



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Andréa Soares Dutra

**O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos  
PCN e propostas dos livros didáticos**

Rio de Janeiro

2013

Andréa Soares Dutra

**O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos PCN e propostas dos livros didáticos**



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<sup>ª</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

D978	<p>Dutra, Andréa Soares. O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos PCN e propostas dos livros didáticos / Andréa Soares Dutra. – 2013. 131f.:il.</p> <p>Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Comunicação oral – Teses. 3. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil) - Teses. 4. Língua portuguesa - Currículos – Teses. 5. Ensino fundamental – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 806.90(07)</p>
------	---

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

---

Assinatura

---

Data

Andréa Soares Dutra

**O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos PCN e propostas dos livros didáticos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a 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 27 de março de 2013.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Pires Novaes  
Sociedade Unificada Augusto Motta

Rio de Janeiro

2013

## DEDICATÓRIA

A

Minha mãe, *Lourdes*, que lutou desde sempre pela minha criação e torce por cada um dos meus passos bem de perto.

Meu padrasto, *Felizardo*, que, como um pai, cuidou de mim e da minha educação, desde a pré-escola.

Meus irmãos, *Carlos Renato, Ana Paula, Cristiane, Aline e Viviane*, que ajudaram na minha criação e hoje formam um verdadeiro fã-clube.

*Tania*, minha orientadora e amiga muito querida, que desde o início do mestrado tem sido o meu maior apoio, acreditando, muitas vezes mais do que eu mesma, no meu potencial.

Meus amigos-amores *Anderson, Aytel, Luiz Fukushiro e Maycon*, pelo amor incondicional, apoio irrestrito e a enorme ajuda.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores Zinda Vasconcelos, Vânia Dutra, Helênio Oliveira e José Carlos Azeredo, pelas valiosíssimas aulas durante o mestrado.

Às @s queridas do twitter, amigos virtuais preciosos, pela paciência com os meus lamentos e por me ajudarem a passar por boa parte das tormentas desse período de luta com humor.

À Camila e à Carine, duas criaturas iluminadas, pela amizade e apoio.

À *CAPES*, pelo apoio.

Suponhamos que o homem seja homem e que sua relação com o mundo seja humana.  
Então, o amor só poderá ser trocado por amor, confiança, por confiança

*Karl Marx*

## RESUMO

DUTRA, Andréa Soares. *O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos PCN e propostas dos livros didáticos*. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A presente pesquisa, que tem como fundamentação básica a concepção sociointeracional de linguagem, afirma o compromisso com uma prática pedagógica que privilegie a competência discursiva, autorizando o trabalho com as modalidades oral e escrita. Nosso olhar, no entanto, está focado com a produção de textos orais nas aulas de Língua Portuguesa do segundo segmento do Ensino Fundamental, contemplando diferentes gêneros textuais. A partir da análise crítica das propostas de trabalho com a referida modalidade de texto presentes em coleções didáticas que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (Guia PNLD), à luz do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pretende-se atingir dois objetivos principais. O primeiro é verificar se as obras selecionadas efetivamente atendem àquilo que está presente não só nos PCN, como também na própria Apresentação das obras em questão, espaço em que o(s) autor(es) orientam o estudante em relação aos propósitos do trabalho, as linhas que o apoiam e os caminhos seguidos na consecução daqueles propósitos. O segundo, propor uma reorientação metodológica com sugestões de atividades que visem a explorar, de maneira mais consistente, a oralidade em sala de aula.

Palavras-chave: Oralidade. PCN. Livro didático. Guia PNLD. Ensino.



## ABSTRACT

DUTRA, Andréa Soares. *The place of orality in Portuguese language classes: PCN's orientation and new textbooks proposals*. 2013.131f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This research, whose basic fundament is the conception of language sociointeraction, affirms the commitment with a pedagogical practice that favors the discursive competence, giving ground to the work in oral and written modalities. Our focus, however, is the text production in Portuguese language classes of the second segment of the Brazilian elementary school (6th to 9th grade), covering all text genres. From the critical analysis of the work proposals with the referred text modality found in didactic collections that are part of the National Program of Textbooks (PNLD guide), under what is proposed in the National Curricular Parameters (PCN), it is intended to achieve two main objectives. The first is to verify if the selected works effectively meet not only what is required in the PCN, but also in the introductory text of the book itself, space in which the author(s) guide the student on the purposes of the work, which lines supports it, and the pathways followed in attaining those purposes. The second is to propose a methodological reorientation with suggestions of activities that address to explore, in a more consistent way, the orality in classroom.

Keywords: Orality. PCN. Textbooks. PNLD Guide. Teaching.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ...</b>	16
1.1	<b>Concepções de linguagem</b> .....	16
1.2	<b>Interacionismo e Ensino</b> .....	20
1.3	<b>Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Língua Portuguesa .</b>	25
1.4	<b>Os PCN e sua influência nos demais documentos oficiais de educação .....</b>	30
1.4.1	<u>Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro</u> .....	31
1.4.2	<u>Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa do Município do Rio de Janeiro</u> .....	32
2	<b>ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL</b> .....	35
2.1	<b>A tradição Oral</b> .....	36
2.2	<b>Oralidade e escrita: relações</b> .....	38
2.3	<b>O lugar da oralidade na sala de aula</b> .....	49
3	<b>O ESTUDO DA ORALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS</b> .....	56
3.1	<b>Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o tratamento da oralidade.....</b>	57
3.2	<b>Guia PNLD: objetivos e critérios</b> .....	64
3.3	<b>Guia PNLD e o estudo da oralidade</b> .....	72
4	<b>A PRESENÇA DA ORALIDADE NA OBRA PORTUGUÊS: LINGUAGENS</b> .....	74
4.1	<b>Organização dos volumes</b> .....	75
4.2	<b>A exploração da oralidade e a concepção de língua</b> .....	77
4.3	<b>Os PCN e o ensino de língua</b> .....	80

4.4	<b>Adequação ao PNLD .....</b>	90
4.5	<b>A escolha da obra no universo do livro didático.....</b>	94
5	<b>ORALIDADE: OUTRAS PRÁTICAS ESCOLARES.....</b>	96
5.1	<b>Escolhas e critérios metodológicos fundamentais à sequência didática .....</b>	96
5.2	<b>Leitura/Escuta, Produção Textual de gêneros orais e escritos: interfaces ..</b>	100
	<b>CONCLUSÃO .....</b>	122
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	125

## INTRODUÇÃO

Desde o fim do século passado, discutem-se modificações importantes no ensino de Língua Portuguesa. Com a publicação, no fim dos anos 90, dos Parâmetros Curriculares Nacionais essa discussão foi alçada a outro nível, pois, com o documento oficial, surgia também o apoio governamental, ainda que teoricamente, às bases teóricas a serviço da sustentação de novas práticas em sala de aula.

De maneira que o ensino de língua materna, ainda que não tenha sido tão modificado, pois ainda vemos muitas das práticas antigas se fazendo presente, pelo menos teve a semente da discussão e da busca por um ensino mais profícuo lançada em direção à prática escolar. Na esteira dessa busca por um ensino mais produtivo, os Parâmetros Curriculares foram bastante claros no que consideravam e ainda consideram imperativo ao ensino do português: preparar o aluno para o exercício pleno da cidadania, formando sujeitos críticos e reflexivos, o que implica, em primeiro lugar, o desenvolvimento pleno das competências discursivas desse aluno.

Já que entre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa está o desenvolvimento da capacidade discursiva dos falantes, não é possível ignorar o trabalho com a oralidade na aula de língua portuguesa, pois essa capacidade discursiva dá conta do trânsito do sujeito pelas várias situações de interlocução, utilizando a linguagem em suas duas modalidades. Consequentemente, somente o trabalho com a modalidade escrita não é suficiente.

A partir disso, lembramos que os estudos ligados ao campo da oralidade e suas implicações didáticas têm crescido nos últimos anos, em especial a partir dos anos 90. Luiz Antonio Marcuschi e outros teóricos da língua trataram de estabelecer estudos que entendem a oralidade como uma das formas legítimas de articulação e formação de discurso, atentando para a necessidade de realizar trabalhos em sala de aula com a finalidade de desenvolver nos alunos habilidades para essa prática social.

Infelizmente, apesar do grande número de estudos publicados, sua repercussão ainda é muito pouco significativa nas salas de aula do município de Língua Portuguesa. Marcuschi(2005) avalia que a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia das pessoas, no entanto as instituições escolares dão à escrita supremacia em relação à fala. Para ele, isso se trata de uma postura. A postura à qual o autor se refere tem a ver com a concepção de língua a qual se filiou, e ainda se filia, grande parte das instituições escolares e professores. O autor é categórico ao afirmar que tudo tem a ver com a “noção de língua que

se tem em mente.” Dessa forma, cabe informar que, assim como Marcuschi e outros autores, que advogam em favor da inclusão do estudo da oralidade de forma mais efetiva no ensino de língua portuguesa, essa pesquisa tem por concepção de língua adotada a *interacionista, funcional e discursiva*, que afirma que a “língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (Antunes: 2003: 42).

Assim, nossa pesquisa entende que é de responsabilidade da escola o aprimoramento das habilidades de fala dos alunos, atentando para a capacidade deles de se posicionarem de maneira crítica, participando e estabelecendo diálogos que enriqueçam sua vida social e política. Dessa forma, intentamos menos que apontar os defeitos da escola no que tange ao tema oralidade na sala de aula, apontar alternativas à prática que julgamos insuficiente.

Um dos fatos que motivou nosso interesse pela pesquisa sobre o papel destinado à oralidade na escola se deu em um dos dias de estágio em uma turma de oitavo ano, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, no qual a professora promoveu uma atividade com os alunos em que eles deveriam fazer uma explanação oral sobre um livro qualquer que tivessem lido.

Os alunos falavam de textos variados: romances, enciclopédias, manuais de anatomia, livros religiosos, contos de fada, livros de piada etc. No entanto, essa explanação não estava articulada a nenhuma outra atividade, a professora não havia lido nenhum desses textos, não fazia qualquer interferência, não propunha uma discussão, nem havia qualquer controle sobre nenhum aspecto.

Por um lado, nos pareceu interessante a capacidade dos alunos de discorrer sobre assuntos pouco discutidos. Um deles me impressionou muito com sua fala articuladíssima sobre *A Bela Adormecida*. Ele se divertia na sua posição de palestrante. Por outro, a atividade pareceu estéril, na medida em que os alunos falavam descompromissadamente acerca de livros variados, que, muitas vezes, tinham pouco a dizer àqueles adolescentes. Era uma atividade sem muito sentido para eles e que não trabalhava de forma produtiva as habilidades discursivas dos alunos, pois se mantinha no modelo muito visto em livros didáticos do “fale com suas palavras(?) o que você entendeu de determinado texto”, “troque ideias”, sem nenhuma reflexão acerca do conteúdo apresentado, e, principalmente, sobre a forma como o discurso dos alunos era articulado. Nenhuma palavra sobre estratégias argumentativas, persuasão, norma culta, especificidades da fala, ou qualquer outra questão mais interessante ao ensino de português.

Naquele momento, percebi que, em primeiro lugar, é possível fazer um bom trabalho com a modalidade oral sem se utilizar de muitos recursos no espaço escolar e que o que diz Santos (2005:101) “o professor continua sem saber o que fazer (e como) para trabalhar oralidade nas aulas” procede.

A pesquisa é aplicada ao ensino e, portanto, tem por base a realidade escolar, propondo, assim, um olhar idealista, mas nunca irrealista. Isto posto, cabe observar que o trabalho terá por base as atividades que tratem da oralidade na obra *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, uma vez que os livros didáticos são um dos principais instrumentos de trabalho dos professores brasileiros e os livros citados, alguns dos mais adotados no município do Rio de Janeiro.

A pesquisa, além de fazer um estudo sobre a pertinência do ensino da oralidade na aula de língua materna, buscará identificar os problemas na obra em questão, no tocante ao tema da oralidade e às tarefas sugeridas em torno do tema. Intenta-se também propor melhores formas de trabalho com a oralidade em sala de aula.

Os volumes avaliados são indicados para o terceiro e quarto ciclos. Neles serão levantadas as atividades apresentadas, identificando, através dessas atividades, a concepção de oralidade adotada e de seu papel didático.

Assim, colocaremos lado a lado nossa concepção sobre as atividades orais para o ensino profícuo, os objetivos dos PCN quanto a isso, o que espera o PNLD (Plano Nacional de Livro Didático) no tocante à oralidade para a recomendação das coleções de livros didáticos e a realidade da oralidade nos livros didáticos pesquisados.

Nosso trabalho está dividido em seis partes: Após esta breve introdução, tratamos dos pressupostos teóricos que permearão toda a dissertação, nos próximos três capítulos.

No primeiro capítulo, *Concepção de língua e ensino de língua portuguesa*, onde apresentamos as concepções de língua e suas repercussões no ensino. Defendemos a concepção sociointeracionista nos principais documentos norteadores das aulas de Língua Portuguesa. Tratamos também dos PCN, seus objetivos iniciais e sua influência direta nos documentos norteadores da prática de ensino nas esferas municipal e estadual.

No segundo capítulo, *O ensino da oralidade*, versamos sobre o ensino da oralidade e suas especificidades. Trata-se da relação entre fala e a escrita, assim como as particularidades da oralidade e da tradição oral. O capítulo conta ainda com uma série de considerações sobre o ensino da oralidade.

No terceiro capítulo, *Oralidade nos documentos oficiais*, abordamos a noção de oralidade nos livros didáticos e nos documentos que orientam as práticas de ensino de língua

materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Guia PNLD. Neste capítulo, estabelecemos o que são atividades efetivamente orais para os dois documentos.

Por fim, os dois últimos capítulos trazem a parte prática da pesquisa. No quarto capítulo, *Análise da coleção didática*, analisaremos o *corpus* à luz das teorias abordadas, em especial, os PCN e o Guia PNLD, e trataremos dos problemas encontrados nos livros.

No quinto capítulo, *Oralidade: Outras práticas escolares*, traremos uma sequência didática, cujo objetivo é apresentar novas possibilidades para o ensino efetivo e, portanto, mais produtivo da oralidade.

## 1. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Toda prática pedagógica de ensino de português traz subjacente, de modo explícito ou não, uma concepção de língua. Tudo que se faz em sala de aula está fortemente ligado a essa concepção e aos princípios teóricos que a norteiam. Assim, desde a definição de objetivos até a metodologia de ensino, tudo está imbricado com determinada noção de língua e seus processos de uso e aprendizagem.

Desde o fim do século passado, discutem-se modificações importantes no ensino de português e isso passa pelo entendimento e pela escolha de uma concepção de língua adequada, uma vez que, como nos ensina Marcuschi (2005: 21), quando se trata de ensino, “tudo dependerá da noção de língua que se tem em mente”.

Faz-se necessário, em um primeiro momento, apresentar as concepções de língua existentes, traçando um panorama de seus usos e repercussões para o ensino e para o falante enquanto sujeito do discurso. Para tanto, recorreremos a documentos oficiais, com orientações para o trabalho com Língua Portuguesa nas escolas, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), o *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro* e as *Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa do Município do Rio de Janeiro* (OCLP-RJ). Com isso, teremos a fundamentação teórica necessária para o desenvolvimento da concepção de língua em que se baseia a presente pesquisa – a sociointeracionista.

### 1.1. Concepções de Linguagem

Geraldi (1997), em seu artigo *Concepções de linguagem e ensino de português*, inicia sua explanação, discutindo as quatro perguntas principais da didática: “Para que ensinamos?”, “Como ensinamos?”, “Quando ensinamos?” e “O que ensinamos?”. O autor entende que, na rotina da escola, a primeira pergunta é deixada de lado, em favorecimento das outras três, embora, segundo ele, seja justamente a resposta do “Para quê ensinamos?” que norteará nosso ensino, dando-nos as diretrizes básicas.

No caso do estudo de língua, a resposta a essa questão estará muito ligada à concepção de língua subjacente à nossa prática em sala de aula. O autor aponta que há fundamentalmente três concepções (Geraldi, 1997: 43):



1. **a linguagem é a expressão do pensamento:** esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
2. **a linguagem é instrumento de comunicação:** esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
3. **a linguagem é uma forma de inter-ação:** mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

De acordo com o autor, cada concepção vai se ligar, fundamentalmente, a uma das três principais correntes de estudos linguísticos. A primeira liga-se à chamada gramática tradicional; a segunda, ao estruturalismo e ao gerativismo<sup>1</sup>; a terceira, à linguística da enunciação.

Defenderemos, ao lado de Geraldi, a terceira concepção, o sociointeracionismo, uma vez que, segundo ele, essa concepção situa a linguagem como lugar de constituição das relações sociais, nas quais os falantes se tornam sujeitos. Ou, como afirma Antunes (2003:42), “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”.

Dessa forma, estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e das condições que devem ser preenchidas por um usuário para falar da forma como fala em determinada situação concreta de interação.

Assim, parece-nos mais eficiente pensar em um ensino que se afasta das demais concepções de língua, que dão primazia ao ensino da metalinguagem de forma estanque, apartada do trabalho efetivo com textos diversos. Ao contrário, deve-se priorizar uma metodologia atrelada ao desenvolvimento das competências discursivas do aluno, isto é, desenvolver um sujeito capaz de utilizar a língua de forma variada, para produzir e compreender diferentes efeitos de sentido e adequar seu texto – oral ou escrito – a qualquer situação de interlocução. Aqui o que está em jogo é a capacidade do sujeito de agir na

---

<sup>1</sup> Marcuschi (2008:68) discorda de Geraldi, uma vez que, para ele, a noção de língua como instrumento está ligada à Teoria da Comunicação, e não ao gerativismo e ao estruturalismo.

sociedade, interagindo via linguagem com seus pares e intervindo diretamente na realidade circundante.

Koch (2010: 07), assim como Geraldi, entende que há três concepções de linguagem: linguagem como representação (espelho) do mundo e do pensamento, como instrumento (ferramenta) de comunicação, e como forma (lugar) de ação ou interação.

De acordo com a autora, a primeira concepção é a mais antiga, mas ainda tem hoje muitos adeptos, e baseia-se na ideia de que o homem se representa para si mesmo e para o mundo através da linguagem. Assim, a principal função desta seria representar seu pensamento e conhecimento de mundo.

A segunda concepção considera a língua como código através do qual o emissor comunica ao receptor determinada mensagem. Sendo assim, a principal função da língua é transmitir mensagens.

A terceira concepção entende a linguagem como uma atividade, forma de ação, linguagem como lugar de interação, que possibilita aos membros de uma sociedade a prática de atos que vão exigir dos seus pares reações e comportamentos, criando uma teia de ações e reações *na e pela* linguagem, estabelecendo vínculos e compromissos entre os interlocutores.

Ao tratar de concepções de linguagem, fica clara a necessidade de se discutir a posição do sujeito em relação à concepção de língua adotada. De acordo com Koch (2002:14), são três as posições clássicas do sujeito em relação às concepções de língua:

De acordo com a autora, são três as posições clássicas do sujeito em relação às concepções de língua:

Língua como representação: há aqui um sujeito de alta consciência individual no uso da linguagem, um enunciador dono do sentido. A língua sem encontra dominada pelos indivíduos que se apropriam dela como se ela não tivesse história. Trata-se do sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Locke dizia que a comunicação é uma espécie de *telemention* [grifo da autora], ou seja, a transmissão exata de pensamento da mente do falante para o ouvinte. Compreender um enunciado constitui, assim, um evento mental que se realiza quando o ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o falante pretendia vincular.

Esse sujeito a que se refere Koch nos remete à famosa questão de prova escolar, à qual todos já se submeteram em algum momento da vida: “O que o autor quis dizer?” – em que, compreender o texto, se trata unicamente de decodificar o que “pretendeu” determinado autor,

como se isso fosse possível, transformando os textos em verdadeiros monólogos, dos quais o leitor/interlocutor não está autorizado a se apropriar, a ter “sua leitura”. A atividade de escrita e de leitura, segundo essa concepção de língua e de sujeito, são atividades solitárias e sem dialética, em que um sujeito magnânimo e dono da verdade escreve/fala e um leitor/interlocutor só recebe passivamente.

Língua como instrumento: O sujeito ligado a essa concepção não é dono de seu discurso e de sua vontade: sua consciência quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que diz e o que faz. Existe, nesse caso, o “assujeitamento”. Quem fala é um sujeito anônimo, social, em relação a qual o indivíduo é dependente e receptor. Ele tem apenas a ilusão de ser a origem do enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja. Os enunciados não têm origem, são em grande parte imemoriais, e os sentidos que carregam são consequência dos discursos que pertenceram e pertencem, e não do fato de serem ditos por alguém em dada instância de enunciação.

O sujeito, a partir dessa concepção, é mais um dos elementos que ocupam lugar na estrutura, sem ação ou reação. O sujeito, nesse caso, somente sofre efeitos do sistema e da ideologia vigente. Tendo em vista essa concepção, a sala de aula prepara o aluno apenas para receber um discurso anterior a ele, no qual jamais interfere.

A última concepção de linguagem, a interacionista, apresenta a noção de sujeito como entidade psicossocial, acentuando-lhe o caráter ativo na produção do social e da interação. Os sujeitos são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Para tratarmos desse novo sujeito, cumpre citar Brandão (2001:12):

...É um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que eu sou. A identidade se constrói nessa **relação dinâmica com a alteridade** [grifo nosso].

O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide o seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinde porque átomo, partícula de um corpo histórico social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala.

Assim, observa-se, a partir da noção de língua como interação, o equilíbrio entre sujeito e sistema. Por conta disso, afastamo-nos do sujeito dono da verdade e do discurso, negando também as concepções de linguagem como representação do pensamento, como um sistema implacável que “assujeita” os falantes, tornando-os mero instrumento. Para nós, portanto, o sujeito é ator e construtor da sociedade, e a língua é o próprio lugar da interação, no qual dialogicamente o sujeito constrói e é construído.

## 1.2. Interacionismo e Ensino

A linguística moderna e a linguística do sistema surgem com o estudioso suíço Ferdinand Saussure, cujo interesse era descrever, em um determinado estágio de língua (recorte sincrônico), as unidades de seus diversos níveis, suas posições no sistema linguístico e suas regras combinatórias. Saussure concebia a língua como um fenômeno social, mas analisava-a com um objeto abstrato ideal, um sistema sincrônico homogêneo (a *Langue*), rejeitando suas manifestações individuais (a *Parole*). Por isso, o estruturalismo, corrente teórica fundamentada nas pesquisas saussureanas, fez um recorte epistemológico que privilegiava as unidades mínimas abaixo do nível da frase, alavancando, então, os estudos da morfologia e da fonologia em toda a Europa.

Mais tarde, Noam Chomsky cria a teoria gerativa, que passa a se debruçar principalmente sobre o estudo das estruturas frasais, da sintaxe da língua. A semântica foi durante muito tempo coadjuvante, servindo, na teoria gerativa de Chomsky, como um componente interpretativo da sintaxe, somente recebendo maior destaque com a semântica gerativa, corrente dissidente da teoria chomskyana.

Fato é que a linguística do sistema, estruturalista ou gerativa, se interessava em descrever a língua fora do seu contexto de uso, através da noção de língua-sistema, sempre no nível da abstração, nunca no uso concreto.

A partir dos anos 50 e 60 do século XX, no entanto, a noção de linguagem como atividade ganhou forças. Nesse contexto, o chamado Interacionismo, ou ainda Sociointeracionismo, aparece abarcado pela *Linguística enunciativa*, que, em contraponto à *Linguística do sistema*, entende a língua como um conjunto de práticas enunciativas, e não

apenas como forma desligada de seus usos. Essa concepção se ocupa das manifestações linguísticas concretas produzidas por sujeitos em situações reais de comunicação.

Em síntese, duas tendências antagônicas coexistiram nos estudos linguísticos:

- 1) Uma tendência centrada na língua como sistema, enquanto conjunto abstrato de signos e regras, desvinculado de seu contexto de uso.
- 2) Outra pautada na língua enquanto espaço de (inter)ação socioverbal, cujo sistema está em função de *usos* concretos e situados, cumprindo diversos propósitos comunicativos, permitindo, portanto, ao falante agir sobre o outro e sobre o mundo por meio da linguagem.

Desde então, têm crescido de maneira sistemática os estudos da segunda perspectiva, que vem se diversificando acentuadamente, abarcando denominações bastante variadas para as análises, tais como *sociointerativa*, *sociodiscursiva*, *socioconstrutiva*, *sociocognitiva*, por exemplo. Trata-se de reintroduzir, nos estudos da linguagem, o aspecto social (entenda-se: interacional) sob diversos ângulos.

O interacionista Mikhail Bakhtin (2010:110) postula que “a língua vive e **evolui historicamente na comunicação verbal concreta**, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante” [grifo nosso]. Podemos depreender de sua visão que a evolução e a atualização da língua se dão no uso, a serviço da comunicação, em situações de atuações sociais reais e através de práticas discursivas, materializadas em textos, orais ou escritos.

Ele afirma ainda que (2010:110):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

O teórico concorda com Saussure no tocante à língua ser um fato social, mas entende que, como sistema estável, é apenas abstração científica que não dá conta de sua realidade concreta. Ele também defende que a fala, a enunciação, não é de natureza individual, e sim social, uma vez que está ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais.

Bakhtin traz ainda, em sua obra, o conceito de *dialogismo*, que nos ajudará a entender que toda linguagem é dialógica, já que todo enunciado parte de alguém para outro alguém. Desse modo, a linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, caracteriza-se por ser co-construída entre os sujeitos. Assim, é possível deslocar a reflexão sobre a língua do campo abstrato do sistema para o campo concreto do discurso.

O autor (2010), tomando por base a ideia da interpenetração entre a vida social e a linguagem, introduz, nos estudos linguísticos, a noção de *gêneros do discurso*, amplamente aceita atualmente, quando se fala em ensino de língua. O princípio é simples: agimos por meio da linguagem em determinadas esferas de atividade (na escola, no trabalho, na igreja, entre outras), e cada esfera apresenta condições e as finalidades específicas. Assim, a produção de enunciados se adequará a essas especificidades. Esses enunciados, inseridos em uma esfera de ação e dotados de uma função sociocomunicativa, são, portanto, os chamados gêneros do discurso. Como exemplos, mencionam-se: conversa informal, telefonema, reportagem, notícia, bula de remédio, aula expositiva, dissertação de mestrado, resenha, torpedo de celular, *post* de *blog*, e todo e qualquer constructo verbal que usamos para suprir nossas necessidades comunicativas, já que não há interação verbal apartada de um gênero.

Bakhtin prossegue, declarando que “os gêneros do discurso são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um *conteúdo temático*, uma *construção composicional* e um *estilo*.” (Bakhtin, 2010). Há, portanto, peculiaridades ligadas:

- ao *conteúdo temático*: o domínio de assunto inerente ao gênero, e não a um texto em particular. As fábulas, por exemplo, falam sobre lições de vida; editoriais abordam temas polêmicos e atuais; conversas espontâneas expõem temas triviais, cotidianos;
- à *construção composicional*: o modo de se estruturar um gênero, marcado por uma “silhueta” específica. As receitas culinárias dividem-se em dois blocos (ingredientes e modo de preparo); os poemas apresentam-se em estrofes, os dicionários dividem-se em verbetes.;
- e ao *estilo*: as escolhas linguísticas típicas do gênero, referindo-se, basicamente, à seleção lexical e à estruturação das orações. Em uma ata, notam-se frases cristalizadas; em uma bula, priorizam-se termos técnicos; em um classificado, dispensam-se preposições, conjunções e verbos.

Marcuschi (2008:21) formula, a partir desses posicionamentos, que a hipótese sociointerativa fundamenta-se em quatro bases:

1. na noção de linguagem como atividade social e interativa;
2. na visão de texto como unidade de sentido ou unidade de interação;
3. na noção de compreensão como atividade de construção de sentido na relação de um “eu” e um “tu” situados e mediados e
4. na noção de gênero textual como forma de ação social, e não como entidade linguística formalmente constituída.

Uma atividade interativa é realizada por mais de uma pessoa, cujas ações dependem mutuamente e têm o mesmo fim. É importante, pois, que haja cooperação entre integrantes, uma vez que o que um indivíduo faz acaba por reger a atitude do outro. Assim, a partir de uma visão interativa da linguagem, podemos dizer que a escrita, assim como a fala, implica uma atitude cooperativa entre duas pessoas. Dessa maneira, a escrita e a fala são atividades dialógicas, dinâmicas e negociáveis. (Antunes, 2003: 45)

A linguagem é, então, uma capacidade humana de simbolizar e de interagir e, por essa via, uma condição para que se construam as realidades. As palavras medeiam a relação entre o “eu” e o “outro”, entre o que fala e o que ouve, entre o que escreve e o que lê. Como afirma Bakhtin (1999:113)

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor.

Portanto, o que a teoria interacionista nos ensina é que não há comunicação sem interlocutor, assim como não pode haver escrita sem leitor, nem fala sem ouvinte. Não faz sentido o “escrever para ninguém”, o “falar com ninguém”. Quem fala não fala para o vazio, o faz para algo, para agir no outro, tal como na escrita. Segundo Antunes (2003), a escrita existe para cumprir funções comunicativas socialmente específicas e relevantes.

Desse modo, para cumprir determinadas funções comunicativas em contextos e situações diferentes, a escrita e a fala irão variar de acordo com uma série de fatores: a

situação de uso, a intenção comunicativa, as relações de proximidade entre quem escreve e quem lê, além do gênero textual do texto escrito.

A leitura é a contraparte da escrita na interação verbal, e o leitor atua ativamente para interpretar e recuperar o sentido pretendido pelo escritor no seu texto. Assim, a interação escritor-texto-leitor dá-se de forma dialógica, em que este e aquele constroem e são construídos no texto, de maneira a não haver espaço para um sentido de texto fechado, determinado. Por isso, a “cantilena” de alguns manuais didáticos, de “o que o autor quis dizer”, não faz mais sentido, pois o sentido do texto é um “constructo”, não podendo, por conseguinte, ser determinado *a priori*. (Koch e Elias, 2010).

Já que autor e leitor produzem em conjunto o sentido do texto, e a escrita, como entendemos, é uma produção dialógica, o escritor, ao produzir o texto, leva em conta os conhecimentos linguísticos, textuais, interacionais e, especialmente, os conhecimentos de mundo compartilhados com o leitor. O leitor, por sua vez, ao ter acesso a um texto, aciona todos seus conhecimentos e suas habilidades discursivas para se apropriar do texto de forma completa, explorando-o em toda a sua informatividade.

Há de se destacar ainda que a leitura é uma atividade de construção de sentidos e por isso envolve ações simbólicas, mediadas por signos, e que não são exclusivamente linguísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. Nesse conjunto, estão tanto os saberes relativos à própria língua como os referentes a outros sistemas envolvidos no texto. Além desses, devem ser também considerados os conhecimentos sobre as formas pelas quais se estabelecem as relações entre sujeitos sociais, bem como aqueles sobre os modos de conceber o mundo, ligados aos grupos sociais dos quais participamos ou com os quais interagimos.

É por essa razão que não se pode dizer que o sentido de um texto já está dado pelos recursos linguísticos com os quais esse texto é construído. Afinal, o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram; portanto, é variável, assim como são distintos os grupos sociais.

A visão aqui defendida supõe uma estreita e interdependente relação entre formas linguísticas, seus usos e funções, o que obriga a admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processos amplos e múltiplos, os quais aglutinam conhecimentos de diferentes ordens.

A escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e



com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam.

Trata-se, assim, não apenas de considerar as trajetórias dos alunos, vinculadas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também de possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais e cidadãos. Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade, para poder atuar nelas como protagonistas da ação coletiva.

Como se pode concluir do que foi dito até o momento, essa concepção de língua(gem) traz para a escola a visão de que o aprendizado da língua implica apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem.

Levado a efeito esse raciocínio, cria-se um terreno de trabalho com a língua no qual não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito, como uma configuração formal estável, fechada e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica. Ao contrário, espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua(gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque, por meio deles, se vai constituindo como ser de ação social.

### **1.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Língua Portuguesa<sup>2</sup>**

Os principais documentos que regem a educação do país assentam-se na Constituição Federal de 1988, que impõe ser Educação um direito de todos, visando "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." Assim, a ideia de que é preciso, na escola, "desenvolver o educando para o exercício da cidadania" está nas Leis de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros documentos oficiais.

---

<sup>2</sup> As repercussões pedagógicas dos PCN serão retomadas e aprofundadas no capítulo 3, que enfoca o trato da oralidade nos livros didáticos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estão articulados com os propósitos do Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) e, dessa forma, propõem uma educação comprometida com a cidadania, elegendo, baseados no texto constitucional, princípios para orientar a educação escolar. Dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social são algumas de suas balizas.

Eles objetivam constituir-se em referência para as discussões curriculares de cada área de ensino e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. Foram pensados procurando respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país, mas também considerando a necessidade de se construírem referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretendem criar condições, nas escolas, de permitir ao estudante ter acesso “ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1998, 5<sup>3</sup>).

Assim, os PCN deixam de lado os conteúdos programáticos distantes do cotidiano do alunato, para oferecer a este condições de assimilação do desenvolvimento das novas linguagens e conquistas tecnológicas e científicas. Dessa maneira, não se privilegia somente a assimilação de conteúdos, mas também de todo o processo de aprendizagem, no qual a ideia é “aprender a aprender”.

Segundo os Parâmetros Curriculares de 3º e 4º ciclos de Língua Portuguesa, cabe à escola promover a ampliação da competência discursiva do aluno de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, ele se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

As concepções teóricas subjacentes ao documento privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio da língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (BRASIL, 1998: 20):

Em síntese, pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.

---

<sup>3</sup> Quando citamos os PCN, sempre nos referimos aos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa

A principal referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais é o teórico Mikhail Bakhtin e sua concepção dialógica da linguagem. O pensamento bakhtiniano influenciou também no interesse pelo texto como unidade de ensino e pelos gêneros textuais, que veremos adiante, como objetos de ensino.

Além disso, a chegada de novas teorias linguísticas propiciou o surgimento de metodologias que, ainda que não tenham conseguido superar o furor normativista e o preconceito com as formas não canônicas de expressão linguística, lograram consolidar práticas de ensino cujos pontos de chegada e de partida são o *uso* da linguagem. O documento, nesse ponto, reitera a adoção da teoria sociointeracionista, que considera que a “língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (Antunes, 2003: 42).

Assim, no ensino pregado pelos PCN (Brasil, 1998:19):

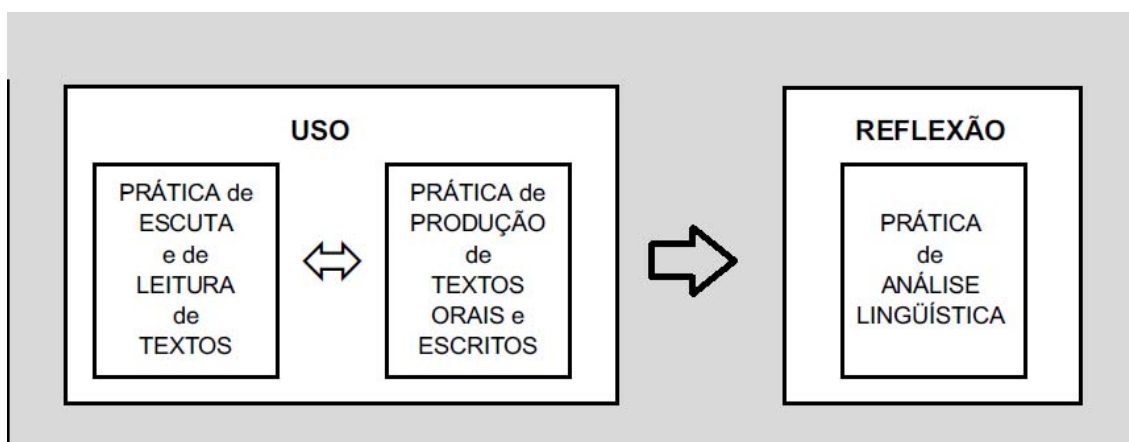
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos;
- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção.

Dessa forma, os PCN, afastando-se do mutismo no ensino, incentivam o ensino baseado no texto e em seus usos reais na sociedade, na construção interativa de sentido, na fala como modalidade passível de estudo, e no ensino de linguagem contextualizado, com propósitos relevantes e claros.

O documento parte do princípio de que a linguagem é uma atividade discursiva, de que o texto é a unidade de ensino e de que a noção de gramática deve ser relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem. Assim, as atividades curriculares em Língua Portuguesa devem corresponder, principalmente, atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, e de produção de textos orais e escritos, que permitam, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que possibilitem ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

Assevera também que a atividade mais importante é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo, pouco a pouco, durante os vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, evidenciando similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, de modo a levantar ainda hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico<sup>4</sup>, tanto sobre os textos que produzem quanto sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições – uma atividade metalinguística<sup>5</sup>, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos.

O documento apresenta, assim, um ensino organizado em dois eixos: o do *uso*, a partir da prática de leitura/escuta e da produção de textos das modalidades oral e escrita, e o da *reflexão* acerca desses usos. Portanto, os conteúdos propostos no documento estão organizados, por um lado, em *Prática de escuta e de leitura de textos* e *Prática de produção de textos orais e escritos*, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em *Prática de análise linguística*, organizada no eixo REFLEXÃO<sup>6</sup>.



<sup>4</sup> Atividades epilinguísticas são processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade), comparando expressões e modificando-as. Elas estão fortemente inseridas no processo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. A atividade epilinguística está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos, realizando uma reflexão sobre os recursos de língua, de modo a torná-los mais eficientes discursivamente.

<sup>5</sup> Atividades metalinguísticas são análises e reflexões voltadas para a descrição linguística, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, usando terminologia específica.

<sup>6</sup> Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas nos textos “Unidades básicas do ensino de Português”, do livro *O texto na sala de aula*, e “Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa”, da obra *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*.

Neste sentido, os PCN de Língua Portuguesa aproximam-se do que Geraldi (2009: 62) estabelece: não há motivo para, em sala de aula, haver um trato estanque das práticas acima apresentadas. Pelo contrário, as práticas de produção e leitura/escuta de textos interligam-se na unidade textual, enquanto que a reflexão linguística se dá concomitantemente à leitura e à escrita na construção dos sentidos e na produção de textos que expressem a subjetividade de seu autor e satisfaça a necessidade de comunicação. Devemos, portanto, tratar a questão gramatical articulada às práticas de linguagem, pois na didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser um *instrumento* de apoio para a discussão dos aspectos da língua os quais o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem, não tendo um fim em si mesma.

Os conteúdos indicados para as práticas do eixo do uso da linguagem são enunciativos e envolvem aspectos como (BRASIL, 1998: 35): historicidade da linguagem e da língua, constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção), implicações do contexto de produção na organização dos discursos, restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes, implicações do contexto de produção no processo de significação, representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos, articulação entre texto e contexto no processo de compreensão, e relações intertextuais.

Já o eixo reflexão sobre a língua e linguagem abrange aspectos como variação linguística, modalidade, organização estrutural dos enunciados, léxico e redes semânticas, processos de construção de significação, modos de organização dos discursos, todos eles a serviço do uso. As unidades linguísticas, frases, sintagmas, palavras e letras, privilegiadas pelo ensino gramatical durante muitos anos, deixaram de ocupar o centro do processo nova perspectiva de ensino, que entende que a análise de estratos gramaticais pouco pode colaborar para a competência discursiva do aluno. A unidade básica de ensino só pode ser o texto.

Como os textos se organizam dentro de certos condicionantes de natureza temática, composicional e estilística que os tornam pertencentes a um gênero específico, é importante que se estude também a noção de gênero na escola. Os PCN fazem do gênero objeto de ensino e explicam que é necessário que, para haver compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, é necessário que sejam desenvolvidas atividades que enfoquem também variados gêneros. Assinalam, ainda, o fato de não haver um gênero prototípico pelo qual se consiga ensinar todos os gêneros de circulação social, o que

aponta para a necessidade de se variar na seleção dos gêneros a serem discutidos em sala de aula.

Em função da grande diversidade dos gêneros textuais, os PCN de Língua Portuguesa assumem ser necessário fazer uma seleção daqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social. Estes são agrupados, por conta da sua circulação social, pelos seus domínios literário, jornalístico, publicitário e de divulgação científica, e são trabalhados na escola em seus usos mais frequentes, envolvendo leitura, escuta e produção de textos orais e escritos.

Sabe-se que o estudo de gêneros textuais integra os currículos dos cursos de Letras há pouco tempo, de modo que a base teórica dos PCN ainda é desconhecida por parte dos educadores, o que torna problemática a assimilação do documento e sua aplicação efetiva em sala de aula.

#### **1.4. PCN e Sua Influência Nos Demais Documentos Oficiais de Educação**

Os PCN são a base da maioria dos documentos oficiais de educação, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. No *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro*, por exemplo, afirma-se que os PCN são os referenciais teóricos prioritários. Além disso, as *Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa do município do Rio de Janeiro* têm proposições muito próximas daquelas feitas nos PCN de Língua Portuguesa. Nos dois casos, as aulas de língua materna priorizam – ao menos em tese – a leitura e a produção textual, além de entenderem que o trabalho com a língua só pode ser feito por meio de textos, em torno de gêneros textuais.

#### *1.4.1. Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro*

O Currículo Mínimo é um documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e apresenta as competências e as habilidades que devem estar presentes nas aulas. A finalidade do documento é orientar os professores no tocante aos itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada ano e bimestre da escolaridade. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos, alinhada às atuais necessidades de ensino.

O Currículo Mínimo tem como principais referenciais o conjunto de documentos de orientação do MEC (Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais) e as matrizes das principais avaliações externas (ENEM, Prova Brasil, SAEB e SAERJ).

Dos PCN de Língua Portuguesa e da concepção interacionista da linguagem, o currículo mínimo apreende a ideia das aulas de Língua Portuguesa e Literatura como “laboratórios” de leitura e produção textual, além da fixação dos conteúdos em torno de gêneros textuais e da admissão da variação linguística como objeto de ensino.

Os bimestres são organizados pelos chamados eixos, que são os gêneros textuais, e o ensino é centrado em três áreas, tal como os PCN: leitura, produção textual (oral e escrita) e usos de língua. As orientações para atividades na modalidade oral, porém, estão pouco presentes no documento. No currículo do 7º ano, por exemplo, uma das habilidades de leitura exigidas é “Diferenciar a língua falada e a língua escrita em registros pessoais (virtuais ou não) com diferentes graus de formalidade” (Brasil, 1998: 8). Há, no entanto, pouca atenção para a escuta de textos orais, dificuldade esta que pretendemos desenvolver em capítulo posterior.

Todo bimestre apresenta, pelo menos, uma atividade de produção do gênero-tema. A produção textual, em muitos casos, está articulada à reflexão gramatical. Assim, no bimestre cujos gêneros estudados são apresentação (slides, cartazes) e seminário, foi pedido que se elaborassem textos do gênero em questão, utilizando frases nominais, por exemplo.

Mesmo nas competências ligadas à reflexão linguística, o que podemos perceber é o ensino de aspectos linguísticos em função da produção textual, como no currículo do 3º bimestre do 6º ano, em que as habilidades principais de uso de língua são “reconhecer a estruturação do poema em versos e estrofes; “reconhecer e utilizar sinônimos e antônimos

como recursos de coesão e de construção do texto poético”; e “identificar e valorizar a ocorrência de variações linguísticas”.

Em suma, o documento da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro propõe um ensino próximo ao que estipulam os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao entender o ensino de português como espaço de práticas de linguagem. O objetivo, mais que descrevê-las, como se procede em um compêndio gramatical, é compreendê-las e fazer delas pontos de partida e de chegada para um uso mais bem sucedido da língua.

#### *1.4.2. Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa do Município do Rio de Janeiro*

As Orientações Curriculares para Ensino de Língua Portuguesa do município do Rio de Janeiro (OCLP-RJ) estabelecem os parâmetros para o trabalho pedagógico e preveem os objetivos que se desejam alcançar na formação dos alunos ao longo de sua escolarização. Elas se fundamentam em teorias linguísticas que embasam o ensino de língua materna, buscando alternativas para além de uma visão prescritiva da língua portuguesa, considerando o ensino do idioma materno como um processo de interação entre sujeitos.

O documento explica que a linguagem é “o passaporte para a cidadania” (OCLP-RJ: 01), e que a escola deve propiciar aos alunos proficiência na língua, uma vez que apenas o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva possibilita o acesso aos bens culturais e a sua participação no mundo como cidadãos autônomos e críticos.

O texto prossegue com conceitos muito caros aos PCN, como a concepção de língua. Defende também que a linguagem deve estar a serviço da interação social, assumindo dimensão plural, e por isso a escola precisa tornar o estudante capaz de se apropriar de diferentes linguagens, interações e discursos que possam vir a acontecer.

As Orientações Curriculares partem ainda do princípio, tal como as ideias sociointeracionistas, de que a construção de linguagem ocorre no uso social e é submetida a uma série de aspectos: quem fala, para quem fala, a intenção comunicativa e de onde se fala. A escola, assim, de acordo com o documento, figura como um espaço de interlocução, em que alunos e professores têm sempre algo a dizer.

Nas Orientações, enfatiza-se que a escola deve permitir que o aluno se aventure no estudo significativo da sua língua. E, como a escola é vista, naturalmente, como um lugar em



que os gêneros discursivos orais e escritos ocorrem, são possíveis, portanto, a diversificação e a ampliação dos gêneros discursivos trabalhados nas aulas, considerando a experiência da comunicação verbal fora da escola. De acordo com o texto, é fundamental que se proporcionem aos alunos situações de comunicação efetivas para o aprendizado da língua, sem que haja uma mera escolarização das atividades linguísticas, mas um ensino produtivo, consequentemente, democrático e prazeroso.

Desse modo, uma vez que o ensino objetiva a participação social efetiva do aluno, o domínio das modalidades oral e escrita da língua, em suas diversas variações, é essencial, pois, a partir disso, o indivíduo se comunica, tem acesso à informação, se expressa, torna-se autônomo, crítico, remodela novas visões de mundo e, principalmente, constrói conhecimento.

As propostas de leitura e escrita, portanto, devem partir da compreensão ativa e da interlocução, não apenas da simples decodificação do sistema linguístico e do silêncio. O ensino de língua materna, afinado aos PCN, estará estruturado em torno dos textos de gêneros variados, por meio dos quais o professor trabalhará as habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

A prática de análise linguística, para as OCLP-RJ, está em função do texto, que será o objeto de ensino. A atenção volta-se para a organização textual, assim como para as escolhas temáticas e estruturais feitas pelo autor. O ensino gramatical se afasta das listas de exercício e das análises metalinguísticas e eleva o aluno a compreender a tecedura do texto e como e por que as unidades gramaticais de determinada forma aparecem nessa construção.

Em suma, de acordo com o documento que organiza as ações didáticas do ensino público do município do Rio de Janeiro, bem como os PCN, a concepção interacionista da linguagem cabe perfeitamente ao ensino produtivo de língua.

Nos três documentos observados, percebemos a busca por promover um ensino de Língua Portuguesa mais profícuo, democrático e socialmente relevante, de modo a servir às diversas condições de produção das mais variadas interações verbais, em instâncias públicas ou privadas, capaz de tornar os discentes cidadãos autônomos e atuantes verbalmente na sociedade. Para tanto, não poderia ser outra a visão de língua subjacente ao pano de fundo teórico das três orientações, senão a sociointeracional, adotada neste escrito, como se pode comprovar.

Ministério da Educação e Governos estadual e municipal, portanto, apontam como foco do ensino de língua as práticas socioverbais tanto escritas quanto faladas, baseadas em gêneros textuais e no uso linguístico efetivo. Ao menos no plano ideal, fica clara a tentativa dos PCN em equiparar, em ordem de importância, práticas textuais orais e escritas. Já nas orientações dos outros segmentos governamentais, percebemos claramente a relevância da escrita sobre a fala. Teria a fala efetivamente menor importância no ensino de língua?

## 2. ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL

Uma vez que entre os objetivos do ensino de língua portuguesa está o desenvolvimento da capacidade discursiva dos falantes, não é possível ignorar o trabalho com a oralidade na aula de Língua Portuguesa, pois essa capacidade discursiva dá conta do trânsito do sujeito pelas várias situações de interlocução, utilizando a linguagem em suas duas modalidades. Conseqüentemente, o trabalho somente com a modalidade escrita não é suficiente.

Lembremos que os estudos ligados ao campo da oralidade e suas implicações didáticas têm crescido nos últimos anos, em especial a partir dos anos 90. Luiz Antonio Marcuschi e outros teóricos da língua trataram de estabelecer estudos que entendem a oralidade como uma das formas legítimas de articulação e formação de discurso, atentando para a necessidade de se desenvolverem trabalhos em sala de aula com a finalidade de aprimorar as habilidades dos alunos para essa prática social.

Infelizmente, apesar do grande número de estudos publicados, sua repercussão ainda é pouco significativa nas salas de aula do país. Marcuschi (2008) argumenta que, ainda que a fala seja muito mais central que a escrita no dia a dia das pessoas, a escola dá muito mais atenção à escrita, o que indica uma postura. Tal postura justifica-se na concepção de ensino de língua presente no discurso escolar, na qual se julga mais prestigiosa a modalidade escrita em detrimento da fala, uma vez que a escrita é adquirida na escola integralmente, ao passo que a fala o é mormente na convivência familiar. Assim, acredita-se ser mais importante fornecer algo que a criança não tenha, do que oferecer algo que esta possa receber em outro ambiente.

Fato é que, durante muitos anos, o ensino privilegiou a escrita em detrimento da fala e isso se deveu a muitos fatores, tais como:

- 1) O estudo da oralidade foi negligenciado, inclusive pela linguística, sendo iniciado somente a partir da década de 60.
- 2) A fala ainda é vista como polo oposto da escrita. A visão dicotômica do *continuum* fala e escrita há algum tempo se faz presente na visão escolar, assim como a visão preconceituosa de que a fala é o lugar do erro ou da permissividade, na língua, excluindo assim a noção de níveis de língua, por exemplo.
- 3) A escola adota, desde sempre, uma política em prol da escrita. Há muito se faz um esforço em torno da alfabetização, focando principalmente na escrita e na leitura.

Além disso, imagina-se que a fala não deve ser ensinada, pois seu desenvolvimento já se daria em outros ambientes.

A perspectiva sociointeracionista, tendo por base sua visão de língua como atividade interativa e dinâmica, propõe, em contraponto, que a relação entre fala e escrita não é linear, pois reflete o dinamismo da língua, e é fundada no *continuum* que se manifesta entre as duas modalidades. Assim, as modalidades não se contrapõem de forma definitiva, elas se manifestam em um *continuum* e suas diferenças se dão nos gêneros discursivos de cada modalidade.

## 2.1) A Tradição oral

A língua oral é o instrumento mais usado no processo comunicativo-interacional humano, é nossa forma de comunicação primária, e por isso mereceu mais atenção da ciência neste último século. Durante muito tempo, o único meio pelo qual qualquer conhecimento pôde ser passado à frente foi a tradição oral; a fala rítmica foi o primeiro meio de comunicação de ideias complexas e isso ainda acontece em muitos lugares do mundo.

Segundo Ong, ( *apud* Cardoso, 2000), já existiram milhares de línguas faladas e apenas 106 contaram com escrita que produziu literatura. Hoje existem por volta de 4000 línguas e apenas 78 tem escrita. Aqui fica clara a primazia da oralidade para o homem.

A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta sob variados gêneros textuais fundados na realidade sonora. Ela vai desde a realização mais formal até a mais informal de uso.

Na antiguidade, o valor da língua oral era sagrado, pois encobria e preservava segredos religiosos, de estado e de guerra. A escrita, em contraponto, foi vista como vulnerável a falsificações, não sendo fonte fidedigna com a autoridade oral. Platão toma o aspecto impessoal da escrita como um traço inferior, atribuindo a insuficiência dessa modalidade à falta de contato pessoal.

No século II, a escrita recebeu legitimação através dos Irineus, que a usavam como suporte para a tradição oral. Lutero contestou a autoridade oral e postulou que a bíblia era a verdadeira fonte do saber. A leitura passou a ser fundamental, pois, através dela, o sujeito poderia ter acesso à fonte original. (Kato, 1986)

Em muitas regiões do mundo habitadas por seres humanos que não sabem escrever, a tradição oral ainda é a principal fonte de comunicação com o passado. Há ainda muitas fontes

históricas, culturais e literárias antigas, que, apesar de estarem circunscritas a regiões com escrita, são transmitidas oralmente. Ong ( *Apud* Cardoso 2000) usa o conceito de cultura oral primária para as culturas orais sem escrita, a fim de diferenciá-las das culturas orais de oralidade secundária, cuja expressão aparece sustentada pela escrita e outras tecnologias.

Na primeira oralidade, ritmos e imagens serviam de recurso mnemônico para o Homem saber de cor os fatos e as experiências memoráveis de um grupo cultural. A memória oral do Oriente e Ocidente preservou muitos textos antigos e perdeu seu ritmo e rimas próprios em muitos gêneros que foram modificados ou esquecidos, tais como: epopeias, coros da dramaturgia clássica, jogos e folguedos populares e mitos.

Os gêneros orais referidos fazem parte da classe dos que Bakhtin (2010) chama de gêneros primários, ou seja, estão relacionados aos contextos imediatos de produção, às situações familiares, cotidianas. A origem das narrativas populares encontra-se em tradições orais de circulação, nas quais o contador de histórias, apesar de não saber ler, dominava a técnica de contação. A tradição cultural de contar e ouvir histórias toma novo rumo com o desenvolvimento industrial do século XVII e o novo homem, fundado neste momento histórico, mais pragmático, racional e individualista. O fortalecimento da escrita propiciou o acúmulo de conhecimento organizado, mas comprometeu o cunho participativo da forma de transmissão de conhecimento da tradição oral.

Alguns gêneros orais nos introduzem a aspectos linguísticos de forma lúdica. Assim, os trava-línguas ou jogos de palavras funcionam como estratégias utilizadas para ativar a intuição linguística nos aprendizes, de maneira que, argumenta Calvet (2011, 32) “todos esses exercícios, sem exceção, baseiam-se em análise que não advém de um linguista ou de um saber livresco, mas da tradição.” Assim, gêneros como: canto, narrativa, boato, fábula, lenda, casos, adágios, sentenças e refrães, as cantilenas para distribuir participantes, as fórmulas de origem mágica, os jogos sensoriais, os refrães, as adivinhações, as aleluias podem ser didaticamente aproveitados.

Por isso, estimular a prática de oralidade é tão importante. Toda comunidade possui tradições orais constituídas por conceitos relacionados com atitudes, comportamentos, experiências e ideias, fazer uso disso é fundamental. De acordo com Reyzábal (1999), iniciar as crianças na palavra falada, seus ritmos e tons facilita a aquisição e o desenvolvimento da motricidade, fantasia; ajuda-os a desenvolver a memória, a estrutura do pensamento e a desfrutar esteticamente do que é dito.

Além disso, saber falar o que se quer dizer e de forma que os outros entendam é exercício importante para dominar o discurso que se começa a esboçar no uso que cada um

faz da língua. É importante também saber ouvir, concentrar a atenção na palavra do outro, esperar sua vez de falar, arrumar as ideias, dominando o impulso de falar concomitantemente e extinguindo os ruídos da comunicação. Para isso, a narração de histórias funciona como estratégia produtiva.

O advento da escrita fez a oralidade desaparecer como objeto de estudo durante alguns séculos; por algum tempo, linguagem passou a ser sinônimo de escrita, texto foi identificado com texto escrito. Muito recentemente, a tradição oral foi revalorizada. Estudos nas áreas da Antropologia, Sociologia, Psicologia e Linguística têm buscado “redescobrir a oralidade” (Cardoso, 2000). A Linguística, por exemplo, tem estudado, desde os anos 1960, a fala, com ênfase no estudo da *conversação* (Castilho, 1998).

## **2.2) Oralidade e escrita: relações**

Oralidade e escrita são práticas e usos de língua com características específicas, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos distintos, nem uma dicotomia. Na verdade, elas são, como diz Marcuschi (2008:25), “duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas” e suas diferenças se “dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

Dessa forma, questiona-se a existência da dicotomia fala/escrita, uma vez que a diferença entre uma e outra se caracterizará pelas especificidades das modalidades e pelas semelhanças percebidas em diversos gêneros. Santos (2005:99) exemplifica: “Assim um bilhete, apesar da forma escrita, guarda muitas semelhanças com uma conversa informal, e uma conferência, embora oral, se parece com um texto formal escrito.”

Durante muito tempo, entretanto, fala e escrita foram vistas como dois sistemas linguísticos opostos, dicotômicos. Assim, a fala seria, por exemplo, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária; ao passo que a escrita, contrariamente, planejada, precisa, normatizada e completa.

Nos anos 60, os estudos da Análise da Conversação (AC), centrada obviamente na conversa, provaram que a fala não era desordenada e acidental, mas organizada e passível de estudo científico (Castilho, 2011).

Somente a partir da década de 80, porém, fala e escrita passaram a ser tomadas pelas teorias linguísticas como práticas sociais de uso da língua (Marcuschi, 2007). Nesse sentido, é fundamental observar a relação que se estabelece entre as duas modalidades.

A fala, adquirida mormente no ambiente familiar desde cedo pelo sujeito, é uma modalidade de uso da língua de substância fônica, na qual manifestamos diversas práticas sociais de oralidade (atividade de interação humana realizada em diversos gêneros discursivos falados); e a escrita, modalidade de substância gráfica, na qual manifestamos as diversas práticas de letramento<sup>7</sup> (atividade de interação humana realizada em diversos gêneros através da escrita e da leitura), geralmente adquirida no processo de escolarização.

As modalidades oral e escrita apresentam isomorfia parcial, pois fazem parte do mesmo sistema linguístico, sendo realizações de uma mesma gramática, e podem expressar as mesmas intenções. O que determina as diferenças entre elas são *o aspecto formal* da fala e da escrita, sendo a primeira de base fônica, enquanto a última é de meio gráfico, e *as diferentes condições de produção, recepção e modos de realização nas situações comunicativas*, tais como: a dependência contextual, grau de planejamento, submissão às regras prescritivas. A dependência contextual determina o grau de explicitação textual, isto é, seu grau de autonomia. O grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal, gramaticalizado), segundo Kato (1986).

Sabe-se, no entanto, que a fala e a escrita são menos diferentes entre si que as variedades inerentes a elas. Assim, fala e escrita apresentam, igualmente, variedades padrão e não padrão. Um texto oral, uma conferência, por exemplo, ou a apresentação de um telejornal podem ser mais próximos de gêneros escritos que um texto que se utiliza da escrita, propriamente, como um email, um bilhete. Percebe-se, pois que há muito a ensinar em relação à norma nas duas modalidades.

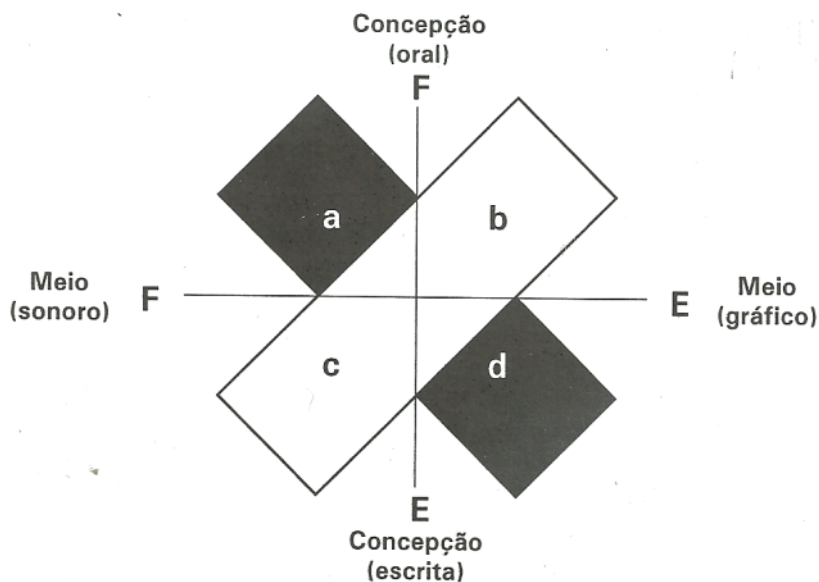
De acordo com Vanoye (1987, 31) é possível estabelecer níveis de linguagem da língua falada em relação à escrita, tal como nos apresenta o quadro abaixo:

---

<sup>7</sup> Letramento é, para Magda Soares (1998, p. 39), “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Sendo assim, alfabetizado é aquele que lê e escreve e letrado é o que, além dessas habilidades, faz uso social efetivo delas. Há indivíduos que, mesmo não alfabetizados, são letrados, pois realizam determinadas práticas, como reconhecer o número ou a cor de um ônibus para ir aonde quer.

	Língua falada	Língua escrita
<b>Linguagem oratória</b>	Discursos, sermões	Linguagem literária, cartas e documentos oficiais
<b>Linguagem cuidada</b>	Cursos, comunicações orais	
<b>Linguagem comum</b>	Conversa, rádio, TV	Comunicações escritas comuns
<b>Linguagem familiar</b>	Conversa informal, não elaborada	Linguagem descuidada, incorreta, linguagem literária que procura imitar a língua falada.

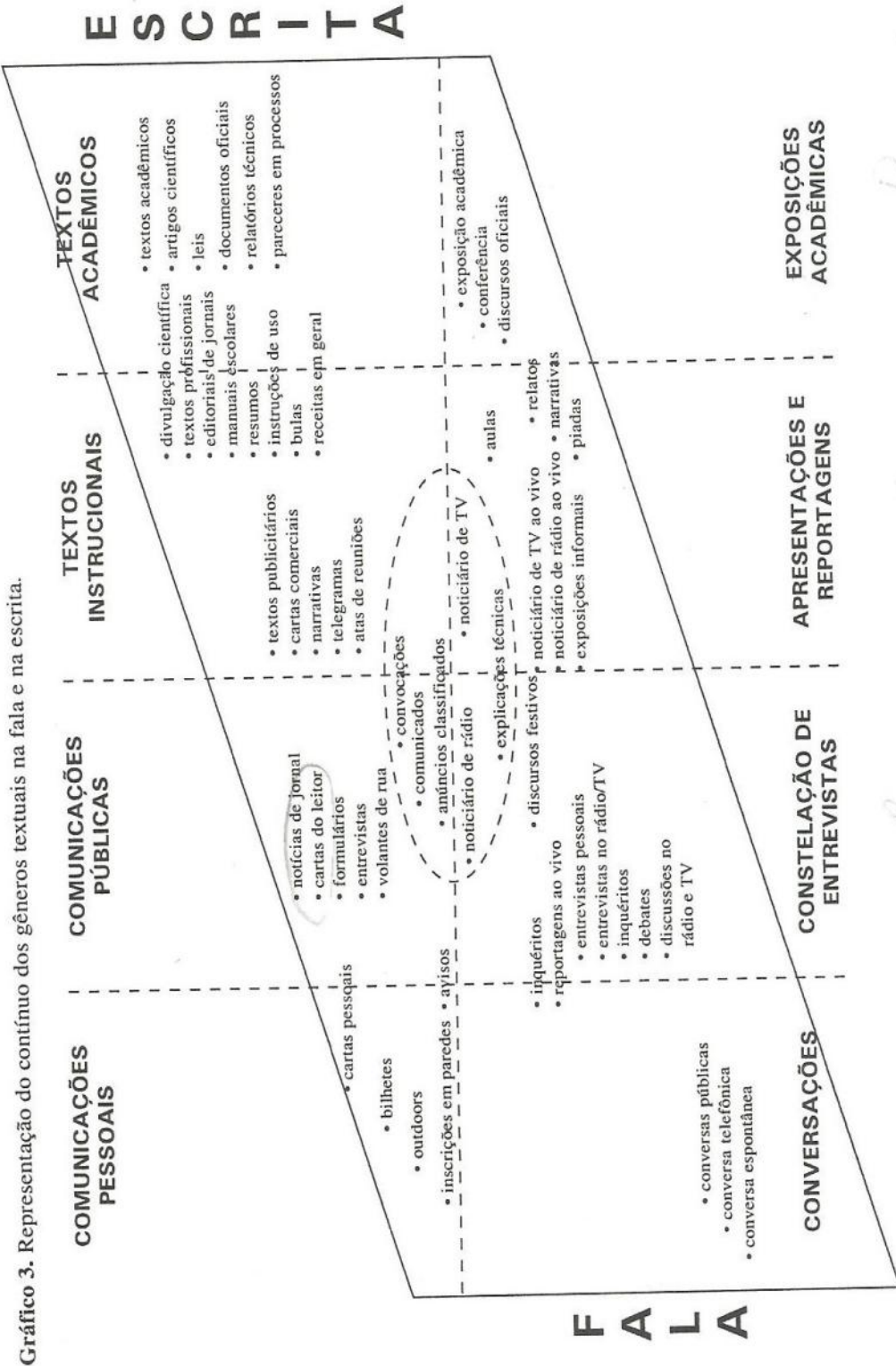
Cada modalidade estará presente em muitos gêneros, através dos quais nos comunicamos cotidianamente. Os gêneros portam características que os fazem ser concebidos como falados ou escritos, não mais de modo biunívoco, mas num *continuum* (Marcuschi, 2008). Assim, entre as duas, haverá discrepâncias, similaridades, mesclas, hibridismos, conforme cada ato comunicativo. Marcuschi (2008, 39) apresenta as mesclas e os hibridismos entre a fala e a escrita manifestados nos gêneros discursivos:





A partir da leitura do gráfico, podemos compreender que **A** é um gênero prototípico instalado em concepção oral e meio sonoro, próprio da fala, podendo ser uma conversa, por exemplo; do mesmo modo que **D** é um gênero prototípico da escrita, tal como um texto acadêmico. O retângulo claro é composto por gêneros mistos, sendo **C** um gênero de concepção escrita e de meio sonoro, provavelmente um gênero que toma o texto escrito como base, uma conferência, por exemplo; e o **B** um gênero de meio gráfico, mas de concepção oral, um texto escrito informal, um bilhete ou um *tweet*, por exemplo.

No gráfico a seguir, Marcuschi (2008,41) abandona a oposição de pares de gêneros mistos e prototípicos e considera que a relação fala e escrita poderia ser mais bem formulada, do seguinte modo:



O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às suas estratégias de formulação de cada gênero, atendendo às características de cada um deles no que tange ao nível de formalidade, seleção vocabular, estrutura textual. A partir daí, são percebidas as diferenças entre gêneros, não exatamente entre as modalidades. Assim, cartas são menos formais do que palestras científicas, por exemplo.

Comprova-se que, em vez de características antagônicas definidas *a priori* entre fala e escrita, o que existe são “deslizamentos” entre as modalidades, com diferenciações *graduais*, que somente são determinadas na interação efetiva entre os falantes, quando incorporadas à constituição dos gêneros discursivos, sempre ligados ao *uso* da língua.

Além disso, fica clara a existência de gêneros *mistos* ou *híbridos*, chamados assim por terem propriedades de ambas as modalidades, oral e escrita. O gêneros escritos híbridos fazem uso das marcas de oralidade, mobilizados de modo intencional e criativo, para imprimir na escrita características peculiares dos diálogos orais.

O emprego dessas marcas invalida a incompatibilidade entre as duas modalidades, determinando, entre elas, *mesclas*. Marcuschi (2002b, p. 25) defende que a fala não deve ser tratada como um conteúdo estanque, mas “tem de ser vista integradamente na relação com a escrita”, mostrando que mantém, com esta, “relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra”, dessa forma, as marcas não devem ser vistas como elementos “inaceitáveis” que desvirtuam a escrita de sua suposta “essência”, nem como “erros” que precisam ser extintos, se bem direcionados pelo propósito comunicativo.

Apontamos, a seguir, um inventário de marcas de oralidade apontado por variados autores que podem figurar na escrita (Marcuschi, 1991; Urbano, 2000; Castilho, 2011; Hilgert, 2001; Cunha e Cintra, 2007; Koch e Elias, 2010; Azeredo, 2008; Barros, 2001; Martins, 2003; Cavalieri, 2005; Simões, 2006).

#### PLANO FONÉTICO-FONOLÓGICO

- *entonações variadas*: muitos são os recursos gráficos para marcar entonações fáticas, gritos, ênfases, melodias, ritmo, que imitam a prosódia de certas palavras ou frases faladas: alongamentos vocálicos (*muuuuuuuuu*); silabação (*sen-sa-ci-o-nal*); caixa alta (Eu quero *AGORA!*); emprego, às vezes, combinados, ou ausência, de sinais de pontuação diversos (Voltou para ficar?!);

- *elisões, junturas sintáticas e aglutinações*<sup>8</sup>: queda de fonemas nos contatos entre as palavras, formando vocábulos fonológicos, como em *presse* (resultante de contração de *para* + *esse*, em que há elisão do [a] em função da tonicidade de [e]), *inriba* (aglutinação de *em* + *riba* com metafoia da vogal inicial), *destá* (aglutinação de *deixa* + *estar*);
- *onomatopeias*: recursos frequentes na fala, através dos quais são reproduzidos sons de objetos ou de seres, que, na escrita, evocam-nos (“Atchim!” – espirro; “Cof, cof, cof!” – tosse; “Vrummm!” – aceleração de veículo).

### PLANO MORFOSSINTÁTICO

- *marcadores conversacionais ou expressões de situação*: palavras ou expressões fixas, sem função sintática, que são importantes nas interações orais como elos coesivos (*olha, bom, epa, peraí, assim, ah tá*);
- *repetições*: recurso para reformular o dito ou para dar ênfase (*Tem certeza disso? Tem certeza?*);
- *frases entrecortadas*: evidenciadas geralmente através da pontuação, servem para demonstrar hesitação, omissão, desistência. (*Mas... Mas você sabe mesmo isso?*);
- *dêiticos exofóricos*: elementos que apontam para pessoa, lugar, tempo e tópico discursivo no próprio ato de interação (*Essa coisinha aí ó, Estava aqui agora mesmo*);
- *topicalização e anacoluto*: muito presentes nos textos orais, por conta da ausência de planejamento prévio, são elementos sintáticos soltos que podem ou não ser retomados (*Essas crianças de hoje ninguém pode com elas*) ou que realizam deslocamentos para realçar o dito, alterando o padrão oracional organizado na ordem direta (“Rápido, vá!” no lugar de “Vá rápido!”);

<sup>8</sup> Fatores fonético-fonológicos influenciados pelos sintáticos, devido aos contatos vocabulares e a vizinhanças fonéticas, constituindo a *fonética sintática* (Cavalieri, 2005, 125). Optamos, pela nossa divisão dos planos, por mantê-los nos traços fonético-fonológicos.

- *frases incompletas ou elípticas*: caracterizam-se por não apresentar explicitamente seus complementos, cujo entendimento se vincula a informações disponíveis somente na situação de interação (“Entra, *ele não está!*”);
- *presença determinados conectivos*: alguns conectivos são comuns na fala e seu principal papel é contribuir para o desenvolvimento do texto. Na narrativa oral, por exemplo, constantemente encontramos conectivos como “e”, “af”, “então” (“Eles encontraram os amigos e saíram, *aí* aconteceu uma coisa estranha...”);
- *expressões de realce ou marcadores de foco*: palavras ou expressões que adquirem alta relevância na interação por realçar o dito (“Eles estavam *era* dormindo”, “Eu *é que* tava doente ontem”);
- *frases curtas, com predomínio da coordenação*: frases curtas que expressam os ritmos da conversação oral, como a velocidade, assemelhando-se à cadência da fala cotidiana (“*O quê? Ah, tá certo! Não, não... Deixa ele! Tchau.*”);
- *pronomes da primeira pessoa*: a primeira pessoa do singular, sobretudo quando é reiterada, aviva o grau de *envolvimento* com o interlocutor ou com o tema (“*Eu* sou o redentor deste País? *Meu* salário representa isso?”);
- *interjeições*: elementos muito frequentes na fala, cuja significação atrela-se bastante às situações de interação em que aparecem, equivalem a frases denotadoras de emoção e traduzem, de forma presentificada, diversos sentimentos humanos; na escrita, resgatam entonações expressivas (“*Ué?*”, “*Puxa!*” – espanto ou surpresa; “*Basta!*” – revolta; “*Oba!*” – alegria);
- *perguntas retóricas*: perguntas que não necessitam de resposta imediata e servem apenas para instigar os interlocutores a pensarem sobre o dito (*Tá chovendo à beça hoje, né?*);
- *Verbos no imperativo, vocativos e pronomes que marquem a segunda pessoa do discurso*: recursos linguísticos que, quando presentes na escrita, evocam a presença do interlocutor, simulando o mútuo contato da conversação face a face (“Com quem *você* acha que está

falando?!”, “Menino, *venha* aqui!”).

### PLANO LÉXICO-SEMÂNTICO

- *expressões, frases feitas e ditos populares*: mostram-se fixas, cristalizadas na língua, são muito difundidas nas práticas orais e se ligam ao saber popular, como “Ai meu Deus”, “Bêbado como um gambá”, “Sai de baixo” etc.;
- *lacunas semânticas*: a mútua presença dos interlocutores na interação oral permite que haja “vazios” de significados, preenchidos pela mobilização que os interlocutores fazem de variados saberes prévios, como em “Ainda bem que o *problema* (qual?) dos correios tá resolvido, não aguentava mais pagar contas com atraso”.

Há, de acordo com Francis Vanoye (1987), quatro tipos de comunicação oral: a) comunicação com intercâmbio, com receptor presente e próximo; exemplo: conversação; b) comunicação sem intercâmbio, com receptor presente e próximo; exemplo: palestra; c) comunicação com intercâmbio, com receptor distante; exemplo: conversação telefônica; d) comunicação sem intercâmbio, com receptor ausente e distante, exemplo: televisão.

A comunicação oral com intercâmbio, com receptor presente e próximo é a comunicação oral prototípica; nela encontramos algumas características:

a) Copresença dos interlocutores

Em uma conversa face a face, há uma interação *concreta* entre os participantes, uma vez que eles compartilham o mesmo espaço. Segundo Kebrat-Orecchioni (*Apud* Elias, 2011: 18), a comunicação oral face a face é a experiência linguística por excelência, na qual os falantes exercem uma intensa troca de turno<sup>9</sup> e influem um no outro. Falar, nessa perspectiva, é “trocar e mudar na troca”.

Em decorrência de tal configuração, os textos falados são marcados por *vazios* sintáticos e semânticos, “preenchidos” *in actu* pelo interlocutor, os quais, na escrita, tendem a ser substituídos por outras estratégias linguísticas, sob risco de se comprometer a construção de sentidos.

<sup>9</sup> *Turno* é “a participação numa conversa pelo falante com direito à voz. Quando a uma pergunta se segue uma resposta, temos um turno emparelhado” (CASTILHO, 2010, p. 69).

Por vezes, fatores psicológicos (esquecimento, ansiedade, entre outros), mudanças no ambiente físico em que ocorre a interação (a chegada de alguém, por exemplo) exigem um novo rumo para a construção do texto, ou ainda determinado sinal emitido pelo ouvinte – de entendimento ou de dúvida – leva o falante a abandonar a frase em que se detinha.

A “desestruturação” aparente do texto falado – assinalada pelos frequentes anacolutos, falsos começos e truncamentos sintáticos – não o torna “caótico”, pois não impede a compreensão mútua dos indivíduos.

A incompletude característica da oralidade, longe de ser um defeito, transforma falantes e ouvintes em *coautores*, ambos empenhados na produção do texto. Nas palavras de Koch (2007, p. 75): “eles não só colaboram um com o outro, como ‘co-negociam’, ‘coargumentam’, a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções individuais”.

b) Concomitância do planejamento e da execução textual:

Nas práticas comunicativas, é comum haver dois momentos distintos, mas articulados: a etapa do *planejamento* (fase pré-verbal) e a etapa da *execução* (fase verbal), também chamada de *textualização* ou de *operação* (Antunes, 2003; CASTILHO, 1998).

O planejamento pode ser de natureza *temática* – escolha do assunto ou do tópico do texto, bem como do propósito comunicativo e da ordenação das ideias – e de natureza *linguística* – seleção lexical e sintático-semântica, em que se definem as palavras e as estruturas das orações, buscando melhor adequação aos elementos situacionais.

Ambas as atividades de fala e de escrita apresentam alto grau de planejamento. O que acontece na fala informal, na conversa, por exemplo, é o planejamento ser concomitante à execução, e é exatamente por isso que o texto parece fragmentado, em oposição ao texto escrito, não fragmentado. Na escrita, ao contrário, de planejamento anterior, nós apagamos as marcas de planejamento, de modo que no texto escrito pronto, não vemos as reformulações, enquanto no falado as marcas aparecem.

Assim, afirma-se, de modo consensual, que a fala é relativamente planejada quanto ao tema, mas não planejada quanto aos aspectos verbais (BARROS, 2001, Castilho, 1998, Marcuschi, 1991). As decisões linguísticas são tomadas “em cena”, passo a passo, à medida que a conversação transcorre. O texto falado emerge, portanto, no próprio momento da interação, exibindo traços de revisão, vestígios dos inúmeros processos de reconstrução.

O fato de, na fala, os interlocutores estarem em presença traz consequências formais para o texto que vai sendo construído. Assim, os gêneros falados, especialmente os mais informais, apresentam sob o ponto de vista estrutural algumas especificidades (Castilho, 1998):

- a) presença de estratégias de reformulação do texto oral, tais como a correção, hesitação, repetição, paráfrase, adjunção (acréscimo) e digressão.
- b) maior frequência de uso dos marcadores conversacionais<sup>10</sup>, tais como “né?”, “sabe?”
- c) frequência de enunciados modalizados, como “Eu acho que...”, que revelam alto grau de monitoramento do texto produzido
- d) existência de sintaxe fragmentada, pelo fato de, na fala, locutor e interlocutor comporem o texto conjuntamente.
- e) existência de turnos, em diálogos simétricos, ou seja, nos que os interlocutores participam de maneira equilibrada, em uma conversa, por exemplo. Nos diálogos assimétricos, em que o locutor fala sem a intervenção direta dos interlocutores, missas e palestras, por exemplo, não há a troca de turnos.

Desse modo, acerca da relação entre oralidade e escrita, é possível concluir que (1) fala e escrita são atividades interativas e complementares, que ocorrem no contexto das práticas sociais; (2) são atividades complexas, relevantes e com características e finalidades próprias; (3) são modalidades de um mesmo sistema linguístico. A fala não é uma representação sonora da escrita e a escrita não é uma representação gráfica da fala.; (4) As duas modalidades variam quanto grau de formalidade, num continuum que vai do nível mais formal ao mais informal.

---

<sup>10</sup> *Marcadores conversacionais*: são vocábulos ou expressões fixas sem função sintática, pobres de valor semântico, aparentemente desnecessários e até complicadores, mas importantíssimos para qualquer análise de produção oral, por permitirem ao falante tomar ou iniciar o turno, desenvolvê-lo e encerrá-lo.



### 2.3) O lugar da oralidade na sala de aula

A língua oral é comunicação diária, vital permanente. Recordemos que “comunicar-se” provém de “comum”, “comunitário”, (...) “comunidade”. Para que haja comunidade, é necessário que cada indivíduo saiba se comunicar, compartilhar seus interesses, gostos, sentimentos e conhecimentos. A base que fixa os laços comunitários é a língua, e em especial, a língua oral. Por isso, a conversação encontra suas raízes no mais profundo da vida humana, no centro mesmo da vida afetiva, social e intelectual. Daí advém que seu ensino esteja tão intimamente relacionado com a formação da personalidade. Ensinar a falar não é somente ensinar conteúdos linguísticos, é ensinar a pensar, a sentir. (DE LUCA.. *Apud* Reyzabal)

Marcuschi(2005) avalia que a fala, mesmo sendo uma atividade muito mais central no dia a dia das pessoas, é relegada a segundo plano na escola e que isso advém de uma postura. A postura à qual o autor se refere tem a ver com a concepção de língua à qual se filiam parte das instituições escolares e professores. Ele explica que a maioria dos manuais didáticos e boa parte dos profissionais de educação ainda têm uma visão dicotômica sobre oralidade e escrita, uma vez que vêem a língua como código homogêneo e estável.

Assim, há pouca ou nenhuma consciência do lugar da fala no ensino, já que a concepção de língua há muito adotada dá conta de uma visão monolítica da língua, bem como da existência de um registro padrão a ser ensinado e que este corresponde à escrita. Ignoram-se, pois, a mediação que a fala e a escrita fazem uma em relação à outra.

Kato (1987, 11) postula um esquema, no qual as interpenetrações da fala na escrita ficam mais claras. É por meio da fala que os estudantes farão hipóteses que os levarão à primeira escrita, assim como o exercício da escrita influenciará a fala posteriormente.

Assim:

Fala1 --→ escrita1 -→ escrita2--→ fala2
---

A reflexão do aluno sobre suas atividades com a escrita revela o processo de construção do próprio conhecimento em direção à escrita, sendo a fala uma espécie de mediadora desta.

Apesar disso, as atividades em torno da oralidade têm, na maioria das vezes, pouco destaque na sala de aula, e o que podemos observar ainda hoje é que:

- 1) privilegiou-se o mutismo em sala de aula, com a omissão do exercício da fala em ambiente escolar, por ser considerado desnecessário e até “maléfico” à prática escolar,

entendida como perda de tempo com uma modalidade já conhecida e executada pelo aluno em seu ambiente familiar.

- 2) a fala é vista como o lugar do erro, do “vale tudo”, uma vez que se imagina que ela se afasta da norma gramatical. Há, intrínseca a este pensamento, a identificação da fala com a informalidade, não se distinguindo, portanto, situações de interlocução que possam exigir do falante maior formalidade. Não é levado em consideração o grau de formalismo, por exemplo.
- 3) as atividades que privilegiam a oralidade mais frequentemente dão conta de reproduzir registros informais, privilegiando gêneros como “a conversa”, “a explicação de algum exercício em voz alta ao colega”, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece.
- 4) falta de abordagem satisfatória da conversação, falta de abordagem dos gêneros orais de comunicação pública, que exigem do falante registro mais formal, com escolhas lexicais e sintáticas mais especializadas, além do domínio das convenções sociais exigidas pelo falar público.

Marcuschi, entre outros autores que advogam em favor da inclusão do estudo da oralidade de forma mais efetiva no ensino de língua portuguesa, adota por concepção de língua a sociointeracionista, que considera que a “língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (Antunes: 2003: 42). Assim, é importante, no trabalho com a oralidade, perceber que as modalidades, inclusive a oral, se materializam nos gêneros textuais.

Os gêneros, mais que instrumentos de comunicação, são objetos de ensino/aprendizagem e fundam, em sala de aula, uma prática de linguagem, que é em parte fictícia, por ser criada unicamente para fins de aprendizagem (Schnewly; Dolz, 2004). O uso dos gêneros no ensino implica uma espécie de ficcionalização da situação interativa, com a representação entre os interactantes (Gois; Leal, 2012), do espaço de interação junto com suas escolhas do grau de formalidade, expressões faciais e elementos prosódicos. O ato de falar é sempre motivado, sempre tem uma função; assim, é importante que haja algo que impulse o aluno a querer fazê-lo. A ficcionalização auxilia nisso, pois recria, no uso de gêneros, uma motivação para a prática a ser trabalhada.

O ensino de oralidade em língua materna tem algumas condições, segundo Milanez (1993) e Ramos(2002). A primeira é levar em conta a determinação dos objetivos da prática

da oralidade no ensino da língua materna. Para que as atividades não estejam esvaziadas de sentido, é preciso saber por que ensinar.

A língua oral é o instrumento mais usado no processo comunicativo-interacional humano. Além disso, apesar de o aluno já ter habilidades orais básicas, ainda não domina a língua em suas diferentes situações sociais. Só a instrução escolar poderá muni-lo de habilidades específicas para esse domínio. Assim é necessário se deter na ampliação dos recursos expressivos do aluno, acrescentando a variedade culta, a fim de aprimorar, dia a dia, a capacidade comunicativa do sujeito em cada situação comunicativa.

Engana-se quem pensa que os alunos não tenham consciência disso e só achem importante ler e escrever. Em pesquisa com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Amorim (*apud* Leal; Gois, 2012) perguntou o que eles, alunos, gostariam de aprender na escola. Eles citaram, entre outros conteúdos, os relacionados à capacidade de falar as variantes de prestígio, com objetivo de “falar bem” em uma entrevista de emprego e “saber se expressar” nos lugares não-familiares. Falar, para eles, está diretamente relacionado à ascensão social. Tais exemplos revelam ainda que o aluno sabe que fala uma variante desprestigiada e entende que só a escola pode propiciar condições de aprender a mais prestigiosa.

Assim, ainda que os alunos, antes de chegarem à escola, já tenham adquirido competência para falar e ouvir, cabe à escola, de forma geral, e às aulas de Língua Portuguesa, em particular, promover atividades sistemáticas que desenvolvam as habilidades de produção e recepção de textos orais em contextos mais formais, dos quais o aluno vai participar, quando estiver fora do seu convívio familiar, que pressuponham maior preparo e planejamento da fala do aluno.

A prática da língua deverá ser o ponto de partida e o ponto de chegada nas estratégias de ensino-aprendizagem, e integrada às atividades de reflexão sobre o funcionamento da linguagem. O principal papel do professor de língua materna é o de estimular nos alunos a capacidade de observar objetivamente o funcionamento da língua enquanto instrumento de comunicação.

Assim, as atividades epilinguísticas, que trabalham com a observação dos fatos linguísticos vinculados ao processo interacional, são muito mais produtivas no ensino de língua que as atividades metalinguísticas. É importante criar no aluno a ideia de que saber sua língua não é apenas saber utilizar metalinguagem.

Saber sua língua é, por exemplo, dar conta das regras que governam a produção apropriada dos enunciados (Gnerre, 1985:4). É importante que o falante saiba quando pode

falar e quando não pode; que tipo de conteúdos referenciais é consentido, e que tipo de variedade linguística é oportuno para cada situação comunicativa.

É, em segundo lugar, considerar as especificidades da língua falada em relação à escrita. Desde os primeiros anos escolares, a abordagem do ensino de oralidade é ineficaz, pois não leva em conta a diferença entre as modalidades. A oralização da escrita<sup>11</sup>, com atividades como leitura em voz alta e declamação de poemas, por exemplo, paralelamente a falta de qualquer outra atividade oral, faz com que o aluno acredite que só se fala a partir da escrita, assim, condicionando o bom uso da fala com o uso correto da escrita. A escola deve fazer o aluno descobrir as peculiaridades das duas modalidades. Assim, é importante que ele saiba que a diversidade das produções orais e escritas existe muito em função da situação em que o discurso se realiza. Essas diferenças geram distinções entre os estilos formal e informal, por exemplo.

Em terceiro lugar, envolve considerar a grande variedade de tipos de produção oral. Podemos perceber textos de diferentes níveis e tais produções estarão submetidas à intenção comunicativa. Além disso, mudança da situação comunicativa pode determinar mudança na produção oral. Com relação a esta, não se pode falar em norma, mas em um conjunto de normas distintas que caracteriza o falar de diferentes categorias sociais. A norma, dessa maneira, é normatizada, pois os registros de língua estão condicionados às situações comunicativas.

Conclui-se, pois, que a oralidade não é a modalidade do “vale tudo” linguístico, de forma que seu estudo também não o pode ser. Desvios gramaticais não fazem parte das características da fala e não serão vistos dessa maneira na escola e, tampouco a aula de língua portuguesa vai se debruçar na correção de diálogos ou em perguntas sobre o caráter errôneo de determinada “fala” de personagem. Além disso, trabalhar a modalidade oral não é só fazer leitura em voz alta de algum texto, ou discutir determinada questão de tema muito alheio à oralidade por meio da fala do aluno.

O fato é que há dificuldades em demarcar o que estudar quando se fala em atividades orais. Destaquemos, nesse contexto, o desconhecimento de parte dos professores do que vem a ser o trabalho com textos, principalmente os orais, em sala de aula. É comum os professores acharem que dramatizar ou responder oralmente a alguma pergunta já são atividades suficientes de oralidade, e muitos se questionam até mesmo se isso é útil, uma vez que os alunos falam - e bastante - no dia a dia. Por isso, convém explicar que o fato de os alunos

---

<sup>11</sup> Atividades de oralização da escrita, de acordo com Marcuschi (1997), são atividades que culminam da escrita, leituras em voz alta, por exemplo.

serem capazes de interagir como falantes naturais não lhes garante eficiência nas produções orais, uma vez que assim como os textos escritos, os textos falados de domínio público são orientados por convenções formais da língua.

Tendo em vista essa dificuldade, alguns autores interessados na promoção das atividades orais no ensino apresentaram alguns exemplos do que deve ser privilegiado no tocante ao trabalho com a língua oral na escola.

Milanez (1993) observa que a escola deve motivar para o ensino da língua oral através dos seguintes meios:

(1) Oferecer justificativa para cada atividade oral. O aluno precisa perceber que há finalidade; (2) Atividades relacionadas ao interesse dos alunos. Os temas das atividades devem fazer sentido e ser alvo do interesse dos alunos, tendo em vista a faixa etária, a classe social; (3) Atividades orais devem ser constantes e variadas; (4) O professor deve acompanhar seus alunos no planejamento de suas atividades; (5) O domínio da linguagem deve ser um alvo que o adolescente deseje atingir.

Magda Soares (2002:7), em sua coleção de livros didáticos *Português: Uma Proposta de Letramento*, sustenta que a escola deve estar preparada para colocar o aluno de frente de um grande número de textos, com atenção especial aos gêneros textuais orais “próprios de interação orais mais formais e estruturadas, próprias de instâncias públicas: debate(argumentação), seminário, exposição, relato de experiência, notícias e informações, apresentações de regras e instruções, entrevista, depoimento.”

Fávero, Andrade & Aquino (2007) consideram mais interessantes as atividades que relacionam oralidade e escrita, e argumentam que o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, pois escrita e oralidade mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis. Elas defendem ainda que, a partir de textos orais produzidos e gravados pelos próprios alunos, é possível propor atividades de identificação de tópicos e subtópicos, relacionando-os posteriormente à elaboração de textos escritos para observar como se estruturam os parágrafos. Outra sugestão das autoras é identificar marcas de oralidade em textos jornalísticos, percebendo os efeitos de sentido, e em crônicas, para caracterizar a construção dos personagens. Na intenção de observar o *continuum* tipológico ao qual se refere Marcuschi, as autoras sugerem a comparação de textos orais e escritos produzidos por uma mesma pessoa e dois textos orais produzidos por pessoas diferentes, em situações distintas de comunicação, atentando para o trabalho com a compreensão e produção textual. (*apud* Santos, 2005)

Castilho propõe a combinação de textos orais e escritos para que se faça o “emparelhamento da língua falada e da língua escrita”. Assim, pode-se perceber como se constroem esses textos e o que caracteriza a modalidade em cada um deles. Castilho defende ainda que a língua falada deva ser incorporada às aulas de língua materna, já que, “via de regra”, o aluno não procede de um meio letrado. O ponto de partida para a reflexão gramatical seria, então, de acordo com o linguista, o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação (Castilho, 1998).

Marcuschi (2008) sugere atividades de retextualização nas quais, a partir de um texto oral, se passa a outros, num processo contínuo de reescrita, tentando sempre manter as informações básicas, mas modificando o original passo a passo. O autor destaca, entretanto, que, às vezes, as transformações acabam por alterar também as informações iniciais, o que pode ser discutido com a turma.

O autor sugere as seguintes possibilidades de retextualização:

- |   |
|---|
| 1) Fala → Escrita (entrevista oral → entrevista impressa) |
| 2) Fala → Fala (conferência → tradução simultânea)        |
| 3) Escrita → Fala (texto escrito → exposição oral)        |
| 4) Escrita → Escrita (texto escrito → resumo escrito)     |

Correa (2001, 157:158) defende o desenvolvimento de atividades que abordem a influência mútua entre fala e escrita. Para ele, é preciso valorizar, levando em conta essa concepção, os recursos de representação dos fenômenos orais no texto escrito, as chamadas marcas de oralidade<sup>12</sup>, tão criticadas na escola. Usar, no texto escrito, marcas orais de interação é um modo de transpor para a escrita as diferentes vivências do sujeito em diferentes e complexas situações de interação. Segundo ele:

Quando no processo e por meio desse recurso, o aluno alcança produzir efeitos estilísticos intencionalmente desejados, não há por que tachá-los como negativos. Em vez de desvalorizá-las, portanto, seria conveniente mostrar ao aluno que o reconhecimento de tais recursos pode representar uma percepção importante no processo de construção do texto escrito. É recomendado, pois, que ele desenvolva, (...) utilizando-a, desse modo em benefício de suas intenções comunicativas.

<sup>12</sup> As marcas de oralidade, sobre as quais já falamos rapidamente, estão presentes em alguns textos escritos como uma forma de mimetizar a fala na escrita. A noção de marca aqui acompanha a explicação de Azeredo (2008), quando diz que a forma marcada apresenta uma particularidade que a outra não tem.

Schneuwly e Dolz (2004) entendem que o trabalho com a língua oral só pode ser feito a partir de gêneros. Para eles, em virtude da diversidade dos gêneros orais, é mais produtivo trabalhar com os gêneros públicos – exposição, entrevista, discussão em grupo e seminário. Defendem, ainda, a proposta com as sequências didáticas,<sup>13</sup> que, planejadas de acordo com os objetivos do professor, envolvem atividades de aprendizagem e avaliação.

Os autores explicam as etapas do trabalho com a sequência de gêneros orais: (1) o professor deve ter domínio dos aspectos funcionais e formais do gênero a ser ensinado; (2) deve ser feito o levantamento do conhecimento prévio os alunos, de forma que a sequência didática não fique nem muito fácil nem muito difícil; (3) O professor deve explorar e ampliar o repertório de gênero em estudo por meio de leituras e análise de exemplos de textos do gênero trabalhado; (4) organizar e sistematizar os conhecimentos sobre o gênero; (5) propor uma produção coletiva e/ou individual; (6) revisão do texto; (7) reescrita.

Atividades desse tipo não exigem muito material áudio-visual, mas acabam por ir além de mostrar como se estruturam os textos orais e escritos. Propiciam a participação ativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, por meio de textos, ou seja, leitura e produção. Com um pouco mais de aprofundamento, o professor chega a mostrar aspectos linguísticos envolvidos.

É preciso, para exercer essas e outras atividades importantes para um ensino profícuo da língua, que os professores cheguem à sala de aula com uma reflexão sólida sobre como operacionalizar as propostas apresentadas na universidade, nos textos teóricos e nos PCN, de tal modo que seu trabalho resulte numa orientação segura e eficaz de como desenvolver, na escola, a competência de uso da língua, especialmente a oralidade.

---

<sup>13</sup> Sequências didáticas são conjuntos de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (Dolz; Schneuwly, 2004)

### 3 – O ESTUDO DA ORALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O livro didático ocupa um lugar de grande importância na definição de políticas públicas para a educação. Seu papel na escola começa com a delimitação da proposta pedagógica, passa pelo fato de ser o material de encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem e acaba por ser o principal, senão o único, suporte de textos disponível para uma expressiva parcela da população brasileira, em especial a mais pobre, inserir-se de fato na cultura escrita.

Por conta de sua importância, o Ministério da Educação passou a dar-lhe maior atenção e a promover uma série de programas a fim de aumentar seu alcance e melhorar sua qualidade.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nasceu em 1985 com o intuito de adquirir e distribuir nacionalmente os livros. Em 1996, o PNLD, além das atribuições iniciais, passou a avaliar os manuais. O livro didático está presente em quase todas as salas de aula do país e constitui um dos elementos mais básicos da organização do trabalho docente. A realização da avaliação funciona como uma forma de intervenção do Estado nas práticas docentes e no currículo escolar.

Os anos 90 foram de mudanças, no ensino brasileiro, influenciadas pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelas novas discussões teóricas, no caso da disciplina Língua Portuguesa, fomentadas desde os anos 60 e fortalecidas nos anos 80 e 90. Em torno dos preceitos trazidos pelas leis fundamentais do país e das novas teorias linguísticas, ocorreram algumas discussões sobre o fazer pedagógico, como podemos perceber nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Guia do Programa Nacional do Livro Didático.

Em Língua Portuguesa, ocorreu efetivamente um direcionamento claro para o trabalho com gêneros do discurso escritos e orais, seja nos PCN, seja no Guia PNLD. No entanto, apesar do número crescente de estudos sobre os gêneros orais, observamos que sua aplicabilidade não se insere, na mesma medida, nas salas de aula, de modo geral.



### 3.1 ) Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o tratamento da oralidade

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (Brasil, 1998: 19)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), comprometidos com o ideal de escola voltada para a formação de cidadãos, apostou em um ensino de língua voltado para a funcionalidade. O documento prevê, logo no seu início, a necessidade de mudança do currículo escolar, apontando problemas no currículo anterior, de natureza basicamente estruturalista cujo objeto de ensino era principalmente o sistema linguístico. O estudo de língua era centrado na gramática e nas noções de certo e errado.

No tocante às modalidades linguísticas, a perspectiva dicotômica imperava e a língua escrita era privilegiada como lugar da correção, enquanto a falada, era o do erro, da informalidade. Os PCN, apoiados na concepção de língua que os fundamenta, entendem que o ensino de português deve capacitar o aluno a utilizar as duas modalidades, produzindo e compreendendo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto às diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Nessa perspectiva, a língua oral é um dos eixos básicos nos conteúdos de língua portuguesa, em torno do qual se articula o ensino, conforme apontamos na seção 2.3.

Os PCN de Língua Portuguesa julgam importante, em primeira análise, que sejam introduzidas, em sala de aula, a produção e a escuta de textos orais, no intuito de preparar o aluno para os usos públicos da linguagem<sup>14</sup>, afirmando, assim, a necessidade de tornar o falante capaz de se utilizar bem dos gêneros orais dessas circunstâncias, considerando os papéis por ele assumidos, o que leva à escolha da variedade linguística adequada à situação. Também são evidenciadas as atividades de monitoramento do próprio desempenho oral, considerando possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais.

---

<sup>14</sup> Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciatador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional (Brasil, 1998:24)

A fala pública é considerada pelo documento o foco do trabalho com a oralidade e reduzi-la a uma abordagem instrumental, por conseguinte, seria insuficiente para isso. Dessa forma, o documento demonstra que a escola deve preparar o aluno para utilizar a linguagem oral no planejamento e na realização de entrevistas, debates, seminários e apresentações teatrais, entre outras atividades, propondo situações em que tal modalidade apresente valor sociocomunicativo, envolvendo também regras de comportamento social. Um aspecto importante ressaltado no documento é que não se pode valorizar somente o nível mais formal de fala para todas as situações. A escola precisa livrar-se da ideia – enfatiza o documento – de que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita.

A exposição a textos orais daria embasamento à percepção de que a fala traz características próprias, porquanto fala e escrita, no dia a dia, seguem padrões diferentes de organização do discurso. Assim, é necessário adequar a modalidade oral às situações interlocutivas, afastando o pensamento de que não se ensina o que os alunos já sabem, orientando que a escola, desse modo, deixe de privilegiar somente a escrita.

Nesse sentido, os Parâmetros esclarecem que tal desvalorização da fala existe em virtude da excessiva valorização da escrita, identificada com a língua padrão. Quanto a isso, tanto na modalidade falada quanto na escrita, a variação é perfeitamente aceita, cabendo ao professor capacitar os alunos para adequar a linguagem ao contexto.

Os conteúdos propostos pelos PCN, conforme apontamos no capítulo 1, organizados nos eixos USO e REFLEXÃO, devem instaurar-se em Práticas de Leitura, Escuta e Produção de Textos Orais e Escritos, sem deixar de dialogar com a análise linguística.

A prática de escuta e de produção de textos orais deve ser delineada a partir de gêneros textuais, conforme o pressuposto do texto como unidade básica de ensino. Tanto para atividades de escuta e leitura de textos, quanto para produção de textos orais e escritos, os gêneros são separados nos domínios anteriormente expostos. No literário, enfatizam-se os de tipo narrativo, como cordel, “causo” e similares, textos dramáticos e canções. No jornalismo, ressaltam-se as entrevistas e debates, principalmente. Na divulgação científica, destacam-se a exposição, os seminários, o debate e a palestra, talvez em virtude da sua utilização didática imediata. No domínio publicidade, destacam-se as propagandas. (Brasil, 1998)

Tendo em vista que a sugestão do documento para o trabalho com a língua oral seja voltado para gêneros não comuns ao ambiente familiar e de menor acesso em usos espontâneos da linguagem, é fundamental que a escola tenha um *corpus* dos gêneros previstos, a partir do qual as atividades de escuta sejam organizadas e, com isso, propiciar aos alunos a construção de referências para a produções orais públicas. Esse *corpus* pode ser

organizado a partir de áudio e vídeo, e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas e saraus literários organizados pela escola, que envolvam conteúdos temáticos contemplados em projetos em andamento em Língua Portuguesa em conjunto com outras áreas.

Práticas de escuta, para os PCN, são as que colocam os alunos em situações reais de interlocução – simultâneas ao processo (*online*) ou gravadas, ouvindo ou participando ativamente através de interferências, com o fim avaliativo; durante ou depois destas, realizam-se anotações para apreender o tema; analisar a linguagem em função do contexto; verificar as diferenças em função dos interlocutores envolvidos e tomar conhecimento da organização de participações nos eventos linguísticos.

A escuta de textos simultânea ou gravada, de autoria dos alunos (ou não), são relevantes para o processo de aprendizagem, pois conferem à análise um verdadeiro entendimento da relação oral-escrito, uma vez que se pode transcrever os dados, voltando a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a momentos que mostrem características típicas da fala.

Assim, há de se observar que as atividades de escuta no ensino ainda muito pouco frequentes por conta da falta de aparelhos eletrônicos nas escolas, restringindo-se à escuta dos alunos por seus colegas nas próprias situações de interação. Os manuais didáticos, muitas vezes, sabendo não contar com aparatos tecnológicos, deixam de propor atividades mais produtivas com a fala, com a escuta de textos efetivamente orais. Até mesmo em tarefas de retextualização<sup>15</sup>, não há aparato que possibilite a transcrição dos textos.

As atividades abaixo, segundo os PCN (Brasil, 1998: 68-69), relacionam-se à escuta:

- Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultâneas ao processo de produção, com apoio em roteiros orientadores para o registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos relativos ao plano temático, ao uso da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento. A presença, nessas situações, propicia, conforme o gênero, interessantes articulações com a produção de textos orais, pois o aluno pode intervir com participação ativa através de perguntas e colocações.
- Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, também com a finalidade de focalizar os aspectos mencionados no item anterior. A gravação, pela especificidade do suporte, permite, no processo de análise,

---

<sup>15</sup> Retextualização é um processo de operações complexas com a finalidade de passar da fala para a escrita (Marcuschi, 2008)

que se volte a trechos que tenham dado margem a ambiguidades e apresentado problemas para a compreensão. Para melhorar a qualidade da intervenção do professor na discussão, sempre que possível, é interessante dispor também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que lhe permite ter clara a progressão temática do texto para resolver dúvidas, antecipar passagens em que a expressão facial se contraponha ao conteúdo verbal, identificar trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, localizar enunciados contraditórios a argumentos sustentados anteriormente.

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

Atividades de produção de textos orais, segundo os PCN, são aquelas em que se orientam os alunos tanto para a preparação prévia (elaboração de quaisquer suportes como cartazes, esquemas, encenação, memorização de textos) quanto para o uso em situações reais de interlocução (gêneros por natureza orais como entrevistas, debates, exposições, palestras). Teriam imbricadas, em sua forma, o texto oral em si e suas características mais marcantes, assim como uma situação real de interlocução.

As atividades de produção do texto oral, segundo o documento, devem seguir as seguintes etapas:

- 1) Preparação prévia:
  - 1.1 elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição;
  - 1.2 preparação de cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição;
  - 1.3 elaboração de roteiros para realização de entrevistas ou encenação de jogos dramáticos improvisados;
  - 1.4 preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos;
  - 1.5 memorização de textos dramáticos ou poéticos a serem apresentados publicamente sem apoio escrito.
  
- 2) Planejamento simultâneo:
  - 2.1 participação regular do aluno em situações de interlocução que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos, tais como:
    - a) discussão improvisada ou planejada sobre tema polêmico;
    - b) entrevista com alguém em posição de poder ajudar a compreender um tema, argumentar a favor ou contra determinada posição;
    - c) debate em que se confrontam posições diferentes a respeito de tema polêmico;
    - d) exposição, em público, de tema preparado previamente, considerando o conhecimento prévio do interlocutor e, se em grupo, coordenando a própria fala com a dos colegas;
    - e) representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre;
    - f) leitura expressiva ou recitação pública de poemas.

2.2 análise da atividade discursiva realizada pelos alunos, tanto a partir de gravações quanto de observações de terceiros. Tais situações permitem ao professor e ao aluno avaliar as facilidades e dificuldades encontradas no processo enunciativo, a reação da audiência em função dos efeitos pretendidos, entre outros, de modo a instrumentalizar o aluno para melhorar seu desempenho.

Observa-se ainda, que, no tocante à orientação para o trabalho com a análise linguística pela escola, o documento enfatiza que o isolamento do fato linguístico a ser estudado entre os diversos componentes da expressão oral e escrita faz parte da organização dos conteúdos para possibilitar a aprendizagem dos conteúdos selecionados; quanto à variação linguística, deve-se levar em conta os padrões estabelecidos pela tradição oral, que não são os mesmo da escrita, a fim de não se reproduzir na escola um espaço para a discriminação, nem tratar as variantes linguísticas que mais se afastam do padrão como desvios ou inadequações.

Entendemos que, diante do exposto, os Parâmetros Curriculares contribuíram fortemente para uma abertura da escola à modalidade oral e ao estudo das variantes linguísticas, trazendo para a agenda escolar discussões sobre as diferenças e similaridades das modalidades oral e escrita, por exemplo.

Das orientações dos PCN para a abordagem da oralidade no universo escolar, podemos traçar algumas conclusões no tocante às contribuições trazidas pelo documento no que diz respeito à revisão das práticas escolares da linguagem.

A primeira delas liga-se ao fato de a oralidade passar a integrar a educação linguística dos estudantes das escolas públicas ou particulares, ou no mínimo, ser desejada, adquirindo, pois, relevância. Sugerir a inserção de práticas de textos falados no ensino, o que, em contexto antecedente, praticamente inexistia, foi o principal avanço trazido pelos Parâmetros, já que, como vimos, a noção de língua que balizava o currículo anterior considerava oralidade e escrita como realidades dicotômicas, deixando clara uma suposta superioridade desta, tida como similar à norma padrão, em relação, àquela, considerada similar à variedade informal.

Esse último aspecto foi radicalmente rechaçado pelo documento, que mudou, assim, a forma de encarar a relação fala-escrita. Ambas passaram a ser vistas como modalidades e práticas de linguagem, que possuem o mesmo *status* na vida linguística dos sujeitos, sem superioridade ou inferioridade de uma sobre a outra, e que podem se influenciar mutuamente. Sabe-se, obviamente, que a forma como o documento compreende a linguagem é o elemento determinante dessa mudança de perspectiva.

Outro fator preponderante para a inserção da oralidade no cotidiano pedagógico, apontado pelas orientações, são os processos de escuta e de produção de textos orais, um avanço que depende bastante de recursos tecnológicos, nem sempre presentes na realidade das escolas públicas brasileiras e que, muitas vezes, não são dominados pelos docentes.

Quanto a esses dois processos pedagógicos, a citação de estratégias para o trato da língua oral surge também como outro item valioso para uma educação linguística integral, já que, embora nem sempre efetivamente exemplificadas ou mais bem desenvolvidas, constituem uma forma de demonstrar como, inicialmente, se pode lidar com a fala no processo ensino-aprendizagem de modo a desenvolver a competência discursiva dos estudantes.

Indubitavelmente, os PCN deixaram um importante legado ao ensino de Língua Portuguesa. No entanto, como sua função é apenas orientar de modo geral a educação brasileira, apontando caminhos possíveis nas áreas específicas de conhecimento, mas não soluções e direcionamentos práticos e pontuais, o documento parece não atingir diretamente a realidade das escolas, em alguns casos.

Além de chegar aos professores via livros didáticos, muitas vezes única ferramenta daqueles, via adaptações curriculares ou dispersas capacitações empreendidas pelas Secretarias estaduais e municipais, o documento traz uma fundamentação teórica pouco íntima dos docentes, obscura em alguns pontos e, por vezes, vaga, a não ser quando aos docentes é oportunizada a realização de um curso de pós-graduação, por exemplo, nível em que se refletem mais profundamente teoria e prática docente.

Sendo assim, um dos principais objetivos no horizonte de expectativas dos Parâmetros – a formação do professor – não chega a ser cumprido e permanece uma real distância entre o documento e a prática pedagógica, o que revela necessidade de formação docente efetiva, para que tais orientações sejam praticadas.

### 3.2) Guia PNLD: objetivos e critérios

O livro didático se tornou, já há alguns anos, a principal fonte de consulta utilizada por alunos e professores, influenciando de forma direta o trabalho destes, as abordagens metodológicas e os currículos; organizando, em muitos casos, a prática pedagógica em sala de aula. Tendo isso em vista, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e da Cultura, passou a participar do debate envolvendo a qualidade do livro didático no início dos anos 90. Formou uma comissão de especialistas para avaliar os livros mais solicitados ao MEC e estabelecer critérios gerais para a avaliação das obras adquiridas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), órgãos ligados ao Ministério da Educação, que atualmente, têm a finalidade de avaliar, adquirir e distribuir, universal e gratuitamente, os livros didáticos para o Ensino Fundamental público brasileiro.

Suas atribuições foram modificadas a partir de 1996, quando as coleções didáticas a serem compradas começaram a passar por um processo de análise e avaliação sistemático e contínuo, fazendo com que o MEC formasse comissões para cada área de conhecimento, compostas por professores especialistas nessas áreas e níveis de ensino. As comissões eram responsáveis pela avaliação e discussão com os editores e autores das coleções didáticas, desenvolvendo o processo de avaliação propriamente dito.

Ainda que os critérios para as avaliações decorressem das especificidades das áreas de conhecimento a que os livros se destinavam, houve também critérios comuns de análise, como: adequação didática e pedagógica, qualidade editorial, gráfica e pertinência do manual do professor. Definiram-se, ainda, os critérios eliminatórios: não expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não induzir a erros ou conter erros conceituais graves.

Percebe-se que o governo, através dos critérios avaliativos do Guia PNLD, passou a intervir não somente no que deveria ser ensinado, mas também a observar como se dava o ensino de valores morais e éticos, por meio dos livros didáticos.

Em 1997 foi elaborado, a partir das avaliações, um *Guia de Livros Didáticos*, no qual apareciam todas as obras que reuniam qualidades suficientes para serem recomendados (com ou sem ressalvas), com seus pontos fracos e fortes. Com base nesse guia, os professores teriam condições de escolher os livros mais adequados para sua prática em sala de aula.



De 1998 a 2004, adotou-se a seguinte convenção para os livros no Guia: três estrelas para os livros recomendados com distinção; duas para os livros recomendados e uma para os livros recomendados com ressalvas. A partir de 2005, porém, foram utilizadas apenas duas convenções: coleção didática aprovada ou excluída.

Atualmente o Guia PNLD é formado por dois grandes critérios, que conduzem á seguinte avaliação:

- a) *Comum* - que envolve questões como respeito à legislação e à preceitos éticos;
- b) *Específico* - que envolve questões conceituais e metodológicas relativas ao que é indispensável a cada segmento do ensino.

Uma vez que nossa pesquisa se volta para manuais didáticos de Língua Portuguesa do segundo segmento do Ensino Fundamental, cabe citar o que o Guia PNLD 2011 espera do aluno desse ciclo e o que julga ser pertinente a seu ensino:

o aluno ingressante nesse segmento já cumpriu satisfatoriamente uma primeira e decisiva etapa de seu processo de letramento e alfabetização, tendo, inclusive, se apropriado de algumas práticas mais complexas e menos cotidianas (relacionadas a esferas públicas de uso da linguagem), seja de leitura e escrita, seja de compreensão e produção de textos orais. Essas práticas apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, demandam novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos correlatos mais relevantes. Portanto, cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita, aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos; desenvolvendo as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento; ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; desenvolvendo as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

(Guia PNLD, 2011: 19)

Em relação à Língua Portuguesa para os quatro últimos anos do novo Ensino Fundamental, o Guia PNLD (2011, p. 20) orienta que o ensino deve organizar-se de forma a garantir ao aluno:

- *desenvolvimento da linguagem oral e apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar; pleno acesso ao mundo da escrita;*
- *proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros textuais e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;*

- *fruição estética e apreciação crítica da produção literária* associada à Língua Portuguesa, em especial à da literatura brasileira;
- desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na *compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal*, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
- *domínio das normas urbanas de prestígio*, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas, em que seu uso é socialmente requerido;
- *práticas de análise e reflexão sobre a língua*, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.

Nesse sentido, *as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização* e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDP) a eles destinados. Por outro lado, *as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical*, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas.

(Guia PNLD, 2011: 21 – grifos do autor)

Pode-se reconhecer, em tal abordagem, a preocupação do Guia PNLD com a funcionalidade e com o uso linguístico, cuja orientação teórica segue os pressupostos dos PCN de Língua Portuguesa.

O documento considera, a partir dos dois critérios aludidos, que as coleções didáticas apresentem coletânea de textos que levem a experiências múltiplas de leitura e diversidade de estratégias de ensino-aprendizagem. Desse modo, há subjacente, nestes critérios, duas grandes preocupações: a formação de um leitor e produtor proficiente de textos variados, inclusive os literários, e a criação de estratégias em prol da progressão do aprendizado, de forma que cada conteúdo esteja articulado a outro, favorecendo um desenvolvimento gradual do aluno.

O guia também prevê que as coleções aprovadas, ainda que de maneiras diversas, organizem seus livros de forma a oferecer textos e atividades que colaborem para os objetivos estabelecidos para cada um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa no segundo segmento: leitura e produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

No trabalho com leitura, a finalidade é a formação do leitor e o desenvolvimento da proficiência em leitura, observando que esta é uma situação de interlocução autor/texto/leitor. Os textos devem ser lidos, portanto, tendo em vista gêneros e estratégias de leitura.

Quanto à escrita, considerada como prática social situada, o documento busca apresentar condições contextualizadas de produção de texto, vendo o ato de escrever como um processo que segue as etapas de planejamento, produção, revisão e reescrita. Os textos, do mesmo modo, devem ser de diversos gêneros e ter pertinência e sentido em relação a cada série.

Frente aos conhecimentos linguísticos, os livros devem abordar diferentes tipos de recursos em situação de uso, articulando-os com a leitura e produção de textos e com o exercício da linguagem oral, considerando as variedades linguísticas regionais e sociais, e promovendo também as normas urbanas de prestígio, sem deixar de construir conceitos.

Em relação ao trabalho com a oralidade, os manuais devem utilizar, nas estratégias didáticas, abordagens de leitura e de produção de textos, valorizando a variação e a heterogeneidade linguística, situando, nesse sentido, as normas urbanas de prestígio, propiciando o desenvolvimento das capacidades discursivas relacionadas aos usos de linguagem oral, próprios das situações formais e públicas pertinentes à série para qual se volta o livro.

A avaliação dos manuais, realizada pelo Guia, segue um conjunto de questões que visam a testar a qualidade do material didático (PNLD 2011 : 47-51).

1) Coletânea de textos:

8<sup>16</sup>. A coletânea é representativa do que a cultura escrita oferece para o adolescente na faixa escolar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental?

a) Os gêneros selecionados pertencem a esferas socialmente relevantes?

b) A coletânea inclui textos multimodais?

c) A produção cultural específica para os adolescentes (quadrinhos, almanaques, suplementos de jornais) está representada?

d) Os textos literários selecionados são de autores representativos do cânone?

e) Há textos literários que se referem a diferentes épocas e regiões (aí incluídas traduções de boa qualidade)?

---

<sup>16</sup> Os tópicos da ficha de avaliação do Guia PNLD 2011 que nos interessam são os de número oito aos número dezanove, como é possível perceber, pois são tópicos avaliadores da abordagem metodológica assumida pela coleção no tocante aos conteúdos de Língua Portuguesa. Os tópicos anteriores a eles eram ligados à descrição geral da obra.

9. A coletânea favorece experiências significativas de leitura?

- a) Os temas selecionados são pertinentes para a formação cultural do aluno?
- b) Os temas selecionados são abordados de diferentes pontos de vista (o do adolescente, o do adulto, o do aluno, o do professor, o do negro e o do branco, o feminino e o masculino)?
- c) Os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados contemplam a heterogeneidade sociocultural brasileira?
- d) Os textos originais e autênticos (isto é, que circulam socialmente na cultura escrita), autorais ou não, constituem maioria absoluta?
- e) Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido?
- f) Os fragmentos e adaptações trazem indicação de cortes?
- g) A apresentação dos textos traz indicação de créditos?
- h) Os textos mantêm fidelidade ao suporte original, quando pertinente para a compreensão?
- i) As ilustrações favorecem a reconstrução dos sentidos dos textos pelo aluno?

2) Leitura:

10. As atividades de leitura colaboram efetivamente para a formação geral do leitor?.

- a) Definem objetivos plausíveis para a leitura proposta?
- b) Resgatam o contexto de produção (esfera, suporte, função social, contexto histórico)?
- c) Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas?
- d) Discutem questões relativas a diversidade sociocultural brasileira?
- e) Situam as práticas de leitura em seu universo de uso social?
- f) Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros praticados em diferentes esferas de letramento?
- g) Incentivam os alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do LD?
- h) Tratam a leitura como processo de interlocução, promovendo o diálogo leitor–texto–autor?

11. As atividades de leitura colaboram efetivamente para a formação do leitor literário?

- a) Situam o autor e sua obra em relação à produção cultural e aos cânones literários?
- b) Situam o fragmento selecionado em relação à obra de que faz parte?
- c) Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas?
- d) Levam o aluno a considerar a materialidade do texto na apreensão de efeitos de sentido?

e) Aproximam adequadamente o aluno do padrão linguístico do texto (vocabulário e recursos sintáticos pouco usuais, variedades linguísticas etc.)?

12. As atividades de leitura colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno?

a) Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses)?

b) Desenvolvem capacidades de leitura para além da localização de informações?

c) Exploram aspectos discursivos [interdiscursividade, intertextualidade, marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade, etc.]?

d) Exploram os recursos linguístico-textuais específicos dos diferentes gêneros para a produção de sentido (recursos de conexão, coesão verbal e nominal, recursos sintáticos)?

e) Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos?

3) Produção de textos escritos:

13. Situa a prática de escrita em seu universo de uso social?

a) Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, jornalístico, multimodal etc.)?

b) Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, função social, gênero, destinatário)?

c) Definem objetivos plausíveis para a escrita proposta?

d) Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?

14. As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita, tomando a produção de texto como processo de interlocução?

a) Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?

b) Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)?

c) Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos apropriados de coesão e coerência, inclusive seleção lexical, recursos morfossintáticos)?

d) Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal, informal)?

e) Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?

4) Oralidade:

15. As atividades colaboram efetivamente para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno?

- a) Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na compreensão e na produção?
- b) Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais (diferentes gêneros)?
- c) Discutem e orientam a construção dos gêneros orais propostos, no plano textual (coerência, explicitação de informações, modelo social de organização geral)?
- d) Discutem e orientam a escolha do registro de linguagem adequado à situação, para os gêneros orais propostos (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.)?
- e) São isentas de preconceito associado às variedades orais?
- f) Orientam para o planejamento de gêneros orais formais (quando necessário)?
- g) Orientam o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor entre outros)?

5) Conhecimento linguístico:

16. Que tipos de objetos linguísticos são abordados?

- a) Relações fono-ortográficas
- b) Morfologia (classes de palavras, estrutura morfológica da palavra etc.)
- c) Relações morfossintáticas (relações na frase, período composto etc.)
- d) Relações semânticas (sinonímia, antonímia, heteronímia etc.)
- e) Aspectos do texto (coesão e da coerência, progressão temática, pontuação e paragrafação etc.)
- f) Aspectos do discurso (ancoragem, discurso reportado, modalização etc.)
- g) Aspectos da variação linguística (dialeto, registro, socioleto etc.)

17. Os objetos linguísticos são abordados predominantemente de uma perspectiva

- a) estrutural?

b) textual?

c) discursiva?

18. O tratamento dos conhecimentos linguísticos

a) é pertinente para este nível de escolaridade?

b) é funcional e apresentado com economia de conceitos?

c) conduz à reflexão

d) considera o português brasileiro contemporâneo, na abordagem das normas urbanas de prestígio?

6) Atividades:

19. Como se distribuem as atividades?

a) O conjunto de atividades é suficiente como apoio para o aprendizado dos conteúdos propostos?

b) A coleção apresenta propostas diversificadas para as rotinas de sala de aula, quanto a

(i) tempo escolar.

(ii) espaço escolar.

(iii) tipos de recursos didáticos.

(iv) formas de organização do trabalho dos alunos (individual, grupo, coletivo, entre turmas etc.).

c) A distribuição dos conteúdos e atividades é coerente com a proposta pedagógica da obra?

d) Há equilíbrio entre os quatro eixos de ensino?

e) Há articulação entre os eixos de ensino?

### 3.3) O Guia PNLD e o estudo da oralidade

O Guia PNLD entende que o aluno já chega à escola dominando a linguagem oral, em situações sociais imediatas e a compreende como um instrumento por meio do qual se dará a interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. A modalidade oral é vista, portanto, como apoio para que o aluno aprenda o funcionamento da escrita, além de, a partir dela, estender seu domínio discursivo para novas situações e contextos, especialmente no uso de gêneros orais formais e públicos.

Dessa forma, caberá aos livros didáticos, no tocante ao trabalho com a língua oral, como prevê o Guia PNLD: favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem; recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos; explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam, valorizando e efetivamente trabalhando a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio; propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

Em relação à metodologia a ser adotada, os livros devem utilizar-se dos conceitos e informações básicas de maneira suficientemente clara para o seu aluno e mobilizar e desenvolver diversas capacidades e competências envolvidas na proficiência oral.

Em suma, para o Guia PNLD, o ensino de língua oral no livro didático deverá contemplar o gênero informal/gênero conversa; as atividades de leitura (oralização da escrita); a variação linguística; a relação entre fala e escrita, os gêneros orais públicos e ou formais.

O objetivo do Guia, como vimos, é a avaliação dos livros didáticos que serão distribuídos, de modo amplo, para as escolas públicas. Diante disso, seu olhar para os conteúdos de ensino não visa a formar professores ou a orientar seu trabalho docente, mas a observar de que modo os manuais podem, afinados com os PCN, contribuir para o processo ensino-aprendizagem. Tudo isso graças à onipresença dos compêndios na escola.

Sendo assim, seus apontamentos frente à oralidade corroboram o que dizem os Parâmetros, de modo a contribuir para a herança destes ao ensino. Eles, de certo modo, reafirmam a necessidade de introduzir a oralidade nos livros didáticos – conteúdo caro à



competência discursiva do sujeito –, buscando sistematizá-la, já que tal introdução, presente em alguns livros, era algo não sistematizado e disperso.

Seus critérios de avaliação, portanto, alinhavam o modo como os manuais devem conceber teórica e praticamente a pedagogia do oral empreendida pelo livro didático: prevê que a oralidade seja posta em pé de igualdade com a escrita; relaciona ambas à prática da análise linguística, de modo interdependente, deixando claras as especificidades da fala; aponta para atividades de leitura com oralização da escrita; concebe a fala como uma modalidade e não como um item de variação linguística, diferenciando-as, portanto, tendo em vista que a comum a confusão entre ambas; e reafirma a necessidade de trabalho com gêneros orais privados e, sobretudo, públicos.

Indiretamente, o Guia intervém na prática pedagógica docente. Em semelhança aos PCN, quanto ao ensino da Língua Portuguesa, ele não deixa claro o modo como os manuais didáticos devem abordar frontalmente os gêneros orais.

Pelo que se pode perceber do Guia, não há uma postura rígida frente aos conteúdos do ensino de língua introduzidos nos livros e frente à metodologia a ser, verdadeiramente, adotada, o que, de certo modo, nos faz refletir sobre até que ponto Guia e indústria editorial teriam ou não interesses mercadológicos comuns.

#### 4 – A PRESENÇA DA ORALIDADE EM *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

Neste capítulo, esperamos comprovar as afirmações feitas no capítulo anterior, as quais indicam que tanto os PCN quanto o Guia PNLD intentam promover o ensino profícuo da prática oral; o que acontece, no entanto, é que ainda são perceptíveis as dificuldades do trabalho de língua oral em sala de aula.

O livro didático é um dos principais, senão o principal recurso didático dos professores em sala, norteando currículos e principalmente a metodologia de grande parte dos profissionais de educação. A concepção de livro didático como estruturador das práticas docentes vem desde a ampliação do sistema público de ensino, nos anos 60, (Rojo, 2003). Essa ampliação significou, além da democratização, um sucateamento da escola, cada vez mais lotada e sem recursos suficientes, decorrente da falta de importância dada pelas autoridades governamentais. O livro, especialmente no ensino público, preenche uma lacuna que suas próprias características o impedem de preencher plenamente. Também por conta dessas características, o ensino da oralidade e suas especificidades é um desafio a ser vencido para os autores das obras didáticas. (Val, 2008)

É, entretanto, possível perceber um esforço por parte dos autores da coleção analisada em seguir as diretrizes dos PCN, no tocante à oralidade e preencher os requisitos do PNLD. Mas será que o produto desse esforço é exitoso?

Tal questão nos leva à hipótese inicial que suscitou pesquisa: há diferenças em relação à concepção que os documentos oficiais, PCN e PNLD, têm de como se deveria fazer uso de gêneros orais nas aulas de língua materna e de como isso funciona, de fato, nos livros didáticos.

Foram analisadas por volta de 1000 páginas dos volumes do professor de 6º, 7º, 8º e 9º anos da coleção didática *Português: Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e selecionados, em primeira análise, todos os exercícios que fizessem referência à fala e à oralidade, totalizando 94 ocorrências, de 20 a 25 por livro.

Dessas ocorrências, nos interessarão 1) exemplos que corroborem ou não a concepção de língua admitida pelos autores. 2) propostas adequadas aos critérios a) dos PCN e b) do Guia PNLD bem executadas na coleção e assim como apresentar os principais problemas da coleção, no tocante ao uso e reflexão da língua oral.

O critério adotado para selecionarmos a coleção analisada decorreu de dois fatores: sua adoção em sala de aula e sua qualidade, conforme os critérios do Guia PNLD 2011.

*Português Linguagens* é uma das coleções mais compradas pelo PNLD, mais de um milhão de exemplares<sup>17</sup>, além de ser um dos livros que respondem mais positivamente ao guia PNLD 2011<sup>18</sup>.

Em relação aos itens analisados do *corpus*, adotamos o critério qualitativo da *representatividade*, focando nos exemplos que materializam, de modo mais visível, as atividades ligadas às práticas de língua oral existentes na sala de aula. Com tal procedimento metodológico, aponta-se para um estudo sem preocupações quantitativas, já que não se priorizam dados numéricos, mas interpretações e leituras que corroborem a hipótese lançada.

Inicialmente falaremos de forma geral da coleção didática analisada, cuja alta vendagem e importância no dia a dia escolar justificam um trabalho mais aprofundado.

#### 4.1) Organização dos Volumes

A coleção didática *Português: Linguagens* engloba livros de 1º ao 9º ano, além de três volumes de Ensino Médio. Cada livro está dividido em quatro unidades temáticas, divididas em três capítulos. As unidades são finalizadas, na seção “Intervalo”, com um projeto que articula leitura, produção escrita e oralidade, tendo em vista produtos como murais, livros, mostras, debates, exposições e cartazes.

Os livros têm, em média, 240 páginas com gêneros variados, e predomínio de textos jornalísticos e publicitários. São organizados por temas como “Amor”, “Juventude”, “Valores”, “Consumo”, “Ser diferente”, “No mundo da fantasia” e “Verde, adoro ver-te” com forte conexão com o conceito de cidadania.

No seu interior, apresentam-se, seções como “Leitura”, “Estudo do texto”, “A linguagem do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com adequação/expressividade”, “A língua em foco” (gramática), entre outras.

Entre as unidades, apresentam-se as seguintes seções: “Passando a limpo”, em que os autores propõem uma revisão dos conteúdos gramaticais tratados nos capítulos, e “Intervalo”,

---

<sup>17</sup> Informação disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao> (visualizado em 20/04/2013)

<sup>18</sup> O PNLD 2011 é o último guia publicado para os últimos anos do Ensino Fundamental, anos de interesse da pesquisa. O guia está disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental> (visualizado em 20/02/2013)

em que se apresenta um grande projeto com a produção de texto tematizada no capítulo, que pode ser um projeto interdisciplinar, envolvendo todas as séries.

A coleção conta, também, com um “Manual do Professor” detalhadamente explicado. Os autores filiam sua obra a um ensino de língua voltado para a leitura, produção de texto e estudos gramaticais, sob a perspectiva de “língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social.” (Cereja; Magalhães, 2009: 03), propondo, assim, um enfoque e estratégias que se voltem para o trabalho de leitura, produção textual e reflexão linguística sob uma perspectiva textual e enunciativa. Mais à frente, os autores reafirmam sua concepção de língua: “A língua, nessa obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, com um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro.” (Cereja; Magalhães, 2009: 7)

Eles prosseguem, usando o manual do professor, para tratar de temas que balizam a perspectiva de língua declarada. No item “Estrutura e metodologia da obra”, por exemplo, dedicam grande parte do seu texto aos conceitos de gêneros orais e escritos nos quais o professor deve se embasar no trabalho diário com a linguagem. Além disso, tecem considerações sobre o trabalho com a gramática, avaliação, produção de textos e os projetos.

Ademais, o manual fornece uma orientação específica para cada série (diferente, por isso, em cada exemplar), intitulada “Plano de curso”, em que os autores apresentam os objetivos específicos de cada unidade, capítulo e seção, os conteúdos a serem trabalhados e textos abordados na obra. Há ainda sugestões de cronograma, em que limitam o número de aulas para cada unidade, de acordo com os dias letivos do ano escolar.

Os autores sinalizam, no manual do professor, que a oralidade será tratada em três seções: 1) “Leitura expressiva do texto”, cuja função principal é propor leituras enfáticas de determinados trechos de textos, explorando a entonação, as pausas, a altura da voz de acordo com o contexto, ressaltando, por meio dos recursos da voz, as características e os estados do personagens; 2) “trocando ideias”, na qual a oralidade é apenas instrumento para argumentação do aluno; 3) “produção de texto”, seção em que os diferentes gêneros, orais ou escritos, serão abordados, e que, de acordo com os autores, é feito um estudo sistematizado dos gêneros orais.

De acordo com o PNLD, a coleção tem como ponto forte a exploração de capacidades de leitura e atividades de produção de texto e seu principal destaque são os Projetos coletivos propostos na seção *Intervalo*, que articulam atividades de leitura, de produção textual e oralidade.

## 4.2) A exploração da oralidade e a concepção de língua

**Português: Linguagens** é identificada por seus autores como uma coleção cuja base teórica é a mesma dos PCN, preocupada com a língua em uso, atenta para dinamicidade e caráter dialógico da linguagem e focada no ensino de língua que passa pelo ensino de gêneros. Além disso, o manual admite a existência e legitimidade das duas modalidades de língua e das suas variantes. A coleção, como um todo, deixa transparecer a visão de língua que os autores defendem no manual, sem perder, no entanto, alguns “vícios” dos livros didáticos (veremos na seção 4.3). Vamos apresentar inicialmente exemplos que corroboram a visão de língua (que, em teoria, foi) adotada.

O primeiro exercício apresentado é de interpretação e permeado pela ideia de que se comunicar é agir no outro. Foi selecionado, em primeiro lugar, pelo expediente conhecido dos livros didáticos de pedir que os alunos discutam oralmente algum ponto sobre o conteúdo dado. No livro analisado, há até uma seção específica para esse tipo de atividade, “*Trocando ideias*”, mas surpreendeu ao orientar, no exercício e na resposta sugerida, a ideia de que o poema, como uma forma de interação com os leitores, denuncia a realidade e, assim tenta transformá-la. Quem fala e escreve, o faz para agir no outro, agir no mundo. O exercício promove essa reflexão.

5. O discurso verbal sempre expressa uma visão da realidade.

- a) Como o eu lírico vê o mundo? Vê o mundo de modo contraditório, como se tudo estivesse fora do lugar, como se a realidade fosse um equívoco.
- b) Ele se sente em condições de mudar a realidade? Por quê? Não, as ações do eu lírico também são equivocadas, invertidas.
- c) Troque ideias com os colegas: Escrever um poema denunciando a realidade é uma forma de contribuir para a mudança da realidade? Espera-se que o aluno perceba que sim. Como o poema é uma forma de comunicação e interação com os leitores, denunciar a realidade no poema já é uma tentativa de transformá-la.

(8º ano \_ p.43)

O manual didático, atento aos critérios do PNLN e PCN e à perspectiva interacionista, liga as duas modalidades à reflexão linguística, afastando a identificação automática de língua só com escrita. De acordo com os PCN, a reflexão de língua deve ser feita a partir dos gêneros das duas modalidades e a coleção dá um passo, ainda que pequeno, em direção a isso quando assinala, no ensino gramatical, a existência das duas modalidades. Há de ser salientado, no entanto, que o ensino gramatical ainda é feito de forma estanque sem articulação com os gêneros. Mesmo assim, é um avanço que, para a coleção, seja importante assinalar que a

morfologia é uma **unidade de língua** e, por conseguinte, tem repercussões nas duas modalidades, oral e escrita.

É possível comparar o uso da língua, escrita ou falada, com a realização de uma campanha. Veja por quê. Ao usarmos a língua, primeiramente **selecionamos** as palavras (substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, etc.), assim como para realizar uma campanha escolhemos inicialmente as pessoas para nos ajudar na preparação dela. Em seguida, **combinamos** as palavras em frases, nas quais, dependendo do contexto, elas passam a ter funções específicas (sujeito, predicado, objeto direto, etc.), do mesmo modo que, na realização da campanha, cada pessoa desenvolve uma função, uma tarefa. Veja como se dá a seleção e a combinação das palavras na frase “A biblioteca precisa de sua doação”.

	A	biblioteca	precisa	de	sua	doação.
SELEÇÃO	artigo	substantivo	verbo	preposição	pronome	substantivo
COMBINAÇÃO	sujeito		predicado			

(7º ano\_77)

Além disso, trata da questão da pontuação discutindo a relação fala e escrita, contrapondo pontuação e entonação, e buscando mostrar, a partir disso, a função da pontuação na escrita. Vejamos nos exemplos abaixo:

### Para que serve a pontuação?

A linguagem verbal não é constituída apenas de palavras. Na fala, há outros elementos que participam da interação verbal e tornam mais preciso o sentido do que falamos. É o caso, por exemplo, da entonação, dos gestos, da expressão facial, da ênfase dada a algumas palavras, do ritmo da fala, etc. Como transpor todos esses recursos para a linguagem escrita?

A pontuação cumpre, até certo ponto, esse papel, tornando mais claro e preciso o sentido dos textos.

8º ano, p. 173

### A entonação

Na fala, a frase é marcada pela entonação, isto é, por um tom que o locutor dá à voz para expressar sua intenção. Na escrita, os recursos gráficos — a pontuação, o tipo de letra empregado, a repetição de letras, a divisão de palavras em sílabas — indicam como deve ser lido o texto. Assim, se quisermos, por exemplo,

expressar a intenção da vaquinha da tira acima, devemos, no 1º quadrinho, ler sua fala com um grito de alegria. Já no 2º quadrinho, devemos prolongar o a final da palavra **janelinha** como quem está provocando os companheiros.



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 10/9/2005.)

8º ano, 169

No primeiro box, podemos ainda identificar uma série de características da fala sendo trabalhadas, mostrando ao aluno o quanto a linguagem é múltipla, e não se limita a recursos linguísticos e que, por isso, o que existe na pontuação é uma **tentativa** de representar a fala. Vemos aí outra questão importante que o manual refuta, a de que a escrita é uma transposição fiel da fala. Não é. A escrita e a fala são modalidades distintas e o que pode haver é uma tentativa de representação em que recursos diferentes, gráficos, na escrita; fônicos, na fala, tentam representar um outro. A fala se utiliza de múltiplos recursos, dos quais jamais a escrita poderá dar conta. No segundo box, os autores insistem nessa diferença e mostram, por meio de uma tirinha, como os recursos gráficos podem indicar a entonação. O que há aí é apresentar por meio da grafia, uso de letras maiúsculas, por exemplo, para marcar as particularidades da fala.

Ainda a respeito das duas modalidades e de suas muitas diferenças, é visível, em alguns exercícios, que a situação comunicativa interfere na escolha da variante de língua. No exercício a seguir, é feita uma explicação inicial, afirmando que o grau de formalismo depende “da situação em que se dá o debate”, e elenca ainda que elementos situacionais influenciarão: quem participa, de que faixa etária, nível cultural dos participantes, proximidade, lugar em que se dá o debate, por exemplo. Depois disso, pede-se para o estudante identificar as marcas de informalidade e informar, a partir de toda contextualização da situação comunicativa, qual o papel da linguagem informal naquele ambiente interacional. Mostrando, assim, aos alunos a relação direta entre níveis de língua e situação, e intenção comunicativa.

9. Como o debate público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como **né**, **compreendeu**, **tá**, **então**, etc. Além disso, a linguagem pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.

a) No debate lido, os participantes fizeram uso de linguagem informal e de gírias. Identifique no texto algumas situações de informalidade e emprego de gírias.

b) O debate foi promovido por uma revista lida por adolescentes. O que a linguagem utilizada pelos participantes revela quanto ao modo como eles se sentiam na situação do debate?

informalidade: entende, é aí, a gente, etc.; gírias: eu tava lá na minha, não tem como, não vem, não, pô

Eles se sentiam à vontade; por isso, utilizaram linguagem informal e gíria.

(9º ano \_140)

Infelizmente, essa visão sociointeracionista de língua e de variedade linguística não será um constante na coleção.

Sobre os gêneros textuais, os PCN, reafirmando a visão interacionista da linguagem, asseveram que a língua se concretiza em textos, portanto o trabalho com língua só pode ser feito por meio de textos, em torno de gêneros textuais. Na coleção analisada, são trabalhados os gêneros orais: discussão e relato, no sexto ano; jogral, debate deliberativo e entrevista oral, no sétimo ano; entrevista, anúncio falado e seminário, no oitavo ano e debate regrado público, no nono ano. Há, no entanto, uma série de gêneros orais mistos que não são trabalhados a contento.

### 4.3) Os PCN e o ensino de língua

Os PCN inovam na medida em que falam em escuta para textos orais. Mostram que, para uma prática efetiva de língua oral em sala de aula, é importante, assim como atividades que promovam a fala, ter o contraponto: a escuta, que dará conta de ensinar o aluno não só a falar, como a ouvir, interpretar. Isso é, no entanto, um problema para o livro didático porque esbarra em uma de suas características. O livro didático é de materialidade escrita, todo desenvolvido por recursos gráficos; desse modo, como apresentar atividades de escuta, com materialidade sonora? Como falamos anteriormente (seção 4.1), a universalização de uso do livro didático, assim como seu protagonismo incontestado no campo dos materiais didáticos, surgiu exatamente no momento de “democratização” do ensino e do seu resultado negativo, o sucateamento da escola pública. Há pouquíssimos materiais à disposição do professor, ficando





## EXERCÍCIO

A fim de se exercitar para a atividade principal deste capítulo, reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, transcrevam a resposta de Laerte, a seguir, para a modalidade escrita, suprimindo marcas de oralidade. Imaginem que a entrevista vá ser publicada na revista *Lingua Portuguesa* e façam os cortes e as adaptações que julgarem necessários. Depois comparem a redação final que deram ao texto à de outros grupos e identifiquem as melhores soluções encontradas para cada situação.

**Entrevistador:** E pra criar essas personagens? Você... como você faz pra inventar uma história nova? A Suriá, por exemplo, você se inspirou em alguma menina que você conhece, alguém da sua família? Como é que você criou a Suriá?

**Laerte:** Bom, a gente sempre se inspira... em... em... em detalhes da vida... Suriá, por exemplo, Suriá é o nome de uma sobrinha... mesmo, de quem eu gosto muito, mas ela não é o núcleo da personagem. Nessa mesma época, ahn... a minha filha tava com uma idade também de 6, 7 anos e... e... e eu também, observando ela, como ela era uma menininha que... moderna (risos), também usei pra... pra construir a personagem, mas a Suriá foi encomendada pela editora da... da *Folhinha* naquela época, a Mônica, e eu fiz... Fiz assim... Procurei pensar numa personagem que fosse boa pras crianças ler, lerem e... e que tivesse a ver com o que eu gosto também, né? Eu gosto de circo... gosto de... então eu pensei numa garotinha, filha de circenses e... e... e... que tem uns tios que são os palhaços, e que tem uns amigos que são os bichos, tal... e eu comecei a fazer as histórias da Suriá (risos).



Professor: Evidentemente, não há uma única possibilidade de redação para o trecho. O importante na atividade são as inúmeras hipóteses que os alunos vão levantar em cada situação e a reflexão em torno de cada uma delas, a partir da identificação, durante a elaboração, de uma situação possível. A gente sempre se inspira em detalhes da vida. Suriá, por exemplo...

A proposta “Transcreva a resposta de Laerte, a seguir, para a modalidade escrita, suprimindo marcas de oralidade”. O exercício, ao sugerir que se trata de entrevista oral afronta a lógica. O aluno sabe diferenciar, em primeira análise, um texto escrito de um texto oral. E propor ainda sem falar sobre isso, a transcrição de um texto escrito para a modalidade escrita só reforça a falha. O problema aqui suplanta a dificuldade anteriormente discutida. Não se trata apenas da impossibilidade de apresentar textos orais em um livro de materialidade gráfica, o problema está em criar uma ficção em torno dessa impossibilidade e mostrar textos escritos como orais, unicamente porque sua concepção é oral.

Assim, na esteira do que se discutiu anteriormente, fica claro que as atividades de escuta em *Português: Linguagens* são pouquíssimas e se restringem a escuta dos alunos por seus colegas nas próprias situações de interação. Os manuais didáticos, muitas das vezes, tentando não contar com aparatos tecnológicos deixam de fazer trabalhos mais produtivos com a fala, com a escuta de textos orais em fitas. Assim, podemos observar como exemplos de suporte à atividade de escuta, boxes que explicam, teoricamente, o respeito ao turno:

### Regras para a discussão em grupo

Não há regras rígidas para a realização da discussão em grupo. Como nesse gênero não há a figura oficial de um mediador (pessoa que organiza as discussões), deve vigorar na discussão o princípio do **respeito ao outro**, o que significa estabelecer condições de igualdade entre os participantes. Assim, devemos respeitar a vez de falar do outro e suas ideias, mesmo que diferentes das nossas. O tempo da discussão varia e é estipulado pelos integrantes do grupo.

Os autores, no entanto, sabem que o ensino efetivo da oralidade passa pelo uso desses recursos e sugere que se tente fazer uso deles. Para tratar de um dos gêneros orais escolares mais importantes, o debate, o livro deixa claro, no manual do professor, que o ideal seria que o aluno tivesse uma primeira experiência concreta com o gênero e sugere que os alunos assistam a algum debate, ou que se faça um debate preliminar, em sala, para acostumá-los ao gênero em sua concretude.



Conforme já falamos, atividades efetivas de oralidade, segundo os PCN, compreendem ESCUTA e PRODUÇÃO, via modalidade oral. Assim, o pequeno número de atividades de escuta, muito menores ainda que as de produção, sinaliza para o descompasso natural entre a coleção analisada e os PCN. O livro didático de fato não pode dar conta de atividades de escuta, até por conta das suas propriedades. Era necessário que houvesse aí 1) maior preocupação das autoridades governamentais no sentido de equipar melhor nossas escolas e 2) maior preparo dos professores para lidar com a questão da oralidade.

Muitos colegas já não entendem a necessidade de se trabalhar com a oralidade e nem mesmo tem acesso aos PCN e, por conseguinte, se afastam do que os PCN tentam demonstrar como relevante no ensino de oralidade – e isso, necessariamente, não é culpa deles. De modo geral, os professores não foram (re)capacitados para o exercício de sua atividade docente depois da elaboração dos Parâmetros. Caberia, então, aos autores, que possuem credibilidade, além de publicarem, expondo seu trabalho didático-pedagógico em palestras, a tarefa de pôr os PCN em prática em suas publicações, de forma prática e objetiva. Como não o fazem, os professores continuam ensinando da mesma forma, ou, antes, na mesma perspectiva.

Assim, o que se vê é a continuidade da primazia dos exercícios que envolvem a modalidade falada apenas como instrumento e não como objeto de ensino e de sistematização. O número de exercícios do tipo “responda em voz alta”, “discuta com o colega”, e principalmente, os da sessão “trocando ideias” dá conta disso: É maneira de impor à sala de aula algum exercício que envolva a modalidade oral sem que essa atividade englobe, de fato, o que os PCN entendem como prática oral efetiva. O que existe é um bate-papo, sem qualquer razão de ser. Uma ficcionalização de um espaço aberto para conversa, que muitas vezes, o

próprio professor, ao perceber a falta de função e por ter pouco tempo de aula e grande programa, deixa passar.

## Trocando ideias

- I. O sonho das três personagens do texto lido era ver a filha casando de véu e grinalda na igreja.
  - a) E você, o que acha de se casar? Você pretende se casar formalmente no civil? E na igreja?
  - b) O que você acha de cerimônias de casamento diferentes? Por exemplo, no céu, entre paraquedistas; no fundo do mar, entre mergulhadores; no alto de uma montanha, entre alpinistas.
  - c) É importante para seus pais que você se case de forma convencional? Por quê?



A oralidade, para os PCN, só é contemplada por meio de atividades em que o aluno é exposto a dados reais de fala, gravados ou não, de forma sistematizada, para que apreendam conceitos sobre gênero e a modalidade oral, utilizando-a e analisando-a em situações controladas de interação, proporcionando, desse modo, uma consciência do contínuo oral-escrito. A produção deve dar conta, principalmente dos gêneros da fala pública, cuidada e com função social. Para isso, é importante dar conta da preparação prévia, por meio de cartazes, esquemas, entre outros. Nesse sentido, a coleção faz um bom trabalho, pois apesar de ainda contar com poucos gêneros orais, duas produções por livro, há páginas mostrando como se preparar para eles.

### Enriquecendo o seminário com o uso de recursos audiovisuais

A principal linguagem de um seminário é a verbal.

Contudo, o uso de recursos audiovisuais, como cartazes, transparências em retroprojetor, filmes, *slides*, fitas cassete, *datashow*, etc., pode tornar o evento mais agradável ou facilitar a transmissão de um volume maior de informações. O uso desses recursos exige, porém, certos cuidados:

- O equipamento deve ser testado previamente, para prevenir a ocorrência de falhas técnicas durante a exposição.
- O apresentador deve lembrar que tais recursos têm a finalidade de servir de apoio à exposição oral e, portanto, não a substituem. Ao fazer uso de uma transparência, por exemplo, ele deve aproveitá-la para reunir ou esquematizar as informações que vem apresentando, em vez de simplesmente ler o que está escrito nela.

A alternância da exposição oral com o uso de recursos audiovisuais geralmente dá leveza a um seminário.



Clip-art

### Produção de roteiro e esquema

Primeiramente, redija um roteiro que permita visualizar não apenas o conjunto das informações que serão apresentadas, mas também a sequência em que isso vai ocorrer. Esse roteiro deve conter: informações-chave que orientarão o pensamento do apresentador durante a exposição; indicação de recursos audiovisuais (se for o caso); textos de autoridades ou especialistas que serão citados, etc. Durante a exposição propriamente dita, deve-se evitar ler o que está escrito no roteiro, a não ser para reproduzir textualmente a citação de outro autor. Posteriormente, redija um esquema, isto é, um conjunto de anotações breves que servirão como apoio ao apresentador durante a exposição. O apresentador, se necessário, poderá olhar rapidamente o esquema, a fim de se lembrar de algum tópico ou da sequência da exposição.

(225\_8º ano)

O boxes explicativos acima fazem parte de um projeto da seção “intervalo” voltado para o ensino e a prática do gênero oral seminário. O trabalho é bem sucedido, pois há toda a atividade e sua preparação passo a passo, propondo desde a pesquisa do tema tratado no seminário, passando pela tomada de notas, a preparação de recursos audiovisuais, produção de um roteiro de fala, entre outras ações que comprovadamente dão suporte ao gênero. Mais uma vez, Cereja e Magalhães sugerem que, por ser o seminário um gênero oral, o ideal seria que se mostrasse um vídeo do gênero para os alunos se ambientarem à prática.

Os PCN também entendem ser importante trabalhar o gênero entrevista em sala de aula, e para isso, é necessário instrumentalizar os alunos para a preparação da mesma.

### Preparando a entrevista

No capítulo **Intervalo**, vai ser desenvolvido um projeto relacionado com cinema. Por isso, entrevistem uma pessoa ligada a esse assunto, como, por exemplo, um ator, um colecionador de filmes antigos, um proprietário ou funcionário de uma locadora ou de um cinema, ou alguém que simplesmente goste de cinema. Para produzirem uma boa entrevista, procedam assim:

- Procurem conhecer o entrevistado e decidir qual vai ser o foco da entrevista.
- Preparem um roteiro de acordo com o perfil do entrevistado. Se o entrevistado for, por exemplo, um ator, procurem informar-se sobre ele, os cursos que fez, os filmes ou as peças em que atuou, se mantém outra atividade em paralelo, etc. Caso seja um colecionador, perguntem como começou a colecionar, quais são os filmes mais raros que possui, de quais mais gosta, e assim por diante. Se for um proprietário de locadora, perguntem como chegou a essa profissão, que tipos de filme são mais procurados pelos clientes, quais os filmes brasileiros mais alugados, qual é o comportamento do público em relação a séries como *Lost*, *Friends* e outras, quantas horas trabalha por dia, etc.
- Façam perguntas curtas e objetivas. Prevejam possíveis respostas e preparem novas perguntas a essas respostas.
- Escolham entre os integrantes do grupo quem vai fazer as perguntas ao entrevistado. A pessoa poderá ler o roteiro de perguntas, mas é importante que tenha as perguntas em mente para não se perder na hora da entrevista.

#### Avaliem a entrevista oral

Observem se a entrevista apresenta um bom ritmo de perguntas e respostas; se o entrevistador mostra-se simpático e revela ter conhecimento sobre a pessoa entrevistada ou sobre o assunto abordado; se as pergun-

(191\_7º ano)

### Avaliando o debate

Após a realização do debate, avaliem-no junto com o professor e os colegas. Que aspectos foram positivos e quais foram negativos? O que pode ser feito para alcançar um melhor resultado em um novo debate?

Entre outros, levem em conta na avaliação os seguintes aspectos:

- As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
- O uso da palavra se deu de maneira democrática? Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
- Os argumentos foram aprofundados, com explicações e exemplos? Houve argumentos repetidos?
- Os debatedores souberam identificar os pontos de vista a que se opunham e se posicionar diante deles (a favor, contra ou parcialmente contra)?
- Os debatedores falaram de modo claro, com altura de voz adequada? Falaram olhando para o público?
- Os debatedores se trataram de maneira educada, sem agressividade?
- A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve emprego exagerado de gírias ou de expressões como **tipo**, **né**, **tá** e outras, a ponto de ter prejudicado a qualidade da exposição ou a concentração dos ouvintes?

143

Outra atividade defendida pelos PCN é a leitura expressiva. A leitura expressiva é uma espécie de encenação na qual se tenta recriar a situação de interação social a partir de um texto escrito. Há de se valorizar aí a relação estabelecida entre a oralidade e a escrita, pois há oralização de um texto misto escrito com concepção oral. Aí é possível ver o *contínuo* diretamente da prática de letramento para a prática de oralidade, a prática de oralidade se alia

à prática de leitura, pois a encenação pressupõe a compreensão integral do texto, assim como a intenção dos personagens, e a demonstração por meio das falas das possibilidades do texto.

### LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Reúna-se com três colegas e, juntos, façam a leitura integral do texto. Um faz a voz do narrador, e os outros três, a voz de cada um dos pais. Durante a leitura, procurem buscar uma entonação adequada aos papéis. Os pais devem demonstrar certa tristeza e decepção quando falam das opções de suas filhas e, ao mesmo tempo, devem demonstrar certa inveja quando falam do casamento que está se realizando.

Em relação à variação linguística, os PCN inovaram com a percepção de que as modalidades, oral e escrita, variam, assim, informalidade não é característica da fala em si, mas de gêneros e situações comunicativas específicas. O documento afirma a necessidade de trabalhar a noção de variação em sala de aula, privilegiando a variante padrão no ensino, mas incorporando ao momento de aula, as outras variantes. O que interessa aqui é a noção de adequação. O aluno deve estar preparado para se adequar à situação comunicativa e falar com pertinência em qualquer momento de sua vida pública.

#### Falar bem é falar adequadamente

Quando você vai a uma cerimônia de casamento, que tipo de roupa você costuma vestir? Uma roupa simples, dessas que usa no dia a dia, ou sua melhor roupa? E quando você vai à praia ou vai se divertir com um amigo ou uma amiga, veste o mesmo tipo de roupa que usa em um casamento? Claro que não. Existe uma roupa adequada a cada situação.

Falar uma língua é parecido com vestir-se: assim como existe uma roupa adequada para cada situação, existe também uma variedade linguística adequada para cada situação.

45

(6ºano \_ 45)

A atividade anterior, no entanto, revela, na omissão da língua, uma postura adotada em toda coleção: a de concepção de variedade relacionada apenas à língua falada. Assim, enquanto na fala cada situação pede uma variante, na língua escrita, ao que parece, não há variação. Na atividade abaixo, a impressão se confirma, pois, de acordo com o enunciado, a linguagem padrão é usada em jornais, revistas e livros, ignorando jornais, como o *Meia Hora*, por exemplo, e revistas que são direcionadas a públicos específicos e que a partir disso criam suas pautas e maneira de se comunicar com esse público. Não esquecendo os gêneros literários cuja variedade usada é a não padrão, não por desvio, mas por conta de suas próprias características.

11. Observe a linguagem empregada no conto. Que tipo de linguagem é usada: a linguagem padrão, utilizada nos livros, jornais e revistas, ou a linguagem que é falada nas situações cotidianas, nas quais às vezes há gírias, abreviações, perdas de sílabas? A linguagem padrão.

O conto maravilhoso tem por finalidade emocionar, ensinar, divertir. O locutor é o autor ou narrador; o interlocutor são crianças, jovens e, às vezes, adultos. Além de ser contado oralmente, é publicado em livros, revistas, sites da Internet. Os temas relacionam-se ao mundo da fantasia, no qual há príncipes, princesas, fadas, bruxas, palácios, bosques, castelos, etc. Quanto à estrutura, apresenta geralmente no início uma expressão que indica tempo indeterminado: a história se inicia em uma situação de tranquilidade, modificada por uma perda ou por uma falta cometida por uma personagem; apresenta um herói (ou heroína) e um vilão (ou vilã) e um problema a ser resolvido; as personagens são geralmente príncipes, camponeses, fadas, bruxas, etc.; e os lugares em que se passa a história são bosques, florestas, palácios e o tempo é normalmente indeterminado; apresenta fatos mágicos e, quase sempre, um final feliz. A linguagem utilizada é predominantemente a variedade padrão, e os verbos são empregados principalmente no passado.

12. Agora, reúna-se em grupo e, junto com os colegas, conclua: Quais são as características do conto maravilhoso? Respondam, considerando os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem.

*Agora é a sua vez* 

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do conto maravilhoso.

6º 57

Mais abaixo um segundo problema no tratamento das variedades pelo manual:

Leia o cartum ao lado, de Maitena.

a) Na situação retratada no cartum, que tipo de linguagem as personagens estão utilizando: verbal ou não verbal? Se verbal, oral ou escrita?

b) O humor do cartum está na resposta da personagem que segura uma xícara de café, para quem a fala não é uma forma de comunicação. O conceito de comunicação dessa personagem coincide com o que você aprendeu? Por quê?

Não, pois a comunicação pode ocorrer tanto por meio da linguagem verbal oral quanto da linguagem escrita. Pode também se dar por meio de linguagens não verbais. Professor: Comente com os alunos que as personagens estão se comunicando oralmente, isto é, estão se falando, o que acentua o humor do cartum.

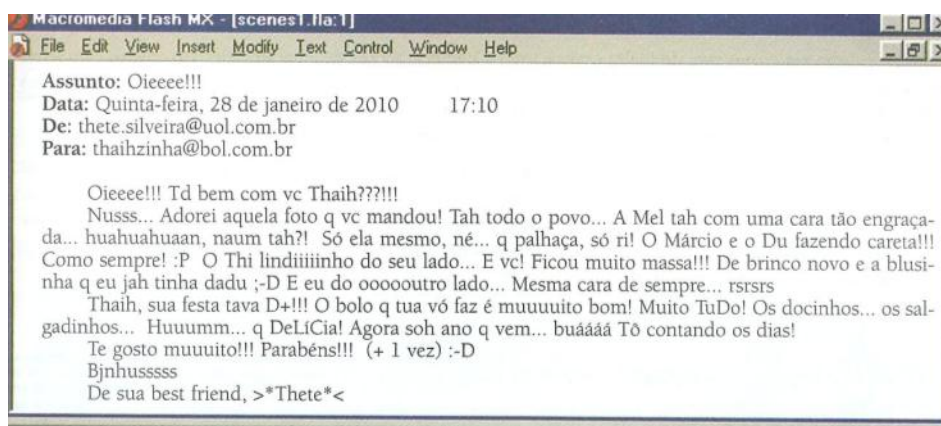


(6º ano, 45)

No exercício, pergunta-se que tipo de linguagem o personagem está usando, a resposta do manual do professor afirma ser oral, ainda que o texto seja gráfico. Já vimos (seção 2.2.), que o texto escrito tem por característica máxima o fato de ser graficamente representado, de maneira que ainda que ele tenha uma concepção oral, o texto mostrado só poderá ser escrito, pois sua materialidade é gráfica. Marcuschi (1997) indica que os autores de livros didáticos consideram a quadrinização como produção oral e não escrita. Na verdade, o que está por trás desse discurso e complementa o que comentamos acima é que os autores não entendem que mesmo na escrita é possível haver informalidade.

Além disso, percebe-se aqui a dificuldade dos manuais, mesmo os que se utilizam da chancela dos estudos dos gêneros textuais para se mostrarem atuais e afinados com o PCN, uma dificuldade grande em trabalhar com os gêneros mistos tão presentes no dia a dia do aluno. O fato de o livro didático ser suporte de tantos outros textos só facilita isso, no entanto, não parece ser de interesse da coleção o trabalho efetivo com esses gêneros e suas particularidades.





O livro traz cartas, emails, bilhetes, fala da informalidade contida neles, mas não aproveita a chance de falar nos gêneros escritos que tem concepção oral, os gêneros mistos e prefere tratar a relação oralidade e escrita de forma engessada. No enunciado abaixo há uma tentativa de explica a diferença entre as duas modalidades, isso é feito, de maneira estereotipada impondo uma dicotomia, prática ultrapassada nos estudos linguísticos, no entanto. A oralidade, foco da explicação, é vista como a linguagem com repetições, quebras, problemas de concordância e uso de marcadores conversacionais. O que se percebe aí é a identificação imediata da oralidade com seu gênero prototípico: a conversa, sem qualquer explicação sobre influências do contexto, da situação, dos envolvidos nem nada disso. A sistematização feita tem validade, mas é falha, não dá conta.

### Oralidade e escrita

Nos dias de hoje, a maior parte dos brasileiros sabe ler e escrever. Por isso, existe a tendência de a língua oral e a língua escrita se influenciarem mutuamente, pois, quanto mais as pessoas têm acesso à língua escrita, mais utilizam na fala as características da escrita.

Apesar disso, quando escrevemos, temos condições de escolher bem as palavras, de corrigir o texto e melhorá-lo até transmitir exatamente o que desejamos. Já na fala não há essa possibilidade. As correções, quando existem, são feitas na hora; além disso, a linguagem apresenta repetições, quebras na sequência de ideias, problemas de concordância e várias expressões de apoio, como **né?**, **tá?**, **entendeu?**, **hum...**, etc.

7º ano 86

Conclui-se dessa maneira que os PCN não foram bem representados pela coleção uma vez que as atividades que interessam ao documento são aquelas não foram tão bem trabalhadas. Os PCN reafirmam grande importância à heterogeneidade lingüística, mas a coleção aborda tal postulado de forma superficial e inadequada, em muitos momentos. Em

relação à escuta, ponto chave das inovações trazidas pelo documento, o livro não apresenta possibilidades, e a escola não parece ainda preparada pra lidar, já em relação a produção efetiva de gêneros orais, podemos dizer que há pontos negativos e positivos: o positivo é o tratamento da produção, com preparação prévia (elaboração de quaisquer suportes como cartazes, esquemas, encenação, memorização de textos) e uso em situações reais de interlocução (gêneros por natureza orais como entrevistas, debates, exposições, teatros, palestras), o negativo é a falta dos gêneros de fala pública.

Assim, atividades de “leia em voz alta”, “responda oralmente” não seriam, para o PCN, atividades de produção, ainda que sejam atividades na modalidade oral. A coleção *Português linguagens* obtem êxito no fornecimento de atividades orais, ainda que poucas, duas atividades sistematizadas por livro, em toda a sua extensão, com preparação, execução e avaliação, mas falha em alguns aspectos ao propor muitas atividades sem função prática, sem sistematização, em que a modalidade é apenas instrumento e não objeto de ensino.

#### **4.4) Adequação ao PNLD**

O guia PNLD, ainda que se baseie no PCN, como a maioria dos documentos de educação atuais, apresenta critérios menos específicos que os Parâmetros, e exige dos livros atividades que explorem a modalidade oral de modo muito mais amplo, em que o importante é haver fala. Há, de acordo com o Guia, predileção pelos gêneros públicos, mas também são bem-vindos os gêneros informais e o uso da oralidade como código pura e simplesmente. O problema aí não é só a seleção de com qual gênero trabalhar, mas a falta de uma orientação em torno de como trabalhar esse gênero. Não se fala em sistematização, reflexão linguística, nada disso.

Como consequência da falta de rigidez do guia é que o que se dá nos livros didáticos ora contemplam atividades efetivamente de oralidade, ora não. Na exploração dos manuais, se nos basearmos no conceito do Guia PNLD, que consideramos mais abrangente, encontramos uma alta porcentagem de atividades, uma das razões para que o livro tenha sido aceito para divulgação e possível adoção pelas escolas.

Podemos perceber, dessa maneira que o PNLD se afina a uma prática recorrente do ensino de oralidade nas escolas, o ensino calcado no “troque ideias”, “discuta com o colega”, “responda em voz alta”, entre outros.

Os livros didáticos analisados também trazem muitos exemplos desse tipo de atividade, inclusive, como já dito, há uma seção pautada nisso. E o fato de o PNLD trazer isso como um critério, os encoraja a manter essa prática.

No exercício abaixo vemos mais um exemplo em que o aluno fala por falar. Apenas para dar sua opinião de forma inconsequente, sem sistematização ou função real em sala de aula.

9. Troque ideias com os colegas e dê sua opinião: Essa história de “amor à primeira vista” realmente aconteceu? Por quê?
- Resposta pessoal. Professor: Sugermos abrir a discussão com a classe. Apesar de o narrador nos conduzir a uma leitura que faz supor que tenha ocorrido um amor à primeira vista, é possível ler o texto de outras formas. Primeiramente, pode ser que tudo não tenha passado de imaginação da menina; o cachorro, no caso, teria apenas parado momentaneamente, mas não por ter se encantado com uma menina ruiva. Também é possível que tudo tenha sido uma fantasia do narrador, que, observando a cena de longe, imaginou o que poderia ter se passado pela mente da menina e do cão.

A oralidade, de acordo com o Guia, surge, inclusive, para sustentar o trabalho com a escrita, na medida em que discutir sobre determinado tema pode ampliar as ideias do aluno para que ele escreva o gênero escrito pedido. O livro apresenta algumas boas opções nesse sentido. No caso a seguir (8º ano, 138), o “trocar ideias” tem funcionalidade e serve ao aluno para que ele incorpore à sua bagagem pessoal, as ideias dos colegas e formule um editorial.

O aumento de anorexia nervosa entre jovens tem preocupado a sociedade em geral e, principalmente, os profissionais de saúde no mundo todo. Acredita-se que o estopim que desencadeia o processo doentio de parar de se alimentar pode ser a imagem de magreza veiculada como ideal pelo mercado da moda e pela mídia. Por isso, alguns países já tomaram providências no sentido de proibir a exibição pública de profissionais da moda e da publicidade com Índice de Massa Corporal (IMC) inferior a 18. E você, o que pensa a respeito do assunto?

Escolha com seus colegas de grupo um dos temas sugeridos a seguir ou outro que queiram. Troquem ideias e definam qual será a posição do grupo em relação ao tema. Anotem nos cadernos os argumentos (a favor ou contra), tomem uma posição e redijam um editorial, que depois fará parte do jornal a ser montado no projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade.

Temas sugeridos:

- Beleza e saúde
- Quero ser aceito
- A busca desenfreada de um corpo magro
- Os jovens e a beleza
- Mídia e ideal de beleza

O PNLD considera ainda pertinente a criação de atividades do tipo leitura expressiva e declamação de poemas com para auxiliar a capacidade de interpretação dos alunos.

### Declamando poemas

Você já ouviu alguém declamar bem um poema? Bom declamador é aquele que tem um pouco de ator e de poeta, isto é, sabe não apenas falar, mas também **interpretar** com emoção um texto. Por isso, para declamar bem um texto é necessário compreendê-lo e admirá-lo. Quando declamamos um poema, estamos mostrando aos nossos ouvintes o modo como o compreendemos e sentimos.

O PNLD prevê ainda, afastando-se das práticas anteriores a discussão da variação linguística na qual as duas modalidades apresente-se em cada situação comunicativa específica de forma diversa. O que vemos na coleção, no entanto, é uma série de confusões no campo da variação. É sem dúvida o ponto mais fraco como podemos observar:

3. As personagens da história em quadrinhos usam algumas palavras e expressões de uma variedade linguística não padrão, como, por exemplo, “sô”, “ond’ê”, “’tá”, “uquê”, “’tou”, “que qui foi”, “vamolá”, “’pera aí”, “pra dirigir”.
- a) Como ficariam essas palavras e expressões na variedade padrão?
- b) Compare as duas formas dessas palavras e expressões e levante hipóteses: Por que o narrador optou por uma variedade linguística não padrão?

*sô: senhor, seu; ond’ê: onde é; ’tá: está; uquê: o quê; ’tou: estou; que qui foi: o que que foi; vamolá: vamos lá; ’pera aí: espera aí; pra dirigir: para dirigir*  
 Porque é a que reflete a linguagem coloquial. O emprego da variedade padrão soaria falso e artificial, porque ela se distancia da linguagem oral, informal.

(9º ano, 109)

A resolução do exercício aponta para uma visão estigmatizada da fala, aqui vista como informal, em contraponto com a língua escrita formal. A abordagem de variação é sempre focada na língua oral é feita de forma falha e até mesmo teoricamente errônea. Na atividade a seguir, os autores confundem modalidade e registro.

## A LINGUAGEM DO TEXTO

- Como o texto é um relato oral, todo ele apresenta marcas do registro oral da língua. Identifique alguns exemplos desse registro.  
Entre outros: “tava de malar”, “Quando tá inspirado”, o emprego de expressões como *né* e *tá*, o emprego de diminutivos como em “de levezinho”, a repetição de palavras, a mistura de pessoas no tratamento (*tu* e *você*), etc.
- Observe estes trechos do início do texto: “Ai, querido, querido, querido”; “Ai, como você tava engraçado ontem”; “Ai, meu Deus, tava im-pa-gá-vel”; “Ai, meu Deus, e foi tão engraçada aquela anedota”; “Ai, como você conta bem essa piada”. Sugere que ela está ansiosa para conversar com o marido e ao mesmo tempo eufórica e deslumbrada com o desempenho dele na festa.
  - O que o emprego recorrente da interjeição **ai** sugere quanto ao estado emocional da mulher?
  - Por que a palavra **impagável** está dividida silabicamente?Com esse recurso, o escritor dá a entender que a personagem fala essa palavra de modo pausado e enfático.



Marco Aurélio Sismotto

9º ano, 152

A oralidade, em *Português Linguagens*, exceto nos momentos de produção textual, é estigmatizada, é vista como o lugar da oralidade. E isso, de certa forma, se choca com a produção apresentada no livro, sempre de gêneros mais formais em que se pede primeiramente que o aluno esteja atenta à variedade pedida pelo ocasião. No texto anterior, as marcas de oralidade são vistas como um recurso do texto, o que é algo positivo; a próxima atividade, no entanto, não trabalha dessa forma.

2. O texto, apesar de escrito, apresenta algumas marcas da linguagem oral.
- b) O emprego da palavra *ai* como elemento de coesão entre os fatos do relato; a repetição constante dos pronomes *eles* e *nós*; o emprego do pronome reto *eles* com a função de objeto ("nós comemos eles", em vez de "nós os comemos").
- a) Identifique palavras ou expressões que tenham sido escritas exatamente como se fala, sem respeitar as normas da ortografia oficial. Entre outras, "Veiu", "ômi", "di", "dissentam".
- b) Identifique no texto dois procedimentos linguísticos que sejam próprios de relatos ou narrativas orais.
- c) Explique a relação entre o título e as marcas de oralidade do texto. A palavra *papo*, na gíria, significa "conversa". Logo, o título é compatível com a oralidade apresentada pelo texto.



3. Além das marcas de oralidade, o texto apresenta outras palavras e expressões que fogem à variedade padrão.
- Sugestão: Vieram uns homens de saia preta, cheios de caixinhas e pó branco, que eles disseram que se chamava açúcar. Então eles falaram e nós fechamos a cara; repetiram e nós fechamos o corpo. Finalmente, eles insistiram e nós os comemos.
- a) Reescreva todo o texto na variedade padrão da língua. Se quiser, mantenha expressões como **fechar a cara** e **fechar o corpo**.
- b) Na nova redação dada ao texto, como ficaram as palavras "Veiu", "cheiu" e "fechamu"? Por que elas sofreram modificação? Vieram, cheios e fechamos; elas concordam com uns homens e nós, respectivamente.
- c) Dessas três palavras que deixam de observar os princípios da concordância, quais se assemelham mais entre si? Por quê? "Veiu" e "fechamu" apresentam variação na concordância verbal, e "cheiu", na concordância nominal. Apesar disso, "fechamu" e "cheiu" têm em comum o fato de não apresentarem o -s final, ao passo que "veiu" está na 3ª pessoa do singular, e não na 3ª pessoa do plural, como deveria.
- d) Desses desvios em relação à variedade padrão, qual deles é socialmente considerado mais grave? Por quê? A falta de concordância entre sujeito e verbo, como ocorre em "Veiu uns ômi"; essa falta de concordância sofre uma grande rejeição social, pois indica desconhecimento de um princípio básico da variedade padrão.

168\_9º ano

Os exercícios anteriores dão conta do estudo do poema "Papo de índio" de Chacal, no qual há o uso de um tipo de estilização da escrita a fim de retratar um estereótipo de fala de índio. Logo no início do exercício os autores dizem que o texto tema é escrito, mas apresenta marcas de oralidade. Sabemos que as marcas de oralidade só aparecem no texto escrito mesmo e servem exatamente para marcar a existência de algo fora de seu lugar de origem, na fala não há marcas de oralidade, uma vez que tudo é oralidade. Marca de oralidade é próprio da escrita estilizada que promove a mimetização da fala. Temos aí um primeiro problema; entendemos, no entanto, que como, infelizmente, não é intuito do autor sistematizar o que são marcas de oralidade, esse defeito pode ser falta de aprofundamento, "apenas".

O exercício prossegue reafirmando sua postura de ver a oralidade como informalidade, mas o que chama ainda mais a atenção é a visão de texto apresentada, ao pedir ao aluno que ele reescreva um texto literário, retirando-lhe seus recursos artísticos unicamente para fazer o aluno escrever na linguagem padrão, aqui a noção de texto-pretexto se afirma. O poema de Chacal é um texto finalidades artísticas, não serve apenas, diria ainda que não deveria servir, para satisfazer ao ensino normativista da língua. Não faz o menor sentido redigir conforme a variação padrão um texto literário que foi concebido para ser escrito de maneira diferente, a escolha dos recursos é artística, é ideológica, não deve ser descartada. A noção de língua aqui também é posta em cheque.

A coleção assim apresenta de acordo com o Guia PNLD, problemas, ainda que não tenha sido exposta assim no próprio guia.

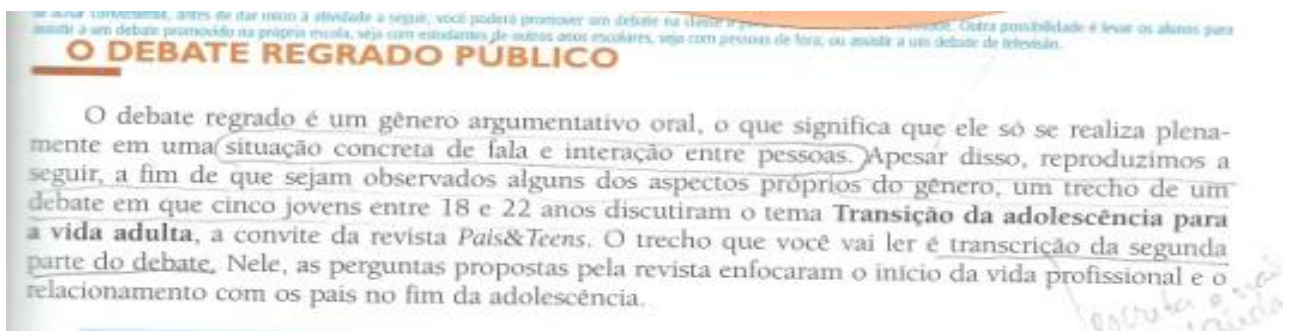
Em relação à produção de gêneros públicos o que se percebe, como já foi dito, é uma escassez considerável, mas um bom trabalho. Os gêneros são sistematizados, não exemplificados, uma vez que o livro é de materialidade escrita, executados e avaliados conforme proposto pelos PCN e também pelo guia PNLD.

1. O debate regrado é um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico.

- a) Em que situações e em que esferas sociais você acha que o debate regrado é praticado?  
 b) Em que suportes ele pode ser veiculado?

Pode ser veiculado pela fala, ao vivo, quando todos estão reunidos no mesmo espaço, e pode ser veiculado pela TV, pelo rádio e pela Internet.

Entre outras possibilidades, o aluno poderá citar o debate entre candidatos a cargos políticos, em época de eleição; entre participantes de um programa de TV; entre sindicalistas em época de campanha salarial; entre espectadores, depois da apresentação de um filme ou uma peça teatral.



#### 4.5 A escolha da obra no universo do livro didático

A coleção *Português: linguagens* tem, de acordo com o analisado, alguns pontos muito positivos como o tratamento de gêneros orais desde sua preparação até a sua avaliação e outros negativos como a falta de exemplificação dos gêneros, a apresentação exagerada de fala sem que esta seja utilizada para uma atividade de oralidade proveitosa de fato e o tratamento muito ruim da variação linguística na oralidade, mostrando preconceito e erros de conceito.

Marcuschi(1997) afirmou que há, nos livros didáticos, atividades em abundância de “oralização da escrita” e Schneuwly y Dolz (2004: 149) previram que a linguagem oral está

bastante presente nas salas de aula, como nas leituras, nas conversas e nas instruções e correções de exercícios, contudo ela não é **ensinada**: as atividades não são sistematizadas.

Percebemos, ao analisar essa coleção que há uma melhoria no quadro visto pelos autores, há a criação de maneiras proveitosas de tratar dos gêneros orais na sala de aula surgindo, inclusive nos livros didáticos, mas há também muita distorção e problemas.

Se analisarmos a concepção de oralidade difundida pelos PCN, ela é contemplada por meio de atividades em que o aluno é exposto a dados reais de fala, gravados ou não, de forma sistematizada, para que apreendam conceitos sobre a modalidade oral utilizando-a e analisando-a em situações controladas de interação, proporcionando, desse modo, uma consciência do contínuo oral-escrito, veremos que ela tem muito a oferecer para os autores dos livros didáticos e aos professores, no entanto, o que percebemos é que a aplicação dos PCN não é fácil e não foi feita de forma plena na coleção analisada.

Na verdade, os PCN de Língua Portuguesa carecem de maior clareza nas suas proposições com mais exemplos, e, principalmente, de mais estudo por parte de muitos dos colegas professores.

O guia PNLD, em contraponto é bem mais aplicado pelos livros, interessados na sua boa avaliação, muito por sua concepção mais “frouxa” do que é o trabalho com a oralidade.

Como consequência da discrepância da concepção de oralidade nos dois documentos, *Português linguagens* ora contemplam atividades reais de oralidade, ora não. Na exploração dos manuais, se nos baseamos no conceito do Guia PNLD, considerado aqui mais abrangente, encontramos uma alta porcentagem de atividades, uma das razões, talvez, para que o livro tenha sido aceito para divulgação e possível adoção pelas escolas.

Contudo, se buscarmos nos livros tais atividades – baseando-nos na concepção de oralidade proposta pelos Parâmetros Curriculares – encontramos baixos índices, visto que este documento traz uma visão mais específica, porquanto propõe a modalidade oral como principal via de acesso aos conhecimentos da língua falada.

## 5. ORALIDADE: OUTRAS PRÁTICAS ESCOLARES

Diante da avaliação das atividades destinadas à modalidade oral na coleção didática, realizada no capítulo anterior, representativa da forma como o tema vem sendo tratado nos compêndios escolares e, por conseguinte, nas escolas, constatamos que o principal problema está, sobretudo graças à impossibilidade inerente ao suporte, no fato de a oralidade ser contemplada de modo insuficiente e distante da concepção pedagógica ditada pelos PCN.

Como visto, a grande maioria dos textos supostamente orais (mistos) da coleção são, na realidade, pertencentes à escrita, fato que privilegia apenas uma orientação dos PCN (Brasil, 1998) – a inter-relação oral-escrita –, representada nas marcas de oralidade, mas desprivilegia o uso efetivo de textos da modalidade oral e desconsidera o *continuum* tipológico de seus gêneros (Marcuschi, 2008), que possui enorme relevância na alteração do olhar pedagógico sobre a retrógrada perspectiva dicotômica: fala *versus* escrita. Pode-se dizer, diante disso, que se encara, ainda, no cotidiano escolar, fala e escrita como realidades fortemente opostas e não interdependentes.

Descortinando esse pano de fundo, propõe-se neste capítulo final, uma sequência didática direcionada para a prática da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, já que, em se tratando de educação linguística, não há que se apenas criticar ou desconstruir, mas apontar alternativas possíveis para um trabalho significativo com a linguagem, que repercuta na vida e social e estudantil dos discentes. Com isso, buscamos nos distanciar dos PCN e do Guia do PNLD, quando estes deixam, por exemplo, de indicar alternativas reais e possíveis para aventar a oralidade na escola, mas nos aproximamos deles, quando afirmam que os textos orais, verdadeiros obviamente, devem integrar as práticas escolares.

Para o detalhamento da sequência didática, faz-se necessário que definamos os critérios metodológicos e as escolhas a serem realizadas, relacionando-as ao arcabouço teórico delineado nos capítulos anteriores, à concepção de oralidade e à visão de língua adotadas neste trabalho.

### 5.1 Escolhas e critérios metodológicos fundamentais à sequência didática

A instituição escolar, alvo do enfoque pedagógico da oralidade, na sequência didática que ora se delinea, é a escola pública, que atualmente é a grande responsável pela escolarização da maioria da sociedade brasileira. Esse alvo estabelece, logicamente, uma coerência com as políticas públicas curriculares que se debruçam justamente sobre o caminhar



pedagógico dessa instituição: as orientações advindas dos PCN e as avaliações previstas no Guia do PNLD.

Uma sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) diz respeito a uma “tática” de ensino-aprendizagem, prevista em certa área do conhecimento, direcionada a alunos de uma ou mais turmas, na qual é levada a cabo, e que, em momentos previamente definidos, busca seguir passos rumo a uma culminância, cujo resultado seja um produto final que obtenha visibilidade social, como a realização de campeonatos esportivos, de disputas matemáticas, de criação de suportes para circulação de textos (jornais, revistas, programas de rádio).

Um dos fatores determinantes da sequência em Língua Portuguesa, como bem explicam Dolz; Schneuwly (2004), é o fato de empreender atividades diversas sequencialmente, cujo ponto final seja a produção de um único gênero discursivo. Sua escolha deve pautar-se nestes dois pontos: a) os textos selecionados devem ser de gêneros não dominados ou dominados limitadamente pelos estudantes; b) os textos devem ser de gêneros cujo acesso à maioria dos alunos seja baixo. Assim, a sequência viabiliza práticas linguísticas cujo enfoque necessite, de maneira mais sistemática, da intervenção formal da escola.

Nesta sequência, optamos, como gênero-alvo, pela produção de um texto falado, construído em situação formal – o *debate democrático* –, que versará sobre tema polêmico e relevante socialmente – *Casamento igualitário e cidadania*, tendo em vista o despertar de interesse público quanto às questões a ele relacionadas, como homofobia, a adoção de crianças por casais de homossexuais e os muitos outros desdobramentos da questão para a sociedade brasileira. O tema demonstra, além de tudo, a possibilidade de articular nas aulas de Língua Portuguesa os conteúdos específicos da área aos temas transversais, sugestões advindas dos PCN.

Não deixamos, no entanto, de nos voltar para a relação dessa produção com gêneros orais empregados em situações informais, contemplados em etapas anteriores à final.

O texto, produto último, será gravado com a ajuda de recursos tecnológicos, de modo que os estudantes possam dotá-lo de visibilidade e importância social, já que objetivamos sua divulgação em redes sociais e sites de compartilhamento, possuidores de grande número de acessos, rechaçando a falsa inclusão digital da escola, já que isso vai além de introduzir computadores e outros equipamentos no cotidiano escolar, sem que estes tenham real função.

Selecionar uma sequência didática como proposta pedagógica, tal qual o fazemos, de certa forma, nega exercícios escolares destituídos de valor social, já que o procedimento pode ressignificar a oralidade no cotidiano escolar. As atividades de uma sequência, por não possuírem apenas caráter avaliativo, mas de prática social, têm em vista abordagens “cujo

motivo está na própria realização [...] ao alcançar seus objetivos”, e não somente conteúdos, conforme assevera Kleiman (2006, 83).

Ao ter suas produções divulgadas, o aluno vê-se diante de eventos sociocomunicativos que possuem condições de circulação muito próximas às reais, distanciando-se, portanto, de práticas discursivas presentes apenas na escola, como a famigerada redação escolar. Desse modo, o protagonismo juvenil, característica tão cara à atual juventude, é um fator didático que adquire grande destaque, pois os alunos poderão identificar-se como verdadeiros atores sociais e autores de seus próprios textos.

Pretendemos apontar, com a sequência, uma alternativa pedagógica viável para que os alunos se insiram, de fato, em práticas de uso linguístico na modalidade oral, traçando, assim, outro olhar para a abordagem pedagógica da oralidade, diferente das presentes nos manuais didáticos.

Buscamos, dessa forma, concretizar um ensino de Língua Portuguesa que desenvolva, além de conhecimentos estritamente linguísticos e de procedimentos textuais e modais, a competência discursiva dos alunos, crucial para sua intervenção crítica na sociedade, sobretudo no que tange aos meandros da atividade verbal oral, sobretudo em sequências argumentativas, já que como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, 83), “muitos professores queixam-se [...] da dificuldade que grande parte dos alunos tem em participar, em tomar a palavra em público, em discutir problemas com os outros, em corroborar ou refutar um ponto de vista”.

Convém ressaltar, frente a isso, que a proposta não traz como principal objetivo apenas orientar maneiras de o aluno falar formalmente, o que não seria um trabalho de oralidade, e sim de variação linguística, mas de mostrar-lhe como se preparar, se comportar e se expressar verbalmente diante de um debate, em situação de exposição oral formal, como argumentar, defender ideias, respeitando as do interlocutor, por exemplo. Além disso, esperamos que, ao apreender o gênero debate, os alunos compreendam que a atividade pode ajudá-los a formar outras opiniões, novos pontos de vista, de modo a construir, em conjunto, conhecimentos que demonstrem que o fato de ele saber falar publicamente e, sobretudo, possuir a sensibilidade para ouvir os outros, sem agredi-los.

O princípio norteador básico de nossa sequência didática é o que se faz presente nas seguintes palavras de Rojo (2000, 35): “gêneros de cada um dos domínios devem ser trabalhados em cada série do Ensino Fundamental, prevendo-se uma progressão didática em cada domínio”. Sendo assim, perseguimos, na sequência, a abordagem de gêneros de fato orais e a relação entre estes e os escritos, considerando o *continuum* tipológico, de modo a

partir dos mais informais, de instâncias privadas, rumo aos mais formais, de instâncias públicas, o que demonstra uma escolha por tratar os gêneros, tanto orais quanto escritos, de forma gradual.

Para desenvolver a sequência, selecionamos um critério metodológico que subsidiará a prática, baseando-nos especificamente na articulação *Leitura/Audição, Produção Textual de gêneros orais e escritos e Análise Linguística das marcas de oralidade no texto escrito*, de forma aproximativa com o que sugerem os PCN, visando a apontar como a língua oral pode ser assumida, desenvolvida e efetivamente praticada na educação linguística formal, sob o viés da concepção sociointeracionista da linguagem.

Além desse critério, outro fator metodológico importante mostra-se no fato de partirmos de um eixo, também guiado pelas recomendações dos PCN, presentes no esquema “uso > reflexão > uso” (Brasil, 1998), segundo o qual o estudante mantém um primeiro contato com o uso concreto de textos, seja pela leitura seja pela audição, reflete sobre esses usos, identificando procedimentos linguísticos característicos ou não da modalidade oral, apreendendo, assim, meios de também utilizá-los em suas próprias produções, adequando-se às situações comunicativas.

Em visível adaptação da proposta trazida por Dolz e Schneuwly (2004), nossa sequência constitui-se fundamentalmente destes seis módulos: I) *Apresentação da situação comunicativa e motivação*; II) *Estudo de gêneros orais e escritos em linguagem familiar*; III) *Realização de primeira produção*; IV) *Estudo de gêneros orais e escritos em linguagem comum*; V) *Estudo de gêneros orais e escritos em linguagem cuidada*; VI) *Realização de produção final*.

Ao planejar esse projeto, temos em mente uma classe do 9º ano de escolaridade, do Ensino Fundamental, que representa o final de um ciclo de aprendizagem, quando os alunos estão em transição para o ensino médio, preparando-se, para deixar a escola. Nesse momento, é importante para os estudantes assumir posições argumentativas diante de fatos sociais, já que sua rede de relações sociais se amplia e lhes exige maior fluência verbal em situações de exposição oral pública.

Tendo por subsídio metodológico a articulação apontada anteriormente, podemos nos voltar especificamente para a sequência didática, nossa proposta de inserção da oralidade na educação linguística.

## 5.2 Leitura/Escuta, Produção Textual de gêneros orais e escritos: interfaces

### I) Apresentação da situação comunicativa e motivação

O trabalho deve iniciar sugerindo-se aos estudantes uma situação desafiadora, que lhes motive para aderir à proposta da sequência, relacionando-a à compreensão da necessidade de um estudo sistemático, dividido em momentos. O êxito de todo o projeto dependerá do engajamento no *contexto* de produção que envolverá alunos e professor. Diante disso, a primeira etapa da sequência é destinada a responder perguntas referentes ao gênero, ao público-alvo, ao propósito comunicativo.

Nesta etapa, expõem-se, portanto, os objetivos do projeto: aprender a construir um debate democrático, com todos os seus elementos constitutivos, produzindo-o, para depois divulgá-lo, pelos próprios alunos, em meio digital altamente acessado por um público generalizado e interessado no debate de temas da agenda social.

Esse primeiro momento requer a exploração das seguintes estratégias:

- apresentar à turma o tema que norteará toda a sequência – *Casamento igualitário e cidadania* –, buscando incitar os estudantes a refletir sobre seu posicionamento diante disto, tomando obviamente todos os cuidados que o tema requer, de modo a diagnosticar suas visões prévias acerca do assunto, nas quais, no horizonte de nossas expectativas, espera-se encontrar a concepção preconceituosa com a qual o senso comum encara o fato. Para tanto, sugere-se a realização de uma discussão em grupos, de modo informal sobre os posicionamentos da turma diante das seguintes capas de revistas e jornais:





Tem-se em vista, nesse ponto, a concepção da escola como espaço democrático que objetiva a formação de sujeitos reflexivos e críticos, socialmente engajados e agentes transformadores da realidade social, que não apenas repetem o senso comum, mas buscam transformar a realidade em que estão inseridos, visando a uma sociedade mais igualitária.

É necessário preparar a comunidade escolar, direção, funcionários, professores e pais, para que a ideia seja “comprada” por todos, com diálogos prévios, por exemplo, sobretudo porque o tema ainda é um tabu social. No entanto, sabe-se, ele continua a marcar profundamente a vida e a realidade das pessoas, inclusive na escola, que não está alheia a isso.

- pesquisar em conjunto com os alunos, na sala de informática da escola, *posts* em redes sociais que apresentem opiniões diferentes sobre fatos referentes às relações homoafetivas é uma grande forma de inserir os alunos no universo do debate público, observando o que vem se dizendo sobre o tema. Analisar as os textos abaixo, por exemplo, podem levá-los a adquirir conhecimentos e a contrapor opiniões, visando a construir, posteriormente, seu ponto de vista, elemento imprescindível ao debate:

- Os textos demonstram: o fato de a cantora de Axé, Daniela Mercury, ter assumido corajosamente, na rede social facebook, sua relação homossexual; o que pensa a cantora Joelma, da Banda Calypso, sobre ter um filho gay; o que disse Adriane Galisteu sobre esse posicionamento da cantora paraense; e a opinião do deputado Marco Feliciano sobre os homossexuais:



As imagens dos *posts*, gênero escrito que se aproxima da concepção oral, visam a, além de iniciar o aluno no confronto de opiniões, sobretudo de pessoas midiaticamente conhecidas (uma cantora famosa, um deputado envolvido em polêmicas, uma atriz e apresentadora de TV e outra cantora famosa), despertando fatalmente seu interesse, a introduzi-lo, de modo intuitivo e indutivo, na estreita relação oralidade-escrita.

- discutir a necessidade de observar o ponto de vista comum no cotidiano em relação aos homossexuais é outra sugestão para instigar nos alunos a postura de futuros debatedores;
- proporcionar-lhes o contato com os suportes de divulgação de debates, levando para a sala de aula ou para a sala de recursos tecnológicos da escola alguns vídeos, nos quais se possa perceber em que locais os textos são comumente publicados. Com isso, pode-se lhes solicitar uma pesquisa no site [www.youtube.com](http://www.youtube.com), em que é comum encontrar debates advindos de programas de TV. Outra alternativa, muito promissora, é ofertar-lhes o contato com o seguinte:

- No *link* <http://www.youtube.com/watch?v=oW87VKlaOz0>, há um vídeo que exemplifica como pode ocorrer um debate democrático na escola. O vídeo, de duração aproximada a 18 minutos, produzido pela turma 8ª série C, da Escola Estadual Sadamita Ivaissaki Abaitinga, do município de São Miguel Arcanjo, interior de São Paulo, sob o monitoramento da professora regente, Renata Aplonário, demonstra como uma agenda de temas relevantes socialmente pode ser discutida em contexto formal pelos estudantes. Os temas debatidos vão desde “os padrões de beleza definidos pela mídia” à “realização da Copa de 2014 no Brasil”.

Esse é o primeiro contato dos alunos com o gênero a ser produzido, que, como vimos, exige sistematização formal posterior por parte da escola, já que sua prática discursiva não é comum ao cotidiano familiar dos alunos.

- estabelecer, juntamente com os alunos, uma definição do gênero debate democrático, de acordo com o que eles já entenderam intuitivamente, destacando os seguintes pontos: é um texto falado de base argumentativa, construído coletivamente, usado em situação formal, organizado segundo certas regras (não falam todos ao mesmo tempo, por exemplo), cuja finalidade é a discussão de um tema relevante socialmente.

Os estudantes compreenderão, nesta etapa da sequência, alguns aspectos relacionados ao gênero e à situação comunicativa em que se engajarão ao longo do desenvolvimento do projeto, além de refletirem sobre o tema escolhido para o debate. Junto a isso, compreenderão os contextos de circulação do gênero, como seu suporte, seus domínios discursivos, sobretudo o jornalístico, e as formas que poderão explorar para dar visibilidade a sua futura produção, como as redes sociais e os sites de compartilhamento de vídeos.

Observe-se que ainda não se pode, neste momento, enfatizar quaisquer aspectos relativos à organização específica do texto oral, a não ser que o debate é um gênero pertencente à modalidade oral, o que a metodologia sequencial exige. O importante é mostrar como os estudantes estarão situados em práticas e as atividades de linguagem, oferecendo-lhes subsídios para que se sintam motivados a se engajar em situações de comunicação escrita e, sobretudo, oral.

II) *Estudo de gêneros orais e escritos em linguagem familiar*

Finalizada a fase de motivação, pode-se voltar para os gêneros orais e escritos de concepção oral, presentes em condições discursivas, em que é pertinente a linguagem familiar, iniciando os estudantes no universo primário dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2010), voltados, por exemplo, para as atividades de contação de histórias, cuja base narrativa se instaure nas tradições orais mais comuns do dia a dia.

Sendo assim, selecionou-se, para este segundo momento da sequência, o gênero piada em sua manifestação oral, primeiramente, e uma tirinha de humor, outro gênero híbrido de modo que se efetive uma prática de escuta e análise dos procedimentos do texto oral, em contraposição à leitura e análise dos procedimentos do texto escrito, percebendo, por exemplo, que a tirinha, gênero híbrido, é na verdade texto escrito que simula uma ambiência oral, isto é, sua concepção é oral, como apontamos no capítulo 2.

A piada, gênero de propósito humorístico, está muito presente no cotidiano e na língua falada e também escrita, tirando proveito de toda sorte de ambiguidades, de efeitos de sentido e de quebras de expectativa do ouvinte/leitor. Tematicamente, sabe-se, que a piada, assim como as tirinhas humorísticas, trabalha com os estereótipos e os preconceitos instaurados na sociedade, e este é um dos motivos por sua escolha para este momento da sequência. Certamente, o tema dos dois textos selecionados será a homossexualidade.

Após essa abordagem, que não se direciona somente para o aspecto organizacional do texto oral e escrito de concepção oral, mas também para o conteúdo temático, visa-se a, mais uma vez, construir um repertório de conhecimentos temáticos, linguísticos e textuais, para que o aluno possa se preparar para sua primeira produção, etapa subsequente do projeto. Assim, optou-se por orientar esta etapa do trabalho segundo estas estratégias:

- Adição da piada e análise dos elementos presentes no texto oral:

Piadas de homossexuais – Programa do Jô<sup>19</sup>

Atentar e mostrar para os alunos os elementos básicos da oralidade: o uso de gestos, expressões faciais, interrupções, o contato direto com o interlocutor e com suas reações, o que interfere diretamente na maneira como o contador de piada fala e no que dá maior ênfase. Deve ser feita uma sistematização das características do gênero.

---

<sup>19</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=sw4TxTfcz8w>



Levar em conta que, embora a situação seja formal, apresentação de programa de TV, a piada é um gênero que solicita a informalidade, de modo que, no texto proferido por Jô Soares, a formalidade transmuta-se em informalidade.

- Leitura da tirinha e análise das marcas de oralidade no texto escrito:



<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=266169066853589&set=a.260839767386519.1073741828.260183954118767&type=1&theater> (visualizada em 23/02/2013)

Destacar a mudança de viés, os valores e os subentendidos do texto no procedimento de leitura, destacar as marcas de oralidade e seu efeito no texto.

Leitura expressiva do texto – oralização visando a resgatar os aspectos entonacionais, prosódicos, gestuais.

- Produção pontual:

Sugerir, a partir da leitura da tirinha, a contação de uma piada de viés diverso ao contado por Jô Soares, observar o ponto de vista exposto na tirinha. Com base em um texto escrito previamente selecionado e memorizado pelo estudante, buscando oralizá-lo de modo a explorar os elementos orais apontados. (Pode ser gravada e posteriormente analisada para repensar o êxito quanto à desenvoltura oral)

Antes da primeira produção destinada para fundamentar o produto final, etapa seguinte, deve-se retornar ao gênero debate. Levantam-se, então, as considerações e as impressões iniciais sobre a estrutura, o estilo, o conteúdo e a função comunicativa do debate, bem como sua relação com os outros gêneros jornalísticos, como a entrevista e o texto de opinião, por exemplo.

Como sugestão, indicamos a exploração da seguinte estratégia:

- Analisar o vídeo relatado abaixo, levando os alunos a refletirem sobre como é composto um debate como gênero, como sua linguagem se apresenta na modalidade oral e qual conteúdo temático ele desenvolve:

- O vídeo disponível em no seguinte *link*: <http://www.youtube.com/watch?v=cKUnz8wSEYo>, com duração de aproximadamente 15 min., refere-se a uma produção do programa *São José em Debate*, da TV Câmara São José, acerca da violência nas escolas, cujo enfoque é o *bullying*, forma de agressão física ou verbal que pode afetar psicologicamente os sujeitos, fato tão comum ao cotidiano escolar e tema muito em voga na atualidade. Certamente, o *bullying* agride crianças e adolescentes, considerados “diferentes” nas escolas, motivo pelo qual se estabelece a coerência entre seu tema e sua escolha para esta sequência.

As perguntas sugeridas a seguir, cujo objetivo não é promover um estudo sistemático do gênero, servem apenas para fornecer alguns subsídios aos alunos, para que eles, gradativamente, se apropriem de certas características do gênero, sem contudo observá-lo de modo sistemático:

- Em que ambientes sociais é possível encontrar debates democráticos?
- Qual a importância assumida pelos debates nesses universos?
- Como normalmente pode-se perceber a estrutura geral desses textos?
- É comum encontrar o debate em jornais e revistas impressos?
- Quais os temas mais debatidos e por quê?
- Os temas dos debates democráticos são os mesmos de reportagens, de notícias e de artigos de opinião?
- Que tipo de linguagem aparece nos debates?
- Que tipos de textos, dentre os narrativos, descritivos, argumentativos, informativos e injuntivos, pode-se encontrar num debate?

- Outra importante estratégia é o professor relacionar, em seu discurso didático oral, a linguagem da piada, anteriormente explorada, retornando ao vídeo de Jô Soares, à empregada no debate, observando a situação formal e informal, as condições de produção e os propósitos comunicativos, bem como as diferentes formas de tratar o tema nos dois textos.

- Destacar, quanto à oralidade, os seguintes fatores: a postura corporal, a entonação, o respeito o turno, o uso de registros mais formais ou menos informais, de acordo com as especificidades do gênero proposto.

Nesta etapa, além do estudo de gêneros orais e escritos informais, preocupa-se com a compreensão das especificidades mais superficiais do gênero debate, tendo em vista sua comparação com um gênero oral muito distante dele – a piada. Desse modo, busca-se contemplar seus elementos temáticos, composicionais e estilísticos, visando aos recursos essenciais para a primeira produção.

### III) *Realização de primeira produção*

Nessa primeira produção, os estudantes irão pôr em prática o que já sabem, neste ponto do trabalho, sobre o gênero. É um momento a mais para que, em exercício, eles possam de fato construir sua trajetória na textualização oral do debate. Portanto, os erros são bem-vindos; na verdade, são desejados, na medida em que este é o momento de o professor definir

melhor a trajetória que os aprendizes ainda têm a percorrer, revendo suas intervenções vindouras nos próximos módulos.

Esse procedimento pedagógico, de pretensão qualitativa, não visa a estabelecer uma comparação entre a primeira e a última produção, mas somente garantir, *in actu*, o domínio das características dos debates democráticos.

Para tanto, pode-se-lhes apresentar a seguinte proposta:

### **PROPOSTA DE PRODUÇÃO DO PRIMEIRO DEBATE DEMOCRÁTICO**

O DEBATE DEMOCRÁTICO é um gênero argumentativo oral, no qual dois ou mais participantes expõem suas opiniões acerca de um tema polêmico. Um tenta convencer o outro do seu ponto de vista, fazendo uso de informações e argumentos.

Para planejar sua fala, faça uso de textos atuais sobre o tema. Anote as principais informações e organize seus argumentos em uma folha de papel. **DICA:** Pense nos possíveis argumentos utilizados pelo seu interlocutor para expor ponto de vista oposto ao seu.

Em seguida, coloque-se em sua cadeira a fim de participar do debate, seguindo os aspectos do gênero, que estudamos em sala de aula. Baseie-se nestas informações: a) debate não é briga! Divergência de opiniões é um elemento saudável e extremamente positivo em uma sociedade democrática; b) Espere a sua vez de falar; c) Fale de forma firme e pausada. Prefira a variedade mais formal possível, pois isso garantirá ao seu discurso maior credibilidade.

Tema: homofobia

Sugestão: partir do seguinte vídeo <http://www.youtube.com/watch?v=EajhUdnsnCY>

O debate, neste ponto, incipiente ainda, pode ser guiado pelo professor, com regras determinadas localmente, sem sistematização profunda.

IV) *Estudo de gêneros orais e escritos em linguagem comum*

À escuta/leitura dos textos selecionados –uma crônica oralizada e uma crônica escrita –, acrescentamos observações mais aprofundadas frente às análises dos procedimentos linguísticos do texto oral e do escrito de concepção oral, visando ao *conhecimento da diversidade de estratégias pertinentes à modalidade oral*, levadas a cabo pelos falantes/autores, partindo da ideia de que as práticas de linguagem, pela familiaridade com outros textos, podem levar os estudantes a se apropriarem de formas de compor seus textos. Esses fatores estabelecem consonância com os critérios aqui adotados, ressaltando-se, sobretudo, a gradação pertinente à sequência.

A seguir, apresentamos certas táticas pedagógicas para as atividades em sala de aula:

- Escuta da crônica e análise dos elementos presentes no texto oral

- Crônica de Arnaldo Jabour sobre preconceito contra homossexuais:

O vídeo disponível em no seguinte *link* <http://www.youtube.com/watch?v=A7LkxtOWhRo>, com duração de aproximadamente dois minutos, refere-se a uma produção do programa *Jornal da Globo* acerca do preconceito contra gays. Jabour dá uma visão histórica da questão e, à luz das discussões atuais, como os posicionamentos do deputado Jair Bolsonaro, argumenta sobre a face atual do preconceito.

- Propostas ou questões norteadoras:

Sugerir exercícios tendo em vista a gestualidade, as ênfases, o uso da entonação em função das intenções discursivas de Jabour.

- Leitura de crônica e análise das marcas de oralidade:

#### **Árvore genealógica**

- Mãe, vou casar!
- Jura, meu filho?! Estou tão feliz! Quem é a moça?
- Não é moça. Vou casar com um moço. O nome dele é Murilo.
- Você falou Murilo... Ou foi meu cérebro que sofreu um pequeno surto psicótico?
- Eu falei Murilo. Por que, mãe? Tá acontecendo alguma coisa?
- Nada, não... Só minha visão que está um pouco turva. E meu coração, que talvez dê uma parada. No mais, tá tudo ótimo.
- Se você tiver algum problema em relação a isto, melhor falar logo...

- Problema? Problema nenhum. Só pensei que algum dia ia ter uma nora... Ou isso.
- Você vai ter uma nora. Só que uma nora... Meio macho. Ou um genro meio fêmea.

Resumindo: uma nora quase macho, tendendo a um genro quase fêmea...

- E quando eu vou conhecer o meu... A minha... O Murilo?
- Pode chamar ele de Biscoito. É o apelido.
- Tá! Biscoito... Já gostei dele... Alguém com esse apelido só pode ser uma pessoa bacana.

Quando o Biscoito vem aqui?

- Por quê?
- Por nada. Só pra eu poder desacordar seu pai com antecedência.
- Você acha que o Papai não vai aceitar?
- Claro que vai aceitar! Lógico que vai. Só não sei se ele vai sobreviver... Mas isso também é uma bobagem. Ele morre sabendo que você achou sua cara-metade... E olha que espetáculo: as duas metades com bigode.

- Mãe, que besteira... Hoje em dia... Praticamente todos os meus amigos são gays.
- Só espero que tenha sobrado algum que não seja... Pra poder apresentar pra tua irmã.
- A Bel já tá namorando.
- A Bel? Namorando?! Ela não me falou nada... Quem é?

- Uma tal de Veruska.

- Como ?

- Veruska...

- Ah, bom! Que susto! Pensei que você tivesse falado Veruska.

- Mãe!!!...

- Tá..., tá..., tudo bem... Se vocês são felizes. Só fico triste porque não vou ter um neto...

- Por que não? Eu e o Biscoito queremos dois filhos. Eu vou doar os espermatozoides. E a ex-namorada do Biscoito vai doar os óvulos.

- Ex-namorada? O Biscoito tem ex-namorada?

- Quando ele era hétero... A Veruska.

- Que Veruska ?

- Namorada da Bel...

- Peraí. A ex-namorada do teu atual namorado... E a atual namorada da tua irmã. Que é minha filha também... Que se chama Bel. É isso? Porque eu me perdi um pouco...

- É isso. Pois é... A Veruska doou os óvulos. E nós vamos alugar um útero.

- De quem ?

- Da Bel.

- Mas . Logo da Bel?! Quer dizer então... Que a Bel vai gerar um filho teu e do Biscoito. Com o teu espermatozoide e com o óvulo da namorada dela, que é a Veruska...
- Isso.
- Essa criança, de uma certa forma, vai ser tua filha, filha do Biscoito, filha da Veruska e filha da Bel.
- Em termos...
- A criança vai ter duas mães: você e o Biscoito. E dois pais: a Veruska e a Bel.
- Por aí...
- Por outro lado, a Bel... além de mãe, é tia... Ou tio... Porque é tua irmã.
- Exato. E, ano que vem, vamos ter um segundo filho. Aí o Biscoito é que entra com o espermatozoide. Que dessa vez vai ser gerado no ventre da Veruska... Com o óvulo da Bel. A gente só vai trocar.
- Só trocar, né ? Agora o óvulo vai ser da Bel. E o ventre da Veruska.
- Exato!
- Agora eu entendi! Agora eu realmente entendi...
- Entendeu o quê?
- Entendi que é uma espécie de swing dos tempos modernos!
- Que swing, mãe?!...
- É swing, sim! Uma troca de casais... Com os óvulos e os espermatozoides, uma hora no útero de uma, outra hora no útero de outra...
- Mas...
- Mas uns tomates! Isso é um bacanal de última geração! E pior... Com incesto no meio...
- A Bel e a Veruska só vão ajudar na concepção do nosso filho, só isso...
- Sei!!!... E quando elas quiserem ter filhos...
- Nós ajudamos.
- Quer saber? No final das contas não entendi mais nada. Não entendi quem vai ser mãe de quem, quem vai ser pai de quem, de quem vai ser o útero, o espermatozoide... A única coisa que eu entendi é que...
- Quê?
- Fazer árvore genealógica daqui pra frente... vai ser f...

(Luiz Fernando Veríssimo )

- Realizar oralmente e em conjunto com os alunos a leitura atenta do texto, para ressaltar importantes elementos da construção de sentidos, como as surpresas da mãe do rapaz diante das revelações do filho. Nessa etapa, é crucial incitar sempre suas posturas orais participativas. Pode-se despontar, ao longo da leitura, a reflexão sobre as novas constituições familiares advindas das uniões estáveis gay, por exemplo.

• Propostas ou questões norteadoras:

- Direcionados para as marcas de oralidade, alunos e professores podem ir percebendo os efeitos de sentido (componente discursivo) relacionados aos recursos linguísticos, que compõem o texto escrito simulador de interação oral entre as personagens mãe e filho. Para tanto, pode-se, em conjunto e oralmente, ir destacando os elementos que sugerem a ambiência oral, e depois ir, aos poucos, registrando-os na lousa e nos cadernos;

- Ao serem registradas as ocorrências, durante a análise linguística das marcas, vinham-se justapondo exemplos dos níveis fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico, incitando nos estudantes posturas de pesquisa e de conscientização linguística, tendo em vista sempre os contextos em que figuravam as marcas e os fatores que as condicionam;

- Realizar a leitura do texto em voz alta, reoralizando-o e buscando fazer emergir a naturalidade da fala latente na crônica, para resgatar entonações, ritmos, melodias, aspectos psicológicos, físicos etc. para os quais o texto aponta.

- Construir questões, como no exemplos:

- Existem formas usadas na fala, que, na escrita, têm de ser mudadas para adequação às convenções gráficas dos textos, como “tá” ( para o está). Por que há formas como essas na crônica, que é um texto escrito? Que sensações essas formas causam em nós, leitores?
- Ao lado desses exemplos, as formas da frase “*Só trocar, né*” (marcador conversacional *né?*), além das pausas entonacionais marcadas pelas reticências (“Tá...tá..., tudo bem...”) foram também apontadas como elementos reveladores da situação oral espontânea. Destacar pistas da concepção oral dessa crônica mimetizada pela escrita: frases entrecortadas denotando hesitação (“E quando eu vou conhecer o meu...A minha...O



Murilo?”), frases feitas (“Sei”), aglutinações (“perai”), entre outras. Junto ao apontamento dos exemplos, reafirmar o artifício de, através dos recursos da escrita, tentar passar ao leitor a sensação, de que ele está diante de um diálogo falado mais realista.

Esses elementos discutidos e registrados na lousa objetivam levá-los a compreender que as marcas de oralidade são perfeitamente plausíveis no contexto de interação oral criado na história, conforme a busca estética do autor por gerar a verossimilhança (tentativa de criar efeitos de realidade no texto) própria ao gênero crônica, de base narrativa.

Além disso, procurando-se destacar a presença expressiva dessas marcas, explicitando as distintas ocorrências e analisando sua presença coadunada a fatores contextuais do evento comunicativo e a fatores psicológicos, importantes para construir o sentido do texto, garante-se a presença, na escola, da relação oralidade-escrita, sem, contudo, cair no “vácuo” da análise de formas em si e por si mesmas, distanciando-nos, pois, da visão de língua apenas como sistema e da dicotomia fala-escrita.

Não caberia ao professor, portanto, adotar posturas que desaprovassem as marcas da oralidade, estigma comumente presente em algumas realidades escolares, considerando-as erradas ou estranhas à escrita, rechaçando a construção de sentido do texto. Ao contrário, a posição do docente é exatamente analisar as marcas, buscando respaldá-las no próprio enredo da crônica.

#### *V) Estudo de gêneros orais e escritos em linguagem cuidada*

Gêneros formais: Discursos

<http://www.youtube.com/watch?v=oyzKNEyimmA>

Vídeo de 7 minutos. Sustentação oral de Maria Berenice Dias no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132 no STF que reconhece as uniões homoafetivas como entidade familiar.

- Escuta dos discursos e análise dos elementos presentes no texto oral.

Perceber que mesmo a fala, por estar a serviço de situações comunicativas diversas, apresenta-se de forma diferente nos seus mais variados gêneros. Frisar que a diferença das modalidades fala e escrita se dá nos gêneros, tal como afirmamos no capítulo 2.

- Leitura e análise de artigo de opinião, observando a relação oralidade-escrita:

- Após esse contato com o gênero discurso oral, proferido em situações bastante formais, pode-se distribuir para os alunos, divididos em grupos, este artigo de opinião publicado no jornal *Folha de São Paulo*:

### **Você viu um homossexual por aí?**

Alexandre Vidal Porto

Ao longo dos últimos 40 anos, no mundo ocidental, a luta pela igualdade jurídica dos homossexuais obteve conquistas notáveis. De tema proscrito, passou à vanguarda do debate sobre direitos humanos. Cuba, que nos anos 60 mantinha campos de "reeducação" para gays, promove agora políticas de inclusão.

Nesta última semana, foi a vez do Uruguai, que aprovou o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Ontem, a França também deu um passo importante nessa direção com a aprovação pelo Senado de um projeto que deve entrar em vigor até o meio do ano.

No caso do Brasil houve avanços, mas o que se oferece aos gays em termos de proteção e respeito social é pouco em comparação ao que fazem países culturalmente próximos, como Argentina ou Portugal.

Parte do Congresso brasileiro busca minar a consolidação de direitos das minorias sexuais com argumentos condenatórios, toscos e obscurantistas, de cunho radical religioso.

Ajuda a compor o retrato do homossexual no imaginário popular a repetição incansável de personagens gays estereotipados em programas de televisão. No final, a imagem que fica é que os gays ou são patéticos, ou amaldiçoados.

O fato de que um discurso desqualificador da homossexualidade possa ser explorado politicamente ou como fonte de humor é lamentável. Mas faz parte de nossas mazelas. Não é por acidente que o Brasil ocupa o 84º lugar no ranking de desenvolvimento humano da ONU, com índice inferior à média da América Latina e do Caribe.

Toda superação de preconceitos exige ampliação de conhecimentos. No caso específico, os homossexuais brasileiros devem assumir a liderança desse processo educativo. A exemplo do que ocorreu em outros países, cabe a eles mostrar à sociedade quem realmente são.

O ato mais político que um homossexual pode realizar é assumir-se como tal. Engajar-se pessoalmente na luta pela mudança de percepção. Dar cara, nome e profissão à homossexualidade.

Chamar a atenção para o fato de que o gay ridicularizado pelo apresentador de televisão ou atacado na rua pode ser o filho que você ama, o irmão que você admira, o seu melhor amigo de infância ou o médico que salvou a sua vida.

Cada gay que sai do armário traz amigos e parentes para a sua luta. O apoio público de pessoas influentes e admiradas, seja um empresário de peso, um político respeitado ou um artista de renome, dá segurança e respaldo a um ato radical, mas necessário, de afirmação pessoal, que contribui para uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Foi essa a lição que Daniela Mercury deu ao Brasil na semana passada. Que não é preciso ser triste, irresponsável e fracassado para ser gay, que não há nada de feio ou indigno na expressão de seu amor.

E que a despeito do que diga o pastor ou o programa humorístico, a homossexualidade não é ridícula e nada tem a ver com maldição.

Daniela fez a sua parte. Deixou claro que o Brasil já gosta de homossexuais. Só precisa saber quem eles são. Cabe a nós apresentá-los.

ALEXANDRE VIDAL PORTO é escritor e diplomata. Este artigo reflete apenas as opiniões do autor.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/103630-voce-viu-um-homossexual-por-ai.shtml>)

- Propostas ou questões norteadoras:

Aqui, não cabe observar as marcas de oralidade no texto escrito, mas as marcas da própria escrita, paragrafação, planejamento prévio, ausência de interrupções sintáticas, por exemplo.

Ressaltar, no texto, exemplos que ratificam o fato de o autor escrever em uma situação formal, dispensando maior atenção ao texto, fato que incide sobre o uso da linguagem, relacionando-o ao contexto de produção e de circulação: jornal destinado a público X, sobre o tema Y, de interesse geral, entre outros.

Os exercícios de leitura em conjunto, com o levantamento dos aspectos pertinentes à escrita, podem se fazer presentes na estratégia, de modo a revelar como realizar o

planejamento prévio escrito que servirá de base para a construção do debate oral proposto na próxima etapa da sequência.

- Produção pontual: planejamento escrito dos passos a seguir no debate oral

O objetivo é que eles construam o arcabouço do texto, que contenha *o que dizer e como dizer*, considerando, no incipiente rascunho do debate, o comportamento, a entonação, as escolhas, a projeção de voz e a postura diante do colega debatedor.

### **PLANEJAMENTO INICIAL: Casamento igualitário**

- 1) Pesquisar o tema: No Brasil, existe o casamento igualitário? Como funciona? Quais órgãos apoiam? Anotar tudo que for útil para a explanação do tema, dados estatísticos, históricos, opiniões de especialistas;**
- 2) Pensar nos argumentos contrários e em contra-argumentos possíveis;**
- 3) Escolher variante linguística compatível com o gênero;**
- 4) Formular texto escrito de planejamento no qual as ideias estejam bem articuladas, estabelecendo um grau de importância e uma conclusão.**

Evidencia-se, na atividade, que planejar o texto, pensá-lo e repensá-lo antes de falar, tal qual nos textos escritos, é fundamental para a concepção coerente e enriquecedora do que se pretende textualizar numa situação de exposição oral formal. O planejamento do texto permite, ainda, que os alunos reflitam sobre suas escolhas.

Essa finalização da quinta etapa oportuniza aos estudantes a associação entre as escolhas verbais e não verbais pertinentes à construção do debate oral, fazendo uso dos recursos e das estratégias com os quais mantiveram contato durante as audições e leituras contempladas nas etapas anteriores da sequência.

### **VI) Realização de produção final: debate democrático**

O propósito dos módulos, como vimos, resume-se em ressaltar determinados aspectos indispensáveis à execução satisfatória da produção final. O destaque de cada etapa deve levar em conta as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo de seus desenvolvimentos.

Este módulo constitui o momento de pôr em prática tudo o que se aprendeu nos passos anteriores. Busca-se, assim, ver nos textos a tentativa dos estudantes de mostrarem-se desenvolvidos na situação comunicativa oral em que se inserem.

### **PRODUÇÃO FINAL: DEBATE DEMOCRÁTICO**

Debater é ter a chance de escutar o outro, escutar-se, observar, analisar, criticar-se, fazer propostas para a melhora do mundo.

Tendo em vista isso, é importante assinalar que todos os participantes têm direito à voz, de se expressar com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado. O debate é uma exposição de pontos de vista, há de se julgar ideias, nunca pessoas.

Você deverá respeitar sua hora de falar, assim como a de fala do outro e deve expor argumentativamente seu ponto de vista sobre o casamento igualitário.

Seu objetivo é convencer o outro de seu ponto de vista, portanto exponha de início sua ideia central e seja claro nos seus argumentos.

PROCEDIMENTOS GERAIS PARA O DEBATE DEMOCRÁTICO (Cereja; Magalhães, 2009)

#### Preparação da sala

- Não há uma disposição obrigatória da sala para a realização do debate. Se o número de participantes for pequeno, é possível que todos se sentem em círculo. Se, entretanto, forem muitos os participantes (debatedores e/ou público), as pessoas devem ocupar as cadeiras normalmente a disposição original da sala.

#### O mediador do debate

- Posicione-se em pé na sala, numa posição central, de modo que possa ver e ser visto por todos.

- Inicie os trabalhos cumprimentando o público e apresentando o tema a ser debatido. Faça algumas considerações sobre a importância daquele debate e lembre as regras previamente estabelecidas.

- Se julgar necessário, indique uma pessoa para secretariar os trabalhos, fazendo as inscrições das pessoas que desejam falar.
- Ao passar a palavra a um debatedor, utilize expressões como: "Vamos ouvir a opinião de fulano"ou "Fulano, sua vez".
- Faça sinais para os debatedores alguns segundos antes do término do tempo (por exemplo,10 ou 15 segundos), a fim de alertá-los sobre o tempo
- Interfira no debate ao perceber que o debatedor está apresentando um argumento pouco claro ou superficial, fazendo perguntas como "Por quê?", peça que dê exemplo ou que explique melhor determinada afirmação.
- Interfira sempre que houver na sala ruídos ou conversas paralelas que atrapalhem o andamento dos trabalhos.

### Tempo

- Os debatedores devem ter igualdade de condições e de tempo para expor suas ideias.
- Não se alongue com informações secundárias ou supérfluas, pois há o risco de não concluir o pensamento por falta de tempo.
- Vá ao ponto principal logo no início da fala e, se possível, use o restante do tempo com exemplos.
- Anote num papel o nome da pessoa e o argumento que ela apresentou. Posteriormente, se for retomar ou combater esse argumento, consulte suas anotações.

### Procedimento

- Fale livremente; é seu direito não sofrer interrupções e não ser alvo de zombaria. Porém,manifeste-se apenas quando chegar a sua vez.

- Respeite as regras estabelecidas, caso contrário porá em risco o andamento e o sucesso do debate.

### Os debatedores

#### Expressão

- Fale alto, de modo claro e articulado. Se necessário, fale em pé para ser ouvido por todos.
- Olhe diretamente nos olhos do mediador ou demais participantes; assim passará a impressão de firmeza e segurança.
- Se fizer uso de anotações durante a fala, leia-as de forma rápida e sutil, sem interromper o fluxo da fala e do pensamento. Evite abaixar a cabeça e o tom da fala,
- Evite gesticulação excessiva, que possa distrair a atenção dos ouvintes.

#### Uso da língua

- Use a variedade padrão.
- Evite o uso reiterado de palavras e expressões como né? Tipo assim, etc., pois atrapalham o fluxo das idéias e dispersam a atenção dos ouvintes.
- Faça referência à fala de outro debatedor, com expressões como Conforme disse fulano...,Concordo com a opinião de fulano..., Discordo em parte do ponto de vista de fulano...,Gostaria de acrescentar ao comentário do fulano que,,,

O debate, segundo Dolz e Schneuwly, (*apud* RIBEIRO, 2009: 49), “é uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar as dos outros ou ajustando as suas próprias vidas em comum para questão inicial.”

Assim, estudar e praticar o debate em sala de aula desenvolve não só a oralidade, mas também as capacidades argumentativas dos alunos. O debate, enquanto gênero oral argumentativo, permite o desenvolvimento de capacidades fundamentais seja do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso de outro, marcas de refutação), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito ao outro), seja individual (capacidade de tomar posição, construir identidade e valores).

Outro ponto a ser levantado é que, nesta sequência didática, espera-se sair da situação de ficcionalidade dos gêneros da escola (Schneuwly e Dolz, 2004), e fazer do produto final da sequência uma prática de linguagem real, dotando o texto de sentido social. Sugere-se gravar o debate, e, assim, posteriormente garantir a visibilidade e a veiculação do texto com *posts* em redes sociais, em sites de compartilhamento. A proposta de produção do debate democrático delineada visa a gerar textos coerentes e criativos pelo uso intencional dos procedimentos orais contemplados.

Nossa abordagem não pretende igualar, na situação formal criada, a variedade padrão ao texto escrito, postura incorreta de acordo com o que apontamos, pois sabemos que, tanto em textos orais quanto escritos, pode-se pautar em tal norma. É nossa intenção, a partir da situação comunicativa criada, criar possibilidades para que o aluno se veja como alguém que, além de poder se expressar na variedade padrão, é capaz de se expressar oralmente em momentos de extrema formalidade.

De tal forma, o trabalho de produção de textos, aliado à exploração específica da oralidade, efetiva e simulada, valoriza a palavra do estudante, ratifica-a e proporciona sua integração a eventos de prática oral “real”, fator tão desprezado na escola. Os estudantes, assim, podem assumir sua palavra oral, tantas vezes calada, quando, por exemplo, apenas se escreve, quando se escreve, e sem permissão para, por exemplo, inter-relacionar fala e escrita, desconsiderando-se a complementação das duas modalidades.

A partir da perspectiva pela qual encaramos a produção oral dos alunos, eles passam a ser compreendidos como sujeitos de linguagem, porque mobilizam recursos e procedimentos para produção de seus textos de modo expressivo e intencional. Por conseguinte, recai sobre os estudantes o protagonismo do processo ensino-aprendizagem.

A sequência ora apresentada, desde seu início, se voltou para práticas verdadeiras de oralidade, como as desejadas pelos PCN, buscando trabalhar o texto oral, inter-relacionando-o com o escrito. Explorou também os recursos próprios da oralidade para enriquecer o texto escrito, saindo da visão de que as marcas de oralidade maculam essa modalidade de texto.



Assim, pode-se perceber também que, de modo muito natural, a oralidade incorporada à escrita perfeitamente plausível no contexto, rechaça a dicotomia rígida que a escola ainda tenta impor, sem observação realista dos fenômenos da linguagem, aos textos dos estudantes.

Além disso, é importante, para nós, nos desfazer definitivamente da visão ingênua de que explorar oralidade é algo desnecessário, pois o aluno já fala constantemente em seu cotidiano, uma vez que o que está em jogo na aplicação por nós proposta é inseri-lo em práticas orais menos comuns em seu cotidiano.

## CONCLUSÃO

A realização da pesquisa evidenciou-nos dois procedimentos que se fazem necessários: (1) a concretização, em sala de aula, de um trabalho mais consistente com a oralidade (2) a busca por espaços e instrumentos que propiciem esse trabalho. Podemos dizer que houve sensível melhora no tocante ao ensino da oralidade na escola, mas essa melhora passa mais por quantidade que por aprofundamento da discussão das práticas de oralidade em sala de aula. O volume de livros e teorias tratando do assunto é cada vez maior, mas a maneira como essas teorias são aplicadas em sala de aula e a frequência como isso é feito ainda é insuficiente. Os motivos vão desde a falta de incentivo real do governo para um ensino mais profícuo, com o sucateamento da escola pública, até a falta de conhecimento de alguns colegas sobre a questão.

É fato que a escola pública brasileira sofre com a falta de políticas públicas que, de fato, deem conta de suas deficiências. A estrutura dos prédios está, muitas vezes, precária, as salas cada dia mais lotadas e os profissionais, no geral, insatisfeitos e mal pagos. Nesse cenário, ações na escola que exijam mais que quadro e giz são desencorajadas. Além disso, na contramão do crescimento dos estudos linguísticos a respeito da oralidade, há um grande número de professores que não tiveram uma formação que incluísse o tema. Muitos colegas simplesmente não conhecem os estudos da fala, assim como não conhecem outros estudos, e não percebem sua importância no espaço escolar.

O professor de Língua portuguesa há anos é acusado de se deter no ensino gramatical; o PCN, já em 1997, entendeu que a prática tradicional deu pouca importância para o ensino efetivo de linguagem e que isso precisava mudar, o problema é que boa parte dos professores não sabe como fazer isso mesmo hoje em dia. A oralidade, também em consequência disso, foi ignorada no ensino.

A negligência com que a escola tratou os gêneros da oralidade letrada revela uma postura agravada pelo massacre da cultura grafocêntrica em que estamos mergulhados durante séculos. O senso comum, alimentado pelo próprio discurso escolar, estabelece que alunos estão na escola para aprender a ler e a escrever e, como consequência, as crianças e adolescentes são envolvidos em um clima de mutismo e de total desconhecimento das regras que regulam as diferentes interações sociais. Há uma dificuldade generalizada em se expressar oportunamente em público e compreender o que lhe é dito. Nesse sentido, fica reforçada a necessidade de esclarecer o professorado quanto à importância de tais atividades.

Defendemos nesse trabalho que o desenvolvimento da oralidade resulta em conhecimento linguístico mais amplo, que possibilite até mesmo – simultânea e não preferencialmente – um melhor desempenho na escrita, bem como o domínio das regras sociais que regulam as cenas comunicativas orais.

Como o trabalho se baseia na realidade do ensino de língua portuguesa no nosso país, cabe abordar um dos principais, se não o principal instrumento de trabalho dos professores: o livro didático.

É sabido que o livro didático tornou-se uma ferramenta de apoio nas escolas em geral, dado o acúmulo de cargos dos professores em dois ou três turnos, em virtude dos baixos salários hoje pagos ao professorado brasileiro. De maneira que ele passou a desempenhar um papel importantíssimo que vai além de uma simples consulta, muitas vezes, o livro didático baliza toda a prática docente, por isso, para entender o que está sendo feito no tocante ao ensino de língua falada, fomos buscar o que os livros propõem. E o que percebemos é que nossa impressão inicial continuava válida. Há cada vez mais atividades que são definidas como próprias para o ensino de língua falada, há problemas, no entanto, sobre o que os livros entendem como trabalho efetivo com oralidade.

Exercícios como “converse com o colega”, “responda oralmente”, “leia em voz alta” têm o seu valor, mas no volume em que aparecem nos livros são quase inúteis, outras atividades que dão conta das proposições do PCN voltadas para a produção oral contextualizada e a escuta e avaliação da língua oral são deixadas de lado pelos livros e, conseqüentemente, pelo professor em sala de aula.

Entendemos que o trabalho efetivo com a oralidade é trabalhoso. E, uma vez que haja poucos bons exemplos nos livros didáticos pesquisados, traçamos uma estratégia, por meio de uma sequência didática para trabalhar ensino de língua em sua plenitude. Leitura, escrita e oralidade estão coadunadas e a partir de um eixo temático contextualizado e com o objetivo claro, o aluno irá trabalhar e desenvolver sua capacidade discursiva nas modalidades escrita e falada.

Nosso trabalho tentou até aqui defender a ampliação do ensino de língua oral e observar em uma obra como a abordagem do assunto se dá. É de nosso interesse ampliar o universo desta pesquisa, analisando outras obras que fazem parte do PNLDD, no intuito de verificar o olhar que os autores desenvolvem em relação ao tema estudado. O fator tempo foi determinante para limitar nosso estudo a uma única coleção. Esperamos, entretanto, em trabalho futuro nos aprofundar na questão da oralidade e seus benefícios.

Reforçamos a necessidade de se desenvolverem pesquisas aplicadas ao ensino que repensem conteúdos, metodologias e condições de trabalho para o professor do Ensino Fundamental e Médio. Tais pesquisas devem fornecer ideias que nos permitam repensar o ensino e discutir soluções.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 57-78.

BRANDÃO, Helena. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, Helena B. C. ; ATIK, M. Luiza G. (Org.) *Língua, Literatura e Cultura em Diálogo*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [Ministério da Educação e Cultura], 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: 2010b. Disponível em : <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>> Acesso em: 20 fev.2013.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2011.

CAMARA JR, Mattoso. *Dicionário de Filologia e Gramática*. Rio de Janeiro: Lozon Editor, 1968.

CAMARA JR, Mattoso *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

\_\_\_\_\_. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1977.

CARDOSO, Cancionila Jankovski. *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá: UFMT, 2000.

CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem: natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas*. Coimbra: Atlântida, 1970.t.1

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALIERE, Ricardo. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2009.

\_\_\_\_\_. *Português: Linguagens*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

CORRÊA, M. L. G. “Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007

DAHER, Andrea. *A oralidade Perdida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DEL RIO, Maria Jose. *Psicopedagogia da língua oral*. Porto alegre: Artmed, 1996.

ELIAS, Vanda Maria (Org.) *Ensino de língua Portuguesa: Oralidade, Escrita e Leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes. A crônica e seu valor como documento. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009. p. 131-150.

FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. In: FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 34-101.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Marcas de oralidade em textos escolares. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009. p.249-262.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. Linguagem e poder. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. Coletânea de textos. São Paulo: SE ; CENP, 1988. p. 61-70. v.1

HILGERT, José Gaston. A construção do texto “falado” por escrito na Internet. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2001. p.17-56.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1986.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G; BOCH, Françoise. (Org.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. ; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo horizonte: Autêntica, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela ; BEZERRA, Ma. Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. p. 39-79.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Nilce Sant’Anna. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2003

MILANEZ, Wânia. *Pedagogia do Oral: condições e perspectivas para sua aplicação no Português*. São Paulo: Sama, 2003.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2001.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

REYZÁBAL, Maria Victoria. *A comunicação oral e sua didática*. São Paulo: EDUSC, 1999.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, L. W. Oralidade e escrita nos PCN de língua portuguesa. In: José Pereira et al. (Org.). Livro da VIII SENEFIL. Rio de Janeiro: Cifefil, 2005. p. 99-105.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, RJ: Mercado das Letras, 2004.

SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre fala e escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003. p. 93-116.

URBANO, Hudinilson. *A frase na boca do povo*. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. *Oralidade na literatura: o caso de Rubem Fonseca*. São Paulo: Cortez, 2000.

VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymar, 2009.