

As práticas orais na escola: recomendações do livro didático do 1º ano do ensino fundamental

Speaking practices at school: recommendations for textbooks on the 1st year of primary education

Tatiane Henrique Sousa-Machado*

Resumo: Este estudo, de natureza qualitativa e interpretativa, tem como objetivo analisar o tratamento dado à oralidade nas propostas apresentadas no livro didático “Hoje é dia de Português”, de Samira Campedelli, Editora Positivo (1º ano). Objetiva-se, assim, discutir a oralidade como objeto de ensino e comparar as práticas às recomendações dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares. Destaca-se que, apesar de o manual de utilização do livro didático apresentar pressupostos teóricos pautados em documentos oficiais, quando o olhar se volta às atividades propostas, a oralidade é negligenciada, uma vez que os gêneros indicados nesse manual não são contemplados nas unidades. Pretende-se, assim, discutir a necessidade de capacitação docente, no intuito de ampliar os recursos pedagógicos para além do livro didático, com garantias para o trabalho com a modalidade oral da língua.

Palavras-chave: Oralidade; Letramento; Livro didático; Ensino Fundamental.

Abstract: This study, which is both qualitative and interpretative, has the objective of analyzing the treatment given to speaking in the proposals presented in the textbook “Hoje é dia de Português”, written by Samira Campedelli, Editora Positivo (1st year). The aim is to discuss speaking as a teaching object and compare practices to the recommendations of the Federal Government Curricular Guidelines and Parameters for Education (Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares). It is important to highlight that although the manual for the textbook presents theoretical assumptions based on official documents, when close attention is given to the proposed activities, speaking is neglected, once the indicated genres in the manual are not presented in the units. Therefore, the intention is to discuss the need for teacher training, with the objective of expanding the pedagogical resources beyond the textbook in order to ensure that speaking is being considered.

Keywords: Speaking; Literacy; Textbook; Fundamental Teaching.

Introdução

A invenção da escrita e a possibilidade de armazenamento e transmissão de informações garantiu a esse modo de enunciação o status de revolução tecnológica e de superioridade diante da oralidade, renegada ao segundo plano. No entanto, alguns estudos como os de Tfouni (2010) e Assolini e Tfouni (1999) têm observado a tradição oral pela perspectiva das ciências da antropologia, sociologia, psicologia e linguística, fato esse que recaptura a importância de reflexões sobre a oralidade, bem como o seu ensino na escola.

* Docente da Universidade Paranaense – UNIPAR, campus Umuarama-Sede. Pós-graduanda do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

A escrita, mesmo criada posteriormente à oralidade, está imbuída de um caráter mitológico, pois é compreendida como uma tecnologia que permitiu o domínio de atividades cognitivas. Contudo, “a escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como um bem natural” (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

Neste estudo, escrita e fala, são consideradas modalidades de enunciação que se sobrepõem, ou seja, usos orais (fala) e usos letrados (escrita) misturam-se e variam de acordo a situação imediata. Dessa forma, a fala é uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, por meio de sons dotados de aspectos prosódicos, bem como diferentes recursos expressivos de outra ordem como a gestualidade, olhar ou mesmo mímica (MARCUSCHI, 2010). Por outro lado, para esse mesmo autor a escrita configura-se como um modo de produção textual-discursivo por meio de elementos gráficos, envolvendo também unidades iconográficas e ideogramas. Sendo assim, não há na perspectiva assumida neste estudo, bem como na concepção de Marcuschi (2010), uma modalidade de uso da língua puramente escrito ou puramente oral, mas sim um constante *continuum* entre duas modalidades de uso da língua.

Desse modo, o presente estudo dedica-se a discutir o tratamento da oralidade na escola, observando quais atividades são estimuladas no livro didático. Optou-se pela obra “Hoje é dia de Português” de Samira Campedelli, 1ª série (ensino fundamental), adotado pela rede municipal de ensino da cidade de Umuarama, uma vez que minha atuação profissional envolve a formação de professores para atuação nesta rede.

Para tanto, parte-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa de caráter interpretativo, resgatando alguns estudos que tratam do ensino da oralidade no âmbito escolar, bem como a análise das atividades propostas. O referencial teórico orienta-se a partir dos estudos de Bakhtin (2003), sobre os gêneros discursivos, bem como seu tratamento didático por meio das contribuições de Dolz e Schneuwly (2010). Também são explicitadas teorias acerca da oralidade e letramento de Tfouni (2010), além dos pressupostos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) e Diretrizes Curriculares da educação básica do Paraná.

Os PCNs recomendam o tratamento da oralidade, levando em consideração os diferentes usos da língua falada na sociedade, entretanto, pesquisas apontam que a oralidade tem sido negligenciada, já que acaba limitando-se a momentos de ‘conversas’ com os colegas conforme indicações no final das unidades dos livros didáticos. Partimos dos seguintes questionamentos:

- Como o livro didático adotado pela rede municipal de ensino de Umuarama recomenda o trabalho com a oralidade?
- Quais os principais gêneros orais abordados pelo livro?
- Como são recomendadas as atividades que envolvem oralidade?
- Os usos reais da oralidade na sociedade são considerados?

Diante deste contexto, lançam-se as seguintes hipóteses: a) o tratamento da oralidade nos livros didáticos limita-se à indicação de atividades como “discuta com seus colegas”, uso limitado da oralidade. b) as atividades que envolvem diferentes usos da oralidade ficam a cargo do docente, cabendo a ele criar situações comunicativas que estimulem o contato com diferentes usos em detrimento do contexto e interlocutor.

Sendo assim, intenciona-se pesquisar sobre a oralidade e gêneros orais no presentes no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Hoje é dia de Português), partindo dos seguintes objetivos:

- a) analisar o tratamento da oralidade no livro didático do 1º ano;
- b) verificar se os encaminhamentos atendem as recomendações dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares;
- c) destacar quais tipos de atividades são priorizados no livro didático do 1º ano;
- d) analisar quais os Gêneros orais recomendados no livro didático.

Discussões como essas podem promover reflexão sobre a constante necessidade de análise dos livros didáticos, uma vez que esses representam os principais objetos de trabalho do professor.

1. Dimensão interacional da linguagem e a oralidade

A interação verbal caracteriza-se como um fenômeno social, manifestado por intermédio da enunciação e se constituindo como realidade fundamental da língua, uma vez que permite comunicarmos e interagimos, constantemente, por meio da linguagem. A linguagem como atividade humana possui um legado histórico e cultural, já que por meio dela manifestam-se as relações históricas e sociais de seus locutores.

Assim, conforme pressupostos de Bakhtin e o Círculo bakhtiniano, o estudo da língua deve pautar-se nas situações sociais, compreendendo-as como fato social, em que estão envolvidos diferentes indivíduos, pois nos comunicamos sempre com o “outro” e é a ele que buscamos convencer ou refutar. Logo, nosso discurso em todos os momentos, é perpassado por diferentes vozes que permitem a construção da ‘nossa palavra’, que parte necessariamente da

‘palavra do outro’. Por conseguinte, a concepção de palavra neutra para Bakhtin/ Volochinov (2004, p. 125) é mera ilusão, pois:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.125).

O trabalho com a oralidade e a escrita na sala de aula deve, obrigatoriamente, observar que o processo interativo estabelece-se a partir de uma dada finalidade social que envolve uma relação valorativa em relação a esse “outro” enquanto partícipe da enunciação. Nesse contexto, cabe ao professor e ao texto lido o papel de mediadores, pois é por meio deles que a interação se estabelecerá.

Por conseguinte, esse tipo de atividade deve ser organizada, objetivando a manifestação da expressão de acordo com o interlocutor, função social e gênero, visualizando o ouvinte como coprodutor, ou seja, produtor de novos sentidos, manifestados por meio da exposição oral, enquanto manifestação da atitude responsiva externa que demandará diferenças de acordo com a situação imediata de uso.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2004, p.113), “(...) toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que *procede de alguém*, como pelo fato de que *se dirige para alguém*. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*”. Interação essa de natureza social, já que aqui são partilhados: julgamento de valor, crenças e ideologias situadas historicamente e socialmente; e que definirão os dizeres autorizados ou não, o estilo e o gênero a ser empregado em detrimento da relação com o outro e a situação imediata. Ainda em relação a essa diferenciação Bakhtin/Volochinov pontuam:

A palavra dirige-se a um interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social [...] Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no figurado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 112).

E nesse processo, de acordo com os estudos de Vygotsky, cabe ao docente a função de ‘par superior’, capaz de mediar o trabalho com vistas à efetivação da expressão em conformidade aos aspectos exteriores (condições reais de enunciação – situação imediata e

interlocutor). Entretanto, a explicitação desses fatores no ambiente escolar não é tarefa fácil e caberá mais uma vez ao docente criar estratégias que se aproximem dos usos da linguagem.

Conforme Antunes (2003, p. 99), o trabalho com a oralidade deve orientar-se como: “prática social que envolve dois ou mais interlocutores em torno de um sentido ou intenção particular” e, semelhantemente a escrita, serve à interação verbal por meio de diferentes gêneros. Portanto, não há sentido em pensar a fala como local de espontaneidade, relaxamento ou falta de planejamento e descuido com a norma-padrão, pois a fala, tal como a escrita, varia, pode ser mais planejada dependendo do contexto de uso.

Diante da temática abordada, na próxima seção são apresentados os conceitos de oralidade e letramento do presente estudo, já que as práticas orais estão vinculadas a esses dois movimentos.

2. Oralidade e letramento

Os conceitos de oralidade e letramento podem ser compreendidos, a partir de Marcuschi (2010), como práticas sociais que se apresentam sob as variadas formas ou gêneros discursivos, o primeiro fundado na realidade sonora e o segundo na gráfica, ambas utilizadas por todos os indivíduos, independentemente da alfabetização.

Segundo Tfouni (2010), oralidade e letramento são práticas sociais, nas quais o letramento não pode ser limitado à aquisição da escrita, mas sim a práticas sociais e históricas de caráter escritural que permitem a permanência no tempo, ou seja, o modo como os fatos são registrados linguisticamente.

Essa mesma autora assevera que alguns autores acreditam que existem usos exclusivamente orais e usos letrados da língua, e esses seriam isolados, pois haveriam características marcadas para a modalidade oral (raciocínio emocional) e para a modalidade escrita (raciocínio abstrato e lógico) de comunicação. Contudo, tais considerações não observam o papel do contexto imediato, bem como dos interlocutores em diferentes situações comunicativas, configurando-se assim, como uma visão minimalista, que não leva em conta os diferentes usos.

Além disso, Tfouni (2010), ao analisar as narrativas de uma analfabeta denominada Dona Madalena, observa que o discurso oral do analfabeto pode estar perpassado por características do discurso escrito, tais como efeito de suspense e a antecipação de informações que visam solucionar problemas de compreensão. Nesse sentido, a função de autor não se limita

àqueles que aprenderam ler e escrever, mas a uma instância do discurso letrado, social e historicamente constituído, logo, acessível a todos, independentemente da alfabetização.

Diante do exposto, escrita e fala no presente estudo serão tomadas como fatos linguísticos manifestados em práticas orais e letradas heterogêneas, uma vez que a própria língua também possui caráter heterogêneo. Logo, é necessário entender que assim como a oralidade pode influir na escrita, a escrita também pode influir na oralidade, pois são processos interligados, não existindo supremacia de um em detrimento do outro.

Contudo, teóricos como Marcuschi (1997) compreendem que ainda nos livros didáticos impera a teoria da grande divisa, na qual a oralidade é analisada por meio de critérios da escrita, nos quais se atribui à oralidade uma instância “defeituosa” que pode ser aprimorada por meio da aproximação com os padrões da escrita, considerada padrão.

Esse tipo de conduta produz equívocos tais como: supervalorização da escrita, tomada como “a melhor”, sem levar em consideração que os valores são atrelados às funções sociais; comparações entre escrita e fala, considerando a língua como homogênea; ou mesmo tomar a fala e a escrita como sistemas diversos de representação, quando na verdade são duas formas de realização (modos de enunciação) da língua. Esses equívocos frequentemente conduzirão a encaminhamentos de ensino-aprendizagem desconexos dos reais usos orais e escritos da língua na sociedade.

2.1 Oralidade no ensino fundamental

A criança, desde os seus primeiros anos de vida, começa a ter contato com o discurso oral; assim, ao chegar à escola, já possui habilidades de interagir por meio da oralidade, cabendo a essa instituição expandir os diferentes usos da oralidade na sociedade. No entanto, muitas vezes, a escola se limita às conversas ou à prática da leitura em voz alta, atividades essas fundamentais, mas distantes dos usos da oralidade no cotidiano.

Assim, trabalhar diferentes aspectos da oralidade pressupõe suscitar atividades pertinentes e adequadas para cada caso e idade, fazendo com que as habilidades comunicativas dos alunos sejam aperfeiçoadas.

As atividades fundamentadas na oralidade devem permitir ao aluno observar que a língua oral está intimamente ligada ao cotidiano, seja em práticas informais como a conversa, seja em práticas mais formais em instâncias públicas. Todavia, conforme assevera Antunes (2003), existe um distanciamento desta realidade na escola, já que, muitas vezes a fala é

considerada como o ponto em que ocorrem as violações das regras gramaticais, não levando em conta as situações sociais, nas quais ocorre a interação. Essa postura leva os docentes a priorizar os usos informais da oralidade, predominando o coloquial, como a conversa, troca de ideias, dentre outros, deixando de abordar gêneros orais de comunicação mais formal como abordagens de textos mais rígidos e complexos.

Além das contribuições de Antunes, Schneuwly (2010) assevera que trabalhar com a oralidade implica em ajudar no processo comunicativo de forma que ele seja claro e coerente, escolhendo o melhor vocabulário a ser usado; ensinando a declamar; ler coletivamente e em voz alta, evitando assim mal entendidos futuros.

Um dos fatores fundamentais no ensino da oralidade reside nas relações entre a modalidade oral e a modalidade escrita, já que por não serem levados em conta os fatores que agem sobre a enunciação oral e a escrita, muitas vezes, o aluno tende a ser conduzido por ideias de que só falará bem, mediante o aprimoramento da escrita, o que não é verdade.

Assim, pelo fato da criança não depender da escola para aprender a falar, por já chegar se comunicando, o oral tem ficado em segundo plano. Em contrapartida, a escola trata a escrita como a modalidade de mais prestígio. Essa postura deixa implícito o pressuposto de que existe maior necessidade de ensinar o que não se sabe, a escrita.

A modalidade escrita é erroneamente entendida como sistemática vinculada à escolarização da criança, desconsiderando-se que a própria criança pode ser agente do seu saber, incorporando experiências de seu ambiente sociocultural, sejam elas orais ou escritas.

Além disso, as modalidades oral e escrita não são desvinculadas da realidade sociocomunicativa imediata, uma vez que: “A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete em boa medida, a organização da sociedade, porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais” (MARCUSCHI, 2010, p. 35), revelando suas regras, bem como as diferentes necessidades supridas pela interação verbal.

Neste sentido, pesquisadores, como Franchi (1999) defendem que a atividade oral da criança deve ser privilegiada, ao invés das técnicas de oralização de textos extensos realizadas pelo professor. Levá-las para atividades recreativas, segundo Franchi (1999), fará com que seja compartilhada e completada a aprendizagem, sendo uma atividade dialogada, de livre manifestação e fala descontraída.

Em contrapartida, o tratamento da oralidade na escola, muitas vezes, limita-se a exercícios que privilegiam atividades de oralização, nas quais a manifestação da fala organiza-

se a partir de um material escrito, e que nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real (MARCUSCHI, 1997). Sobre essa constatação, De Pietro e Wirthner (1996, *apud* Dolz e Schneuwly, 2010), em pesquisa realizada na França, destacam que 70% das atividades escolares orais configuram-se como oralização, resultados provavelmente semelhantes aos do Brasil.

Além disso, no ensino de língua materna, no que tange à oralidade, “quase não há menções sistemáticas à variação linguística da fala, ignorando-se a variação na escrita e, ainda, não há exploração consistente sobre as formas de construção de sentido na fala” (MARCUSCHI, 1997, p.47).

Schneuwly (2010) assevera que cabe à escola propiciar ao aluno confrontar a oralidade cotidiana com as institucionais e reguladas, que mesmo imediatas, apresentam um rigor organizacional. Esse autor recomenda o trabalho com atividades de rádio na sala de aula, entrevistas, assembleias da sala, monólogo e receitas de cozinha, oportunidades em que o aluno se deparará com a necessidade de cuidado com a dicção, volume e vocabulário.

A próxima seção dedica-se a discussão sobre as orientações presentes nos PCNs, sobre o tratamento da oralidade no ambiente escolar, bem como as Diretrizes Curriculares.

3. Oralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares de ensino de língua portuguesa: caminhos sugeridos

Os Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa (PCN – BRASIL, 1998), ao tratar de oralidade, afirmam que é necessário seu desenvolvimento na questão de diferenças existentes na fala e adequação nas características dos gêneros orais:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizadas e convencionais, que exijam controle mais eficiente 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 apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros de vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998, p. 67).

Logo, a escola e o professor não ensinarão falar de uma maneira geral, mas sim desenvolver o domínio de gêneros que apoiam a aprendizagem na Língua Portuguesa, aliados

aos diferentes gêneros da vida pública, tais como os debates, as entrevistas e outros gêneros orais que circulam na sociedade.

De acordo com os PCNs, o trabalho com a oralidade deve funcionar nas escolas com objetivos claros, não se limitando, exclusivamente, ao emprego dos níveis formais da fala, mas sim em diferentes situações. Tal postura visa afastar-se da concepção de que a fala “correta” aproxima-se da escrita. Assim, preconizam os Parâmetros Curriculares que

para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998, p.31).

Entretanto, esse objetivo está distante de ser alcançado, pois ainda impera uma visão dicotômica em relação à fala e à escrita.

Dentre as atividades sugeridas, elencam-se: i) escuta; ii) reprodução de situações reais de interlocução; iii) trabalho com o discurso: semântica, pragmática e gramática; iv) destaque aos elementos não-verbais como gestos, expressão facial e corporal e produção; v) encenação; vi) memorização de textos; e vii) contato com situações reais de interlocução (entrevistas, teatros, debate). Tais atividades proporcionam conhecimento teórico e participação social, capacitando o aluno para enfrentar as diferentes formas de comunicação com as quais terá contato na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino de Língua Portuguesa apresentam como objetivo do ensino da oralidade promover situações que incentivem os alunos a falar, fazendo uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais, bem como, mostrando que as diferenças de registro não constituem objeto de classificação; contudo, é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas.

Parte-se neste documento do pressuposto de que a oralidade compreende o uso de operações linguísticas complexas, bem como diferentes recursos expressivos (entonação, gestos). Cabe ao docente realizar atividades orais que ofereçam condições ao aluno de

falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir (PARANÁ, 2009, p. 65, grifos nosso).

Nessa concepção, pode-se perceber a ênfase nas situações formais de uso da oralidade, o que pode nos levar a crer que os usos orais informais não devam ser contemplados, uma vez que já foram “aprendidos” no cotidiano, nas diferentes práticas sociais familiares. A escola, nesse sentido, seria a responsável por promover atividades que visem “praticar” o uso da linguagem oral em ambientes formais, pressupondo uma dimensão técnica do uso da linguagem.

Percebe-se, ainda, uma confusão teórica acerca da variação linguística, diretamente atrelada, exclusivamente, à oralidade e a grupos sociais específicos, considerando: “as Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que *são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados* em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta” (PARANÁ, 2009, p. 65). Ou seja, excluem-se as variações de um mesmo indivíduo em diferentes situações discursivas, bem como a própria variação da escrita, já que não escrevemos um bilhete com o mesmo estilo de uma carta, como também não conversamos com amigos do mesmo modo que nos comportamos durante uma entrevista.

Dentre as atividades propostas sobressaem:

apresentação de temas variados (histórias de família, da comunidade, um filme, um livro); depoimentos sobre situações significativas vivenciadas pelo aluno ou pessoas do seu convívio; dramatização; recado; explicação; contação de histórias; declamação de poemas; troca de opiniões; debates; seminários; júris-simulados e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação (PARANÁ, 2009, p. 67).

Acrescenta-se ainda, mesa redonda, entrevista, análise de cenas de novela, observando as diferentes estratégias da oralidade, com vista a “ensinar o aluno a *expressar suas ideias com segurança*” (PARANÁ, 2009). Todavia, as estratégias de ensino da oralidade não garantem segurança ao aluno para manifestar o seu dizer, pois essa confiança depende diretamente do grau de compreensão sobre o tema a ser discutido.

4. Gêneros discursivos orais

O homem, historicamente, participa de diferentes atividades sociais, que geram diferentes gêneros, denominados por Bakhtin (2003) enunciados, relativamente estáveis, utilizados pelos falantes em diferentes esferas da atividade do homem, com vista a diferentes objetivos ou motivações. Assim, conforme Bakhtin (2003, p. 301):

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas do enunciado, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e sem que sua estreita relação seja rompida.

Desse modo, a linguagem configura-se como fenômeno social, histórico e ideológico, do qual emergem diferentes tipos de enunciados, dada a própria diversidade das esferas sociais de atividade humana.

O estudo dos gêneros discursivos, conforme as características propostas por Bakhtin (2003), orientam a especificação dos seguintes itens: tema, estilo e organização composicional, itens constitucionalmente interligados. O enunciado é tomado como produto da interação social e está ligado a uma situação concreta, a um contexto de um determinado grupo. Para Bakhtin (2003), o estilo liga-se ao conceito de gênero do discurso e aos seus elementos constitutivos, pois, em cada esfera da atividade humana, a linguagem é utilizada com seu estilo peculiar, e acrescenta: “Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. [...] O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas” (BAKHTIN, 2003, p. 266), bem como se organizam composicionalmente, em virtude do ambiente e interlocutores envolvidos, características imbricadas.

Os discursos são construídos em consonância as esferas da atividade humana (escola, trabalho, dentre outros) e materializam-se de acordo com essas necessidades. Por conseguinte, os gêneros discursivos não se referem a simples composição de características textuais semelhantes (a um mero agrupamento), mas sim a junção de conteúdo (definido pelo enunciatador de acordo com a necessidade), estilo (individual, todavia definido pelo outro) e construção composicional (parte visível que define o gênero), aliados a um dado enunciado numa esfera da comunicação. Portanto, constituem-se como diferentes formas textuais (verbais e orais) históricas e socialmente situadas, que se alteram de acordo com as necessidades humanas.

Em relação à escolha do tema, consideram-se os enunciados como um elo, já que se atrelam ao enunciado anterior, como forma de resposta e carregam, junto a si, ressonâncias

dialógicas de outros enunciados (BAKHTIN, 2003). Assim, a escolha do tema leva em consideração a quem o enunciado é direcionado, bem como as imagens que se faz desse ouvinte (suas convicções, preconceitos, simpatias, antipatias), fatores fundamentais para se atingir o objetivo comunicativo imediato.

Essa mesma percepção do papel do outro se dará na escolha do estilo de linguagem a ser empregado, pois existe espaço para o estilo individual; todavia, cada escolha deverá priorizar o tipo de público, o tema, o momento, ou seja, o contexto imediato delimitará os enunciados possíveis de serem empregados. Além disso, composicionalmente, os gêneros orais secundários (mais elaborados) apresentam uma estrutura relativamente prototípica: introdução, desenvolvimento do tema e fechamento, dadas as circunstâncias em que ocorrem e seus interlocutores; enquanto gêneros primários (menos planejados), como a conversa, possuem relativa liberdade composicional, já que são permitidas hesitações, repetições, bem como o abandono do tópico (troca de assunto).

Tais aspectos, segundo Marcuschi (2010), têm sido priorizados no ensino da escrita, renegando as especificidades da oralidade. Essa atitude é consequência da crença de que os usos orais ligam-se à vida, logo, não são objeto de ensino. Ou ainda, conforme afirma Antunes (2003), a ideia de que a fala é local de violação de regras, delegando os erros à fala, e desconsiderando as situações sociais mais formais de interação, que fundamentalmente pressupõem outros padrões de oralidade. Outro fato observado por essa autora é a concentração de atividades com os gêneros orais informais, tais como: conversa ‘troca de ideias’, explicação para o vizinho, muitas vezes mediada por questões de compreensão textual, restringindo-se a mera manifestação de respostas ao docente ou ao texto lido. Portanto, partilhamos da compreensão de Antunes (2003, p. 25) em relação à ausência de oportunidades de explicação dos padrões gerais de conversação, por meio da abordagem dos gêneros orais da comunicação pública, que demandam registros mais formais, escolhas lexicais especializadas, padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do ‘falar em público’.

Após as discussões teóricas dedicamos a próxima seção a descrição e análise das propostas de tratamento da oralidade presentes nos livros didáticos da coleção pesquisada.

5. A oralidade no livro

O manual didático configura-se como um dos principais materiais dos alunos e dos professores, fonte de pesquisa e de planejamento do trabalho, que lhe atribuem o status de principal instrumento de ensino-aprendizagem nas nossas escolas, já que sua organização, muitas vezes, dispensa consulta em outros materiais não disponíveis em quantidade adequada na escola.

Desse modo, o presente estudo lança um olhar sobre as propostas de práticas orais presentes no livro didático “Hoje é dia de Português” (1º ano), de Samira Campedelli, editora Positivo. Esse material foi escolhido porque é adotado pela rede de ensino municipal da cidade de Umuarama – PR, cidade na qual a pesquisadora atua como docente da área de formação de professores.

Essa obra, no 1º ano, é dividida em unidades temáticas, subdivididas em seções: i) lendo o texto; ii) compreendendo o texto; iii) produzindo texto; iv) compreendendo a escrita. Lembra-se, ainda, que neste livro didático foram indicadas legendas para atividades a serem trabalhadas via enunciação oral e atividades a serem trabalhadas por meio da escrita. Contudo, na presente análise, foram observadas, exclusivamente, todas as indicações de oralidade presentes no livro didático do professor.

No manual destinado aos docentes que adotam o livro, Campedelli assevera que os encaminhamentos da escrita, leitura, oralidade e análise linguística atendem aos pressupostos teóricos recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares. Expõe-se no manual do professor que eixo da oralidade é trabalhado com “imensa riqueza”, observando o tratamento da variedade de usos da língua falada, tais como o trabalho com gírias, dialeto, sotaque, preparando o aluno para compreender que a língua não é homogênea. Essa percepção da heterogeneidade da língua é atribuída aos diferentes usos orais, enquanto delega-se à escrita a necessidade de respeitar as variedades linguísticas, priorizando a variação “cultura” (de maior prestígio), como mecanismo de participação social.

Essas considerações presentes no manual do professor vão ao encontro às exposições de Marcuschi (2001), que afirma existir, nos livros didáticos, uma vinculação da oralidade com a variação linguística. Ao vincular tais preceitos, esquece-se que a variedade linguística não é reconhecida como exclusiva à fala; contudo, a exposição do manual didático analisado por esse autor pressupõe que a variação é “aceitável” na fala, enquanto na escrita deve ser evitada. Ou

seja, desconsideram-se inúmeras variações que também ocorrem na escrita em virtude do objetivo, contexto de produção, interlocutor.

O manual do professor do livro didático analisado destaca ainda a oportunidade de trabalhar com diferentes gêneros, dentre os quais aponta: relato de histórias vividas, lidas ou ouvidas, conto de “causos”, piadas, brincadeiras, apresentação de trabalhos das diferentes áreas de ensino, escuta de gravações de telejornais para posterior análise do discurso oral, gravação de conversas em diferentes situações, contato com diferentes variedades. Contudo, conforme exemplificamos no quadro 1, a seguir, essas atividades não são contempladas no interior do livro didático em si.

Dentre as possíveis explicações para a não contemplação dos gêneros expostos no manual, pode-se apontar a dificuldade de o professor trabalhar com os referidos gêneros, seja pelo pouco aporte teórico e metodológico disponível sobre a enunciação oral, seja pelo pressuposto ideológico de que “falar os alunos já sabem”. Acrescenta-se a isso o fato de alguns gêneros demandarem o uso de algumas tecnologias, tais como baixar vídeos na internet, recortar partes para trabalhar em sala ou mesmo equipamentos eletrônicos, tais como gravadores, não disponíveis no ambiente escolar.

Esses fatores, unidos, podem fazer com que o livro didático não priorize atividades orais; apesar disso, as aponta no manual do professor, como requisito para atendimento aos documentos oficiais, para desse modo ser indicado na listagem do PNLD (Programa Nacional de Livro Didático), ou seja, haveria nessa conjectura um distanciamento entre as recomendações e o trabalho prático com a oralidade no ensino de Língua Materna.

Quadro 1 – Organização das propostas do livro didático “Hoje é dia de Português” (Unidade 1)

Unidade 1	Cap. 1	Compreendendo o texto	Você conhecia essas placas? Onde essas placas podem ser encontradas?
		Compreendendo a escrita	Em seu desenho você conseguiu representar todas as palavras de cada placa? Por meio de seu desenho um motorista entenderia rapidamente as informações?
		Lendo o texto	Seu professor vai ler para vocês a letra de uma canção (Gente tem sobrenome – Toquinho). Acompanhe a leitura, apontando as palavras que estão sendo lidas.

	Cap. 2	Compreendendo o texto	<p>Por que as coisas não têm sobrenome e as pessoas têm?</p> <p>Que pessoas citadas no texto você conhece ou já viu em revista ou televisão?</p> <p>Você sabe o que é um apelido?</p> <p>Identifiquem no texto alguns apelidos?</p> <p>Em que situações o apelido dado a uma pessoa pode magoá-la?</p>
--	--------	-----------------------	--

Como recurso metodológico, o presente estudo analisou todas as unidades do livro; contudo, serão transcritas para esse artigo somente as atividades da Unidade 1, já que a sequência de atividades das demais unidades (2 a 5) são metodologicamente organizadas da mesma forma.

O tratamento da oralidade é recomendado nas diferentes unidades do livro didático analisado; contudo, os gêneros explicitados nas orientações ao docente (causos, piadas, apresentação, escuta de gravação) não são explorados em nenhuma unidade do livro, já que a principal prática efetivada é a oralização (acompanhamento da leitura do professor). Essa constatação permite observar que o discurso institucionalizado de que se deve trabalhar a oralidade por meio de diferentes gêneros, oportunizando diferentes situações de uso, foi incorporado, mas ainda não é praticado efetivamente. Sendo assim, cabe ao docente conduzir atividades que realmente oportunizam a manifestação do “dizer” por meio da oralidade.

Na pesquisa de Hümmelgen (2008), também foi observado que as atividades de oralidade presentes no livro didático priorizavam a escuta do texto lido pelo professor, ou seja, oralização e posteriormente a discussão dos aspectos do texto com os colegas e docente. Dentre as propostas apontam-se: “Acompanhe a leitura de seu professor”, ou seja, o desenvolvimento da prática da escuta. Conforme a hipótese deste estudo, essa ênfase já era esperada, uma vez que as crianças do 1º ano, não alfabetizadas, não possuem, muitas vezes, condições de realizar atividades de leitura sozinhas.

São apresentados, na tabela 2, os gêneros que compõem a obra analisada neste estudo:

Tabela 2 - Gêneros

Gênero	Ocorrências
História (Cinderela, folclore, fábulas, dentre outras)	11
Músicas (cantigas populares e outras)	07
Poema	05
Pintura	02
Textos didáticos	02
Total	27

Dentre os gêneros priorizados, nota-se a ênfase em enunciados que tanto podem ser trabalhados orais como escritos, tais como as histórias, as músicas e os poemas, que totalizam 23 ocorrências. Entretanto, dispor dessa infinidade de gêneros não pressupõe necessariamente o trabalho com a oralidade, uma vez que no interior das atividades foi priorizada a escrita e a oralidade do professor, não dando voz ao aluno. Sendo assim, mais do que dispor de gêneros diversificados no livro didático, é fundamental “construir o oral como objeto de ensino-aprendizagem, demonstrando que a oralidade se manifesta em textos vinculados a gêneros dotados de regras próprias de estilo, composição e temática” (TEIXEIRA, 2012, p. 247), o que, na maioria das ocorrências, não se pode perceber, pois o gênero era oralizado, sem discutir suas regras próprias, tais como músicas normalmente são cantadas, histórias podem ser lidas, contadas e até mesmo recontadas, e na análise presente pouco se observou deste tipo de encaminhamento.

O gênero história, em seus diferentes contextos, foi priorizado, uma vez que se aproxima aos gêneros cotidianos conhecidos pelo aluno. Contudo, o tratamento dado ao gênero limitou-se a “escuta”. Em nenhuma situação foi solicitado que os alunos contassem histórias, relatos de fatos ocorridos. Perdeu-se uma rica oportunidade de conduzir práticas reais de usos da oralidade em que o aluno fosse convidado a manifestar seu dizer.

O gênero música, que permite um tratamento ativo e participativo das crianças, foi oportunizado em sete propostas; entretanto, somente em três ocasiões foi recomendado cantar (unidade 2 – Alecrim e a barata – cantigas populares; unidade 4 – A casa – de Vinícius de Moraes). Nas demais situações em que houve o trabalho com a música, recomendou-se somente o acompanhamento da leitura da professora (unidade 1 – Gente tem sobrenome – Toquinho; unidade 2 – Fui ao Tororó, ciranda cirandinha e sapo cururu).

Outro gênero trabalhado com destaque foi o poema (5 propostas): unidade 1 – Você troca (Eva Furnari); unidade 2 – A bola (Samuel Marchak), As três irmãs (Luiz Camargo); unidade 3 – A bola (Carlos Urbim) e unidade 4 – “A escola” (Claudia Thebas). Nessas ocorrências presentes na seção “Lendo o texto”, recomendou-se exclusivamente o acompanhamento de leitura. Acredita-se que, por serem textos curtos e com rico uso das rimas, poderiam ser indicadas atividades de recitação de poemas já conhecidos pelas crianças.

Outro destaque nesta pesquisa reside na seção “compreendendo o texto” e a organização dos tipos de perguntas a serem realizadas oralmente. Pode-se notar que algumas questões oportunizaram a manifestação do dizer deste aluno e outras se limitam à interpretação textual;

contudo, a proposta didática mescla todos os tipos de pergunta no momento pós-leitura, sem dedicar-se à orientação sobre de pré-leitura, fundamentais para a compreensão global, bem como produtivas para as atividades orais.

Assim, para melhor explicitar o encaminhamento do livro didático analisado, categorizam-se a seguir algumas perguntas retiradas do livro didático analisado, organizadas pelo grau de aproximação ao contexto imediato. O tratamento indicado para essas perguntas era pautado na oralidade, especificamente a conversa.

Quadro 1 – Perguntas que permitem a manifestação da interação oral nas atividades de pré-leitura

<p>Você conhecia essas placas? Onde essas placas podem ser encontradas? Em seu desenho você conseguiu representar todas as palavras de cada placa? Por meio de seu desenho um motorista entenderia rapidamente as informações? Por que as coisas não têm sobrenome e as pessoas têm? Em que situações o apelido dado a uma pessoa pode magoá-la? Você gostaria de ler esse livro? Por quê? Se você quisesse que um colega lesse um livro ou assistisse a um filme de que você gostou muito, como você falaria do livro ou do filme para ele? De qual apresentação das crianças você mais gostou? Você conhece a flor chamada alecrim? Você conhece outras cantigas? Quais? Em sua opinião, por que o artista deu esse nome à tela (“Roda”, tela de DACOSTA)? Você gosta mais de brincar sozinho ou com seus amigos? Por quê? Você acha que meninas também gostam de empinar pipas? Você gosta de brincar com bola? Quais brincadeiras com bola você conhece? Você mora em casa ou em apartamento? Como é sua moradia? De qual espaço de sua moradia você gosta mais? Por quê? Se você tivesse que desenhar uma casa como essa, que solução encontraria?</p>

As perguntas do quadro 1 aproximam-se do gênero “conversa” mediada, pois nota-se que o segundo quadro poderia ser conduzido como atividades de pré-leitura, por levar em consideração o conhecimento de mundo desse aluno, oportunizando-lhe a manifestação do dizer. Esse tipo de pergunta poderia ser sistematizada durante a discussão antes da leitura. Somadas a esse tipo de pergunta, também devem ser acrescidas contribuições do docente, em consonância ao seu conhecimento sobre a turma.

Quadro 2- Perguntas que permitem a interação oral por meio do diálogo texto - aluno

Que pessoas citadas no texto você conhece ou já viu em revista ou televisão?
 Você sabe o que é um apelido? Identifiquem no texto alguns apelidos?
 Qual a função do texto lido? Ou seja, para que ele foi escrito?
 Você gosta da capa? Por quê?
 A capa de um livro é importante na hora da escolha que o leitor vai fazer entre um e outro livro?
 Explique.
 Você achou este texto divertido? Por quê?
 Você já conhecia essa cantiga? Em que situação ela é cantada?
 Você conhecia essa cantiga?
 Por que, em sua opinião a barata diz que tem vários pertences?
 Você já conhecia esse texto?
 Para que essa cantiga foi criada?
 Depois de ler o significado da palavra ciranda Responda – O nome dessa cantiga está de acordo com a finalidade para a qual foi criada?
 Todos os personagens representados na obra são meninas. Que diferenças você percebe entre elas?
 Onde você acha que essas meninas estão brincando?
 O que o quadro (Brodowski, Portinari) está mostrando?
 Onde você acha que os meninos estão?
 Do que é feita a bola do poema?
 Em que a bruxa dessa história é diferente?
 Por que essa história se chama “que rata”?
 Qual o momento mais importante da parte final?
 Há um momento de tensão. Qual é? Explique.

Já no segundo quadro, denominado neste estudo quadro de perguntas de interação texto-aluno, observam-se perguntas que se direcionam ao texto lido na unidade, aliado às experiências do aluno. Essas atividades poderiam ser encaminhadas tanto nas atividades de oralidade como de escrita. Contudo, outras estratégias discursivas poderiam ser pensadas, tal como relatos de casos, cuja temática dialogue com o texto ou outro tipo de experiência de oralidade.

Quadro 3 - Perguntas fixadas na interpretação e compreensão textual

Quem da turma da praça tem uma arara? Você imagina o que é uma arara rara?
 Quem fica aflita? Quando?
 De quem Alice é filha?
 Como eram os brinquedos das crianças camponesas?
 E os brinquedos das crianças da nobreza?
 Quando passaram a ser produzidos em fábricas que tipos de brinquedos passaram a ser feitos?
 Antes do uso do plástico, com quais brinquedos a maioria das crianças brasileiras brincava?
 Troque ideias com seus colegas sobre o significado das seguintes palavras usadas no poema gabola, pelada, marola.
 Quem pintou a casa?

Quando a casa foi pintada?
Qual foi a cor escolhida?
Depois de pintada, o que ficou parecendo?
Por que a casa dava impressão que estava amanhecendo?
O que a casa não tinha?
A palavra “esmero” significa cuidado especial. Qual é o endereço da casa feita com cuidado especial?
Você acha que o autor está falando de uma casa que realmente existe?
O Curupira é um ser real ou imaginário?
De acordo com o texto, onde vive o Curupira?
Por que ele escolheu esse lugar para viver?
Quem o Curupira odeia?
O que o Curupira gosta de fazer?

O terceiro quadro é calcado na compreensão textual, logo, as atividades configuram-se como atividades prototipicamente escritas; entretanto, no referido livro, recomenda-se, em sua totalidade, o tratamento oral. Acredita-se que tal recomendação justifica-se em função da fase inicial de alfabetização, na qual os alunos estão envolvidos.

Contudo, na presente análise, os usos orais recomendados pelo livro didático tomam o texto como objeto de trabalho, supervalorizando-o; em contrapartida, perde-se a oportunidade de o aluno legitimar-se,

como sujeito enunciativo quando a definição de sua voz pode encontrar outras, convergentes e divergentes, de modo a fazer da prática de gêneros orais momento privilegiado de estabelecimento de espaços discursivos, que considerem a polêmica constitutiva da palavra em situação de uso (TEIXEIRA, 2012, p. 251).

Esse tipo de encaminhamento já havia sido explorado por Hümmelgen (2008), que observa a pouca atenção à diversidade de gêneros orais no manual didático, bem como a limitação da exposição oral do docente.

Considerações finais

Nas atividades analisadas, a “voz” do aluno limita-se a reprodução do texto, pois as indicações restringem-se às conversas acerca da compreensão textual, distantes dos usos da oralidade na sociedade. Além disso, os gêneros como história e música foram negligenciados, pois não há recomendação de atividades orais de acordo com as práticas sociais com as quais o aluno convive, tais como cantar músicas populares, contar histórias (reais ou fictícias), contar piadas, dentre outras. Fato que chama atenção no livro analisado é a indicação de leitura de

textos como música, originalmente cantadas, e que propiciariam uma atividade lúdica à criança, próxima ao seu núcleo de interesse.

Portanto, ao analisar o manual do professor, pode-se notar o discurso institucionalizado de que o ensino de língua (oralidade, escrita, leitura, análise linguística) deve vincular-se às atividades de uso e reflexão, por meio de diferentes gêneros discursivos/textuais. Contudo, ao voltarmos nosso olhar para as atividades presentes no livro didático, pode-se perceber que, mesmo contemplando diferentes gêneros orais, a oralidade é utilizada como estratégia para realização de atividades, mas o texto oral em si não é objeto de análise em nenhum momento na proposta do livro. Sendo assim, os pressupostos recomendados pelos Parâmetros Curriculares e pelas Diretrizes Curriculares colaboram para a diversidade de gêneros, orais e escritos, presentes no livro didático; entretanto, não possibilitam o tratamento da oralidade como objeto de ensino.

O presente estudo corrobora inúmeros estudos anteriores, que apontam para a constante necessidade de capacitação docente, já que o livro didático não é uma “bíblia” a ser seguida, mas sim um material de trabalho que deve ser constantemente renovado e analisado. Assim, a presente análise visou destacar a importância de se discutir o ensino da oralidade, uma vez que muito se pesquisa sobre escrita, leitura e análise linguística e pouco se discute sobre a oralidade. Entretanto, sabe-se que tal estudo é apenas uma singela contribuição que poderá suscitar trabalhos com um *corpus* maior e em diferentes séries, a fim de elucidar como a oralidade tem sido trabalhada no ensino de língua materna.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, dez. 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**, pp. 277-326. SP: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

CAMPEDELLI, S. **Hoje é dia de Português**. Manual do professor e Livro do aluno. 1º ano. Curitiba: Positivo, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre a experiência suíça (francófona). SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p.35 -60.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da Alfabetização**: da oralidade à Escrita. São Paulo: Cortez, 1999.

HUMMELGEN, G. F. P. **A oralidade e os gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade São Francisco, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Concepção de Língua Falada nos manuais de português de 1º e 2º graus**: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 30, 1997, 39-79.

_____. Língua falada e língua escrita no português brasileiro: distinções equivocadas e aspectos descuidados. **Anais do Congresso Ibero-Americano Institut Preussischer Kulturbesitz**. Colóquio Internacional. Alemanha, 1998.

_____. A. Oralidade e ensino de língua – uma questão pouco “falada”. In: Oralidade x escrita no livro didático de português. DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português – múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 21-34.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná**. Curitiba: 2009.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p., p.109-124.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso [online]. 2012, vol.7, n.1, pp. 240-252.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Artigo recebido em: 13.02.2013

Artigo aprovado em: 06.05.2013