



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**OS GÊNEROS ORAIS:
uma alternativa sócio-interacionista para o ensino
da língua materna**

LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS

**JOÃO PESSOA
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS

**OS GÊNEROS ORAIS:
uma alternativa sócio-interacionista para o ensino
da língua materna**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

**ORIENTADOR:
PROF. DR. JAN EDSON RODRIGUES LEITE**

**JOÃO PESSOA
2009**

F224g *Farias, Luana Francisleyde Pessoa de.*

Os gêneros orais: uma alternativa sócio-interacionista para o ensino da língua materna/ Luana Francisleyde Pessoa de Farias. - - João Pessoa: [s.n.], 2009.

110 f. : il.

Orientador: Jan Edson Rodrigues Leite.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA.

1.Linguística. 2.Gêneros orais. 3.Livro didático. 4.Ensino. 5.Sala de aula.

LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS

**OS GÊNEROS ORAIS:
uma alternativa sócio-interacionista para o ensino
da língua materna**

Dissertação apresentada como requisito parcial
ao Programa de Pós-graduação em Lingüística
da Universidade Federal da Paraíba à seguinte
Banca Examinadora:

Aprovada em: 25 / 03 / 2009.

Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite
(Presidente - Orientador)

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Alves (UFCG)
(Examinador 1)

Prof^a. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)
(Examinador 2)

Dedico este estudo:
à minha mãe, Lucinha;
às minhas irmãs, Lusiana e Lituania;
ao meu companheiro Júnior;
e ao meu primo Luan (em memória).

AGRADECIMENTOS

Foram muitos, os que me ajudaram a concluir este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos...

- ... a Deus, pelo dom da vida, saúde e força, principalmente, nos momentos
mais difíceis;
- ...à minha vó Lúzia, pelo amor, orações e cuidados com a minha
alimentação;
- ...à minha mãe, Lucinha, pelo colo, palavras de encorajamento e amor
incondicional dedicados;
- ...ao meu pai, pela proteção e carinho;
- ...às minhas irmãs, Lusiana e Lituania, pelas alegrias, confidências e por
sempre acreditarem em mim;
- ...à minha tia Luar, pelos cuidados, proteção e amor;
- ...aos meus tios Luciano e Zé Lúcio, pelo afeto;
- ...ao meu futuro esposo, Júnior, pela compreensão, pelos carinhos, por me
motivar, por me amar;
- ...ao Professor Doutor Jan Edson, meu orientador, pela imensa paciência,
compreensão, motivação e pelas preciosas considerações;
- ...ao meu melhor amigo, Fábio, pela força, incentivo e exemplo, que desde
a graduação são imprescindíveis na minha vida acadêmica;
- ...às minhas amigas, Cleide e Danielly, pelo acolhimento, apoio e amizade
que dedicaram a mim desde o primeiro dia de aula;
- ...aos professores e alunos que participaram desta pesquisa, pelo
laboratório real e dinâmico sempre disponível;
- ...aos meus alunos, pelas inquietações, reflexões, desabafos e alegrias
vivenciados na caminhada desafiadora que tanto amo:
a arte de educar.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre para os mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

RESUMO

Este trabalho baseia-se na discussão sobre o espaço e tratamento oferecidos aos gêneros orais no ensino de língua materna a partir dos estudos de Bakhtin (2000, 2006), da didática da língua materna, desenvolvida por Dolz & Schneuwly e outros colaboradores da Escola de Genebra (2004), e das pesquisas desenvolvidas aqui, no Brasil, por pesquisadores, como Rojo (2000, 2003) e Marcuschi (2003, 2005), que debatem sobre as relações entre a fala e escrita. Nesta dissertação, argumentamos em favor de um ensino dos gêneros orais que considere a multimodalidade como constituinte da construção de sentidos dos discursos e na reflexão de práticas sociais que tornem visíveis essas significações. Analisamos os fatores que inibem a ampliação do trabalho com a oralidade: o professor que, geralmente, desconhece a natureza do gênero e se limita às instruções do material didático e o livro didático que, por sua vez, não explora os aspectos sócio-discursivos, mas reduz esse trabalho a considerações vagas e imprecisas. A pesquisa, aqui exposta, constitui-se da análise de uma coleção de livro didático de língua portuguesa destinada à segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e das interações orais em salas de aula, durante o desenvolvimento das atividades previstas na referida coleção que abordavam algum aspecto envolvendo a oralidade. Dessa forma, constatou-se que a ausência do trabalho com os gêneros orais na escola, enquanto objeto de ensino, deve-se, à omissão do referido material didático em relação à natureza e especificidade dos gêneros orais. Pois, o livro didático ainda é o principal subsídio para a realização das atividades, as quais, no âmbito do ensino do oral, não se enquadram nas principais exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998). A investigação também apontou que o maior número de atividades que envolvem a oralidade prioriza a oralização da escrita ou a discussão oral espontânea. Ao final da análise, percebemos que os gêneros orais, privados e formais públicos, são utilizados meramente como estratégias para apresentação de determinado conteúdo e, por isso, a título de ilustração, elaboramos uma sequência didática, enquanto alternativa para sistematizar esse ensino.

Palavras-chaves: gêneros orais, livro didático, ensino, sala de aula.

ABSTRACT

This work is based on the discussion about space and the treatment offered to oral genres in the teaching of mother tongue from the studies of Bakhtin (2000, 2006), the teaching of language, developed by Dolz & Schneuwly and other employees of the School of Geneva (2004), and the research developed here in Brazil by researchers such as Rojo (2000, 2003) and Marcuschi (2003, 2005), who debate on the relationship between speech and writing. In this dissertation, we argue in favor of a teaching of oral genres that consider multimodality as a constituent of meaning construction of the speeches and reflections of social practices that make visible those meanings. We analyzed the factors that inhibit the expansion of the work with orality: the teacher who usually does not know the nature of the genre and is limited to instructions of the teaching material and textbooks which do not explore the socio-discursive aspects, but reduces this work to poor considerations and imprecise. The research, outlined here, constitutes an analysis of a collection of textbook of Portuguese for the second phase of the elementary school (6th to 9th grade) and oral interactions in classrooms during the development of activities provided for in that collection that addressed some aspect involving orality. This way, we found that the absence of work with oral genres in school, as teaching object, is due to the omission of the teaching material related to the nature and specificity of oral genres. But the textbook is still the mainly subsidy for the conduction of activities which, for oral teaching, is not according to the main demands of National Curriculum Parameters (1997, 1998). The research also showed that the greatest number of activities that involve oral practice prioritizes the writing form of oral or spontaneous oral discussion. After the analysis, we found that oral, formal, public and private genres are used merely as strategies for presentation of specific content and, therefore, by way of illustration, we present a didactic sequence, as an alternative to systematize this teaching.

Key-word: oral genres, textbook, teaching, classroom

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Diagrama dos gêneros orais.....	42
FIGURA 2 – Ficha de avaliação: PNLD 2005.....	66
FIGURA 3 – Categorias de análise dos gêneros orais.....	67
FIGURA 4 – Gráfico de atividades orais	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Recursos não-verbais.....	36
QUADRO 2 – Meios não-lingüísticos da comunicação oral	36
QUADRO 3 – Agrupamento dos gêneros orais.....	43
QUADRO 4 – Dicotomias: fala X escrita	47
QUADRO 5 – Proposta de uma seqüência didática.....	53
QUADRO 6 – Módulos.....	53
QUADRO 7 – Aspecto formal e conteudístico.....	54
QUADRO 8 – Objetivos de ensino da linguagem oral – PNLD 2008	64
QUADRO 9 – Ficha de avaliação: PNLD 2008	65
QUADRO 10 – Resenhas: PNLD 2005 X 2008.....	72
QUADRO 11 – Atividades do LDP: volume 1.....	77
QUADRO 12 – Atividades do LDP: volume 2.....	81
QUADRO 13 – Atividades do LDP: volume 3.....	85
QUADRO 14 – Atividades do LDP: volume 4.....	89
QUADRO 15 – Transcrição 1 – Fragmento 1.....	94
QUADRO 16 – Transcrição 1 – Fragmento 2.....	96
QUADRO 17 – Transcrição 1 – Fragmento 3.....	96
QUADRO 18 – Transcrição 1 – Fragmento 4.....	97
QUADRO 19 – Transcrição 1 – Fragmento 5.....	98
QUADRO 20 – Transcrição 2 – Fragmento 1.....	99
QUADRO 21 – Transcrição 3 – Fragmento 2.....	100
QUADRO 22 – Transcrição 3 – Fragmento 3.....	100
QUADRO 23 – Transcrição 3 – Fragmento 4.....	101

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantitativo de alunos da rede estadual	60
TABELA 2 – Quantitativo de alunos da rede municipal.....	61
TABELA 3 – Quantitativo de atividades por volume/série	92
TABELA 4 – Quantitativo por volume/ série	92

LISTA DE EXEMPLOS

EXEMPLO 1 – Atividade do LDP	75
EXEMPLO 2 – Atividade do LDP	75
EXEMPLO 3 – Atividade do LDP	76
EXEMPLO 4 – Atividade do LDP	77
EXEMPLO 5 – Atividade do LDP	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 GÊNEROS TEXTUAIS: algumas considerações sobre a perspectiva sócio-interacionista	21
2.1 Os gêneros textuais no ambiente escolar	25
3 GÊNEROS ORAIS: pressupostos teóricos.....	30
3.1 A multimodalidade nos gêneros orais	33
3.1.1 A importância da oralidade multimodal para o sentido dos eventos em sala de aula	38
4 DISCUSSÕES SOBRE UM OBJETO DE ENSINO: gêneros orais, PCN e o livro didático	41
4.1 Gêneros escolarizados.....	44
4.2 Gêneros orais e os PCN.....	45
4.3 Seqüência didática: planejando a partir dos gêneros orais	48
4.3.1 A Seqüência didática no ensino fundamental.....	51
5 DISCUTINDO OS CRITÉRIOS DA PESQUISA SOBRE O MANUAL DIDÁTICO E AS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA.....	58
5.1 Seleção e descrição do corpus	59
5.1.1 Descrição da escola	59
5.1.2 Os sujeitos.....	60
5.1.3 Sistemática de observação	61
5.1.4 Registros das interações em sala de aula.....	62
5.1.5 A coleção de LDP.....	63
5.2 Categorias de análise.....	63
5.2.1 Desenvolvimento da oralidade	68
5.2.2 Interação verbal.....	68
5.2.3 Adequação social	69
5.2.4 Variabilidade do uso	69
5.2.5 Categorização/ Conceptualização.....	70
6. ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS SOBRE OS GÊNEROS	

ORAIS NA SALA DE AULA: QUAIS AS APLICAÇÕES?	71
6.1 Confrontando resenhas: PNLD 2005 X PNLD 2008.....	72
6.2 Analisando os LDP	74
6.2.1 LDP – Volume 1	74
6.2.2 LDP – Volume 2	80
6.2.3 LDP – Volume 3	84
6.2.4 LDP – Volume 4	88
6.3 As propostas do LDP na sala de aula	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
8 REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

Os estudos realizados, neste trabalho, discutem o espaço e tratamento oferecido aos gêneros orais, nas aulas de língua materna da segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano), através do desenvolvimento de atividades trazidas nos manuais didáticos de língua portuguesa. Além disso, investigou-se se efetivamente as diretrizes trazidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão conduzindo a uma elaboração engajada na perspectiva sócio-discursiva a fim de favorecer o ensino da língua, inclusive da modalidade oral.

Ao propormos essa pesquisa, inicialmente, observamos que tanto na teoria quanto na prática a discussão sobre os gêneros orais é indispensável para que haja a reflexão sobre o ensino da língua como sendo o ensino de melhores formas para nos comunicarmos, adequando esses gêneros às inúmeras situações da vida moderna. O homem, como ser social utiliza continuamente as suas competências comunicativas. O simples fato de ser dotado de mecanismos fisiológicos que o possibilitam expor as idéias e pensamentos não o faz um ser comunicativo. As competências lingüísticas e discursivas, que este precisa adquirir ao longo das suas experiências de vida, farão dele um ser aceito ou estigmatizado socialmente.

Diante desse contexto, acreditamos ser imprescindível à instrumentalização, por parte do educador, dos seus educandos para facilitar a interação através de modelos comunicativos de caráter sócio-histórico, os quais permitem práticas de linguagem funcionais, diversificadas e, em alguns casos, inovadoras e criativas.

Além disso, ao reconhecermos a importância dos gêneros textuais e atribuímos à escola a responsabilidade de proporcionar aos que usufruem dos seus ensinamentos a inserção em situações comunicativas com desenvoltura e competência, evidencia-se também a necessidade de uma reavaliação das propostas pedagógicas e um redirecionamento de alguns objetivos que norteiam equivocadamente as práticas de vários profissionais da área.

Reconhecendo a importância dos gêneros textuais, como manifestações comunicativas e instrumento para veicular os saberes, atribuímos à escola a

responsabilidade de sistematizar esse ensino, principalmente no tocante aos gêneros orais, como forma de torná-los mais significativos e eficazes, especialmente no que se refere ao ensino da língua materna. Objetiva-se uma prática consciente, que disponha de estratégias que possibilitem aos seus educandos a aptidão em compreender e produzir textos mediante as demandas exigidas nos ambientes sociais, a fim de demonstrar que estão potencialmente preparados para sobreviverem em um sistema político-econômico-capitalista – sistema que estabelece práticas comunicativas inovadoras dentro de novos quadros pautados na era da internet e do capitalismo global – no qual as interações humanas adquirem constantemente novos formatos.

Em tempos de crise econômica, observamos que mediante as relações internacionais – mediadas por governantes, chefes de estado, líderes políticos – a língua permite a busca comum por soluções. São tempos de debates, assembleias, reuniões entre as organizações e importantes grupos econômicos para elaborarem soluções ou possíveis saídas para o colapso da economia mundial. A língua desempenha um papel fundamental nesses espaços, pois permite o entendimento entre os povos, a transposição de barreiras e a amenização dos conflitos. Por todos os motivos elencados e outros tantos mais, o papel das interações humanas na comunicação será sempre alvo de estudos e pesquisas, principalmente referente aos gêneros e aos sistemas de atividades que organizam as regras do jogo lingüístico.

Essas considerações propiciam o surgimento de questionamentos referentes ao tratamento dos gêneros e, nesta pesquisa, especificamente dos gêneros orais na sala de aula, partimos de questionamentos tais como: Qual o espaço ocupado pelo oral? Há um trabalho sistematizado? Quais os gêneros priorizados para essa prática? As perguntas emergem a partir do momento em que se problematiza a prática do ensino da língua materna, e como este abrange o estudo dos enunciados relativamente estáveis, isto é, os gêneros.

Pre vemos para os questionamentos acima, as seguintes hipóteses:

- os gêneros orais, privados e formais públicos, não são utilizados como objeto de ensino, mas como objeto de aprendizagem, ou seja, são utilizados meramente como estratégias para

apresentação de determinado conteúdo, demonstrando o desconhecimento do educador diante da natureza e especificidade dos gêneros;

- a ausência de um ensino consciente deve-se ao fato das grades curriculares não contemplarem uma seqüência que oriente e sustente a necessidade de atividades constantemente planejadas e efetivadas.
- as atividades presentes no livro didático de língua portuguesa prevêm apenas um oral espontâneo, negligenciando as práticas orais formais públicas;
- o livro didático, na maioria dos casos, é o único subsídio que o educador utiliza para fundamentar as suas práticas escolares.

Assim, esta pesquisa propicia um mapeamento do tratamento dos gêneros orais, e desse modo, comprovará o quanto é imprescindível abordá-lo como forma de tornar as aulas de língua materna mais significativas, funcionais e concretas.

A fim de apontar essas causas, neste trabalho, partimos do seguinte objetivo:

- pesquisar e analisar os fundamentos teórico-práticos lingüísticos e sócio-discursivos que vêm fundamentando os educadores que realizam trabalhos sobre, com e através da língua, bem como tecer considerações e propor novas abordagens para procedimentos didáticos engajados na perspectiva sócio-interacionista.

Em termos mais específicos, objetiva-se:

- constatar a(as) negligência(s) e os motivos da sua existência ante o ensino do oral como objeto de estudo no ambiente escolar;
- verificar as propostas de uma coleção de livro didático de português, adotada pelos professores através do PNLD 2008 (Programa Nacional do Livro Didático), e sua aplicabilidade em sala de aula;

- analisar aulas de língua portuguesa respaldadas nas atividades propostas pela coleção de livro didático adotada nas escolas pesquisadas;
- propor subsídios teórico-metodológicos que auxiliam a (re) formulação de atividades de linguagem que preencham as lacunas referentes às precárias abordagens que envolvem gêneros orais;
- sedimentar uma prática, baseada na didática do ensino de língua materna, dispondo de estratégias que possibilitem aos educandos aptidão em compreender e produzir textos mediante as demandas exigidas nos ambientes sociais, demonstrando assim, estarem potencialmente preparados para sobreviverem no sistema político-econômico-capitalista em que vivemos.

Os estudos realizados, nas últimas décadas, por pesquisadores na área da lingüística e da análise do discurso, indicam que as inúmeras práticas sociais e seus respectivos contextos comunicativos, principalmente na pós-modernidade, estão caracterizadas por produções de textos orais e escritos estereotipados e específicos a determinadas instâncias institucionais. Eles são assim caracterizados por elementos ligados à sua função dentro da situação comunicativa.

Embora a forma também seja considerada como característica, veremos que os gêneros excedem essas limitações estruturais. São “artefatos culturais construídos historicamente” (MARCUSCHI, 2003, p. 30) pelo homem a partir das necessidades comunicativas. Logo, nesse vasto universo textual, encontraremos tanto gêneros pertencentes a níveis bastante formais, como outros que não se submetem a esses condicionamentos, embora, apenas podendo ser utilizados porque são reconhecidos como modelos já testados e que demonstraram eficácia na interação dos indivíduos ante as práticas sociais.

Nesse viés teórico, tecemos considerações sobre novas abordagens para procedimentos didáticos pautados no ensino dos gêneros orais como objetos de ensino, os quais segundo Silva e Morris-de-Angelis (2003, p. 186)

“precisam ser mais bem compreendidos, tanto na teoria quanto na prática, para garantir um trabalho eficaz no contexto escolar”.

Salientamos que a(s) negligência(s) e os motivos que inicialmente pretendíamos constatar no tocante ao ensino do oral, em nenhum momento direcionam a total responsabilidade ao professor, mediador dessa prática. Todavia, sabemos que ele é o grande facilitador da aprendizagem, porém, na maioria dos casos, não é efetivamente por ele elaborada a grade curricular e as atividades adotadas pela escola.

Para corroborar essa hipótese, analisamos a coleção de livros didáticos de língua portuguesa “Olha a língua!”, destinada à segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano), elaborada por Ana Luíza Marcondes Garcia e Maria Betânia Amoroso (2006), e duas aulas selecionadas a partir de um corpus constituído por quarenta aulas de língua portuguesa, coletado em oito turmas da segunda fase do ensino fundamental (quinta a oitava série), sendo quatro delas da rede municipal e quatro da estadual.

No primeiro capítulo, discorreremos sobre os pressupostos teóricos que envolvem a dinâmica dos gêneros textuais, seu conceito e suas principais características, a partir das inspiradoras considerações bakhtinianas e de alguns autores que partem de pressupostos sócio-interacionistas.

Para compreendermos a complexidade dessas considerações introdutórias, tentamos esclarecer questões concernentes ao texto e ao discurso, assim como a função sócio-comunicativa e a impossibilidade de impor limites intransponíveis ao tentarmos classificar os gêneros em categorias. Entre os vários aspectos que se relacionam com o estudo dos gêneros, buscamos, inicialmente, esclarecer o equívoco que permeia o conceito de tipos textuais. Explicamos, através de pressupostos sólidos, as diferenças existentes entre gêneros e tipos, e como identificá-las.

No segundo capítulo, direcionamos o nosso foco para os pressupostos teóricos que envolvem especificamente a dinâmica dos gêneros orais. Discutiremos também os aspectos multimodais, ou seja, os múltiplos aspectos que o constituem, como a gestualidade, a entonação, o distanciamento entre os interlocutores etc.

No terceiro capítulo, trataremos da relação imbricada entre os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, e o livro didático de língua portuguesa, doravante LDP, no que tange ao ensino do oral. Mesmo desconhecendo sua natureza e especificidade, é geralmente na escola que os indivíduos se deparam com os gêneros orais formais públicos, ou seja, gêneros que, até então, não podiam ser disponibilizados no contexto familiar por serem inerentes às situações mais formais. Para que esse contato ocorra de maneira mais eficaz, alertamos sobre a necessidade de tornar o gênero objeto de ensino e não apenas um mero pretexto para abordagens gramaticais. A alternativa proposta será a efetivação de uma estratégia conhecida, mas, geralmente, não efetivada pelos sistemas de ensino: as seqüências didáticas.

O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, seleção e descrição do corpus – sujeitos (professores e alunos), a coleção de livro didático escolhida, a sistemática de observação – e as categorias de análise.

Sendo nossa pesquisa baseada na perspectiva sócio-interacionista, dedicamos o capítulo final à análise de uma coleção de LDP, visando diagnosticar qual é o espaço ocupado pelo ensino dos gêneros orais nos materiais analisados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vinculado ao Ministério da Educação e Cultura e, concomitantemente, analisar aulas de língua portuguesa respaldadas nas atividades propostas pelos livros didáticos da respectiva coleção. Essas escolhas almejam verificar as considerações explicitadas nos capítulos anteriores na prática, pois é importante investigarmos essas relações para que não tenhamos uma visão limitada diante das questões teórico-práticas, políticas e ideológicas que cerceiam nossos sistemas de ensino.

Esperamos contribuir com a melhoria do ensino de língua materna, esclarecendo alguns conceitos que devem ser adicionados à ação pedagógica dos docentes. Esse acréscimo sobre a teoria dos gêneros textuais, por mínimo que seja, fará jus ao nosso empenho ao elaborá-lo.

2 GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assimilam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

(MIKHAIL BAKHTIN)

A diversidade textual presente nos vários ambientes sociais é notória, principalmente, no contexto atual, onde há uma constante produção de textos para atender às novas necessidades comunicativas do homem moderno.

Diante dessa ininterrupta produção, é necessária uma sistematização quanto à conceituação e à caracterização do que denominamos, na maioria das vezes equivocadamente, de gêneros textuais. Sabemos que há uma heterogeneidade ilimitada, a qual impede a elaboração de conceitos e categorias rígidas neste solo fértil e movediço. Isso acontece, porque a todo o momento as práticas sociais oferecem novas formas de interação verbal, favorecendo o surgimento de novos gêneros, ou, até mesmo, a evolução a partir de outros já existentes. Assim, afirma Bakhtin (2000, p. 279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

A noção de gênero que tomaremos inicialmente também nos é colocada a partir da teoria bakhtiniana. Esta conceitua os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura que se caracterizam devido a elementos relacionados ao conteúdo temático, estilo e construção composicional (cf. BAKHTIN, 2000, p. 99).

Segundo Bakhtin (2000), a sistematização desses elementos acontece da seguinte maneira: conteúdo temático, o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; a construção composicional, estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e estilo, que engloba as configurações específicas das unidades de linguagem como escolhas lexicais, recursos fraseológicos, as quais evidenciam a posição enunciativa do locutor.

Esta noção perpassa os conceitos de texto e discurso. Sendo o primeiro, “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”; e o segundo “aquilo que o texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”. Assim, o discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos, e estes, quando materializados na vida diária, através de práticas sócio-comunicativas, apresentam-se como gêneros textuais (MARCUSCHI, 2003a, p. 24).

No entanto, a materialização dos textos em gêneros deve-se à atividade discursiva¹. Ao produzirmos um texto, consideramos: o conhecimento prévio que imaginamos o interlocutor (ouvintes ou leitores) possuir sobre o assunto abordado, suas ideologias, como também, as relações de afinidade, se houver. Esse processo visa alcançar as finalidades e as intenções do locutor na situação comunicativa e, o que mais importa para nós, a própria escolha do gênero que será utilizado. Escolha essa, que pode realizar-se consciente ou inconscientemente, dependendo do contexto comunicativo em que o falante estiver inserido.

Além dos três elementos que determinam e caracterizam os gêneros textuais (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo), deve-se considerar a função, ou seja, os aspectos sócio-comunicativos que envolvem o contexto de escolha, produção e (re)elaboração do gênero.

Considerando alguns estudos² já realizados, os quais tinham como objetivo precípua classificar e definir todos os gêneros existentes, observamos a impossibilidade de tal feito, pois como citamos no início, há uma diversidade inesgotável que impede o estabelecimento exato da quantidade desses

¹ Compreendemos aqui atividade discursiva com base nos PCN (BRASIL, 1998, p. 20), como sendo “o ato de dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma, num determinado contexto histórico, em determinadas circunstâncias de interlocução.”

² Marcuschi (2003, p. 29) remete a estudos realizados por lingüistas alemães que nomearam mais de 4000 gêneros.

“enunciados relativamente estáveis” que circulam nos ambientes sociais. E, partindo de uma proposição de Bakhtin (2000), que diz ser impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, constatamos o porquê da inoperância dessa abordagem esquematicamente rígida. Todavia, temos consciência de que os *gêneros literários*, conhecidos por suas regularidades textuais de forma e conteúdo, retratam uma prática sócio-comunicativa diferenciada devido a valores políticos e culturais. Por isso, foram organizados em categorias e subcategorias fixas e imutáveis, sendo esquematizados em três modalidades: épico, lírico e dramático.

Além disso, outros fenômenos tornam-se empecilhos para a concretização desses projetos de classificação, como os fenômenos da “transmutação e assimilação de um gênero por outro”, mencionados por Bakhtin (2000). Estes permitem o surgimento de um gênero a partir de outro(s) já existente(s). Citamos, a título de exemplo, as aulas expositivas virtuais, acepção que evoluiu a partir do procedimento metodológico aplicado desde os primórdios da prática educacional, caracterizado pela presença de um professor e um ou mais alunos num mesmo ambiente, e que atualmente, ganhou na internet o formato virtual. Estas aulas virtuais são ministradas por pessoas ou programas que “interagem” com os alunos internautas, sem a relação face a face.

► Tipos textuais

É necessário, também, tecer algumas considerações sobre outra terminologia que está presente nos estudos dos gêneros, os tipos textuais. Estes diferem daqueles devido à sua natureza estritamente lingüística, como ratifica Marcuschi (2003, p. 22): “Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}.” Portanto, os tipos são as seqüências presentes nos gêneros, conhecidas como: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

Partindo desse pressuposto, podemos encontrar, em um mesmo gênero, várias seqüências tipológicas que se relacionam e constituem o texto como um todo harmonioso, fenômeno denominado por Marcuschi (2003) como *heterogeneidade tipológica*.

A heterogeneidade tipológica está intrinsecamente relacionada a um dos elementos que constituem os gêneros, a estrutura composicional, isto é, o conjunto de características peculiares à determinada seqüência de natureza lingüística que compõe o gênero. Na elaboração do texto é fundamental o entrelaçamento dessas seqüências a fim de constituí-lo como uma unidade significativa. Marcuschi (2003, p. 27) também acrescenta:

A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa “costura” ou tessitura das seqüências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infra-estrutural do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si.

Desse modo, fica evidente a necessidade do indivíduo ter a capacidade de organizar essas seqüências com coesão e coerência, e assim, construir um texto funcional frente a exigências dos aspectos sócio-comunicativos, os quais lhe caracterizarão como determinado gênero textual. Os tipos existentes em determinados gêneros indicam, geralmente, as capacidades de linguagem dominantes, como também, os domínios sociais de comunicação. Uma notícia, portanto, é constituída de um relato sobre uma experiência vivida situada no tempo com a função de documentar e informar aos leitores de tais acontecimentos.

Marcuschi (2003, p. 23) sintetiza, de forma objetiva e esclarecedora, as principais características dos tipos e gêneros textuais, com o intuito de facilitar a compreensão, como também, desfazer os equívocos que são cometidos ao se utilizar essas terminologias: a primeira terminologia, tipos textuais, está relacionada com os aspectos formais do texto; e a segunda, gêneros textuais, com os aspectos funcionais. Essas características confirmam as noções até então explicitadas, e acrescentam outras especificidades como: os tipos

textuais não são textos empíricos, ou seja, textos com funcionalidade concreta, fruto da necessidade comunicativa dos falantes da língua, mas construtos teóricos; por outro lado, os gêneros textuais têm como característica predominante o aspecto funcional, situando-o como uma prática discursiva que abrange todas as situações sócio-discursivas e, por isso, manifestam-se em todo e qualquer ato comunicativo.

2. 1 Os gêneros textuais no ambiente escolar

A organização dos textos a partir dos gêneros é uma forma de tornar mais viável o ensino da língua materna, por isso, é extremamente pertinente a presença da perspectiva do texto materializado, social e culturalmente na sala de aula. Quanto a essa perspectiva, os PCN (1998, p. 23) afirmam:

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.

É necessário esclarecer que os gêneros textuais, apesar de heterogêneos e constando em número ilimitado, podem e devem ser trabalhados através de uma escolha criteriosa pelos professores; não só o professor de língua materna, mas os demais professores de outras disciplinas devem selecionar, de acordo com certos critérios, quais os gêneros que farão parte do currículo. Essa interação entre os docentes e outros profissionais, que participam do processo de ensino-aprendizagem na escola, terá como objetivo a elaboração de uma grade dos gêneros, orais e escritos, que deverão ser priorizados.

A elaboração desses critérios requer uma complexa reflexão sobre as inúmeras práticas sociais em que os educandos necessitam interagir. Sendo assim, a escolha dos gêneros textuais estará intimamente relacionada às habilidades orais e escritas que o professor visa a desenvolver. Deve-se

considerar, portanto, o nível de problematização que cada gênero apresenta para cada série/ciclo. Assim, os níveis de aprendizagem devem considerar o maior ou menor aprofundamento possibilitando que o mesmo gênero possa ser trabalhado em diferentes séries.

Nesse contexto, também é necessário que as tipologias e os gêneros textuais sejam considerados nos seus aspectos amplos, deixando de serem um complemento ao término de algum conteúdo gramatical com o intuito de desenvolver, apenas, uma atividade mecânica de leitura e escrita como denuncia Bezerra (2003, p. 41):

No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita).

A finalidade que há em os gêneros orais serem considerados objetos de ensino está ancorada no desenvolvimento das habilidades discursivas dos falantes/alunos, através de atividades que envolvam as práticas sociais de linguagem, pois, “sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 57). Baseados nesses pressupostos, verificamos a necessidade urgente de repensarmos o trabalho que está sendo desenvolvido em nossas escolas.

Apesar do descaso que há diante das questões fundamentadas na perspectiva sócio-interacionista, como alertam Ramos (2002), Rojo (2003), Marcuschi (2003), Silva e Mori-de-Angelis (2003), isso não se reflete nos documentos oficiais, que norteiam as práticas pedagógicas, como os PCN. Estes trazem alguns esclarecimentos, embora superficiais, sobre os fenômenos discursivos, e, conseqüentemente, o ensino a partir dos gêneros, como podemos constatar em um dos objetivos gerais do volume referente à língua portuguesa para o ensino fundamental (PCN, 1998, p. 32):

Utilizar a linguagem na escrita e produção de textos orais na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Assim, como reflexo desses parâmetros, os autores dos livros didáticos, nas últimas décadas, estão tentando, ainda que modestamente, trazer considerações acerca da utilização da diversidade textual no manual do professor, tentando fundamentar teoricamente, para o desenvolvimento, em sala de aula, de atividades e procedimentos que envolvam os diversos textos oferecidos. Entretanto, a variedade dos textos, como entrevista, reportagem, notícia, quadrinhos, poema, conto, carta, crônica, página de diário, verbetes, entre outros, não é por si só suficiente para que haja um trabalho consciente diante das competências comunicativas. Se como ponto positivo já podemos constatar a diversidade de textos; como ponto negativo, temos os exercícios que acompanham esses textos, os quais são limitados e descontextualizados das situações práticas em que os textos se materializam. A forma e a funcionalidade do gênero não são abordadas pelas atividades, o que demonstra uma total negligência no tratamento das questões discursivas e lingüísticas. Analisando o livro didático de português, Bezerra (2003, p. 46) conclui “que a diversidade textual é forte e atualizada; e que seu uso efetivo não é preocupação constante”.

Inevitavelmente, os professores passam a utilizar os gêneros a fim de possibilitar o ensino de outros saberes disciplinares, ignorando os processos de produção e realizando, equivocadamente, as mesmas estratégias para gêneros diferentes. Isso acontece principalmente, denuncia Bezerra (2003), porque a partir da década de 1970, o manual didático vem retirando a responsabilidade do educador em selecionar o seu material, textos e exercícios, que será utilizado por ele e seus respectivos alunos em sala de aula, ficando tudo a mercê das indicações do autor do livro.

Por isso, é urgente a necessidade dos profissionais, envolvidos com o ensino de língua materna, tornarem-se pesquisadores, selecionadores e

organizadores de textos e de abordagens significativas para a sua comunidade escolar. Apesar de sabermos da heterogeneidade de textos existentes, essa postura é uma exigência para que as propostas do professor de língua materna sejam mais conscientes e eficazes, assim como as atividades demonstrarão mais concretude e clareza, características indispensáveis para o envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades comunicativas de todos os indivíduos inseridos nessa prática de linguagem.

Nessa ótica, a classificação ocupa uma posição de destaque, tornando-se inerente ao trabalho e estudo dos gêneros, por ser, antes disso uma das atitudes humanas mais peculiares e necessárias. De acordo com Adam, citado por Brandão (2003, p. 22):

A categorização e as categorias são elementos fundamentais, na maior parte do tempo inconscientes, de nossa organização da experiência. Sem a existência de categorias textuais, nossa apreensão dos enunciados produzidos seria provavelmente prejudicada: seríamos submersos pela diversidade absoluta, por uma impressão caótica que as regularidades sintáticas certamente não compensariam.

Assim, o agrupamento dos gêneros de acordo com critérios pré-estabelecidos que permeiem a funcionalidade, os domínios essenciais de comunicação escrita e oral na sociedade, as distinções tipológicas veiculadas pelos manuais, e a homogeneidade quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros serão extremamente válidos para iniciarmos um planejamento de atividades que considerem os gêneros como objetos de ensino.

Portanto, é na teoria sócio-interacionista que se manifestam as bases para a introdução do estudo dos gêneros nas aulas de língua materna. São questões, como a diversidade textual, as distinções entre gêneros e tipos, a visualização da situação comunicativa como espaço para o estudo e análise dos processos interacionais, de onde emanam a necessidade da discussão das contribuições dos estudos lingüísticos e, posterior, concretização no ambiente escolar.

É a partir desses conceitos sobre os gêneros textuais, da presença deles nas orientações dos PCN e, principalmente, na propagação através de propostas didáticas, que esse trabalho será tratado como prioridade nos currículos elaborados pelas escolas brasileiras, nas formações continuadas, nos planejamentos pedagógicos.

3 GÊNEROS ORAIS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“... os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero.”

(MIKHAIL BAKHTIN)

Os mais recentes estudos sobre os gêneros estão propiciando o levantamento de questões pertinentes ao tratamento dos gêneros orais. Partindo das considerações de Bakhtin (1979), muitos pesquisadores vêm ampliando consideravelmente o conhecimento científico nessa área, e o mais importante, observando, analisando e reelaborando essas realizações com o enfoque no universo escolar. O gênero passa a ser reconhecido como instrumento, ou como Dolz et al. (2004) afirmam: *megainstrumentos*, que concedem aos alunos a ampliação das capacidades de comunicação.

Todavia, é flagrante a deficiência teórico-prática que os professores têm ao tratarem a língua como fenômeno social, vivo e, por isso, em constante mudança. É imprescindível a tomada de consciência do educador como mediador de um ensino voltado para a comunicação e interação dos seus educandos. Esse ensino exige do profissional todo um desprendimento para a busca contínua por entender e, em seguida, tornar compreensível para os demais, os fenômenos lingüísticos e discursivos que sedimentam as práticas sociais, principalmente orais.

Ao falarmos no ensino dos gêneros orais, logo traçamos uma ponte com os vários momentos em que fazemos uso da fala para exteriorizarmos os enunciados. Tratando especificamente da escola, imaginamos automaticamente algumas situações de monólogos, geralmente, as aulas expositivas, e os vários diálogos entre os próprios educadores, educadores e educandos, educandos entre si. Mas seriam essas manifestações objeto de estudo? Até poderiam, mas não nos deteremos aqui nesse estudo. Afinal, essas manifestações já são do domínio dos alunos, tanto que eles as manejam com muita desenvoltura, atendendo facilmente às intenções comunicativas.

A escola, portanto, não traçaria estratégias para o ensino desses gêneros privados, mas dos demais que constituem as diversas práticas sociais institucionalizadas que cercam os educandos, tanto no ambiente interno quanto no externo, conhecidos como os gêneros formais públicos. Assim, Dolz et al. (2004, p. 175) afirmam: “O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.”.

Sendo assim, os gêneros que gozarão do tratamento escolar serão os formais públicos, isto é, aqueles em que o locutor fala para vários interlocutores, a maior parte desconhecidos, e que apesar da oralização imediata, são caracterizados por se constituírem de uma preparação e elaboração que antecede a fala, destacamos dentre outros: a entrevista, o debate, o discurso, o seminário, a conferência, etc. Devido a algumas regularidades que os caracterizam, eles são envoltos por traços recorrentes que lhes conferem uma elaboração prévia, mesmo havendo as improvisações inerentes ao ato da fala. Não é o caso dos telejornais, nos quais os jornalistas apenas oralizam o texto escrito.

O ensino formal do oral, entretanto, não usufrui de um tratamento consciente, por parte da maioria dos educadores; se os gêneros escritos são deixados à margem do processo ensino-aprendizagem, sendo tratados como pretextos para abordagens gramaticais e superficiais do próprio gênero, os gêneros orais são generalizados como se todos tivessem a característica, intrínseca apenas aos gêneros privados, da aquisição natural, espontânea, ou até mesmo, incidental (DOLZ et al., p. 2004).

Apesar de concepções tão incoerentes devido ao desconhecimento ou interpretação equivocada, os educadores já têm acesso a alguns documentos fornecidos pelos órgãos educacionais que trazem esclarecimentos pertinentes ao ensino da língua materna e os gêneros, como é o caso dos PCN (1998, p. 53-58) e (1997, p. 111; 128). Estes sugerem alguns gêneros que devem ser priorizados, além de orientações para a escuta e produção deles. Mesmo assim, o ensino escolar vem explorando esse fenômeno de maneira descuidada e precária, colocando a diversidade textual, ou seja, os gêneros textuais como parte secundária e pouco significativa.

Logo, acrescentamos que deverão ser priorizados os gêneros pertencentes às situações de comunicação do universo escolar, alguns originários das inúmeras práticas de linguagem que surgem e se modificam na própria escola, assim como os relacionados aos demais ambientes sociais, dos quais futuramente os educandos participarão como cidadãos aptos a produzirem os gêneros institucionalizados exigidos. Daí a relevância da delimitação e definição do gênero oral para a posterior transcendência de objeto de aprendizagem a objeto de ensino³. Segundo Dolz et al. (2004, p. 151):

Essa elaboração consciente e reflexiva parece-nos um enquadre importante na perspectiva de instaurar, nas salas de aula, um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito, com sua tradição secular e suas renovações importantes nos últimos anos.

Assim, a intervenção didática surgirá para sistematizar esse ensino considerando as práticas orais mais importantes para os educandos compreenderem e serem compreendidos. Nesse contexto, o oral não pode ser tratado apenas tomando por base as normas gramaticais, que regulam a escrita, mas de acordo com “as regularidades estruturais e funcionais das diversas produções orais do falante” (Ibidem, p. 158).

A respeito disso, lançaremos, no próximo capítulo, algumas questões referentes às seqüências didáticas, prática utilizada para explicitar os aspectos ensináveis do gênero. Estas são um recurso bastante eficaz para a realização de um trabalho que tem como objetivo suprir as dificuldades no uso de gêneros não familiarizados.

³ Os gêneros são tratados como objeto de aprendizagem, ao serem utilizados meramente como estratégias, em algumas vezes como pretexto, para apresentação de determinado conteúdo; e, como objetos de ensino, ao serem estudados sistematicamente enquanto prática social com finalidades discursivas bem definidas, as quais envolvem aspectos nos plano do conteúdo e da forma (cf. DOLZ et al., 2004, p. 151).

3.1 A multimodalidade nos gêneros orais

As novas tecnologias que perpassam as várias situações comunicativas nas quais nos inserimos cotidianamente possibilitam uma constante (re)formulação de novos gêneros orais e escritos situados histórica, social e culturalmente em diversas práticas sociais de linguagem.

Desse modo, não é de estranhar o surgimento de inúmeras modalidades discursivas, as quais emergem de uma sociedade com diversos níveis de “letramentos”⁴. Essas modalidades pretendem atender às demandas comunicativas em contextos formais, pautados na cultura escrita, dita culta; e informais, através das interações vivenciadas em ambientes não institucionalizados, nos quais não há a exclusão dos sujeitos não alfabetizados convencionalmente, ou seja, os “analfabetos”.

A oralidade, portanto, faz por merecer um espaço significativo nas discussões por tratar-se de um campo multimodal muito rico, atendendo as duas demandas acima mencionadas, pois, além dos meios lingüísticos, temos os elementos prosódicos, a gestualidade, os movimentos faciais, os olhares. Esses *multicódigos* (DOLZ & SCHNEUWLY, 2005) empregam à atividade oral uma complexidade que a difere da escrita. Assim, ao situá-la no tempo, Marcuschi (2005) afirma que sua primazia cronológica não a faz superior ou inferior à escrita, apenas a situa historicamente nos estudos lingüísticos. Visa, desse modo, esclarecer que mesmo a escrita estando intensamente presente nas práticas discursivas atuais, “somos seres eminentemente orais” (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Para que haja um estudo eficiente do oral, é preciso que seja reconhecida a dinâmica que o reveste, a multimodalidade, pois sendo o gênero a materialização de um texto, numa determinada situação comunicativa, utilizando dois ou mais modos de representação, pode-se afirmar que ele é essencialmente multimodal; e, por isso, torna-se necessário desmistificar a constatação de que o importante nessa produção é apenas o aspecto lingüístico ao desconsiderar o estudo e análise dos elementos prosódicos, da

⁴ Segundo Marcuschi (2005 apud STREET, 1995, p. 2), a expressão encontra-se no plural porque são várias e “diferentes práticas de letramentos, e não o letramento no singular”.

gestualidade, movimentos faciais e olhares, entre outros. Para tanto, Dolz et al. (2004, p. 160) defendem o seguinte posicionamento:

A comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios lingüísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não lingüísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude.

As abordagens metodológicas, portanto, necessitam valorizar os demais aspectos da produção oral para que aconteça a devida instrumentalização dos educandos (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Mas para que isso ocorra, alguns esclarecimentos são necessários.

Ao falarmos sobre os gêneros orais formais públicos, direcionamos o nosso olhar para o conceito de fala. Marcuschi (2005, p. 25) assim a define:

[...] produção textual-discursiva... que se caracteriza pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Segundo Marcuschi (2005), a fala e os diversos recursos expressivos que a constituem são indispensáveis para compreendermos a complexidade da comunicação oral. Para tanto, precisamos explicitar alguns conceitos que serão necessários nesta abordagem. Dentre eles, o que se entende por atividade discursiva, oralidade, multimodalidade.

Segundo os PCN (1998), como mencionado no Capítulo anterior, a atividade discursiva é o que propicia a materialização dos textos em gêneros, pois os coloca numa situação comunicativa concreta, com interlocutores e todos os fatores contextuais inerentes a eles.

A oralidade, por sua vez, “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresentam sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2005, p. 25), e como fora dito, apresenta-se em modelos formais e informais.

Por conseguinte, a multimodalidade ocorre quando falamos ou escrevemos um texto através de algum gênero, numa determinada situação comunicativa, utilizando dois ou mais modos de representação, deparamos-nos com realizações multimodais (DIONÍSIO, 2005).

Os gêneros orais, entendidos como multimodais, ancoram-se nos novos modos de comunicação, considerados “sistemas de significação de forma a articular sentidos característicos das exigências sociais de diferentes comunidades” (KRESS et alli, 2001, p. 43). Esses organizam segundo Steinberg (1998, p. 16), “a interação verbal... numa estrutura tríplice – linguagem, paralinguagem e cinésica”.

Nessa perspectiva, o lingüístico compreenderia a produção do conjunto de signos e leis combinatórias convencionados e partilhados socialmente; encontrando-se aqui, a fala como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”(MARCUSCHI, 2005, p. 25).

A comunicação oral, portanto, não se desenvolve somente no plano verbal e vocal, mas também no plano gestual, utilizando signos de sistemas semióticos não lingüísticos, por ser um fenômeno de linguagem heterogêneo, dependente de contextos variáveis e em contextos que interagem com a escrita (DOLZ & SCHNEUWLY, 2005). Assim, a paralinguagem e a cinésica se validam como constituinte da atividade discursiva oral, podendo algumas vezes confirmar ou até mesmo substituir totalmente o lingüístico. Vejamos, primeiramente, que a paralinguagem para Steinberg (2005, p. 182):

é uma espécie de modificação do aparelho fonador, ou mesmo a ausência de atividade desse aparelho, incluindo nesse âmbito todos os sons e ruídos não-lingüísticos, tais como assobios, sons onomatopaicos, altura exagerada.

São também elementos da paralinguagem, a qualidade de voz, a melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros. E, entre os meios não-lingüísticos denominados cinésicos, temos as atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais (DOLZ & SCHNEUWLY, 2005).

As práticas sociais institucionalizadas, nas quais estão inseridos gêneros como o seminário, o debate, a entrevista etc., devem ser “ficcionalizadas” de maneira sistemática e mediadas pelos docentes através de atividades de linguagem, as quais possibilitem a compreensão dos gêneros englobando as suas dimensões plásticas/ maleáveis e as regularidades que o determinam como modelos sociais, culturais, e historicamente marcados.

Quanto a essa constituição do gênero, vêm, em especial, nos interessar os recursos paralingüísticos e extralingüísticos. Assim, Steinberg (1988, p. 03) e Dolz & Schneuwly (2004, p. 160) organizam e citam quais seriam estes recursos:

QUADRO 1
RECURSOS NÃO-VERBAIS

(STEINBERG, 1988)

PARALINGUA- GEM	CINÉSICA	PROXÊMICA	TACÊNICA	SILÊNCIO
<ul style="list-style-type: none"> • sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que não fazem parte do sistema sonoro da língua usada 	<ul style="list-style-type: none"> • gestos • postura • expressão facial • olhar • riso 	<ul style="list-style-type: none"> • a distância mantida entre os interlocutores 	<ul style="list-style-type: none"> • o uso de toques durante a interação 	<ul style="list-style-type: none"> • a ausência de construções lingüísticas e de recursos da paralinguagem

QUADRO 2
MEIOS NÃO-LINGÜÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL

(DOLZ & SCHNEUWLY, 2004)

MEIOS PARA- LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
<ul style="list-style-type: none"> • qualidade da voz • melodia • elocução e pausa • respiração • risos • suspiros 	<ul style="list-style-type: none"> • atitudes corporais • movimentos • gestos • troca de olhares • mímicas faciais 	<ul style="list-style-type: none"> • ocupação de lugares • espaço pessoal • distâncias • contato físico 	<ul style="list-style-type: none"> • roupas • disfarces • penteado • óculos • limpeza 	<ul style="list-style-type: none"> • lugares • disposição • iluminação • disposição das cadeiras • ordem • ventilação • decoração

Analisando a sistematização acima defendida, podemos constatar que a concretização do oral é multifacetada e extremamente rica quanto aos aspectos ensináveis que poderão ser explorados na escola. Sendo os meios paralingüísticos:

uma espécie de modificação do aparelho fonador, ou mesmo a ausência de atividade desse aparelho, incluindo nesse âmbito todos os sons e ruídos não-lingüísticos, tais como assobios, sons onomatopaicos, altura exagerada. (STEINBERG, 1988, p. 05)

Sendo também elementos, a qualidade de voz, a melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros (DIONÍSIO, 2005). E os demais, gestos, atitudes corporais, movimentos faciais, olhares, distância, entre outros, são nomeados como extralingüísticos.

Em se tratando de uma proposta para tornar um determinado gênero um objeto de ensino, será extremamente válido que os sujeitos envolvidos nesta prática estejam conscientes das peculiaridades intrínsecas a cada gênero.

A partir da leitura de ambos os quadros, podemos afirmar que apesar de Steinberg (1988) e Dolz & Schneuwly (2004) utilizarem nomenclaturas diferenciadas, o cerne da sistematização está na organização dos meios não-lingüísticos, considerando os vários aspectos sonoros, visuais e espaciais inseridos nos contextos comunicativo. Acreditamos, entretanto, que há, nos quadros 1 e 2, um elemento situado diferentemente dos outros: o riso.

Justificamos, grosso modo, que o riso no primeiro quadro está como recurso cinésico, pois se consideram os movimentos faciais provocados pela abertura bucal; e no segundo, como meio para-lingüístico, partindo da produção vocal inerente à ação, em outras palavras, a “gargalhada”.

Essas diferentes semioses⁵, que constituem a linguagem, merecem um enfoque devido a sua relevância para a construção de sentido nas diferentes situações comunicativas, principalmente, no tocante às práticas escolares.

⁵ Em síntese, Semiótica é o estudo da produção social de significado com base em sistemas de signos (TRANS, R.L., 2004).

3.1.1 A importância da oralidade multimodal para o sentido dos eventos em sala de aula

A supremacia da escrita inibiu muitas discussões referentes ao estudo da oralidade e das diversas semioses que a acompanham e são indispensáveis para a interação entre os indivíduos.

Na sala de aula, esses eventos são determinantes na construção de enquadres comunicativos que permitem a compreensão dos gêneros orais e escritos que constituem o universo escolar. Assim, a linguagem não é meramente um instrumento utilizado no ambiente escolar para repasse de normas e regras, mas trata-se de um objeto de estudo complexo, que deve ser pesquisado em sua amplitude a fim de proporcionar aos alunos desenvoltura diante da produção e recepção dos gêneros orais e, conseqüentemente, melhores condições de aprendizagem em vários aspectos do ensino.

Para que haja o espaço necessário para abordarmos devidamente os “multicódigos” presentes nos gêneros orais, é preciso constatar que o material lingüístico e paralingüístico estão interligados e são elementos constitutivos da comunicação oral, como exemplificados nos Quadros 1 e 2. Assim, Salomão (1997, p. 26) esclarece que:

a organização semiológica não é excludente dos outros meios expressivos nem necessariamente dominante na maior parte dos casos de comunicação real. Canais semiológicos concorrentes (suprasegmentais, paralingüísticos, corporais e sócio-culturais) têm sido, na prática, desconsiderados pela maioria das análises funcionalistas que, subjugadas ao peso milenar da tradição grafocêntrica do estudo da linguagem, diminuem suas melhores possibilidades de representar um processo de conceptualização que seja psicologicamente real.

Ou seja, considerar o caráter multimodal da linguagem implica no reconhecimento das várias semioses como constituintes do processo interativo, uma vez que em todo ato comunicativo, o interlocutor se posiciona de forma a construir cooperativamente o sentido mediante a linguagem verbal e os demais gestos, olhares, expressões faciais, posicionamento espacial que os

interactantes estarão envolvidos. Sendo assim, Salomão (1997, p. 27) ratifica afirmando que o interlocutor interage mediante:

o canal prosódico, ou, ainda, através de sinalização paralingüística, desencadeada, em todos estes casos, por uma reação expressiva do interlocutor – também manifestável multivocamente (pelo movimento do olhar, por expressões faciais, por algum acréscimo lingüístico).

A sala de aula e todos os eventos que a constituem são produtos das representações sociais, as quais são multissemióticas. A presença de um ensino que trabalhe com os vários códigos e introduza no ensino dos gêneros a preocupação com a oralidade é indispensável para que haja a formação de leitores e escritores competentes.

À medida que essa presença vai sendo intensificada nas aulas, um gênero oral como o seminário, por exemplo, passa da categoria de:

- ▶ evento de natureza expositiva, constituído apenas de um oral formal, utilizado para repassar um conteúdo aos ouvintes passivos;

para:

- ▶ gênero constituído de semioses diversas que implicarão diretamente na competência do expositor e na construção de conhecimento de todos que estão inseridos (interactantes) nesta prática utilizada freqüentemente como tarefa no meio escolar.

Para tanto, é necessária uma série de saberes que o professor necessita dominar e articular a fim de que a multimodalidade seja explorada como constituinte da construção de sentidos e elemento imprescindível para que ocorra o domínio consciente e eficaz dos gêneros orais.

Desse modo, ao analisarmos as diversas dimensões dos gêneros orais, em suas realizações dinâmicas e multifacetadas, compreendemos que sua

relevância para o ensino é algo indiscutível. Entretanto, não adiante mascarar esse trabalho, elaborando propostas que apresente um oral mítico, onde é considerado apenas o suporte lingüístico, enquanto emissão de voz. Se não cabe mais deixar “os orais” a margem do ensino, não cabe também a omissão das várias semioses imanentes nesses gêneros. Assim, nas abordagens que envolvem a oralidade serão indissociáveis o estudo dos recursos que constituem a paralinguagem, a cinestesia, a tacênica e a proxêmica, como elementos que produzem significação e potencializam o desempenho dos falantes em uma situação comunicativa real, que ocorra dentro ou fora da escola.

4 DISCUSSÕES SOBRE UM OBJETO DE ENSINO: GÊNEROS ORAIS, PCN E O LIVRO DIDÁTICO

Os estudos dos gêneros são necessários exatamente porque nós não compreendemos os gêneros e as atividades de áreas não-familiares que são importantes para nós e para nossos alunos.

(CHARLES BAZERMAN)

A publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa⁶, doravante PCN, promoveu - e ainda promove -, nesses últimos dez anos, uma série de discussões sobre o ensino-aprendizagem da língua materna. Um desses embates trata-se da inclusão da teoria dos gêneros e todo o arcabouço subjacente: discurso, tipos de texto, condições de produção, efeitos de sentido, entre outros.

No entanto, as pesquisas de Ramos (1997), Rojo (2003), Marcuschi (2003), Silva e Mori-de-Angelis (2003), apontam que há ainda muito que percorrer para que as considerações contidas nesses documentos⁷ oficiais direcionem as práticas dos professores de língua.

Mesmo reconhecendo que o trabalho com os gêneros textuais é imprescindível para o desenvolvimento das competências lingüísticas dos alunos, orais e escritas, grande número das escolas da rede pública não se permite assumir uma nova postura, assumindo o ensino pautado no uso e nas necessidades reais de comunicação dos falantes. Preferem conservar, em alguns casos, práticas arraigadas a ousar na implantação de atividades que promovam “uma cultura de comunicação que, como diria Hymes, ultrapassa de longe a simples competência lingüística chomskyana” (SCHNEUWLY, 2004, p. 142).

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1º e 2º Ciclo), publicados nos anos de 1997, tiveram sua divulgação impulsionada pela realização da atividade denominada “Parâmetros em Ação”, que consistia em encontros de formação de professores mediante a discussão do referido documento.

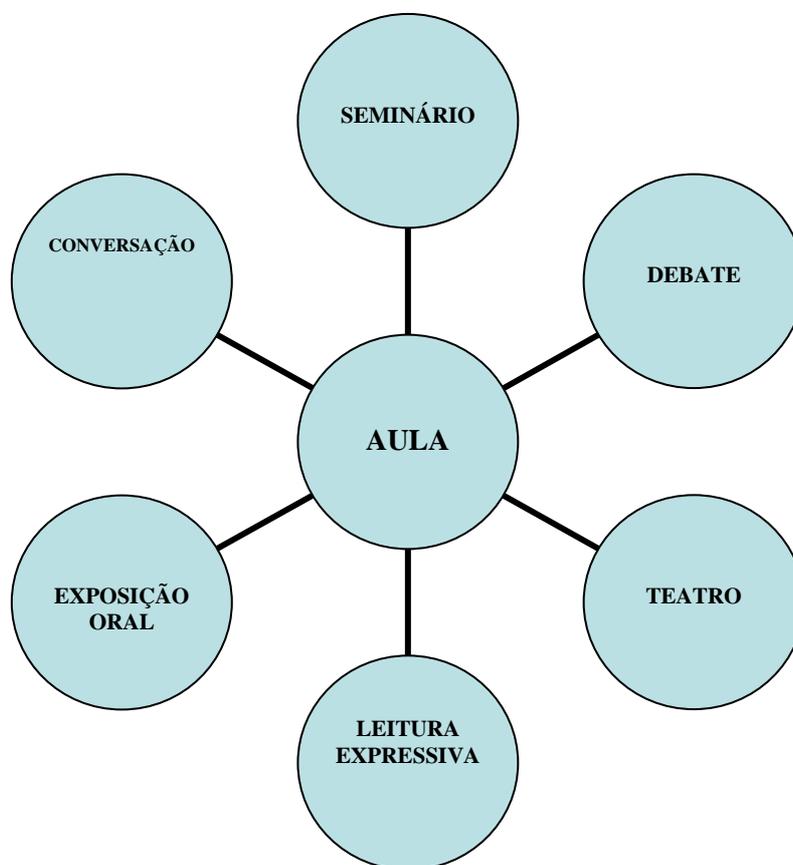
⁷ Além dos PCN, o Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Fundamental) no mesmo ano.

Todavia, é inerente ao ambiente escolar a realização de diversas práticas de linguagem orais e escritas. Desde os primeiros anos da educação infantil até os três últimos anos do ensino médio, toda a dinâmica do ato de educar concretiza-se por meio de processos interativos. Mesmo em algumas atividades em que ocorrem o “monopólio da fala” pelos professores como, por exemplo, nas aulas expositivas, os alunos são co-produtores desse modelo comunicativo. Sendo assim, a escola como esfera comunicativa é constituída por inúmeros eventos fundados em necessidades que exigem o surgimento de instrumentos semióticos (cf. SCHNEUWLY, 2004).

Entre esses instrumentos semióticos, a aula, considerada um gênero constituído por diversos outros, é um lugar de produção constante e assimilação de gêneros que são escolarizados a fim de auxiliar os educandos na preparação para o desempenho autônomo das atividades de linguagem.

Vejamos no diagrama, a seguir, quais seriam esses gêneros orais:

FIGURA 1



É evidente que os gêneros orais acima, são alguns dos vários que emergem da esfera sócio-comunicativa escolar. E para esclarecer a capacidade de linguagem dominantes em cada um deles apresentamos o quadro a seguir baseado nos agrupamentos de gêneros de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

QUADRO 3 - AGRUPAMENTO DOS GÊNEROS ORAIS

GÊNEROS TEXTUAIS	ASPECTOS TIPOLOGICOS
1. Debate regrado	Argumentar – Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.
2. Teatro	Narrar – Mimeses da ação através da criação de intriga.
3. Leitura expressiva 4. Exposição oral	Expor – Apresentação textual de diferentes formas de saberes.
5. Conversação	Relatar – Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.

Os gêneros acima descritos são ferramentas que devem ser utilizadas como potencializadores das atividades didáticas planejadas com a finalidade de instrumentalizar os alunos.

A escola, ao assumir esse compromisso, e reconhecendo o espaço de produção e recepção das práticas de linguagem, possibilita o desenvolvimento de atividades de linguagem complexas e “um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para combiná-las” (SCHNEUWLY, 2004).

4.1 Gêneros escolarizados

Devido à propagação das teorias sócio-interacionistas através das academias, cursos de formação continuada, publicações do MEC, o ensino dos gêneros textuais passa, embora paulatinamente, a fazer parte das aulas de língua portuguesa.

No entanto, a maioria desses gêneros, percorre um processo de didatização, ou seja, saem da sua prática social de linguagem em um contexto externo para serem vivenciados na sala de aula. As instâncias sofrem alterações, pois o gênero torna-se um constituinte da aula com objetivos pré-definidos no planejamento escolar. Desde o suporte até a intenção comunicativa do gênero sofreram alguma modificação uma vez que a situação será “ficcionalizada”. À luz de Schneuwly (2004, p. 144), isto ocorreria através de uma “representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. É necessário que se faça uma representação abstrata, que se ficcionalize a situação”.

Nesse momento, o “enquadre” sofre uma transformação significativa, pois as condições de produção e recepção irão atender uma nova necessidade comunicativa. Os gêneros orais ou escritos que antes surgiam mediante uma situação comunicativa real, agora serão utilizados a fim de promover atividades de ensino-aprendizagem em que muitas vezes o objetivo maior é: para os alunos - obter uma boa nota; para os professores – “mascarar” o ensino das regras gramaticais através do discurso da teoria dos gêneros.

Assim, quando ocorre a didatização ou escolarização de determinado gênero, é necessário que se estabeleça de forma clara e objetiva qual o lugar social, o público-alvo e a finalidade que se pretende alcançar.

Afirma Schneuwly (2004, p. 139):

A particularidade do oral em relação à escrita reside no fato de que essa ficcionalização deve se articular com uma representação do aqui e agora, gerenciada simultaneamente, graças especialmente a meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia.

Diante dessa postura, que visa tornar as práticas orais objetos de um trabalho escolar, é importante a reflexão lingüística sobre esse uso fundamentada em um conhecimento teórico. O ensino a partir dos gêneros, assim, desempenhará um papel decisivo na formação dos indivíduos.

4.2 Gêneros orais e os PCN

Nas últimas décadas, o ensino de língua materna vem passando por diversas transformações nas dimensões teórica e metodológica; algumas destas estão modificando paulatinamente o tratamento oferecido pelos educadores aos seus alunos, diante dos fenômenos lingüísticos e discursivos que constituem as práticas sociais de linguagem. Por trás desses eventos, as correntes lingüísticas, mais especificamente a lingüística textual anglo-saxônica, a partir das décadas de 1960, vem desempenhando um papel significativo, pois os estudos e pesquisas desenvolvidos nessa área são um dos agentes determinantes para a realização das inovações nas atividades de linguagem.

A lingüística textual argumenta em favor de um novo objeto de ensino, o qual não se situa no âmbito da palavra nem da frase; ela defende o texto como sendo este objeto, “por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.” (FÁVERO & KOCH, 2002, p. 11). Essas correntes, portanto, trazem novos pressupostos e reformulam outros, no tocante às práticas sociais de linguagem, e defendem que a postura dos professores de língua materna, diante dessas abordagens, deve ser mais consciente, isto é, dispor de objetivos mais definidos e claros. Compreendendo, assim, que o desenvolvimento da competência comunicativa do educando é o objetivo principal do ensino da língua (BRANDÃO, 2003; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Apesar de inúmeros avanços nas pesquisas lingüísticas, a introdução das concepções de gênero e, principalmente, do oral, enquanto objeto de ensino, apenas começa acontecer com a publicação e posterior divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante PCN, os quais “didatizaram” algumas teorias para que o professor as introduzisse no

universo escolar. Pois, até então, o espaço reservado para questões sócio-discursivas restringia-se às discussões nos bancos das academias, ou seja, nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Os PCN, como a própria nomenclatura declara, passam a direcionar através de parâmetros o currículo do ensino da língua. Apresentam noções sobre os gêneros orais respaldadas nas teorias interacionistas e as novas concepções discursivas e seus fatores contextuais extralingüísticos permitem o aprofundamento dos educadores e educandos através do estudo que considere não só as tipologias textuais⁸ existentes (cf. BRANDÃO, 2003).

Pela primeira vez, o ensino da língua portuguesa nos é apresentado por um documento oficial que contempla o oral e adverte que a ausência deste ensino caracteriza a omissão diante dos aspectos comunicativos no tocante aos enquadres públicos, os quais, geralmente, exigem formalidade. Assim afirmam os PCN (1998, p. 67):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

Pretende-se superar assim, os mitos propagados pelas dicotomias que limitavam o oral a um campo do improvisado e da informalidade, como podemos constatar no quadro abaixo organizado por Rojo e Schneuwly (2006, p. 01) a partir de discussões presentes em Marcuschi (2001, p. 27-31):

⁸ Brandão (2003) cita quatro classificações tipológicas: as tipologias funcionais, baseadas na teoria de Bühler e Jakobson (1963); as enunciativas, tomando por base os estudos de Benveniste (1966) e Bronckart *et al.* (1985); as cognitivas, com Adam (1987); e a que, neste trabalho, abordamos, sócio-interacionista, fundamentada em Bakhtin (1992).

QUADRO 4

Cultura oral	Cultura letrada
pensamento concreto	pensamento abstrato
Raciocínio	raciocínio lógico
atividade artesanal	atividade tecnológica
cultivo da tradição	inovação constante
ritualismo...	analiticidade...
Formas sociais orais	Formas sociais escriturais
esquemas práticos	conjunto de saberes objetivados
saber fazer	coerentes
competências culturais difusas	sistematizados
desposseção...	poder de mando e de dizer...
Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
dependente	autônoma
implícita	explícita
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
não-normatizada	normatizada

Para a oralidade ser alçada à condição de objeto de ensino é necessário transpor as dicotomias e repensar as atividades apresentadas no livro didático e levadas à sala de aula sem nenhum questionamento, por parte do professor, sobre os aspectos conceituais e metodológicos.

Se as novas concepções sócio-discursivas rechaçam qualquer apreciação que propaga extremos míticos (língua falada X língua escrita), mas defendem um *contínuo*, devido os variados gêneros que vão surgindo ou transmutando-se com o advento das novas tecnologias, por que ainda não se discute, na aula de língua portuguesa, a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral?

É interessante frisar que esses desdobramentos das teorias sócio-interacionistas presentes nos PCN passaram a implicar nos livros didáticos à

medida que se fez necessário ao mercado editorial obter a aprovação no Programa Nacional do Livro Didático⁹, doravante PNLD.

Constituído a partir de políticas públicas que prevêm a distribuição gratuita de livros didáticos aos estudantes brasileiros, o PNLD, é, atualmente, um dos programas que está integrado às nossas escolas e age sobre a qualidade do nosso ensino. É o encarregado pela avaliação, compra e distribuição do livro didático.

É notório que esse programa está contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino através da seleção criteriosa que seus analistas realizam das várias coleções de livros didáticos que são inscritas. As coleções aprovadas são apresentadas aos professores da rede pública de ensino através do Guia de Livro Didático com suas respectivas resenhas.

Toda essa evolução vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro, pois o crivo que o PNLD se tornou, não fez diminuir a quantidade de títulos, mas sim aumentou o empenho das editoras em exigirem que os autores se adequassem aos novos critérios. (BATISTA, 2003)

Todavia, sendo um programa do Ministério da Educação, é evidente que o PNLD seja dependente de vários fatores que envolvem as políticas, os governos e as decisões. Além disso, há toda uma questão de demanda e oferta que influencia na compra e distribuição, mas que não serão aqui discutidas.

4.3 Seqüência didática: planejando a partir dos gêneros orais

Agora que os gêneros estão presentes em quase toda discussão sobre o ensino e aprendizagem da língua materna, a indagação se dá em como organizar as atividades que propiciem essa prática?

⁹ Esse programa foi criado em 1985, mas é 1996 que se inicia o processo de avaliação pedagógica, o qual envolvia anteriormente apenas a compra e a distribuição. (cf. ROJO, p. 2003)

Na Universidade de Genebra, foram desenvolvidas pesquisas que apontam a eficiência de elaboração dessas atividades ao priorizar os gêneros pertencentes às situações de comunicação do universo escolar, alguns originários das inúmeras práticas de linguagem, que surgem e modificam-se na própria escola, assim como os relacionados aos demais ambientes sociais, dos quais futuramente os educandos participarão como cidadãos aptos a produzirem os gêneros institucionalizados exigidos. Daí a relevância da delimitação e definição do gênero oral para a posterior transcendência de objeto de aprendizagem a objeto de ensino. Segundo Dolz et al. (2004, p. 151):

Essa elaboração consciente e reflexiva parece-nos um enquadre importante na perspectiva de instaurar, nas salas de aula, um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito, com sua tradição secular e suas renovações importantes nos últimos anos.

Assim, a intervenção didática surgirá para sistematizar esse ensino considerando as práticas orais mais importantes para os educandos compreenderem e serem compreendidos. Apesar da instância formal, o oral não pode ser tratado tomando por base as normas gramaticais, que regulam a escrita, mas de acordo com “as regularidades estruturais e funcionais das diversas produções orais do falante” (DOLZ, 2004, p. 158).

A partir das reflexões até aqui realizadas, sugerimos uma possível aplicação das propostas teóricas defendidas pelo sócio-interacionismo, a partir da utilização dos gêneros orais como objeto de ensino de fenômenos lingüísticos, tais como seminário, entrevista, debate regrado, júri simulado, exposição oral.

Para tanto, partiremos do planejamento de seqüências didáticas (DOLZ et al., 2003), que considerem gêneros como práticas sociais previamente definidas e que engajem os alunos na aprendizagem da língua materna, favorecendo-os e habilitando-os ao exercício eficiente da comunicação oral, de acordo com as exigências socialmente estabelecidas.

Portanto, é necessário esclarecermos que as seqüências didáticas organizam sistematicamente o ensino dos gêneros possibilitando aos

educandos o desenvolvimento das práticas de linguagem, orais e escritas. Para Dolz & Schneuwly (2003, p. 97):

Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Esta tem sua estrutura organizada da seguinte forma:

1. Apresentação da situação – momento em que o educador explica aos educandos qual o gênero que será trabalhado, e, conseqüentemente, qual a situação comunicativa visada, com os vários fatores intrínsecos à produção efetiva: destinatário (público-alvo), suporte etc.
2. Produção inicial – fase em que os educandos expõem os seus conhecimentos acerca do gênero, através da produção do texto oral ou escrito. Baseados nas orientações preliminares do educador, eles representarão a situação comunicativa, segundo impressões básicas que conseguiram captar no primeiro momento.
3. Módulos – análise e elaboração das atividades para solucionar os problemas encontrados na produção inicial. São essas atividades que proporcionarão aos educandos a apreensão de saberes sobre determinado gênero, que requer mais complexidade na sua elaboração. Aqui, instrumentaliza-se para possibilitar ao final uma autonomia na produção.
4. Produção final – prática em que os educandos utilizarão as orientações oferecidas, superando as dificuldades na produção inicial graças aos instrumentos adquiridos na execução dos módulos.

Essas partes constitutivas da seqüência fornecem subsídios aos educadores para uma organização do ensino da língua materna, que partirá do conhecimento que os educandos têm sobre determinado gênero, e que ao longo de um lento e gradual estudo superará as deficiências que existiam na compreensão e elaboração de um gênero público.

Sobre essa proposta os PCN (1998, p. 88) trazem pequenas, porém lúcidas, contribuições sobre as seqüências, além do conceito dos módulos como:

Seqüências de atividades e exercícios organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos.

As seqüências, portanto, propiciam a realização de atividades que facilitam a apropriação de uma prática de linguagem devido aos instrumentos disponibilizados no desenrolar do processo de aquisição do gênero. Segundo Dolz & Schneuwly (2004, p. 52), essa aquisição se estabelece devido:

- a) às especificidades das práticas de linguagem (objeto de aprendizagem);
- b) às capacidades de linguagem dos aprendizes;
- c) às estratégias de ensino propostas pela seqüência didática.

Contemplando esses três itens, tornar-se-á possível o domínio, por parte do educando, dos instrumentos que facilitarão a prática comunicativa em questão, como outras que posteriormente venham a ser trabalhadas.

4.3.1 A Seqüência didática no ensino fundamental

A necessidade de tornar os gêneros orais objetos do ensino é de conhecimento dos profissionais que atualmente debatem as melhores metodologias para facilitar o desenvolvimento das competências comunicativas. É fato também que a escola precisa, principalmente durante o ensino fundamental, inserir o ensino dos gêneros, pois não será a partir de um modelo de texto utilizado em uma determinada situação que fará o educando um falante proficiente em uma determinada prática social. Por isso, é preciso sistematizar o ensino apontando as variedades dos usos, a dinamicidade de formatos dos gêneros, suas possibilidades em meios aos diversos eventos

comunicativos, tudo isso para preparar adequadamente os falantes para possíveis inserções em gêneros que constituem o cotidiano ou eventos específicos de determinadas instâncias discursivas.

Assim como os demais conteúdos da língua materna são sistematicamente distribuídos em fases do ensino, havendo níveis de aprofundamento, a oralidade necessita também de uma progressividade, que permita o respeito aos níveis de ensino do ensino fundamental. Essa organização pode facilitar a internalização das características que envolvem desde os objetivos comunicativos a características técnicas, como a altura da voz, a utilização de recursos áudio-visuais, por exemplo.

Os gêneros na seqüência didática é um megainstrumento que possibilita a construção dos discursos orais e escritos e, conseqüentemente, possibilita utilizá-lo como objeto de ensino. Para que esse ensino ocorra há uma série de atividades que devem partir do planejamento de cada gênero que será estudado. O professor deve, primeiramente, comprometer-se com um projeto em que haja partes articuladas que caminhem em prol de um objetivo: potencializar o desempenho do aprendiz diante de determinado gênero oral.

Um dos gêneros orais formais públicos que é sempre utilizado para avaliação dos educandos em meio do repasse de informações de determinado assunto é o seminário. Sobre esse gênero (DOLZ et al., 2004, p. 216) afirmam que:

a exposição vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados.

É interessante notar que é um gênero escolar, por meio do qual várias disciplinas recorrem como atividade avaliativa, no entanto as considerações sobre sua constituição, enquanto modelo comunicativo, é geralmente insuficiente, tanto no que tange ao material didático quanto à formação docente.

A título de sugestão, apresentamos uma proposta de seqüência didática elaborada a partir do gênero oral seminário para ser utilizada em uma turma de alunos do sétimo ano do ensino fundamental e que pode ser aprofundada ou simplificada dependendo do nível da turma.

QUADRO 5

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Seqüência didática: O seminário
Assunto: Variação lingüística
Série: 7º ano
Período de aplicação: 10 aulas, as quais equivalem a duas semanas de aula.

a) Roteiro - professor

1º Passo: Apresentação do gênero Seminário.

2º Passo: Sondagem das principais dificuldades que os alunos encontram ao apresentar o gênero.

3º Passo: Preparação de módulos para possibilitar a realização de atividades que facilitem a apropriação do gênero.

QUADRO 6

1º Módulo	2º Módulo	3º Módulo
Trabalhar os aspectos contextuais, sócio-discursivos e formais do gênero.	Como sistematizar o conteúdo a fim de que haja unidade na apresentação.	Como utilizar os recursos: fotocópias, cartazes, retro-projetor, data-show.

b) Roteiro entregue aos alunos

QUADRO 7

ASPECTO FORMAL	ASPECTO CONTEUDÍSTICO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Saudação – cumprimentos a todos os presentes. 2. Apresentação do assunto do seminário. 3. Desenvolvimento do assunto. 4. Fragmentos e/ou textos representativos. 5. Considerações finais. 	<p>Tema do Seminário:</p> <p>🚦 Variação lingüística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • regional • social • situacional • histórica <p>(Assunto trabalhado em todos os volumes do livro didático de português “Olha a língua!”, (6º ao 9º ano), elaborado por Ana Luíza Marcondes Garcia e Maria Betânia Amoroso (2006).</p>
<p>Linguagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formal - clara e objetiva; • não-verbal: cartazes contendo imagens, cores, símbolos. • gestual. 	<p>Textos:</p> <p>🚦 Sketchus, Luís Fernando Veríssimo;</p> <p>🚦 Pechada, Luís Fernando Veríssimo;</p> <p>🚦 Chopis Centis, Mamonas Assasinas;</p> <p>🚦 Assalto Estadual (Autor desconhecido).</p>

c) Roteiro entregue aos alunos

Reúna um grupo e pesquisem em livros, enciclopédias, manuais, internet etc. Seleccionem informações relevantes, até mesmo curiosidade em relação à questão da variação lingüística.

I. Em grupo discuta antes da apresentação:

- Quem são as pessoas que vão ouvi-los.
- Como vão iniciar a apresentação.
- Que materiais de apoio vão usar.

II. Façam anotações, para facilitar a exposição oral:

- ✓ Principais aspectos do assunto.
- ✓ Principais pontos a serem discutidos.
- ✓ A importância do assunto para a comunicação oral e escrita.

III. Concluam:

- ✓ Preparem cartazes e/ou transparências que possam auxiliar a exposição.
- ✓ Escolham quem vai introduzir o assunto, quem apresentará a biografia, quem dará os exemplos ressaltando as principais características, quem fará as considerações finais.

Seqüências didáticas, como a acima ilustrada, propicia a reflexão sobre o gênero seminário e o situa como importante mecanismo para o falante adquirir competências comunicativas, melhores formas de organizar as informações coletadas e expressá-las de forma clara e coerente.

No ensino fundamental, a sistemática das seqüências didáticas propicia um ensino focado na emancipação dos educandos ao passo que o educador não reduz a concretização desse gênero ao repasse de saberes enciclopédicos, mas a construção de uma prática social de linguagem.

Ao tornarmos o oral ensinável, deixamos de lado vários entraves e mitos que há anos se arrastam pelas nossas salas de aula. Um deles é que existe apenas um oral que se manifesta na conversa espontânea e sustenta a discussão na sala de aula em situações que a leitura em voz alta é evocada pelo livro didático ou pelo professor. O redimensionamento desse trabalho implicará de forma determinante no processo de ensino-aprendizagem, pois muitas lacunas que cercavam os gêneros orais formais públicos, a exemplo do

seminário, são preenchidas através de mecanismos e intervenções didáticas que tornem conhecidas as principais características e estruturas desse gênero.

Como se nota, a adesão às seqüências didáticas traz inúmeros benefícios para ensino fundamental, entre elas, o educando aprende a estruturar o conhecimento através do gênero, realiza pesquisas a fim de selecionar informações, planeja, esquematiza e produz gêneros escritos que auxiliam na apresentação. Também aprende a considerar fatores externos, como o público-alvo, as expectativas, o nível de conhecimento, quais as melhores estratégias para captar a atenção e manter a interação. Enfim, torna-se um sujeito participativo que articula as idéias a fim de apresentá-las de forma competente e atender aos critérios avaliativos de um gênero pertencente a uma instância pública.

Assim, ao desenvolver atividades dessa natureza, o professor auxilia a apreensão das habilidades comunicativas ainda não trabalhadas sistematicamente. Favorecendo não só a disciplina de língua portuguesa, que ora o utiliza como objeto de ensino, ora como objeto de aprendizagem, mas demais disciplinas que utilizam esse gênero especificamente como objeto de aprendizagem. O aluno, por sua vez, principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem, concebe o gênero seminário como um constituinte dos gêneros orais e passa a dominá-lo, participando ativamente de todas as atividades comunicativas evocadas pela situação comunicativa.

A importância de ampliar o espaço dedicado aos gêneros orais nos LDP e a clareza que os documentos oficiais precisam oferecer aos docentes para que haja um suporte teórico-prático para a realização consciente das atividades, é extremamente importante para a nossa pesquisa. Não que queiramos tornar o ensino do oral superior ao da escrita, mas que haja um espaço semelhante e uma aplicação pertinente das atividades.

O presente capítulo atende ao ensino do oral, pois esclarece que, na maioria das vezes, o trabalho com a oralidade não acontece de forma consciente porque há ainda alguns entraves, entre eles, a questão dos documentos oficiais não atenderem às necessidades reais dos educadores e das suas salas de aulas reais e dinâmicas. Por isso, inovações metodológicas

são necessárias para que novas atividades ganhem força e realizem novas formas de aprendizagem.

O oral, a partir de então, não será mais encarado como a leitura em voz alta ou a discussão livre sobre algum texto, mas caberá ao seu ensino atividades que exijam preparação e planejamento para manusear os multicódigos que constituem a comunicação oral.

5 DISCUTINDO OS CRITÉRIOS DA PESQUISA SOBRE O MANUAL DIDÁTICO E AS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). Etapas da progressão dialógica da *compreensão*; o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro.

(MIKHAIL BAKHTIN)

No capítulo 3, vimos a discussão existente nos documentos oficiais e as relações que estas estabelecem com o livro didático. Utilizado como o principal subsídio, ele direciona a grade curricular e orienta as atividades promovidas pelos professores. Então, será que o espaço escolar apenas reflete a pouca atenção dada à oralidade nas páginas do material didático?

Diante desse interesse investigativo, organizamos um *corpus* constituído pela coleção adotada pelo(s) professor(s) e os dados orais coletados em interações verbais em sala de aula, na segunda fase do ensino fundamental, em duas escolas públicas da cidade de Jacaraú, Paraíba, situadas na zona urbana. Uma pertencente à rede municipal e a outra à rede estadual.

Observamos em cada escola cinco aulas de cada série, 6º (sexto ano) ao 9º (nono ano). A opção em acompanhar duas turmas de cada série, uma de instituição municipal e outra de instituição estadual, deve-se à necessidade de levantar uma amostragem mais abrangente sobre o ensino do oral nas aulas de língua materna na rede pública.

A proposta inicial de formação do *corpus* consistia apenas na gravação (áudio) das interações em sala de aula, mas, no decorrer da pesquisa, foi acrescentada a descrição da coleção utilizada pelo professor. Optamos por esse acréscimo, pois acreditamos que o LDP continua sendo um subsídio muito utilizado pelos professores durante o planejamento e realização da aula de língua portuguesa.

Quando partimos para o campo, constatamos um dado bastante curioso: apesar de serem uma instituição vinculada ao Estado e a outra ao Município, ambas adotaram o mesmo livro didático dentre as coleções avaliadas no PNLD 2005 e, atualmente, no 2008. Segundo os professores consultados, não foi coincidência, mas uma “padronização” em decorrência de haver sempre transferências de alunos de uma escola para outra; já que a rede estadual oferece aulas, para a segunda fase, apenas no turno da manhã, enquanto o município oferece nos três turnos. Outro argumento em favor dessa padronização é o fato daquele momento em que ocorreu a escolha, haver professores atuando em ambas as redes.

Além disso, as escolas que visitamos, e cujas aulas observamos, não têm um projeto político-pedagógico, que é o documento que norteia, entre outros interesses, a grade curricular para as disciplinas. Sendo a escola desprovida desse documento, essa tarefa fica a cargo do professor. Em diversos casos, como sabemos, a tarefa é deixada a cargo do(s) autor(es) do livro didático.

5.1 Seleção e descrição do corpus

5.1.1 Descrição da escola

A nossa pesquisa realizou-se em duas escolas, ambas situadas na zona urbana da cidade de Jacaraú, Paraíba. Sendo elas: a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Alzira Lisboa e a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Senador Ruy Carneiro.

A escola estadual é constituída por seis salas de aulas, uma secretaria, uma sala dos professores, uma biblioteca, um laboratório, uma sala de informática e uma cantina. Oferece a segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio, distribuídos da seguinte maneira: ensino fundamental no turno matinal e o médio no turno vespertino e noturno.

Por sua vez, a escola municipal é constituída de oito salas de aulas, uma secretaria, sala dos professores, cantina e oferece o ensino infantil e

fundamental (Alfabetização/ 1º ano até o 9º ano), os quais são distribuídos nos três turnos. Algumas salas de aula funcionam em anexos, os quais se localizam em outros prédios alugados, pois o prédio em que se situa a escola não atende a demanda dos alunos regularmente matriculados.

5.1.2 Os sujeitos

As turmas observadas da rede estadual de ensino foram constituídas por alunos de faixa etária entre 09 (mínima da quinta série/ sexto ano) a 18 anos (oitava série/ nono ano) – de um professor com aproximadamente cinco anos de experiência, recém-formado, doravante G.

Na rede municipal, a faixa etária era entre 09 (mínima do sexto ano) a 20 anos (máxima do nono ano), sinalizando, nesse caso, turmas com uma significativa distorção idade/série – a professora tinha aproximadamente quinze anos de experiência, doravante S.

TABELA 1

REDE ESTADUAL – E.E.E.F.M. ALZIRA LISBOA		
ENSINO FUNDAMENTAL		
PROFESSOR G.		
SÉRIE/ANO	QUANTIDADE DE ALUNOS	FAIXA ETÁRIA
6º ano “A”	35	09 a 11
7º ano “A’	33	10 a 12
8º ano “A’	36	11 a 14
9º ano “A”	33	14 a 18
TOTAL	137 ALUNOS	

TABELA 2

REDE MUNICIPAL – E.E.E.I. F. SENADOR RUY CARNEIRO		
ENSINO FUNDAMENTAL		
PROFESSORA S.		
SÉRIE/ANO	QUANTIDADE DE ALUNOS	FAIXA ETÁRIA
6º ano “A”	45	10 a 13
7º ano “A’	39	11 a 15
8º ano “A’	37	12 a 17
9º ano “A”	40	14 a 20
TOTAL	161 ALUNOS	

5.1.3 Sistemática de observação

Os primeiros registros ocorreram na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Alzira Lisboa, onde observamos e gravamos vinte aulas, cinco de cada série do ensino fundamental.

O segundo momento ocorreu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Senador Ruy Carneiro, onde gravamos a mesma quantidade de aulas seguindo o mesmo critério, cinco por série.

Através do aparelho de MP3 e a utilização de um Diário de Campo, gravamos e anotamos os dados durante os meses de julho a setembro do ano de dois mil e sete. O tempo de gravação de cada aula compreendia quarenta e cinco minutos, sendo coletados por turma aproximadamente três horas. Durante esse período, os professores realizavam diversas atividades, entre elas, algumas direcionadas a partir do livro didático e outras não. Por esse motivo, foram trazidos à luz das teorias aqui discutidas apenas os eventos que apontavam para atividades presentes no material didático e que percorriam as questões referentes à oralidade. Foram realizadas nove transcrições: cinco de um evento situado na aula de língua portuguesa sobre o tópico *Entrevista*; e quatro transcrições, de outro evento, situado também na aula de língua portuguesa, sobre o tópico *Reforma ortográfica*. Esses tópicos desenvolvidos

fazem parte de atividades presentes no livro didático que envolviam o oral segundo as concepções das autoras.

O aparelho MP3 utilizado para registrar as interações estava posicionado sobre a mesa do (a) professor (a), sendo que a pesquisadora permanecia em lugar mais distanciado para não interferir na realização da aula.

As informações anotadas no Diário de Campo foram exatamente aquelas que o áudio não conseguia captar, pois envolvia aspectos não-verbais como, por exemplo, os gestos, atitudes corporais, o posicionamento dos educandos na sala, ou seja, ocorrências que auxiliariam na compreensão posterior do áudio.

Os dados, posteriormente, foram armazenados em um arquivo de som (wav) para posterior transcrição e análise.

5.1.4 Registros das interações em sala de aula

As interações professor(a)/ alunos foram necessárias para a constatação das seguintes hipóteses: os gêneros orais, privados e formais públicos, não são utilizados como objeto de ensino, mas como objeto de aprendizagem, ou seja, são utilizados meramente como estratégias para apresentação de determinado conteúdo; sendo o livro didático, em alguns casos, o único subsídio que o educador utiliza para fundamentar as suas práticas escolares.

Essas comprovações foram possíveis a partir da análise de alguns trechos selecionados das gravações das aulas, as quais duraram em média quarenta e cinco minutos. É importante frisar que as respectivas aulas foram desenvolvidas em quarenta e cinco minutos, mas descartamos os momentos em que ocorriam atividades que não eram pertinentes à nossa pesquisa.

5.1.5 Coleção de LDP

Escolhemos a coleção adotada pelas escolas, nas quais iríamos registrar as interações, a fim de analisarmos as propostas e atividades em dois momentos distintos: o ideal, enquanto proposta e/ou instrução; e o real, enquanto prática pedagógica desenvolvida em um contexto vivo e dinâmico.

A coleção em questão constitui-se de quatro volumes destinados à segunda fase do ensino fundamental, do sexto ao nono ano, intitulada “Olhe a língua!”, e foi elaborada por Ana Luíza Marcondes Garcia e Maria Betânia Amoroso.

Esta escolha também se deve ao fato de que a referida coleção foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático e apresentada aos professores da rede pública no ano 2005 e, mais recentemente, está presente no Guia referente ao ano de 2008.

5.2 Categorias de análise

As categorias de análise que utilizaremos, nesta pesquisa, estão pautadas nos princípios e critérios utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2005 e 2008, doravante PNLD.

A pertinência dos objetivos nos Guias do PNLD 2005 (p. 257) e 2008 (p. 14) possibilitou uma reflexão profunda sobre os objetivos oficiais de LDP para o ensino fundamental, bem como o que os Parâmetros Curriculares Nacionais prevêm para o ensino do oral.

QUADRO 8**Guia de Livros Didáticos/ PNLD 2008/ 2005:
Objetivo de ensino da linguagem oral, p. 14/257**

- ✓ *Favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem;*
- ✓ *Propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas;*
- ✓ *Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade lingüística, introduzindo as normas associadas ao uso público formal da linguagem oral sem, no entanto, menosprezar a diversidade dialetal e estilística;*
- ✓ *Explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as diversas formas da linguagem oral e da escrita.*

O objetivo “recorrer, portanto, à oralidade na abordagem da leitura e da produção de textos”, presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2005 (p. 257), não foi mencionado no Guia 2008. Acreditamos que essa exclusão ocorreu devido à concepção de oralidade, no primeiro guia, estar pautada na oralização da escrita e, portanto, desvinculada de um tratamento do gênero como objeto de ensino.

Além desses objetivos definidos, analisamos também as fichas de avaliação dos Guias com propósito de observamos quais as questões que devem ter validade nas categorias de análise desta pesquisa.

QUADRO 9

Ficha de avaliação, p. 37. Guia de Livros Didáticos/ PNLD 2008

1.3 Compreensão e produção de textos orais	
O trabalho com a linguagem oral	S/N
49. Colabora para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno?	
50. Evita o preconceito com relação às variedades orais, nas exposições conceituais e no encaminhamento de atividades (falares regionais, dialetos correspondentes às diferentes faixas etárias, registros informais)?	
51. Favorece o uso da língua falada na interação em sala de aula?	
52. Explora as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em práticas sociais (gêneros)?	
53. Explora gêneros orais de diferentes esferas sociais (escolar – seminários, exposições de trabalho; jornalística - telejornais, debates, programas esportivos, entrevistas; do trabalho – entrevistas, relatórios, reuniões), para compreensão, análise e produção?	
54. Explora os traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral?	
55. Mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos?	

Considerando as rubricas 49 a 55 do Guia acima, nas quais são explicitadas as novas concepções no que tange ao ensino da oralidade, percebe-se que o PNLD 2008 exige que LDP ofereça um espaço e um tratamento tão importante quanto o oferecido à escrita. As questões discutidas não devem se ocupar restritamente em debater a dicotomia “oral x escrita”, mas deverão se encarregar em explicitar as relações existentes entre as modalidades oral e escrita a fim de redefinir um ensino através do contínuo que abrange desde o oral privado ao público.

FIGURA 2

Ficha de avaliação, p. 271. Guia de Livros Didáticos/ PNLD 2005.

O TRABALHO COM A COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno	1/0
70. Favorecimento do uso da língua falada na interação de sala de aula (proposição de atividades de produção e compreensão de textos orais)	
71. Exploração das diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua	
72. Exploração das diferenças e semelhanças entre as variedades da linguagem oral	
73. Exploração de gêneros orais diversos propostos para compreensão e produção	
74. Exploração dos traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral	
75. Correção dos conceitos mobilizados	
Observações:	

Formulação das propostas	1/0
76. Adequação em relação aos objetivos declarados no LA e/ou no MP	
77. Variedade na formulação	
78. Clareza e correção na formulação	
Observações:	

Apesar de terem quase os mesmos objetivos quanto ao ensino do oral, os PNLD 2005 e 2008 diferem no enfoque direcionado à elaboração das rubricas para avaliação do LDP. Nota-se o valor dado ao oral como instrumento para a interação em sala de aula, o que caracteriza a presença marcante nos materiais didáticos de questões do tipo “Converse com o professor e seus colegas”; além disso, a formulação das rubricas nessa ficha é nitidamente muito abrangente, permitindo, assim, uma avaliação menos rígida em relação à oralidade, já que não está explícito como deverá ser o espaço e o tratamento que caracterizam os gêneros orais como objetos de ensino.

Optamos por organizar o quadro abaixo para elucidar as categorias de análise que serão utilizadas nas análises do LDP e nas interações coletadas.

Com base no quadro 1.3 do Guia de Livro Didático – PNLD 2008, poder-se-ia ter as seguintes categorias de análise:

FIGURA 3



Cada um dos itens corresponde tanto ao fenômeno da compreensão como da produção de gêneros orais, e reiteram os descritos no quadro 1.3. do Guia, ou seja, do item 49 ao 55.

5.2.1 Desenvolvimento da Oralidade

Observa-se, nessa categoria, que a partir das atividades propostas pelo LDP os alunos iniciam um processo de ensino-aprendizagem gradual e sistemático, envolvendo a internalização de estratégias que permitam a apreensão dos aspectos discursivos dos gêneros orais privados e formais públicos.

É exigida do material didático uma articulação e encadeamento de propostas que visem às necessidades dos educandos diante das instâncias privadas ou públicas. O objetivo central é possibilitar a apropriação dos instrumentos que permitam o bom desempenho nas situações comunicativas.

Um ponto que salientamos nessa questão da gradação de atividades para alcançar um determinado objetivo, são as seqüências didáticas, uma proposta que, uma vez tornando o gênero objeto de ensino, propõe atividades articuladas entre si a fim de que haja o domínio dos gêneros.

5.2.2 Interação Verbal

Sabemos que a interação na sala de aula percorre desde as necessidades mais imediatas: a exemplo, os diálogos estabelecidos na relação professor-aluno e as discussões dos alunos entre si; até as práticas orais formais: aulas expositivas, seminários e debates regrados. E devido a essa diversidade de eventos orais, na nossa pesquisa, consideramos quaisquer tipos de relações que promovam a interação entre os sujeitos, apesar de analisarmos, especificamente, o oral enquanto objeto de ensino.

Desse modo, suscitamos a seguinte indagação: como se dá a interação em sala de aula? Quais as propostas, que estimulam a interação, oferecidas pelo LDP? São muitas as formas e realizações, pois, como afirma Matêncio (2001), a aula em si é um gênero textual, constituído de inúmeros outros, orais e escritos. É um espaço em que os gêneros orais formais estão presentes através das exposições, seminários, debates, entre outros, mas que,

geralmente, se limita a alguma leitura em voz alta realizada pelo aluno, como ocorre nos seminários.

Diante dessa constatação, será que as atividades elaboradas pelo LDP e mediadas pelo professor estão subsidiando o trabalho com a linguagem oral para que haja uma interação verbal entre os falantes inseridos na situação comunicativa real ou ficcionalizada? É através dessa interação que testamos e legitimamos as capacidades de linguagem oral. (DOLZ et al., 2004)

5.2.3 Adequação social

Ao explorar os gêneros orais de diferentes esferas sociais (escolar – seminários, exposições de trabalho; jornalística - telejornais, debates, programas esportivos, entrevistas; do trabalho – entrevistas, relatórios, reuniões), realiza-se um complexo direcionamento quanto à adequação social da linguagem. Pois, o ensino dos gêneros orais prevê toda uma questão de enquadramento à prática social e as situações comunicativas.

É necessário que se explicita que cada gênero tem funcionalidades específicas, embora flexíveis, mas que exigem considerar vários aspectos comunicativos. Diante disso, podemos ver também que na verdade não há o oral, mas os orais, dependendo da situação, do contexto que os falantes estão inseridos.

5.2.4 Variabilidade de Uso

Os tratamentos das variedades orais devem ser desprovidos de preconceitos no tocante às exposições conceituais e no encaminhamento de atividades (falares regionais, dialetos correspondentes às diferentes faixas etárias, registros informais). Pois a diversidade dos gêneros orais é extensa e exige um trabalho que não apresente visões dicotômicas da fala.

A exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em gêneros orais é necessária para apontar que a relação não se dá tão

somente pelas oposições, explicitadas no Quadro 4, mas pelas relações mútuas que existem entre diversos aspectos.

A perspectiva mais abordada ocorre em função da oralidade espelho da escrita, mas sabemos que hoje há também gêneros escritos que estão permeados de aspectos da oralidade, como é o caso dos gêneros virtuais, não somente aqueles utilizados nos chats, que se assemelham a uma conversa espontânea, mas na linguagem dos blogs, dos emails, das mensagens deixadas nos sites de relacionamento, a exemplo, o orkut.

5.2.5 Categorização/ Conceptualização

A organização dos textos em gêneros possibilita que os ouvintes/leitores organizem as informações e os esquemas textuais prototípicos que possibilitam acesso ao conteúdo semântico do texto. Os gêneros, por sua vez, propiciam a criação inconsciente dessas categorias que nos ajudam a compreender e a nos adequar a cada contexto. Caso contrário, não conseguiríamos nos comunicar e organizar as informações.

Nesse aspecto, os gêneros orais guiam um significado que é observado como uma construção mental produzida pelos sujeitos cognitivos no curso da interação comunicativa.

Gêneros extremamente formais, ritualizados, como é o caso do seminário, debate regrado, júri simulado, têm características próprias e regras fixas que direcionam os turnos, exigem a produção de textos escritos para a sustentação da discussão oral e o contexto que se configura para a realização desses gêneros, mesmo que no ambiente escolar, exige dos participantes determinadas posturas, gestos, tom de voz, organização do espaço físico, roupas adequadas, como elementos que fazem parte da significação - elementos multissemióticos.

6 ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS SOBRE OS GÊNEROS ORAIS NA SALA DE AULA: QUAIS AS IMPLICAÇÕES?

O pensamento sobre o mundo e o pensamento no mundo. O pensamento que tende a abarcar o mundo, e o pensamento que se sente no mundo (parte deste mundo). O acontecimento no mundo, do qual participamos. O mundo como acontecimento (e não como algo que existe já concluído).

(MIKHAIL BAKHTIN)

Apesar do novo redimensionamento das propostas curriculares apresentados nos capítulos dois e três desta pesquisa, alguns livros didáticos ainda apresentam abordagens desprovidas de atividades que contemplem o ensino dos gêneros orais. Ao passo que o tratamento dos gêneros orais, em especial dos formais públicos, não é considerado como um dos objetivos centrais do ensino da língua materna, os professores, na maioria das vezes, não desenvolvem nem tampouco estimulam as habilidades orais dos educandos, negligenciando que estes se insiram competentemente nas diversas práticas sociais.

Para detectarmos o que as hipóteses apresentadas neste trabalho declararam, analisamos uma coleção didática do ensino fundamental e alguns trechos de interações em sala de aula, nas quais estavam sendo realizadas atividades orientadas pelo referido LDP. No decorrer da pesquisa, outros dados nos surpreenderam ao apontar que não são apenas alguns professores e autores de LDP os omissos e/ou incoerentes quanto aos conceitos e procedimentos metodológicos, mas que também, parte dessa culpa, deverá ser compartilhada, em alguns momentos, com alguns profissionais que se envolvem direta ou indiretamente com a organização do material didático repassado às escolas públicas brasileiras.

6.1 Confrontando resenhas: PNLD 2005 X PNLD 2008

Antes de nos debruçarmos na coleção de manuais didáticos destinada ao alunado, abrimos um parêntese para observarmos o quanto foi modificado o juízo de valor entre as resenhas de 2005 e 2008 referentes a esse material. Enquanto no Guia 2005, não é mencionada a necessidade de tomar os gêneros orais como objetos de ensino e, portanto, os aspectos que revestem os gêneros orais não são destacados devidamente; no Guia 2008, torna-se um fator preponderante tê-la nos volumes da coleção. Para compreendermos mais claramente a diferença entre as concepções presentes em cada Guia, apresentamos a seguir ambas as resenhas para comprovarmos que os efeitos de sentido são bem distintos.

QUADRO 10

Guia do PNLD 2005, p. 125.	Guia do PNLD 2008, p. 105.
<p>O trabalho com a linguagem oral mostra-se integrado às atividades de leitura e de reflexão sobre a linguagem indicadas ao longo das lições. Apresentam-se sugestões que levam o estudante a falar em sala, a expressar-se oralmente, com atividades destinadas à análise dos diferentes usos da língua falada. Nos volumes da 6ª e 7ª séries, o projeto pedagógico da coleção investe no reconhecimento, pelo aluno, das diferenças entre o oral e o escrito, sistematizando conceitos sobre essas duas modalidades. Na 7ª série, além de se explorar a expressão oral do estudante, existe uma unidade dedicada a essa temática. Assim, há uma perspectiva estruturada de desenvolvimento da língua falada em oposição ao padrão escrito, com atividades de reflexão e reconstrução textual.</p>	<p>Esta coleção aborda a oralidade quando estuda tópicos de variação lingüística ou as relações entre fala e escrita. Propõe atividades como gravação de conversas espontâneas seguidas de transcrição e trabalhos de retextualização (transformação do texto falado em escrito), ou como a reescrita de produções textuais de alunos em que as marcas de oralidade estão fortemente presentes. No entanto, não traz nenhuma atividade que focalize o estudo dos gêneros orais, quer em situações públicas, quer em situações privadas.</p>

Uma possível explicação para análises divergentes como essas está relacionada com as novas concepções de língua e linguagem. Os resenhistas/ pareceristas se fundamentaram em perspectivas diferentes. Apesar de seus textos estarem cronologicamente tão próximos, no que se refere ao período, apenas três anos; é notório que teórica e metodologicamente são divergentes ao ponto de, na primeira resenha, a presença do “oral pelo oral” ser uma característica peculiar da obra e, por isso, esta é digna de aprovação, já na segunda “o oral pelo oral” é prova de uma visão reducionista das relações entre o oral e a escrita.

Segundo a análise de 2005, a coleção apresenta “*uma perspectiva estruturada de desenvolvimento da língua falada em oposição ao padrão escrito*” e “*Nos volumes da 6ª e 7ª séries, o projeto pedagógico da coleção investe no reconhecimento, pelo aluno, das diferenças entre o oral e o escrito*”, restringe, assim, as reflexões sobre os gêneros orais à dicotomia oral e escrita. À luz das idéias de Marcuschi (2005:37), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”.

Essa resenha, na verdade, tenta validar uma abordagem ultrapassada, que não considera os eventos que ocorrem de um pólo ao outro do contínuo, ou seja, dos gêneros escritos privados aos gêneros orais formais públicos; além disso, destaca-se que o oral apenas volta a ser estudado através das variações lingüísticas, as quais, por sua vez, são reduzidas à análise dos aspectos lexicais, ao introduzir algumas discussões sobre o uso de dialetos e regionalismos, utilizados em exercícios que orientam o alunos a substituir tais ocorrências pelos termos prescritos pela norma padrão.

Baseados nas teorias apresentadas no decorrer deste trabalho, é inadmissível que ainda haja a desvalorização da oralidade em detrimento à escrita; mas, na prática dos manuais didáticos além de ser possível, essa atitude é sustentada por argumentos explícitos no manual do professor como sendo a intenção teórico-metodológica das autoras:

(...) à opção feita pelas autoras de privilegiar a conquista, por parte do aluno, da habilidade lingüística associada ao padrão da língua escrita. Não se trata de ignorar a variação e a heterogeneidade lingüística, mas de favorecer o letramento, tratando com distinção o maior número possível de aspectos e mecanismos que envolvem a produção e a leitura de textos escritos, inclusive a proficiência na norma padrão, nas situações em que ela se faz socialmente necessária. (Orientações ao professor, pág. 11)

É visível, portanto, o espaço significativo que a escrita e, conseqüentemente, a norma padrão ocupará. Em contrapartida, o oral, como salientaram os analistas do PNLD 2008, terá seu enfoque apenas na variação lingüística e nas relações entre oral e escrito, ou melhor, entre padrão e não-padrão.

6.2 Analisando os LDP

A coleção de livro didático de língua portuguesa “Olha a língua!”, destinada à segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e elaborada por Ana Luíza Marcondes Garcia e Maria Betânia Amoroso (2006), apresenta nos volumes um, dois e três têm uma disposição de textos, conteúdos e atividades divididas em dez capítulos; apenas o volume quatro é constituído por nove capítulos. Cada volume tem um eixo: no primeiro, variação lingüística; no segundo, a escrita, no terceiro, significados e sentidos, no quarto, linguagem figurada.

6.2.1 LDP – Volume 1

O primeiro volume apresenta, no primeiro capítulo, o conteúdo variação lingüística: aspectos regional, social e situacional. A partir desse conteúdo e de um texto que faz referência às variantes regionais, as autoras propõem atividades de escrita, as quais remetem, principalmente, à compreensão textual. Além de enfatizar as questões lexicais, sintáticas e semânticas, nota-se

na última questão do exercício, uma atividade (p. 18) que orienta os alunos a apenas resumirem a história oralmente:

EXEMPLO 1

Reproduza oralmente o texto, resumindo os acontecimentos. Se quiser, pode começar sua fala assim: “Esta é a história de...”

Entretanto, não há orientações para que o aluno realize a atividade. O resumo não é situado, nem reconhecido como uma atividade válida para trabalhar aspectos que envolvem a produção oral.

Seqüencialmente há considerações sobre “língua oral e língua escrita” (p. 18), as quais são acompanhadas de um texto escrito, com expressões típicas do oral espontâneo. O interessante, nessa abordagem, é que as autoras contemplam apenas a escrita com marcas que remetem à oralidade, no sentido de que há variação situacional, a fim de demonstrar intimidade, informalidade, no entanto, não são enfocados os gêneros orais que são mais formais. A visão sobre os aspectos orais oferecida é unilateral e extremamente reducionista.

No quarto capítulo, há uma atividade (p. 51) que sugere contar oralmente histórias. As orientações concedidas ao aluno favorecem uma produção oral em um nível mais formal, pois, encaminham a retirarem repetições e marcadores conversacionais próprios do oral espontâneo; além disso, a reprodução oral está baseada em um gênero pertencente, atualmente, à tradição escrita, neste caso, a fábula.

O quinto capítulo retoma o conteúdo de variação lingüística histórica. O enfoque oferecido é pautado, mais uma vez, em gêneros escritos, a crônica literária e a notícia. A atividade proposta consiste em atualizar expressões arcaicas, quanto ao sentido e à grafia:

EXEMPLO 2

Procure entender o sentido de algumas palavras e expressões da crônica, levando em conta o sentido geral do texto. Se precisar, use o dicionário. Pode-se ainda consultar uma pessoa mais velha. Por último, discuta com seu professor e colegas em classe.

Na seção “Escreva e reescreva”, há uma entrevista (p. 66-67) com perguntas pré-estabelecidas pelo livro didático para os alunos realizarem com pessoas que ocupam diferentes papéis sociais. Todas as perguntas estão relacionadas com os conceitos de língua e variação.

EXEMPLO 3

ENTREVISTA

- 1º) *Acontece algumas vezes de você ter dificuldade para falar o que quer? Dê um exemplo.*
- 2º) *Você acha que existem pessoas que falam de um jeito estranho ou engraçado? Explique como.*
- 3º) *Você já reparou se existe alguma coisa que você diz de um jeito e as pessoas dizem de outro? O que, por exemplo?*
- 4º) *Você acha que existem algumas coisas que deveriam ser chamadas por outro nome? Dê exemplos.*
- 5º) *Dê exemplos de palavras que você não sabe bem o que significam.*
- 6º) *Já aconteceu de você passar muito tempo achando que uma palavra queria dizer uma coisa e, na verdade, queria dizer outra? Exemplifique.*
- 7º) *Cite palavras das quais você gosta especialmente ou que acha muito bonitas. Procure explicar por quê.*
- 8º) *Dê exemplos de palavras que você acha esquisitas, feias ou antipáticas. Procure justificar.*

Considerada um gênero de interface, por realizar-se através do oral e do escrito, a entrevista possibilita um trabalho laborioso, pois é preciso coletar informações, respostas dos (as) entrevistados (as), as quais se dão necessariamente por meio oral e, logo após, transcrevê-las. Assim, quando bem conduzida, esta atividade desenvolve a competência comunicativa de forma significativa.

Na seção “Mais texto” do sétimo capítulo, são apresentadas as principais características do gênero texto teatral e, por conseguinte, é solicitada a escritura do mesmo na seção “Escreva e Reescreva”.

EXEMPLO 4

Assim, um **texto teatral** apresenta algumas características:

- A presença de diálogos.
- As personagens vão sendo apresentadas e caracterizadas nos diálogos.
- Há sempre ação: apresentação, desenvolvimento e solução de conflitos ou obstáculos a ser superados.
- Não se perde muito tempo para apresentar o problema da personagem.
- Deve haver indicações para o leitor (que não está assistindo à peça) de elementos das situações: o lugar, os gestos, os movimentos e as atitudes dos atores, a expressão do rosto, a passagem do tempo, a iluminação das cenas etc.

Apesar de uma das características elencadas, a presença de diálogos, é evidente que se trata de uma oralização do escrito através da encenação teatral.

Os capítulos finais do livro, sexto e oitavo, contemplam apenas a leitura em voz alta de textos que fazem parte do gênero poema; o nono traz o gênero letra de canção, a fim de que haja apenas a discussão oral do vocabulário; e o décimo capítulo retoma a questão da variação com expressões regionalistas.

Em síntese, o volume trabalha temas centrais no estudo da fala, como é o caso da variação, enfocando, principalmente, aspectos lexicais; no entanto, não amplia essa discussão aos níveis de uso da língua, demonstrando os vários contextos em que os gêneros orais formais públicos, em especial, são indispensáveis para o bom desempenho em uma prática comunicativa.

QUADRO 11

Livro didático: Olha a língua – volume 1 – 5ª série/ 6º ano

Gênero/Texto	Conteúdo	Atividade proposta	Tratamento do oral
Conto: Miguilim vai buscar a luz dos seus olhos (pág. 11-13)	Variação lingüística: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Variação regional; ▪ Variação social; ▪ Variação situacional; ▪ Norma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. O que você achou da história de Miguilim? É da maneira como foi contada? Converse com seu professor e colegas sobre isso. (pág. 15) ▪ 8. Volte ao texto. Veja se há mais alguma 	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.

	padrão. (pág. 13-15)	palavra ou trecho que você não entende e discuta com seus colegas e professor. (pág. 15)	
		▪ 15. Reproduza oralmente o texto , resumindo os acontecimentos. Se quiser, pode começar sua fala assim: “Esta é a história de...”	3. Ler em voz alta ou oralização da escrita
A redação e o dicionário (pág. 19-20)	Língua oral e língua escrita	▪ 1. Releia o texto e aponte um trecho em que há uma palavra, uma expressão ou um modo de dizer típicos da língua oral. (pág. 21)	4. Indicar marcas e expressões presentes no oral espontâneo, coloquial ou marcas de regionalismos.
Marcelo, marmelo, martelo (pág. 26-27)	Função social da linguagem	▪ 1. Pense um pouco nessas questões e procure descobrir o que há de parecido entre a linguagem e um jogo, como o xadrez ou o futebol. Discuta com seus colegas e professor. (pág. 34)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Redação: Emprego (pág. 45-46)	A escrita: um outro modo de falar	▪ 2. Reescreva o texto usando somente o modo de se expressar na língua escrita e da norma padrão, tirando as marcas de oralidade. (...) (pág. 46)	5. Reescrever textos apagando as marcas e expressões índices do oral espontâneo/ informal.
Fábulas (pág. 48-49)		▪ 7. Conte para seus colegas uma fábula que conhece ou pegue um livro de fábulas na biblioteca e escolha uma delas para contar. (pág. 51)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
		▪ 2. Qual é a sua opinião sobre o comportamento do menino? Discuta com seus colegas e professor.	5. Reescrever textos apagando as marcas e expressões índices do oral espontâneo/ informal.
Relato de viagem: Viagem à Terra Brasil (pág. 61)	Variação histórica	▪ 1. (...) Releia o texto, identifique as palavras que não conhece e discuta-as com seus colegas e professor. (pág. 62)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.

Crônica: Antigamente (pág. 64)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Procure entender o sentido de algumas palavras e expressões da crônica, levando em conta o sentido geral do texto. (...) Por último, discuta-as com seus colegas e professor. (pág. 136) 	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Reportagem: A reunião pugilista de ontem no casino antártica		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agora você vai fazer uma entrevista para tentar descobrir algumas curiosidades sobre o que as pessoas pensam das palavras e da língua. (...) Seu professor dará instruções sobre o modo como apresentar a entrevista para seus colegas. (pág. 67) 	2. Produzir gêneros orais como objeto de aprendizagem.
Verbetes de enciclopédia: Por que o tempo não pára nunca? (pág. 75-76)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) Que informações novas o verbete trouxe para você? Discuta com seus colegas e professor. (pág. 77) 	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Poema: Tema e variações (pág. 79)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) Converse com seus colegas. Em seguida, tente decorar o poema para recitá-lo em voz alta. (pág. 79) 	3. Ler em voz alta ou oralização da escrita. 6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Texto teatral: O aluno que comia caca do nariz (pág. 101-102)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escreva uma peça teatral curta usando como modelo O aluno que comia caca do nariz. (...) (pág. 103) 	2. Produzir gêneros orais como objeto de aprendizagem.
Cara de um, focinho do outro (pág. 110-111)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2. Leia o texto em voz alta, dando a entonação típica da linguagem oral, para que as palavras e expressões ganhem seu verdadeiro sentido. (pág. 111) 	3. Ler em voz alta ou oralização da escrita.
Letra de canção: O meu guri (pág. 119-121)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Depois de discutir o vocabulário com seu professor e colegas, releia o texto em silêncio e escreva, resumidamente, a opinião da mãe sobre o que aconteceu ao filho. 	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.

Um apólogo (pág. 130-132)		▪ 1. O que você pensa do comportamento de cada personagem-objeto desse texto? Discuta com seus colegas e professor. (pág. 132)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
		▪ 14. (...) Com seus colegas, ensaiem e façam uma apresentação do texto para a classe. (pág. 134)	3. Ler em voz alta ou oralização da escrita.
Lenda: Cobra grande (pág. 136)	Varição regional	▪ 1. Releia o texto, copie as palavras e expressões regionalistas e discuta-as com seus colegas e professor. (pág. 136)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.

Nesse volume, a interação verbal é estimulada apenas pela realização de atividade como a leitura em voz alta e na discussão de questões oralmente. No tocante a variabilidade do uso, encontramos a incidência de atividades que, devido à presença do conteúdo variação lingüística e da relação entre a fala e a escrita, traziam textos com marcas do oral espontâneo para serem suprimidas ou substituídas, no caso das variantes regionais, por expressões da norma padrão. O estudo da variação atende à reflexão sobre questões lexicais e sintáticas.

6.2.2 LDP – Volume 2

O segundo volume, devido à especificação das autoras, tem como principal objetivo possibilitar reflexões, principalmente, sobre a escrita. Portanto, se no primeiro volume, em que o eixo é a variação lingüística, encontramos apenas resquícios do oral enquanto objeto de ensino, não será estranha uma total negligência com o tratamento do oral no volume “exclusivamente” destinado à escrita e à norma padrão.

No primeiro e nono capítulos, o único tratamento que envolve o oral trata-se da leitura, em voz alta, de poemas ou letras de canções; já no quarto e sétimo capítulo, as discussões propostas demonstram uma maior preocupação, respectivamente, com a preservação de tradições, como é o caso do enfoque sobre literatura oral e as relações entre fala e escrita na perspectiva dos diversos níveis de letramento.

QUADRO 12
Livro didático: Olha a língua – volume 2 – 6ª série/ 7º ano

Gênero/Texto	Conteúdo	Atividade proposta	Tratamento do oral
Conto: A chuva (pág. 11-12)	Compreensão textual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. O que você achou do conto? E da maneira como o autor o escreveu? Discuta com seu professor e colegas. (pág. 13) 	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 5. (...) Em que momentos aparecem textos descritivos? Qual o efeito que eles provocam no leitor? Discuta com seu professor e colegas. (pág. 13) 	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
A invenção do “O” (pág. 17-18)	A importância da escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) Pense um pouco em todos os usos que o homem faz desse sistema e responda oralmente. (..) (pág. 19) 	3. Ler em voz alta ou oralização da escrita.
Poema: Sentimental (pág. 23)	Compreensão textual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3. Há algum poema ou letra de música sobre o amor que você saiba de cor? Se quiser, traga o texto para ler em voz alta, declamando para seus colegas. (pág. 23) 	3. Ler em voz alta ou oralização da escrita.
Lição de escrita (pág. 24-25)	Compreensão textual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) Há alguma história, em especial, que marcou sua descoberta da linguagem escrita? 	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.

		Qual? Conte para seus colegas e professor. (p. 26)	
Uma divisão impossível?	Compreensão textual	▪ 1. Qual a principal diferença entre a linguagem matemática e a verbal? Discuta com o seu professor e colegas.	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Literatura oral (pág. 57)	Literatura oral	▪ Debate oral. (Atividade sugerida para o professor realizar com os alunos a fim de que os alunos compreendam a diferença nas relações e na comunicação entre as pessoas ao longo do tempo. (pág. 56)	2. Produzir gêneros orais como objeto de aprendizagem.
Reportagem: Meninos do sertão (pág. 57-58)	Compreensão textual	▪ Observe a oração: (...) Há alguma coisa nela que faz com que soe diferente? Você saberia dizer o que é e por que isso ocorre? Discuta com seus colegas e professor. (pág.59)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Crônica: Meu ideal seria escrever...	Compreensão textual	▪ 1. Depois de ler o texto com atenção responda oralmente: (...)	3. Ler em voz alta ou oralização da escrita.
	Enganos lingüísticos	▪ (...) Em grupo, façam um rápida pesquisa com conhecidos e amigos para descobrir novos “enganos lingüísticos”. Organize as informações e apresente para a classe. (pág. 64)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Poema: sem título	Compreensão textual	▪ (...) Faça um desenho e explique para seu professor e colegas como entendeu o texto. (pág. 71)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.

	Sintaxe e efeitos de sentido	▪ 4. Em grupo, discutam esses efeitos de sentido e dêem sua opinião sobre o texto. (pág. 72)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Artigo: Computadores (pág. 73)	Compreensão textual	▪ 1. (...) Já viveu alguma situação semelhante à que o autor descreve no primeiro parágrafo? Como foi? Conte para os seus colegas e professor. (pág. 74)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Memórias: A noiva fantasma (pág. 76)	Compreensão textual	▪ 1. (...) Você achou essa assustadora? Conhece alguma outra? Conte-a para seus colegas. (pág. 77)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Reforma ortográfica (pág. 92-93)	Relações entre a escrita e a oralidade	▪ Discuta novamente com seu professor e colegas. (pág. 93)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Reportagem: Em todos os sentidos (pág. 107-108)	Compreensão textual	▪ 2. Segundo a autora da reportagem a oportunidade que a associação francesa criou para adolescentes cegos ou surdos é “rara”. Por quê? Discuta com seu professor e colegas. (pág. 108)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Letra de canção: De onde vem o baião (pág. 116)	Compreensão textual	▪ Copie a letra de uma música de que você gosta e leia-a para seus colegas. Se quiser, pode cantá-la. (pág. 117)	3. Ler em voz alta.
Spot poc (pág. 118-119)	Diálogo, interlocutores e pontuação	▪ 2. Indique outras diferenças entre falar e escrever. Discuta com seus colegas e professor. (pág.120)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.

Neste volume, os poucos capítulos que contemplam algum trabalho com a oralidade reforça que o oral manifesta-se como representação da escrita ou, no sentido oposto, como fala espontânea desprovida de sistematização. Em uma das atividades, em que o gênero oral “debate” é sugerido, não há nenhuma orientação quanto à realização. A interação verbal nesse gênero oral formal público deverá ser mediada por regras que o professor conheça ou se tornará em uma discussão livre, como as que estão indicadas como principais atividades orais no decorrer da coleção.

6.2.3 LDP – Volume 3

O volume três retoma a discussão sobre a variação lingüística no capítulo três e as diferenças entre língua falada e língua escrita no capítulo oito através de atividades que têm como eixo central o apagamento dos marcadores conversacionais e outros índices dos gêneros orais privados. Mais uma vez, a visão monolítica da língua é consolidada por uma abordagem reducionista, pois à medida que, durante um processo de aprendizagem, o aluno se depara com textos e atividades que apresentam o oral apenas como representação de uma língua incorreta, imprecisa e não-planejada, a qual terá todos os índices e expressões consideradas inadequadas e, por isso, suprimidas ou substituídas por termos associados à norma culta, essas atividades estarão ainda mais se distanciando dos reais objetivos do ensino da oralidade, entre eles, mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e não apenas diferenciadas.

Ainda no capítulo três, na seção “Comentários lingüísticos”, há uma atividade em que a leitura em voz alta com enfoque na pronúncia aponta a entonação como responsável pelos diferentes sentidos produzido ao longo da frase. E adiante, no capítulo seis, outro aspecto relacionado ao oral, o ritmo, é invocado com a finalidade de que os alunos leiam em voz alta o gênero letra de canção e declamem os poemas imprimindo-lhes musicalidade. Sabemos que a língua oral e escrita é constituída de inúmeras semioses. E que lançar mão desses recursos é extremamente importante para conseguir atingir determinados objetivos comunicativos. No entanto, não encontramos essa

preocupação nas atividades elencadas, apenas algumas pequenas considerações no manual do professor.

O gênero entrevista também é retomado no capítulo oitavo, no entanto, os aspectos estrutura, conteúdo e estilo, presentes no referido gênero, não são mencionados. Há apenas uma ressalva quanto à orientação para gravação da entrevista, configurando um aspecto positivo, pois atividades de retextualização e demais análises do oral poderiam ser realizadas pelos alunos, porém, no tocante à ética, há algo questionável: o fato do manual preferir que o entrevistado não seja informado sobre a gravação em áudio. Mesmo que seja uma pesquisa escolar com finalidades coerentes e lícitas, será que o LDP estaria estimulando um comportamento indiferente aos preceitos éticos?

QUADRO 13
Livro didático: Olha a língua – volume 3 – 7ª série/ 8º ano

Gênero/Texto	Conteúdo	Atividade proposta	Tratamento do oral
Meu harém afetivo (pág. 11-14)	Compreensão textual	▪ 1. Converse com seus colegas e professor sobre o texto. O que você achou da história? E da maneira como o autor a contou. (pág. 14)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Sobre o sal, o tom e as mensagens (pág. 20)	Significado e sentido	▪ 1. Em grupo discutam as idéias do texto. (...)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Reportagem: Uma erupção à italiana (pág. 25-26)	Compreensão textual	▪ 1. Discuta com seu professor e colegas, justificando seu ponto de vista.	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Letra de canção: O Eterno Deus Um Dança (pág. 30-31)		▪ 4. Leia em voz alta, este trecho da letra de uma canção. (pág. 30)	3. Ler em voz alta.
Você é macérrimo? (pág. 33)	Superlativos	▪ 1. (...) Em seguida, escolha cinco superlativos eruditos, anote-os e apresente-os para	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.

		seus colegas dentro de uma oração. (pág. 34)	
Pobres (pág. 35-37)	Compreensão textual	▪ Converse com seus colegas sobre o texto e depois resume-o em poucas palavras, tentando responder à seguinte questão: (...) (pág. 37)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
	Varição lingüística: ▪ Variação regional; ▪ Variação social; ▪ Variação situacional;	▪ 1. Identifique palavras e formas de falar que lhe pareçam regionalismos e discuta o significado com seu professor e colegas. (pág. 40)	4. Indicar marcas e expressões presentes no oral espontâneo, coloquial ou marcas de regionalismos.
	▪ Norma culta.	▪ 2. Reescreva os trechos usando a norma padrão. (pág. 41) ▪ 3. Reescreva os trechos abaixo, usando formas mais adequadas ao padrão escrito. (pág. 42)	5. Reescrever textos apagando as marcas e expressões índices do oral espontâneo/ informal.
	O alvo de um advérbio	▪ Leia em voz alta o período analisado acima, usando dois tipos diferentes de entonação para conseguir produzir dois significados. (pág. 48)	3. Ler em voz alta ou oralização da escrita.
Conto policial: O mistério de MMM (pág. 49)	Narrador e ponto de vista	▪ 2. Por que, depois de apenas algumas linhas, ficamos curiosos para saber como continua a narrativa? Discuta a questão com seu professor e colegas. (pág. 59)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
	Produção de texto: conto policial	▪ (...) Quando terminarem, leiam-na para seu professor e colegas e vejam o que pode ser	3. Ler em voz alta ou oralização da escrita.

		melhorado. (pág. 67)	
A Novilíngua (pág. 66-68)	Compreensão textual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Qual era o plano do Grande Irmão? Na sua opinião, ele funcionaria? <p>Discuta com seus colegas e professor. (pág. 68)</p>	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Poema: Soneto (pág. 80)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3. (...) Escolha um soneto, leia-o várias vezes em voz alta e declame-o para seus colegas. (pág. 82) 	3. Ler em voz alta.
Poema: Soneto de intimidade (pág. 82)	Compreensão textual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 6. Escolha uma passagem do texto de Vinicius (...). Procure explicar para seu professor e colegas por que ela chamou sua atenção. (pág. 83) 	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Poema: Trem de ferro; Os sapos (pág. 84-85)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leia, em voz alta, atento ao ritmo, trechos de dois poemas de Manuel Bandeira. (pág. 84) 	3. Ler em voz alta ou oralização da escrita.
Poema: Autopsicografia (pág. 87)	Compreensão textual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2. Converse com seus colegas e professor sobre esses versos de Fernando Pessoa. (pág. 87) 	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Romance: Macunaíma, o herói sem nenhum caráter (pág. 109-110)	Língua falada e língua escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Grave uma conversa entre duas pessoas, de preferência sem que elas percebam. (...) Depois “traduza” esse mesmo texto para a língua escrita, ou seja, reescreva o trecho, sem modificar o sentido geral do que foi dito, tirando as marcas típicas da língua oral (...) Ao final, compare os dois textos e observe se, nesse caso, ocorreram 	5. Reescrever textos apagando as marcas e expressões índices do oral espontâneo/ informal.

		algumas das características apontadas pelo professor Perini ou expostas na seção <i>Comentários lingüísticos</i> . (pág. 117)	
--	--	---	--

Este terceiro volume tem uma relação de continuidade com o primeiro, pois são retomadas a variação lingüística e as relações fala e escrita, sendo que há mais atividades de apagamento das marcas da oralidade e das expressões que não fazem parte da norma padrão. As questões que envolvem a adequação social e a variabilidade do uso estão presentes nessas atividades, embora não estimulem o desenvolvimento da oralidade enquanto arcabouço de gêneros formais públicos. Aspectos da paralinguagem, como a entonação, são exigidos na leitura em voz alta de poemas, mas, é vaga a discussão da relevância desse recurso para a construção de significados do texto.

6.2.4 LDP – Volume 4

Finalmente, o quarto volume, traz no primeiro capítulo (p. 16) os conceitos de língua, discurso, significado e sentido introduzem os principais fatores para que o falante atenda às suas intenções comunicativas; porém, não há atividade que contemple os gêneros orais e desenvolva as estratégias apresentadas.

No segundo e quinto capítulos há algumas considerações sobre a norma padrão, variação histórica e regional, através de discussões intermediadas pelo professor. Embora, a exposição oral esteja entre as propostas de atividades, não há um enquadre comunicativo que a caracterize quanto às estratégias e contexto de uso, o objetivo dessa atividade é apenas apresentar um gênero escrito, o relato de viagem.

Os gêneros poemas e letras de canção presentes no segundo e quinto capítulos são pretextos, mais uma vez, para leitura em voz alta, como ocorreu em toda a coleção. É verdade que há uma abordagem muito pertinente sobre

os empréstimos lingüísticos, entretanto as atividades não condizem com a relevância do assunto, ora discutido.

QUADRO 14
Livro didático: Olha a língua – volume 4 – 8ª série/9º ano

Gênero/Texto	Conteúdo	Atividade proposta	Tratamento do oral
Autobiografia: Fotografia (pág. 11-14)	Compreensão textual	▪ 11. (...) Você concorda com a idéia de que os brasileiros não se reconhecem como latino-americanos? Discuta com seu professor e colegas.	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Poemas: Teseu; O Futebol Brasileiro evocado na Europa (pág. 25); Guerra; As nuvens (pág. 26).	Compreensão textual	▪ Leia-os, se possível em voz alta , e, se não entender alguma coisa, troque informações com seus colegas. (pág. 25)	3. Ler em voz alta.
		▪ Procure livros de poesia, em casa, na biblioteca da sua cidade ou da escola; selecione alguns poemas de que mais goste e copie-os para fazer uma <i>coletânea</i> . Leia alguns deles para os colegas da classe. (pág. 28)	3. Ler em voz alta.
Poema: Satélite (pág. 32)	Compreensão textual	▪ 1. Discuta o poema com seu professor e colegas , tentando explicar o que o autor quis dizer ao usar a palavra <i>desmetaforizada</i> . Leve em conta o título do texto para formular sua resposta. (pág. 33)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Relato de	Variação	▪ 16. (...) Em grupo,	2. Produzir gêneros orais

viagem: História da Província Santa Cruz (pág. 37-40)	lingüística: norma padrão (pág. 43-44)	localizem na biblioteca da escola ou da sua cidade outro exemplo do gênero relato de viagem, escolham um fragmento para ler e organizem uma breve exposição oral do que leram para os demais colegas da classe. (pág. 42)	como objeto de aprendizagem.
Cartum: Fradim Índio (pág. 62-64)	Empréstimos lingüísticos (pág. 66-70)	▪ Com seus colegas, imaginem uma situação de comunicação em que o uso de um empréstimo acabe por nos dar uma informação sobre o locutor. (pág. 68)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Conto: Famigerado (pág. 71-75)	Compreensão textual	▪ 1. (...) Por isso releia o conto e, em seguida, discuta-o com o professor e colegas . De que trata a história? O que você achou do texto e do modo como o autor o escreveu? (pág. 75)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Ensaio: Nós, vós e ele (pág. 87-90)	Compreensão textual	▪ 1. Responda oralmente: a) Você foi convencido pelo texto? b) Concorda ou discorda das idéias ali expostas? c) Qual é a sua opinião sobre o que leu? (pág. 91)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Língua mais afiada que uma espada (pág. 93-94)	Compreensão textual	▪ 3. (...) Como é possível entender que, para gregos, os conceitos de <i>fala</i> e <i>razão</i> pudessem ser designados pela mesma palavra: <i>logos</i> ? Discuta com seu professor e colegas . (pág. 94)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Poema: Rondó	O Poema por	▪ 6. (...) Na sua	6. Discutir livremente:

dos Cavalinhos (pág. 102-103)	Dentro (pág. 104-106)	opinião, que efeitos de sentido isso parece provocar? Discuta com seus colegas.	professor e alunos ou alunos entre si.
Crônica: O Amor por entre o verde (pág. 111)	Compreensão textual	▪ 5. Na sua opinião, em <i>O amor por entre o verde</i> , ele atinge esses objetivos? Discuta com seus colegas e professor.	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Declaração de amor: Para uma menina com uma flor	Compreensão textual	▪ 1. Você diria que o modo de ver o amor e o namoro que Vinicius revela em seus textos é o mesmo das pessoas de hoje? (...) Discuta com seu professor e colegas.	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Era uma vez (pág. 126-127)	Alegoria: uma seqüência de figuras (pág. 130-132)	▪ 2. Conte ou leia para seus colegas uma das fábulas preferidas, explicando também o significado de cada elemento alegórico ali presente. (pág. 131)	3. Ler em voz alta. 6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.
Poema: Epitáfio para o século XX (pág. 135-138)	Compreensão textual	▪ 1. Discuta com seu professor e colegas alguns dos fatos históricos, acontecimentos e personalidades que você pôde identificar no texto, dando também sua opinião sobre o poema. (pág. 138)	6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.

Nesse último volume, as atividades seguem a mesma sistemática, o oral é abordado como um recurso que a escrita utiliza para promover seu repasse através de uma exposição oral ou da leitura de um poema. O tratamento do oral pouco desenvolve a oralidade e nenhum gênero oral formal público é estudado como objeto de ensino.

Constatamos assim, nesse primeiro momento da análise, que apenas com exceção da perspectiva voltada para a sociolinguística e/ou a oralização do texto escrito, nesta coleção não houve ocorrência do ensino do oral enquanto objeto de ensino. O desenvolvimento da oralidade, enquanto elemento do ensino de língua materna, não foi contemplado em seus aspectos discursivos e, principalmente, no tocante à variabilidade de usos, que sequer foi comentada.

A título de ilustração vejamos quantitativamente os dados acima mencionados através dos quadros a seguir:

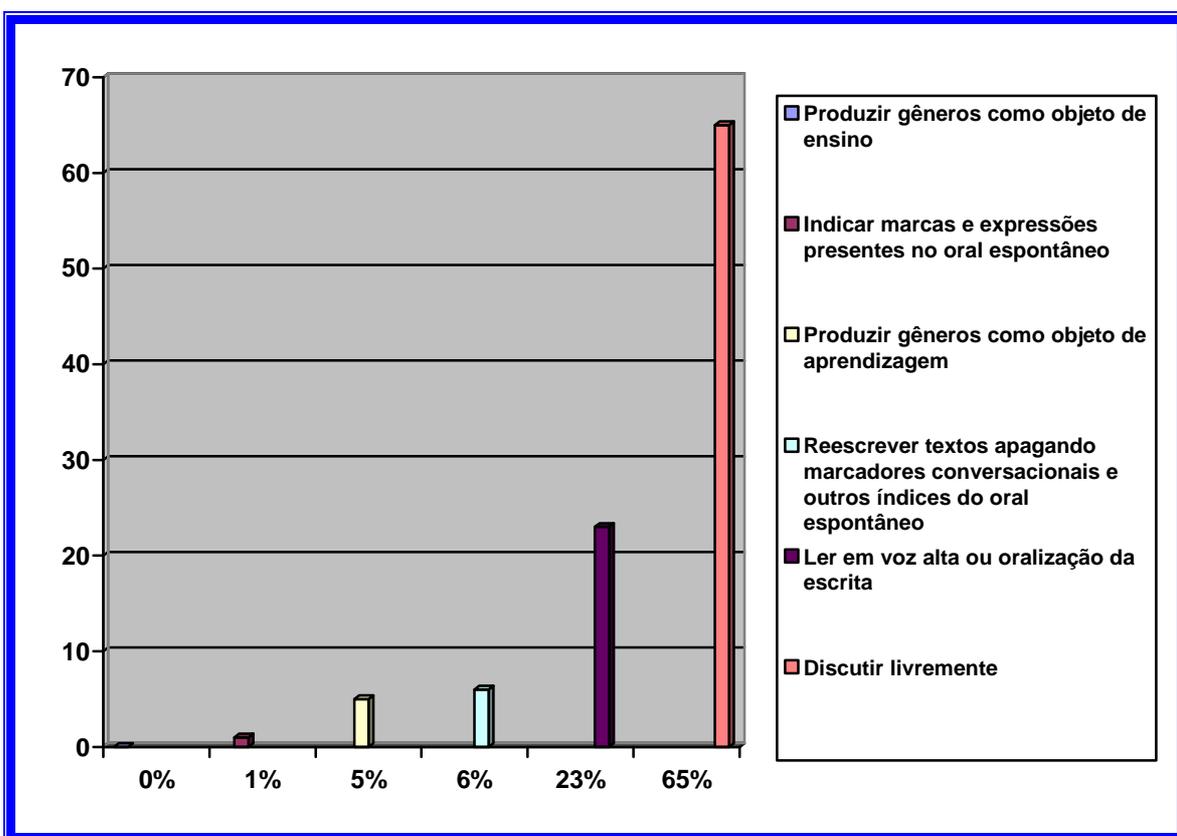
TABELA 3
Atividades por volume/série.

Atividades/ Volume da coleção analisada	V.1	V.2	V.3	V.4
1. Produzir gêneros orais como objeto de ensino.	00	00	00	00
2. Produzir gêneros orais como objeto de aprendizagem.	01	01	00	01
3. Ler em voz alta ou oralização da escrita.	03	04	05	03
4. Indicar marcas e expressões presentes no oral espontâneo, coloquial ou marcas de regionalismos.	00	00	01	00
5. Reescrever textos apagando as marcas e expressões índices do oral espontâneo/ informal.	02	00	02	00
6. Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si.	10	13	09	11
TOTAL	16	18	17	15

TABELA 4
Capítulos por volume/série.

Aspectos relevantes para o ensino do oral/ Volumes da coleção analisada	V.1	V.2	V.3	V.4
1. Variação linguística.	03	00	02	02
2. Relação fala e escrita.	02	01	01	00
TOTAL	05	01	03	02

FIGURA 4

GRÁFICO SOBRE A INCIDÊNCIA DE ATIVIDADES ORAIS

Com base na análise sobre os LDP, observamos que não houve nenhuma atividade que trouxesse o oral para um contexto situacional em que os alunos pudessem refletir sobre a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Outro dado interessante, apesar dessas atividades não configurarem os gêneros orais como centro do ensino, refere-se à diminuição de atividades que exigem a oralização da escrita, a leitura em voz alta e a livre discussão, a cada volume o número desses eventos vai diminuindo a fim de que seja oferecido maior espaço para as atividades escritas.

6.2 As propostas do LDP na sala de aula

Foram gravadas quarenta aulas, sendo vinte na escola municipal e vinte na escola estadual. Porém, as ocorrências mais significativas para a nossa pesquisa ocorreram em duas aulas específicas.

Os primeiros registros que analisaremos fazem parte da aula ministrada pelo professor G. em uma turma de quinta série, sexto ano do ensino fundamental, com aproximadamente trinta e cinco alunos. Acreditamos que devido à idade, já mencionada, os alunos mostraram-se bastante “hiperativos” e, com isso, na maior parte da gravação, as vozes estão sobrepostas, prejudicando a transcrição. No entanto, as anotações feitas durante as aulas auxiliaram-nos na compreensão.

O professor G. desenvolveu, nessa aula, a atividade situada no LDP “Olha a língua!”, quinto capítulo, primeiro volume, a qual dispunha de algumas orientações para os alunos realizarem uma entrevista a fim de coletar informações sobre algumas questões lingüísticas. Vejamos inicialmente as primeiras orientações do professor G.:

QUADRO 15

Transcrição 1 - Fragmento 1 - Evento: Aula de Língua Portuguesa – Tópico: Entrevista
<p>42. P. vocês já ouviram falar em uma coisa chamada entrevista?</p> <p>43. Als. já</p> <p>44. P. então é exatamente isso que cada grupo vai fazer</p> <p>45. Als. êhhhh ((gritos))</p> <p>46. P. uma entrevista... cada grupo vai dá uma... oh... ((bate palmas para chamar a atenção)) cada grupo vai dá uma de repórter... e vai entrevistar algumas pessoas... só que ((bate palmas novamente)) ô silencio... só que... só que... não vai ser qualquer pergunta nem sobre qualquer tema não... por exemplo como é que vai a tapioca de dona Maria?... né assim não... e... ô... Jefferson... Wallison... só que todo mundo sabe que a entrevista tem que ser uma coisa organizada... não é uma coisa de qualquer forma... aleatoriamente... então a gente tem que obedecer algumas regrinhas... tá bom? então olha... eu quero que vocês copiem aí no caderno de vocês a primeira coisa</p>

que tem que ter em uma entrevista... tá bom?... não é bom que cada uma pessoa do grupo escreva...eu vou fazer o seguinte ôh... vou passar no quadro o que tem que ter e depois que eu passar no quadro eu vou explicar direitinho qual é como é cada uma das partes... cada uma pessoa copia em seu caderno tá?

Nesse fragmento, o professor apresenta o gênero que os alunos irão produzir e inicia a exposição das principais características do gênero: escolha do entrevistado, planejamento das perguntas, organização do material coletado. Essas orientações não são oferecidas no LD do aluno; no entanto, o próprio enunciado afirma ser da responsabilidade do professor oferecê-las:

EXEMPLO 3

“Agora você vai fazer uma entrevista para tentar descobrir algumas curiosidades sobre o que as pessoas pensam das palavras e da língua. Das questões abaixo, escolha as cinco que achar mais divertidas para perguntar a algumas pessoas. Procure variar bastante: adulto, criança, pessoa idosa, professor, colega, mãe, irmão, empregada, porteiro, vizinho etc. **Seu professor dará instruções sobre o modo como apresentar a entrevista para seus colegas.**” (Grifo nosso.) (V. 5, p. 67)

Fica, então, a critério do professor buscar dados que possibilitem aos alunos realizarem com êxito a proposta em questão. Certamente, o professor ciente da sua responsabilidade como facilitador da aprendizagem não hesitará em trazer informações fundamentais para a produção do gênero. Essa postura assumida pelo LD demonstra a falta de preocupação em “instrumentalizar” os alunos com as características do gênero oral. Aspectos centrais para facilitar o desenvolvimento da entrevistas, como, a polidez quando ocorre o tratamento interpessoal inexistem nas orientações oferecidas.

QUADRO 16

Transcrição 1 - Fragmento 2 - Evento: Aula de Português – Tópico: Entrevista

50. P. qual é a primeira coisa que tem que ter?
 51. Al. identificação ((lendo o que o professor escreveu no quadro))
 52. P. identificação de quê?
 53. Als. ((barulho))

Apesar da falta de clareza sobre o trabalho com a entrevista no LDP, o professor G. continua a descrever as partes constituintes concernente à identificação do entrevistado. Aparentemente, os alunos estão sendo introduzidos na elaboração desse gênero e, por isso, o professor é muito preciso na explicação detalhada e seguida sempre de exemplificações que auxiliem na compreensão e posterior desenvolvimento da atividade.

QUADRO 17

Transcrição 1 - Fragmento 3 - Evento: Aula de Português – Tópico: Entrevista

60. P. **nome**... na nossa entrevista vai precisar de pouca identificação... apenas o nome...a idade...aí você vai colocar... ela vai dizer pra você...tenho trinta anos... tenho dez anos...letra "c"...apesar de ter o nome... as vezes pode confundir...
 61. Als. ((barulho))
 62. P. é... digamos que Daiane vai entrevistar aaaa tia dela... aí ela vai chegar assim...tia como é nome da senhora completo... Meu nome é Maria Chiquinha das Costas Quente...
 63. Als. ((risadas))
 64. P. aí vc vai lá e anota o nome da tia dela... certo? **idade** da minha tia... minha tia tem oitocentos e cinqüenta anos... aí vc vai e anota
 65. Als. ((risadas))
 66. P. sexo feminino ou sexo masculino... por exemplo... oh... então vamos trocar sexo por...

67. Al. não... deixe o sexo mesmo

68. P. não... a pergunta tem que ser uma coisa bem pertinente... se ele ou ela for homossexual você vai fazer o seguinte... masculino... **gênero masculino... feminino...** gênero feminino... se for homossexual você coloca outros... outros... se for homossexual você coloca outros... tá... olha pessoal... ô... eu não quero nenhum tipo de preconceito na entrevista não... se tiver... se tiver... se tiver que entrevistar alguma pessoa... algum homossexual... ta bom? ... todos compreenderam? ...

69. Als. ((barulho))

70. P. pode ser...e a última coisa oh... a última coisa da explicação que eu quero... a última coisa... é o **local onde mora o entrevistado...**

71. Als. ((barulho))

72. Pr.: não... precisa não... oh... se você for entrevistar alguém do sítio... oh:: Jefferson... sente-se direito... se for do sítio... oh... se for do sítio... você coloca sítio Olho D'agua por exemplo... se for na rua... rua Lourenço Vieira número cinco... certo... por exemplo...

O papel desenvolvido pelo professor é extremamente significativo ao passo que mediante a falta de orientações no LD do aluno, ele atua primeiro como um facilitador esmiuçando as principais informações quanto a identificação do entrevistado para, logo após, os alunos recorrerem ao LD a fim de conhecer as perguntas pré-estabelecidas que este traz:

QUADRO 18

Transcrição 1 - Fragmento 4 - Evento: Aula de Português – Tópico: Entrevista

81. P. quais são as perguntas que a gente vai fazer? abram o livrinho de vocês... na página... na página sessenta e sete... ((barulho))... estão todos abertos?... olhaaa ((bate palmas))... página sessenta e sete do livro...
(...)

99. P. na página sessenta e sete... oi... eu tenho aí ô...eu tenho aí... **oito perguntas...** que a gente... que é na verdade sugestões... de perguntas... que a gente pode utilizar pra entrevista... sabe o que eu quero de vocês agora... eu quero que vocês olhem... essas oito perguntas... e vejam qual é a que vocês acham que fica mais interessante

para nossa entrevista... dêem uma olhada aí nas perguntas... escolham aí... **quatro perguntas**... tá bom... dessas oito... escolham quatro...

Até então, o LD do aluno havia negligenciado esclarecimentos sobre a natureza do gênero e suas especificidades. Apesar de ser mais um recurso para o professor, na maioria das vezes, para alunos das escolas públicas, o LD é o único subsídio para leitura e pesquisa. Sendo assim, é necessária uma especial atenção em atender às necessidades indispensáveis para a realização de atividades sugeridas.

QUADRO 19

Transcrição 1 - Fragmento 5 - Evento: Aula de Português – Tópico: Entrevista

152. P. né... então tem alguma palavra que é estranha que deveria se chamar de outro jeito... **aí você vai anotar... anotar tudo que ela disser**... vai trazer pra aula segunda-feira... **e na segunda feira a gente vai juntar**... vai juntar as informações... pra na terça-feira **a gente coloca no cartaz tudo direitinho**... cada grupo vai ter que trazer duas cartolinas... independente de que cor seja... porque na segunda feira a gente vai juntar as informações... vai passar pra cartolina... pra na terça-feira a gente mostrar pra os outros grupos... vai um só e na sala de aula a gente juntá... tá...

Nesse fragmento, o professor orienta a anotação literal das respostas dos entrevistados, pois a organização dessas transcrições ocorrerá com a sua orientação na aula seguinte. Outro fator relevante é como será exposto o produto final.

A segunda aula analisada foi ministrada pela professora S. em uma turma da sexta série do ensino fundamental, constituída por aproximadamente trinta alunos. Nesta aula, o LD sugeriu leitura e discussão oral. O texto proposto “Reforma ortográfica” (V. 6, p. 92-93) narra os desabafos e reflexões do narrador-personagem Edmilson, alfabetizado já adulto, que utiliza marcas e

expressões típicas do oral espontâneo, além de palavras que não pertencem à norma padrão, tema foco de suas críticas.

A professora S. possibilita que os alunos comentem e argumentem bastante sobre os posicionamentos do personagem do texto. Um(a) dos(as) interlocutores(as) mais presentes é a aluna Ana. Vejamos o primeiro momento em que ela responde a uma indagação feita pela professora:

QUADRO 20

<p>Transcrição 2 - Fragmento 1 - Evento: Aula de Português – Tópico: Reforma ortográfica</p>

<p>1. P. podemos voltar... aqui antes do texto... qual é opinião de vocês sobre a reforma ortográfica... Andreza... a reforma o quê... a sua opinião diante do texto... diante do que você leu... a mensagem que ele quis passar...</p>

<p>2. Ana: é não professora... é que tem muita gente que tem racismo... que não aceita a pessoa como ela é...que não aceita como ele é porque tem uma forma diferente... porque a nossa língua é complicada... é monte de coisa assim... que a gente tem que aceitar da maneira que ele é... a gente tem entender do jeito que ele entende... assim...</p>

Ana responde prontamente ao questionamento, porém, ao desejar expressar que o personagem do texto era vítima constante de *preconceito*, ela utiliza o termo *racismo*. Os conceitos que subjazem à questão de preconceito lingüístico foram mencionados pelo LDP no volume anterior, ou seja, na série anterior. Não podemos nos esquecer de que o volume em questão, sexta série, traz considerações irrisórias sobre as questões que envolvem o oral no tocante à variação.

Mais adiante a professora interroga outra aluna sobre as diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua:

QUADRO 21

<p>Transcrição 2 - Fragmento 2 - Evento: Aula de Português – Tópico: Relações entre a fala e a escrita</p>
<p>5. P. por que será que você acha que tem tanta diferença na língua?... oh ::: Renata por favor...</p> <p>6. Renata: ele não tem a educação como a gente tem...</p>

A aluna imediatamente responde que a forma como o personagem fala é fruto da sua baixa escolaridade. No trecho seguinte, a professora ratifica citando fragmentos do texto:

QUADRO 22

<p>Transcrição 2 - Fragmento 3 - Evento: Aula de Português – Tópico: Relações entre a fala e a escrita</p>
<p>19. P. a autora diz que ele só na adolescência aprendeu a ler e escrever... mas ele não teve... como disse... Vânia né... ele não teve oportunidade desde séries iniciais... chegar a escola com sete anos... ou até...antes... mas será que é só isso que vai contribuir para que a gente fale dessa forma...</p> <p>20. Ana: não...</p> <p>21. Vânia: as pessoas com quem ele convive...</p> <p>22. P. as pessoas com quem ele convive... o meio social... e a(eh) chamada variação social... que a gente viu lá o ano passado... lembra?</p>

Nessa discussão, é perceptível o espaço disponibilizado pela professora para as alunas dialogarem e refletirem sobre a polêmica que o texto propõe: A reforma ortográfica é útil para pessoas como Edmilson?

A livre discussão oral, orientada pelo livro didático, apesar de não exigir a formalidade de um debate regrado, possibilita a construção do conhecimento através da interação.

Adiante, as alunas relacionam as dificuldades que tiveram, ao entrar em contato com a norma padrão na escola, com “dificuldades em falar”. A professora, após o comentário das alunas, substitui por “dificuldade em escrever”.

QUADRO 23

<p>Transcrição 2 - Fragmento 4 - Evento: Aula de Português – Tópico: Relações entre a fala e a escrita</p>
<p>23. Ana: mas professora... a gente também... quando a gente começou a estudar... a gente tinha dificuldade de falar... não tinha dificuldade?</p> <p>24. Vânia: tinha...</p> <p>25. Ana: então... a gente tivesse parado... estaria... estaria...estariamos assim</p> <p>26. P. e hoje... vocês ainda tem dificuldade em escrever alguma palavra?</p> <p>27. Als. eu tenho...</p> <p>28. Ana: mais ou menos... mas não como antes...</p> <p>29. P. não tinha como tinha antes porque vocês já estão...</p> <p>30. Ana: primeira série... segunda série... aí vai evoluindo cada... cada série vai evoluindo... mais o nosso conhecimento... primeira... segunda... vai evoluindo... vai evoluindo... até chegar onde a gente estamos...</p>

A partir desses fragmentos, verificamos que a abordagem nessa atividade é puramente relacionar a modalidade oral e escrita. Segundo a perspectiva apresentada, a escrita possui contextos de uso formal e informal, mas o oral é compreendido apenas no nível informal, não podendo ser monitorado. Ponderações, desse tipo, mereciam considerações mais pertinentes do LD para não possibilitarem conclusões equivocadas e preconceituosas diante da diversidade de gêneros orais existentes. Com

exceção dessa relação oral/escrita e o aspecto levantado pela aluna e confirmado pela professora, sobre a variação social, nada mais foi acrescentado a propósito do oral.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenvolver diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade.

Bakhtin, 2000: 414

O presente estudo culminou na constatação de que o espaço e o tratamento dos gêneros orais ainda é muito incipiente devido à ausência de um trabalho sistemático por parte de alguns livros didáticos. Em contrapartida, comprovamos que as intervenções dos professores não estão baseadas apenas nas escassas informações contidas nos manuais, mas já apresentam alguma fundamentação baseada na teoria dos gêneros.

No decorrer da pesquisa, passamos a conceber que são vários os fatores que envolvem a problemática do espaço do ensino do oral na sala de aula, desde políticas públicas que propiciem a formação continuada e a publicação de subsídios pedagógicos que venha complementar os documentos que introduziram as diretrizes do ensino de língua materna, os PCN (1997, 1998); a livros didáticos que propiciem a reflexão da língua mediante a participação dos sujeitos em práticas sociais dinâmicas, tratando os gêneros orais com enfoque nas dimensões da sociolingüística, da psicolingüística, da fonética e fonologia, da pragmática e da análise conversacional, entre outras áreas que explorem a riqueza desses artefatos lingüísticos.

O ideal seria que os docentes e os autores dos manuais didáticos compartilhassem os pressupostos aqui defendidos sobre a teoria dos gêneros textuais, a qual contribui imensamente para o ensino de língua materna, pois trata, a partir da perspectiva sócio-interacionista, das competências orais e

escritas do homem. Uma de suas importantes descobertas, segundo Bakhtin (1979) refere-se à constatação da inoperância da comunicação, caso não houvesse formas relativamente estáveis dos enunciados dentro da língua. Também esclarece que, apesar da heterogeneidade e plasticidade dos gêneros, podemos sistematizá-los, classificá-los e conceituá-los, elencando os vários textos e discursos que se inter-relacionam, desde que, para isso, haja “correias” maleáveis, que podem ser modificadas nas interações sociais por fatores históricos e culturais. Os gêneros retratam as necessidades comunicativas dentro de uma realidade contextual, e por isso tendem a variar, transmutando-se, evoluindo e inovando continuamente.

À luz dessas premissas, no quarto capítulo, analisamos alguns fatores que interferem diretamente no ensino dos gêneros orais, especificamente os gêneros orais formais públicos. No primeiro momento da análise, lançamos um olhar para a coleção didática que estava sendo utilizada a fim de observarmos qual o espaço e tratamento oferecido aos gêneros orais. Entre o levantamento das seções e atividades constatamos que a referida coleção não sugeriu nenhuma atividade que estivesse baseada no gênero oral enquanto objeto de ensino. As atividades que necessitavam utilizar a oralidade foram agrupadas em seis blocos, os quais tiveram os seguintes resultados: no quesito “Produzir gêneros orais como objeto de ensino”, não houve nenhuma ocorrência; “Produzir gêneros orais como objeto de aprendizagem”, apenas três atividades; “Ler em voz alta ou oralização da escrita compreendeu quinze atividades”; “Indicar marcas e expressões presentes no oral espontâneo, coloquial ou marcas de regionalismos”, apenas uma atividade; “Reescrever textos apagando as marcas e expressões índices do oral espontâneo/ informal”, esse aspecto fundamentou quatro atividades; “Discutir livremente: professor e alunos ou alunos entre si”, alcançou um número significativo de quarenta e três ocorrências.

Esse resultado despertou uma reflexão sobre o “porquê” de uma postura didática reducionista diante das estratégias e artifícios dos gêneros orais, tendo em vista que torná-lo objeto de estudo possibilita melhor desempenho nas diversas atividades de linguagem da nossa vida. É notório que na família, no trabalho, na escola, ou em outros meios do convívio social, o domínio dos

gêneros propicia desenvoltura e sucesso na realização de práticas sócio-discursivas.

Ao longo desta pesquisa, surpreendemo-nos com algumas incompatibilidades apresentadas entre os PCN (1997, 1998) e os critérios do PNLD 2005 quanto à avaliação das atividades direcionadas ao ensino do oral. Enquanto no PNLD 2005, a coleção de LDP “Olha a língua” contemplava, segundo a resenha, as atividades sobre os gêneros orais, o PNLD 2008, rechaçava tal afirmação ao comentar que a mesma coleção que não havia nenhuma ocorrência de atividade que abordasse o oral enquanto objeto ensinável.

Apesar de termos elaborado as categorias de análise segundo as fichas de avaliação do PNLD 2008, as quais contemplavam as várias realizações do oral, observamos pouquíssimas ocorrências, pois foram raros momentos que a referida coleção atendia a alguns pré-requisitos do ensino do oral, como fora exposto de maneira categórica na resenha do Guia do PNLD 2008.

Sabemos que outros manuais didáticos já iniciaram um diálogo com as reflexões discutidas no decorrer desta dissertação, pois é imprescindível, atualmente, que os produtores dos recursos didáticos e sistemas envolvidos com a educação comprometam-se com um ensino concreto, viável e consciente dos gêneros orais como objetos de ensino. Pois, o domínio dos mecanismos que os constituem proporcionam o exercício cidadão dos indivíduos e emancipação como ser participativo de diversas esferas comunicativas.

Acreditamos que o desenvolvimento das competências sócio-comunicativas orais necessita ainda de estudos que investiguem os vários gêneros empregados nas práticas sociais, privadas e formais. As contínuas mudanças, nos diversos ambientes interacionais em que utilizamos textos e discursos específicos, conduzem-nos a uma inquietude sobre as inúmeras propostas e abordagens que podem possibilitar análises e explicações dos diversos fenômenos comunicativos que o homem utiliza na recepção e produção de uma centena de gêneros manuseados durante suas interações com o mundo.

8 REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Paris, Mardaga, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)*. In: ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. e org. Ângela P. Dionísio e Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. v. 5. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção aprender e ensinar com textos)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CAVALCANTE, Marianne C. B. & MELO, Cristina T. V. de Melo. *Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática*. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. *Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: Introdução*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. Andrade & AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes; AMOROSO, Maria Betânia. *Olhe a língua! língua portuguesa*. V. 5, 6, 7, 8. São Paulo: FTD, 1999. (Coleção Olhe a língua)

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KRESS, G.; JEWITT, C.; OGBORN, J. & TSATSARELIS, C. *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum, 2001.

LEITE, Jan Edson Rodrigues. *Intertextualidade Intergêneros: a ótica da teoria dos gêneros textuais*. In: *Da gramática ao texto*. João Pessoa: Idéia, 2003.

FARIAS, Luana Francisleyde Pessoa de. *Gêneros orais: uma alternativa multimodal para o ensino da língua materna*. In: LINS, J. N.; BEZERRA, R.A.; NEGREIRO, C.A. (Orgs.). *Linguagem e discussões culturais*. João Pessoa: Ed. dos Organizadores, 2006, p. 245-253.

_____. *Os gêneros textuais: pressupostos de uma prática sócio-interacionista*. In: HORA, Dermeval da et alli (Orgs.). *XX Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste*. João Pessoa: Idéia, 2006, p. 1561-1571.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a.

_____. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada"*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

_____. *Da fala para a escrita*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____; DIONÍSIO; Ângela Paiva (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno*.

Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MENDES, A.N.N.B. A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental – 3º e 4º ciclos: algumas reflexões. 211f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

_____; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH (Orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PRETI, Dino (Org.) *O discurso oral culto*. 3. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. (Projetos Paralelos, v. 2)

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

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)

_____. *Modelização didática e planejamento*: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *A formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001, p. 313-335.

_____ & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)

_____ & SCHNEUWLY, Bernard. *As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos*: o caso da conferência acadêmica. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número 3, set./dez. 2006.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. *Gramática e interação*: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. In: VEREDAS: *Revista de Estudos Lingüísticos*. UFJF. Vol. 1, nº 1, p. 23-39. (2º semestre, 1997)

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada) (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim & HALLER, Sylvie. *O oral como texto*: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís

Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada) (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)

SILVA, P. E. M. da; MORI-DE-ANGELIS, C. C.. *Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral*. In: ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)

STEINBERG, M. *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1988.

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais de método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)