

ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: OS PRIMEIROS PASSOS DE UM LONGO CAMINHO

Edna Carla Lima da Silva¹
Ewerton Ávila dos Anjos Luna²

RESUMO: O trabalho com a oralidade nas aulas de português tem se tornado alvo de muitas discussões nas pesquisas linguísticas; tais reflexões são suscitadas devido ao amplo espaço que a tradição pautada na língua escrita tem tomado durante todo o período escolar. Levando em consideração esse panorama, nossa pesquisa tem por intuito investigar o que tem sido realizado para que o trabalho didático com a oralidade seja mais frequente e proffcuo; para tanto, focamos no livro didático, pois é sabido que, se por um lado ele é um dos recursos didáticos mais acessíveis em sala de aula, por outro, trabalha pouco ou de maneira insuficiente a oralidade (DIONÍSIO e MARCUSCHI, 2007). Sendo assim, utilizamos como *corpus* desse estudo uma das coleções de Livro Didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio, escolhida pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco para o triênio 2012-2014. Com base nos pressupostos teóricos postulados por Marcuschi (2001), Dionísio e Marcuschi (2007), Brandão, Leal e Lima (2012), Schneuwly e Dolz (2004), fizemos um levantamento e analisamos as atividades propostas pela coleção. Constatamos que a coleção traz os gêneros: debate regrado público, mesa-redonda, entrevista e seminário. Entendemos que, mesmo sendo de maneira compendiada, a coleção analisada apresenta o trabalho com gêneros orais e, a partir disso, verificamos a existência de investimento do trabalho com o eixo, o que revela um progresso, ainda em curso, mas que firma, no ensino de língua portuguesa, seus primeiros passos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros textuais orais; Livro didático.

RESUMEN: Trabajar con la oralidad en las clases de portugués se ha convertido en objeto de muchos debates sobre la investigación lingüística; tales reflexiones se plantean debido al gran espacio que la tradición basada en el lenguaje escrito ha tomado a lo largo del año escolar. Teniendo en cuenta estos antecedentes, nuestra investigación está dirigida a la investigación de lo que se ha hecho para que el trabajo didático con la oralidad sea más frecuente y fructífero; para ello, nos centramos en el libro didático, porque, si por un lado es uno de los recursos de aprendizaje más accesibles en el aula, por otro, explota poco o insuficientemente la oralidad (DIONÍSIO y MARCUSCHI, 2007). Por lo tanto, se utiliza como *corpus* de este estudio una de las colecciones de libros de didáticos de Lengua Portuguesa de Enseñanza Media, elegidos por las Escuelas del Estado de Pernambuco para el trienio 2012-2014. Sobre la base de los supuestos teóricos postulados por Marcuschi (2001), Dionisio y Marcuschi (2007), Brandão, Leal y Lima (2012), y Schneuwly Dolz (2004), realizamos un levantamiento y analizamos las propuestas de actividades de la colección. Tomamos nota de que la colección incluye los géneros: mesa redonda, debate público reglamentado, entrevista y seminario. Deducimos que, a pesar de la forma compendiada, la colección cuenta con el trabajo con géneros orales y, a partir de esto, se verificó la existencia de trabajo de inversión con el

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco; ednacara23@gmail.com

² Professor do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB); ewertonavila2@gmail.com

eje, lo que muestra una mejora, todavía en curso, pero que establece, en la enseñanza de la lengua portuguesa, sus primeros pasos.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de Lengua Portuguesa; Géneros textuales orales; Libro didáctico.

1. Introdução

O trabalho com a oralidade em sala de aula, embora seja muito discutido, continua sendo pouco abordado e recebendo valor inverso a sua importância (MARCUSCHI, 2001a). Isso acontece, dentre vários fatores, devido ao amplo espaço que a tradição escolar reserva à escrita. Todavia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) recomendam que a escola proporcione o acesso e uso da linguagem em diversos gêneros, com intuito de formar indivíduos que terão a capacidade de se desenvolver linguisticamente em diferentes situações da vida pública, no sentido mais amplo do termo; ou seja, a escola deve proporcionar para os estudantes diferentes situações de interlocução, mostrando que do mesmo modo que há contextos diferentes para sua escrita, há contextos diferentes para sua fala.

Partindo dessas reflexões, e sabendo que um dos recursos impressos mais mobilizados em sala de aula na disciplina de língua portuguesa é o livro didático, conforme afirma a Base Curricular Comum para rede pública do estado de Pernambuco (2008), o presente estudo objetiva analisar como tem sido realizado o trabalho com a oralidade em uma das coleções de Livro Didático de Língua Portuguesa, que foi adotada para o triênio 2012 – 2014, pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, para o Ensino Médio, uma vez sabendo que, para Marcuschi e Dionísio (2007), em geral os livros didáticos trabalham pouco ou de maneira inadequada a oralidade; nesse sentido, iremos investigar se houve algum progresso e que tipo de abordagem é realizada pelos autores da coleção.

Para iniciar a discussão, apresentaremos um breve panorama histórico sobre a trajetória do oral no ensino de língua portuguesa; logo após, abordaremos o espaço destinado à oralidade no ensino de língua atualmente, com base nas discussões de Marcuschi (2001), Castilho (2000) e nas recomendações dos PCNs. Em seguida, faremos, à luz dos suportes teóricos, uma exposição da análise realizada nos três volumes que compõe a coleção e, por fim, trataremos nossas considerações finais.

2. Fundamentação teórica

2.1 O percurso da oralidade no ensino de língua portuguesa

Até meados do século XVIII, o ensino de língua portuguesa no Brasil se restringia até o período alfabético. A partir de 1759, com a reforma pombalina, o ensino da língua

portuguesa se tornou obrigatório no Brasil, seguindo o modelo de estudo da língua latina e destinado à gramática, retórica e poética (SOARES, 1998).

A disciplina denominada Português passou a existir nas últimas décadas do século XIX. De acordo com Soares (1998), nesse período, o estudo da língua serviria para a compreensão e imitação dos autores portugueses e brasileiros da época; para tanto, o ensino e os manuais (antologias escolares) pautavam-se no conhecimento e reconhecimento da língua. Essa concepção considerava a língua como sistema e, em face disso, se preocupava em garantir o estudo das regras de funcionamento do processo linguístico, pois assim, o educando poderia aperfeiçoar sua oralidade, leitura e escrita.

A partir da década de 60, com a democratização escolar, o foco do ensino passa a ser outro, embasado nos pressupostos dos linguistas Jakobson e Saussure. Durante esse período, conforme Soares, o ensino da língua passa a ter como objetivos “o desenvolvimento e aperfeiçoamento do comportamento do aluno como emissorcodificador e como recebedor-decodificador de mensagens e pela utilização e compreensão de códigos diversos verbais e não-verbais” (1998, p.57).

Percebemos que, com essa perspectiva da língua, o ensino passa a focar no desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão de mensagens; para tanto, os manuais didáticos enfatizavam a interpretação de diversos tipos de textos com foco no código, a gramática passa a ser descritiva com fixação na nomenclatura gramatical e suas classificações – o estudo pleno da gramática foi substituído pela teoria da comunicação, e a leitura é baseada na decodificação de signos.

É nesse período que surge no livro didático atividades que visam ao desenvolvimento da linguagem oral; no entanto, essas atividades não demonstravam um foco na oralidade, sendo assim, ou elas eram voltadas para usos cotidianos em sala de aula como, exposição de opinião do aluno e discussões com os colegas, ou serviam de atividades de suporte, nas quais os gêneros orais – como, por exemplo, o seminário e a entrevista – serviam de meio para se trabalhar outros temas e conteúdos, não obtendo espaço para o estudo de suas peculiaridades enquanto gêneros orais. Com isso, percebemos que o oral ainda que praticado não era caracterizado como objeto de ensino.

Essa perspectiva de língua como instrumento de comunicação persistiu até meados da década de 80, quando foram levantados questionamentos sobre a ineficiência do método de ensino de língua. É o que Soares (1998) vai definir como crise na linguagem; nesse momento houve uma corrida para repensar os métodos de ensino. Segundo Silveira (1991, p. 39):

Rediscutem-se as questões da correção linguística (em sua dupla face do ideal a ser atingido e do processo pedagógico tradicionalmente atribuído ao professor de Português), das práticas de leitura escolar (obrigatoriedade de leitura, seleção de livros, formas de avaliação), das práticas de produção textual (abandona-se, inclusive, o termo **redação**) e, talvez com menor vigor, a problemática da gramática escolar. Sem patrocínio ou

com ele (através de programas do MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, faculdades isoladas, etc), acontecem encontros entre a comunidade de professores universitários e a de professores de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus, especialmente os da rede pública.

Com a redemocratização do país, e com a inserção das novas teorias como as da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso, a perspectiva de língua como instrumento de comunicação não encontra mais seu lugar. O foco de estudo desloca-se do método de ensino para a aprendizagem e, a partir desses fatores, foi desenvolvida uma nova perspectiva linguística, a linguagem será concebida como forma de interação/atividade, recebendo influências diretas das novas teorias citadas anteriormente. Conforme Soares (1998, p. 59), essa concepção “vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”.

Nessa perspectiva, a língua é um sistema heterogêneo, o estudo da gramática passa a ser reflexivo, os textos são de diversos gêneros, a compreensão textual parte da inferenciação e a oralidade passa a ganhar um espaço mais definido, sua recomendação passa a fazer parte da proposta dos documentos oficiais que regem a educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, propõem que o ensino de língua portuguesa seja articulado em torno de dois eixos básicos: os usos da língua oral e escrita e o da reflexão sobre a língua e linguagem (BRASIL, 1998).

Crescitelli e Reis (2011) destacam que, nesse caso, a escola assume o papel de promover para o educando vivências de aprendizagem em que ele tenha contato com textos orais em contextos públicos dos mais variados tipos.

Percebemos com essa contextualização que o caminho traçado pelo ensino de língua portuguesa passou por diferentes fases, cada uma condicionada pelos fatores sociais e políticos do seu tempo e que, atualmente, segundo os PCNs, a oralidade deve ser trabalhada em sala de aula, e para tanto deve existir práticas que possibilitem esse trabalho.

2.2 O lugar da oralidade em tempos atuais

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, o que não constitui uma novidade diante do cenário histórico exposto nesse trabalho, e esse mérito concedido à escrita se justifica pela estreita relação que ela estabelece com o processo de aquisição da competência leitora. No entanto, com a criação dos PCNs na década de 90, a oralidade também ganha espaço entre os eixos de ensino de língua portuguesa, compartilhando a mesma importância da leitura, da produção de textos escritos e da análise linguística.

Em contrapartida, essa temática suscita discussões no ambiente educacional, pois a tradição continua sendo seguida, ou seja, a oralidade não é vista como uma habilidade a ser desenvolvida na escola e para sustentar essa tese a justificativa se fundamenta no fato de o estudante chegar ao ambiente escolar com o total domínio da fala; no entanto, contrariamente ao que se pensa, o estudo do oral vai proporcionar o desenvolvimento de habilidades da fala em suas diversas realizações, visando o aperfeiçoamento oral e linguístico dos discentes.

Os estudos de Marcuschi (2001a) reforçam a ideia de que existe uma prática que se define com a valorização da escrita em detrimento a fala e se configura como método recorrente e dicotômico no ensino de língua, supervalorizando a escrita; todavia, o linguista desconstrói essa perspectiva quando afirma que:

Assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de algumas das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior a escrita ou vice-versa (2001, p.35).

E sobre essa temática, Castilho (2000) afirma que a proposta ideal não é negar a importância da escrita, mas sim imitar a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. É necessário que o ambiente escolar forneça o acesso às duas modalidades. O estudioso ainda acrescenta que por meio da língua falada poderíamos chegar à língua escrita, num percurso mais proveitoso porque partiríamos do que o aluno conhece para domínios que ele desconhece. Mas o que acontece é que o espaço dedicado à oralidade se restringe a sessões de conversas temáticas em torno de algum assunto. De acordo com Brandão, Leal e Lima (2011, p.14), “tal prática deixa implícita a ideia de que as atividades de fala em situações informais, supostamente, dariam conta do ensino da oralidade”, ou seja, as atividades desse tipo envolvem a oralidade, no entanto, não demonstram um objetivo definido, uma habilidade a ser desenvolvida.

Para Soares (1999):

Não basta (...) que atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas; elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentemente em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros. (1999, p. 22).

Os PCNs reforçam esse conceito quando afirmam que o trabalho com os gêneros textuais orais necessita de planejamento; Dolz e Schneuwly (2004, p. 83) ressaltam que

os gêneros orais e escritos devem ser aprendidos de forma sistemática, por meio de uma sequência didática planejada “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Os teóricos ainda afirmam que os gêneros orais que devem ser privilegiados no ambiente escolar são os de esfera pública, como o debate regrado, o seminário e a entrevista, e para o estudo de todos eles é necessário que o aluno atente para as adequações linguísticas que cada gênero exige, sendo assim, as atividades destinadas para o exercício do oral não podem ser direcionadas apenas a conversas com os colegas e exposição de opinião em público, o estudante deve estar consciente de que o uso da língua requer adaptações que são condicionadas ao seu contexto de interlocução.

2.3 O espaço do Oral no Livro didático

E o que dizer de um dos recursos mais utilizados em sala de aula, nesse caso o livro didático? Será que ele tem seguido o que prescrevem os PCNs? Conforme o guia PNLD/2012 de língua portuguesa, cabe ao manual didático trabalhar com a prática e reflexão da língua e garantir a proficiência oral e escrita do aluno; e acreditando que o livro didático é um dos instrumentos mais acessíveis para os professores e alunos (BATISTA, 2003), destacamos a importância do trabalho com a escrita e a oralidade no livro de língua portuguesa, tendo em vista o que está previsto nos PCNs.

Segundo o guia PNLD/2012

Apesar de ter-se constituído como tópico de orientações curriculares oficiais para o ensino médio há apenas uma década, aproximadamente, o trabalho com a oralidade está significativamente presente em ao menos quatro dos manuais e em um dos compêndios deste *Guia* (2012, p.20).

Isso significa que, mesmo sendo aconselhado pelos documentos oficiais, algumas coleções persistem em não fazer um trabalho adequado com o gênero textual oral. De acordo com o guia, nessas coleções a oralidade aparece como atividade-meio e não como atividade-fim, ou seja, alguns autores compreendem que a competência oral já é plenamente estabelecida, e se restringem a seções de “conversas com os colegas” e “exposição de opinião”, o que não deixa de ser importante, mas não relevantes no que diz respeito aos gêneros que deveriam ser abordados para o desenvolvimento da competência oral como, por exemplo, os gêneros orais de esfera pública e formal.

Marcuschi (2001) afirma que raramente os livros didáticos dedicam mais de 2% do seu conteúdo para o estudo da fala. Para o autor, os autores de manuais didáticos não

apresentam uma proposta que assegura um bom trabalho com o estudo da fala: “a visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre a fala escrita” (2001, p.20). Por isso, é necessário que, além de trabalhar o gênero oral, é imprescindível fazer a correlação entre as duas modalidades. É o que afirmam também Fávero, Andrade e Aquino: “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis” (2003, p.13).

Isso significa que o Livro Didático de português, que é um dos materiais que é mais presente nas salas de aula, deve trazer em sua proposta a reflexão sobre a língua e o estudo da fala correlacionado com a escrita, com o intuito de preparar o aluno para se expressar oralmente bem em qualquer situação de interlocução.

Partindo desses pressupostos e no contínuo desse trabalho, partiremos para a análise de uma das coleções adotadas para o triênio 2012-2014 pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

3. Percursos metodológicos

A pesquisa é de caráter qualitativo e por isso retingimo-nos, então, a uma única coleção de livros didáticos, pois analisaremos a abordagem que os autores assumem quanto ao trabalho com os gêneros orais no livro didático. Segundo Silverman (1993 *apud* MARCUSCHI, 2001b, p.27), “o dilema não é escolher a perspectiva quantitativa ou qualitativa da pesquisa; o problema é saber o que se pretende investigar e, conseqüentemente, quais os melhores caminhos a serem traçados”.

O estudo em pauta envolveu a coleção Português Linguagens (CEREJA e MAGALHÃES, 2010), aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD2012) que visa subsidiar o trabalho pedagógico do professor e auxiliar o aprendizado do estudante em sala de aula por meio de distribuição gratuita de livros didáticos para rede pública de ensino.

A escolha dessa coleção justifica-se pelo fato desses manuais terem recebido aprovação para o uso no Ensino Médio pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco no triênio 2012-2014. O *corpus* do estudo, portanto, é composto por três volumes correspondente aos três anos do Ensino Médio. Cada volume é composto por quatro unidades, cada unidade tem em média 10 capítulos que se dividem em literatura e estudo de língua.

Para iniciar a análise fizemos um levantamento teórico de autores que trabalhavam com essa temática (a oralidade no livro didático) e consultamos o guia do PNLD de 2012, pois nele constam os critérios estabelecidos para a escolha do livro e as resenhas dos livros propostos para o triênio 2012-2014. Em seguida fizemos um levantamento das atividades que envolviam a oralidade propostas pelos autores nos três volumes que compõe a coleção. Após o levantamento, dedicamo-nos à análise das propostas.

4. Análise de dados

4.1 Análise das propostas do volume I

Os gêneros “seminário” e “debate” são focos, dentre outros, de propostas didáticas na coleção. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com gêneros dessa natureza é importante uma vez que “fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual” (2004, p.216).

Apesar do seminário, por exemplo, ser bastante frequente na escola, a reflexão sistemática sobre o gênero permite que o aluno passe a entendê-lo mais apropriadamente tanto do ponto de vista estrutural quanto funcional.

A proposta do material em análise configura-se como um avanço na sistematização da reflexão sobre o seminário, embora algumas questões ainda sejam passíveis de discussão.

Interessante destacar que os autores chamam a atenção dos alunos para o fato do gênero pertencer a domínio relacionado à produção de conhecimentos. Nesse caso, a funcionalidade do gênero é posta em cheque logo nas primeiras linhas do capítulo 8 da Unidade III, cujo título é “O seminário”. Deixar claro, então, que o gênero é utilizado para socializar pesquisas é uma primeira preocupação: “nos meios escolares, científicos e técnicos, são comuns situações em que uma pessoa ou um grupo de pessoas desenvolvem uma pesquisa e apresentam resultados a um público” (p.234). Acreditamos que essa escolha seja válida, pois o trabalho com gêneros textuais não devem ficar restrito a questões estruturais; a associação de saberes sobre estrutura e funcionalidade é o que permitirá ao usuário da língua interagir adequadamente. O gênero em estudo permite desenvolver, ainda, outras habilidades como a capacidade crítica e criativa dos alunos, além de proporcionar um momento de superação conjunta das dificuldades (VIEIRA, 2007).

Em seguida, os autores focam no planejamento. Essa etapa para a produção textual fará com que os alunos “despertem” para o fato de que se trata de um gênero que demanda uma série de preparativos antecedentes ao momento de apresentação. Destacamos como ponto forte dessa etapa os seguintes fragmentos:

Pesquisar em bibliotecas, na Internet e em locadoras quais livros, jornais, revistas especialistas, enciclopédias, vídeos, etc. poderão servir de fontes de informação sobre o tema.

Selecionar e organizar as informações, tendo em vista os passos da exposição: (...) * quais exemplos ou apoios (gráficos, dados estatísticos) serão utilizados para fundamentar a exposição; * que materiais e recursos audiovisuais (cartazes, apostilas,

retroprojetor, datashow, microfone, etc.) serão necessários (p.234).

O primeiro excerto contempla o processo de pesquisa que não se restringe apenas à Internet. Nos últimos anos, é sabido que as novas tecnologias e o acesso à internet têm sido praticamente única fonte de pesquisa. Nossa experiência ao atuar na Educação Básica evidencia isso. No entanto, é importante que os alunos entendam que pesquisa não é apenas “copiar e colar” informações prontas e disponíveis na rede. Entrevistar, ler livros, assistir filmes, ler jornais e revistas, observar situações, fazer experimentos, também são fontes importantes para a construção de conhecimentos em uma pesquisa.

O segundo fragmento está focado na organização das informações e como elas serão apresentadas para a audiência. Essa orientação permite que o aluno planeje como utilizará recursos que o ajudarão (a sua memória, por exemplo) e ajudarão ao público (visualização de dados). É uma forma de evitar que os alunos se esforcem para decorar falas e se preocupem mais com a clareza da exposição que poderá contar com suportes diversos.

Em relação ao momento de apresentação, os autores apontam o controle do tempo. Sabemos que essa orientação é muito válida uma vez que expor ideias em tempo controlado é uma dificuldade que observamos, inclusive, no Ensino Superior, em apresentações de eventos, etc. Por outro lado, apesar da administração do tempo ocorrer no momento da apresentação, acreditamos que essa orientação deva ser dada já no tópico do planejamento, pois muitas vezes a dificuldade em atender às demandas de tempo está relacionada ao fato de serem selecionadas informações além ou aquém do que o tempo real de apresentação permitirá.

Quanto à postura do apresentador, o livro didático reforça a relevância de algumas estratégias como: “não ficar de costas para a plateia” (p.235), “a fala do apresentador deve ser alta, clara e bem-articulada” (p.235) e “no seminário, predomina a variedade padrão da língua, embora possa haver maior ou menor grau de formalismo, dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores” (p.236). Apesar de serem informações básicas, sabemos que elas são orientações importantes para que os alunos possam se observar de forma consciente.

Outra orientação dada pelos autores está relacionada à apresentação de um seminário em grupo. As orientações dadas têm a finalidade de estimular a participação de todos os integrantes, mesmo que os papéis e as funções no momento da apresentação sejam distintas, “o grupo todo deve se ‘especializar’ no assunto em foco” (p.236).

No momento posterior (p.237-240), já se tendo refletido sobre o seminário, temos uma proposta de produção que parte da leitura de vários textos. Além dos disponibilizados, os autores trazem algumas indicações de revistas, livros e sites, o que não impede que os alunos busquem outras fontes. A proposta de produção oral é pertinente e bem relacionada com o que foi discutido anteriormente.

No final do capítulo, há um quadro com critérios para a avaliação. Consideramos que a etapa de avaliação é crucial para verificar a aprendizagem e redirecionar práticas docentes. Entretanto, destacamos que os critérios presentes no quadro só contemplam algumas das questões importantes como posicionamento do apresentador, fala e voz, linguagem, olhar e tempo. Questionamo-nos porque não contemplar critérios como levantamento e organização das informações, uso dos recursos de apoio e do roteiro, postura diante de fatos não previstos, vivência do trabalho em grupo, entendimento e participação da audiência. Além disso, acreditamos ser válida ainda uma proposta de autoavaliação uma vez que o aluno é também responsável por seu processo de aprendizagem.

No capítulo 2 da Unidade IV, temos a proposta de trabalho com o gênero debate. A discussão é introduzida a partir da reflexão de que temos necessidade de defendermos ideias em situações cotidianas. Entretanto, em alguns momentos, são realizados em espaços e em momentos predeterminados confrontos de pontos de vistas, sendo, então, o debate um gênero que se volta para essa finalidade.

Diferentemente da estratégia utilizada para o seminário, em que o aluno faz a leitura de um texto escrito pelos autores sobre o gênero, no debate temos uma transcrição de um debate para que o aluno leia e, em seguida, responda a algumas questões.

A partir dessas questões, o gênero vai sendo apresentado ao passo que o aluno, a partir da sua leitura e de sua observação sobre o gênero, vai levantando hipóteses. Encontramos ao longo das 10 questões, reflexões sobre os papéis dos envolvidos (debatedores e moderador), a divergência de opiniões, a identificação de argumentos e contra-argumentos, a retomada de falas, exemplos de marcadores linguísticos que expressam pontos de vista, o nível da linguagem, o público-alvo do debate e seu suporte.

Encontramos ainda um box, cujo título é “Debater: crescer com o outro”, que objetiva destacar que debate não é briga. Além disso, entendemos que esse box faz o aluno perceber que mudar de opinião é possível e que debates são sempre enriquecedores.

Após a atividade, é chegado o momento da proposta de produção. A partir da leitura de outro texto, os alunos devem defender pontos de vistas sobre uma questão relacionada, lançada pelos autores da coleção. Há um quadro de orientação sobre questões relacionadas à preparação da sala, ao moderador, ao tempo, a procedimentos (como, por exemplo, respeitar regras, não levar as discussões para terreno pessoal, etc.), ao uso da língua e à expressão (olhar, tom de voz, etc.).

Embora este capítulo intitulado “Debate regrado público” seja breve (p.270275), acreditamos que o gênero é abordado de forma reflexiva. É necessário, entretanto, que o professor observe se há necessidade de dar continuidade à reflexão e apresente variados debates regrados para os alunos.

4.2 Análise das propostas do volume II

Nesse volume, no capítulo um da unidade I, temos como proposta didática o trabalho com os gêneros mesa-redonda e entrevista. Inicialmente, os autores tratam do gênero mesa-redonda; como primeiro ponto, trazem a definição do gênero que se caracteriza por fazer parte da modalidade oral da língua; e, em seguida, apresentam o papel do moderador e falam sobre a organização do gênero (participação de expositor e ouvintes). Ressalta-se que essa explicação inicial para os estudantes é considerável, pois muitos, nessa fase da escolaridade, não têm consciência do funcionamento do gênero e não conhecem as funções específicas dos envolvidos.

Logo após, é proposto para os alunos que se organizem em grupos e, com base em duas matérias jornalísticas e em outras pesquisas, redijam um texto opinativo com a seguinte temática: “até que ponto a mídia deve explorar os fatos do cotidiano sem deixar de ser ética” (p. 73), e enfatizam que esse texto será exposto no momento da mesaredonda.

Na seção seguinte “realizando a mesa- redonda” (p. 75), os autores da coleção recomendam que, ao participar da mesa-redonda, o aluno:

- Evite certos hábitos da linguagem oral, como a repetição constante de palavras e expressões, como *certo?*, *tipo assim, né?*, *ahnn...*, pois elas prejudicam a fluência da exposição.
- Durante a interlocução, se necessário, faça uso de expressões de reformulação, isto é, expressões que permitem retornar o sentido de uma palavra, um conceito, (...), como *isto é, quer dizer, como por exemplo, em outras palavras*, etc. Use também expressões que confirmem continuidade ao texto, como, *além disso, por outro lado, outro aspecto, apesar disso*, etc. (p. 75, grifo do autor).

Ao exemplificar o que deve ser evitado na exposição oral, os autores proporcionam uma reflexão sobre a variedade linguística utilizada em uma situação formal; e com as dicas de argumentação instrumentalizam o aluno para o seu discurso.

A mesa-redonda, na nomenclatura de Dolz, Pietro e Scheneuwly (2004), configura-se como um debate de opinião de fundo controverso que não objetiva uma decisão, mas a colocação em comum de pontos de vista. Para os autores, o trabalho com esse gênero é de suma importância, pois proporciona o desenvolvimento da capacidade linguística (estratégias de argumentação) e cognitiva (capacidade crítica) do aluno.

Na análise desse gênero, não identificamos uma colocação explícita sobre a relação fala-escrita, mas percebemos que, a partir do momento em que os autores trazem os textos para estudo (matérias jornalísticas) e que indicam a produção de um texto opinativo para servir de base para os argumentos no momento da discussão, estão fazendo a referência, ainda que não muito objetiva, ao *continuum* existente entre as duas modalidades.

O outro gênero oral abordado nesse volume, no capítulo cinco da unidade III, é a entrevista. No tratamento com o gênero, os autores apresentam inicialmente uma reflexão introdutória sobre vários tipos de entrevista: “existem vários tipos de entrevista, entrevista

de emprego, entrevista médica, entrevista jornalística” (p.286); em seguida explicam qual é o papel do entrevistador e do entrevistado. Após essas reflexões, é apresentada uma entrevista jornalística e um exercício; nele há indagações sobre algumas peculiaridades do gênero, como público-alvo e linguagem utilizada. Esses pontos são importantes, pois o aluno deve se conscientizar de que seu repertório linguístico deve atender às expectativas do seu destinatário.

Milanez (1992) afirma que o gênero entrevista é um excelente instrumento para aquisição da variedade oral, ou seja, ao utilizar esse gênero como exercício o aluno reflete e utiliza a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral, atentando para os recursos e desenvolvimento das aptidões linguísticas que esse gênero proporciona.

No exercício de interpretação da entrevista os autores fazem alguns questionamentos que buscam chamar atenção para aspectos linguísticos do gênero:

Observe a linguagem empregada pelo entrevistador e pelo entrevistado.

- a) Que variedade linguística foi empregada por eles?
- b) Que forma de tratamento foi usada pelo entrevistador para dirigir-se ao entrevistado?
- c) O tratamento usado na entrevista confere maior ou menor formalidade à interação entre entrevistador e entrevistado (p. 289).

Esse exercício faz com que o aluno reflita mais uma vez sobre a variação utilizada. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que, contrariamente a uma conversa comum, a entrevista apresenta um caráter estruturado e formal cujo objetivo é satisfazer as expectativas do destinatário.

Na página seguinte, na seção “Produzindo a entrevista” (p. 290), os autores trazem como proposta a realização de uma entrevista; a ideia é que depois de transcrita a entrevista deverá ser publicada no jornal mural da turma, o compartilhamento do texto produzido por meio do jornal é uma atividade relevante, pois por meio dela os autores garantem a produção textual com finalidade específica, permitindo que os alunos reconheçam a utilidade social do seu texto.

No tópico “Preparando a entrevista e entrevistando”, os autores apresentam as etapas a serem seguidas para sua realização: “faça um roteiro de perguntas, leve um gravador, apresentem uma pergunta de cada vez” (p. 290). Essas orientações, apesar de parecerem simples, garantem que os alunos fiquem atentos às características que compõem o gênero. Na seção seguinte, “Transcrevendo a entrevista”, os autores orientam a transcrição:

Escrevam uma introdução, apresentando o entrevistado e o assunto da entrevista.

Reproduzam o diálogo mantendo a linguagem empregada pelo entrevistado, mas evitando as marcas da linguagem oral.

Façam um rascunho e passem a entrevista a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe. Avalie sua entrevista. Refaçam o texto, se necessário. (p. 290).

Por fim os autores propõem uma revisão geral do gênero, no boxe “Avalie sua entrevista”: “(...) verifiquem se a linguagem empregada está adequada ao perfil dos leitores e ao gênero textual” (p. 290).

Verificamos que, apesar de não ser muito longa a discussão sobre o gênero entrevista, os autores trouxeram reflexões pertinentes sobre a oralidade e, em alguns momentos, correlacionando-a à escrita, dando oportunidade para que a reflexão do aluno parta do que conhece para domínios que ele desconhece, como propunha o linguista Castilho (2005). Crescitelli e Reis ainda enfatizam que esse tipo de atividade faz com os discentes percebam:

(...) as diferenças encontradas, na comparação do texto falado com o texto escrito, para que delas tenha conhecimento e adquira a consciência de que ambas as modalidades de texto se organizam de modo diferente e que, em especial, tenha clareza de que uma não é melhor do que a outra, mas que atendem a situações comunicativas diversas. (2011, p. 35).

Os autores da coleção propõem uma atividade de retextualização – na seção intitulada “Transcrevendo a entrevista” – sem mencionar quais seriam as marcas da oralidade que deveriam ser suprimidas no texto escrito. A questão lançada para o estudante é a seguinte: “reproduzam o diálogo mantendo a linguagem empregada pelo entrevistado, mas evitando as marcas da linguagem oral” (p. 290); identificamos na seção anterior, em um exercício com uma entrevista escrita, que os autores mencionam:

Quando falamos, é comum suspendermos o pensamento, deixando frases incompletas, assim como empregamos gestos no lugar de frases, (...) usamos expressões que retomam ideias anteriores, como *então, aí* ou como *eu dizia*, etc..., ou expressões como *né, hum, pois é*, etc. (p. 289, grifo do autor).

Com isso, percebemos que as informações fornecidas parecem ser incipientes diante da complexidade da proposta da atividade, uma vez que deveriam explicar para o aluno que, para suprimir as marcas da linguagem oral, é necessário, por exemplo, adequar a pontuação, eliminar repetições, redundâncias e paráfrases, organizar os turnos por parágrafos, etc. Além disso seria relevante apresentar, nesse momento, as relações entre fala e escrita e, com isso fazer uma reflexão da imbricação entre as duas modalidades.

4.3 Análise da proposta do volume III

Nesse volume, no capítulo dois da unidade III, o gênero em foco é o debate regrado público: estratégias de contra-argumentação. Nessa discussão os autores da coleção resgatam grande parte do que foi discutido no volume I sobre o debate, analisado anteriormente. No entanto, a ênfase nesse último volume são as estratégias de argumentação.

Para iniciar a seção “Trabalhando o gênero”, os autores trazem a síntese de um debate composto por um educador, um sociólogo e um economista sobre o tema “Por que a escola é chata?” (p.258); em seguida há um exercício de interpretação da síntese do debate, nele os autores chamam a atenção do aluno para os contra-argumentos utilizados pelos debatedores. Após esse exercício de identificação, os autores apresentam o tópico “estratégias de contra-argumentação”; nessa seção há dicas a respeito de contra-argumentos que servirão para futuro debate, que será a atividade proposta pelos autores. Nas indicações eles sugerem:

Tente descobrir incoerências ou contradições nos argumentos do adversário(...). Se as afirmações do adversário são generalizantes, demonstre, com um ou mais exemplos de casos, ou situações particulares que o argumento do adversário é inconsistente (...) examine o valor das palavras empregadas (...) (p. 260).

Os pontos levantados nas dicas dos autores revelam-se pertinentes, pois fazem com que os alunos atentem para o próprio discurso e avalie o discurso do outro a fim de construir a defesa do seu ponto de vista, e com isso, percebemos um exercício que vai além da mera exposição da opinião do estudante, uma vez que, leva em consideração a reflexão dos discursos envolvidos.

Posteriormente a esses pontos, há um exercício com dois textos e a tarefa do aluno será discutir com os colegas os contra-argumentos possíveis em relação ao texto. Passada essa fase, os autores propõem a realização de um debate regrado público; para tanto, descrevem os princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático (postura, organização, escolha do moderador e tempo) (p. 262); e no que diz respeito ao uso da língua, eles indicam:

Use a variedade padrão, menos ou mais formal, de acordo com o perfil dos participantes.

Evite o uso reiterado de palavras e expressões como *né? Tipo assim*, etc., pois atrapalham o fluxo das ideias e dispersam a atenção dos ouvintes.

Faça referência à fala do outro, *Conforme disse fulano...discordo em parte de fulano...* (p. 262, grifo do autor).

Observamos que os autores se preocupam em instrumentalizar bem o estudante em relação às estratégias de contra-argumentação, trazendo as reflexões pertinentes para o uso adequado da fala em suas situações formais de uso. O gênero abordado consegue abarcar não só a oralidade e as estratégias de argumentação do aluno, mas também desenvolve nele a capacidade de defesa do ponto de vista, a capacidade crítica, além de proporcionar o exercício do posicionamento linguístico adequado ao contexto social. No entanto, é perceptível uma redução do trabalho com os gêneros orais nesse último volume, que por fazer parte do último ano escolar, se concentra mais em atividades de leitura e análise linguística visando à preparação para o ENEM e para os vestibulares.

5. Considerações finais

Verificamos que a coleção analisada atende ao que é prescrito pelo PNLD/2012, quando ele indica que o manual deve proporcionar o estudo da modalidade oral da língua em suas situações públicas; identificamos que os autores privilegiaram os gêneros mais recorrentes no ambiente escolar, e com a seção intitulada “produção de texto”, contemplam alternadamente gêneros orais e escritos. A oralidade é trabalhada por meio dos gêneros: debate regrado, entrevista, seminário e mesa-redonda. Com a presença desses, percebemos que o trabalho com a oralidade demonstrou-se resumido, mas bem articulado nos três volumes.

As atividades propostas exigem do estudante um retorno do que foi discutido em cada gênero, por meio de exercícios, de projetos, e de autoavaliações. Essas estratégias didáticas configuram-se importantes devido à reflexão que trazem no final de cada etapa de estudo. Nos outros blocos destinados à literatura e à análise linguística, a oralidade não é contemplada, nem por meio de exercícios nem em outras seções da coleção.

No trabalho com gêneros orais, os autores não negaram a escrita, pelo contrário, correlacionaram as modalidades (fala-escrita), fazendo com que o aluno percebesse uma ligação entre elas, como vimos na elaboração de roteiros (escritos) de apoio para o trabalho com o gênero debate regrado público, seminário, mesa-redonda, e nas atividades de transcrição do gênero entrevista; no entanto, não incentivaram a análise dessa relação, o que é imprescindível para que o aluno compreenda as semelhanças que ambas modalidades apresentam, e percebam que alguns gêneros escritos, em sua produção, recolhem textos que foram produzidos oralmente. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2003), o estudo do oral não deve ser dissociado do estudo da escrita, pois essas modalidades estabelecem uma relação de mútua cooperação.

Com a análise realizada, constatamos que há um início da conscientização da importância do trabalho com o oral, por parte dos autores da coleção, o que revela um progresso, não um progresso que se demonstra quantitativamente proporcional à modalidade escrita, mas progresso que diz respeito à qualidade do ensino do oral, que nesse momento ocupa a posição de atividade fim, deixando de lado o lugar de atividade meio que ocupou durante tanto tempo.

Desse modo, o ensino da modalidade oral da língua vai firmando seus primeiros passos, imprimindo sua relevância no ensino de língua materna, e em um dos recursos didáticos mais presentes em sala de aula, o livro. É importante, também, salientar que o livro didático não é o um trilha a ser seguido para o trabalho com os gêneros orais, mas é um caminho, acessível, de possibilidades que poderão ser adaptadas e melhoradas.

Caberá aos profissionais que escolhem o material didático ficarem atentos às propostas dos livros apresentados, pois esses deverão levar em consideração todos os eixos de ensino de língua e, em especial, a oralidade, porque tem garantido pouco espaço nos manuais didáticos. Para tanto, é fundamental um olhar atento às formações continuadas que instrumentalizam o profissional para tal escolha e, principalmente, analisar como se dá a utilização do manual selecionado nas aulas.

Sabemos que esse assunto está longe de se esgotar e que outras coleções deverão ser analisadas com intuito de identificar quais consideram a oralidade como eixo importante para o ensino de língua, e que com isso garantam a continuidade do trabalho com o oral no ensino de língua materna.

6. Referências

BASTOS, Neusa (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

BRANDÃO, Ana C.P.; LEAL, Telma F.; LIMA, Juliana M. A. oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?. In: GOIS, Siane; LEAL, Telma F. (Org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como de reflexão**. Belo horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-35.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. MEC. **Guia de livros didáticos PNLD 2012: Língua Portuguesa / Ministério da Educação**. – Brasília, MEC: 2011.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens: literatura, produção de texto, gramática**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-40.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MARCUSCHI, Luis Antônio. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**; perspectiva para o ensino de língua materna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOIS, Siane; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 1334.

MARCUSCHI, L, A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In. DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-32.

_____. **Da fala para escrita**. Atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o continuum qualitativo-quantitativo. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso** 1(1): 2001b. p. 23-42.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama Editorial, 1992.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1997], 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOZL, J.; PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 213-237.

SOARES, Magda. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: **História, perspectivas e ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Educ, 1998.

_____. Magda. **Uma proposta de letramento**. São Paulo: Moderna, 2003.

VIEIRA, Ana R. F. **Seminários escolares**: gêneros, interações e letramentos. Recife: Ed Universitária, 2007.