



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Carlos Mauricio da Cruz

**A pertinência da produção dos gêneros orais nas aulas do 6º ao 9º ano do
Ensino Fundamental**

Rio de Janeiro

2014

Carlos Mauricio da Cruz

**A pertinência da produção dos gêneros orais nas aulas do 6º ao 9º ano do Ensino
Fundamental**



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

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

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

C957	<p>Cruz, Carlos Mauricio da. A pertinência da produção dos gêneros orais nas aulas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental / Carlos Mauricio da Cruz. – 2014. 99 f.</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 (Ensino fundamental) – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua portuguesa – Português falado – Estudo e ensino - Teses. 3. Livros didáticos - Avaliação – Teses. 4. Linguagem e línguas – Estudo e ensino - 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>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

Carlos Mauricio da Cruz

**A pertinência da produção dos gêneros orais nas aulas do 6º ao 9º ano do Ensino
Fundamental**

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

Aprovada em 24 de março de 2014.

Banca Examinadora:

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

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

Prof.^a Dra. Márcia Pereira da Veiga Bucheb
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

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

AGRADECIMENTOS

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

Em especial, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara, pela confiança depositada em quem desejou, muito sinceramente, retornar ao espaço acadêmico e pela maneira segura e estimulante com que orientou a pesquisa.

Agradeço a meu pai que, numa noite distante e perdida na memória, tornou possível meu primeiro contato com os livros de uma interminável enciclopédia.

Agradeço também à Aline Gaignoux pela parceria e amizade construída ao longo das aulas e tarefas que ocuparam boa parte dos últimos meses.

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

O inconveniente escritor Norman Douglas definia educação como "fabricadora de ecos". Na mitologia grega, Eco era uma ninfa falante e comunicativa que, a pedido de Zeus, distraía Hera, esposa oficial do senhor do Olimpo e protetora do casamento (bela ironia), sempre que este ia traí-la. No dia em que percebeu a trama, Hera castigou Eco. Tirou-lhe o dom do *Logos*, condenando-a a nunca mais ser a primeira a falar, conforme palavras do poeta Ovídio: "Com essa língua que foi para mim enganosa, não te serás dado exercer mais que um fraco poder. Tu não farás da fala mais que um breve uso". Sem iniciativa verbal, Eco só conseguiria repetir os últimos sons das palavras que lhe dirigissem.

O dramático encontro entre Eco e Narciso é inspirador:

_ Ouço barulhos. Quem está aí?

_ Está aí...

_ Mas aqui só estou eu e mais ninguém!

_ Ninguém...

_ Se alguém está aí, apareça agora!

_ Ora...

_ Não se faça de rogada, depois pode ir embora!

_ Ora...

_ Venha para fora!

_ Ora...

_ Terei que esperar a noite toda até o nascimento da aurora?

_ Ora...

RESUMO

CRUZ, Carlos Mauricio da. *A pertinência da produção dos gêneros orais nas aulas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Esta dissertação se propõe a analisar e a dimensionar a relevância que as propostas de produção de texto oral recebem nos livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental selecionados e indicados pelo Ministério da Educação, em seu Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em contraste com as de produção escrita. Também analisa a adequação dos gêneros textuais trabalhados em tais propostas, tendo em vista a preparação do aluno para o exercício da cidadania e a participação no mercado de trabalho por meio do domínio da linguagem oral, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na impossibilidade de se analisarem todas as coleções indicadas no referido documento, optou-se por selecionar as duas mais frequentemente adotadas nas escolas públicas em todo o território nacional. Cumpre ressaltar que os PCN, documento oficial que apresenta um conjunto de orientações teóricas e metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, colocam em evidência o estudo dos gêneros textuais como um dos eixos do trabalho com a língua materna e têm abrangência nacional naquilo que recomendam. O PNLD, por seu turno, garante a quase trinta milhões de alunos brasileiros do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental o acesso a livros didáticos de seis componentes curriculares, incluindo a Língua Portuguesa, daí a relevância da pesquisa. Os resultados da investigação apontam para uma menor relevância atribuída à oralidade nas coleções analisadas, apesar da consonância das obras com as orientações dos PCN, as quais recomendam que sejam priorizados os gêneros textuais da comunicação pública. O presente trabalho ainda sugere linhas de ação no ensino da língua materna, de modo a reforçar, no aluno, o uso de variedades linguísticas orais publicamente adequadas, visando à participação social mais ampla e legítima, às exigências do mercado de trabalho e à realização plena do indivíduo que pensa e tem necessidade prática de exprimir seus anseios.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros textuais. Livro didático.

ABSTRACT

CRUZ, Carlos Mauricio da. *The pertinence of the production of oral genres in classes from 6th to 9th grade of Basic Education*. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This dissertation aims to analyze and measure the relevance that the proposals of production of oral text receive in textbooks from 6th to 9th grade of the Basic Education selected and indicated by the Ministry of Education, in its National Textbook Program Guide, in contrast with those of written production. It also reviews the adequacy of textual genres worked on such proposals, having in mind the preparation of the pupil for the practice of citizenship and the participation in the labor market which may occur due to the domain of the oral language, as orientation of the National Curricular Parameters. As it was impossible to analyze all collections listed in the above-mentioned document, we decided to select the two most frequently adopted in public schools nationwide. It should be emphasized that the National Curricular Parameters, official document that presents a set of theoretical and methodological guidelines for the teaching of Portuguese language, take the study of textual genres as an axis of the work with the native language and are valid throughout the national territory. The National Textbook Program guarantees to almost thirty million Brazilian students from 6th to 9th grade of Elementary School access to textbooks of six curriculum components, including Portuguese, hence the relevance of the research. The results of the investigation point to a lower importance given to orality in the two textbook collections analyzed. Nevertheless, the collections follow the guidelines of the National Curricular Parameters, which recommend that the textual genres of public communication should be prioritized. This work also suggests activities in the teaching of native language in order to reinforce, in the student, the use of oral language varieties appropriate publically, aiming to a broader and legitimate social participation, to the demands of the labor market and to the full accomplishment of the individual that thinks and has practical necessity of expressing his longings.

Keywords: Orality. Textual genres. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	20
Gráfico 1 –	Propostas de produção de texto no volume de 6º ano da Coleção1.....	63
Gráfico 2 –	Propostas de produção de texto no volume de 7º ano da Coleção1.....	65
Gráfico 3 –	Propostas de produção de texto no volume de 8º ano da Coleção1.....	67
Gráfico 4 –	Propostas de produção de texto no volume de 9º ano da Coleção1.....	69
Gráfico 5 –	Propostas de produção de texto no volume de 6º ano da Coleção2.....	74
Gráfico 6 –	Propostas de produção de texto no volume de 7º ano da Coleção2.....	77
Gráfico 7 –	Propostas de produção de texto no volume de 8º ano da Coleção2.....	80
Gráfico 8 –	Propostas de produção de texto no volume de 9º ano da Coleção2.....	83

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	CONTEÚDOS CURRICULARES BÁSICOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
1.1	A língua falada e a língua escrita.....	16
1.2	A leitura em sala de aula.....	21
1.3	A prática de produção escrita.....	26
1.4	O trabalho com a oralidade.....	28
1.5	A gramática e o estudo metalinguístico.....	31
2	A ABORDAGEM SOCIOINTERATIVA NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	33
3	OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E A LINGUAGEM ORAL.....	40
3.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os gêneros textuais orais.....	41
3.2	O Guia do Programa Nacional do Livro Didático e a oralidade.....	54
4	A PRODUÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	58
4.1	Coleção 1: <i>Português: linguagens</i>	59
4.2	Coleção 2: <i>Para viver juntos: português</i>	70
5	SUGESTÕES METODOLÓGICAS NO TRABALHO COM A ORALIDADE.....	85
5.1	Fatos relevantes da semana.....	86
5.2	Observação e análise da transcrição de conversação espontânea.....	88
5.3	Escuta e análise de notícias em padrão formal.....	89
5.4	Do jornal impresso à expressão oral.....	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	97

INTRODUÇÃO

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Mikhail Bakhtin

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998), documento oficial que apresenta um conjunto de orientações teóricas e metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, o estudo dos gêneros textuais, principalmente, tem pautado inúmeros debates sobre o ensino da língua materna em seus diversos aspectos.

A orientação dos PCN apoia o ensino de Língua Portuguesa atrelado à natureza da linguagem, associando a língua a seus usos discursivos. Consta na apresentação da área de Língua Portuguesa que “... todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos ...” (MEC/SEF, 1998).

Tantas e tamanhas discussões tentam dar conta da manutenção ou redefinição do objeto de estudo e ensino. Em todo o território nacional, a teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992) aparece, com frequência, como eixo das ideias contidas no documento.

Considerando que a comunicação verbal humana só se efetiva através da utilização de gêneros textuais, orais ou escritos, conforme defendido por Bakhtin (1992), podemos encarar o estudo da linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, indo além da mera análise formal e estrutural dos enunciados.

Partindo desse pressuposto, podemos vincular os diversos gêneros aos mais variados usos que fazemos da linguagem no dia a dia, pois nada do que produzimos linguisticamente está fora de um gênero.

Seria papel da escola, portanto, oferecer aos alunos o contato com os mais variados gêneros textuais, os quais se constituem ações sociodiscursivas para dizer o mundo e agir sobre ele, ou seja, manifestar opiniões sobre o espaço sócio-histórico-político circundante, bem como intervir nele. A percepção desse mundo e a capacidade de, efetivamente, dele participar seriam condições para o exercício da cidadania.

Há que se considerar, entretanto, também que o ensino de Língua Portuguesa, mormente no que se refere à produção textual, comumente se restringe à escritura de redações, presas ao tradicional polinômio de tipologia textual narração-descrição-dissertação-argumentação, que, quando limitada a questões simplesmente estruturais, pode deixar de contemplar inúmeras outras possibilidades de comunicação fundamentais para a formação do aluno cidadão.

Acrescenta-se a esse fato a aparente falta de relevância dada às atividades de elaboração de texto oral nas salas de aula, como se a escola não fosse o espaço legítimo para se aprender a falar com propriedade ou não apresentasse as “condições ideais” para o desenvolvimento de tais atividades.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa (PCNLP) do Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclos (1998, p. 5),

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e da sociedade amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

(...) Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Diante desse quadro, surgem questões tais como:

- a) As propostas de produção de texto habituais da escola, atreladas à tipologia textual tradicional, compreendendo a narração, a descrição, a dissertação e a argumentação, e limitadas à produção escrita, dão conta das modernas demandas de comunicação diária?
- b) Que intervenções são necessárias nesse âmbito, de modo a tornar o aluno eficiente em situações em que deva expor opiniões com clareza, contra-argumentar, apresentar reclamações de serviços não executados a contento, de produtos avariados, por exemplo?
- c) Como desenvolver no aluno habilidades para manusear com propriedade as ferramentas de comunicação e dotá-lo de um uso da língua adequado ao grupo social ao qual se dirige?

Com esse pano de fundo, surge, no presente trabalho, o propósito de se provocar uma discussão de caráter teórico e apresentar uma proposta de reflexão e prática didático-

pedagógica com a produção de texto oral nas aulas de língua materna, de forma a instrumentalizar o aluno para compreender o mundo e se fazer ouvir por ele de forma clara e eficaz.

Assim, esta dissertação se propõe a analisar e a dimensionar a relevância que as atividades de expressão oral recebem nos livros didáticos selecionados e indicados pelo Ministério da Educação (MEC), em seu Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), levando a escola a se reconhecer como instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários ao exercício da cidadania e à participação no mercado de trabalho através da manipulação da linguagem oral, conforme a orientação dos PCN.

Na impossibilidade de se analisarem todas as coleções indicadas no referido documento, optou-se por selecionar as duas mais frequentemente adotadas nas escolas públicas em todo o território nacional, conforme dados fornecidos pelo *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Serão, portanto, objeto de nosso estudo as obras *Português: linguagens*, 7. ed., 2012, de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, e *Para viver juntos: português*, 3. ed., 2012, de Greta Marchetti, Cibele L. Costa, Jairo J. Batista Soares, Eliane G. Lousada, Manuela Prado, Ana Elisa de A. Penteado, Maria V. Scopacasa, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto e Márcia Takeuchi.

Pretende-se, ainda, analisar que gêneros textuais são abordados nas propostas de produção textual oral nas obras indicados pelo PNLD e se tais propostas estão, de fato, vinculadas à construção do aluno cidadão, aproximando-o de situações desafiadoras do cotidiano, exigindo dele expor opiniões, reivindicar direitos, manifestar contentamento ou descontentamento com produtos e serviços, por exemplo.

Por fim, busca-se propor linhas de ação no ensino da língua materna, de modo a reforçar, no aluno, o uso de variedades linguísticas orais publicamente adequadas, a fim de capacitá-lo para uma participação social mais ampla e legítima, sem deixar de atentar para a importância de reconhecer, nos discursos próprios e alheios, as diferenças entre falácia e conteúdo substancial.

O ensino de Língua Portuguesa, portanto, tal como propõem os PCN e as atuais demandas sociais, não se deve restringir à mera transmissão de saberes estanques e imóveis. Cada vez mais se mostra necessário um ensino que vise ao desenvolvimento da cidadania, às exigências do mercado de trabalho e à realização plena do indivíduo que pensa e tem necessidade prática de exprimir seus anseios.

Não raro, os alunos egressos do Ensino Fundamental manifestam grande dificuldade na produção de gêneros orais em sala de aula. Tal fenômeno nos move a indagar que fatores estariam na base de tamanha dificuldade. Seria a demanda por silêncio em sala que, por razões disciplinares, levaria a maioria dos alunos a se calar? Seria a equivocada superioridade atribuída à escrita, em detrimento da oralidade, por professores e alunos a responsável pelo mutismo nas atividades regulamentares de produção textual no âmbito escolar?

Mesmo com o avanço das propostas de ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva discursiva, valorizando a interação dos sujeitos pela linguagem, deparamo-nos, muitas vezes, com cursos majoritariamente fundados em estruturas descontextualizadas da língua, priorizando a análise gramatical.

Daí que a grande motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa surgiu da necessidade de se averiguar a coerência entre as recentes pesquisas linguísticas, as orientações do documento oficial do MEC para o ensino dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa e as propostas presentes nas obras indicadas pelo mesmo Ministério em seu programa de distribuição de livros didáticos.

O conhecimento e o domínio da língua materna, em suas diversas modalidades, perpassam todos os demais componentes curriculares, em qualquer nível de escolaridade, inclusive no fundamental, o que reitera a relevância desta pesquisa. Sem contar que, como afirmado anteriormente, os PCNLP têm abrangência nacional naquilo que recomendam e o PNLD garante a 29.445.304 alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, conforme dados do último programa de 2011, o acesso a livros didáticos de seis componentes curriculares, incluindo a Língua Portuguesa, em âmbito nacional.

A pesquisa, portanto, mostra-se relevante quando se volta para a análise das propostas de produção dos gêneros orais em obras previamente selecionadas pelo MEC, envolvendo professores e alunos na dinâmica cotidiana da sala de aula.

Procurando responder aos questionamentos anteriormente lançados, estruturamos esta dissertação em quatro capítulos. O primeiro deles trata da forma como comumente os grandes conteúdos curriculares básicos no ensino da Língua Portuguesa são abordados em sala de aula e como todos eles mantêm, ou deveriam manter, relação com a oralidade.

O capítulo 2 traz a fundamentação teórica em relação à abordagem sociointerativa no ensino da língua materna, o qual ultrapassa em muito o mero decodificar de signos linguísticos, de forma a permitir ao indivíduo fazer uso social de seu conhecimento na vida pessoal, escolar e profissional, promovendo a cidadania e o ingresso no mercado de trabalho.

O capítulo 3 examina o que preconizam os documentos oficiais dos PCNLP e do Guia do PNLDP para o ensino de Língua Portuguesa, em geral, e para o tratamento a ser dado à produção do texto oral, em particular.

O capítulo 4 dimensiona a relevância dada às propostas de produção de texto oral em contraste com as de produção escrita em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinadas ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como analisa a adequação dos gêneros textuais trabalhados em tais propostas, tendo em vista as demandas de comunicação em atividades escolares e extraescolares.

O último capítulo é reservado a sugestões metodológicas acerca do trabalho com a oralidade em sala de aula. Ao contemplar as diferenças que caracterizam a fala formal e a informal, as atividades propostas destacam a variabilidade que o uso da língua pode receber, de acordo com as diversas situações concretas de comunicação.

Destinada a um público-alvo formado por graduandos, graduados e pós-graduados em Letras, professores e demais profissionais da educação, a importância da pesquisa se revela ao investigar o papel da oralidade no livro didático, o qual se tem mostrado peça cada vez mais importante na dinâmica das escolas públicas nacionais.

1 CONTEÚDOS CURRICULARES BÁSICOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Depois que se aprende a pensar e a dizer o que se pensa, o próximo passo é agir, participar, inscrever-se na história ou escrever a história.

Eliana Yunes

Antes da análise da forma como os grandes conteúdos curriculares básicos no ensino da língua portuguesa – a leitura, a produção de textos escritos, a linguagem oral e o estudo da gramática – comumente têm sido abordados em sala de aula, é importante perceber como todos esses elementos estão, ao contrário do que o senso comum imagina, intimamente interligados pelo uso linguístico de qualquer comunidade e, por isso, mantendo estreita relação, todos eles, com a oralidade.

Qualquer pessoa, quando fala, não tem a liberdade total de inventar, cada qual a seu modo, as palavras que diz, tampouco escolha irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. As pessoas falam, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Portanto, é lógico afirmar que não existe língua sem gramática.

Quando se diz que alguém é falante de uma língua é porque é capaz de usar, apropriadamente, as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) da língua na produção de textos inteligíveis e relevantes. Aprender uma língua é adquirir, dessa forma, o conhecimento das regras de formação dos enunciados, entre outras particularidades. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática.

Regras gramaticais, como o nome já diz, são normas, são orientações a respeito de como usar as unidades da língua, e como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação.

Desse modo, são regras, por exemplo, a descrição de como empregar os pronomes; de como flexionar os verbos para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de consequência e de tempo, por

exemplo); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de como e quando garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se pretende pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa.

Por outro lado, a subdivisão das conjunções e as respectivas classificações de cada uma; a subclassificação de cada tipo de pronome e a função sintática prevista para cada um; a classificação de cada tipo de oração, com toda a refinada subclassificação das subordinadas e coordenadas, não são regras de uso, mas apenas questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades da língua.

A respeito desse assunto, diz Antunes (2003, p. 88):

a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. (...) Cabe lembrar que toda língua possui, para além da gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido, o que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo.

Como se sabe, os textos se desenvolvem a partir de um determinado assunto ou dentro de um tema específico, o que lhes confere a unidade temática requerida pela sua própria coerência. Assim, uma conferência, uma palestra, um debate, uma aula e outros gêneros similares são sempre em torno de um determinado tema; e reconhecer essa unidade temática do texto constitui uma competência que a escola deve privilegiar. O mesmo se diga em relação à finalidade pretendida com a interação, ou seja, o professor deve levar o aluno a ser capaz de identificar esses e outros aspectos globais do texto.

Outro detalhe importante é que os textos orais não dispensam os recursos de encadeamento dos tópicos pelo fato de serem orais. O uso de elementos reiterativos ou de elementos conectores (como repetições, substituições por sinônimos, associações entre palavras, conjunções) está igualmente presente nos textos orais, embora com algumas especificidades. A análise de textos escritos e orais em sala de aula será relevante se contemplar também tais elementos, fortalecendo a ideia de que a oralidade também está sujeita aos princípios da textualidade.

1.1 Língua falada e língua escrita

Partindo do princípio de que são os usos que fundam a língua e não o contrário, pode-

se afirmar que falar ou escrever bem é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Dessa forma, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.

As relações entre fala e escrita não podem ser tratadas de maneira estanque e dicotômica. Tais relações devem ser vistas e tratadas dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. Em certos casos, as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas, que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas. Em outros, a distância é mais marcada, mas não a ponto de configurar dois sistemas linguísticos ou duas línguas. Uma vez interpretadas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais pertinente.

Diariamente, lidamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade. Tal fenômeno fica evidente quando transmitimos oralmente a um amigo o que acabamos de ler, ou escrevemos a alguém próximo o que ouvimos a respeito de um determinado assunto.

Modernamente, é impossível observar fala e escrita sem considerar a distribuição de seus usos na vida de todos os dias, sem considerar uma concepção de língua e de texto como um conjunto de práticas sociais.

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

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

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

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

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

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

Embora a oralidade tenha uma primazia cronológica indiscutível sobre a escrita, os usos da escrita, quando enraizados em uma dada sociedade, impõem-se com uma força inusitada e adquirem valor social até superior à oralidade. Mais importante do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e escrita, cumpre esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso dessas duas modalidades linguísticas de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita na sociedade e justificam que a questão entre ambas seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas, na forma de uma gradação ou de uma mesclagem.

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

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

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

a escrita como descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.

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

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

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

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

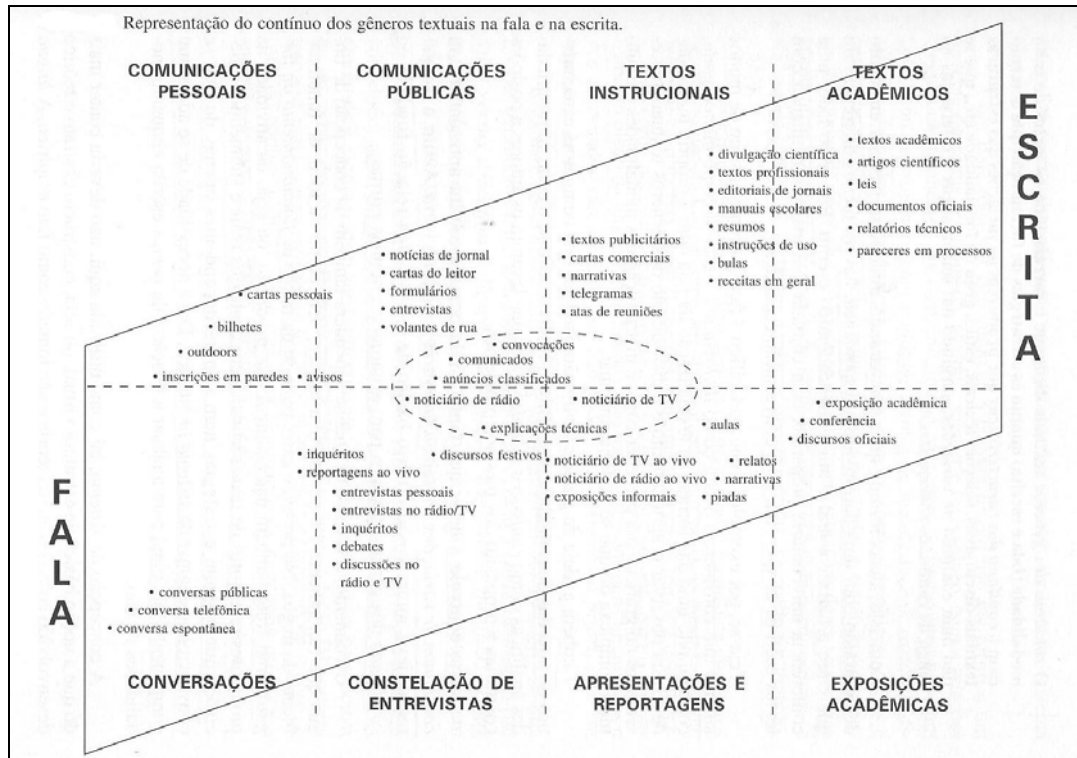
Na posição defendida por Marcuschi (2010), as diferenças entre elas se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Em consequência, temos correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma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

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

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

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

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



Fonte: MARCUSCHI, 2010, p.41.

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

comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea.

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

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

indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático, e que se manifesta em situações de uso concretas.

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

1.2 A leitura em sala de aula

As atividades de leitura, dentro do panorama do ensino de língua materna, não podem e não devem estar centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, limitando-se a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Tampouco devem-se apresentar sem gosto, sem prazer, convertidas em momentos de treino ou somente em oportunidades para futuras cobranças.

Não se pode esquecer que, no ambiente escolar, frequentemente, são feitos os seguintes questionamentos, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa: O que é ler? Para que ler? Como ler? Como formar leitores? Como desenvolver no aluno o gosto pela leitura? Parece evidente que as respostas estão longe de chegar a um consenso.

Geraldi (2001) não só situa o papel da leitura dentro do ensino de Língua Portuguesa como também aponta e analisa algumas possíveis vivências de leitura em sala de aula, dentre elas, a leitura como forma de fruição do texto, prática que muito contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura no aluno, mas nem sempre presente na rotina escolar.

Isso se dá porque, nas aulas de língua materna do Ensino Fundamental, principalmente, boa parte do esforço e do tempo empregados por professores e alunos se divide entre o estudo da gramática – especificamente da análise sintática –, da produção de textos escritos e da leitura utilitária.

E é justamente a prática da leitura em sala de aula que leva o professor, de modo geral, a diversos questionamentos, envolvendo desde a preocupação com a decodificação de textos até a finalidade de formar leitores, ou seja, de como fazer de seus alunos não só leitores proficientes, mas também apreciadores da literatura e de obras referenciais.

Sendo a leitura uma atividade tão variada e com inúmeras possibilidades de utilização em sala de aula, não é toda e qualquer atividade de leitura, no âmbito da escola, que, necessariamente, leva à formação de um público leitor.

Mesmo em trabalhos anteriores, Geraldi (2001) defende que o ensino de língua portuguesa deve centrar-se em três práticas: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística.

A prática escolar, entretanto, destina parte considerável de seu tempo e da energia de professores e alunos ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua, sem garantir, necessariamente, o domínio das habilidades de uso dessa mesma língua em situações concretas de interação, compreendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos.

Quanto à artificialidade que marca as atividades linguísticas em sala de aula, continua Geraldi (2001, p. 91):

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística.

A leitura, portanto, dentro de uma prática corrente, estaria muito distante do conceito defendido por Lajolo (1982, p. 59), citada por Geraldi:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Resgatar a interlocução leitor/autor por intermédio do texto requer um leitor não passivo, mas agente que busca significações, tornando-se não só leitor efetivo, mas também, afetivo.

É neste ponto que surge a preocupação com as chamadas leituras extraclasse. Ao propor esse tipo de leitura, frequentemente o trabalho docente se afasta de um de seus objetivos – a formação de leitores – caso se limite ao burocrático preenchimento de fichas de leitura que somente contemplam a verificação de nome de autor, ilustrador, editora, alguns poucos elementos da narrativa e demais itens comuns a diversos tipos textuais. Com o tempo, o aluno é induzido a pensar que a leitura é o que menos importa, e que também é irrelevante a conexão que ele poderia fazer entre o livro lido e o mundo vivido. A ficha de leitura, com suas lacunas a serem preenchidas, passa a ser o alvo de sua atenção e esforço.

Ademais, na maior parte das vezes, leituras extraclasse, reproduzindo o modo capitalista de organização de nossa sociedade, valem por aquilo que conseguem medir da atividade do aluno, resumem-se à prova sobre o livro que, em suma, será traduzida por um grau, uma nota, o que faz dos livros verdadeiros fardos, afastando-se, portanto, de qualquer noção de prazer ou aproveitamento de diálogo entre o texto e o mundo real.

Há ainda a considerar que, eventualmente, a leitura extraclasse surge na rotina escolar como atividade de recuperação, ou seja, como estratégia para se recuperar o baixo rendimento em alguma(s) outra(s) atividade(s) anteriormente proposta(s). O risco que se corre nessas circunstâncias é o de o aluno associar a leitura a algum tipo de castigo ou compensação, o que, definitivamente, só contribui para afastá-lo da ideia do prazer de ler.

Em sala de aula, leitura e prazer também não costumam ser conceitos contíguos. Geraldi (2001), longe de querer estabelecer ou esgotar uma tipologia de vivências de leitura em aulas de língua portuguesa, destaca pelo menos quatro experiências concretas no âmbito escolar em relação à leitura: busca de informações; estudo do texto; pretexto para outra atividade; e, finalmente, fruição do texto.

Ao analisar cada uma dessas vivências em seu maior ou menor grau de artificialidade e na forma como se dá a interlocução autor-texto-leitor, aparece em destaque a leitura como fruição como a estratégia mais eficiente para a formação de alunos leitores.

Na busca de informações, o fundamento básico da atividade é o de se extrair do texto uma ou mais informações. Não há como negar que tal prática é bastante frequente nos livros didáticos tradicionais, onde inúmeros textos são apresentados para que os alunos respondam a inúmeras questões. O que ocorre de fato é que esse tipo de leitura esbarra em certa artificialidade, pois o aluno descobre, de imediato, que simplesmente lê o texto para responder às questões formuladas a título de interpretação, em uma espécie de simulação de leitura. Assim, o ato de ler passa a mera decifração, um jogo de adivinhação. Nesse sentido, leituras realizadas em outras disciplinas do currículo (História, Geografia, Ciências, por exemplo) são menos artificiais do que as realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que, nas demais disciplinas, fica um pouco mais claro para o aluno o “para quê” extrair determinadas informações do texto.

Apesar desses aspectos, a leitura para buscar informações tem seu valor ao procurar fixar conceitos relevantes da vivência cotidiana quando voltada para textos de jornais ou mesmo livros científicos. No texto literário, vale propor extrair dele informações a propósito do ambiente da época e da forma como as pessoas, via personagens, encaravam a vida, por

exemplo. Tal estratégia dá fundamento à busca de informações em um texto, o que pode ocorrer não só na superfície textual mas também em seus implícitos.

Quanto ao estudo do texto, é necessário salientar que esse tipo de leitura é mais praticado em aulas de outras disciplinas do que nas de Língua Portuguesa, as quais, em princípio, deveriam desenvolver as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor. É que, nessa estratégia de leitura, buscam-se teses, argumentos, contra-argumentos e verifica-se a coerência entre tese e argumentos – movimentos procurados, principalmente, em textos históricos e/ou científicos, revelando uma postura mais metalinguística diante do texto.

Esse tipo de abordagem textual, todavia, não é privado do texto argumentativo, uma vez que narrativas, por exemplo, podem ser estudadas ao se verificarem pontos de vista defendidos por diferentes personagens. Desse modo, o texto literário também se mostra produtivo nesse tipo de abordagem, ainda que não favoreça, direta e necessariamente, o desenvolvimento do gosto pela leitura.

O texto-pretexto, por sua vez, consiste em, por exemplo, transformar um poema em jogral; dramatizar uma narrativa; produzir um novo texto a partir do original, entre outros inúmeros pretextos para se ler em sala de aula. Os bons manuais de criatividade e as oficinas de redação estão repletos de sugestões para serem reproduzidas, revelando uma série de possibilidades de interlocução com o texto literário ou técnico.

Tal interlocução elimina enormemente o artificialismo da atividade de leitura, dado que o pretexto é a própria razão do ato de ler, levando a outra atividade pertinente.

Por fim, na fruição, o que determina o tipo de relação com o texto e o distingue dos demais é o “desinteresse” pelo controle do resultado da leitura, trazendo para a sala de aula o que jamais deveria estar ausente dela: o prazer de ler um texto, o prazer da leitura como experiência estética, artística, pessoal ou coletiva.

À primeira vista, essa seria uma forma de leitura exclusiva do texto literário; entretanto, não nos podemos esquecer de que se lê jornal, por exemplo, com o simples desejo de se manter informado, indo além da mera busca de informação. A propósito, a informação disponível, como o conhecimento, frequentemente gera outras vantagens, inclusive sociais.

Também é verdade que, no sistema capitalista, uma atividade vale pelo produto que rende. A escola, fazendo parte de tal sistema e preparando o aluno para ele, reproduz sua ideologia ao eliminar de seu programa qualquer atividade cujo resultado não possa ser avaliado, medido quantitativamente, daí que ler por prazer pode parecer literalmente gratuito e, portanto, fora do esperado pelo contexto escolar.

Recuperar nesse ambiente a capacidade de se encantar com os textos é trazer para dentro dele aquilo que por princípio parece ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura. Não é difícil se concluir que o aluno volta ao texto e ao universo da leitura se esta é capaz de resultar em sensação prazerosa.

Para que o aluno se encante pela leitura, contudo, é necessário que o próprio professor seja leitor e mostre entusiasmo pela fruição do texto. Não se está aqui fazendo uma crítica gratuita ao trabalho docente, uma vez que se sabe a falta de tempo, entre outras causas, para a dedicação de professores à leitura, mas é inegável que o aluno apreende do mestre o gosto com que este comenta e sugere leituras, o entusiasmo com que se refere à atividade leitora como possibilidade de lazer, fruição.

Vale acrescentar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial que norteia orientações teóricas e metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, preveem o fruir estético do texto como estratégia para a formação de leitores, como bem atesta Freitas (2008, p. 65):

Os PCN insistem também na incorporação do texto literário às atividades de sala de aula, mas compreendendo a literatura em sua especificidade, levando o aluno ao fruir estético, à formação do gosto e não a usando de uma forma escolarizada para fazer provas, construir um sentido único, preencher fichas ou como pretexto para o estudo da gramática. Enfim os PCN insistem que a formação do leitor e escritor só será possível na medida em que o próprio professor se apresentar para o aluno como alguém que vive a experiência da leitura e da escrita.

Também sabemos que nem todo leitor começou sua trajetória pelos clássicos; portanto, a oferta que a escola faz de títulos deveria contemplar dos cânones – a reconhecida alta literatura – aos textos menos eruditos e mais contemporâneos.

Outro ponto a se considerar seria a necessidade de se trabalharem os diversos gêneros textuais em sala de aula, da notícia de jornal ao poema, passando pela propaganda, pelos quadrinhos e por tantos outros gêneros que chamam a atenção do cidadão comum, aluno ou não, e fazem parte de seu dia a dia, eliminando, mais uma vez, a artificialidade que tantas vezes acomete as atividades de leitura no ambiente escolar.

Para Porto (2009, p. 25),

O professor deve expor o aluno à diversidade de gêneros, alargando a sua visão em relação ao uso da língua, ou seja, deixar de ver a língua como uma coisa uniforme, que pode ser apenas ‘certa’ ou ‘errada’. É importante que o aluno seja levado a perceber a multiplicidade de usos e funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece, buscando, na comunidade local e na escola, motivos e oportunidades de leitura.

Por fim, a presença da leitura afetiva que o professor faz em sala de aula, levando obras para a sala de aula, refaz o circuito que tantas vezes o bom livro segue na vida real.

Provavelmente o livro que estamos lendo hoje é aquele indicado por um amigo ou que, tornado conhecido por uma resenha, pareceu preencher nossas expectativas de leitor. Acrescenta Yunes (2009, p. 76)

O exercício de ouvir histórias por intermédio de contadores funciona como forma de seduzir e predispor para o interesse de (aprender a) ler tanto uns, quanto outros. Todos nós conhecemos como é fascinante ouvir boas histórias, bem contadas: daí para buscar a autonomia de leitura não é muito longe.

O livro carregado debaixo do braço do professor para o interior da sala de aula e lido por ele pode despertar mais curiosidade, desejo e gosto pela leitura que muitos minutos de convencimento que deixam de lado a questão crucial: o prazer de ler, a leitura por fruição do texto.

Para concluir, não é novidade acrescentar que a leitura afetiva enriquece enormemente a capacidade de expressão do aluno, ampliando-lhe o vocabulário e as possibilidades de exprimir, por escrito ou oralmente, uma mesma ideia de diversas maneiras, buscando a adequação de seu discurso à circunstância vivida.

1.3 A prática de produção escrita

A famosa “redação” – pedida quase invariavelmente como um texto de caráter dissertativo – parece ter assumido a condição de gênero escolar único, pois pouca coisa diferente se escreve na escola, sobretudo nas séries finais do Ensino Fundamental e nas três do Ensino Médio. Não admira, pois, que, mais tarde, produzir qualquer outro gênero de texto se torne uma tarefa praticamente inviável.

As propostas para que os alunos escrevam textos quase sempre não correspondem aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, raramente correspondem àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola, textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade.

As diferenças formais que os textos exigem (diferenças na escolha das palavras, na estruturação sintática das orações e dos períodos, na disposição das ideias) decorrem das diferentes funções que esses textos têm a cumprir. Assim, cada jeito diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica porque responde a uma função interativa específica. Não é do mesmo modo que se escreve um texto com função apelativa ou com função informativa, por exemplo. Impossível é escrever bem um texto sem saber que função ele vai cumprir ou,

pior, sabendo que ele vai apenas cumprir a função de ser exercício escolar e, segundo o aluno, pode ser de qualquer jeito.

As particularidades sintáticas e lexicais da escrita formal, própria dos contextos da comunicação pública, bem como aquelas da interação coloquial privada somente podem ser entendidas se a escola providenciar contextos diferentes, nos quais esses padrões figurem como reconhecidamente adequados. Nessa perspectiva, o bom texto será não obrigatoriamente o texto correto, mas, inevitavelmente, o texto adequado à situação em que se insere o evento comunicativo. É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que é utilizada.

Outro ponto que se deve levar em consideração é o fato de que, quando se fala no âmbito escolar em produção de textos, pensa-se logo em redações. A redação típica é apenas um dentre os múltiplos tipos de textos produzidos pelos alunos. Se entendermos a noção de texto como espaço de interlocução, tanto as redações escolares quanto cartas, bilhetes, anotações em diário e também as produções orais são, efetivamente, produções textuais. Em outras palavras, pode considerar-se produção textual o processo que tem como resultado a produção de textos tanto falados quanto escritos.

Quando se vislumbra a vasta multiplicidade dos textos produzidos, torna-se mais fácil ver com clareza a distância que separa as redações escolares dos demais textos. Normalmente, nas redações escolares, o aluno enxerga a atividade como uma oportunidade para empregar em seu texto palavras consideradas bonitas e construções mais elaboradas, marcas de uma certa concepção de linguagem formal. Além disso, o aluno costuma fazer inversões sintáticas simples, usar conjunções nunca ou raramente usadas na oralidade, substituir a palavra “que” por “o qual” e, acima de tudo, empregar um vocabulário estranho à sua linguagem usual. Tais procedimentos levam a crer que o estudante tem a necessidade de preencher um certo espaço do papel, mesmo sem muito a dizer; e, na tentativa de tornar supostamente culta a redação, emprega recursos oriundos de uma imagem limitada do que seja um texto escrito de qualidade.

E de que forma o exercício da produção do texto escrito abraça a produção do falado? Não se pode perder de vista que, como a fala, a escrita também é uma modalidade de interação verbal; interação em que a recepção é adiada, uma vez que os sujeitos da comunicação não atuam ao mesmo tempo, e nem sempre no mesmo espaço físico. Sem contar

que, na escrita, as possibilidades de reelaboração do discurso não deixam marcas tão nítidas quanto aquelas observadas na oralidade, como hesitações e repetições, por exemplo.

A consciência de que a escrita é uma atividade em que os recursos gramaticais se manifestam em função da adequação ao gênero pretendido é bastante semelhante, pois, àquela necessária para a expressão oral relevante. Isso porque a língua é uma atividade social, por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Assim concebida, a língua é um conjunto de usos concretos, orais ou escritos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados em um espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado.

A esse respeito, Castilho (2011, p. 13) acrescenta que

No caso particular da língua portuguesa, não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Essas convicções apontam para o ensino da língua portuguesa como uma reflexão sobre a língua como atividade, não apenas como estrutura.

1.4 O trabalho com a oralidade

De modo geral, no que se refere às atividades em torno da oralidade, ainda se constata, nas unidades de Ensino Fundamental, uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar. Essa omissão pode ser resultado de uma análise apressada de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida cotidiana de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula.

Não raro, também se observa uma equivocada visão da fala como o espaço privilegiado para contrariar as regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala, na qual tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial.

Ainda não se pode esquecer da concentração de atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, próprias das situações da comunicação privada; nesse contexto, prevalecem os registros coloquiais, como a “conversa”, “a troca de ideias”, “a explicação para

o colega vizinho”, por exemplo. Na verdade, tal maneira de trabalhar se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece.

Normalmente, na escola ocorre uma, até certo ponto, frequente falta de percepção do professor de explicar, em sala de aula, os padrões gerais de conversação, de tratar da produção dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas vocabulares específicas e padrões textuais mais rígidos, além da atenção a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.

As aulas de Língua Portuguesa, ao deixarem de lado o exercício da expressão oral, passam a se parecer muito pouco com encontro de pessoas em atividades de linguagem e, muito menos ainda, com encontros de interação, nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade. A compreensão equivocada da gramática e da necessidade única de focar as aulas em tópicos gramaticais descontextualizados, na verdade, tem funcionado como um imenso obstáculo à ampliação da competência dos alunos para a fala e a escuta, bem como para a leitura e escrita de textos adequados e relevantes a situações comunicativas em que se inserem.

O falante e o ouvinte são os atores do drama da comunicação e, nesse drama, cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação. Quem fala primeiro, quem pode falar; quem pode interromper e tantas outras restrições estão ligadas, intimamente, aos papéis sociais vividos por todo interlocutor em cada situação comunicativa.

É importante frisar que não se está aqui desconsiderando o valor do estudo da gramática, mas o enorme emprego de tempo, nas aulas de Língua Portuguesa, com uma gramática meramente voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, uma gramática predominante prescritiva, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, diametralmente opostos, como se falar e escrever bem fosse somente uma questão de falar e escrever de acordo com a norma padrão, não importando o que se diz, a quem se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. O que se quer, na verdade, é o afastamento de uma gramática sem o apoio do uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua.

Outra questão que não se pode perder de vista é que, tradicionalmente, sempre se deu mais atenção à possibilidade de variação da escrita, reforçando, portanto, uma equivocada ideia de que falamos, a todo momento, do mesmo jeito. Como facilmente se constata, os

textos orais também ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais, ou menos, formais em que acontecem. São bem diferentes a conversa coloquial, o debate, a exposição de motivos ou de ideias, a explicação, o elogio, a crítica, a advertência, o aviso, o convite, o recado, a defesa de argumentos, para citar apenas estes poucos exemplos de gêneros do discurso oral.

A respeito disso, Dolz e Schneuwly (2004, p. 83) afirmam que

Não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. (...) O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados.

Planejar e colocar em prática essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolverem, para que saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos. Tais condições nos levam a tomar decisões no decorrer da interação. Nessa perspectiva, saber adequar-se às condições da interação significa ser capaz de, por exemplo, participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma ideia ou contra ela; de dar instruções; de narrar experiências vividas; de descrever com clareza ambientes, pessoas, objetos, fatos; enfim, de ajustar-se à imensa variedade de situações de interação verbal e de saber fazer uso das distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais.

É útil ressaltar que o discurso formal das situações públicas de interação oral (aquilo que comumente se chama “falar em público”) precisa ser exercitado – em suas regularidades mais gerais –, pois tal discurso apresenta traços especiais, diferentes daqueles outros do discurso informal, próprio das situações coloquiais privadas. Dentro dessa variedade, caberia também o imenso cuidado para se rejeitar firmemente qualquer atitude discriminatória em relação às falas desprestigiadas.

Sabemos como, ao lado de elementos morfossintáticos e semânticos do texto, encontram-se outros, de natureza suprasegmental (como a entonação, as pausas, por exemplo), que em muito contribuem para a construção do sentido e das intenções pretendidas. Numa dimensão muito próxima, também é pertinente explorar a função de certas expressões fisionômicas, de certos gestos e outros recursos da representação cênica (como levantar-se, movimentar-se), os quais funcionam, de forma muito significativa, como elementos complementares no processo da interação verbal.

1.5 A gramática e o estudo metalinguístico

O ensino de gramática nas aulas de língua materna tem, sem dúvida, constituído um problema constante para os professores de Língua Portuguesa das escolas de Ensino Fundamental, principalmente. A compreensão equivocada da gramática comumente tem funcionado como um entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes. O estudo da gramática descontextualizada, de frases inventadas ou fragmentadas, sem interlocutores plausíveis, acaba por se afastar dos usos reais da língua falada ou escrita na comunicação do dia a dia.

Além disso, muitas vezes a abordagem que se faz da gramática é predominantemente prescritiva, centrada apenas em marcar o “acerto” e o “erro”, em polos invariavelmente opostos, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando as circunstâncias comunicativas, reveladoras da adequação ou inadequação de determinadas construções linguísticas.

Um dos principais problemas de se tratar a gramática exclusivamente pelo viés prescritivo ou normativo é considerar apenas a variedade padrão da língua como válida, como a única língua verdadeira. Essa abordagem ainda carrega o agravante de se tomar a língua quase que totalmente por seu caráter escrito. Assim, tal gramática prescritiva, de acordo com Travaglia (2009, p. 30)

é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita.

Nessa perspectiva, o estudo da gramática torna-se mais interessante à medida que consegue prever mais de uma norma. É de suma importância que a norma padrão seja adequadamente caracterizada como a variedade socialmente prestigiada, mas não como a única adequada, independente de qualquer circunstância. Vale lembrar que, do ponto de vista da expressividade e da comunicabilidade, as normas estigmatizadas também têm seu valor e são funcionais contextualmente, não significando mera falta de inteligência de quem as usa.

Cumprir acrescentar que, não raro, nos estudos gramaticais, a preocupação classificatória e com as nomenclaturas cede espaço à reflexão acerca dos fatos da língua. Não adianta muito saber os nomes que as conjunções recebem, sem perceber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que sinalizam. Sobre isso, Ramos (2002, p. 2) acrescenta que

é frequente o professor de língua materna gastar a maior parte de seu tempo ensinando análise sintática, regras de acentuação e pontuação e na hora da avaliação exigir que o aluno escreva um texto. Geralmente assume-se que quem foi treinado para fazer uma descrição de estruturas saberá empregar tais estruturas ao produzir textos escritos. Isto, entretanto, é um equívoco.

O mesmo se poderia afirmar no tocante à produção de texto oral. Não há garantia de que o domínio de uma gramática que priorize o viés classificatório leve a um satisfatório desempenho na oralidade e nos demais espaços do estudo da língua materna. Cabe ainda ressaltar que toda língua possui, para além da gramática, um vocabulário variado, o qual precisa ser amplamente conhecido, reiterando a ideia de que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar o desempenho comunicativo.

2 A ABORDAGEM SOCIOINTERATIVA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos.

Luiz Antônio Marcuschi

Diversas são as concepções de linguagem e toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, explícita ou apenas intuitivamente, uma determinada concepção de língua. Tudo que se realiza na sala de aula depende de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e, conseqüentemente, as práticas se decidem. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. Não deve haver uma prática eficiente sem fundamentação em um corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não se pode limitar o conhecimento teórico disponível aos professores a regras gramaticais apenas, como se tudo que é uma língua em funcionamento coubesse dentro de sua gramática. Teorias linguísticas da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, enfim, tudo acerca do uso interativo e funcional das línguas é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português.

De uma forma geral, pode-se dizer que, ao longo dos estudos linguísticos, duas grandes tendências têm marcado a percepção dos fatos da linguagem:

- a) Uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização.
- b) Uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, como sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização.

Evidentemente, essa segunda tendência teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. A evidência de que as línguas existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente

funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

Segundo Antunes (2003, p. 42)

deriva de uma concepção interacionista da língua, portanto, o princípio geral de 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. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las.

A visão interacionista da língua, portanto, supõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça o partilhamento das informações, das ideias e das intenções pretendidas. Dessa forma, por essa visão se supõe que alguém selecionou algo a ser dito a alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

A atividade da fala é, então, concebida como uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, por conseguinte, uma condição prévia essencial para o êxito da atividade da fala. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que preencha a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta.

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, na interação, o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também. Sob essa perspectiva, o aluno assume papel ativo na aprendizagem, ou seja, é ele quem realiza, na interação com o objeto de estudo, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento.

A comunicação, escrita ou oral, é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal de algo que queremos partilhar, isto é, tornar comum a outro alguém. Assim, a visão interacionista da linguagem sempre parte do princípio de que existe o outro, com quem dividimos o momento da comunicação. Como lembra Bakhtin (1992), a palavra exhibe duas faces, sendo determinada pelo fato tanto de preceder de alguém quanto de se dirigir a alguém. Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita e a fala de palavras ou de frases soltas e descontextualizadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser. Do mesmo modo, não se admite a existência de textos sempre uniformes, realizados de forma igual em diferentes situações e usos. Essas diferenças vão implicar gêneros de texto distintos, isto é, diferenças na forma de as partes do

texto se distribuírem, se organizarem e se apresentarem. Assim é que uma carta, um relatório, um aviso, um e-mail, um debate detêm uma feição própria, um jeito típico de acontecer, ou seja, são feitos de acordo com um certo modelo, com partes ou blocos mais ou menos estáveis, que se sucederão em uma ordem também mais ou menos fixa.

No modelo interacionista, portanto, é de esperar que os alunos produzam textos que correspondam aos diferentes usos sociais da linguagem, isto é, que pertençam a gêneros que apresentam uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade.

Entendendo a linguagem como interação, também o professor precisa ser sujeito e se acreditar como alguém que, com os alunos, pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende. E isso tudo a partir do uso da língua, em circunstâncias de oralidade, de leitura e de escrita.

A escola deve ter, entre seus propósitos, fazer o aluno chegar aos usos sociais da linguagem, na forma em que ela acontece no dia a dia das pessoas, com algumas finalidades, em contextos específicos e sob a forma de texto – mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero.

Por meio dos tais usos sociais da linguagem, o homem se reconhece como humano, já que, ao se comunicar com outros homens e trocar experiências, certifica-se de seu conhecimento do mundo e dos demais com quem interage. Isso lhe permite compreender melhor a realidade em que está inserido e o seu papel como sujeito social.

Ressaltando esse caráter social da linguagem, Bakhtin (1992) a vê, também, como enunciação, como discurso, como forma de interlocução, em que aquele que fala ou escreve é um sujeito que, em determinada situação, interage com um interlocutor, levado por um objetivo, uma intenção, uma necessidade de interação.

Desse modo, o professor precisa assumir o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, sem esquecer que ele é o sujeito que conhece aquilo que se propõe a fazer e, portanto, deve ensinar o aluno a ler e escrever, “dissecando” discursos orais e escritos. Deve, pois, se constituir como interlocutor do aluno e dos textos que irão circular nas suas aulas, bem como comprometer-se com outra mudança: permitir ao aluno a possibilidade de participar do próprio processo de aprendizagem de forma ativa, concebendo um aluno sujeito-autor-leitor de suas próprias palavras e ações. Devolver a palavra ao aluno significa escutá-lo e ensiná-lo a perceber, na palavra do outro, intenções, informações, enfim, o reconhecimento da realidade.

A sala de aula passa a ser entendida como lugar de interação, lugar de diálogo entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade. Aluno e professor são sujeitos, cada um no seu papel, e interagem via linguagem, descortinando o conhecimento por meio de textos, de diálogos. Quando se adota a concepção interacionista, o objeto de estudo passa a ser o texto, com toda a diversidade de gêneros que circulam no cotidiano.

Cumpram também acrescentar que toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin (1992), uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, uma atitude responsiva ativa em relação a ele: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta. Toda compreensão é carregada de resposta.

Compreender é participar de um diálogo com o texto, e também com seu destinatário, uma vez que a comunicação não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, podendo envolver vários textos sobre a mesma questão. Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de determinado texto, a compreensão não surge somente da sua subjetividade. Ela é tributada a outras compreensões.

Ao tratar do interacionismo, Bakhtin (1992) se refere, pois, às relações do eu com o outro. Entretanto, o outro é uma posição social, expressa em um texto. As relações dialógicas de que ele se ocupa não são somente o diálogo face a face, mas também as relações entre posições sociais. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo corresponde às relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

É, portanto, o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado; nele se ouvem sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão ali presentes. Daí resulta o caráter heterogêneo de um enunciado, uma vez que revela duas posições: a do enunciador e a do enunciatário.

Também Geraldi (2003) ressalta a necessidade de se pensar o ensino da língua materna à luz da interação verbal, ou seja, da interlocução como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos. A linguagem é tomada como evento real que ganha consistência e corpo no momento em que se enuncia. Aceitar tal ideia significa admitir que a língua não está de antemão pronta, reconstruindo-se a cada vez que é usada, e que os sujeitos

se constituem como tais à medida que interagem com os outros, dentro de um contexto social e histórico amplo.

Dessa forma, as atividades interlocutivas efetivas em sala de aula não são somente aquelas padronizadas, em que as falas são tidas como “meio”, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento prévio que se elege como tema ou assunto dessas falas. Na verdade, outra aprendizagem menos explícita se dá precisamente no processo que conduziu a aprendizagem tradicional, em que o ensino não é somente visto como reconhecimento, reprodução e cópia, mas como conhecimento e produção.

No momento da interlocução, o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis na língua, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões. Em cada discurso, essas podem adquirir sentidos diferentes, seguindo uma sistematização aberta, resultado do equilíbrio entre duas exigências opostas: uma tendência à diferenciação, observável a cada uso de dada expressão, e uma tendência à repetição, pelo retorno das mesmas expressões com os mesmos significados presentes em situações anteriores.

Segundo o autor (2003), também os sujeitos estão, ininterruptamente, em um processo de construção durante a interlocução, uma vez que nas ações linguísticas em que procuram compreender a fala do outro também procuram fazer-se compreender pelo outro, em forma de diálogo. Quanto a esse fato, Bakhtin (1981) ressalta que, ao compreendermos o outro, fazemos corresponder à sua palavra diversas outras palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, temos consciência de que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas.

Se entendermos a linguagem como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão do que enunciamos já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados constitui uma constante em cada processo interacional.

Ampliando a perspectiva sociointerativa da linguagem, Travaglia (2009, p. 23) reforça que

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

O grande engano em torno do ensino da língua materna tem sido o de acreditar que, ensinando apenas análise sintática, nomenclatura gramatical, por exemplo, conseguimos dotar

os alunos de competência suficiente para ler e produzir textos, conforme as inúmeras e diversas situações sociais.

Também é um equívoco imaginar que os exercícios de produção de textos escritos por eles mesmos garantem o bom desempenho dos alunos na modalidade oral. Todo evento de fala corresponde a uma interação verbal que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores alternam papéis de falante e ouvinte. O discurso vai sendo, desse modo, coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que ocorre seu planejamento, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo.

Outro ponto que deve ser reavaliado é a tão propalada distância entre fala e escrita. É certo que a escrita, em comparação com a fala, corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a recepção é postergada, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Além disso, há um espaço de tempo, maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de leitura pelo interlocutor.

Convém, entretanto, chamar a atenção para o fato de que não existe um padrão único de fala, como não existe também um padrão único de escrita. Não falamos nem escrevemos todos do mesmo jeito, em qualquer situação ou para quaisquer interlocutores. Falamos e escrevemos, com maior ou menor formalidade, com maior ou menor espontaneidade e fluência, levando em conta a situação comunicativa em que nos encontramos. Há momentos, de fala ou de escrita, em que tudo o que vai ser dito pode-se dar sem muita ou sem nenhuma formalidade, como há momentos em que tudo precisa ser cuidadosamente observado e controlado.

A maneira informal de falar está normalmente presente nos contextos mais corriqueiros da conversação cotidiana e se caracteriza, em geral, por um vocabulário simples, restrito a esses contextos corriqueiros, por uma sintaxe marcada por expressões fáticas, de hesitações, de superposições ou de frases inacabadas (sem confundir tal fenômeno com erro ou descuido). Por meio de recursos paralinguísticos, tais como gestos e expressões faciais, e suprasegmentais – a entonação, o aumento de intensidade, o alongamento das vogais, as pausas – é que a coesão do texto oral se realiza. Além disso, a presença de referentes concretos deixa, quase sempre, o texto falado informalmente cheio de incompletudes, sem que tal fato afete a coerência do que é dito, pois aquelas são facilmente supridas pelo contexto.

Mantém-se aqui a concepção de língua como prática discursiva, inserida em uma determinada prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores, em torno de um sentido e

de uma intenção particular. Nessa dimensão, a oralidade apresenta a mesma abrangência interacional da escrita. Entretanto, parece fundamental frisar que, embora oralidade e escrita tenham as suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre elas, muito menos oposição dicotômica, como afirmado anteriormente. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. Assim, não faz sentido a ideia da fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia da escrita uniforme, invariável e formal, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar; estar mais planejadas ou menos planejadas; mais, ou menos, cuidadas em relação à norma padrão, e, em consequência disso, serem mais ou menos formais, pois ambas as modalidades são igualmente dependentes de seus contextos de uso.

3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, O GUIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E A LINGUAGEM ORAL

Não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim.

Irandé Antunes

Embora seja indiscutível a importância que se pode atribuir à fluência e desenvoltura do aluno no exercício da comunicação oral, a oralidade ainda é uma face pouco explorada do ensino de Língua Portuguesa. Não resta dúvida de que o desenvolvimento das habilidades discentes para o uso adequado da oralidade possibilita a ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas em nível pessoal, social e político. Conforme afirma Antunes (2003, p. 13),

Os objetivos mais amplos do ensino da língua portuguesa não podem perder de vista um contato mais positivo do aluno com a língua que ele estuda, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler de forma mais elaborada e competente, ou seja, a escola deve ser um espaço que possa contribuir significativamente para que o aluno amplie sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa.

Acrescenta-se a esse fato a necessidade de o ensino da Língua Portuguesa também não perder de vista o propósito de tornar os indivíduos cada vez mais críticos, mais participativos e atuantes, política e socialmente. E a participação, que se espera efetiva, das pessoas na sociedade acontece também, e muito especialmente, pela voz, pela fala enfim. No caso específico da escola pública, o não domínio apropriado da língua concorre para perpetuar a condição de exclusão dos pobres, os quais, coincidentemente, são os menos preparados para encarar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado.

A impressão que o aluno, muitas vezes, recebe da escola de que é deficiente linguisticamente o torna incapaz de tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar de forma ativa e crítica daquilo que ocorre à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem das decisões de construção da sociedade.

As bases teóricas que fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) já privilegiam a dimensão interacionista e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em

seu meio social. É o próprio documento do Ministério da Educação (MEC) (1998, p. 19) que afirma que

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. 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.

Os PCN ainda estabelecem que os conteúdos de Língua Portuguesa devem-se organizar em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita, e o da reflexão acerca desses usos. Os conteúdos meramente gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes, não merecem, no documento do MEC, qualquer atenção.

Ao lado dos Parâmetros, outra iniciativa governamental tem abrangência nacional e se volta para o acesso ao livro didático, contemplando alunos do Ensino Fundamental em seus componentes curriculares. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui ao aluno matriculado em escola pública livros didáticos de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Estrangeira Moderna, periodicamente, de forma a garantir o acompanhamento e o aprofundamento do domínio dessas áreas especializadas do conhecimento humano.

É esperado, pois, que as propostas de produção de texto oral presentes nas obras de Língua Portuguesa selecionadas pelo PNLD estejam em consonância com as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os gêneros textuais orais

Desde sua concepção, os PCN do Ensino Fundamental foram elaborados tendo em vista a formação do aluno cidadão. Mais do que meramente ocupar-se com questões exclusivamente conteudísticas e metodológicas, o documento do MEC, em nenhum momento, perde de vista que, ao ingressar na escola, para além da apreensão de conhecimentos, o aluno deve sair já do Ensino Fundamental com a noção clara da importância de sua participação cidadã na sociedade, bem como de seu ingresso no mercado de trabalho.

Na apresentação dos PCN (MEC/SED, 2008, p.5), em uma mensagem dirigida aos professores, é possível ler:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Dessa forma, os PCN indicam como um dos objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Outro objetivo apontado pelo mesmo documento é o de levar o aluno a se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Vale a pena destacar que o referido documento foi elaborado procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Isso cria, nas escolas, condições para que se permita aos jovens brasileiros acesso ao conjunto de conhecimentos comuns socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Por ter abrangência nacional, os PCN de Língua Portuguesa (PCNLP) cumprem a finalidade de se constituir referência para as discussões curriculares da área em curso há vários anos, em muitos estados e municípios, bem como contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.

Desde os anos 70, o ensino de Língua Portuguesa tem sido o centro da discussão sobre a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no Ensino Fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se revela com clareza nos dois finais em que se concentra a maior parte da repetência: nos dois primeiros anos e no sexto ano. Nos dois primeiros, pela dificuldade de alfabetizar; no sexto, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.

As propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa, na década de 60 e

início da de 70, indicavam, grosso modo, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino.

Orientado pela perspectiva gramatical, o ensino da língua materna ainda parecia adequado, uma vez que os alunos traziam para a escola uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e possuíam representações de mundo e de língua semelhantes às oferecidas por livros e textos didáticos.

É nos anos 80 que a crítica do ensino de Língua Portuguesa se estabelecerá mais consistentemente, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de Educação e Psicologia da Aprendizagem. Esse novo quadro permitiu o surgimento de reflexões mais coesas sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna.

Entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão; e o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas.

É nesse período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A sua divulgação desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a resignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas marcadas pelo estigma social. O resultado mais imediato de tal esforço de revisão foi a incorporação dessas ideias por um número significativo de Secretarias de Educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.

Embora ainda seja encontrada, no tecido social, uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o de chegada é o uso da linguagem. Hoje, é consensual que as práticas devem partir do uso trazido pelos alunos para permitir a conquista de novas habilidades

linguísticas, sempre considerando os seguintes aspectos: a razão das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; e 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.

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

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, os Parâmetros salientam que cabe à escola promover a ampliação do domínio linguístico discente, de forma que, progressivamente, durante os nove anos do Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar os diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Nessa perspectiva, a língua é tomada como um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é não somente aprender palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

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

Quando se diz que alguém interage pela linguagem significa dizer que realiza uma atividade discursiva, ou seja, diz alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. As escolhas feitas, ao produzir um discurso, não são aleatórias, ainda que inconscientes, mas decorrem das condições em que o discurso é realizado. Assim, quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos

conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Todos esses fatores determinam as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. No processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a se antecipar à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

Sob tal perspectiva, o texto é a manifestação linguística da produção do discurso, ou seja, o produto da atividade discursiva que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto. Portanto, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global; caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Assim, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical tradicional e pouco se aproximando da competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

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

Como são várias as intenções comunicativas, igualmente vários são os gêneros em que os textos se organizam, espelhando as condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, segundo Bakhtin (1992), determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura e se caracterizam por três elementos: tema – o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; estrutura composicional – a forma particular dos textos pertencentes ao gênero; e estilo – particularidades das unidades de linguagem resultantes da posição enunciativa do locutor ou conjuntos próprios de sequências que compõem o texto.

A noção de gênero refere-se, pois, a conjuntos de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo

em número quase ilimitado.

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

Como os gêneros textuais existem em número quase ilimitado, no espaço escolar é necessário priorizar aqueles que merecerão abordagem mais aprofundada. Ainda que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos os gêneros, isso não seria possível.

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

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem estimular a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a apreciação estética dos usos artísticos da linguagem, isto é, os mais vitais para a plena participação em uma sociedade letrada.

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

Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta

das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Ainda que o espaço da sala de aula não seja privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores e conhecimento de mundo, por exemplo).

Também é importante lembrar que, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões –, os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) na medida em que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações.

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral também no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, por exemplo. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

No tratamento dado aos gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula, os PCNLP não descuidam das implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica (MEC/SED, 1988, p. 29):

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.

Já se sabe que o uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de sexo, da relação estabelecida entre

os falantes e do contexto de fala. Há casos ainda em que a fala ganha contornos ritualizados, como nas cerimônias religiosas, comunicados formais, casamentos, velórios, entre outros. No dia a dia, contudo, a organização da fala, incluindo a escolha de palavras e a organização sintática do discurso, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos.

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

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala, o que se almeja é possibilitar ao discente a escolha da forma adequada de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção. Em outras palavras, o aluno deve ser levado a adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas, coordenando satisfatoriamente o que fala com sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. Para tanto, faz-se necessária uma criteriosa seleção de conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Tal seleção de conteúdos, proposta pelo documento do MEC, parte, necessariamente, do uso concreto da linguagem nas práticas sociais.

De acordo com os PCNLP, as práticas sociais desempenham papel crucial no desenvolvimento das habilidades de uso da linguagem. Segundo o documento (MEC/SED, 1998, p. 33-34),

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise sistematização teóricas dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas.

Dessa forma, os conteúdos de Língua Portuguesa acabam por se articular em torno de dois eixos básicos: o uso da língua, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme o seguinte esquema:

CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA



USO de LÍNGUA ORAL E ESCRITA

REFLEXÃO sobre LÍNGUA E LINGUAGEM

Em função de tais eixos, 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, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO.

Nessa perspectiva, a escuta refere-se aos movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais.

USO		REFLEXÃO
PRÁTICA de ESCUTA e de LEITURA de TEXTOS	PRÁTICA de PRODUÇÃO de TEXTOS ORAIS e ESCRITOS	PRÁTICA de ANÁLISE LINGUÍSTICA

Organizados em torno do eixo USO-REFLEXÃO-USO e reintroduzidos nas práticas de escuta e de produção de textos orais, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Assim, de acordo com os PCNLP, os temas transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo –, por tratarem de questões sociais contemporâneas que tocam profundamente o exercício de cidadania, oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa, tais como a possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas; a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los; a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático; e os domínios lexicais articulados às diversas temáticas.

As polêmicas que perpassam os temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania –, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, tanto pela percepção da orientação argumentativa que sugerem, quanto pela identificação dos preconceitos que

possam veicular no tratamento de questões sociais.

Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e de assumir a palavra como sujeito histórico, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe, ao ensinar os diferentes usos da linguagem, é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem desses aspectos carece, necessariamente, de estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola.

No caso específico de turmas do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, cumpre ressaltar a importância da compreensão da adolescência como o período da vida explicitamente marcado por transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivoemocional, cognitiva e corporal. Isso implica considerar as características próprias do aluno adolescente que, em condições ideais, apresenta-se na idade entre 11 e 15 anos, ainda que, infelizmente, muitas vezes, por causa das dificuldades que enfrentam na vida e na escola, os estudantes possam ser mais velhos. A adolescência, como é sabido, trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, no qual ocorrem inúmeras transformações.

As transformações físicas, com pequena variação, provocam desajustes na locomoção e coordenação de movimentos, exigindo adaptações constantes; a sexualidade apresenta sensações, desejos e possibilidades até então não experimentados; há mudanças significativas na forma do corpo, no timbre da voz e na postura. Esse processo impõe ao adolescente a necessidade de reformulação de sua autoimagem, dado que aquela que se havia constituído ao longo da infância está desajustada aos novos esquemas corporais e às novas relações afetivas, sociais e culturais que passa a estabelecer.

Quanto aos aspectos afetivoemocionais, o adolescente parte em busca de referências para constituição de valores próprios. Isso se concretiza na busca tanto de ampliação da visão acerca das relações afetivas e familiares quanto do estabelecimento de novas e diferentes relações afetivas e sexuais. Desse ponto de vista, a formação do adolescente implica maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades. Implica, ainda – a partir da nova percepção da realidade, dos direitos e deveres sociais e da responsabilidade crescente por seus atos –, a constituição ou reformulação de valores e novos desdobramentos para o exercício da cidadania.

Para boa parte da sociedade brasileira, já na adolescência impõe-se a necessidade de trabalhar, seja para assumir objetivamente compromissos e responsabilidades do mundo adulto, seja para experimentar a possibilidade de dispor de bens de consumo para os quais há grande apelo social.

As transformações citadas se articulam com aquelas relativas ao desenvolvimento cognitivo. Sob esse aspecto, a adolescência conduz à ampliação de formas de raciocínio, organização e representação de observações e opiniões, bem como ao desenvolvimento da capacidade de investigação, levantamento de hipóteses, abstração, análise e síntese na direção de raciocínio cada vez mais formal, o que traz a possibilidade de constituição de conceitos mais próximos dos científicos.

Por fim, é preciso considerar o fato de que os adolescentes desenvolvem um tipo de comportamento e um conjunto de valores que atuam como forma de identidade, não só no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto como também no que se refere à sua inclusão nos grupos específicos de convivência. Esse processo, naturalmente, repercute no tipo de linguagem por eles usada, com a incorporação e criação de modismos, vocabulário específico, formas de expressão, entre outros. São exemplos típicos as falas das tribos urbanas, grupos de adolescentes formados em função de uma atividade (surfistas, skatistas e funkeiros, por exemplo.).

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem, e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais.

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

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

Assim, a escola passa a assumir para si o compromisso de procurar garantir que a sala de aula constitua um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra, reconhecido como legítimo, e que essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de criar um espaço de reflexão em que seja possível a convivência e a discussão de diferentes opiniões,

onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não se configure nem melhor nem pior, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos.

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

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

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

Uma vez sugeridos os gêneros da oralidade, os PCNLP deixam bem claro que ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar também acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância do domínio da palavra pública no exercício da cidadania.

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

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, para o documento do MEC é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada – compreensão e interpretação de textos orais –, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas.

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um conjunto de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta e também de produção de textos orais sejam organizadas, possibilitando aos alunos a construção de referências. Esse conjunto pode ser estruturado a partir de registros audiovisuais e da promoção de debates, entrevistas, palestras, seminários, mesas-redondas, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas.

Por fim, os PCNLP insistem na ideia de que saber ouvir é tão importante quanto saber falar, uma vez que, verdadeiramente, não há interação se não há ouvinte. Nas atividades em sala de aula, o desenvolvimento da competência de um aluno saber ouvir o outro, escutar, com atenção, o que ele tem a dizer é de fundamental importância, já que a efetiva comunicação só se dá em um ambiente sem ruído e também porque saber ouvir constitui uma competência socialmente relevante.

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

Levando-se em conta a natureza interativa da linguagem, a postura do receptor ao escutar o discurso do outro envolve, necessariamente, cooperação e participação no ato da comunicação, garantindo as condições de transmissão e decodificação de qualquer mensagem. Mas nem sempre a escola tem chamado a atenção para essa competência altamente relevante, do ponto de vista da interação, de escutar, de ouvir atentamente o outro. Quase sempre o cuidado com a escuta tem apenas uma motivação disciplinar, sem que se mostre a função interativa de saber ouvir quem fala. Somente escutando com atenção é que se pode aceitar ou refutar o que o outro diz.

3.2 O Guia do Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo apoiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras no Programa. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada. Este é encaminhado às escolas, que escolhem, dentre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto pedagógico.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação coordena a avaliação pedagógica dos livros didáticos do Programa. O processo consiste em uma análise dos aspectos didático-pedagógicos e metodológicos das obras.

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um determinado segmento, isto é, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ou dos três anos do Ensino Médio.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, foco do presente trabalho, cada aluno tem direito a um exemplar dos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol). Os livros de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia são reutilizáveis, isto é, devem ser devolvidos ao final do ano, para serem utilizados por outros alunos. A exceção são os livros consumíveis de Língua Estrangeira.

Os livros didáticos distribuídos pelo FNDE são confeccionados com uma estrutura física resistente para que possam ser utilizados por três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno.

Para a escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático. É tarefa dos professores e da equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no Guia para selecionar adequadamente aqueles a serem utilizados no triênio.

Em sua última edição, voltada integralmente aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), de acordo com os dados disponíveis por meio eletrônico (<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico>), o PNLD teve 29.445.304 alunos atendidos, 129.763 escolas beneficiadas e 118.891.723 livros distribuídos em território nacional, revelando números significativos, em função da numerosa população brasileira em

idade escolar.

O Guia do Programa Nacional do Livro Didático de que aqui vamos tratar – Anos Finais do Ensino Fundamental – constitui a edição 2014, que atende ao triênio de 2014 a 2016.

As coleções que se encontram no Guia diferem entre si, quer no grau de adesão aos critérios de qualidade, quer na forma com que organizam suas propostas didáticas, propiciando dinâmicas de trabalho às vezes bastante diferenciadas. O próprio Guia (MEC/SEB, 2013, p. 23) que ressalta que

adotar uma das coleções do Guia implica assumir um primeiro planejamento de ensino. E embora o professor sempre possa submeter as propostas do livro didático ao seu próprio planejamento, assim como a seu estilo de trabalho em sala de aula, cada obra aprovada pelo PNLD 2014 pode revelar-se mais ou menos flexível ao manejo docente, favorecendo ou dificultando adaptações e escolhas.

A escolha das obras pelos professores mostra-se especialmente importante, pois é durante a leitura dos textos introdutórios, da ficha de avaliação, das resenhas – presentes no Guia – e discutindo com os colegas que surge a oportunidade de conhecer tais obras e refletir sobre elas. As resenhas apontam as possibilidades e os limites de cada uma das coleções.

A escolha do livro didático de Língua Portuguesa que as escolas públicas utilizarão entre 2014 e 2016 se dá em um momento em que o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos já se encontra consolidado no país. Nessa trajetória, os quatro anos finais, correspondentes ao sexto, sétimo, oitavo e nono anos, têm, basicamente, o papel de, por um lado, ratificar o acesso qualificado do aluno ao mundo da escrita; de outro, dar prosseguimento à escolarização do aluno, aprofundando, progressivamente, seu domínio de áreas especializadas do conhecimento humano.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa destinados a esse segmento do Ensino Fundamental são analisados e avaliados seguindo parâmetros de qualidade fixados tanto pelos critérios comuns a todas as áreas quanto pelos específicos para a Língua Portuguesa. Entendam-se como critérios comuns o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental; a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos, e a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Quanto aos critérios específicos, o Guia do PNLD lembra que o ensino de Língua

Portuguesa, nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, apresenta características peculiares, devidas não só ao perfil escolar do alunado desse nível como também às demandas sociais que se configuram ao mesmo alunado ao final do período.

Em segundo lugar, a trajetória desse aluno em direção à autonomia relativa nos estudos e ao pleno exercício da cidadania pode ser considerada relativa, uma vez que ainda não está satisfatoriamente consolidada, exigindo um maior peso para esses eixos de formação.

Finalmente, a destinação do aluno, ao final desse período de escolarização, é bastante diversificada, e muitas vezes implica a interrupção temporária ou mesmo definitiva de sua educação escolar, motivo pelo qual o Ensino Fundamental deve garantir a seus egressos domínio da oralidade e da escrita suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania. Tais circunstâncias atribuem a esses anos uma responsabilidade ainda maior no que diz respeito ao processo de formação tanto do leitor e do produtor proficiente e crítico de textos quanto do locutor capaz do uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas ou públicas.

Por meio da leitura do Guia do Programa Nacional do Livro Didático é de se esperar, pois, que se obtenham informações relativas não só à oralidade, mas também aos outros eixos básicos de ensino de Língua Portuguesa: a leitura, a produção de textos escritos e os conhecimentos linguísticos.

Em se tratando muito especificamente da oralidade, o Guia do Programa Nacional do Livro Didático frisa que, considerando-se tanto as demandas de comunicação quanto as recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do novo Ensino Fundamental, deve organizar-se de forma que garanta ao aluno o desenvolvimento da linguagem oral ligada a situações e instâncias públicas e formais de uso da língua. Nesse sentido, as atividades de produção e de compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser observadas no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica das coleções da disciplina a eles destinadas.

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (escuta e produção de textos orais), é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a articulação entre os vários aspectos envolvidos, para garantir a progressão nos estudos.

Em relação aos critérios fundamentais que toda coleção indicada pelo Guia deve seguir relativos ao trabalho com a oralidade, o documento do MEC deixa claro que a linguagem oral que o aluno chega à escola dominando satisfatoriamente, no que diz respeito a

demandas de seu convívio social imediato, é o instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência prévia que o aprendiz não só desvendará o funcionamento da língua escrita como estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive em relação a situações escolares, como as exposições orais e os seminários. Assim, caberá à coleção de Língua Portuguesa, quanto a esse quesito, recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos; valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando no contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio; propiciar o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

Evidenciando que o livro didático não é apenas um banco de atividades, mas todo um projeto de ensino-aprendizagem com pressupostos teórico-metodológicos, o Guia PNLD sugere que, quanto à oralidade, a escolha da coleção de Língua Portuguesa seja feita observando se as atividades propostas favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem. Também sugere a consideração da possibilidade de se explorar as diferenças e as semelhanças entre linguagem oral e escrita, bem como entre as diversas variantes (registros, dialetos) que se apresentam nessas modalidades. Por fim, solicita que se verifique se a coleção escolhida contempla os contextos mais formais e públicos do uso da linguagem oral, levando o aluno a dominar novos gêneros que ainda não domina.

4 A PRODUÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

O diálogo como instrumento didático consiste, em suma, na oportunidade que mestre e discípulo têm de colocar em jogo as perplexidades, as dúvidas, as questões que a sala de aula foi projetada para acolher.

Gabriel Perissé

Entre as doze coleções aprovadas pelo PNLD/2014, optou-se, no presente trabalho, por analisar as duas que, além de já terem figurado no PNLD/2011, foram as mais escolhidas em todo o território nacional no Programa anterior. São as seguintes obras: *Português: linguagens*, de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, Editora Saraiva (Coleção 1) e *Para viver juntos: português*, de Greta Marchetti, Cibele Lopresti Costa, Jairo J. Batista Soares, Márcia Takeuchi e outros, Edições SM (Coleção 2).

As coleções de livros se organizam de forma a trazer ao professor e ao aluno textos e atividades capazes de colaborar significativamente com os objetivos oficialmente estabelecidos para cada um dos quatro eixos de ensino em Língua Portuguesa no segundo segmento do Ensino Fundamental: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Como decorrência das suas escolhas e combinações metodológicas, as obras selecionadas revelam perfis didático-pedagógicos diferenciados. E essas diferenças refletem-se também no seu princípio organizador, ou seja, no critério utilizado pela coleção para selecionar, pôr em sequência e organizar o conteúdo a ser trabalhado, estruturando, assim, uma proposta didático-pedagógica particular.

Quatro princípios distintos de organização podem, então, ser observados: tema; gênero e/ou tipo de texto; tópicos de estudos linguísticos; projetos.

Embora nenhuma coleção adote um princípio único em sua organização, um deles sempre se afigura como predominante. Além disso, observa-se que, predominando ou não, tema e gênero aparecem em todas as coleções. Considerando-se tanto a predominância de um princípio quanto sua eventual articulação com os demais, é possível perceber, para além dos arranjos metodológicos específicos de cada obra, certas tendências.

No caso da Coleção 1 – *Português: linguagens*, de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja –, o princípio de organização é predominantemente por tema. Da

seleção de textos às discussões propostas em leitura, produção textual e oralidade, as unidades exploram temas como a vida em sociedade, identidade pessoal, o mundo da ficção, valores éticos, meio ambiente, cultura popular, consumo, lusofonia, língua e linguagem, entre tantos outros.

Já na Coleção 2 – *Para viver juntos: português*, de Marchetti, Costa, Soares e outros –, são os gêneros associados a projetos que organizam as unidades. Mas os projetos só aparecem no fim de um determinado grupo de capítulos, como forma de articular os conhecimentos trabalhados até aquele momento e de fazê-los convergir na elaboração coletiva de um produto a ser partilhado pela comunidade escolar.

Em qualquer desses arranjos metodológicos, os textos são tomados como ponto de partida das atividades, inclusive as dedicadas aos conhecimentos linguístico-gramaticais. De forma geral, um ou dois deles abrem a unidade e/ou o capítulo. Nas seções destinadas à leitura, as atividades incidem diretamente sobre eles, visando à sua compreensão e interpretação; e as que se voltam para a produção, escrita ou oral, tomam-no, em princípio, como referência no que diz respeito ao gênero, ao tipo de texto ou ao tema. Nas seções dedicadas aos conhecimentos linguísticos, é frequente que apareçam outros, em alguns casos concorrendo com a retomada de certos trechos ou aspectos do(s) texto(s) de abertura.

Em cada volume, unidades, capítulos, seções e subseções vêm estruturados segundo uma lógica – e, portanto, uma sequência –, que é a da aula presumida. A abordagem dos eixos de ensino se dá, então, em uma ordem que se configura, essencialmente, da seguinte maneira: 1) leitura de texto(s); 2) conhecimentos linguísticos diretamente associados à leitura (vocabulário/léxico; aspectos do gênero e/ou do tipo de texto; estilo); 3) produção (escrita, sempre; oral, em alguns momentos); 4) tópicos de gramática. Normalmente o primeiro passo é o da leitura – em algumas obras, envolvendo também textos não verbais, como fotos e pinturas. Entretanto, ainda que predomine o percurso aqui indicado, os demais passos podem seguir sequências variáveis, seja de uma coleção para outra, seja no interior de uma mesma coleção.

No exame das coleções selecionadas, ainda que se tenha observado as obras como um todo, foram dois os objetivos do trabalho: dimensionar a proporção entre as propostas de produção de textos orais e escritos e analisar que gêneros textuais são abordados nas propostas de produção textual oral.

4.1 Coleção 1: *Português: linguagens*

Em sua apresentação, a coleção traz um breve texto endereçado ao estudante e assinado pelos autores, no qual fica clara, pelo menos em tese, a concepção da linguagem não só como instrumento de interação do sujeito com seus pares, mas também com o mundo em que vive.

No primeiro parágrafo, os autores ressaltam que a coleção foi criada para estudantes que não se intimidam em dar uma opinião. Procuram chamar a atenção para o fato de a coleção ter sido planejada no intuito de abarcar os mais diversos gêneros textuais, escritos e orais, citando notícias de jornais e revistas, poemas, artigos de opinião e de divulgação científica, contos, quadrinhos, seminários e debates, por exemplo. Destacam, ainda, a reiterada possibilidade de o aluno utilizar a linguagem para inúmeros fins, como emitir opiniões, criticar algo ou alguém, participar da tomada de decisões, argumentar, debater, expressar dúvidas, desejos, emoções e ideias.

O mesmo texto propõe ao aluno verificar o rico diálogo entre linguagem literária e jornalística com linguagem das artes plásticas e gráficas, da música e da internet, com a finalidade de aprimorar a capacidade de interação com o espaço circundante.

Cada um dos volumes da coleção apresenta quatro unidades, e cada unidade, quatro capítulos. O último capítulo da unidade, denominado “Intervalo”, prevê a culminância de um projeto que propõe a realização de um conjunto de atividades, envolvendo toda a classe e, necessariamente, o tema da unidade.

Os temas que organizam cada uma das unidades são variados e levam em conta tanto as recomendações dos PCNLP quanto os temas transversais, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos. No volume do 6º ano, por exemplo, os temas abordados são *O mundo da fantasia*, *Infância*, *Identidade* e *Ecologia*. No volume do 7º ano, *Heróis*, *Viagem pela palavra*, *Eu e os outros* e *Viagens*. No 8º ano, os temas abordados são *Humor – riso e crítica*, *Adolescência*, *Consumo* e *Ser diferente*. Finalmente, no 9º ano, *Valores*, *Amor*, *Juventude* e *Nosso tempo*.

Os capítulos partem da leitura de um texto, acompanhado ou não de recursos não verbais, organizados em cinco seções essenciais: a) Estudo do texto; b) Produção de texto, c) Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade; d) Língua em foco; e) De olho na escrita.

A segunda seção dos capítulos – *Produção de texto* –, conforme informam os autores

no Manual do Professor ao final de cada volume da coleção, é aquela em que o aluno é levado a produzir textos de forma autoral.

Primeiramente, nessa seção, observa-se um texto representativo de determinado gênero de ampla circulação social – anúncio publicitário, texto teatral, carta pessoal, e-mail, notícia, conto maravilhoso, mito, crônica, carta do leitor, texto de divulgação científica, debate regrado, editorial, entrevista, por exemplo –, considerando suas especificidades quanto ao tema, à estrutura e ao estilo. Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor; quem é o interlocutor; qual a finalidade do texto; qual sua esfera de circulação; qual seu suporte.

A seguir, é apresentada uma ou mais propostas para a efetiva produção de texto do aluno dentro do gênero estudado. Ainda nessa parte, o discente encontra orientações sobre como planejar o texto e como avaliá-lo e refazê-lo, se necessário.

Cumprе ressaltar que, ao longo de cada unidade, são propostas várias formas de divulgação e circulação dos textos dos alunos, de modo a deixar clara a finalidade da produção textual. Assim, o aluno aprende a produzir cartas e e-mails para se corresponder com determinadas pessoas, treina a produção de contos maravilhosos para criar um livro de contos, aprende a produzir poemas para expô-los em um varal de poesia, bem como aprende a expor ideias oralmente para participar de um debate, por exemplo.

O foco da produção textual está voltado, basicamente, para a realização do projeto do capítulo *Intervalo*, planejado para ocorrer quatro vezes no ano, ao final de cada unidade do livro.

No caso específico do 6º ano, a seção *Produção de texto* figura uma vez em cada um dos doze capítulos que integram o volume. Dessas doze vezes, a proposta de produção de gêneros orais ocorre, explícita e formalmente, duas vezes, em duas unidades diferentes.

Na unidade I – *No mundo da fantasia* –, dois capítulos propõem a produção escrita de um conto maravilhoso, e um capítulo prevê a produção oral de uma história, na qual o aluno empregue a linguagem dos contos maravilhosos de acordo com a norma padrão informal, isto é, conforme instruções da própria obra, sem o emprego de gírias, sem usar “né?” ou expressões “aí” e “daí”, substituindo-as por equivalentes, como “em seguida”, “mais tarde”, “tempos depois”, “por causa disso” e “em consequência”, por exemplo. Para a realização da tarefa, o aluno pode-se basear em um dos contos sugeridos no início da unidade ou em outro que ele tenha produzido nos capítulos anteriores.

Na unidade IV – *Verde, adoro ver-te* –, um dos capítulos propõe a exposição oral de

um tema relacionado à ecologia. A atividade salienta que uma boa exposição oral implica adotar procedimentos quanto ao conteúdo, à postura e voz, à linguagem, ao relacionamento com o público e ao uso de recursos audiovisuais. Cada um desses procedimentos aparece de forma pormenorizada, de maneira a garantir clareza e eficiência na comunicação, incluindo suporte escrito que contenha a estrutura da apresentação e também os pontos principais a serem abordados.

Como a produção dos gêneros orais ocorre duas vezes dentre as doze constantes do volume do 6º ano, ela representa, portanto, 17% do total de propostas formais de produção de texto, isto é, aquelas que se encontram na seção *Produção de texto* e constam no sumário do volume. Há de se mencionar, entretanto, que, ao final do estudo de interpretação de alguns – especificamente oito – dos doze textos que integram a obra, encontra-se o tópico *Trocando ideias*, o qual explora a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno.

Ou seja, a partir de assuntos suscitados pelo tema e pelos textos estudados no capítulo, são propostas algumas questões que levam o aluno a transferi-los para a sua realidade concreta e se posicionar diante delas. Com a mediação do professor, a atividade espera desenvolver operações, comportamentos e valores no aluno, tais como capacidade de generalizar, extrapolar e particularizar ideias; de ouvir, avaliar e respeitar opiniões alheias; de negociar; de saber como se situar numa discussão pública e selecionar a variedade linguística mais adequada àquela situação; de desenvolver estratégias de contra-argumentação e persuasão.

Todavia, os próprios autores (2012, p.9), no Manual do Professor da obra, afirmam que

As discussões promovidas nessa seção decorrem naturalmente do trabalho de leitura e constituem um espaço a mais no desenvolvimento da expressão e da argumentação oral. Não cabe a ela, portanto, o estudo sistematizado de gêneros orais, que é feito em uma seção específica, intitulada **Produção de texto...** (grifo do autor).

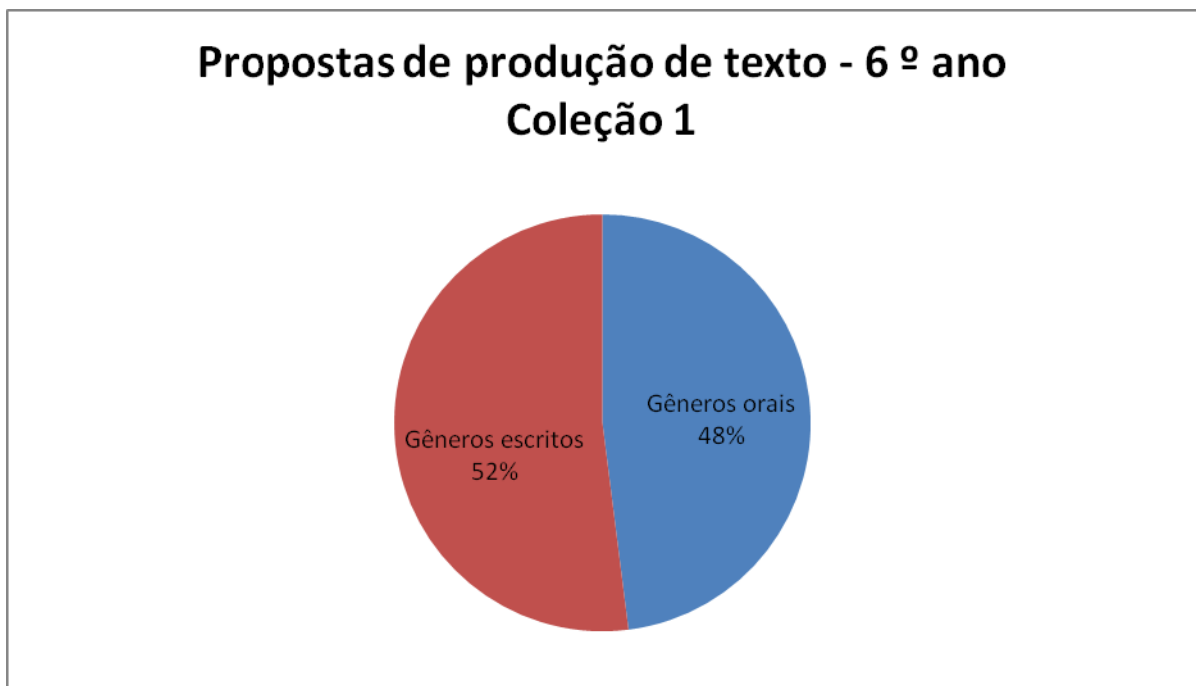
Sob essa perspectiva, embora o trabalho com a oralidade seja proposto em uma parte considerável da obra, (em oito capítulos, de um total de doze) na forma de debate promovido pelo professor, explorando os aspectos polêmicos de cada texto, os autores frisam que o estudo dos gêneros orais de forma sistematizada é atribuição de uma seção específica – mas não exclusiva – da obra, a *Produção de texto*. Isso não quer dizer, portanto, que tal estudo não possa ocorrer em outro ponto da sequência didática proposta pela coleção.

Dessa forma, considerando que o debate regrado assistido pelo professor, com o controle dos turnos de fala e do direito a réplica e/ou trélicas, constitui um gênero de produção da oralidade pública, tal como é exposto no tópico *Trocando ideias*, podemos dizer

que as propostas de produção de gênero oral representam 48% do total apresentado no volume do 6º ano da coleção analisada. Caso considerássemos apenas as propostas da seção *Produção de texto*, como entendem os próprios autores, veríamos esse número cair para aproximadamente 17%.

Consolidados os dados analisados, observa-se a seguinte proporção entre todas as propostas de produção de gênero oral e escrito que ocorrem no volume do 6º ano, mostrada pelo gráfico 1:

Gráfico 1 – Propostas de produção de texto no volume de 6º ano da Coleção 1



Fonte: O autor, 2014.

No volume do 7º ano, a seção *Produção de texto* está presente nos doze capítulos da obra, e as propostas de produção oral ocorrem, explícita e formalmente, quatro vezes.

Na unidade II, a partir da observação de um quadro pintado a óleo, o aluno é levado não só a escrever um poema como também a declamá-lo, de cor, em classe e no evento previsto pelo capítulo *Intervalo*. Os autores dão as instruções para uma boa declamação e interpretação de poemas, atentando para a exploração do ritmo do texto e para a necessidade de uma voz firme, de forma a valorizar o sentido das palavras enunciadas. Lembrem, ainda, que o bom declamador é aquele que sabe não apenas falar, mas também interpretar com emoção um texto.

Na unidade III, dois capítulos propõem a produção de dois gêneros da oralidade

pública: a argumentação oral na discussão em grupo e o debate deliberativo.

A discussão em grupo é apresentada como um gênero argumentativo oral produzido coletivamente quando há necessidade de os participantes de uma equipe expressarem seu ponto de vista sobre um assunto, geralmente polêmico. A obra destaca que tal gênero pode ocorrer em diversas situações sociais, diferentes das da escola, como aquelas do trabalho e de reuniões comunitárias, por exemplo.

A argumentação oral também é tomada como uma situação em que o uso da língua oral é menos espontâneo, seguindo normas ou procedimentos preestabelecidos, como o momento adequado para falar, o tempo de fala de cada um e ainda o direito de expor ideias ou rebater a opinião alheia.

Vale ressaltar que a obra frisa que a discussão em grupo é, geralmente, realizada buscando alcançar objetivos, tais como levar os participantes a analisar uma situação; levantar dados e pontos de vista para redigir um documento; participar de um debate, podendo originar a produção de outros gêneros textuais escritos ou orais.

Já o debate deliberativo é apresentado como um dos gêneros orais públicos mais utilizados e valorizados socialmente, porque realizado quando se pretende, além de discutir certo tema, deliberar, isto é, tomar decisões que implicam a ação de algumas pessoas ou de todo o grupo.

Exercitado em escolas, comunidades de bairro, sindicatos, condomínios e universidades, por exemplo, o debate deliberativo ainda é mostrado, no livro analisado, como um gênero em que são necessárias regras que garantam a organização e a produtividade da atividade, uma vez que é comum que haja ideias divergentes entre os participantes em um ambiente democrático.

Os autores selecionam algumas orientações para que os alunos se saiam bem no gênero em questão, como a importância da voz alta e clara que garanta a compreensão do que se diz; a necessidade de superar a inibição; a apresentação de bons argumentos capazes de convencer os colegas; a atenção àquilo que dizem os colegas para não correr o risco de apresentar ideias já expostas; o cuidado com a linguagem livre de gírias e repetições desnecessárias.

Na unidade IV, a entrevista é apresentada como um gênero oral por natureza, porque nasce da interação verbal entre entrevistador e entrevistado, um na presença do outro, podendo, todavia, ser publicada em suportes impressos, sofrendo modificações em relação ao texto original.

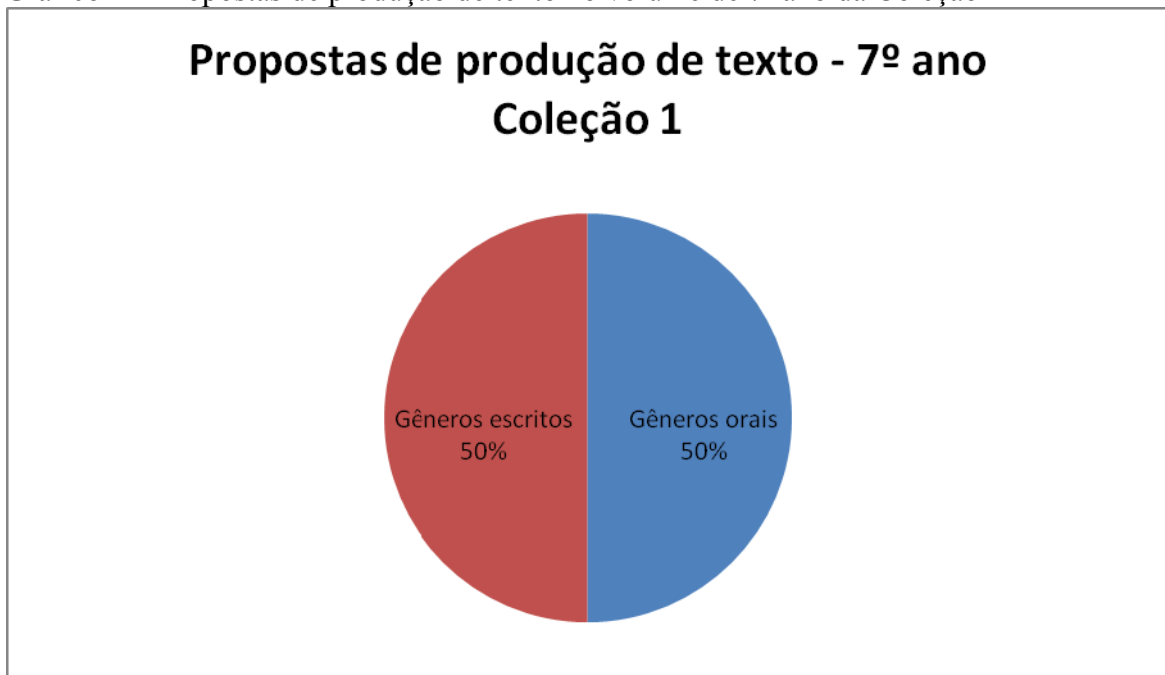
Na obra analisada, a entrevista é trabalhada em sua versão oral, resultado de um encontro previamente marcado entre, pelo menos, duas pessoas, no qual uma interroga a outra sobre um ou mais assuntos.

A proposta de produção textual é a realização de uma entrevista oral com alguém ligado a cinema – um ator, um colecionador de filmes antigos, um proprietário ou funcionário de locadora ou de cinema, ou alguém que, simplesmente, goste de cinema.

Para a realização da tarefa, que aparece em um dos capítulos regulares da unidade e no *Intervalo*, é recomendado escolher bem o entrevistado e, com o apoio da escrita, planejar as perguntas a serem feitas. Objetivando apresentar a entrevista para a turma, os autores sugerem a gravação do evento, caso possível. Eles ainda chamam a atenção para o cuidado que se deve ter com a linguagem, salientando que o controle sobre a fala, geralmente, é menor do que aquele que se tem sobre a escrita. Apesar disso, acrescentam os autores, a fala também pode ser mais ou menos controlada, dependendo da situação em que ocorre a interação verbal. De qualquer modo, a linguagem oral tende a apresentar, em menor ou maior grau, certas marcas, como repetições, pausas, palavras e frases cortadas ou palavras e expressões coloquiais.

Além das propostas de produção oral previstas na seção *Produção de texto*, o tópico *Trocando ideias* figura nos demais capítulos do livro do 7º ano. Dessa forma, no volume analisado, há um equilíbrio entre o número de propostas de produção de texto oral e de texto escrito, conforme representado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Propostas de produção de texto no volume de 7º ano da Coleção 1



A seção *Produção de texto*, no volume dedicado ao 8º ano, aparece nos doze capítulos da obra. A proposta de produção de texto oral se apresenta explícita e formalmente no último capítulo, dedicando-se ao seminário.

Mais uma vez, o tópico *Trocando ideias*, que leva à expressão oral do aluno comparando a ideia do texto de alguns capítulos com a sua realidade, está presente na quase totalidade dos capítulos, isto é, em oito deles.

O seminário é apresentado como um gênero predominantemente oral da esfera pública, pertencente ao círculo dos gêneros expositivos comuns no ambiente escolar e profissional. Realizado individual ou coletivamente, o seminário é mostrado pelos autores como um gênero que tem por finalidade a transmissão de conhecimentos específicos – normalmente técnicos ou científicos – a respeito de um assunto relacionado a determinada área do conhecimento, daí sua grande aplicabilidade no espaço acadêmico e do trabalho.

Nas etapas de planejamento e apresentação de um seminário, é citada a importância da pesquisa para a seleção e organização das informações a serem veiculadas. Como forma de organizar a apresentação, os autores sugerem o uso da escrita, por meio da redação de um roteiro que permita visualizar não apenas o conjunto de informações, mas também a sequência em que elas aparecerão. Ainda recomendam, caso seja possível, o emprego de recursos audiovisuais, como cartazes, *datashow*, microfone e o próprio quadro da sala de aula, por exemplo.

O uso da linguagem e a postura do apresentador também são tratados no capítulo, lembrando que a repetição constante de expressões como “tipo”, “tipo assim”, “né”, “tá?”, “ahnn...” deve ser evitada, de modo a não haver prejuízo à fluência da exposição. Sempre que necessário, o apresentador deverá explicar o significado de vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada e procurar adequar a linguagem à norma padrão, ainda que possa haver certa intimidade entre os interlocutores.

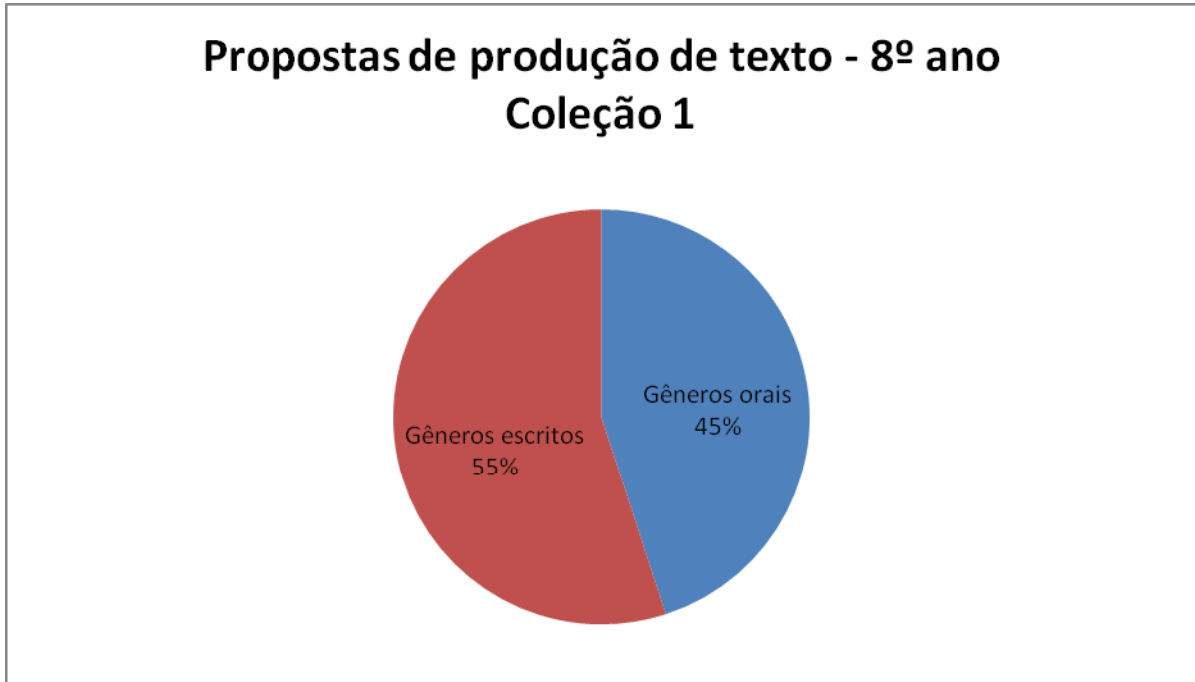
No relacionamento com a plateia, é recomendado ao apresentador mostrar-se cordial e receptivo, mantendo uma voz clara, alta, bem articulada, com palavras bem pronunciadas e com variações de entonação, de forma a não tornar a exposição monótona.

O capítulo *Intervalo*, que fecha a unidade, propõe a apresentação de um seminário sobre o meio ambiente, em que os alunos deverão escolher um dos seguintes assuntos: *O consumismo e a produção de lixo*, *Aquecimento global*, *Desmatamento no Brasil*, *Espécies em extinção* e *Água: bem de todos*. É importante observar que a condução do estudo do gênero seminário culmina de maneira imediata e prática, com a oferta de inúmeros recursos

textuais de apoio na obra analisada, como matérias jornalísticas, dados estatísticos e charges.

No volume do 8º ano, fica assim representada a relação entre as propostas de produção de textos orais e de escritos, mostrada no gráfico 3:

Gráfico 3 – Propostas de produção de texto no volume de 8º ano da Coleção 1



Fonte: O autor, 2014.

No volume do 9º ano, a seção *Produção de texto* torna a figurar em todos os capítulos, voltando-se, explícita e formalmente, ao gênero oral em dois deles, tratando do debate regrado público.

Repetindo a regularidade dos volumes dos anos escolares anteriores, o tópico *Trocando ideias* aparece em dez dos doze capítulos, garantindo a produção dos gêneros da oralidade em quase toda a obra.

Ocupando dois capítulos, o debate regrado público integra a unidade III, que trata do tema *Juventude*, com suas descobertas e seus desafios. Tal tipo de debate é apresentado como um gênero oral argumentativo que se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas. Os autores definem o ato de debater como o direito de expor ideias livremente e o dever de ouvir e respeitar as ideias alheias, mesmo que divergentes. Acrescentam que o objetivo do debatedor é modificar o ponto de vista de seu interlocutor, daí a necessidade da escolha de bons argumentos. Mas lembram que o contrário também pode ocorrer: um dos debatedores ser convencido pelos argumentos do interlocutor ao ver outros ângulos da

questão. Independentemente do resultado do debate, o embate de argumentos é apontada como um exercício de cidadania enriquecedor tanto para quem dele participa diretamente quanto para quem o presencia.

Depois de ler e analisar a transcrição de um debate entre doze jovens de quinze a dezoito anos sobre o tema *A violência na sociedade de hoje e as causas da violência*, em presença de um mediador, os alunos são levados a participar com os colegas de um debate regrado com a orientação do professor.

O tema do debate proposto é *Televisão: deformadora de costumes ou espelho de uma sociedade doente?*. Para ampliar as informações sobre o assunto, o livro apresenta quatro textos – três artigos de opinião e um poema – que versam sobre a televisão.

Os autores chamam a atenção dos alunos para a relevância de se fundarem as opiniões com bons argumentos, motivos e explicações, com o intuito de persuadir os interlocutores. É interessante acrescentar que o livro ainda traz um quadro com os princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático, contendo desde o direito de falar e ouvir em igualdade de condições uns com os outros até a importância do cumprimento de todas as regras estabelecidas previamente.

Como forma de avaliar a atividade, é sugerido que se observe se as regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores bem como se os argumentos foram aprofundados com explicações e exemplos. Quanto à linguagem, recomenda-se verificar se houve emprego exagerado de gírias, a ponto de prejudicar a qualidade da exposição ou a concentração dos ouvintes.

O capítulo seguinte retoma a proposta de debate regrado público, ressaltando a necessidade da presença de um moderador ou mediador para garantir o sucesso da atividade, organizando a vez de as pessoas falarem, estabelecendo o tempo de duração do debate e o tempo máximo para a exposição de cada participante, por exemplo.

Os autores frisam que o moderador de um debate deve estar atento a todas as etapas do evento, apresentando o tema a ser discutido, os participantes, as regras estabelecidas, regulando as trocas de fala e mesmo realizando breves interrupções no debate quando algum argumento não estiver claro. Por fim, também é atribuída ao moderador a incumbência de fechar o debate, resumindo os principais argumentos, destacando a importância do gênero em questão para a reflexão pessoal dos participantes e/ou da plateia e agradecendo a participação de todos.

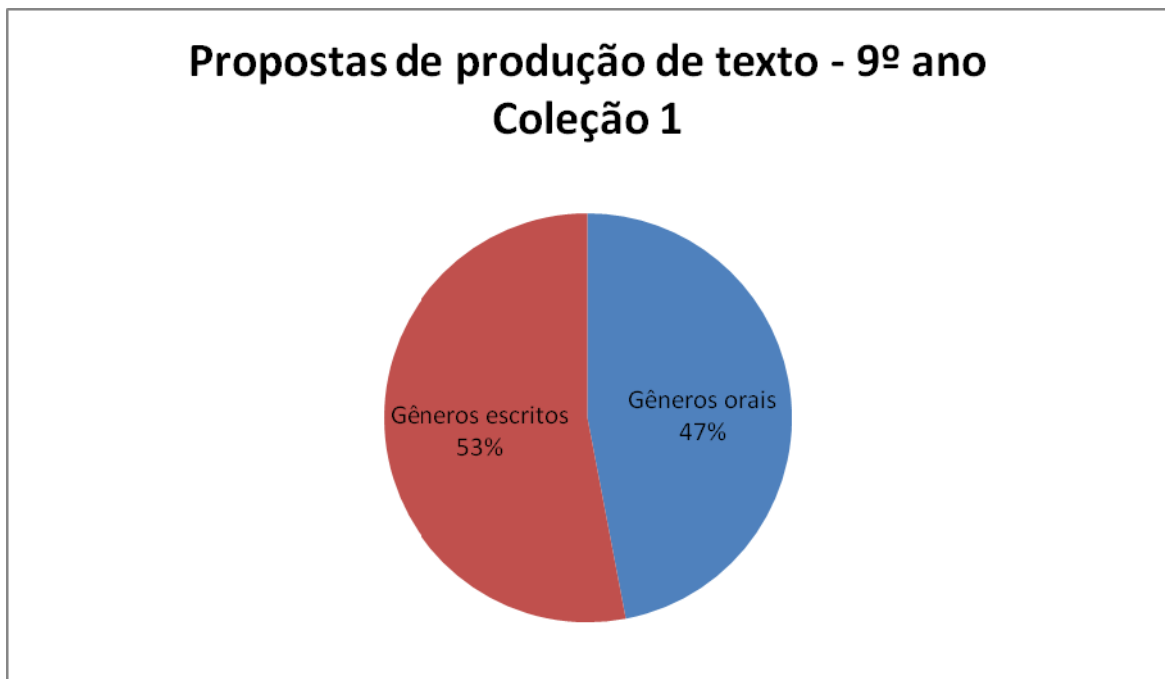
A seguir, os alunos são levados a debater o tema *Gravidez na adolescência*,

escolhendo um colega para atuar como mediador. A obra oferece uma coletânea de textos de diversos gêneros sobre o assunto, do artigo de opinião à notícia de jornal, passando pela resenha de filmes e documentários.

Para avaliar a atividade, os autores sugerem que um grupo de observadores aponte pontos positivos e negativos, por exemplo, relativos à participação do moderador, à dinâmica das trocas de falas e à qualidade dos argumentos, com vistas ao aprimoramento de debates futuros.

No geral, o volume do 9º ano da coleção apresenta a seguinte relação entre as propostas de produção de textos orais e escritos, conforme mostra o gráfico 4:

Gráfico 4 – Propostas de produção de texto no volume de 9º ano da Coleção 1



Fonte: O autor, 2014.

Em síntese, é possível afirmar que os volumes da coleção organizam-se em quatro unidades temáticas, cada uma com quatro capítulos. O último capítulo de cada unidade destina-se à realização de um projeto.

A seção *Produção de texto* abrange a oralidade e a escrita e toma como objeto de ensino gêneros textuais diversos. As propostas envolvendo a oralidade, entretanto, travam pouca ou nenhuma relação com os temas que organizam os capítulos da coleção e ocorrem em proporção sempre menor em comparação com aquelas dedicadas aos gêneros escritos.

De forma geral, as propostas da seção *Produção de texto* voltadas para a oralidade, embora pouco numerosas, possibilitam experiências efetivas de uso da linguagem oral, articuladas com as atividades de projeto. Vale ressaltar, todavia, que os gêneros orais trabalhados se limitam àqueles típicos de instâncias sociais públicas e formais, com ênfase nos gêneros que envolvem discussão e debate.

As atividades explicam as funções e os contextos de uso do gênero oral em foco, oferecem modelos, fornecem sugestões temáticas, apontam elementos pertinentes ao momento da apresentação, como volume da voz, entonação, ritmo, postura; além disso, orientam quanto à organização do evento e ao papel dos participantes, valorizam a escuta atenta e apresentam critérios de avaliação.

4.2 Coleção 2: *Para viver juntos: português*

No texto de apresentação da coleção, endereçado ao aluno, os autores chamam a atenção para as inúmeras práticas sociais mediadas pela linguagem em atividades cotidianas. Ao ler e-mails, jornais, propagandas, rótulos de produtos, livros, gibis, manuais técnicos; ao ouvir programas de rádio e televisão; ao expressar sentimentos, queixas, dúvidas, certezas, descobertas; ao conversar com amigos; enfim, em diferentes situações, múltiplas linguagens e discursos se manifestam.

Por essa razão, a coleção propõe o estudo da Língua Portuguesa a partir da leitura e da produção de textos de diferentes gêneros que circulam em distintas esferas sociais, de modo a mostrar as diversas possibilidades do trabalho com a língua materna como promotor da participação do aluno no mundo como pessoa mais autônoma e crítica.

Todos os volumes da coleção apresentam nove capítulos, cada um deles dedicado a um gênero textual específico. A única exceção se refere ao último capítulo de cada volume, voltado exclusivamente à revisão de conteúdos.

No 6º ano, os gêneros trabalhados são o romance de aventura, o conto popular, a história em quadrinhos, a notícia, o relato e o diário de viagem, o poema, o artigo expositivo e a entrevista; no 7º, o conto, o mito e a lenda, a crônica, a reportagem, o artigo de divulgação científica, a carta do leitor, o artigo de opinião e, novamente, o poema; no 8º, o conto de enigma e de terror, o romance de ficção científica, o diário íntimo, o verbete enciclopédico, o texto dramático, o debate e, mais uma vez, o poema, o artigo de opinião e a carta do leitor;

finalmente no 9º, o conto psicológico, o conto social e de amor, a crônica esportiva, o roteiro cinematográfico, a resenha crítica, o anúncio publicitário e de propaganda e, de novo, o artigo de divulgação científica, o texto dramático e o artigo de opinião.

Nos quatro volumes da coleção, cada capítulo possui duas leituras relacionadas ao gênero trabalhado, mas nem sempre expressando a mesma ideia, o que possibilita a comparação entre textos de um mesmo gênero ou gêneros afins. Cumpre ainda ressaltar que os gêneros que encabeçam os capítulos são essencialmente escritos, à exceção do debate, no volume do 8º ano. Alguns gêneros, como o poema e o artigo de opinião, aparecem em quase todos os livros que integram a coleção, recebendo abordagens diferentes. O poema, por exemplo, é abordado a partir de seus recursos sonoros e rítmicos no volume do 6º ano; da estruturação e dos recursos visuais do verso no 7º ano; de sua capacidade imagética no volume do 8º ano.

A abertura de cada capítulo traz uma imagem em página dupla e questões que visam a estimular os alunos a pensarem nos conteúdos que serão estudados. No primeiro capítulo do volume de 6º ano, por exemplo, com o propósito de ambientar o aluno no romance de aventura, a imagem de uma cena do filme *Fúria de Titãs*, de 2010, é exibida e perguntas são feitas sobre as características e atitudes dos personagens.

Todos os oito capítulos regulares – o último capítulo é destinado à revisão de conteúdos – estão planejados em torno da leitura de dois textos, que apresentam o mesmo modo de organização, e estruturados em cinco seções: *Estudo do texto*; *Produção de texto*; *Reflexão linguística*; *Língua viva* e *Questões de escrita*. A seção *Oralidade* aparece em seis dos capítulos, ao final de todas as atividades. Isso ocorre porque, ao final do capítulo 3, é sempre proposta a elaboração de uma pesquisa e, ao final do capítulo 6, a culminância de um projeto.

A seção *Produção de texto* é aquela em que a proposta formal de elaboração de texto é feita ao aluno, aparecendo duas vezes em cada capítulo, logo após o estudo dos dois textos trabalhados. No volume do 6º ano, a seção ocorre, portanto, dezesseis vezes nos oito capítulos da obra e, em uma delas, volta-se à produção de um gênero predominantemente oral, a entrevista.

Após a leitura e análise de uma entrevista com a vocalista de uma banda nacional de música, é pedido ao aluno que entreviste um fã de algum gênero musical e que registre o evento em áudio ou em vídeo. Os autores dão as dicas para o planejamento e a elaboração da entrevista, incluindo a escolha do entrevistado, a pesquisa prévia sobre o gênero musical de

que ele é fã, a preparação de um roteiro de perguntas e o uso de termos de abertura e fechamento da entrevista. Quanto à linguagem a ser utilizada no gênero em estudo, os autores só mencionam o cuidado acerca da adequação do vocabulário ao público-alvo, sem entrar em pormenores.

No mesmo capítulo, segue outra proposta de produção de entrevista, agora escrita, por carta ou e-mail. O aluno deverá entrevistar um profissional de determinada área, focando sua ocupação. Essas entrevistas escritas realizadas pela turma integrarão um Guia das Profissões, disponível para consulta na biblioteca ou sala de leitura da escola.

Como já mencionado, ao final de seis capítulos da obra, figura a seção *Oralidade*, a qual propõe reflexões e atividades relacionadas à produção textual dos gêneros orais, formais ou informais, da esfera pública ou familiar. Para efeitos da presente pesquisa, portanto, foram consideradas tanto as propostas da seção *Produção de texto* quanto aquelas da seção *Oralidade*.

Nos capítulos 1 e 2, por exemplo, a seção *Oralidade* trabalha com dois gêneros orais da esfera familiar: a parlenda e o relato de história familiar. Salientando que boa parte dos textos que circulam cotidianamente veio da tradição oral, as propostas de trabalho com os citados gêneros começam apresentando a parlenda como um tipo de composição que brinca com as palavras, usada pelas crianças por diversão ou para escolher quem começa um jogo, por exemplo. Os versos curtos e as rimas colaboram para a rápida memorização do conteúdo das parlendas, as quais deverão ser pesquisadas pelos alunos e apresentadas em atividades recreativas de uma turma de escolaridade menor. Já o relato de história familiar deverá ser feito para os colegas de classe, diante do professor, de modo a valorizar experiências compartilhadas por membros de determinados grupos. Antes da apresentação, os autores recomendam a realização de um ensaio para ajustar a velocidade da fala, a entonação e o volume de voz dos alunos.

Nos capítulos seguintes, a seção *Oralidade* está centrada nos gêneros orais públicos. No capítulo 4, os autores propõem a apresentação oral da continuidade a um roteiro de cinema. Depois de ler e analisar um pequeno trecho do roteiro do premiado filme “Central do Brasil”, de 1998, os alunos são levados a dar breve continuidade à cena. O trecho criado deverá ser apresentado em classe, tendo os demais colegas e o professor como plateia. Os autores chamam a atenção para a necessidade da indicação do personagem ao qual cada fala pertence e da colocação das rubricas com orientações sobre a cena ou o comportamento dos personagens, configurando a natureza híbrida do gênero trabalhado, que envolve não só a

oralidade mas também a escrita.

Na avaliação sugerida para a atividade, recomendam ao aluno verificar, oralmente, se o roteiro criado deu continuidade coerente à cena e se a plateia teve comportamento colaborativo. Ainda é sugerido, caso possível, que os alunos assistam ou ouçam a continuação do trecho do filme trabalhado, de modo a estabelecer comparação com as cenas criadas pela turma.

No capítulo seguinte, o comunicado é apresentado como um gênero oral que possibilita uma mensagem importante chegar rapidamente a um grande número de pessoas, como ocorre quando a programação de televisão é interrompida para um pronunciamento relevante, quando uma empresa quer passar certa informação a seus consumidores em programas de rádio, por exemplo, ou quando a aula é interrompida para a coordenadora ou a diretora trazer informações de interesse coletivo, entre outras situações similares.

A proposta de produção textual consiste na elaboração de um comunicado a ser feito aos alunos de outra turma de série mais adiantada. Pode ser o calendário de provas, a agenda de tarefas ou mesmo as deliberações do grupo para o bom andamento das aulas. Para a preparação do comunicado, recomendam ao aluno iniciar sua fala com uma saudação e preocupar-se com a maneira como vai usar a linguagem oral, afinal ele será o porta-voz do professor, autoridade intelectual da sala, devendo, por isso, evitar gírias e vícios de linguagem.

No intuito de mostrar que o momento de se fazer um comunicado exige seriedade, ainda recomendam a postura ereta do corpo, a boa articulação das palavras, o uso de volume adequado de voz e do nível formal da linguagem. Para minimizar os efeitos da timidez na apresentação para uma plateia desconhecida, sugerem o planejamento antecipado das informações a transmitir.

No capítulo 7, a exposição oral é apresentada como um gênero em que uma pessoa que entende bem de um assunto fala sobre ele a um público que não o domina tão bem. Para garantir a clareza da exposição, são recomendadas boa pesquisa sobre o tema, no caso as tradições populares nacionais, bem como a apresentação de outros recursos para atrair a atenção do público, como imagens, objetos e música, por exemplo. Os autores aconselham que uma ficha seja redigida com todas as informações selecionadas, caso haja necessidade de consulta no decorrer da atividade.

Durante a fala, o aluno deve ter em mente, segundo os autores, que o objetivo da atividade não é simplesmente expor uma série de conteúdos, mas tentar envolver o público

com aquilo que está sendo falado. Mais uma vez, na avaliação da tarefa, sugerem observar se a plateia teve comportamento colaborativo com cada colega que fazia a exposição, mantendo-se em silêncio e atenta.

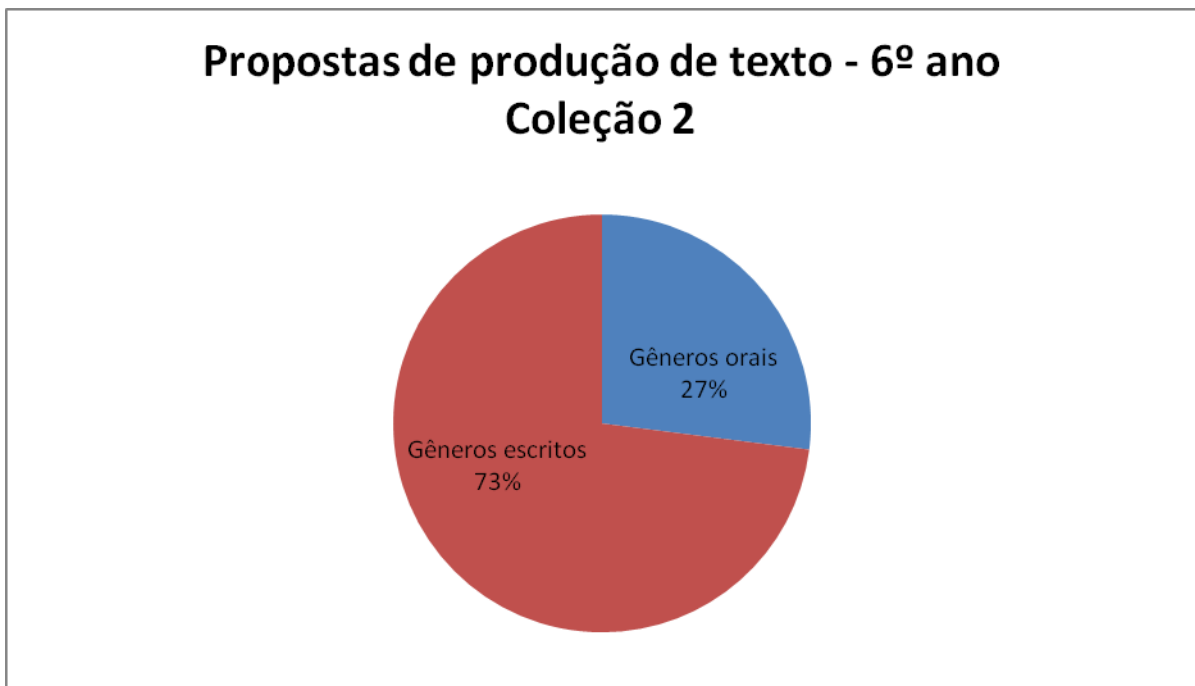
Por fim, no capítulo 8, é proposta a elaboração e a apresentação de um jornal falado, à semelhança dos telejornais. Depois de ler e analisar um exemplo de notícia divulgada na televisão, o aluno é levado a criar, em grupo, um jornal falado e apresentá-lo aos colegas e ao professor em sala de aula.

Os autores propõem que cada grupo selecione quatro acontecimentos relevantes ocorridos na escola, no bairro, na cidade ou no país, por exemplo, para produzir as notícias, apresentadas à turma sob a forma de um jornal de televisão, com âncora e repórteres.

Os alunos são alertados para a necessidade de usar voz alta e clara na apresentação, bem como de observar o comportamento colaborativo da plateia, que se deve manter em silêncio e atenta.

Em termos gerais, no volume do 6º ano, a proporção entre as propostas de produção oral e escrita pode ser assim representada pelo gráfico 5:

Gráfico 5 – Propostas de produção de texto no volume de 6º ano da Coleção2



Fonte: O autor, 2014.

No volume do 7º ano, a seção *Produção de texto* é dedicada exclusivamente aos gêneros escritos, já apontados anteriormente. A seção *Oralidade*, por sua vez, está presente

nos seis capítulos de praxe, deixando de figurar somente naqueles em que se propõe o trabalho de pesquisa, a culminância de um projeto ou a revisão de conteúdos.

No primeiro capítulo, o aluno é levado a fazer para a turma o relato de uma experiência que considere marcante em sua vida. Na atividade, deverá ser explicado por que a experiência foi significativa, que emoções ou sentimentos ela despertou e se algum ensinamento foi aprendido com ela. Como forma de tornar o relato mais interessante, os autores sugerem atenção à linguagem corporal, como a expressão facial, os gestos e a maneira de se movimentar diante dos colegas e do professor. Fazer perguntas à audiência e demonstrar bom-humor são outras dicas apontadas para atrair os ouvintes.

No capítulo seguinte, a oralidade trabalhada consiste na contação de uma história popular. Em grupos, os alunos deverão selecionar e recontar para toda a turma um conto popular brasileiro. O texto não será lido, mas narrado de cor, de preferência com auxílio de adereços que possam caracterizar uma personagem ou construir o clima da cena contada. Os autores recomendam escolher alguns momentos da história – de preferência os de maior tensão ou mais emocionantes – para o contador interromper a narrativa e dirigir-se diretamente aos ouvintes perguntando o que acham que vai acontecer em seguida ou fazendo comentários sobre a atitude de determinada personagem. Como avaliação da atividade, aconselha-se verificar se a narrativa foi feita de modo claro e coerente e se os recursos empregados se mostraram suficientes para atrair a atenção da plateia.

A seção *Oralidade* do capítulo 4 focaliza o gênero entrevista oral. Os autores sugerem que o aluno, em um primeiro momento, entreviste um professor de Educação Física da escola e perguntem a ele por que essa disciplina está presente na escola, quais os seus objetivos, as modalidades praticadas, as regras das aulas, como são tratados os alunos com necessidades especiais e, ainda, se os alunos têm interesse pelas aulas. A seguir, em dia a ser combinado e com o comando do professor de Língua Portuguesa, cada aluno será entrevistado por um colega da turma e também fará sua entrevista acerca desse mesmo tema. No planejamento da atividade, é recomendado que o aluno ouça com atenção as perguntas para poder responder, com propriedade, sobre o que foi indagado, use a formalidade adequada à situação e procure evitar vícios de linguagem, como “tipo” e “né”.

No capítulo 5, é a vez de a negociação de compra e venda ser apresentada como um gênero da oralidade em que o poder de argumentação e o domínio da linguagem oral são essenciais, na posição de consumidor, ou na de vendedor.

É proposto que os alunos, em duplas, representem para a turma uma situação de

compra e venda, ressaltando as estratégias linguísticas usadas pelos vendedores e como os consumidores utilizam a linguagem em tais situações. Os autores recomendam que, tanto no papel de comprador quanto no de vendedor, a boa educação e a gentileza sejam mostradas em caso de aceitar ou negar o produto negociado. O nível de linguagem deve ser, normalmente, um pouco mais formal, mas não tanto que afaste os sujeitos envolvidos na negociação.

Na avaliação da atividade, os autores chamam a atenção para o gerundismo como um fenômeno recorrente em situações comerciais, nem sempre adequado em contextos formais. Esclarecem que o uso do gerúndio é legítimo em nosso idioma, mas desnecessário, na maioria das vezes, em construções com três verbos em referência ao tempo futuro, como em “vou estar ligando”.

Na seção *Oralidade* seguinte, o programa de rádio é trabalhado em seus diversos desdobramentos, como a notícia falada, a entrevista, os comunicados gerais e a crítica musical. Os alunos, em grupos, são levados a produzir uma programação diversificada e apresentá-la ao vivo à turma, contando com o apoio de suporte escrito. Para a elaboração das notícias, da entrevista, dos comunicados e da crítica musical, os autores apresentam instruções e sugestões de tema.

No capítulo 7, depois de ler e analisar o discurso de dois políticos da obra de ficção *O Bem Amado*, de Dias Gomes, os alunos deverão produzir um discurso de campanha eleitoral. Participando da eleição do representante de classe, ainda que o capítulo esteja previsto para ser trabalhado no final do ano, a turma se dividirá em grupos, os quais escolherão um integrante para se candidatar.

Os autores lembram que o foco do discurso deve ser o argumento principal da campanha, ou seja, aquilo que o candidato se propõe a fazer pelos colegas da classe e da escola. A maneira de iniciar e terminar o discurso merece atenção, bem como a linguagem empregada, revelando a escolha de palavras e expressões para dar força ao discurso e convencer os outros alunos. Também a entonação, a velocidade e a altura da voz devem variar de acordo com os argumentos. Silêncios e pausas ainda ajudam na clareza da fala, combinados a gestos e expressões faciais adequados.

Finalmente, no capítulo 8, o debate regrado é apresentado como outro gênero predominantemente oral, em que duas ou mais pessoas expressam seu ponto de vista sobre um tema, cada qual procurando convencer o interlocutor e a plateia da validade de sua posição por meio de argumentos. A interação entre os debatedores é organizada pelo mediador, que controla o momento da intervenção de cada um e a duração das falas, de

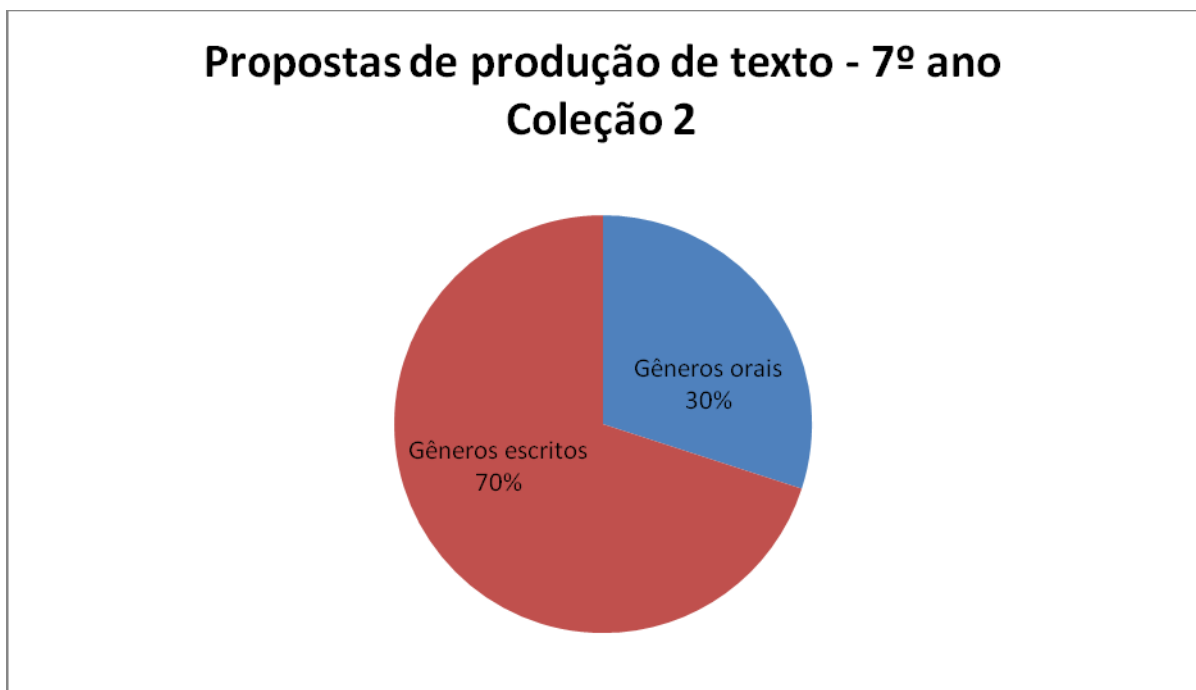
acordo com critérios predeterminados.

Para realizar o debate em sala de aula, sugere-se que a turma se divida em cinco grupos: debatedores a favor, que apresentam oralmente argumentos favoráveis à questão proposta; grupo de apoio dos debatedores a favor, que preparam argumentos para os debatedores do grupo; debatedores contra; grupo de apoio dos debatedores contra; auditório, que avalia o desempenho dos debatedores e prepara questões para os grupos.

Os autores recomendam o respeito às opiniões divergentes, o tom de voz sem agressividade e a atenção da plateia aos argumentos dos grupos a fim de que sejam elaboradas questões pertinentes e, posteriormente, avaliação adequada dos participantes.

Ao final da análise do volume do 7º ano, a proporção entre propostas de produção oral e escrita pode ser representada pelo gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 – Propostas de produção de texto no volume de 7º ano da Coleção2



Fonte: O autor, 2014.

No volume dedicado ao 8º ano, uma entre as dezesseis propostas regulares de elaboração de texto, isto é, na seção *Produção de texto*, está voltada para um gênero da oralidade: o debate regrado por via radiofônica.

Depois de ler e analisar a transcrição de um trecho de debate veiculado pela Rádio USP, uma emissora de rádio ligada à Universidade de São Paulo, o aluno é levado a perceber o gênero como uma atividade linguística em que duas ou mais pessoas expressam seu ponto

de vista sobre um tema, cada uma procurando convencer o(s) interlocutor(es) e o público da verdade e da validade de sua posição.

Os autores salientam que, no debate regrado, há normas a serem seguidas pelos participantes. Os debatedores, por exemplo, devem falar no tempo predeterminado, seguindo a ordem estabelecida pelo mediador. Acrescentam, ainda, que o tema do debate define seu público, assim como a formação dos debatedores e o tipo de envolvimento que eles têm com o assunto. Por exemplo, o tema futebol pode atrair um público se debatido por jornalistas esportivos e jogadores ou outro público se debatido por sociólogos e psicólogos.

Por fim, propõem ao aluno que participe de um debate regrado como debatedor, mediador ou espectador. O tema sugerido pelos autores envolve a seguinte questão: a proibição da venda de determinados alimentos nas cantinas escolares, como frituras, balas e refrigerantes, é uma iniciativa correta ou uma intromissão na vida particular dos alunos?

Importante ressaltar que os autores lembram que, como o debate é uma troca de ideias, é fundamental os envolvidos estarem atentos à fala alheia, a fim de, discordando de alguma opinião, poderem refutá-la com argumentos bem fundamentados.

Quanto à seção *Oralidade*, o primeiro capítulo do volume de 8º ano propõe a contação de um causo, gênero de tradição oral popular. São apresentados dois causos para que os alunos da turma sejam escolhidos para recontá-los. Os demais colegas, em grupos, ficarão encarregados da avaliação da atividade, seguindo critérios específicos: o grupo 1 observará a entonação usada pelo contador, as expressões faciais e os gestos; o grupo 2 analisará de que maneira o contador garantiu a continuidade da história e se ele se manteve fiel ao conteúdo do texto original lido; o grupo 3 observará se houve tentativa de representar algum tipo de variedade linguística por meio de sotaque ou vocabulário típico de certa região; o grupo 4 avaliará se pareceu ter havido uma preparação prévia do contador; o grupo 5 observará se houve interação do contador com o público. Após a contação, cada grupo apresentará sua análise à classe.

No capítulo seguinte, o aluno é levado a fazer a exposição oral de uma receita culinária. Os autores propõem a apresentação para a classe de uma receita de que o aluno goste, usando linguagem simples e clara. Depois de treinar em pequenos grupos, cada aluno divulga sua receita, explicando os detalhes da preparação do prato. Terminadas as apresentações, os autores recomendam que o professor peça aos alunos a escritura das receitas para elaborar um livro da turma.

A apresentação de telejornal é a proposta da seção *Oralidade* do capítulo 4. Mesmo

contando com o apoio da modalidade escrita, o texto do telejornal é apresentado como um gênero da oralidade pública, usado para a divulgação de notícias dos mais variados assuntos. Em alguns casos, é possível que haja comentários opinativos entre as notícias.

Os autores propõem que os alunos, em grupos, elaborem um telejornal para ser apresentado ao vivo ou gravado em vídeo. São recomendadas matérias curtas e objetivas e que o apresentador cuide da dicção, articulando bem as palavras em um tom audível. A linguagem deve ser formal, evitando-se as gírias. Como forma de garantir o aproveitamento da tarefa, os alunos são alertados para a necessidade de permanecerem em silêncio quando na plateia. É a escuta atenta que garantirá a efetiva interpretação dos textos apresentados.

No capítulo 5, depois de ler e analisar dois textos dramáticos, os alunos são levados a realizar a dramatização de um texto produzido por eles mesmos. Para tanto, são sugeridas três situações diferentes: a parada repentina no interior de um elevador cheio de passageiros; a longa fila de espera em um parque de diversões em meio a desconhecidos e a saída de um *show* de música com troca de impressões sobre as bandas que acabaram de se apresentar.

Além da definição do nível de linguagem a ser usado na dramatização, os autores recomendam que os personagens envolvidos tirem proveito do tom de voz, dos gestos e das expressões corporais para comunicar o que pretendem. Acrescentam que as ações e falas dos personagens conduzirão o desenvolvimento da história, suprimindo a ausência do narrador.

Na seção *Oralidade* seguinte, no capítulo 7, os alunos deverão participar de um júri simulado. O ponto de partida é a leitura de um texto em que o juiz de uma cidade no interior do Mato Grosso do Sul proíbe a paquera na principal praça da localidade, de forma a conter a baderna que lá se instala nos fins de semana. Divididos em grupos, os alunos ocuparão a posição de juiz, jurados, advogados de defesa, promotores e testemunhas. O júri deverá julgar se o caso tratado pelo texto lido constitui abuso de poder ou medida sensata.

Os autores recomendam aos alunos que estudem o tema, procurando aprofundar, na medida do possível, os conhecimentos sobre argumentos favoráveis e contrários à questão, bem como sobre o funcionamento do sistema judiciário brasileiro. Quanto à linguagem, sugerem adequação à formalidade exigida pela circunstância e emprego de pausas significativas na fala, de modo a destacar determinados trechos.

Finalmente, na seção *Oralidade* do capítulo 8, tanto a exposição oral quanto o seminário são apresentados como gêneros essencialmente orais muito presentes na vida escolar, inclusive nos cursos superiores. Sobre a exposição oral se diz que, nela, um aluno ou um grupo expõe aos colegas informações relevantes sobre certo assunto. Quanto ao

seminário, afirmam que, além da exposição oral, há, no final, um debate, uma troca de ideias entre os expositores e a classe acerca do que foi exposto.

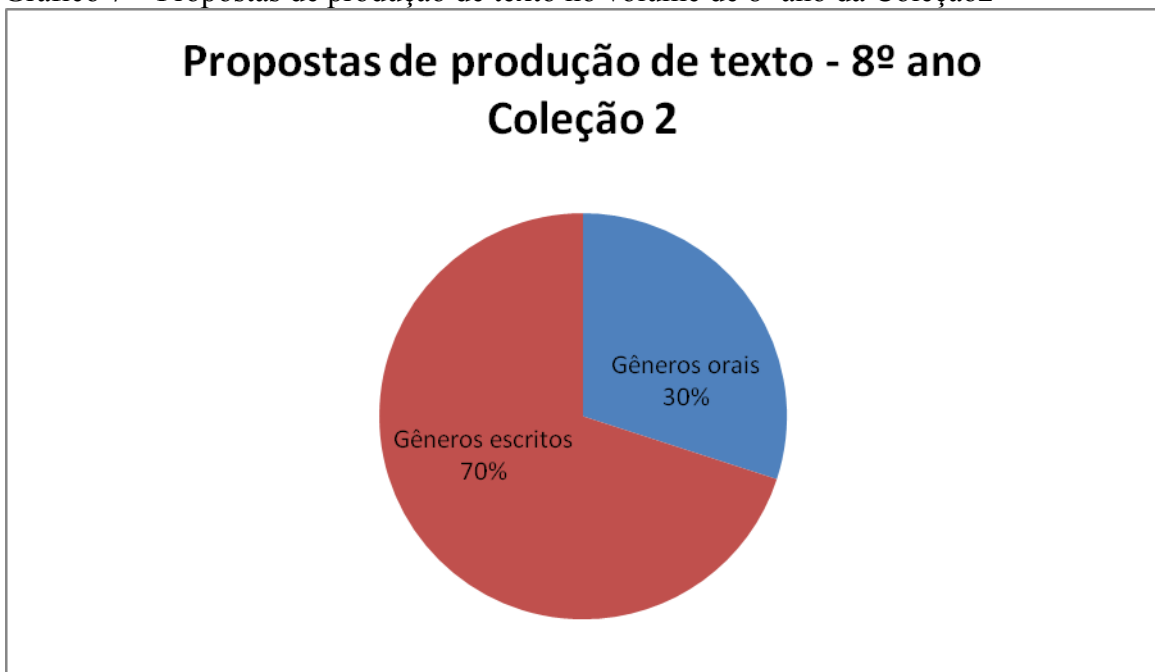
A proposta de produção textual consiste em realizar um seminário sobre um super-herói ou uma super-heroína das histórias em quadrinhos ou do cinema. Para tanto, é sugerido que se formem grupos de quatro alunos, os quais escolherão um super-herói ou uma super-heroína e deverão fazer uma pesquisa sobre o personagem selecionado.

No intuito de se assegurar uma boa exposição, os autores aconselham que o falante se dirija diretamente à plateia, procurando contato visual com os presentes e empregando um tom de voz audível. A exploração de recursos audiovisuais também é indicada. Após a parte expositiva, recomendam a apresentação de questões para serem debatidas por todos, como, por exemplo, de que maneira o personagem apresentado pelo grupo reflete a época em que foi criado ou por que é tão raro haver super-heroínas.

Terminado o tempo estabelecido para o debate, sugere-se fazer o encerramento com a síntese das principais opiniões manifestadas e com o agradecimento à participação de todos.

No geral, a proporção entre as propostas de produção oral e escrita no volume do 8º ano pode ser assim representada pelo gráfico 7:

Gráfico 7 – Propostas de produção de texto no volume de 8º ano da Coleção2



Fonte: O autor, 2014.

O volume de 9º ano torna a apresentar a seção *Produção de texto* quase que exclusivamente voltada aos gêneros escritos. A exceção é a proposta do capítulo 5, em que os alunos, além de escreverem um texto dramático, a partir da leitura de um trecho de Arthur

Azevedo, deverão encená-lo para a turma de outro ano escolar, observando as peculiaridades linguísticas de um texto teatral, como a escolha do nível de linguagem em função da plateia e dos personagens representados. Também as rubricas e orientações sobre a entonação de voz e a expressão corporal dos atores são mencionadas pelos autores como elementos importantes no texto dramático.

Quanto à seção *Oralidade*, o primeiro capítulo do volume do 9º ano começa com a conversa informal, de forma a levar o aluno à observação da organização dos turnos e das falas simultâneas na conversação espontânea. Na atividade proposta, é sugerido que o aluno escolha um entre três temas cotidianos para servir de mote à conversação em grupo por dez minutos. Tendo o professor organizado os grupos por tema, as conversas presenciais ocorrem no tempo determinado, de preferência sendo gravadas, para possibilitar a observação dos turnos de fala, normalmente marcados pela entonação ao final de um enunciado, por uma pausa ou hesitação. Outro detalhe a ser analisado na gravação são as falas simultâneas, quando mais de um falante assume a palavra no mesmo instante, podendo comprometer a comunicação. Os autores lembram que a fala simultânea não se confunde com a chamada sobreposição de vozes, a qual ocorre quando o ouvinte concorda, discorda, estimula o interlocutor com expressões como “sim”, “ahã”, “claro”, entre outras.

Na seção *Oralidade* do segundo capítulo, a partir de um texto do folclorista Luís da Câmara Cascudo, o aluno deverá, em grupo, selecionar uma história de assombração e recontá-la para a turma, preferencialmente de cor. Observando a sequência narrativa organizada em introdução, conflito, clímax e desfecho, o contador da história deverá encontrar a entonação mais adequada para cada uma das partes, especialmente para o ponto culminante de tensão da história.

Já no capítulo 4, a seção *Oralidade* se dedica à narração de uma partida de futebol, um gênero oral que, nas transmissões de rádio ou de televisão, comunica diretamente os acontecimentos e detalhes de uma partida.

Os autores propõem aos alunos que seja feita a narração de uma partida de futebol na escola, trocando o locutor a cada cinco minutos. Eles lembram que o narrador esportivo deve descrever os lances com precisão, dominando as regras e os termos próprios da situação. A rapidez das ações a serem narradas exige dos alunos certa velocidade na fala, mas mantendo sempre boa dicção e atmosfera empolgante para cativar o ouvinte.

No capítulo seguinte, a seção *Oralidade* traz à baila o gênero mesa-redonda como um importante instrumento para o confronto de ideias e formulação de opiniões, a fim de que a

cidadania seja exercitada. Acrescentam os autores que, em uma sociedade democrática, é comum a divergência de opiniões; por isso, a ampla discussão a respeito de fatos ou ideias é fundamental para que todos possam elaborar seus pontos de vista, o que é suscitado pelo gênero em estudo.

É proposto aos alunos que participem de uma mesa-redonda, em que se discutirá um dos temas sugeridos: *O jovem e o acesso à cultura*; *O jovem e a educação*; *O jovem e o trabalho*. Depois de escolhido o tema, os alunos se dividem em grupos bem definidos para proceder à pesquisa e definem quem assumirá o papel de moderador e quais serão os debatedores e os ouvintes.

O moderador deverá determinar o tempo e a ordem das falas de cada participante, como serão feitas as perguntas e controlados os excessos, caso ocorram. É preciso respeitar as falas de todos, sem interrupções abruptas ou desrespeitosas. Com auxílio da escrita, marcando o hibridismo do gênero trabalhado, os participantes devem apresentar as informações colhidas pelo grupo, com o propósito de expor alguns aspectos a serem analisados pelo público, conforme a orientação do moderador. Para tanto, a linguagem utilizada deve ser adequada à formalidade do momento e sugerir seriedade. Depois da apresentação de cada participante, serão feitas as perguntas de participante para participante e do público aos participantes.

A assembleia é o gênero trabalhado na seção *Oralidade* do capítulo 7 como mecanismo para se consultar a opinião das pessoas e tomar decisões. Depois de lerem um texto de Carlos Drummond de Andrade sobre uma consulta de opinião popular, aos alunos é sugerido realizar uma assembleia na turma, em que serão discutidas e votadas resoluções para a montagem e utilização de uma biblioteca de classe ou, caso já exista uma, para um melhor aproveitamento dela.

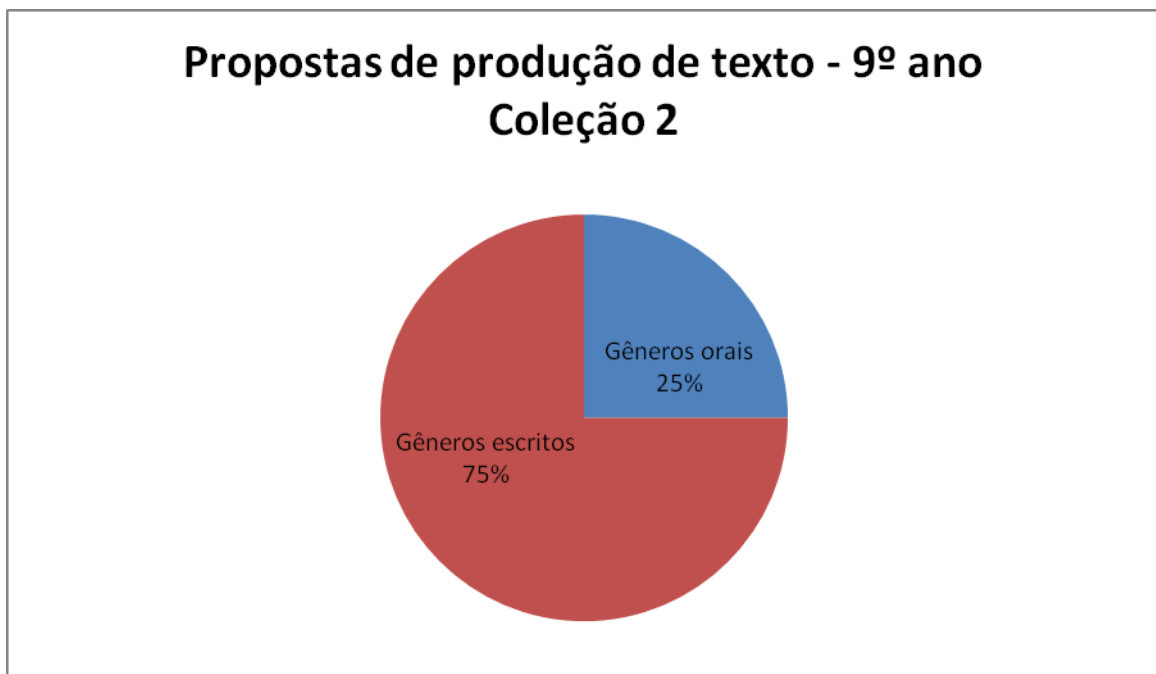
Os autores recomendam que, com auxílio do professor, sejam formados diversos grupos na turma a fim de elaborar propostas para a montagem ou o incremento da biblioteca. Dentre todas as propostas formuladas, duas são escolhidas por sorteio para serem apresentadas à turma, discutidas e votadas. A proposta com mais votos será considerada aprovada.

Por fim, no capítulo 8, o discurso de formatura é o foco da *Oralidade*. Mesmo sendo, normalmente, redigido previamente, o gênero é elaborado para ser proferido em uma solenidade, deixando entrever marcas orais da linguagem. Dessa forma, é proposto que os alunos criem um discurso de formatura de sua própria turma, que está concluindo o Ensino Fundamental.

Os autores lembram que discursos longos, com mais de dez minutos, podem-se tornar monótonos e dispersam a audiência. Acrescentam que o orador deve dirigir-se diretamente ao público da cerimônia, saudando pais e familiares dos formandos, professores, amigos e autoridades presentes. Por requerer certa formalidade, deve-se evitar o uso de gírias, sem cair no exagero da linguagem empolada. O bom volume da voz, a entonação adequada e as pausas estratégicas entre frases e parágrafos ajudam a captar a atenção da plateia.

Assim, ao final da análise do volume de 9º ano, observa-se a seguinte proporção entre as propostas de produção oral e escrita, mostrada no gráfico 8:

Gráfico 8 – Propostas de produção de texto no volume de 9º ano da Coleção2



Fonte: O autor, 2014.

A coleção, em síntese, tem como diretriz o trabalho com gêneros textuais próprios de diferentes esferas discursivas. As atividades de leitura e de produção de textos escritos são articuladas, pois os gêneros explorados nos textos lidos são os mesmos solicitados na elaboração de redações, o que não se repete, entretanto, na produção de textos orais da seção específica *Oralidade*.

O trabalho com a oralidade recebe duas formas de tratamento na coleção. Na primeira, ele tangencia o eixo da leitura, nas subseções *Converse com os colegas*, *Sua opinião* e *Boxe de valores*, em que solicita breve expressão de opiniões, discussões a respeito de temas ou outras situações de interação em classe, porém sem grande sistematização ou justificativa. Na

segunda, as propostas de produção dos gêneros orais aparecem especialmente na seção *Oralidade*, com orientações sistematizadas voltadas para as esferas formais e informais da comunicação, todavia sem necessária articulação com o tema ou com o gênero textual escrito que conduz o capítulo.

De forma geral, as propostas de produção dos gêneros orais ocorrem em proporção bastante menor em comparação com aquelas voltadas aos gêneros escritos; entretanto, nas atividades, são destacados os recursos próprios da oralidade, como a postura do expositor, seu tom de voz e a importância das reações da plateia, dentre outros. Ao final, são listados elementos que permitem avaliar cada uma das produções, tais como o grau de envolvimento da turma com a atividade, a pertinência do papel do eventual moderador, o comportamento colaborativo da audiência e o que poderia ser melhorado em uma outra exposição oral.

5 SUGESTÕES METODOLÓGICAS

É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua.

Irané Antunes

As atividades em sala de aula em torno da oralidade, como sugerem os PCNLP, devem privilegiar os usos mais formais do discurso oral, normalmente aqueles próprios da comunicação pública, em oposição à comunicação privada, típica dos ambientes particulares e familiares de atuação. As circunstâncias de falar em público exigem o cumprimento de algumas convenções sociais que interferem na organização do que dizer e na forma de como dizer. O professor, portanto, deve estar atento para também desenvolver nos alunos as competências necessárias a uma participação eficiente em eventos da comunicação pública, como uma conferência, uma reunião, um debate, uma apresentação ou um aviso, por exemplo.

Nessa perspectiva, ganha interesse fazer os alunos perceberem as diferenças que caracterizam a fala formal e a informal, destacando-se, assim, a variabilidade que o uso da língua pode receber, de acordo com as diversas situações concretas de comunicação.

Com o devido cuidado, para que não se crie a falsa ideia de que a fala se opõe à escrita, também é conveniente que o professor saiba ressaltar que oralidade e escrita configuram um *continuum* tipológico, caracterizado, de um lado, pelas peculiaridades de cada uma dessas modalidades e, de outro, pelas semelhanças percebidas em diversos gêneros – o que faz com que, às vezes, se torne bastante difícil definir o limite entre elas. Assim, por exemplo, 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.

Toda atuação verbal se dá por meio de textos, independente de sua função e de sua extensão. O óbvio, mas nem sempre levado em conta, é que ninguém fala a não ser sob a forma de textos, tenham eles esta ou aquela função, sejam eles curtos ou longos. Fazer e entender textos não é, assim, uma atividade eventual, alguma coisa que as pessoas fazem uma vez ou outra, em circunstâncias muito especiais, em dias de prova, por exemplo. É algo que se faz todo dia, sempre que se fala ou que se escreve.

Em termos muito gerais, e sem pretender esgotar o assunto, para o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir nas aulas de Português, com a intervenção do professor, os alunos poderiam contar histórias publicamente, inventando-as ou reproduzindo-as; relatar acontecimentos de interesse coletivo; debater, discutir, acerca de temas variados; argumentar – concordando e refutando; emitir opiniões; justificar ou defender posições tomadas; criticar pontos de vista alheios; colher e dar informações socialmente relevantes; elaborar e dar entrevistas; apresentar resumos; dar depoimentos; expor programações; dar avisos; fazer convites; apresentar pessoas.

A seguir, estão elencadas algumas atividades com a oralidade em sala de aula, procurando particularizar as propostas. Tais atividades não são aquelas que, normalmente, ocorrem nos livros didáticos, mas que resultam de minha prática no magistério com alunos do Ensino Fundamental II. Sempre lembrando que, no trabalho com qualquer gênero – da esfera pública ou privada –, é essencial explicar ao aluno o que ele fará, que objetivo deverá atingir e que resultado se espera dele, para que a atividade tenha bom andamento e satisfatória conclusão.

5.1 Fatos relevantes da semana

A pobreza de repertório, a falta de informação, o não ter o que dizer não são problemas que se solucionam com regras de gramática nem com exercícios de análise sintática. Para se expressar bem, antes de tudo, é preciso ter o que dizer, conhecer o objeto sobre o qual se vai discorrer. O tempo destinado à procura dos dígrafos, dos encontros consonantais, à classificação das funções do “que” e outras questões semelhantes, como atividades voltadas para si mesmas, poderia ser mais bem aproveitado com a discussão de fatos diários interessantes que povoam nosso cotidiano.

A atividade consiste em desenvolver nos alunos o exercício da exposição oral, da visão crítica que eles têm acerca dos acontecimentos importantes noticiados semanalmente. As notícias devem ser acompanhadas pelos alunos em casa, da maneira mais conveniente e prazerosa possível. Valem como fontes de informação os jornais e as revistas impressos, os telejornais de qualquer emissora e horário ou mesmo os portais de notícias da internet, por exemplo. O importante é deixar claro que a busca de informação deve ser feita de forma regular e oportuna.

Em um dia da semana estipulado pelo professor, com o intuito de criar uma rotina de trabalho, os fatos relevantes da semana são discutidos pela turma. Espontaneamente, alguns alunos são levados a não só apontar um acontecimento significativo como também explicar a relevância dele. Na posição de mediador, o professor deve fazer rápidas perguntas ao aluno que fala, de modo a aprofundar o assunto discutido, bem como dar a voz aos demais que concordem com a ideia trazida à baila ou discordem dela, podendo provocar um debate e levando a determinada conclusão.

Uma das vantagens encontradas na realização da atividade proposta é o desenvolvimento do hábito de o aluno estar atento à busca de informações de interesse geral, no âmbito da comunidade escolar, do bairro, da cidade ou até mundial. Outra vantagem é provocar a exposição oral com um propósito específico, de modo útil, uma vez que o aluno sabe, de antemão, que aquilo que vai ser dito deve ter determinado peso para a plateia à qual se dirige. Ou seja, mais importante que saber como dizer algo é o aluno ter o que dizer a alguém.

Também não se pode esquecer de que a atividade, realizada regularmente em um grupo numeroso como uma turma, possibilita ao aluno a valorização do uso de um tom de voz que o permita ser compreendido não só pelo professor como por todo o grupo. De imediato, o aluno percebe que o texto proferido ao grupo oralmente, sem que haja um suporte escrito para que os demais acompanhem, requer palavras sejam bem articuladas, em um ritmo adequado.

Vale ainda ressaltar que o respeito aos turnos de fala fica evidenciado com a atividade, pois, para que a turma possa concordar com as ideias expostas ou discordar delas, é fundamental que ouça com consideração o que o outro diz. As réplicas ou trélicas, caso existam, só confirmam o valor inestimável que se deve dar à autorização para intervir ou não no discurso alheio, de forma equilibrada e conveniente. Aliás, não apenas a prática de saber falar, mas, principalmente, a de saber ouvir opiniões contrárias leva o aluno ao efeito esperado da civilidade, um dos objetivos de qualquer programa educacional. Da mesma forma, no exercício da cidadania, é imperioso prever tanto a discordância entre posições quanto o diálogo como maneira de resolver conflitos. Quanto a isso, vale a pena reiterar que os PCN (MEC/SEF, 1998, p. 47) afirmam que

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

Em uma turma heterogênea, é comum que somente os mesmos alunos mais desinibidos participem da atividade semana após semana, monopolizando a exposição oral. Como forma de dar voz a todos os integrantes da turma, o professor pode escolher previamente alguns alunos para a atividade em uma certa data ou mesmo sortear a participação deles.

Quanto à linguagem empregada, cumpre lembrar aos alunos que os gêneros da oralidade pública requerem usos da linguagem mais formalizados e convencionais, com controle mais consciente e voluntário da enunciação, em vista da importância do domínio da palavra no exercício da cidadania e no âmbito do trabalho.

5.2 Observação e análise da transcrição de conversação espontânea

O falante, de modo geral, usa a linguagem oral eficientemente em situações informais da esfera cotidiana, uma vez que é capaz de relatar ao próximo um fato ocorrido; dar uma informação na rua; aceitar ou recusar, explícita ou implicitamente, um convite, entre outras situações. No entanto, mesmo essas atividades já conhecidas podem passar por uma sistematização que permita ao aluno perceber as peculiaridades da expressão oral presentes em cada uma. A conversa de todo dia com o amigo não é a mesma conversa formal com o vizinho que se conhece há pouco nem tem o alcance do discurso solene em cerimônias públicas ou situações de convívio mais monitorado, por exemplo.

Examinar a transcrição de uma conversa livre pode oferecer a oportunidade de observar a hesitação, a reformulação e a repetição como procedimentos-padrão, perfeitamente mais comuns e aceitáveis nessa esfera de comunicação cotidiana, em que predomina o registro informal da língua, do que em situações de formalidade, em que as conversas devem ocorrer num registro cuidado e com temática voltada para assuntos de interesse mais geral e diversificado. Ao tratar da imprevisibilidade dos elementos estruturais da oralidade, Fávero et al. (2012, p. 23) comentam que

O texto falado deixa entrever plenamente seu processo de organização, tornando-se possível perceber sua estrutura, bem como suas estratégias organizacionais. Dessa forma, observam-se nessa modalidade de texto muitos cortes, interrupções, retomadas, sobreposições etc.

Dessa forma, a atividade consiste na gravação de trechos de uma ou mais conversações espontâneas, dos alunos da turma ou não, e na transcrição deles pelo professor, com as devidas marcas de um texto cuja elaboração se dá em tempo real de recepção do

interlocutor. O passo seguinte é fazer a turma confrontar a transcrição com o áudio, de modo a tornar mais clara a organização do texto oral.

O aspecto aparentemente caótico da comunicação espontânea, marcada por pausas, hesitações, titubeios, reformulações, retomadas, quebras, interrupções – tudo aquilo normalmente considerado como “escória” da comunicação – só pode ser relegado a um plano secundário na escola se “... julgado na medida das normas da escrita padronizada ...” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 159), o que seria inteiramente contraproducente. A relevância da atividade está, portanto, na intenção de o professor salientar as particularidades do texto falado, desfazendo a eventual noção da oralidade como descontrolada e caótica.

Na comunicação mais espontânea ou na mais regrada, portanto, há oscilações, gradações e diferenças a considerar e respeitar, e somente assim a noção de oralidade pode ser vista em sua especificidade. A observação e a análise de exemplos de conversação distensa são capazes de levar a uma compreensão mais clara dos gêneros da comunicação pública formal: exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo e debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial e teatro, por exemplo. É importante lembrar que “os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas” e o papel da escola é levá-los a “ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (Dolz e Schneuwly, 2004, p.175).

5.3 Escuta e análise de notícias em padrão formal

Na prática pedagógica de produção textual, não é incomum que o aluno não só apresente uma inabilidade para o uso da norma padrão como também tenha uma imagem distorcida a respeito dela. Há de se considerar, entretanto, que lhe é requerido o uso do registro formal nas situações de comunicação pública, como anteriormente afirmado.

Um meio de minimizar esses problemas é propiciar ao aluno o contato com a língua padrão, para que possa ter uma imagem mais adequada dela e, principalmente, do perfil do usuário dessa variedade da fala. Se o contato com a língua padrão se der pela modalidade oral, muito do que o aluno já sabe lhe será útil e ele se reconhecerá mais facilmente na condição de interlocutor em situações de interação em que tal variedade é naturalmente selecionada, como

a narração de um documentário veiculado pela televisão ou a apresentação de um telejornal, por exemplo.

Nesse ponto, é preciso ressaltar que mesmo as pessoas altamente letradas variam em estilo. O estilo coloquial, usado na maioria das situações de interação face a face, é mais acessível ao aluno do que o estilo cuidado. Dessa forma, o contato com a modalidade formal poderá e deverá se dar também na oralidade.

Mas como levar o aluno a ter contato com a norma padrão na modalidade oral e seus falantes? Lançar a definição de registro formal à turma, apresentar um ou dois exemplos de tal variedade linguística e assumir que o único contato com a língua padrão se dará pela interação aluno/professor é muito pouco. Sem dúvida, um meio mais prático e eficiente seria colocar o aluno em atividade de escuta do dialeto padrão e propiciar oportunidades para que faça uso dessa variedade linguística. Tal tipo de atividade é o que os PCNLP chamam de “construção de referências modelizadoras”. O documento oficial (MEC/SEF, 1998, p. 68) acrescenta a esse respeito que

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

O primeiro passo nessa direção seria levar para a sala de aula exemplos simples e concretos de uso da modalidade padrão oral. Fora da situação de sala de aula, assistir à TV é algo que, de modo geral, faz parte do cotidiano do aluno e do professor. Eis aí um ponto de contato e interesse comum. Não é difícil citar um programa em que o uso da língua padrão seja típico.

Partindo do pressuposto de que os noticiários televisivos apresentam informações sobre diversos assuntos, selecionar uma notícia do interesse dos alunos, anotá-la ou registrá-la em vídeo não é, certamente, uma tarefa difícil, ainda mais em tempos de internet. Uma vez registrada, a notícia poderia ser, então, apresentada e comentada na sala de aula, destacando a força dos traços próprios do texto oral, como a qualidade de voz, a entonação, a expressão do rosto, por exemplo. Desse modo, criar-se-iam oportunidades para uma interlocução entre alunos e professor, em dialeto padrão, de modo natural, a partir do texto da mídia.

A etapa seguinte consiste na discussão da notícia, visando à explicitação do conteúdo informacional e à avaliação desse conteúdo em função da experiência do aluno: seus valores e conhecimento prévio. Esse conjunto de atividades contribuirá para tornar a sala de aula um espaço flexível, natural, espontâneo e cativante.

Em aulas subsequentes, duas versões de uma mesma notícia, veiculadas pela imprensa televisiva, poderiam ser comparadas e discutidas. Chamar a atenção para a emissora na qual cada notícia foi veiculada seria um dos procedimentos que serviriam para alertar os alunos sobre os diversos pontos de vista a partir dos quais as diferentes redes relatam um mesmo fato.

Atividades semelhantes a essa propiciariam não só a observação do registro formal na oralidade, mas também estimulariam o uso dele; além disso, chamariam a atenção para aspectos pragmáticos da língua, despertando o senso crítico do aluno enquanto usuário da língua e telespectador de TV.

Iniciar atividades com textos falados é iniciar através de um meio que o aluno mais domina. Além disso, devido à variedade dos assuntos abordados, os diferentes alunos terão oportunidade não só de falar a respeito do que mais lhes agrada e interessa, como também de emitir opiniões a respeito, com base em suas experiências. Reconhecer a escola como um espaço em que se pode falar sobre temas de interesse e ser ouvido com atenção e consideração pelos pares é algo que constitui uma aquisição importante na superação dos problemas comportamentais que, muitas vezes, levam o aluno ao emudecimento e à aparente inaptidão ao ensino institucionalizado.

5.4 Do jornal impresso à expressão oral

Para muitos jovens, a leitura de jornal pode parecer uma tarefa enfadonha e desinteressante. Na tentativa de mudar essa imagem, alguns caminhos podem ser apontados na prática escolar.

Consideremos o leitor assíduo desse veículo de comunicação. Ele pega o jornal diariamente, passa os olhos pelas manchetes, seleciona as que são de seu interesse estrito e procede à leitura das respectivas matérias. Há um certo prazer em ter o jornal em mãos e não ser obrigado a ler cem por cento do que está escrito. Há também o prazer de descobrir novidades e saciar a curiosidade em relação a detalhes sobre notícias já veiculadas anteriormente em rádios e TVs. Manter todas essas fontes de interesse é algo essencial quando se vai utilizar o jornal em sala de aula.

Dado o baixo custo relativo do material, seria aconselhável que os alunos pudessem manusear jornais completos e selecionar, em um primeiro momento, só as manchetes de seu interesse. Em um segundo momento, poderiam ler superficialmente algumas matérias e

recortar aquela(s) sobre a(s) qual(is) gostariam de comentar com os colegas. Finalmente, em um terceiro momento, o material selecionado seria utilizado pelos alunos que quisessem fazer uma exposição oral para o restante da turma, discorrendo a respeito da matéria selecionada. Na posição de mediador, o professor pode indagar por que a matéria foi selecionada, quem leu ou ouviu algo a respeito do que fora anteriormente tratado sobre o assunto, se alguém concorda com o autor da matéria ou discorda dele, justificando os posicionamentos adotados.

Como nas demais atividades, o professor deve deixar claro que é nos procedimentos de escuta do outro que, principalmente, interiorizam-se regras de polidez e cordialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos.

Carlos Drummond de Andrade

Os resultados apresentados neste estudo foram considerados surpreendentes e encorajadores, mesmo diante de inúmeras limitações que ainda dificultam o efetivo exercício da oralidade em sala de aula, a partir daquele que tem sido um instrumento pedagógico privilegiado, o livro didático.

Em termos quantitativos, as propostas de produção de texto escrito ainda imperam nos livros didáticos das duas coleções analisadas. Na primeira delas, a seção *Produção de texto* mescla tanto gêneros escritos quanto orais, atribuindo quase absoluta onipresença à escrita. Entretanto, conforme já observado, em cada capítulo, é previsto um trabalho sistematizado da oralidade quando os autores propõem a realização de debates mediados pelo professor, estabelecendo comparações entre as ideias veiculadas por alguns dos textos lidos e a realidade vivida pelos alunos. É justamente tal trabalho sistematizado que faz a oralidade mais presente ao longo dos volumes da coleção. Na segunda coleção, a seção *Oralidade* figura desde o índice da obra, mas em proporção bastante desigual em relação às seções que tratam da escritura de textos, uma vez que para cada três atividades de produção de texto propostas em cada capítulo, somente uma se refere ao texto oral.

O maior número de propostas de produção textual escrita em relação às de produção de textos orais revela, em parte, menor relevância ainda atribuída à oralidade, fato de longa tradição na rotina do ensino de língua materna. Na primeira coleção, os debates regrados que aparecem ao final de algumas leituras constituem uma subseção – *Trocando ideias* – da sequência pedagógica da obra, diferente da seção *Produção de texto*, já em destaque desde o sumário e quase toda dedicada à escrita. Cumpre ainda acrescentar que a presença da subseção *Trocando Ideias* em somente alguns dos capítulos da coleção não é explicada pelos autores no Manual do Professor. Já na segunda coleção, se *Oralidade* é uma seção específica da sequência pedagógica da obra, vale lembrar, todavia, que ela aparece no fim de cada capítulo, inclusive após a subseção *O que você aprendeu neste capítulo*, fazendo supor que não há, substancialmente, algo a ser aprendido no trabalho com os gêneros orais, deixando professor e aluno mais à vontade para “pulá-los” se assim o desejarem.

Na análise dos gêneros textuais abordados nas propostas de produção de texto oral das duas coleções, foi possível confirmar a tentativa de consonância das obras com as orientações dos PCNLP, que recomendam priorizar os gêneros textuais da comunicação pública, ou seja, aqueles que exigem, por parte do enunciador, maior controle para dominar as convenções que regulam e definem o uso da língua. Na primeira coleção, por exemplo, a totalidade das propostas se voltou a tais gêneros, como a entrevista, o seminário, o debate deliberativo, entre outros. Na segunda coleção, mesmo os gêneros orais da esfera menos formal, como o relato pessoal ou de história familiar, figuram em propostas de trabalho sistematizadas e justificadas.

Vale lembrar, no entanto, que os PCNLP, ao recomendarem prioridade aos gêneros orais públicos, não mencionam “exclusividade”. Quando a primeira coleção abre mão de trabalhar com gêneros menos formais, parte do pressuposto de que o aluno já os domina, o que nem sempre é verdade. O fato de conhecer ou ter mais intimidade com tais gêneros não significa, necessariamente, saber utilizá-los satisfatoriamente. Tal fenômeno fica claro quando o professor indaga ao aluno por que ele gostou de um filme ou livro e recebe respostas vagas, tautológicas.

De toda forma, as atividades com a oralidade propostas nas obras indicadas pelo PNLDP, ao priorizarem os gêneros orais da esfera pública, mantêm-se atentas às determinações dos PCNLP, os quais vinculam o desenvolvimento da expressão oral a uma das contribuições que a escola pode dar para a construção do aluno cidadão e sua participação no mercado de trabalho. O debate deliberativo, a exposição oral, a negociação de compra e vendas de bens de consumo, e a mesa-redonda, por exemplo, aproximam o aluno de situações desafiadoras do cotidiano e que se revelam instrumentos para efetivação de práticas democráticas fora dos muros da escola.

Cumprе ressaltar que, em ambas as coleções, as propostas de produção de texto oral aparecem sempre com um propósito definido, afastando a prática pedagógica de ações inócuas que recomendam aos alunos “conversarem com seus colegas” ou “comentarem com a turma” sobre assuntos das mais diversas naturezas, em atividades tão vagas quanto pouco razoáveis e sem qualquer sistematização ou justificativa. Convém acrescentar que os autores das duas coleções, ao proporem aos alunos parâmetros de avaliação das atividades com a oralidade, reforçam peculiaridades relevantes da linguagem oral como a entonação e as pausas expressivas, a clareza na pronúncia das palavras e a contribuição dos gestos e expressões faciais do falante, por exemplo.

Ainda se percebe que, em ambas as coleções, o trabalho com os gêneros orais também é proposto no âmbito dos projetos de classe previstos, tornando as atividades de aprendizagem mais significativas e pertinentes. Dessa forma, a exposição oral, a declamação de poemas, a entrevista, o seminário ou o debate, por exemplo, fazem parte do planejamento desses projetos.

O resultado da presente pesquisa, de modo geral, torna claro que a expressão oral não pode ser um complemento nem um acréscimo nas aulas de Língua Portuguesa, que devem tratar com a mesma importância as competências de ler, interpretar, escrever e falar. Aprimorar os usos da linguagem oral próprios das situações menos formais e desenvolver aqueles típicos dos contextos públicos, em que deverão ser usadas as normas urbanas de prestígio, é tarefa que contribui enormemente para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de se expressar para reivindicar, emocionar, apelar, julgar, interpelar. Da mesma forma, as atividades de expressão oral desenvolvem habilidades sociais de cordialidade, respeito, tolerância e chamam a atenção do aluno para o gestual e a expressão corporal, que contribuem para sua interação social. Nessa perspectiva, não se pode negar que a oralidade é um relevante instrumento para efetivação de práticas democráticas dentro e fora dos limites da escola.

Há de se considerar, por outro lado, que a educação é um grande desafio, tanto no âmbito das políticas e programas nacionais, quanto no âmbito restrito da sala de aula. Reconhecer o valor da oralidade não quer dizer que a tarefa de implementá-la nas aulas de língua materna seja fácil. Inúmeras são as dificuldades que, certamente, incidem na rotina escolar, a começar por turmas numerosas, que dificultam ao professor dar voz a cada um dos alunos e, ao mesmo tempo, manter a disciplina do grupo. Outro entrave frequente na prática da expressão oral é a própria expectativa do aluno de que a sala de aula é espaço em que, pela ótica do professor, deve-se permanecer calado. Sem pretender esgotar a questão, objeto talvez de outra pesquisa, também pode ser citada a falta de preparo e eventual desconhecimento do profissional do ensino para lidar com um assunto ainda pouco explorado na universidade, como a oralidade.

Construir o oral como objeto de ensino-aprendizagem significa compreender que a oralidade se manifesta em textos vinculados a gêneros regidos por regras próprias de estilo, composição e temática. Também não se pode negar, no processo de ensino da expressão oral, o reconhecimento da importância da entonação, considerando seu papel de abrir e fechar turnos, expressar emoções, marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal. Usar a

palavra está em relação íntima com o próprio corpo, e, portanto, gestualidade, mímicas faciais, posturas e olhares são aspectos indispensáveis nas atividades que envolvem o oral.

O aluno ratifica sua condição de sujeito enunciativo quando a definição de sua voz pode encontrar outras, convergentes e divergentes, de modo a fazer da prática de gêneros orais momento privilegiado de estabelecimento de espaços discursivos, que considerem a polêmica constitutiva da palavra em situação de uso.

Nesse sentido, os gêneros orais não podem figurar como acessórios de final de capítulo. Consideradas as habilidades de falar, ler, interpretar e escrever como fundamentais para o desenvolvimento harmônico de um cidadão participante e consciente, dotado de senso crítico e capacidade de intervir, não se pode negligenciar quaisquer dessas atividades que compõem os currículos e programas de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental. O que se defende é a articulação de todas as atividades – leitura de textos, produção escrita, expressão oral e conhecimento gramatical – a fim de permitir que os alunos se lancem na direção do domínio adequado da linguagem. Afinal, entre palavras circulam e vivem os homens, como há algum tempo perceberam filósofos e poetas.

Resta aos livros didáticos continuar insistindo na disseminação da ideia de que a fala não é mero lugar do erro ou que o trabalho com os gêneros orais se limita a encenações de textos escritos, por exemplo, sem qualquer concepção clara do que seja a língua falada.

Está claro que o professor não vai ensinar o aluno a falar; isso ele já o faz quando chega à escola. Trata-se de identificar e valorizar a imensa riqueza e variedade dos usos da oralidade. É necessário fazer o aluno perceber como a fala é variada, usada com diversas funções sociais e dotada de diferentes graus de formalismo, isto é, diferentes níveis de uso da língua. O professor, portanto, deve mostrar que fala e escrita não podem ser dissociadas e que elas se influenciam mutuamente. A valorização da linguagem presente nos textos falados pelos alunos pode e deve ser usada como ponto de partida para a reflexão sobre sua língua materna.

O aluno, por sua vez, ao se fazer ouvir, deixa de ser simples espectador, tornando-se participante essencial das atividades linguísticas desenvolvidas em classe.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COSTA, Cibele L.; MARCHETI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. *Para viver juntos: português*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.
- COSTA, Cibele L. et al. *Para viver juntos: português*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.
- PENTEADO, Ana Elisa de A. et al. *Para viver juntos: português*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.
- MARCHETI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. *Para viver juntos: português*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- ELIAS, Vanda M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo, Contexto, 2011.
- FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008. p. 41-66.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 13. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1986.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In _____ (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001. p. 88-103.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; _____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: dados estatísticos do PNLD*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br /programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 14 out. 2013.

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

PERISSÉ, Gabriel. *A arte de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymar, 2009.

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

SAUTCHUK, Inez. *Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática*. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

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