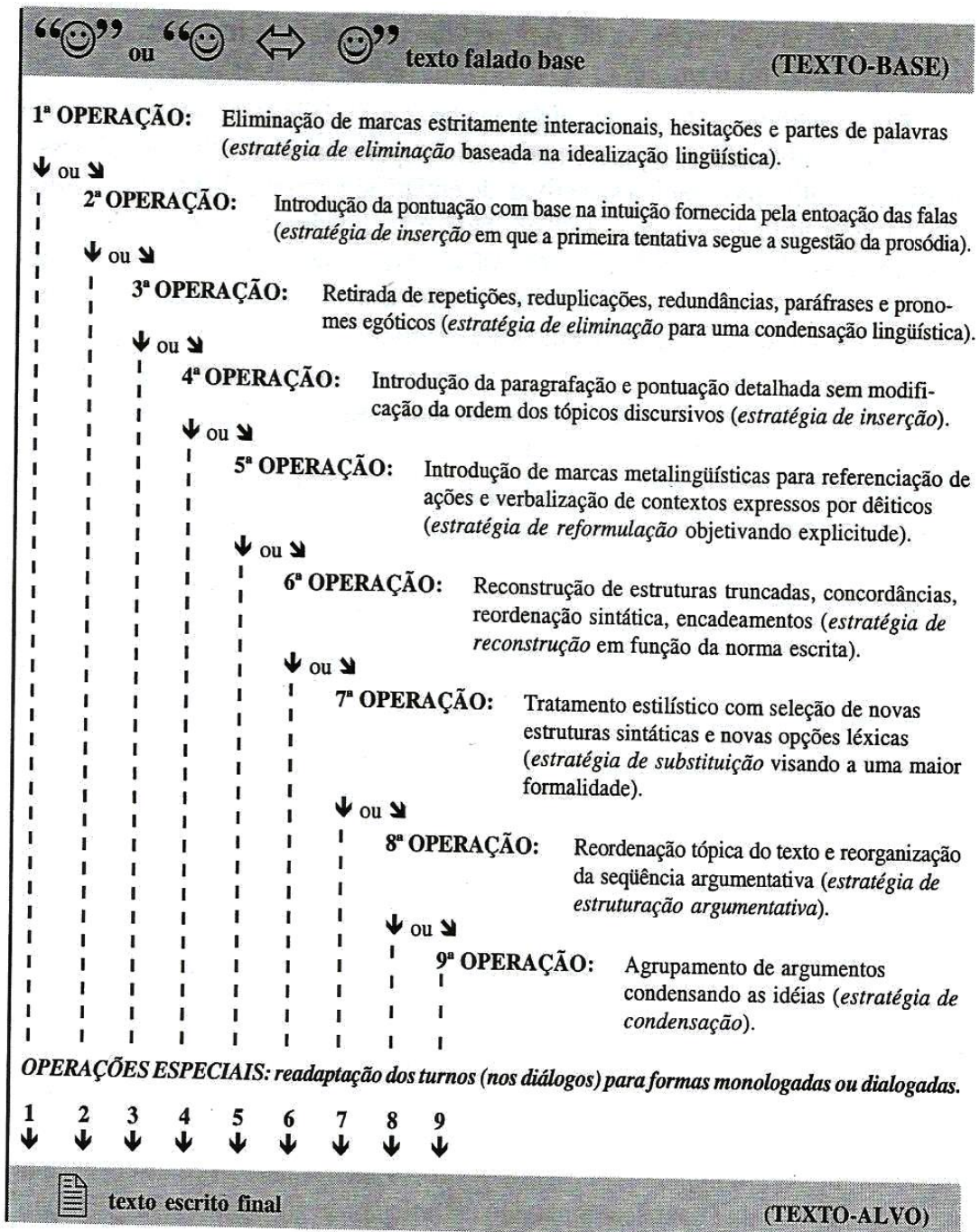
Na terceira etapa, os alunos farão somente a transcrição das narrativas do áudio com a ajuda do professor, realizando ajustes necessários. A partir da transcrição do texto oral, passa a objeto de estudo. “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”, segundo Marcuschi (2008, p. 49). Haverá a leitura das transcrições na aula, mas não se pode esquecer que é um texto oral, com transcrição das entoações, das pausas, das hesitações e de outros elementos característicos da oralidade. Tal etapa é uma das mais difíceis, pois, segundo Ramos (1997, p. 47),

partir da transcrição de um texto falado, produzido por um falante culto numa situação formal, é uma tarefa mais fácil do que partir de um texto falado, produzido por um falante do dialeto não padrão. Na fala desse último serão encontradas mais marcas não padrão do que na fala do primeiro.

Na quarta etapa, os alunos, de posse das transcrições, retextualizarão as narrativas da modalidade oral para a escrita, internalizando suas características. No processo de retextualização, os alunos comparam a fala e a escrita, observam suas semelhanças e diferenças, além de trabalharem a compreensão do texto oral, inicialmente, depois do escrito. Cada gênero textual oral tem suas especificidades. Nem sempre são necessárias todas as operações para fazer a retextualização. Na passagem do oral para o escrito, há diminuição do tamanho do texto e a eliminação de elementos interacionais. Nesse momento, se focalizarão alguns assuntos: a coesão e a coerência, a acentuação, a concordância verbal, a concordância nominal, a pontuação, os conectivos, as marcas de oralidade. A partir disso, se estabelecerão dias da semana para que cada aluno leia seu texto para a turma.

O modelo de Marcuschi (2008, p. 75) é bastante adequado, pois detalha todos os procedimentos das operações textuais-discursivas, as atividades de idealização e de reformulação. Conforme se observa a seguir:

Figura 3 - Procedimentos das operações textuais-discursivas.



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A seqüência inicial na parte superior do modelo {"☺" ou "☺ ↔ ☺"} lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* {"☺"} ou então de um texto falado *dialogado* {"☺ ↔ ☺"} que serve de **texto-base** para a retextualização.
- O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo {📄} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o **texto-alvo** do processo de retextualização.

Depois, haverá a elaboração de outras atividades de leitura e de escrita (debates, conversas, contação de histórias, resumos, histórias em quadrinho, peças teatrais...) partindo dos textos construídos pelos alunos.

São sugeridas outras atividades com textos de gêneros narrativos orais: rodas de contação de histórias, paráfrases orais dos textos ouvidos, alteração dos registros para adequação a situações diferentes das ouvidas (do formal para o informal, e vice-versa), debate sobre a competência comunicativa e usos da língua, conceito de erro e de adequação dos usos da língua falada.

A retextualização foi escolhida para o trabalho de produção textual por representar uma proposta de atividade que proporciona o desenvolvimento eficaz da leitura e da escrita, pois no processo de transformação de uma modalidade para outra, o aluno amplia a compreensão e a reflexão sobre o lido. Observa o uso de diferentes gêneros textuais, levando em conta o contexto de produção e de circulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudos e pesquisas têm evidenciado a importância de atividades diferenciadas para ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Desse modo, nós, professores, necessitamos procurar estratégias para melhor desenvolvermos de nossas aulas em relação à fala, à escuta, à leitura e à escrita dos alunos.

A pesquisa se transformou numa busca de alternativas viáveis para produtivo tratamento dos gêneros orais formais e públicos, revisando o percurso dos principais estudos linguísticos sobre a oralidade e propondo atividades para o ensino. Ela pode trazer alguma contribuição para ensino de língua.

Ao investigar os gêneros orais nos livros didáticos, pretendi mostrar diversas evidências de que o trabalho com a oralidade ainda não se faz plenamente, pouco se falando no livro didático. Se não é trabalhada nesse material, fica difícil como objeto de ensino-aprendizagem, pois, muitas vezes, o livro didático é o único que ajuda o professor em sua tarefa diária. Até há situações com sugestões para fala e escuta de textos, incentivo à leitura em voz alta e expressiva, atividades de oralização. Sabe-se, contudo, que a oralização da escrita não é produção de texto oral. Quando os autores de livros didáticos e o professor propõem debates, seminários, pedem uma opinião, uma expressão de uma ideia sobre determinado assunto, há oralidade.

Ler, escrever, falar e escutar textos deveria ser a base para as aulas de português e para as outras disciplinas. Se a escola propiciar essas ações, teremos alunos competentes em todas as áreas, porém só os professores de português são considerados os culpados pelo fracasso escolar, se os alunos não gostam de ler e nem de escrever. Durante essa pesquisa, observei motivos para a falha, por exemplo, da falta de motivação para ler e para escrever. Outro, o fato de não falarem e quase nunca escutarem textos na sala de aula, bem como a inexistência de contação de histórias no ensino fundamental II. Ainda o fato de os materiais praticamente não trabalharem com textos orais, mas escritos incompletos. Nas tentativas, percebi equívocos nas questões relacionadas à oralidade, havendo confusão entre ler ou responder uma questão de interpretação em voz alta. Para alguns autores, essas atividades representam ensino de oralidade. São poucos momentos de prática da linguagem oral.

Focalizei o trabalho com a leitura e a escrita com gêneros de textos orais nos livros didáticos de coleções usadas em escolas públicas e quais práticas de oralidade estão presentes para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Ao rever a teoria e a

prática de ensino da leitura e da escrita, da oralidade, do letramento, da retextualização, da fala, da escuta e da contação de história, do papel da escola, da concepção de ensino de língua portuguesa e da formação de leitores, constatei que há um vasto material para o professor aperfeiçoar suas aulas, porém, em relação à escuta, ainda se necessita de mais estudos. A procura pelos cursos de pós-graduação, poderá ajudar. O ensino público no Brasil vem progredindo apesar do descaso dos governantes. Para melhoria das aulas de português, importaria que todos nós, professores, nos capacitássemos cada vez mais, aprofundando os conhecimentos a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do livro didático de língua portuguesa, dos gêneros orais e dos escritos, e procurássemos ouvir os alunos sobre o que gostam de ler e de discutir; que aproveitássemos melhor o tempo em sala de aula desenvolvendo atividades com textos completos de variados gêneros, e não apenas fragmentos, pois percebemos que quando são usadas tais estratégias, os alunos respondem melhor ao conteúdo e participam mais.

Depois de fazer a análise dos livros didáticos, percebi que uma pesquisa com base nos estudos da teoria sociointeracionista, que sugere maior espaço para o texto oral, é relevante para o ensino de língua portuguesa, pois a interação entre os falantes é considerada ponto fundamental para o ensino produtivo. Recomenda que os alunos produzam textos para situações reais de uso e que o texto oral se torne objeto de ensino.

Como resultado da pesquisa, é necessário traçar objetivos específicos para o ensino dos gêneros orais, ou seja, incluir atividades, seções e propostas didáticas mais claras para o trabalho com a oralidade. Daí a importância das escolas se abrirem para um projeto pedagógico em que o aluno fale, que seja escutado tanto pelo professor quanto pelos colegas, uma aula voltada para a prática da língua, pois os PCN (1998) ressaltam a importância do trabalho com gêneros formais públicos (entrevista, exposição oral, seminário, debate regrado, relato de experiência oral, entre outros).

Espero ter contribuído para análise crítica dos livros didáticos, sem a pretensão de esgotar o assunto, pois estudá-los interessa a todos aqueles que acreditam no papel transformador do estudo e, principalmente, na colaboração das pesquisas da linguagem para o desenvolvimento do ensino de língua. É cada vez mais indispensável a promoção da fala, da escuta, da leitura e da escrita de textos de vários gêneros em nossa sociedade.

A maior contribuição da pesquisa para mim consistiu em aprender, que no nosso cotidiano como professores, precisamos: elaborar atividades que colaborem para o desenvolvimento da linguagem oral; trabalhar os gêneros orais, levando os alunos a perceberem a necessidade de adequá-los às mais diversas situações de comunicação, tanto

na compreensão, como na produção; realizar atividades de oralização de textos escritos, considerando os usos na escola e fora dela; estimular o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva; propor a análise das relações existentes entre as modalidades oral e escrita da língua, que acontecem em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros; organizar atividades para orientar o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção de texto oral e abrir espaço para a literatura oral.

Enfim, dar relevo à linguagem oral e seus desdobramentos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, José Carlos. *Fundamentos de gramática do português*. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3 e 4 Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *PNLD 2017: apresentação – Ensino fundamental anos finais*. Brasília: MEC/SEF, 2016a.
- _____. Ministério da Educação. *PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais*. Brasília: MEC/SEF, 2016b.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIONISIO, Angela Paiva. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). *O Livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- DOLZ, Joaquim & GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, Luzia e COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- DOLZ, Joaquim et al. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.11-21.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística?. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida;

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

MACHADO, Regina. *A arte da palavra e da escuta*. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O Livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, [2003].

OSÓRIO, Ana de Castro. *Branca-Flor e outros contos*. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. (org.). São Paulo: Peirópolis, 2006.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERISSÉ, Gabriel. *Ler, pensar e escrever*. 4. ed. São Paulo: Art&Ciência, 2004.

PRIETO, Heloisa. *Quer ouvir uma história? Sobre as histórias que a literatura e o cinema contam*. 1. ed. São Paulo: Bamboo Editorial, 2014.

RAMOS, Jânia Martins. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. *Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral*. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. *A Tradução numa perspectiva textual*. Tese de Doutorado. USP: São Paulo, 1993.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. *Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.