

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**ORALIDADE E LIVRO DIDÁTICO:
UMA POSSÍVEL RECONFIGURAÇÃO NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

TESE DE DOUTORADO

Paula Gaida Winch

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**ORALIDADE E LIVRO DIDÁTICO:
UMA POSSÍVEL RECONFIGURAÇÃO NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Paula Gaida Winch

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Lucci de Angelo

**Santa Maria, RS, Brasil
Setembro, 2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Winch, Paula Gaida
Oralidade e livro didático: uma possível reconfiguração
no ensino de Língua Portuguesa / Paula Gaida Winch.-2014.
246 f.; 30cm

Orientadora: Graziela Lucci de Angelo
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2014

1. ensino 2. oralidade 3. livro didático 4. língua
portuguesa 5. reconfiguração I. Angelo, Graziela Lucci de
II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras
Estudos Linguísticos**

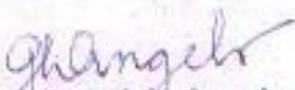
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

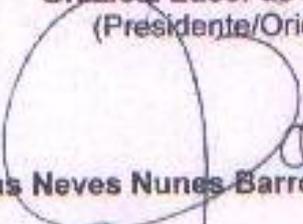
**ORALIDADE E LIVRO DIDÁTICO:
UMA POSSÍVEL RECONFIGURAÇÃO NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

elaborada por
Paula Gaída Winch

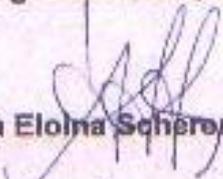
Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutora em Letras - Estudos Linguísticos

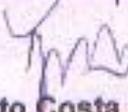
COMISSÃO EXAMINADORA:


Graziela Lucci de Angelo, Dra.
(Presidente/Orientadora)


Adelma das Neves Nunes Barros Mendes, Dra. (UNIFAP)


Clara Zeni Camargo Dornelles, Dra. (UNIPAMPA/Bagé)


Amanda Eloina Scherer, Dra. (UFSM)


Gil Roberto Costa Negrelros, Dr. (UFSM)

Santa Maria/RS, 25 de setembro de 2014.

Dedico esta pesquisa aos meus familiares,
aqueles que aqui se encontram e
também os que, apenas fisicamente,
não estiveram presentes nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço pela minha vida, pela oportunidade de estudar, de me aperfeiçoar, de pensar e refletir sobre a educação, a partir do material didático que vem sendo elaborado para as aulas de língua portuguesa.

Aos meus familiares: Edson, meu pai; Gabriel, meu irmão; Neusa, Eduardo, Jovita e Adão, meus avós; Amaury, Cledi, Sérgio, Marta e Magda, meus tios; e William, Marcelo, Mateus, Leonardo e Izadora, meus primos. Muito obrigada pelo companheirismo, pelo incentivo, pela paciência, pela compreensão quanto aos momentos em que estive ausente.

À minha mãe, Carla, não mais presente fisicamente. Muito obrigada pelos seus ensinamentos, pelo seu exemplo de luta, de garra, de positividade diante das adversidades.

À querida e admirável Profa. Graziela Lucci de Angelo, minha orientadora. Obrigada por aceitar o desafio, de forma tão sábia, de me acolher e me aproximar novamente, de minha área de formação inicial - Letras, após minha jornada na área da Educação. Com maestria, sabe reconhecer educação e ensino de LP como enunciados em relações dialógicas constantes, valorizando a bagagem cultural com que aqui cheguei e, ao mesmo tempo, auxiliando-me, incansavelmente, a recuperar e a ampliar meus conhecimentos na área da Linguística.

Às minhas amigas: Joceli, pelas palavras positivas, de incentivo que foram de extrema importância; Silvana, pelo companheirismo e amizade ao longo dessa caminhada; Gabriela e Adriana pelas trocas e ricas interações em nosso Grupo de Estudo.

Aos professores que aceitaram contribuir e enriquecer esse trabalho a partir de uma leitura atenta, dedicada e construtiva: Profa. Adelma; Profa. Clara; Profa. Amanda; Prof. Gil.

Aos amigos e colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, que, direta ou indiretamente, participaram desta caminhada, pelas palavras quase diárias de incentivo, de apoio e pelas risadas, mesmo nos momentos mais difíceis. Muito obrigada.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

ORALIDADE E LIVRO DIDÁTICO: UMA POSÍVEL RECONFIGURAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

AUTORA: PAULA GAIDA WINCH

ORIENTADORA: PROFA. DRA. GRAZIELA LUCCI DE ANGELO
Santa Maria, 25 de setembro de 2014.

Tendo em vista o crescente interesse em fazer com que a oralidade seja reconhecida como um objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa (LP), tal como a escrita, a leitura e os conhecimentos linguísticos são tradicionalmente reconhecidos, e o contingente reduzido de pesquisas sobre o tratamento atribuído a esse objeto no livro didático de português (LDP), dedicou-se, nesta pesquisa, desenvolvida entre 2012 e 2014, a partir de uma perspectiva sócio-histórico-discursiva bakhtiniana, a investigar até que ponto as propostas de trabalho com o oral, presentes em LDP, podem favorecer o desenvolvimento de práticas que possam resultar em uma reconfiguração no ensino dessa língua. Para isso, tomou-se como *corpus* de pesquisa, seis LDPs para ensino fundamental II, cujas coleções foram aprovadas nas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1999, 2011 e 2014. Mediante a análise das propostas de trabalho envolvendo oralidade nesses livros, notam-se possíveis indicativos de uma reconfiguração no ensino de LP a partir de relações entre oral e escrita sugeridas para serem estabelecidas no desenvolvimento das propostas: há predomínio de relações de aproximação entre as modalidades da língua, nas quais ocorre a instrumentalização da escrita para o desenvolvimento da expressão oral; e há considerável diminuição das propostas que se fundamentam em uma relação de dependência do oral com a escrita, ou seja, de “oralização do texto escrito”. Esses indicativos também se estendem ao papel que se projeta para ser assumido pelo professor e pelos alunos no decorrer do desenvolvimento das propostas. Ao professor cabe um papel menos intervencionista e ao aluno, um papel mais ativo, o que se observa nas explicações minuciosas, fornecidas ao aluno, sobre as ações que deve realizar em cada proposta, e, nos volumes da coleção mais recente, pelo fato de as orientações ao professor serem dadas diretamente ao aluno. Apesar de avanços no tratamento do oral nesses LDPs, ainda é visível a continuidade de uma maior preocupação com o desenvolvimento da expressão escrita, em particular nos volumes das coleções “Português através de textos” e “Vontade de Saber: Português”. Assim, uma reconfiguração no ensino da LP, no que tange o eixo de ensino oralidade, está em vias de acontecer, visto que a modalidade oral precisa lutar pelo seu espaço como um objeto de ensino legítimo nas aulas de LP.

Palavras-chave: oralidade; língua portuguesa; Programa Nacional do Livro Didático

ABSTRACT

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

ORAL LANGUAGE AND TEXTBOOK: A POSSIBLE RETHINKING AT PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

AUTHOR: PAULA GAIDA WINCH
ADVISER: PROFA. DRA. GRAZIELA LUCCI DE ANGELO
Santa Maria, September 25th, 2014

Taking into account the increasing interest of recognizing the oral language as one of the objects of Portuguese Language (LP) teaching, such as writing, reading and grammar are traditionally recognized, and the few researches about the treatment attributed to oral language at Portuguese textbooks (LDP), in this research, developed between 2012 and 2014, from Bakhtin's socio-historic and discursive perspective, it was investigated in which measure, the proposals involving oral language, presented at LDP, can promote the development of practices that can result in a rethinking of this language teaching. For that, it was selected as corpus, six LDPs for elementary school, whose sets were approved in the editions of National Program of Textbook (PNLD) of 1999, 2011 e 2014. Through the analysis involving oral language in these textbooks, it was noticed possible signals of a rethinking at LP teaching, considering the relations between oral and written suggested to be established during the development of the proposals: there is a prevalence of approach relations between the language modalities, in which the written is took as a piece of instrument in order to develop the oral expression skills; and there is a meaningful decrease of the proposals based on a dependency relation of oral to written, it means, of "oralization of written texts". These signals are also found in the role that is projected to be performed by the teacher and the pupils during the development of the proposals. To the teacher, it is projected a less participative paper, and to the pupil, a more active paper, what is seen due to the detailed explanations, given to the pupil, about the actions to be realized by him in each proposal, and, in the more recent textbooks, due to teacher's orientations to be given directly to the pupil. In spite of the advances in the treatment attributed to oral language, it is still visible more worrying with written development, particularly, in the textbooks "Português através de textos" and "Vontade de Saber: Português". Thus, a rethinking in LP teaching, regard to oral language, can be developed in the future, since the oral modality needs to "fight" for its space as a true teaching object at Portuguese classes.

Keywords: oral language; Portuguese language; National Program of Textbook

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE	Centro de alfabetização, leitura e escrita
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
GT	Gênero textual
GTE	Gênero tipicamente escrito
GTO	Gênero tipicamente oral
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NURC	Projeto Norma Urbana Culta
PCN-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
RS	Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 01	Cronologia dos estudos sobre a língua falada	210
Anexo 02	Propostas de trabalho com o oral em “Vontade de Saber: Português” - 6º e 9º anos	211
Anexo 03	Propostas de trabalho com o ora em “Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”	214
Apêndice 01	Volumes de 5ª e 8ª séries de coleções didáticas aprovadas no PNLD 1999 e classificadas como “Recomendadas com distinção” ou “Recomendadas”	219
Apêndice 02	Quadro esquemático das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2011 e classificadas como “Recomendadas”	222
Apêndice 03	Quadro esquemático das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2014 e classificadas como “Recomendadas”	225
Apêndice 04	Quadros descritivos das propostas de trabalho envolvendo oralidade	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Relação dicotômica entre oral e escrita	54
Quadro 02	<i>Continuum</i> tipológico entre oral e escrita	56
Quadro 03	Descrição e classificação das coleções nos Guias 1999, 2011 e 2014	122
Quadro 04	Síntese do processo de seleção do <i>corpus</i> de pesquisa	126
Quadro 05	Composição dos volumes <i>corpus</i> dessa pesquisa	131
Quadro 06	Objetivos e procedimentos das seções “Linguagem Oral”	133
Quadro 07	Seções que envolvem trabalho com a oralidade	142
Quadro 08	Possíveis relações entre as modalidades nas propostas de trabalho envolvendo a oralidade	145
Quadro 09	Objetivos das propostas de trabalho envolvendo oralidade	156
Quadro 10	Aspectos contemplados nas orientações fornecidas aos professores..	175

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ORALIDADE NO MEIO SOCIAL	37
1.1 Relações entre oral e escrita no meio social	37
1.2 A valorização social do oral	42
2 ORALIDADE NA ESFERA ACADÊMICA	53
2.1 Relações entre oral e escrita à luz dos estudos linguísticos	53
2.2 Diferenças entre oral e escrita na visão de linguistas	61
2.3 A oralidade nos estudos linguísticos	64
3 ORALIDADE NA ESFERA ESCOLAR	73
3.1 Implicações dos estudos linguísticos no ensino da oralidade	73
3.1.1 A oralidade em documentos legais	82
3.2 Relações entre oral e escrita na esfera escolar	95
3.3 A oralidade na sala de aula	100
3.4 A oralidade no livro didático de português	103
4 TEORIA BAKHTINIANA: CONCEPÇÕES ESSENCIAIS	111
5 CORPUS DE PESQUISA: TRAÇANDO E CONHECENDO CAMINHOS	121
5.1 Os Guias de Livros Didáticos - Língua Portuguesa	121
5.2 Critérios para seleção do <i>corpus</i> de pesquisa	123
5.3 Formação acadêmica e produção bibliográfica dos autores	127
5.4 Breves comentários sobre as coleções didáticas	130
5.5 Organização interna dos volumes selecionados	131
5.6 Instruções e orientações ao professor nos volumes selecionados	131
6 ORALIDADE NO CORPUS DE PESQUISA	141
6.1 Possíveis relações entre oralidade e escrita a serem estabelecidas no desenvolvimento das propostas	145
6.2 Objetivos das propostas de trabalho envolvendo oralidade	155
6.3 Orientações fornecidas aos professores para trabalhar com a modalidade oral	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
ANEXOS E APÊNDICES	209

INTRODUÇÃO

Durante período em que cursava o Ensino Médio no Colégio Estadual Manoel Ribas (Santa Maria/RS), tornou-se mais evidente meu interesse por Letras, em especial, minha vontade de me tornar uma escritora. Assim, no ano de 2002, obtive aprovação no Curso de Licenciatura em Letras – Português e respectivas literaturas da UFSM. Curiosamente, no decorrer do Curso, comecei a desenvolver uma maior afinidade com as questões de ensino de línguas, em especial, de língua inglesa, optando pela Licenciatura em Português e Inglês (Licenciatura Dupla).

Na medida em que cursava as disciplinas da graduação, percebi a falta de um elo, de uma ligação mais consistente entre o que estava aprendendo no Curso e a realidade em que possivelmente viria a atuar – a educação básica. Predominavam, nas disciplinas, preocupações de cunho teórico e havia pouca discussão acerca da prática docente, do fazer em sala de aula. Diante dessa lacuna que sentia em minha formação, inseri-me em um Projeto de Pesquisa da área da Educação, coordenado pelo Professor Dr. Eduardo A. Terrazzan.

Inserida em Projeto de Pesquisa da área educacional, desenvolvi estudos e pesquisas sobre organização e desenvolvimento do estágio curricular pré-profissional, sobre saberes docentes e, no mestrado, sobre formação identitária de professores orientadores de estágio, atuantes em Cursos de Licenciatura da UFSM (WINCH, 2009).

Após concluir o Mestrado em Educação, atuei como professora substituta de língua inglesa, língua portuguesa e literatura no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM/UFSM). Mediante essa atuação, percebi a necessidade de retomar meus estudos na área da linguística, em especial, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, visto ter dedicado considerável tempo de minha formação ao ensino de língua inglesa e, posteriormente, ao estudo de temáticas da área educacional.

Nesse intuito de retornar para área de Letras, busquei informações sobre professores atuantes no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFSM) que abordassem questões de linguística vinculadas ao ensino. Tomei conhecimento da Profa. Dra. Graziela Lucci de Angelo, a qual desenvolve pesquisa sobre ensino de LP, tem publicações e orienta projetos de pesquisa que demonstram interesse por

questões de ensino. Deparei-me com alguns desafios: estabelecer contato com a professora Graziela a qual, até aquele momento, não conhecia; elaborar um projeto de pesquisa dentro de uma área com a qual não estava mais tão familiarizada – linguística; descobrir uma temática para investigar.

Aos poucos, com auxílio da Profa. Graziela, a qual se mostrou muito receptiva e solícita desde o primeiro contato, fui familiarizando-me com a área novamente, com a Linha de Pesquisa Língua, Sujeito e História e foi abrindo-se um leque de possíveis temáticas para investigação: primeiramente, a ideia de se estabelecer um estudo comparativo entre ensino de LP no Brasil e em Portugal, no que se refere à leitura; após, o interesse por investigar o desenvolvimento da produção textual em aulas de LP no contexto brasileiro; e, enfim, a escolha por investigar sobre o desenvolvimento da oralidade nas aulas de LP.

Essa última temática, a qual prevaleceu, surgiu a partir da leitura de documentos que regulamentam o ensino de LP, tal como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental – PCN-LP, bem como dos Guias de Livros Didáticos de Língua Portuguesa – PNLD 2008 e 2011, nos quais me chamou a atenção a presença da oralidade como um conteúdo a ser tratado, nas aulas de LP, na mesma proporção que a leitura, a escrita e os conhecimentos linguísticos (WINCH, 2011).

Reiterei a importância de aprofundar estudos sobre a oralidade no ensino de LP, ao observar um contingente mais reduzido de pesquisas sobre essa temática, se comparado ao de pesquisas sobre leitura, produção escrita e análise linguística, bem como o fato de serem pesquisas mais recentes, caracterizando a oralidade como uma temática de pesquisa emergente. Como exemplo, cito as pesquisas¹: Marcuschi (1997, 1998, 2005); Rojo (2003); Mendes-da-Silva & Mori-de-Angelis (2003); Barros-Mendes (2005); Daros (2006); entre outras.

A partir dessa constatação, no final do ano de 2011, prestei seleção e obtive aprovação no Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM).

¹Posteriormente, abordo essas pesquisas de forma mais detalhada.

Etapa Inicial: definindo objetivo, problema e questões de pesquisa

Em um primeiro momento, tecemos algumas considerações sobre o tratamento atribuído à oralidade no ensino de LP, destacando que, mais recentemente, essa modalidade da língua vem sendo apontada como um objeto de ensino, devendo ser ensinada nas aulas de LP assim como a leitura, a produção escrita e os conhecimentos linguísticos.

Em um segundo momento, partindo da premissa da oralidade como um objeto de ensino, apresentamos o objetivo, o problema e as questões orientadoras desta pesquisa.

Observamos que tradicionalmente vinha sendo atribuída pouca importância ao tratamento da modalidade oral da língua no ensino de LP. Várias causas são apontadas para isso, tais como as crenças de que: a) “a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola” (BRASIL, 1998b, p.24); b) “a oralidade, diferentemente da escrita, era desprovida de regras e, por isso mesmo, simples demais para ser ensinada.” (LIMA; BESERRA, 2012, p.57).

Além dessas razões, que parecem ser originárias do senso comum, a forma como vem sendo pensado e desenvolvido o ensino da LP, em especial, na década de 1980² também é vista como causa da pouca atenção dada à oralidade. Soares, em material intitulado “Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º Grau: sugestões metodológicas”, publicado em 1979 via MEC, aponta que, naquele tempo, a preocupação da linguística quanto à linguagem oral era relativamente recente, o que, segundo a autora, colocava a oralidade “em desvantagem com relação às demais habilidades, no que se refere a trabalhos teóricos e uma metodologia específica.” (p.28).

Além dessa carência teórica e metodológica para abordar a oralidade em sala de aula, Soares acrescenta que a consideração do professor como ativo e o aluno como passivo e a supervalorização da transmissão de conhecimentos também não favoreciam o tratamento do oral. Segundo a pesquisadora,

²Vale salientarmos que, na referida década, o ensino de LP já se encontrava em um processo de reformulação decorrente do chamado Discurso da Mudança do ensino de LP, que começara a circular no Brasil ao final da década de 1970. Comentamos sobre esse aspecto posteriormente.

a preocupação com a transmissão de conhecimentos raramente propicia ao aluno a oportunidade de atuar como fonte e não ajuda muito a torná-lo um receptor consciente, porque ele é, em geral, um ouvinte passivo, de quem se pede apenas o armazenamento de informações apresentadas pelo professor. (SOARES, 1979, p.28)

Ávila, Nascimento e Gois (2012) apontam outro aspecto que não favorecia a abordagem do oral em sala de aula, naquele período. Segundo os autores, na década de 1980, o objeto de ensino privilegiado nas aulas de LP era o sistema linguístico, pois se acreditava que o conhecimento e a aplicação correta das regras gramaticais eram condições essenciais para uma produção escrita satisfatória. Ressalta-se que essa visão ainda está presente no ensino atual.

Predominava, e ainda predomina em algumas realidades, uma preocupação com o ensino de aspectos gramaticais e com o desenvolvimento da escrita, de modo que, na década de 1980 bem como nas décadas anteriores, “as aulas se restringiam ao trabalho com a modalidade escrita, inclusive quando se arriscava trabalhar com a oralidade, já que eram frequentes as atividades de oralização da escrita (por meio dos conhecidos exercícios de leitura em voz alta).” (Ibid., p.42).

Não vamos nos deter, neste momento, na discussão sobre o fato de considerar ou não a oralização de textos escritos como atividade de cunho oral. Apenas salientamos, conforme colocado pelos autores, que o foco do ensino priorizava a aprendizagem de aspectos gramaticais e o desenvolvimento da escrita, e que a oralidade ocupava um espaço bastante restrito, o qual, frequentemente, era preenchido pela leitura oral, entendida como algo a ser ensinado na escola, constituindo uma prática valorizada naquele momento.

Nos PCN-LP (BRASIL, 1998b), além de ser mencionado o pouco espaço atribuído à oralidade no ensino de LP, também é expressa certa insatisfação quanto à forma como ela é tratada em sala de aula, visto que “as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento de diversos conteúdos” (Ibid., p.24). Nessa colocação, percebemos uma crítica ao entendimento, muito restrito, da oralidade como um recurso pedagógico a ser empregado no ensino em geral.

No entanto, a partir da definição de ensino de língua oral, apresentada no documento em questão, encontramos indicativos de possíveis mudanças no que se refere ao modo de conceber a oralidade nas aulas de LP. Conforme o documento,

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar da língua portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.). (BRASIL, 1998b, p.67-68)

Essa definição, a nosso ver, fornece orientações para se pensar o trabalho com a oralidade em sala de aula, tais como: a) compreender o ensino da oralidade como uma forma de capacitar o aluno a atuar em seu meio social como cidadão; b) não estabelecer equivalência entre o desenvolvimento da expressão oral e o uso da capacidade de falar; c) buscar desenvolver habilidades no aluno para ele organizar sua fala, expressar-se oralmente nas diferentes situações comunicativas em que possa vir a se inserir.

Consideramos que essa concepção de oralidade como objeto de ensino tem a possibilidade de ser inserida no espaço escolar a partir do Livro Didático de Português (LDP), avaliado, de forma oficial e sistemática desde 1996 no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Acreditamos nessa articulação do PNLD, conseqüentemente do LDP, com os PCN-LP assim como Lerner (2004), o qual afirma que

Certamente, as interrogações sobre o livro didático como elemento capaz de, com seu uso em sala de aula, contribuir para a efetivação de concepções baseadas nos PCNs – sobre o ensino e a aprendizagem de diferentes objetos de conhecimento – estavam no centro das preocupações daqueles que elaboram o Guia do Livro Didático e de todos os participantes das ações do PNLD. (Ibid., p.116)

No âmbito desse Programa (PNLD), evidenciamos a necessidade de as coleções didáticas³ de LP proporem atividades para desenvolver a expressão oral dos alunos, pois as coleções devem organizar os conteúdos a partir de quatro eixos de ensino: (1) leitura; (2) produção de textos escritos; (3) oralidade; e (4)

³Uma coleção didática engloba os livros didáticos de um determinado segmento escolar, por exemplo, 6º, 7º, 8º e 9º anos e são lançados pela mesma editora.

conhecimentos linguísticos (Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011, doravante Guia 2011⁴).

Em trabalho anterior (WINCH, 2011), ao compararmos a organização do ensino de LP proposta pelos PCN-LP, a partir de três práticas - (1) prática de escuta e de leitura; (2) prática de produção de textos orais e escritos; (3) prática de análise linguística - baseadas em Geraldi (1984b), com a organização do ensino de LP proposta pelo Guia 2011, a partir dos quatro eixos de ensino, percebemos que

há um desdobramento no que se refere à produção escrita e à produção oral do aluno, o que podemos entender como forma de dar maior ênfase ao fato de que, na escola, a oralidade também deve ser trabalhada e na mesma proporção que a escrita, a leitura e os conhecimentos linguísticos. Ela não é um apêndice do trabalho com a escrita. (WINCH, 2011, p.6)

Consoante o Guia 2011, parece que essa necessidade de incluir o trabalho com a oralidade nas coleções didáticas, ou melhor, de organizar o ensino tendo a oralidade como um dos eixos, está sendo atendida nas coleções didáticas aprovadas, via PNLD, para o segmento do 6º ao 9º ano, considerando que: “Ao contrário do que ocorria até muito recentemente, todas as coleções tomam a oralidade como objeto de ensino-aprendizagem, em lugar de se restringir a diferentes formas de mobilizá-la no trabalho com outros conteúdos.” (BRASIL, 2010, p.31-2, grifo no original). Essa colocação reafirma a maior importância atribuída à oralidade, entendida como objeto de ensino, e vai ao encontro da definição de ensino de língua oral, apresentada nos PCN-LP, há pouco comentada.

Junto à atribuição de maior importância ao desenvolvimento da expressão oral dos alunos e à concepção de ensino da oralidade nos PCN-LP, há a sinalização de mudanças também na concepção de língua e de aluno. Temos uma concepção de língua articulada à interação, aos aspectos sociais do uso da língua e à negociação de significados em situações concretas de comunicação; enquanto o aluno é visto como um sujeito ativo no processo de aprendizagem e no uso da língua em seu cotidiano⁵. Assim, o ensino de LP movimenta-se de um ensino, cuja

⁴Nesse Guia, encontramos alguns critérios, comuns aos livros de todas as disciplinas e outros específicos aos de LP, que foram utilizados para avaliação sistemática das coleções didáticas inscritas pelas editoras. Nele, há também comentários e descrições referentes a cada uma das 16 coleções aprovadas no âmbito do Programa na edição de 2011. Esses comentários organizam-se a partir dos seguintes tópicos: a) visão geral; b) quadro esquemático; c) leitura; d) produção de textos escritos; e) oralidade; f) conhecimentos linguísticos.

⁵Retomamos essas concepções de forma mais aprofundada em capítulo posterior.

preocupação essencial é conhecer a língua culta e seus elementos gramaticais, em direção a um ensino cujo foco de atenção é o aluno saber fazer uso da língua em situações de comunicação reais em seu cotidiano.

A forma de abordar a oralidade - proposta nos PCN-LP e que parece estar sendo contemplada nos LDP adotados na educação básica, consoante Guia 2011-, e a adoção de outra concepção de língua e de aluno geram a expectativa de consideráveis mudanças no ensino de LP, tal como Geraldi (1984a) já sinalizava: “Uma concepção diferente de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (p.46).

Notamos também a expectativa de mudança nas palavras de Marcuschi, quando o autor menciona que

nos últimos anos, vem-se notando um progressivo aumento de sugestões de estudo sobre a fala. Os anos 90 marcam uma guinada extraordinária neste sentido e certamente nos próximos anos teremos cada vez mais observações sobre a questão. Isto permite esperar que os autores das obras didáticas já não se mostrem mais insensíveis ao que sugerem os teóricos da linguística. (MARCUSCHI, 1997, p. 46)

Essa expectativa de mudança no ensino de LP, em especial, no tratamento atribuído à oralidade, também está expressa nas palavras de Ávila, Nascimento e Gois (2012), ao proporem uma reflexão sobre o modo como os PCN-LP contemplam o ensino da oralidade. Os autores apontam que os PCN-LP “marcam uma guinada no que diz respeito ao espaço reservado às atividades com a língua oral como objeto de ensino nas escolas” (p.44).

Em Rangel⁶ (2005), há também sinalização de mudanças no ensino de LP, não se dirigindo especificamente à oralidade, contudo, articuladas ao PNLD e seu impacto sobre a produção do LDP. Para o autor,

Independentemente do ponto de vista particular deste ou daquele especialista, podemos dizer que o PNLD, especialmente a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma. (Ibid, p.14)

⁶Representante da área de Língua Portuguesa na comissão técnica do PNLD da Secretaria de Educação Básica do MEC. Participou como consultor na elaboração dos PCN-LP (BRASIL, 1998).

Considerando a relação entre PNLD e mudanças no ensino de LP, Rangel (2005) faz referência ao conjunto de princípios e critérios orientadores da avaliação do PNLD como “um fruto legítimo, ainda que tardio⁷, da ‘virada pragmática⁸’ no ensino da língua materna.” (p.14). Essa virada, nas palavras do autor, representou “uma brusca mudança na concepção do que seja ‘ensinar língua materna’” (p.15), decorrente de mudanças na concepção de ensino e de língua na área dos estudos linguísticos.

Essas indicações de possíveis reformulações, seja na metodologia, seja no conteúdo abordado nas aulas de LP, seja no tratamento atribuído à língua oral pelos autores de LDP, conduziram-nos a definir o seguinte objetivo para esta pesquisa: **investigar até que ponto as propostas de trabalho com o oral, presentes no material didático utilizado para ensino de LP, podem favorecer o desenvolvimento de práticas que possam resultar em uma reconfiguração no ensino dessa língua⁹.**

Partimos da hipótese de que a atribuição de espaço no ensino para o desenvolvimento da oralidade por parte dos alunos pode implicar em uma ruptura com alguns parâmetros que parecem ainda permanecer no ensino, tais como:

- o comportamento esperado do aluno em sala de aula, considerando que tradicionalmente tem-se uma valorização do silêncio e da prática da escuta por parte do aluno, e não de sua manifestação, a qual pode se tornar mais habitual a partir do trabalho visando ao desenvolvimento da expressão oral deles;
- a posição ocupada pelo professor, como o que tem a palavra, por possuir o conhecimento, não sendo concedido espaço para participação e manifestação por parte do aluno;

⁷Considera-se tardio pelo fato de que as ideias referentes à virada pragmática já estavam circulando socialmente, mas ainda não haviam sido contempladas em uma política pública, como no PNLD.

⁸Denominou-se pragmática por fazer do uso da linguagem o objeto privilegiado na reflexão da filosofia da linguagem, ao invés do signo, como era anteriormente (RANGEL, 2005). Retomamos esse aspecto no decorrer do texto.

⁹Entendemos que, em consonância com nosso *corpus* de pesquisa, vamos verificar a ocorrência dessa reconfiguração e de que modo quando o objeto de ensino é a oralidade. Assim, não temos a pretensão de verificar se essa reconfiguração pode também ocorrer quando o objeto de ensino é outro – tais como produção textual escrita ou conhecimentos linguísticos. Essa questão pode ser tomada como objeto de estudo em pesquisas futuras.

- a distribuição dos alunos em sala de aula, na medida em que a distribuição deles em filas não facilita a interação entre eles - uma condição para a realização de atividades orais;
- a estabilidade e previsibilidade com que são desenvolvidas as aulas, já que, durante as atividades envolvendo oralidade, podem surgir comportamentos e práticas fora do previsto, que escapam ao controle do professor;
- a formação de um aluno treinado para a escuta, pois tem-se como meta atual a formação de um aluno capaz de se manifestar, de tomar a palavra para expressar e defender seu ponto de vista a partir de regras e de certa formalidade, de modo a exercer a cidadania.

Podemos melhor compreender essa possibilidade de mudança na organização e no desenvolvimento de aulas de LP, mediante a inserção de práticas envolvendo a modalidade oral, a partir de Angelo (2005).

Angelo (Ibid.), em sua pesquisa com professoras de LP atuantes nas décadas de 60 e 70, relata que parte dessas professoras menciona ter proposto a realização de práticas orais em suas aulas, tais como, comentários sobre uma frase, sobre um livro lido, sobre um quadro de pintores célebres, sobre a realização de teatrinhos e de concurso de oratória. Entretanto, ao comparar com o rol de atividades que as professoras mencionaram realizar envolvendo leitura, escrita e ensino gramatical, a pesquisadora percebe que era destinado pouco espaço para o trabalho com a oralidade nas aulas ministradas pelas professoras.

Como possíveis causas para essa pouca atenção dispensada à oralidade, Angelo aponta o fato de que a prática oral desencadeava situações diferentes em relação às habitualmente vivenciadas no ensino de leitura, de escrita e de gramática.

Situação diferente se dava na prática oral em que não era possível um controle pleno sobre o rumo a ser tomado pelo aluno, por exemplo, num debate aberto, nos comentários pessoais feitos por eles, numa exposição oral a partir de um tema escolhido. Era um trabalho que, assegurando a palavra do aluno, jogava com resultados nem sempre esperados, trazendo uma certa instabilidade para a sala de aula. (Ibid., p.172)

Na realização de uma atividade que consistia na manifestação do aluno, sem que houvesse restrições quanto às ações a serem desempenhadas pelo mesmo, a

não ser o fato de que as práticas se desenvolviam em um espaço institucional e demandavam certa formalidade, consoante relata a pesquisadora,

a professora via sua função de comando se abrandar, e o aluno passava a ocupar um espaço (oral) costumeiramente não reservado a ele. Com uma reconfiguração de posições (professora e aluno) ainda pouco comum, era esperado que fosse uma prática esporádica. Como indício dessa reconfiguração é possível notar, no último trecho transcrito, o uso de certas palavras não previstas para um professor tradicional: “Nós fizemos um concurso de oratória, com temas livres, e confesso a você que muito aprendi com eles. [...] Eles eram bem ousados e eu permitia. Eu permitia, porque achava que ia ser um crime, se eu impedisse aquela expansão maravilhosa desses alunos.” (ANGELO, 2005, p.171)

Observamos, no relato da professora entrevistada por Angelo, a indicação de várias mudanças oriundas da realização de atividade de cunho oral em sala de aula, como sinaliza a própria pesquisadora, “Trabalhar com a prática oral representava, para a professora, trabalhar contra uma imagem socialmente padronizada (mesmo no interior da própria escola) do que fossem as ‘reais’ práticas de ensino de língua.” (ANGELO, 2005, p. 171).

Essas sinalizações de mudança na organização e nas ações desenvolvidas em sala bem como nos papéis assumidos por aqueles que ali se faziam presentes - professor e alunos -, motivaram-nos a desenvolver a presente pesquisa sobre a temática oralidade.

Desmembramos nosso interesse e objetivo de pesquisa em objetivos mais específicos, a saber:

1. Compreender como as modalidades da língua estão relacionadas entre si nas propostas de trabalho com o oral em LDPs;
2. Verificar os papéis atribuídos ao professor e aos alunos nas propostas de trabalho com a oralidade em LDPs;
3. Traçar um perfil do sujeito-aluno que se visa a formar a partir do modo como a modalidade oral é trabalhada em LDPs.

Problema de pesquisa

O problema de pesquisa consiste na questão:

Em que medida as propostas de trabalho com a oralidade, apresentadas em LDPs publicados em períodos distintos – 1999, 2011 e 2014 – contribuem para se

pensar em uma reconfiguração do espaço da sala de aula de LP na sua relação com a modalidade oral?

Questões de pesquisa

Para compreendermos melhor o problema a que nos propomos investigar, apresentamo-lo sob a forma de questões orientadoras:

1. Que relações se estabelecem entre oralidade e escrita nas propostas de trabalho que visam ao desenvolvimento da expressão oral?;
2. Como são orientadas as ações do professor e as dos alunos para a realização das propostas de trabalho com o oral a partir do que está exposto no material didático e no manual do professor?;
3. Que sujeito-aluno se pretende projetar, quanto à capacidade de expressão oral possível de ser desenvolvida a partir do trabalho com a oralidade proposto em LDPs?

De modo a atender ao objetivo geral, aos específicos, ao problema bem como às questões orientadoras, definimos como *corpus* de nossa pesquisa dois volumes de três coleções didáticas destinadas ao ensino de LP nos quatro anos finais do ensino fundamental, aprovadas no âmbito do PNLD. Assim, tem-se como corpus seis LDPs. Ressaltamos que se trata de livros destinados ao Professor, tradicionalmente denominados como “Exemplar do Professor” ou “Manual do Professor”, nos quais constam orientações ao professor sobre como desenvolver determinada proposta de trabalho presente no livro do aluno.

Optamos por selecionar uma coleção que tenha sido aprovada na primeira edição do PNLD destinada para esse nível escolar – PNLD 1999, uma coleção mais recente aprovada via PNLD 2011, edição do programa que estava em vigor no início de nossa pesquisa e uma coleção aprovada via PNLD 2014, edição que está em vigência. Dessas três coleções, optamos pelos volumes destinados ao 6º ano/5ª série e ao 9º ano/8ª série do ensino fundamental, por entendermos que se trata de uma etapa escolar em que a LP começa a receber um tratamento mais aprofundado e sistematizado em relação aos anos iniciais e esses anos constituem momentos de transição entre as etapas de escolarização.

Acreditamos que o olhar sobre essas coleções permite-nos observar como o objeto de ensino oralidade é projetado no ensino de LP pelo LDP aprovado em edições diferentes do PNLD. Em capítulo específico, detalhamos como ocorreu a

seleção das coleções dentre o conjunto de coleções aprovadas nas três edições do PNLD.

Consideramos pertinente traçar, na sequência, algumas considerações sobre a importância de tomar o LDP como *corpus* de pesquisa.

Livro didático: relevância e avaliação

Mencionamos aqui algumas pesquisas sobre o livro didático (LD) e sobre o PNLD, de modo a explicitar a importância que vem sendo atribuída a esse material e também um breve histórico do programa.

Em pesquisa de Angelo (2009), é relatado que o LD foi entendido e utilizado de formas distintas no decorrer da história do ensino no Brasil. Durante as primeiras décadas do século XX, o LD “funcionou como elemento de apoio a partir do qual o professor elaborava e desenvolvia suas próprias atividades de ensino”, enquanto que, a partir dos anos 70, “ele passou a ser o elemento central e organizador das atividades a serem seguidas pelo professor” (Ibid., p.2).

Essa atribuição de um papel central ao LD aparece, na década de 70, como resultante do processo de democratização do acesso à educação no país, iniciado na década anterior, e para o qual a escola não estava preparada, visto que, até aquela época, ela destinava-se a atender às classes mais privilegiadas.

Outro fator, que também auxiliou o LD a desempenhar um papel central, foi o reconhecimento da crise e do fracasso escolar, marcados pelo elevado índice de reprovação na 1ª série e pelo insatisfatório desempenho na escrita por parte dos egressos do ensino secundário (SOARES, 1997).

Esse novo papel que o livro passa a exercer fica bem exemplificado a partir da análise que Batista (2004) apresenta do livro “Estudo Dirigido de Português” (FERREIRA, 1970¹⁰). Para Batista, esse livro inaugura uma inovação nos LDs, pois eles “se constroem *como se fossem* as aulas” (p.58, *itálico no original*). Assim,

a voz que neles se constitui: em vez de apoiar, manter e subsidiar a voz do professor, apaga-a e a substitui. Sua sequência torna-se a sequência das aulas e sua realização passa a marcar o tempo escolar. [...]é um livro, mas

¹⁰FERREIRA, R. M. **Estudo Dirigido de Português**. 1ª série do curso ginasial. Livro do Professor. São Paulo: Ática, 1970.

é também o caderno de exercícios, a voz do professor, o planejamento, a progressão da aula. (BATISTA, 2004, p.58)

Mediante as variadas funções que são atribuídas ao livro, inclusive a função de explicar e de orientar, antes exercida pelo professor, torna-se possível perceber a consideração do LD como objeto central do processo de ensino-aprendizagem.

Batista (2003) expõe que as pesquisas sobre LD realizadas em âmbito acadêmico, ao final da década de 70, sinalizam o surgimento de denúncias e de críticas quanto ao conteúdo ideológico e à propriedade conceitual apresentados nesse material pedagógico¹¹. Essa insatisfação resultou, em meados da década de 1980, em uma forte oposição ao uso do LD, bem como, um decréscimo no interesse de tomá-lo como objeto de investigação. Em linhas gerais,

o livro didático tendeu a ser identificado *apenas* a uma tecnologia de ensino pouco adequada a processos efetivos de aprendizado; *apenas* ao resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização; *apenas* aos efeitos de controle que exerce sobre a ação docente e sobre o currículo.” (Ibid., p.45, itálico no original)

No presente momento, o LD está desempenhando papel central no ensino. Um fator que contribui para isso são as condições sob as quais o trabalho docente é desenvolvido, uma vez que o professor está inserido em um contexto profissional, no qual não há tempo para investir em formação contínua, para planejar as aulas para selecionar materiais conforme necessidades que emergem dos alunos e, assim, estabelecer uma sequência de conteúdos a serem trabalhados. Nessas condições de atuação limitadas,

surge o livro didático como tábua de salvação, com tudo pronto: conteúdo pré-selecionado, textos de leitura já selecionados e trabalhados, atividades de redação já propostas. Assim, o conteúdo do livro didático torna-se uma obrigatoriedade aos alunos. (FREGONEZI, 1999, p.20-21)

Observamos que, com todas essas tarefas docentes sendo realizadas pelo LD, restringe-se a possibilidade de o professor pensar e repensar conteúdos,

¹¹Esse movimento de crítica ao LD na década de 1980 não era restrito ao livro didático de LP. Os livros didáticos de língua estrangeira, de matemática, de ciências, de estudos sociais e de outras áreas também foram alvo de críticas. Tratava-se de uma insatisfação com o modelo de ensino adotado. Para maiores informações, consultar “Que sabemos sobre o Livro Didático: catálogo analítico” (UNICAMP, 1989).

práticas a serem realizadas em aula, aspectos a serem mais enfatizados conforme percebe dificuldades por parte dos alunos. Isso remete à figura de um professor como executor/organizador de tarefas pensadas por outro e não especificamente direcionada aos seus alunos, não, sendo oriundas do interesse ou das necessidades deles.

Outros autores também enfatizam a influência do LD sobre as atividades de ensino a serem realizadas na sala de aula. Conforme coloca Batista (2003), o LD

tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (Ibid., p.28)

Esse papel de definidor de aspectos relacionados ao ensino também fica explícito em trabalho posterior de Batista, junto a Rojo e Zúñiga:

Por apresentar tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta de transposição didática, os livros didáticos passaram a ser um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina, a partir do momento em que o Estado, progressivamente, ao longo do século XIX, se ocupa da instrução, construindo seus sistemas de ensino. (BATISTA, ROJO, ZÚÑIGA, 2005, p.53-54)

Além de o LD ser apontado como forma de controle das ações desenvolvidas em sala de aula, ele é apontado como um instrumento, utilizado pelo governo, para controle do espaço escolar e das ações de ensino que ali são realizadas. Há, assim, um trabalho docente, cujas condições para sua realização favorecem inserção fácil e uso intenso de LDs e, ao mesmo tempo, há uma política que controla a elaboração e a distribuição deste material, avaliando o que é permitido se tratar em sala de aula. A nosso ver, isso fortalece, mais ainda, o caráter definidor do ensino que é atribuído ao material didático.

Outra questão que podemos associar ao uso intenso do LD e seu caráter definidor é o discutível papel que documentos legais, tal como os PCN-LP (BRASIL, 1998b), têm exercido junto aos professores enquanto recurso de propagação de mudança no ensino. Não temos conhecimento de pesquisas sobre a repercussão dos documentos legais no ensino. Porém, temos conhecimento da situação do LD como intermediário entre as teorias linguísticas e os professores, a partir das

informações sobre essas teorias expostas nos livros na parte destinada ao professor, por exemplo, no Manual do Professor.

Essa relação entre o controle sobre o espaço escolar e a avaliação sistemática dos LD, via PNLD, fica explicada de forma bastante pertinente nas palavras de Batista, Rojo, Zúñiga (2005), ao mencionarem que “a realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua produção, mas também, por essa via, de intervenção no currículo e de seu controle.” (p.53).

Diante dessa importância atribuída ao LD e do espaço que ele ocupa em sala de aula, torna-se visível uma mudança na função desempenhada pelo professor. Antes de o LD ocupar posição central no ensino, estabelecia-se uma relação triádica entre professor, aluno e conhecimento. Nessa relação, o professor era tido como o responsável pela transformação do conhecimento em conteúdo de ensino, atuando como mediador entre conhecimento e aluno. Com o LD no centro do processo de ensino-aprendizagem, o professor passa a ser responsável pelo controle do tempo, da postura e do comportamento dos alunos, enquanto que a relação entre conhecimento e aluno passa a ser mediada pelo LD (GERALDI, 2003).

Também como consequência do controle exercido a partir do LD, ele passa a ser considerado, por alguns, como uma forma de opressão, conforme Fregonezi (1999) explica:

Impondo um programa pronto, o livro didático já seleciona para o professor o conteúdo a ser ministrado, o encaminhamento didático-pedagógico para as atividades que desenvolvem esse conteúdo, as formas de fixação e avaliação de aprendizagem. Dessa maneira, o livro é, indubitavelmente, uma forma de opressão. (Ibid., p.95)

Outro aspecto referente ao LD que devemos salientar é o fato de ele ser “um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes, a principal – inserção na cultura escrita” (Ibid., p. 48). Em outras palavras, o LD, muitas vezes, constitui a única fonte de conhecimento e de consulta para aluno e professor, resultando em uma visão dos fenômenos, que estão sendo estudados, restrita ao que é apresentado no material, sendo que essa apresentação ocorre em consonância com o ponto de vista de quem o produziu.

Em termos de documentos que agregam importância ao LD, temos, em 1993, a publicação do “Plano Decenal de Educação para Todos”, “cujas diretrizes [...] priorizavam o LD como recurso pedagógico essencial e previam políticas públicas que deveriam privilegiá-lo” (CASSIANO, 2007, p. 39).

Também é expressa uma valorização do LD no Relatório Jacques Delors. Esse documento resulta de trabalho desenvolvido entre 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da UNESCO. Nele, considera-se o LD como “o suporte mais fácil de manejar e mais econômico” (DELORS¹², 1998, p. 1992, apud CASSIANO, 2007, 39-40).

Bittencourt (2003), a partir de uma perspectiva histórica, também faz referência à importância do LD, mencionando que o mesmo é um suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas considerados por uma sociedade em uma determinada época; visto que ele carrega consigo questões valorativas, ideológicas e culturais predominantes no período em que ocorreu sua elaboração.

Salientamos, nesse ponto de vista expresso pela autora, o papel do LD como formador, constituinte do sujeito-aprendiz em termos de juízos de valores, que são postos como aceitos ou não, adequados ou não no meio social em que o aprendiz está inserido. Ao mesmo tempo, o LD também é colocado como um objeto de pesquisa pertinente, pois registra as marcas do contexto em que foi produzido, tal como valores morais adotados naquele tempo, as questões político-históricoculturais mais discutidas naquele momento bem como as teorias linguísticas mais empregadas e enfatizadas.

Trazemos para discussão todos esses aspectos referentes ao LD, enfatizando sua posição central no processo de ensino-aprendizagem e as possíveis consequências disso, como forma de ressaltar a importância de se buscar um maior conhecimento acerca desse material bem como do processo pelo qual ele é avaliado e, a partir daí, passa a circular na esfera escolar. Assim, na sequência, focamos nossa atenção na política de avaliação sistemática do LD – o PNLD.

A constituição de um programa, como uma política pública, visando a regularizar e a universalizar a distribuição de material didático nas escolas de educação básica ocorre em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro, pelo

¹²DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998 (UNESCO/MEC).

Decreto-Lei n. 37, de 1937, marcando o início da relação entre Estado e Livro Didático. No ano seguinte, 1938, cria-se a Comissão do Livro Didático – entendendo-se como material didático, naquela época, os compêndios e os livros de leitura em classe (FREGONEZI, 1999).

Ao longo de sua história, o programa esteve sob a responsabilidade de diferentes órgãos: Fundação Nacional do Material Escolar (1976); Fundação de Assistência ao Estudante (1983) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE¹³ (criado em 1976, mas assume responsabilidade integral pelo programa em 1997).

Além dessa diversificação quanto aos órgãos responsáveis pelo programa, sua história também está marcada pela diversidade de ações realizadas no âmbito do mesmo. Como coloca Cassiano (2007), “de 1938 até 1985, variadas formas de controle e de intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro, norteadas diferentemente sua circulação” (p.20). O programa voltado para se pensar o LD caracterizava-se, assim, de forma instável, sem se perceber a realização de ações regulares no âmbito do mesmo.

Entre 1971 e 1985, ele foi denominado “Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF” e estava sob responsabilidade da FAE – Fundação de Assistência ao Educando, a qual foi extinta em 2007.

A troca de sua denominação para Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ocorreu em 1985, a partir do Decreto n. 91.542. Esse decreto, além de alterar a denominação, traçou algumas orientações para seu funcionamento, a saber:

- (i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (ii) utilização exclusiva de recursos federais; (iii) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial deixada a cargo da iniciativa privada; (iv) escolha do livro pela comunidade escolar; (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes. (CASSIANO, 2007, p. 34)

Diante dessas orientações, iniciou-se um processo de planejamento, compra e distribuição gratuita do livro escolar para educação básica, centralizado no governo federal. Em alguns estados, como Minas Gerais e São Paulo, essa centralização ocorreu de forma mais tardia, respectivamente, em 1999 e 2005.

¹³Autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental.

Porém, o interesse pela qualidade do material, que estava sendo comprado e distribuído às escolas, surgiu apenas em 1993. Assim, através da Portaria 1.130 de 06 de agosto de 1993, formou-se uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos de livros que vinham sendo comprados pelo MEC para as séries iniciais do ensino fundamental. Como resultado dessa análise, verificou-se que os livros, comprados e distribuídos, apresentavam questões de preconceito, desatualização e erros conceituais (CASSIANO, 2007).

A partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreram algumas alterações que deram maior consistência ao PNLD, a saber:

a efetiva universalização da distribuição dos livros ao alunado do Ensino Fundamental; a implementação de uma avaliação governamental dos livros incorporados e distribuídos pelo Estado e a ampliação significativa desse programa. (Ibid., p.15)

Consoante essa pesquisadora, ocorre também, neste período, a instauração de políticas econômicas de abertura ao capital internacional e, assim, grandes grupos editoriais espanhóis vêm para o Brasil. Vale ressaltarmos que, entre décadas de 1970 e 2000, o mercado editorial constituía-se, majoritariamente, de grandes editoras de cunho familiar. O surgimento das multinacionais acaba motivando uma expansão no campo editorial brasileiro.

Em decorrência das alterações no funcionamento do PNLD, em 1996, implementou-se, oficialmente, um processo de avaliação pedagógica sistemática e contínua dos LD comprados via PNLD – a partir de comissões formadas por área de conhecimento. Esse processo passou a ser organizado pela Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos – COGEAM, da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação. Para a avaliação do material,

a partir de 1996, o estado recrutou esse [um] corpo de especialistas entre docentes universitários, especializados quer nos campos de conhecimento relacionados às disciplinas escolares, quer nas áreas de ensino dessas disciplinas. (BATISTA; VAL, 2004, p.18)

Inicialmente, os livros didáticos analisados recebiam menções representadas por estrelas, formando um total de 05 categorias, a saber: 1) Recomendado com

Distinção (três estrelas); 2) Recomendado (duas estrelas); 3) Recomendado com Ressalvas (uma estrela); 4) Não-Recomendado (não representado por estrela); 5) Excluídos (os que não poderiam ser escolhidos). A partir do PNLD 1999, começou-se a fazer menção apenas às coleções aprovadas e classificadas dentre uma das três primeiras categorias, não sendo mais utilizadas as duas últimas.

Nas edições de 1997 e de 1998, o PNLD atendeu ao primeiro segmento do ensino fundamental (1º a 4º série), começando a atender de 5ª a 8ª série, atual 6º ao 9º ano¹⁴ na edição de 1999 e, gradualmente, foi contemplando os demais níveis de ensino. Atualmente, há dez programas em vigor: 1) PNLD Ensino Fundamental; 2) PNLDDEM – Programa Nacional do Livro Didático para Ensino Médio; 3) PNLD EJA – voltado para Educação de Jovens e Adultos; 4) PNLD Campo – voltado para escolas públicas consideradas rurais; 5) PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola – Alfabetização Libras; 6) PNBE/Braille; 7) PNLD/Braille; 8) PNLD Dicionários; 9) PNLD obras complementares, voltado para 1º ao 3º ano do ensino fundamental; 10) PNLD Alfabetização na idade certa¹⁵.

Desde o início do processo de avaliação das coleções didáticas, já houve um total de 17 edições, sendo seis destinadas à avaliação e à distribuição de LD para os quatro anos finais do ensino fundamental – foco de nossa pesquisa. Essas seis edições foram publicadas nos anos 1998 (correspondente ao PNLD 1999), 2001 (PNLD 2002), 2004 (PNLD 2005), 2007 (PNLD 2008), 2010 (PNLD 2011) e 2013 (PNLD 2014).

Após explicitarmos algumas razões associadas ao nosso interesse em tomar o LDP como *corpus* de pesquisa, reiterando sua importância no espaço escolar, direcionamos nossa atenção para o referencial teórico que subsidiou nosso olhar e análise no decorrer dessa pesquisa.

Referencial teórico: alguns apontamentos

Quanto ao referencial teórico adotado, essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva sócio-histórico-dialógica, tendo como principal referência os estudos desenvolvidos no âmbito da teoria bakhtiniana.

¹⁴Também referenciado como anos finais do Ensino Fundamental, ou Ensino Fundamental II ou, ainda quatro últimos anos do Ensino Fundamental.

¹⁵Informação disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 10 mar. 2014; e em Cassiano (2007).

Utilizamos essa teoria por compartilharmos do modo como nela é concebida a construção do conhecimento no âmbito das Ciências Humanas. Entendemos que um elemento central para a compreensão de como Bakhtin concebe a construção do conhecimento nas Ciências Humanas é a sua concepção quanto ao objeto de estudo.

Conforme apontado por Amorim (2004), em obra na qual propõe uma metodologia de análise a partir dos estudos bakhtinianos, para o autor russo, “nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é o *texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante*” (p.187). Assim, o objeto de estudo constitui-se em um sujeito falante do mesmo modo que o pesquisador também o é.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo não se confunde com algo mudo, cuja função do pesquisador seria apenas contemplá-lo, como ocorre nas Ciências Exatas (BAKHTIN, 1974¹⁶/1997). O objeto de estudo, no âmbito das Ciências Humanas, é concebido como um sujeito falante, uma voz, com a qual é possível ao pesquisador estabelecer um diálogo. Tem-se como resultado, portanto, um conhecimento construído de forma dialógica, a partir do diálogo estabelecido entre o sujeito que está analisando o objeto e o sujeito cuja expressão está contida no material em análise (o objeto de estudo).

Vale ressaltarmos que, na teoria em questão, atribui-se um sentido mais amplo para o termo *diálogo* não se referindo apenas à “comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2012, p.127).

Mediante essa concepção mais ampla quanto à natureza do diálogo, conseguimos perceber o LDP, objeto dessa pesquisa, como dialógico, na medida em que o consideramos como um enunciado, produzido sob determinadas condições sócio-históricas e em esfera de comunicação específica, que está inserido numa cadeia verbal de comunicação, dialogando com outros enunciados, tais como os PCN-LP, os Guias de Livros Didáticos – Língua Portuguesa (PNLD 1999, 2011 e 2014, respectivamente, BRASIL, 1998a; 2010; 2013) e as pesquisas na área da linguística, por exemplo. Assim, como bem coloca Barros-Mendes (2005), devido a

¹⁶A obra de Bakhtin foi publicada na íntegra em 1979, mas o texto a que fazemos referência “Observações sobre a epistemologia das ciências humanas” foi escrito em 1974, inspirado nas notas de trabalho de um estudo que era dedicado (em 1940) aos “fundamentos filosóficos das ciências humanas” (BAKHTIN, 1974/1997).

esse diálogo com legislação e pesquisas, o LD “deixa de apresentar um discurso monológico do autor, já que, dentro da obra, estas outras vozes, num movimento dialógico crescente, estarão presentes.” (p.29).

Bakhtin/Volochínov também fazem referência ao livro, de um modo geral, ressaltando o caráter dialógico que reside no mesmo. Nas palavras dos autores,

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2012, p.127)

A partir dessa colocação, fica mais evidente ainda o caráter dialógico do material a que nos propomos a analisar, uma vez que ele responde a demandas oriundas da legislação que regulamenta sobre o ensino da LP e, ao mesmo tempo, produz outros enunciados como resposta a ele, tal como a sua avaliação que está contida no Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa e, em outras pesquisas sobre ensino de LP.

Considerando a necessidade de o pesquisador dialogar com o seu objeto de estudo, compreendemos que nós, enquanto pesquisadores, devemos adotar uma atitude de compreensão para com o material em análise, concebendo-se compreensão como "uma atividade dialógica que, diante do texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto." (FARACO, 2009, p. 42).

Amorim (2004) também faz menção ao caráter não passivo da atividade de compreensão nos estudos bakhtinianos, salientando que essa não resulta da identificação com o material que está sendo analisado; mas sim, da “apresentação assumida de um outro ponto de vista [o do pesquisador] e da sua diferença em relação àquele da situação de campo [o do apresentado pelo material em análise]” (p.201). Segundo a autora, é a não passividade, não identificação que permite que a pesquisa assuma um caráter dialógico.

Referindo-se, mais especificamente, ao papel a ser desempenhado pelo pesquisador, Amorim (2004), tendo em vista a construção desse conhecimento dialógico, aponta que

Uma vez que um texto só pode se dizer através de um outro e que, a cada vez que é lido, um novo sentido se revela, poderíamos acrescentar ao que diz Bakhtin o seguinte: a reinterpretação e a releitura são a marca dessas ciências [as humanas]. Este é aliás o destino de toda grande obra nesse campo e nisso consiste a maior parte da atividade do pesquisador em ciências humanas: reler e reescrever. (Ibid., p.194)

Outro aspecto da teoria em questão, com o qual também compartilhamos, é a condição de bipolaridade atribuída especificamente aos objetos de estudos das ciências humanas. O texto, por um lado, permite ser explicado, por outro, ser interpretado.

Conforme explica Amorim (2004), para que seu tratamento não fique restrito à explicação ou, em outras palavras, restrito à contemplação, como ocorre nas ciências exatas, é necessário não o considerar apenas a partir do ponto de vista linguístico e gramatical, mediante os quais só é possível obter sua significação. Deve-se considerá-lo como um enunciado, o qual é produzido por um sujeito social, sob determinadas condições de produção, estabelecendo relações com outros enunciados, e dirigindo-se a outro sujeito.

Mediante esse olhar sobre o texto (objeto de estudo), como um enunciado inserido na corrente contínua de enunciados, produzidos em situações de comunicação diferentes, é possível construir seu sentido, não se restringindo, assim, à sua explicação, mas sim, alcançando a sua interpretação.

A partir desse entendimento, visamos a constituir um conhecimento dialógico, considerando o diálogo estabelecido entre nós, como pesquisadores, e o sujeito cuja expressão está contida no LDP. Distanciamos-nos, desse modo, da forma monológica de conhecimento que prevalece nas ciências exatas, onde “o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se).” (BAKHTIN, 1974/1997, p. 403).

Esse dialogismo entre o pesquisador e o material em análise também é destacado por Brait (1994), quando a pesquisadora menciona aspectos positivos em se utilizar a teoria bakhtiniana como referencial. Para ela,

os conceitos no âmbito desta teoria são dinâmicos, não sendo possível utilizá-los de forma mecânica, e também devido a essa dinamicidade, tem-se a vantagem de valorizar o *corpus* e despertar no leitor/analista a capacidade de dialogar com esse *corpus* e, a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua, no caso a LP, o interdiscurso, as memórias aí contidas e em constante movimento, graças às interações textos/leitores. (Ibid., p.16-17)

Diante do exposto, em especial, da ênfase que é atribuída ao estabelecimento de um diálogo entre o pesquisador e o material em análise, reiteramos a pertinência em adotar os estudos do Círculo de Bakhtin como referencial teórico nessa pesquisa.

* * *

*

Após tecermos algumas considerações acerca da temática dessa pesquisa, de seus objetivos e questões bem como do *corpus* e do referencial teórico adotado, damos continuidade ao trabalho expondo a organização dos capítulos.

No primeiro capítulo “Oralidade no meio social”, discorreremos sobre a relação estabelecida entre oralidade e escrita ao longo dos tempos e a valorização social do oral em especial no âmbito da disciplina retórica.

No segundo capítulo “Oralidade na esfera acadêmica”, traçamos um breve histórico de estudos e teorias linguísticas, desenvolvidas a partir da década de 1960, que tratam ou trazem contribuições para o trabalho com a modalidade oral da língua, particularmente, no que se refere à relação entre as duas modalidades – oralidade e escrita e as diferenças entre elas.

No terceiro capítulo “Oralidade na esfera escolar”, primeiramente, tratamos das implicações de estudos linguísticos no ensino da oralidade, incluindo documentos legais que regulamentaram o ensino de LP e os que estão em vigência. Na sequência, comentamos pesquisas já realizadas sobre o tratamento atribuído à oralidade no espaço escolar, seja a partir da fala de professores da educação básica, seja a partir do que é proposto em material didático.

No quarto capítulo “Teoria bakhtiniana: concepções essenciais”, dedicamo-nos a apresentar e a discutir algumas concepções defendidas no âmbito do Círculo de Bakhtin, tais como, a de língua, de dialogismo, de relações dialógicas e de sujeito. Concepções que guiaram nosso olhar enquanto pesquisador.

No quinto capítulo “*Corpus* de pesquisa: traçando e conhecendo caminhos”, apresentamos os procedimentos e os critérios estabelecidos para definição de nosso *corpus* de pesquisa – dois volumes de coleções didáticas aprovadas via PNLD 1999, 2011 e 2014 –, relatando os desafios encontrados para seleção e para coleta do material a ser analisado.

No sexto capítulo “Oralidade no *corpus* de pesquisa”, centrando nossa atenção nas propostas de trabalho envolvendo oralidade, presentes nos volumes em análise, identificamos possíveis relações a serem estabelecidas entre as modalidades oral e escrita, os objetivos das propostas bem como as orientações fornecidas ao professor para desenvolvimento das mesmas.

Por fim, apresentamos as considerações finais, referências bibliográficas, anexos e apêndices.

1 ORALIDADE NO MEIO SOCIAL

Neste capítulo, tratamos, inicialmente, da relação estabelecida entre as modalidades oral e escrita a partir de uma perspectiva histórico-social, enfatizando a supervalorização da escrita em nosso meio. Em um segundo momento, dedicamo-nos ao tratamento atribuído ao oral, contemplando sua valorização social do século XVI ao XX a partir da disciplina Retórica, bem como de atividades de recitação e de leitura em voz alta.

1.1 Relações entre oral e escrita no meio social

Por um longo período na história da humanidade, aproximadamente 95 mil anos, a comunicação humana desenvolveu-se, exclusivamente, de forma oral, podendo-se considerar como recente o desenvolvimento da escrita – cerca de cinco mil anos (FARACO, 2012). Além de a oralidade estar presente desde os primórdios das civilizações, ela também participou da evolução de todos os povos de um modo geral, diferentemente da escrita. Como explica Faraco,

enquanto todos os grupos humanos conheceram no passado e conhecem no presente o meio oral de expressão, apenas alguns grupos desenvolveram o meio escrito no passado e há ainda hoje línguas que não dispõem de expressão escrita. (Ibid., p.48)

Conforme esse mesmo autor (Id.), não só na história da humanidade observamos o desenvolvimento da oralidade como anterior ao da escrita. Também na história do indivíduo, temos primeiro o desenvolvimento da oralidade, por volta dos dois anos de idade e, de forma espontânea e posterior, o da escrita, que ocorre por volta dos cinco anos e, geralmente, a partir de ensino sistemático e formal. Assim, o indivíduo aprende e utiliza-se, primeiramente, da oralidade para se comunicar.

Além disso, a oralidade oferece um número maior de mecanismos para nos expressarmos, considerando que a escrita “só reflete em parte os recursos da forma

falada” (MILANEZ, 1993, p.15). Esses recursos abrangem elementos prosódicos (ritmo, entoação), cinésicos (expressão corporal), entre outros.

Apesar dessa supremacia do oral devido a seu uso ser anterior à escrita, aos recursos expressivos que oferece e a sua presença em todas as civilizações, independentemente do grau de desenvolvimento das mesmas, quando a escrita surge, ela, gradualmente, vai sendo mais valorizada no meio social.

Essa supervalorização da escrita em detrimento da oralidade já se encontrava sinalizada nos escritos de Saussure (1916/2006). Segundo o autor, “a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo.” (p.34)

Saussure aponta algumas justificativas para esse predomínio da escrita sobre o oral, dentre os quais, destacamos:

a) “a imagem gráfica das palavras nos impressiona como um objeto permanente e sólido, mais adequado do que o som para constituir a unidade da língua através dos tempos.” (Ibid., p.35);

b) [a escrita] possui seus dicionários, suas gramáticas; é conforme o livro e pelo livro que se ensina na escola; a língua aparece regulamentada por um código; ora, tal código é ele próprio uma regra escrita, submetida a um uso rigoroso: a ortografia, e eis o que confere à escrita uma importância primordial. Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural.” (Ibid., p.35).

Alguns autores mais recentes tais como Rama (1984/2004), Gnerre (1985/1998), Berenblum (2003), Marcuschi (2001a), Terra (1997) e Faraco (2012) trazem apontamentos que nos auxiliam a compreender melhor o papel que começa a ser atribuído à escrita no meio social.

Rama (Id.), em obra na qual faz uma análise da vida cultural nas colônias ibero-americanas, no período colonial – séculos XVI e XVII, expõe como, historicamente, a escrita foi ganhando maior prestígio social em relação ao oral. No que diz respeito à supervalorização da escrita no referido período, o autor aponta que

La capital razón de su supremacía se debió a la paradoja de que sus miembros fueron los únicos ejercitantes de la letra en un medio desguarnecido de letras, los dueños de la escritura en una sociedad analfabeta y porque coherentemente procedieron a sacralizarla dentro de la

tendencia gramatológica constituyente de la cultura europea. En territorios americanos, la escritura se constituiría en una suerte de religión secundaria, por tanto pertrechada para ocupar el lugar de las religiones cuando éstas comenzaran su declinación en el XIX¹⁷. (Ibid., p.65)

Notamos, na colocação do autor, que, por se tratar de uma sociedade majoritariamente analfabeta, os que sabiam escrever se destacavam em relação aos demais. Além do fato de a escrita ser objeto de aprendizagem de uma minoria, ela teve sua importância ressaltada por ser utilizada em questões político-administrativas.

Ávila, Nascimento e Gois (2012) também relacionam a falta de acesso à aprendizagem da escrita com sua supremacia em relação ao oral. Para elas, a supervalorização social dessa modalidade da língua está relacionada “ao fato de, ao longo da história, terem tido acesso ao aprendizado da escrita, prioritariamente, pessoas pertencentes a camadas economicamente privilegiadas da população das sociedades letradas.” (p.38). Assim, no momento inicial da escolarização brasileira, tinha-se a aprendizagem da escrita como forma de demonstrar a diferença social e econômica entre os indivíduos, sendo que os que tinham poder, situação econômica favorável, tinham direito de aprendê-la.

Berenblum (2003), retratando a história da Argentina e do Brasil, com o intuito de traçar uma reconstituição da formação da língua nacional desses países, relata que no Brasil, durante o Período Imperial (1822-1889), a língua escrita foi utilizada como argumento para a defesa de que a língua do Brasil deveria continuar sob a denominação de “língua portuguesa”, em oposição a outro movimento que defendia a troca pela denominação “língua brasileira”.

Aqueles que defendiam a mudança da denominação tinham por base o positivismo¹⁸ e o ufanismo¹⁹. Os que não aceitavam, tinham “como referência a língua escrita, sustentando que o idioma utilizado no Brasil era a língua portuguesa e

¹⁷Tradução nossa: “A principal razão de sua supremacia se deve ao paradoxo de que seus membros foram os únicos que dominavam a escrita, em um meio em que ela era um privilégio de poucos, os donos da escrita em uma sociedade analfabeta, e também porque iniciaram a concebê-la sagrada dentro de uma tendência gramatical constituinte da cultura europeia. Em territórios americanos, a escrita se constituiria em um tipo de religião secundária, portanto, pronta para ocupar o lugar das religiões quando essas últimas começaram a decair no século XIX”

¹⁸Positivismo é um sistema proposto por Augusto Comte (1789-1857), com a finalidade de organizar as ciências experimentais, e torná-las modelo para as demais ciências. Caracteriza-se pelo cientificismo, pela valorização do método quantitativo e pela hostilidade ao idealismo (DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2009).

¹⁹Ufanismo remete ao orgulho exacerbado pelo país em que nasceu. Consiste em um sentimento de patriotismo excessivo (DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2009).

a sua norma culta estava determinada pela escrita, mesmo que no Brasil a linguagem oral tenha sofrido modificações.” (BERENBLUM, 2003, p.74).

Percebemos a considerável importância que se atribuíra à escrita naquele período histórico, a ponto de ela ter sido utilizada como justificativa para a permanência da denominação “língua portuguesa”. E, ao mesmo tempo, notamos que a oralidade não seria levada em consideração para a tomada de tal decisão. A oralidade, meio básico da comunicação verbal, apresenta-se como um anexo da comunicação, não podendo fazer parte de questões oficiais, como a decisão sobre o nome da língua utilizada no país.

Gnerre (1985/1998), em obra na qual explora a relação entre linguagem, escrita e poder, expõe algumas considerações sobre como a escrita se tornou um instrumento de poder. Na visão do pesquisador, grande parte da importância atribuída à escrita decorreu de sua associação com a variedade padrão da língua. Para ele, ao mesmo tempo em que essa associação auxiliou na definição e afirmação da variedade padrão, dentre um rol de variedades linguísticas apresentadas pelos falantes, ela tornou a escrita o meio utilizado na vida social, política e cultural. Nas palavras do autor,

O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é a sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e ‘cultural’. (GNERRE, 1985/1998, p.07)

Vale sinalizarmos que a definição da variedade linguística a ser tomada como padrão não resulta de um consenso ou de um acordo firmado entre os falantes; ou ainda, do fato de ser a variedade utilizada pela maioria; mas sim, de relações de poder estabelecidas entre falantes de diferentes variedades. Essa variedade, e conseqüentemente a escrita, por estar associada a ela, acaba assumindo um papel de extrema relevância social, na medida em que é tida como “a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional” (Ibid., p.11).

A partir das considerações trazidas pelo autor, percebemos que a escrita ganha um maior espaço social por sua associação com uma variedade que, apesar de não estar ao alcance de todos, está ligada à expressão da cultura e é utilizada por falantes de maior prestígio social. Vale ressaltarmos também a possibilidade trazida pela escrita de se registrar, de garantir certa permanência de documentos

referentes a aspectos administrativos, culturais, o que não era possível em uma sociedade exclusivamente oral.

Terra (1997)²⁰, relatando que a linguagem falada é mais utilizada na comunicação diária que a linguagem escrita, comenta sobre o caráter de permanência da escrita. Nas palavras do autor,

as teorias gramaticais tradicionais sempre se basearam nesta, por considerar que ela possui um aspecto mais permanente que aquela. Os antigos romanos já diziam: 'verba volant; scripta manent', isto é, as palavras voam, aquilo que está escrito permanece. (Ibid., p.13)

Faraco (2012) também faz menção à permanência das práticas linguísticas possibilitada pela escrita como uma vantagem em relação à oralidade, considerando sociedades não tão desenvolvidas tecnologicamente como a atual. Devido a essa possibilidade de se preservar o texto, a partir da escrita,

a humanidade pôde transcender os limites do tempo, do espaço, da comunicação face a face e da cultura apenas oral e local. Tornou-se possível também o registro do conhecimento e, com isso, criaram-se as bases para ampliá-lo exponencialmente. Não é à toa, portanto, que se diz ter sido a invenção da escrita a maior realização tecnológica da humanidade. (FARACO, 2012, p.50)

Hoje disponibilizamos de variadas tecnologias que possibilitam a permanência do oral (gravadores, etc.). Entretanto, podemos imaginar o quão significativo foi o surgimento da escrita em sociedades que não usufruíam das facilidades trazidas com o desenvolvimento tecnológico.

Marcuschi (2001a) aponta que a supervalorização da escrita se baseia, dentre outros aspectos, em uma crença da qual discorda:

a escrita, após se tornar um fenômeno de massa e desejável a todos os seres humanos passou a receber um status bastante singular no contexto das atividades cognitivas de um modo geral. Para muitos, o seu domínio se tornou um passaporte para a civilização e para o conhecimento. Trata-se de uma tendência a reconhecer valores imanentes à própria tecnologia[referindo-se à escrita] como tal. Este é um dos mitos a ser combatido aqui[neste livro]. (Ibid., p.20)

²⁰Ernani Terra é um dos autores da Coleção *Projeto Radix: Português*, cujos volumes destinados ao 6º e ao 9º ano fazem parte do corpus dessa pesquisa.

Nessa colocação, observamos que se estabeleceu de modo equivocado, segundo o autor, uma estreita relação entre escrita e poder justificada por se acreditar que a primeira por si só apresenta valores ou características que deveriam ser valorizadas. Na visão do autor, a escrita se tornou essencial na vida do ser humano “não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral.” (MARCUSCHI, 2001a, p.16-17).

Do mesmo modo que observamos essa supervalorização da escrita em nosso meio social, ao tomarmos conhecimento do uso da língua no decorrer do desenvolvimento da humanidade, percebemos que também houve um período em que foi atribuída grande relevância social à modalidade oral da língua, conforme expomos a seguir.

1.2 A valorização social do oral

Ao investigarmos sobre o modo como a oralidade na esfera escolar era tratada do século XVI ao XX, no cenário da educação brasileira, vamos encontrar a atribuição de um grande destaque para a Oratória, desenvolvida no âmbito da disciplina Retórica.

Partindo do fato de que a Retórica foi referenciada primeiramente pelos gregos na Antiguidade, consideramos oportuno tecer alguns comentários sobre o modo como ela era ensinada naquela época, antes de centrarmos nossa atenção no modo como ela se fez presente no cenário brasileiro.

De acordo com estudos de Guimarães e Orlandi (2006), a arte Retórica surge na Grécia como forma de saber sobre a linguagem e “se apresenta como a arte de ensinar as técnicas de convencimento dos ouvintes por aquele que fala, o orador” (p.146).

Zoppi-Fontana (2006) aponta que seu surgimento está associado à política, pois ela tinha por objetivo “o exercício público da palavra com fins persuasivos na prática da democracia direta na ágora ateniense” (p.180).

Sailer (2006) menciona que, na Grécia Antiga, na qual a pedagogia sofista era vista como “instrumento vital para os pensadores gregos”, atribuíam-se um grande destaque ao desenvolvimento da oralidade. Após a vitória dos gregos sobre o

Império Persa, “houve uma grande vitória política da democracia, cujo domínio pessoal dependia da capacidade de o povo ser conquistado pela persuasão”. Os sofistas, diferentemente dos filósofos gregos, não desenvolviam um ensino da oratória, da eloquência de forma desinteressada; mas sim, voltado para interesses próprios como ter fama e riqueza.

Martins (1989) nos propicia uma ideia mais ampla sobre a origem da Retórica. Tendo por referência a obra *Brutus*, escrita por Cícero, a pesquisadora aponta Córax e Tísias como os primeiros a pensarem sobre a arte do discurso, no século V a.C.. Entretanto, a autora menciona que os poemas homéricos, anteriores a Córax e Tísias, já demonstravam uma preocupação, que não parecia ser recente, com a linguagem utilizada, uma vez que, havia “acentuada valorização da palavra, do discurso, que impregna as falas dos heróis homéricos.” (Ibid., p.17).

Segundo a autora (Id.), a Retórica é inserida em contexto ateniense por um discípulo de Tísias, Górgias (século V-IV a.C.). Martins relata que, “valorizando a destreza verbal, a apresentação convincente dos argumentos, Górgias não manifestava preocupação quanto à veracidade dos fatos, razão por que a sua Retórica se tornou objeto de críticas.” (Ibid., p. 18).

Com o passar do tempo, começa-se a rejeitar essa ideia de a Retórica não se preocupar com a veracidade dos fatos e tenta-se valorizá-la como sendo superior a um simples instrumento com a finalidade de persuasão. Para isso, passa-se a considerar que o ensino mais produtivo seria o do “bom uso da palavra”. Como justificativa, aponta-se o discurso como “o fundamento da sociedade humana, o meio pelo qual o homem expressa sua sabedoria” (Ibid., Id.).

Apesar do desenvolvimento desses estudos sobre o uso da linguagem de forma artística e persuasiva, Martins (1989) ressalta que um tratamento mais sistemático da Retórica só ocorre, aproximadamente entre 339-338 a.C., mediante a obra *A Retórica*, de Aristóteles.

Consoante a autora, Aristóteles, na obra referenciada, considera que “a Retórica é primeiramente uma técnica de argumentação, mais do que ornamentação” (MARTINS, 1989, p. 18) e define como uma de suas virtudes a clareza, alcançada a partir do uso de termos próprios e da construção de metáforas. O poder de persuasão do discurso é mencionado como estando relacionado ao ritmo do discurso.

Faraco (2012) expõe sobre como ocorria o ensino da Retórica antigamente, ao mencionar a obra pedagógica clássica da cultura greco-romana, intitulada *Institutio Oratoria*, de autoria de Marco Fábio Quintiliano²¹, professor romano de Retórica, datada de 96 d.C.

Na visão de Faraco (2012), a obra em questão visa a “dar diretrizes para o ensino de Retórica, ou seja, para a formação do homem que fala bem em público”.

Naquela época,

A educação formal em Roma era voltada exclusivamente para os jovens aristocratas do sexo masculino e seu ideal era formar bons oradores, ou seja, homens capazes de defender teses frente aos juízes e de discursar no Fórum ou no Senado com excelência e beleza. (Ibid., p.75)

A educação visando à utilização adequada da língua era tida como central no ensino romano, contemplando, inicialmente, a alfabetização, seguida pela gramática, onde se desenvolvia leitura e comentário de textos de grandes escritores junto ao ensino de regras gramaticais e, por fim, a Retórica. Para Quintiliano, conforme palavras de Faraco, a mais importante entre as três etapas era a Retórica, voltada para “a aquisição da competência oratória” (Ibid., p.76).

Percebemos, claramente, a preocupação com o desenvolvimento da expressão oral que estava posta no ensino. A capacidade de utilizar a língua oral de forma a impressionar os ouvintes, provocando, assim, um efeito de persuasão sobre os mesmos, era vista como um elemento de destaque e de valorização entre os homens. Evidenciamos também uma forte relação entre língua e poder, na medida em que a língua oral era empregada como forma de se obter conquistas no campo da política.

Vale ainda mencionarmos que, apesar de o foco da Retórica ser a língua oral, a escrita²² tinha participação e contribuía significativamente no desenvolvimento da expressão oral. Essa relação entre as modalidades da língua justifica-se pelo fato de que

²¹Conforme colocado por Faraco (Id.), podemos ter acesso a essa obra em inglês, em <<http://honeyl.public.iastate.edu/quintilian> (acessado em 20/12/2009) ou aos capítulos IV a IX do livro 1 em português, publicados em *Quintiliano Gramático: o papel do mestre de Gramática na Institutio Oratoria*, de Pereira (2005).

²²O ensino da escrita permaneceu, por muito tempo, restrito a pessoas vinculadas a poder econômico, político ou religioso (FARACO, 2012).

A articulação e a apresentação oral de um longo argumento decorrem dos modos de organização intelectual mais sistemáticos e monitorados e, portanto, das práticas cognitivas mais abstratas e mais formalizadas que a escrita viabilizou. Nesse sentido, um discurso oral tem, no seu substrato, o modo de articulação do texto escrito. Em outras palavras, a escrita teve efeitos significativos até mesmo sobre a oralidade. Daí estarem imbricados, na pedagogia de Quintiliano, o trabalho com a língua escrita e o desenvolvimento das práticas oratórias. (FARACO, 2012, p.76)

Observamos que se considerava que aspectos da escrita, como sistematização, monitoramento e abstração, auxiliavam na utilização da língua na modalidade oral e pensava-se o ensino a partir dessa perspectiva. A forma como se articulava o desenvolvimento da expressão oral com aspectos da escrita leva-nos a compreender que se estabelecia uma relação de complementaridade entre as duas modalidades da língua²³.

Retornando para a questão do tratamento da oralidade do século XVI ao XX no cenário educacional brasileiro, verifica-se que durante o Período Colonial (1500 a 1822), a LP, sob outras denominações, tais como “Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão” (BATISTA, 1997, p.3)²⁴, era ensinada tendo em vista o desenvolvimento da leitura e da escrita, visando à posterior alfabetização na língua latina. Não era atribuído à LP um estatuto de disciplina curricular, seja por não constituir uma área de estudo tradicional – não fazia parte do modelo educacional da época na Europa –, seja por seu uso e valorização social reduzidos (SOARES, 2002).

Além do foco na escrita, no âmbito do Período Colonial, mais especificamente durante o Período Jesuítico (1554 a 1759), a preocupação com a oralidade também se fazia presente. A educação estava fortemente ligada ao desenvolvimento da expressão oral, contemplando a disciplina *Retórica*, que incluía oratória – técnicas do bem falar associadas à persuasão.

O ensino de Retórica, desenvolvido no Brasil, era regido pelos jesuítas, tendo por base a *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu*, ou seja, um currículo inspirado numa visão retórico-gramatical da cultura humanística e o qual visava a conseguir adeptos do catolicismo na colônia (BUNZEN, 2009).

²³No decorrer do texto, veremos que a relação entre essas modalidades da língua, particularmente no cenário brasileiro, nem sempre foi entendida dessa forma, o que se reflete no ensino e em estudos e pesquisas atuais.

²⁴Conforme esse autor, as diferentes denominações utilizadas são reflexos das mudanças que vinham ocorrendo no ensino de LP, em especial, nos enfoques que eram dados nessa disciplina.

A disciplina Retórica, assim como a Gramática, prevaleceu como conteúdo de ensino, no Brasil, dos séculos XVI ao XX, passando por mudanças em sua constituição. Inicialmente, era entendida como preceitos relativos à arte de bem falar, à arte de elaboração de discursos, à arte da elocução, e englobava a Poética, da qual se separou, posteriormente, tornando-se uma disciplina independente.

Outra mudança na disciplina Retórica ocorreu após a Reforma Pombalina²⁵, a qual culminou na expulsão dos jesuítas e na obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa. Antes dessa reforma, tinha-se a Retórica ministrada pelos jesuítas, os quais tomavam por base textos de autores latinos, e volta-se para fins eclesiásticos. Após a reforma, começou-se a tomar como referência também textos de autores portugueses e voltou-se para a aplicação da Retórica na prática social, não mais para fins eclesiásticos (SOARES, 2002).

Razzini (2000) faz uma cronologia do ensino de Português e de Literatura entre os anos 1838 a 1971, tendo por referência os planos de aula, utilizados nesse período no Colégio Dom Pedro II. Nessa cronologia, observamos que a Retórica, em alguns momentos, constituiu uma disciplina junto à Poética (por exemplo, nos anos 1838, 1841, 1855, 1857 a 1861, 1870 a 1881); em outros (no caso dos anos 1850 e 1862), constituiu uma disciplina junto à Gramática Filosófica, e a Poética juntou-se à Literatura Nacional formando outra disciplina.

A partir do ano de 1890, não constam mais Retórica e Poética no currículo da instituição. A LP passa a ser abordada a partir das disciplinas: Gramática Expositiva, Exercícios de Redação, Gramática Histórica, Exercícios de Composição e História da Literatura Nacional.

Outro aspecto que nos chama atenção na pesquisa de Razzini (2000) é o fato de que a leitura e a recitação de poemas, que conhecemos como leitura em voz alta ou leitura expressiva, aparece em currículo do ano de 1855 e, a partir dele, estende-se pelos anos subsequentes.

Após o Período Imperial brasileiro, no período subsequente – Primeira República Brasileira (1889-1930) –, também era notório o interesse em desenvolver a arte do bem falar em escolas racionalistas (ZANDWAIS, 2003). Tratava-se de

²⁵A Reforma Pombalina caracteriza-se como um conjunto de medidas aplicado na economia, na administração e na educação a partir de 1759, marcando a passagem do controle das instituições educacionais para o Estado e tornando-as restritas à elite (BUNZEN, 2009).

escolas, fundadas naquela época, que buscavam a emancipação intelectual da classe proletariada. Essas escolas visavam a

libertar seus alunos de dogmas religiosos, da submissão e da falta de iniciativa, valorizando, em contrapartida, a analiticidade, a relação indissociável entre os âmbitos da teoria e da prática, **a oratória como meio de facilitar a liberdade de expressão individual**, bem como a força de trabalho coletivo e a erradicação do analfabetismo entre o proletariado. (Ibid., p.21, grifo nosso)

Observamos a consideração do desenvolvimento da oratória como um dos meios possíveis de elevar o nível intelectual do proletariado, tornando-o capaz de expressar-se. Em outras palavras, de assumir uma voz, de manifestar-se diante da classe que o dominava.

Sob outra perspectiva (ZILBERMAN, 1996), pode-se dizer que a Retórica se fez presente até início do século XX, a partir da ênfase atribuída à leitura em voz alta como forma de responder às necessidades sociais. Essa importância atribuída à leitura oral é ressaltada por Galvão (2009), em trabalho no qual relata a realidade do ensino de LP no Brasil, especificamente em Pernambuco, nos anos 1880.

Segundo a referida autora (Ibid.), a ênfase nessa habilidade fica bastante evidenciada nos conteúdos previstos para serem desenvolvidos na disciplina referente ao ensino de LP, naquele tempo denominada Língua Nacional. A referida disciplina deveria ser desenvolvida a partir de leitura, recitação, exercícios gramaticais práticos, redação e composição. Nas palavras da autora, “a ênfase no ensino era dada na leitura oralizada, em voz alta, em um período e em um país em que, nas diversas instâncias sociais, a leitura oral e coletiva prevalecia sobre a silenciosa e individual” (p. 203).

Encontramos também menção à importância atribuída à leitura em voz alta no estudo de Batista, Galvão e Klinke (2002) sobre as formas assumidas pelos livros escolares de leitura, que circularam no período de 1866 a 1956, destinados a séries iniciais²⁶. No que se refere à forma de utilizar esses livros em sala de aula, os autores apontam que “nos tratados de metodologia de ensino²⁷ e nas prescrições dos legisladores, a leitura em voz alta é o modo por excelência de apropriação dos livros analisados” (Ibid., p.44-45). Citando, como exemplo, fragmentos dos tratados

²⁶Atual Ensino Fundamental I, que contempla do 1º ao 5º ano.

²⁷Esses tratados de metodologia vinham inseridos no próprio livro escolar de leitura.

de metodologia contidos nos livros escolares, de autoria de Felisberto de Carvalho²⁸, os autores mencionam os objetivos a serem alcançados a partir da leitura oral: “aquisição de fluência na leitura”; “uma adequada expressão oral do texto, para a qual concorreria uma apropriada compreensão do texto e uma correta apreensão do ‘sentimento’ que o autor quis exprimir.” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p.45).

Os autores também relatam como era previsto que esse trabalho com leitura fosse realizado a fim de atingir os objetivos mencionados. Recomendava-se que

a leitura de cada lição ou texto se faça mediante etapas que envolvem a preparação do texto a ser lido; a leitura expressiva pelo professor; ‘a catequização’ dos alunos pelo professor, de modo que os faça perceber idéias principais, relações entre elas, o gênero da composição e o “acento” que nela predomina; nova leitura expressiva pelo professor e, enfim, a leitura oral pelos alunos. (Ibid., Id.)

Assim, consoante colocado pelos próprios autores, “Através da oralidade, característica predominante de diversas dimensões da vida brasileira na época, os professores deveriam incentivar a leitura dos alunos e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes um bom desenvolvimento social e intelectual.” (Ibid., Id.).

Percebemos que essa preocupação em trabalhar com a leitura oral estava fortemente vinculada ao valor atribuído socialmente a ela, já que a mesma possibilitaria ao aluno um “bom desenvolvimento social e intelectual”, e também ao fato de que, em sala de aula, a compreensão do texto e a apreensão de seu sentido eram consideradas como decorrentes do modo como ocorreu a leitura oral, cujo modelo a ser seguido era a leitura realizada pelo professor.

No final do Período Imperial (1822-1889), a disciplina Retórica bem como a Gramática e a Poética passam a constituir uma única disciplina denominada *Português*. No âmbito dessa última, até aproximadamente 1940, ainda era possível identificar Gramática, Retórica e Poética. Contudo, os dois últimos componentes curriculares começaram a ser pensados tendo em vista outras preocupações:

Assim, na disciplina Português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa e, continuou-se a analisar autores de textos consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas sim, sob nova roupagem: à medida que a oratória foi

²⁸Foi professor de Português e Educação Moral e Cívica na Escola Normal de Niterói. Atuou na formação de professores e, até 1959, publicou considerável número de livros didáticos, sendo um deles bastante adotado – *Exercícios de Estilo* (FÁVERO, 2006).

perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, já que não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social. (SOARES, 2002, p.165, itálico no original)

Além de a escrita começar a ser mais valorizada no meio social, justificativa que Soares aponta para um desinteresse pelos preceitos referentes ao bem falar, Pfeiffer (2002) menciona outros fatores que também podem estar associados a esse desinteresse. Vale ressaltar que os fatores mencionados abaixo podem ter tido repercussão no ensino de LP. Os fatores são:

- A ideia de que “A Retórica é ornamento, são as vestes de uma língua que, falha, usa do encantamento para ser dita. A Retórica vai tomando o sentido de evidência daquilo que é falho, se ela está presente é porque o essencial está ausente: o pensamento.” (p.146);

- “Ela [a Retórica] não tem lugar porque é opinativa, ilusória, subjetiva, diz a ciência.” (p.149);

- O ideal de modernização do país que surge, em especial, no fim do Império, não é compatível com a permanência de disciplinas clássicas, ou seja, decorrentes do antigo regime, tal como Filosofia, Latim e Retórica (apud SOUZA, 1999²⁹).

- Com a possibilidade de todos terem acesso à escola, “a tradição científico-filosófica deixa de ser legitimamente de alguns para ser oficialmente de todos”, assim, “todos têm acesso a esse conhecimento: ele é *vulgarizado*.” (p.151).

Pelas colocações encontradas em Pfeiffer (2002), tem-se uma visão acerca do que representava a Retórica: inicialmente – uma arte a que poucos tinham acesso, que valorizava a construção da argumentação e que fazia parte das disciplinas clássicas; com o passar do tempo, torna-se um ornamento, vista como superficial, disponível a todos, ou seja, não sendo mais privilégio de poucos (o que antes auxiliava a manter uma hierarquia social) e não atendendo mais às demandas de um país em modernização.

Martins (1989), também fazendo referência ao desinteresse pela Retórica e às possíveis causas para isso, aponta que esse desinteresse começou no século

²⁹SOUZA, R. A. de. **O império da Eloquência: Retórica e Poética no Brasil Oitocentista**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ/EDUFF, 1999.

XVII, quando surgiram novos princípios, tais como, “a valorização do indivíduo e repúdio de normas estabelecidas e da imitação como princípio artístico” (p.18).

De um modo geral, a partir dos apontamentos aqui realizados, no cenário brasileiro, temos inicialmente uma Retórica, fortemente vinculada à arte de bem falar – almejando persuadir o interlocutor –, bem como ao saber ler em voz alta, respeitando-se pausas, entonações. Posteriormente, a arte do bem falar cede lugar à arte do bem escrever, em outras palavras, a arte de argumentar a partir da linguagem na modalidade escrita começa a ser valorizada socialmente.

Compreendemos, assim, que a linguagem oral bastante valorizada a partir de um ensino voltado ao seu desenvolvimento, pouco a pouco, em decorrência de mudanças sócio-históricas, acaba por perder espaço e relevância para a linguagem escrita, conforme já mencionamos.

Quanto à presença da Retórica em nossa atualidade, observamos que no espaço virtual, há considerável número de cursos voltados ao desenvolvimento da oratória sendo oferecidos³⁰, em especial, nas áreas de administração, de negócios e de direito. De um modo geral, esses cursos visam a capacitar o aluno para utilizar a língua de forma adequada em situações de comunicação em público, demonstrando clareza, força persuasiva, postura, dentre outros aspectos. Percebemos, nessas ofertas de cursos, uma valorização da competência de se utilizar a modalidade oral de forma adequada.

Zoppi-Fontana (2006) sinaliza a permanência de alguns princípios da Retórica. Para a autora, “com o papel privilegiado da televisão, as técnicas da oratória e do falar em público ganham novo espaço e novos gurus, sendo de conhecimento (e treinamento) quase obrigatório para políticos, executivos e homens da mídia.” A autora complementa: “Assim, podemos afirmar que assistimos a uma instrumentalização cada vez maior da Retórica, enquanto saber prático, adaptada, inclusive, ao sabor das novas tecnologias de linguagem.” (p.191-192).

Nessa colocação da autora, encontramos indícios que nos levam a pensar se a instrumentalização da Retórica estaria se fazendo presente e de que forma no ensino de LP, em especial, nas atividades de cunho oral propostas no material elaborado para ensino dessa língua – o LDP.

³⁰Citamos alguns sítios eletrônicos que dispõem de informações sobre cursos dessa natureza: <<http://www.primecursos.com.br/oratoria-e-apresentacao-em-publico/>>; <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=DYNAMIC,oracle.br.dataservers.CourseDataServer,selectCourse&course=894&template=395.dwt&unit=NONE&testeira=980>>.

Oliveira (2007) também faz menção ao retorno de parte dos princípios da Retórica em nossa sociedade, sob a forma da Semântica Argumentativa³¹. Essa colocação da retórica na área da semântica, segundo o autor, faz com que a argumentação se desvincule da cultura política, em outras palavras, a Retórica enquanto “a arte da argumentação e do estar em sociedade politicamente com outros homens construindo deliberações sobre um futuro comum” (p.84) desqualifica-se. Em nome da cientificidade da Linguística, tem-se o estudo da língua utilizada na argumentação de forma desvinculada de seus falantes, do contexto social, histórico e político em que eles estão inseridos.

Podemos dizer que a crítica apresentada por Oliveira (2007) se refere à desconsideração da história, dos falantes e da sociedade por parte da Linguística, para que a mesma alcançasse o patamar de ciência, seguindo os parâmetros do positivismo, em ascensão no final do século XIX. Assim, a língua parece não estar mais vinculada ao poder, como vimos anteriormente, mas sim, tratar-se de um instrumento neutro utilizado pelo homem. Nessa ideia de língua, perde-se a ideia de utilizar a língua para exercer o poder - função político-histórica que a Retórica desempenhara no passado. Vale ressaltarmos que se trata da Linguística de um determinado período, cuja preocupação era fazer com que ela fosse aceita como ciência conforme os parâmetros adotados naquele tempo, tal como a negação do subjetivismo e a busca pela objetividade, não condizendo com o modo como ela se coloca atualmente.

Após comentarmos sobre a valorização da escrita em nossa sociedade e o espaço ocupado pela oralidade, tempo atrás, como uma prática linguística valorizada socialmente, percebemos que se trata de momentos históricos bastante distintos, que apresentam demandas sociais e objetivos também distintos. Evidencia-se uma articulação entre o meio social e as práticas de uso da língua desenvolvidas e utilizadas em momentos históricos específicos.

Na sequência, discorreremos sobre a oralidade a partir de teorias e estudos linguísticos, em outras palavras, o tratamento atribuído ao oral na esfera acadêmica.

³¹A Semântica Argumentativa ou Teoria da Argumentação na Língua surge na década de 1970, baseada em princípios filosóficos, iniciada por Oswald Ducrot e Jean-Claude Ascombre, na França. Nessa teoria, considera-se que “a argumentação está inscrita na língua, é inerente a ela” (BARBISAN, 2013, p. 21). Atualmente, essa teoria continua sendo estudada por Oswald Ducrot junto a Marion Carel, na França, sob a denominação de *Teoria dos Blocos Semânticos*, tendo como seu objeto de estudo “o sentido linguístico que se produz, não na língua, mas no discurso, ou seja, no *emprego da língua*” (Ibid., Id., itálico no original).

2 ORALIDADE NA ESFERA ACADÊMICA

Neste capítulo, discorreremos sobre os estudos linguísticos desenvolvidos a partir da década de 1960, na qual se iniciou uma maior circulação de teorias e estudos linguísticos, cujas matrizes se encontram em contexto europeu e norte-americano. Focamos nossa atenção, primeiramente, em como foi sendo tratada a relação oral e escrita ao longo dos estudos linguísticos e, posteriormente, nos estudos que apresentam relação direta com o tratamento da língua oral/falada – foco da pesquisa. Tomamos como referência alguns linguistas brasileiros atuantes no cenário acadêmico nacional.

2.1 Relações entre oral e escrita à luz dos estudos linguísticos

Sobre essa relação entre oral e escrita no âmbito dos estudos linguísticos, Marcuschi (2001a) aponta que, até meados de 1950, “não se tinha um interesse maior pelo problema da relação entre a fala e a escrita[...]”, pois, segundo o autor, “o ideal de ciência estabelecido por Saussure, Bloomfield e ainda hoje por Chomsky não oferece a menor sensibilidade para as questões envolvidas nos usos (sociais) da língua. Para a linguística oficial, é o sistema da língua que está em jogo.” (p.26).

Surge um maior interesse na relação entre essas modalidades da língua entre as décadas de 1950 e 1980, quando se passa a considerar que

a invenção da escrita trazia uma ‘grande divisão’ a ponto de ter introduzido uma nova forma de conhecimento e ampliação da capacidade cognitiva (em especial a escrita alfabética). Era a supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos. (MARCUSCHI, 2001a., p.26)

A atribuição de maior atenção à relação entre oral e escrita acarretou, primeiramente, em pensar a modalidade escrita como sendo uma transposição da fala. Nas palavras de Câmara Jr. (1961/2004),

A rigor, a linguagem escrita não passa de um sucedâneo, de um *ersatz*³² da fala. Esta [a fala] é que abrange a comunicação linguística em sua totalidade, pressupondo além da significação dos vocábulos e das frases, o timbre da voz, a entoação, os elementos subsidiários da mímica, incluindo aí o jogo fisionômico. (CÂMARA JR., 1961/2004, p.14)

A partir da consideração de que a fala seria uma forma de comunicação ‘mais completa’ por contemplar o uso de elementos expressivos, tais como timbre, entoação e expressão corporal como recursos durante seu desenvolvimento, “a escrita se apresenta como ‘mutilada’ em confronto com a língua oral” (Ibid, p.56), sendo necessário pensar em formas de compensar a falta desses recursos nessa modalidade.

Observamos, na visão expressa pelo autor, que a escrita ocupava uma posição hierárquica inferior em relação à fala, devido à maior expressividade dessa última. Assim, havia uma dependência da escrita em relação à fala, à qual era atribuído um estatuto próprio.

Com o passar do tempo, começou a se desenvolver uma visão dicotômica entre essas modalidades, separando, exaustivamente, uma da outra e atribuindo autonomia à escrita. Nessa visão, elas teriam propriedades particulares (específicas e exclusivas), não apresentando aspectos em comum. Elas constituiriam “manifestações autônomas da linguagem”. Marcuschi (2001a) apresenta uma caracterização dessas modalidades.

Quadro 01: Relação dicotômica entre oral e escrita³³

fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: Marcuschi (2001a, p.27)

³²Termo alemão incorporado a Língua Portuguesa em 1940, que significa “imitação, geralmente artificial e inferior ao produto que substitui, sucedâneo” (DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2009, p. 790).

³³Ressalta-se que essa visão teve início anterior à década de 1960.

Em decorrência das propriedades atribuídas a cada uma das modalidades, considerou-se “a fala como o lugar do erro e do caos gramatical” e tomou-se “a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2001a, p.28).

Essa visão foi alvo de muitas críticas, pois

Nessa perspectiva, a fala tem sido tomada como o lugar da informalidade, ao passo que a escrita tem sido tomada como o lugar da formalidade; a fala também é vista como o lugar da desorganização e a escrita, como o lugar da organização; a fala como sendo o lugar do erro, sendo a escrita o lugar do acerto. (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p.38)

Percebemos, nessa colocação, que a crítica à visão dicotômica fundamenta-se, essencialmente, na consideração de que na fala só se utiliza a língua informal e, na escrita, a língua formal.

Na mesma direção, Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.15) explicam que essa consideração da língua falada como o lugar do caos, predominante até meados da década de 1960, deve-se ao grande número de elementos pragmáticos que a língua falada contém, como pausas, hesitações, truncamentos, dentre outros. Esses elementos acabam por caracterizar a instabilidade, que permeia o funcionamento dessa modalidade da língua e dificulta seu estudo.

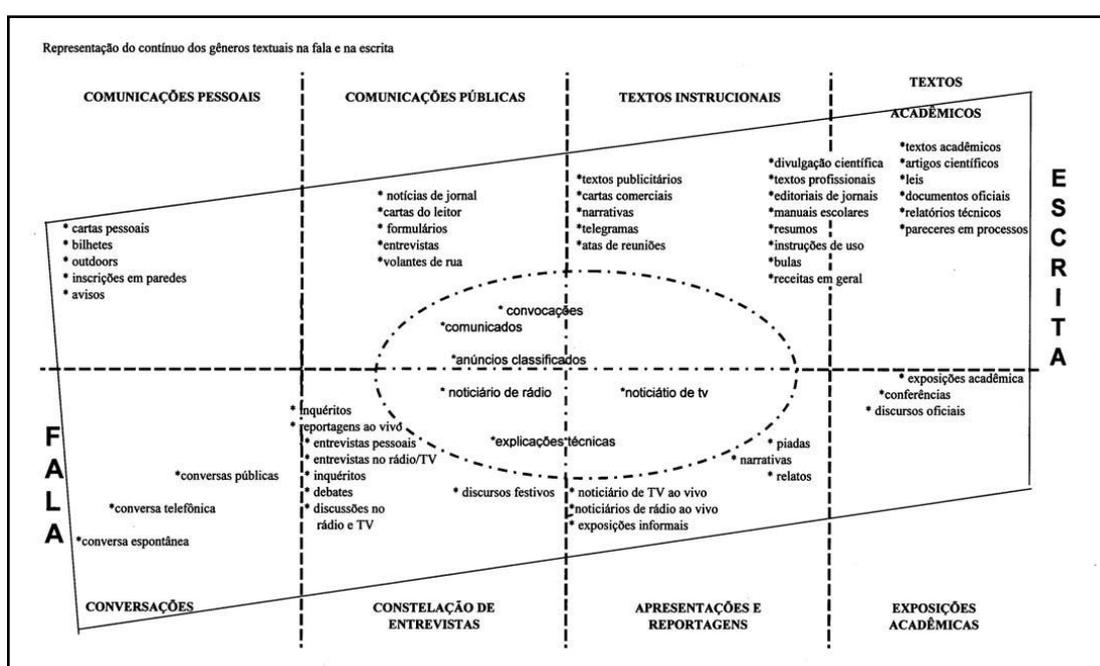
Dolz, Schneuwly e Haller (2001/2004) trazem observações sobre os efeitos da dicotomia estabelecida entre oral e escrita. Nessa visão, “a linguagem falada é considerada pobre, comum, distensa, popular e mal estruturada, enquanto a língua escrita constitui o fundamento de toda a norma de correção” (p.163-164). Os autores rejeitam essa concepção, defendendo que “as formas padrão e não padrão manifestam-se tanto no oral quanto na escrita.” (p.164).

Na busca por superar a dicotomia estabelecida entre oralidade e escrita, a partir dos anos 1980, começou-se a identificar e a defender uma relação contínua entre essas modalidades da língua. Em outras palavras, na referida década, “surgia uma visão que permitia observar a fala e a escrita mais em suas relações de semelhança do que de diferença numa certa mistura de gêneros e estilos e evitando as dicotomias em sentido estrito.” (MARCUSCHI, 2001a, p.28).

Marcuschi (Id.) apoia essa ideia de uma relação contínua entre as duas modalidades, considerando que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação

dicotômica de dois polos opostos.” (p.37, itálico no original). Nessa perspectiva, há gêneros que apresentam, em maior proporção, as características tidas como específicas da oralidade, outros, as características mais específicas da escrita; e há, ainda, os que apresentam uma combinação entre as características da oralidade e as da escrita – os mistos. As diferenças entre um gênero e outro não fazem com que eles pertençam a polos distintos. Os gêneros diferenciam-se de forma gradual, aproximando-se mais da fala ou da escrita.

Quadro 02: Continuum tipológico entre oral e escrita



Fonte: Marcuschi (2001a, p.41)

Nessa representação, na qual não há limites ou fronteiras entre oral e escrita, e nem uma classificação mais estanque, mas sim, aproximações ou distanciamentos, há um rompimento com a ideia de propriedades tidas como pertencentes só à escrita ou só à oralidade, sustentadoras da visão dicotômica.

Castilho (2010) também tece críticas à visão dicotômica e defende a existência de um *continuum* entre uma modalidade e outra. De acordo com o autor, “o exame da documentação oral ou escrita do PB [Português Brasileiro] não fundamenta essa polarização. As duas variedades se dispõem num *continuum*, indo da oralidade para a escrituralidade, percorrendo diferentes graus de formalidade.” (p.222). Esse *continuum* é representado da seguinte forma pelo autor:

LÍNGUA FALADA LÍNGUA ESCRITA



Conversa – Diálogo de peça teatral – Conferência, discurso – Notícia de jornal - Ensaio

Fonte: Castilho (2010, p.222)

Essa junção de propriedades, antes vistas como exclusivas ou da oralidade ou da escrita, também é observada por Milanez (1993), que, ao abordar o ato de produção do discurso oral formal, relata que o mesmo adquire características vistas como típicas da modalidade escrita. Nas palavras da autora,

com relação ao ato de produção, o discurso oral formal encontra-se numa posição limítrofe entre a oralidade e a escrita porque, se, por um lado, os interlocutores estão face-a-face, podendo, após a apresentação, expressar suas reações, por outro lado, a produção propriamente dita é individual, não coletiva, menos dependente de reações e influências recíprocas e, nesse ponto, aproxima-se da escrita. (Ibid., p.68)

Na visão de Dolz, Schneuwly e Haller (2001/2004), “não existe um oral único, que se oporia a uma escrita única; certos escritos (por exemplo, *e-mails* da Internet) estão mais próximos das formas consideradas habitualmente orais e vice-versa.” (p.166)³⁴.

Crystal (2005), em livro no qual discorre sobre a revolução da língua ocorrida na década de 1990, faz referência ao desenvolvimento tecnológico, mais diretamente à internet, e as suas implicações no uso da língua. Segundo o autor, “aos poucos se tornou patente que a internet se revelava mais do que uma nova variedade estilística de linguagem. Ela nos proporcionava uma alternativa nova para as modalidades da língua em que a comunicação humana pode ocorrer.” (p.76).

Dessa nova forma de comunicação, temos o surgimento do *netspeak*, trazido para a língua portuguesa como “internetês”, misturando, na escrita, elementos da oralidade. Crystal aponta que

No geral, o *netspeak* é mais compreendido como uma linguagem escrita que foi empurrada em direção à fala do que uma linguagem falada que foi escrita. Entretanto, expressar essa questão de dicotomia tradicional é enganador. A comunicação mediada por computador não é idêntica à fala ou à escrita, mas exibe certas propriedades seletivas e adaptáveis presentes em ambas. (Ibid., p.76)

³⁴Retomamos a discussão a partir desses autores quando nos referimos ao tratamento da relação oral e escrito no ensino de línguas (item 3.2 – Relações entre oral e escrita na esfera escolar).

Para defender seu ponto de vista, não aceitando a classificação dessa linguagem como pertencente à modalidade escrita ou à oral, ele explica que “o *netspeak* é mais do que um híbrido de fala e escrita, ou o resultado do contato entre dois veículos existentes há muito [oral e escrita].” (Ibid., p.90).

O autor faz menção a diferentes formas de comunicação que se realizam via internet, tais como *e-mails* e salas de bate-papo (*chat*), apontando aproximações e afastamentos entre essas formas de comunicação e as formas de comunicação mais tradicionais, vistas ou como escritas ou como orais, enfatizando que tanto email quanto as salas de bate-papo apresentam diferenças e semelhanças em relação à comunicação por escrito ou por via oral. Por exemplo, o *e-mail* é diferente da conversa do dia a dia com interação face a face (visto como prática oral), já que não há no primeiro um retorno simultâneo do interlocutor enquanto o texto está sendo produzido e nem a velocidade e a previsibilidade com que ocorre a conversa face a face.

Em linhas gerais, observamos na análise de Crystal sobre o caráter revolucionário da linguagem a partir da expansão da internet, que não é mais possível identificar a comunicação a partir do binômio escrito e oral, pois as novas formas de comunicação produzem uma imbricação entre as características de uma e de outra, rompendo-se com a visão dicotômica entre essas modalidades.

Na mesma direção, Faraco (2012) também faz referência a mudanças de ordem social que acabaram por mesclar as propriedades dessas modalidades em um mesmo gênero. Pela possibilidade de a comunicação oral ser desenvolvida através de diferentes meios de comunicação – telefone, rádio, televisão, computador –, rompe-se com a necessidade de a interação na modalidade oral ocorrer somente face a face, mediante a presença física do interlocutor.

Conforme o autor, o uso do oral, mediado pela tecnologia, ampliou o alcance dessa modalidade, podendo-se ter um grande número de interlocutores a distância e simultaneamente. Para exemplificar, ele menciona a possibilidade da sincronia no uso da língua na modalidade escrita a partir da troca de mensagens pelo computador. Conforme aponta o pesquisador, na escrita no meio digital,

Os textos saem quase no ritmo da fala (estão se constituindo outros gêneros e outros padrões de textualidade), predominam as variedades linguísticas pouco monitoradas e até mesmo a forma de grafar as palavras passa por um processo de estenografização (o chamado internetês). (FARACO, 2012, p.52)

Percebemos, nessa colocação de Faraco, que o texto escrito, em decorrência do desenvolvimento tecnológico e conseqüente mudança nos meios de comunicação, está mais receptivo a propriedades que antes pertenciam somente à oralidade, tais como as variedades linguísticas pouco monitoradas.

Mais recentemente, observamos, nas obras de Manoel L. G. Corrêa (2004; 2006; 2010), a proposição de uma nova forma de compreender a relação que se estabelece entre as duas modalidades da língua na comunicação humana.

O pesquisador em questão manifesta-se contrário à consideração da relação entre oral e escrita como dicotômica assim como à ideia de um *continuum* tipológico entre as duas modalidades.

O autor discorda da visão dicotômica por ela considerar a escrita autônoma em relação ao oral³⁵. Para o autor (2010), a não autonomia da escrita fica bastante evidenciada no próprio processo de escrita mediante o que costuma ser identificado por professores como “interferência da fala na escrita”, já que “no processo de escrita são retomados, com frequência, aspectos de sua gênese, marcando seu estatuto não autônomo em relação à fala e às práticas sociais em que a oralidade é requisitada” (p.628). Além disso, Corrêa entende a escrita como um processo, opondo-se ao seu entendimento como produto, conforme ocorre no âmbito da visão dicotômica (CORRÊA, 2004).

Sua discordância com a visão de *continuum*³⁶ entre as modalidades fundamenta-se no fato de que a organização dos gêneros nessa visão não prevê o estabelecimento de relações entre os gêneros, ou seja, de relações intergenéricas.

Segundo Corrêa (2006), essas relações, previstas na teoria bakhtiniana, possibilitam a evolução dos gêneros e/ou a formação de outros em consonância com as mudanças na esfera social onde circulam. Sem o reconhecimento das relações intergenéricas, quando os gêneros discursivos passam de objeto de estudo

³⁵Corrêa (2010) refere-se à visão dicotômica tendo por base a obra de Walter Ong – (ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologia da palavra. Campinas: Papyrus, 1998).

³⁶Corrêa (2006) refere-se à ideia de *continuum* entre as modalidades da língua tendo por base Biber (BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988) e Marcuschi (2001a – citado nas referências bibliográficas).

para objeto de ensino, eles passam a ser tratados como “categoricamente fixados (passando a ser normatizados pela escola).” (p.207). Essa fixação se opõe à definição de gêneros discursivos como sendo *relativamente estáveis*, conforme concepção bakhtiniana, adotada por Corrêa.

Rejeitando essas duas visões das relações entre oral e escrita – a dicotomia e a de *continuum* – Corrêa propõe outra forma de compreender essa relação a partir da consideração da constituição da escrita como um processo heterogêneo. Do ponto de vista do autor, o modo heterogêneo de constituição da escrita corresponde ao “encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e o já ouvido/lido” (2004, p.9). Mediante esse encontro, há uma convivência entre práticas orais e práticas escritas. Corrêa entende

por convivência entre essas práticas, não o fato de elas não serem excludentes e coexistirem, isto é, não simplesmente em razão de elas manterem relações de vizinhança. Conviver significa, nesse caso, ser parte constitutiva uma da outra. (CORREIA, 2006, p. 630)

Para o autor, não há continuidade entre uma e outra modalidade, mas sim uma relação de reciprocidade na constituição delas, na medida em que a oralidade se faz presente no processo da escrita e vice-versa. Considerando que não há constituição da escrita sem oral e nem o contrário, ou seja, não são modalidades que se constituem de forma autônoma uma em relação à outra, não é possível dizer que há interferência de uma modalidade sobre a outra, como costumeiramente se refere à interferência da oralidade na escrita.

A presença do oral na constituição da escrita pode ser exemplificada a partir de Corrêa (2006). Neste artigo, “investiga-se a diversidade de saberes que um texto-base (atribuído a uma menina de 10 anos) e textos de formandos em Letras mobilizam em seus processos de textualização.” (p.205). Ao analisar o texto-base, o autor explicita os gêneros orais que parecem constituir o texto - um gênero escrito:

O diálogo com histórias populares (orais), com histórias infanto-juvenis de livros paradidáticos (lidas pela menina ou retextualizadas oralmente pelo professor) ou com fragmentos de histórias extraídos de antologias parece compor a parceira de gêneros discursivos nesse texto, numa relação dialógica fortemente marcada na própria estruturação do texto-base. (CORREIA, 2006, p.214)

Esse comentário do autor sobre o texto permite-nos perceber a heterogeneidade constitutiva da escrita bem como a presença do oral, na medida em que o texto se constitui a partir da dialogia entre informações as quais o escrevente teve acesso tanto na modalidade oral quanto na escrita. É através dessa ideia de oral e de escrita, como partes constitutivas da comunicação, que Corrêa acaba rejeitando a visão dicotômica e a de *continuum* tipológico e propondo outro modo de conceber a relação entre essas modalidades.

Após comentarmos sobre as relações que vêm sendo estabelecidas entre as modalidades da língua no âmbito de estudos linguísticos, direcionamos nossa atenção para aspectos tidos como distintivos entre uma modalidade e outra. Salientamos que se trata de características habitualmente associadas a uma ou a outra modalidade, não estando diretamente vinculadas com as relações entre essas modalidades expostas acima.

2.2 Diferenças entre oral e escrita na visão de linguistas

Câmara Jr. (1961/2004), em sua obra *Manual de Expressão Oral e Escrita*, ressalta que “a língua falada está de tal modo integrada ao ambiente de uma situação concreta, que nos comprazemos em imaginar a exposição ideal como sendo aquela que espontaneamente emerge da situação em que se manifesta.” (p.45). Nessa colocação do linguista, percebemos a importância que é atribuída ao fato de falante e ouvinte compartilharem o mesmo contexto social, pois isso aumenta as possibilidades de um efetivo entendimento entre eles.

O autor também ressalta as qualidades da fala em função de sua natureza espontânea, estabelecendo uma comparação entre uma exposição oral realizada de forma ‘improvisada’ e uma realizada seguindo um texto escrito pré-definido. Segundo Câmara Jr.,

À frase de antemão preparada, em todos os seus detalhes, falta o calor e a vida que queremos sentir na enunciação oral. Para ter uma e outra é preciso que ela seja um produto do momento, determinada pelo estímulo da atenção e do interesse que o expositor apreende em volta de si e orientada pelas reações dos indivíduos cujo meio ele se acha. (CÂMARA JR., 1961/2004, p.46-47)

Compreendemos, pelas palavras do autor, que a enunciação oral espontânea, a qual é vista como mais rica em expressividade (tem calor e vida), resulta de uma interação, ainda que implícita, entre o 'expositor' (falante) e o seu público (ouvinte) a partir das reações manifestadas pelo último. Interação que não se verifica em um discurso lido. Conforme ele menciona, "a informação desumanizada, a 'mensagem' anônima capta muito menos simpatia" (Ibid., p.56).

Em linhas gerais, mediante as considerações de Câmara Jr., observamos, como diferenças entre as modalidades da língua, o fato de a fala poder ser espontânea, mais expressiva e contar com o estabelecimento de certa interação com seu interlocutor, o que parece não ser possível na escrita. Vale ressaltarmos que essas diferenças entre fala e escrita foram pensadas em contexto não desenvolvido tecnologicamente como nosso atual.

Ilari e Basso (2006/2011), ao enumerarem os tipos de variações linguísticas, citam dentre elas a variação diamésica, a qual está associada ao uso de diferentes meios ou suportes para comunicação. Segundo os autores, essa variação "compreende, antes de mais nada, as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a língua escrita" (p.181). Os autores mencionam que "entre o escrito e o falado, há uma diferença irreduzível de **planejamento**." (p.181, negrito no original). Com base nessa diferença, os autores expõem como se dá o processo de produção de um texto escrito e de um texto oral.

No caso do texto escrito, os autores salientam que é possível "corrigi-lo e modificá-lo, e o resultado final, para aqueles que têm alguma habilidade na escrita, é normalmente um texto que se desenrola linearmente e quase não apresenta retornos e redundâncias." (ILARI; BASSO, 2006/2011, p.181).

Já os textos orais

são planejados à medida que são produzidos, por isso o mais comum é encontrar neles um grande número de reformulações sucessivas e sempre parciais de um mesmo conteúdo: uma mesma informação que foi apresentada inicialmente de forma incompleta ou inexata vai sendo reapresentada em seguida de maneira mais pertinente, num processo de correções, acréscimos e reformulações que nada tem a ver com as sentenças bem acabadas e totalmente explícitas que os gramáticos costumam usar em seus exemplos. (ILARI; BASSO, 2006/2011, p. 181)

Para finalizar a diferenciação entre os textos nessas duas modalidades, os autores complementam que o texto escrito apresenta um "desenvolvimento

retilíneo”, e o oral, um desenvolvimento em “espécie de espiral que atropela a si própria.” (Ibid., Id.).

Vale ressaltarmos que essa distinção é mais perceptível em interações face a face que em situações que preveem o uso da modalidade oral a partir de texto previamente escrito. Essa distinção quanto ao planejamento nas duas modalidades parece depender da relação estabelecida entre oral e escrita durante a prática de uso da língua oral. Caso essa prática dependa exclusivamente do texto escrito, seu planejamento pode adquirir as características atribuídas ao planejamento da produção do texto escrito.

Castilho (2010), referindo-se de igual forma ao planejamento, aponta que “a língua falada documenta simultaneamente os dois momentos fundamentais da linguagem: o momento de planejamento, pré-verbal, de caráter cognitivo, e o momento de execução, de caráter sociointeracional” (p.215), diferente do que ocorre na escrita. Conforme o autor, o planejamento consiste na seleção do que vai ser dito e na análise das condições sob as quais vai ocorrer a interação; já a execução trata-se da representação em léxico e em gramática do que queremos expressar.

Faraco (2012) também apresenta alguns aspectos distintos entre as modalidades oral e escrita. O autor explica essa distinção, mencionando que

O meio oral, por exemplo, conta, na composição do processo de significação, com o apoio gestual e facial, e dispõe de uma gama de recursos prosódicos, ou seja, a cadeia falada tem uma linha melódica que lhe é dada pela entoação e jogo da intensidade e da duração com que se proferem os segmentos sonoros. Tudo isso falta ao meio escrito. (Ibid., p.48)

Como forma de compensar a ausência desses recursos na escrita, Faraco expõe que foram criados alguns recursos gráficos como sinais de pontuação ou mudança de fonte (negrito, itálico). Entretanto, esses recursos não compensam totalmente a falta de elementos prosódicos bem como de expressão gestual e facial presentes na fala.

Outra distinção entre as modalidades, apresentada pelo autor, refere-se ao modo como ocorre a interação. Faraco destaca que, na oralidade, em situações nas quais há interação face a face, conta-se com a presença do interlocutor e com o contexto situacional que é partilhado por ambos, locutor e interlocutor. Assim, no uso da língua oralmente nessa situação, “pode-se dispensar um elevado grau de

explicitação textual e [a produção] não precisa ser detalhadamente planejada – vai definindo seu rumo à medida que se processa e em consonância com as reações dos interlocutores” (FARACO, 2012, p.49).

Castilho (2010) também faz referência a essa característica da língua falada, apontando que “a língua falada resulta de um diálogo em presença, imediato, ou de um diálogo em ausência, como na conversação telefônica”. Por consequência dessa dialogicidade que marca a oralidade, “a construção do enunciado se ressent de maneira acentuada da interação que aí se desencadeia”. (p.215). Em outras palavras, esse diálogo estabelecido entre os indivíduos na interação interfere diretamente na organização do que vai ser dito – o enunciado.

Já a interação, na produção escrita, não considerando situações em que é possível a comunicação por escrito de forma sincrônica a partir do meio digital, não se dá com a presença física do interlocutor. Sua presença acaba por ser substituída por uma imagem que se faz de um possível interlocutor. Devido a autor e leitor não compartilharem um mesmo contexto, é necessário que o texto apresente elevado grau de explicitação textual. Além disso, faz-se necessário também prever as possíveis reações do interlocutor e já considerá-las no momento de produção do texto. Desse modo, a ausência do interlocutor e o fato de autor e leitor não compartilharem um mesmo contexto imediato podem ser vistos como limitações do texto escrito (FARACO, 2012).

Tratadas as relações entre oral e escrita bem como os elementos distintos de uma modalidade e outra, voltamos nosso olhar para concepção e tratamento atribuídos à oralidade ao longo do desenvolvimento da ciência Linguística.

2.3 A oralidade nos estudos linguísticos

A inserção da Linguística na esfera acadêmica brasileira ocorre, essencialmente, no início da década de 1960, quando essa ciência passa a ser uma disciplina obrigatória no currículo dos Cursos de Letras. Naquele tempo, não havendo número suficiente de professores formados na área para ministrar a disciplina, vivenciou-se um grande fluxo de profissionais entre Brasil, França, Portugal e outros países, de forma que muitos professores estrangeiros vinham para o Brasil ministrar aula e, ao mesmo tempo, muitos brasileiros formados em Letras iam complementar seus estudos em países europeus ou norte-americanos

(ALTMAN, 2004). A partir desse fluxo, traziam-se “informações sobre o que se fazia ‘de moderno’ em matéria de estudo da linguagem” (Id., p.109).

Para exemplificar, citamos o Professor Robert Henri Aubreton, de nacionalidade francesa, que ministrou aulas no Brasil por doze anos e incentivava seus alunos, conhecidos como “Aubretonistas”, a estudar na França. O primeiro de seus alunos a ir estudar na França foi Isidoro Blikstein, o qual, durante período no exterior, estabeleceu forte contato com os estruturalistas (Ibid.).

Vale mencionarmos que nesse período, em que se intensifica o fluxo de informações sobre estudos da linguagem, no Brasil, encontravam-se em evidência os estudos filológicos (década de 1940 e 1950, em especial), cujo foco recaía sobre a modalidade literária. Incorporada à Filologia, encontrava-se a Dialectologia Brasileira, a qual se interessava pelo estudo contemporâneo da modalidade oral da língua, englobando as variantes linguísticas (Ibid.).

Ao final dos anos 60, buscou-se uma separação entre Linguística e Filologia em relação aos problemas a investigar e as tarefas a serem cumpridas. Nesse contexto, concomitantemente, o Estruturalismo, via institucionalização da Linguística como disciplina, inseria-se no cenário brasileiro, representando uma possibilidade de se buscar a autonomia da ciência Linguística em relação aos estudos filológicos (Ibid.).

Vinculado ao Estruturalismo, Aryon Rodrigues³⁷ (1966) escreve o artigo *Tarefas da Linguística no Brasil*, apontando tarefas de relevância social a serem cumpridas pela Linguística, naquele momento, em nosso país.

Neste artigo, o referido linguista menciona, dentre vários aspectos a serem considerados na organização e no desenvolvimento do ensino de LP, que “cada cidadão depende incomensuravelmente mais da língua falada que da língua escrita para sua vida social, não importa qual seja a sua profissão” (Ibid., p.9). Podemos compreender, nessa afirmação, que se deveria destinar maior espaço para o desenvolvimento da oralidade, tendo em vista a importância contínua dessa modalidade – língua oral – no convívio social do indivíduo e, futuramente, na sua vida profissional.

³⁷Linguista visto como “o veterano e o mais qualificado pesquisador brasileiro das línguas indígenas” (D’ANGELIS, 2006, p.13). Atuou, na condição de chefe do Departamento de Linguística na Universidade de Brasília, na criação do primeiro programa de Pós-Graduação em Linguística no país – Mestrado em Linguística, em 1963 (Ibid.), entre outras atuações. Faleceu em abril do corrente ano (2014).

Ressaltamos que o posicionamento do autor faz parte das ideias da Linguística Estrutural, que discordavam do estudo apenas do texto literário e do texto escrito, que excluía dos estudos a modalidade oral da língua e as variedades linguísticas distintas da variedade padrão.

Também no âmbito da linha Estrutural, encontramos Roman Jakobson³⁸, cujos estudos foram inseridos no Brasil, de forma mais efetiva, a partir de sua vinda ao país, em 1968. Vale sinalizarmos que, antes de sua vinda³⁹, já estava instaurado um clima propício para a aceitação de suas ideias, pois se tratava de uma teoria linguística que, aos poucos, vinha ganhando espaço na esfera acadêmica. Dentre seus estudos, destaca-se a Teoria da Comunicação, a qual começou a aparecer no material didático de português de forma notória, ainda que, por vezes, sendo apresentada superficialmente, conforme tratamos em capítulo posterior.

Em linhas gerais, em fins da década de 1960 e início da década de 1970, tinha-se,

de um lado, a consolidação da linguística como matéria universitária e, de outro, a euforia da chamada era da comunicação, combinada com o imediatismo do pensamento pedagógico tecnicista, que era privilegiado pela tecnoburocracia do regime militar. (FARACO, 2008, p. 185-186)

Com a transposição de uma teoria da comunicação para o ensino, ou melhor, de um quadro referencial para análise da língua, passa-se a conceber a língua como forma de comunicação (SOARES, 2002).

Ainda na década de 1960, temos o surgimento da Sociolinguística, cujos reflexos são mais notórios, no Brasil, a partir dos anos 1970. Nessa década, surgem trabalhos nessa área, destacando-se a Tese de Doutorado do Professor Dino Preti, intitulada *Sociolinguística: os níveis de fala* (LEITE, 2006, p.195)⁴⁰.

Essa área da Linguística fixou-se com essa nomenclatura em 1964, em congresso realizado na Universidade da Califórnia, como resultante de estudos desenvolvidos, principalmente, por Hymes, em 1962, sobre as regras sociais da fala

³⁸Um dos fundadores do Círculo Linguístico de Praga, criado em 1926. A consolidação deste Círculo ocorreu em 1928, durante o I Congresso de Linguística Geral, em Haia, no qual, pela primeira vez, foi empregado o termo linguística estrutural e funcional (DOSSE, 1993).

³⁹Como preparação para receber Jakobson, foram realizados “Encontros Preparatórios à vinda do Jakobson”, na Universidade de São Paulo, em junho de 1968 (BLIKSTEIN, 2000).

⁴⁰Na década de 1980, destacam-se alguns trabalhos como o de Fernando Tarallo, *A Pesquisa Sociolinguística* (1985), inspirado na Teoria da Variação de Labov e de Sílvia Elia, *Sociolinguística* (1987), o qual aborda a relação entre língua e sociedade (LEITE, 2006).

próprias de cada comunidade, e por Labov, em 1963, sobre fatores sociais e suas influências nas variações linguísticas. Essa área de estudo dedica-se a investigar a relação entre linguagem e sociedade, de modo a reconhecer que há variedades linguísticas em função de fatores de ordem social, e essas devem ser respeitadas, visando-se erradicar, assim, o preconceito linguístico (ALKMIM, 2001).

Conforme Alkmim (Ibid.) aponta, de forma sintetizada, “podemos dizer que “o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de comunicação.” (p.31). Considerando seu objeto, podemos compreender sua relevância em relação ao tratamento que, posteriormente, começa a ser atribuído à modalidade oral no ensino.

Salientamos que o reconhecimento de que há diferentes formas de falar entre falantes da mesma língua, foi, por muito tempo, silenciado, a fim de se alcançar o imaginário de uma língua homogênea, tendo-se, assim, uma unidade. Nesse imaginário, não havia espaço para diferenças na pronúncia, na construção sintática ou no léxico. Buscava-se, a partir dessa ideia de língua homogênea, construir uma identidade nacional para o país, especialmente, logo após o Período Colonial (PAYER, 2007).

Com os estudos sociolinguísticos, começa-se a vivenciar um período de transição entre a homogeneidade e a heterogeneidade linguística, reconhecendo-se que a diversidade linguística é parte constitutiva da LP, de modo que ela não pode mais ser tratada como fator negativo para a manutenção da unidade de uma língua, mas sim como fator constitutivo dessa unidade⁴¹.

Seguindo nessa direção com o intuito de reconhecer e aceitar a heterogeneidade constitutiva da LP, iniciou-se, tanto no contexto brasileiro como no norte-americano, o desenvolvimento de estudos sobre a língua falada (CASTILHO; PRETI; URBANO, 1986-1990).

Castilho (2010) traz-nos um histórico desses estudos, sinalizando que a história deles constitui-se de dois momentos distintos, cujo marco entre um e outro é a utilização do gravador.

⁴¹Em concomitância a esses estudos, ocorre a Virada Pragmática, também referenciada como Guinada Linguística, a qual elegeu o *uso* da linguagem como elemento principal de reflexão no campo da filosofia da linguagem representando um avanço no sentido de não direcionar os estudos sobre a linguagem a partir de uma concepção de língua enquanto sistema abstrato, mas concebendo-a em seu uso concreto por falantes reais (RANGEL, 2005; WEEDWOOD, 2002).

Em um primeiro momento, havia a recolha de segmentos conversacionais mediante memorização, seguida por registro no papel, o que acarretava em "um conhecimento da língua falada muito precário, fragmentado e simplificador" (Ibid. p.213). Além disso, a língua falada, muitas vezes, era denominada, de modo equivocado de 'fala popular'.

No segundo momento, os estudos da oralidade passam a ser marcados "pelo uso do gravador, pela organização da *corpora* de língua falada, pelo debate sobre as formas de sua transcrição e, finalmente, pela análise dos materiais levantados." (Ibid., Id.). A adoção desses procedimentos acabou por permitir o tratamento da língua falada como um objeto científico de estudo.

No Brasil, foram desenvolvidos os seguintes estudos, sob a forma de projetos⁴²: Atlas prévio dos falares baianos (1959-1963) e Atlas linguístico de Sergipe (1963-1973) – ambos sob coordenação do Prof. Nelson Rossi (UFBa); Projeto de aquisição da linguagem (UNICAMP); Projeto Censo Linguístico do Rio de Janeiro (UFRJ); estudos dialetológicos da Paraíba (UFPB), de São Paulo (UNESP/ASSIS) e de Minas Gerais (UFJF). Em contexto norte-americano, foram realizados estudos sobre: o inglês falado em Nova York, por Labov, em 1966; a língua falada em Detroit, por Shuy-Wolfram-Riley, em 1966; o francês falado em Orleans, por Blanc-Biggs, em 1971 (CASTILHO; PRETI; URBANO, 1986-1990).

O interesse por estudar a língua falada por falantes cultos, em outras palavras, a língua culta, surge a partir da integração do Brasil em um projeto mais amplo proposto por Juan M. Lope Blanch, professor da Universidade Nacional Autônoma do México, o qual visava à descrição da norma culta.

Nas primeiras ações deste projeto no Brasil, sob a coordenação geral de Nelson Rossi, criou-se o Projeto de Estudo da Norma Culta no Brasil (NURC), que visava ao estudo da língua falada em cinco capitais brasileiras: Porto Alegre; Rio de Janeiro; São Paulo; Salvador e Recife. Após as escolhas dos responsáveis pela execução do projeto em cada uma das cinco cidades, iniciaram-se as atividades do projeto. Em linhas gerais,

O objetivo do Projeto Nurc sempre foi o de documentar e descrever a norma objetiva do português falado culto, isto é, o uso linguístico concreto,

⁴²Mencionamos aqui alguns dos estudos sobre língua falada. Em anexo, reproduzimos um quadro com os projetos desenvolvidos, no Brasil e em outros países, por ordem cronológica, conforme traz Castilho (2010) (Ver Anexo 01).

correspondente ao dialeto social praticado pela classe de prestígio cultural. (CASTILHO; PRETI; URBANO, 1986-1990, p.146)

Este projeto visou a fazer com que a população tomasse conhecimento de sua realidade linguística, ou seja, conhecesse o português do Brasil, dedicando-se ao registro e ao estudo da língua falada em nosso país (ALTMAN, 2004)⁴³.

Na década de 1980, temos importante contribuição da Análise da Conversação para se pensar a língua oral/falada. O desenvolvimento de estudos, influenciados pela Etnometodologia⁴⁴, criou uma atmosfera favorável à recepção dessa teoria. Como menciona Preti (1998), “o estudo dessas atividades rotineiras, ‘quer sejam triviais ou eruditas’, de natureza prática, conduziu a estudos sobre a conversação e ao processo de interação verbal dos falantes, abrindo caminhos para os pesquisadores da Análise da Conversação.” (p.87).

A Análise da Conversação tem seu início, em contexto internacional, na década de 1960. Até a metade da década de 1970, tinha como foco “a descrição das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores.” (MARCUSCHI, 1986, p.6). No âmbito desta teoria, a língua falada, sob a forma de conversação, é vista como um fenômeno altamente organizado, sendo, por isso, possível torná-la objeto de estudo científico.

Desde o início de seu desenvolvimento, a Análise da Conversação mostrou considerar o caráter pragmático da conversação e de qualquer atividade linguística rotineira. Em vista disso, ela utiliza, como *corpus* de análise, material de natureza empírica, tal como conversações reais, e, na análise, “considera detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralinguísticos e outros...” (Ibid., p.9).

Ao final da década de 1980 (1988 - 2011), sob a coordenação de Castilho, começou a ser desenvolvido o Projeto de Gramática do Português Falado. Como coloca Castilho (2010), esse projeto acaba “invertendo o modo de fazer ciência até então vigente no campo da língua falada” (p.219), na medida em que se interessou por primeiro investigar a construção da língua falada (do som, da palavra, das sentenças, do texto) – o processo, para posteriormente, dedicar-se à análise da língua falada por si própria (o produto).

⁴³Para mais informações sobre ações desenvolvidas no âmbito deste projeto, bem como da aplicabilidade da Análise da Conversação, consultar anais do Seminário de Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), a partir do ano de 1987, disponíveis em <<http://www.gel.org.br/busca-gel/index.php>>. Acesso em: 7 out. 2013.

⁴⁴A etnometodologia está “ligada à Sociologia da Comunicação e à Antropologia Cognitiva e preocupa-se com as ações humanas diárias nas mais diversas culturas” (MARCUSCHI, 1986, p.8).

Na década de 1990, vivenciamos um período de maior inserção e circulação dos estudos do Círculo de Bakhtin no cenário brasileiro⁴⁵. Apesar de nas obras do Círculo não encontrarmos referência explícita à língua na modalidade oral, observamos que essa modalidade está contemplada em seus estudos. Evidenciamos isso no texto *O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas*, no qual Bakhtin defende “o texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas [linguística, filologia e ciências humanas em geral], do pensamento filológico-humanista em geral” (BAKHTIN, 1972/2006, p.307). Na visão do autor, o texto é entendido como “qualquer conjunto coerente de signos” (Ibid., Id.). Não expomos aqui aspectos da teoria bakhtiniana, tendo em vista que há um capítulo específico para esse fim.

Também a partir da década de 1990, começaram a circular, no contexto acadêmico brasileiro, a produção dos suíços Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, da Universidade de Genebra⁴⁶. Conforme Rojo (2001), em 1994, é feita a tradução para português do artigo *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. Dessa obra, que representa uma re-orientação bakhtiniana da abordagem vygotskiana – seguida pelos suíços, ressaltam-se duas ideias didáticas fundamentais: “a ideia de transversalidade entre os gêneros como podendo fundar uma possível progressão e a ideia do gênero como um mega-instrumento para o ensino (no uso e na análise) de atividades (“operações”) e de instrumentos linguísticos particulares.” (ROJO, 2001, p.177).

Apesar das orientações contidas no artigo a partir dessas duas ideias, Rojo menciona que ainda permaneceram dúvidas quanto ao modo de operacionalizar esses conhecimentos linguísticos na sala de aula de LP, em especial, como passar de um ensino de LP calcado nos *tipos de textos* para um ensino fundamentado na *teoria dos gêneros discursivos*. Nesse contexto de indagações quanto à forma de inserir essa teoria no ensino, surge a tradução de outro artigo de Schneuwly, em co-

⁴⁵A primeira obra do Círculo traduzida para o português e inserida no Brasil foi *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em 1979. Suas obras foram produzidas entre 1920 e 1950, entretanto, devido à forte censura predominante na Rússia, as obras começam a circular em nível mundial só em 1970. Outra obra de grande notoriedade, entre outras, é *Estética da criação verbal*, que só surgiu em 1979, com a abertura dos arquivos, e foi traduzida para o português em 1992 (BRAIT, CAMPOS, 2009).

⁴⁶A relação com os pesquisadores suíços institucionalizava-se a partir do contato estabelecido entre os grupos de pesquisa: (1) pesquisadores docentes e discentes da Linguística Aplicada (LAEL/PUC-SP); (2) pesquisadores da Faculdade de Educação da Unicamp, no campo da Psicologia da Educação; e, (3) pesquisadores de Ciências da Educação, Departamento de Didática de Línguas, da Universidade de Genebra, Suíça” (ROJO, 2001).

autoria com Dolz (1996), *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*, no qual “os autores fazem uma primeira proposta de re-organização curricular para o ensino fundamental de língua materna (no caso, o francês), baseada nos gêneros do discurso.” (Ibid., p.179).

Após essas traduções, diversas outras foram sendo realizadas, inserindo-se diversas ideias desses autores no cenário brasileiro. Dentre essas ideias, destaca-se a de se organizar o ensino de línguas a partir da proposição de *sequências didáticas*, as quais são definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001/2004, p.97). Essas atividades consistem na apresentação de uma situação de comunicação, seguida por uma produção inicial do aluno em um determinado gênero, a partir da qual é feito um levantamento das dificuldades apresentadas pelos alunos. Essas dificuldades são tratadas em sala de aula, sob a forma de módulos, culminando, ao final, em outra produção do aluno no mesmo gênero da produção inicial.

De modo bastante explicativo, os autores em questão fornecem orientações sobre a realização da *sequência didática* como forma de organizar o ensino de línguas, tanto no que se refere à modalidade oral quanto à escrita, estando os gêneros no centro desse procedimento. Conforme se fizer necessário, retomamos obras desses autores, por compreendê-los como intermediários entre os estudos bakhtinianos sobre gêneros do discurso e a sala de aula.

No capítulo seguinte, traçamos considerações sobre a oralidade na esfera escolar, salientando sua presença em documentos legais e em Guia de Livros Didáticos, bem como em sala de aula e nos LDP a partir de pesquisas realizadas sobre esse objeto.

3 ORALIDADE NA ESFERA ESCOLAR

Neste capítulo, expomos, em um primeiro momento, as implicações do desenvolvimento de estudos linguísticos relacionados à oralidade no espaço de sala de aula bem como em documentos legais da década de 1940 até nossa atualidade, incluindo os PCN-LP (BRASIL, 1998b) e Guias de Livros Didáticos (BRASIL, 1998a; 2010), conforme nosso *corpus* de pesquisa. Em um segundo momento, contemplamos como a relação entre as modalidades oral e escrita são tratadas em sala de aula. Em um terceiro, discorremos sobre o tratamento atribuído à oralidade em sala de aula a partir de pesquisas desenvolvidas nesse espaço de ensino. Por último, traçamos um panorama de como a oralidade vem sendo tratada em LDPs, a partir de pesquisas realizadas com esse enfoque.

3.1 Implicações dos estudos linguísticos no ensino da oralidade

Apesar da efervescência de novas teorias e estudos linguísticos que passam a circular no espaço acadêmico brasileiro, em especial a partir da década de 1960, “inicialmente, a *linguística*, mais tarde, a *sociolinguística*, ainda mais recentemente, a *psicolinguística*, a *linguística textual*, a *pragmática*, a *análise do discurso*” (SOARES, 2002, p.171, *itálico no original*) é somente na década de 1980⁴⁷ que começam a ser realizadas ações mais efetivas visando à incorporação dessas teorias no espaço da sala de aula de modo a se repensar o ensino da língua materna (Ibid.).

Assim, por um lado, vivenciava-se um considerável avanço nos estudos linguísticos, especialmente, nos estudos sobre língua oral, por outro, no espaço escolar, presenciava-se uma lenta tentativa de atualização. Essa tentativa ocorria por meio de cursos de treinamento para professores de 1º e 2º graus da rede pública de ensino, sendo ministrados por professores das universidades bem como de publicações e de documentos legais que regulamentavam o ensino (SILVEIRA, 1991).

⁴⁷A década de 1980 fica marcada pelo processo de reabertura política, que estava ocorrendo no país, tendo em vista uma redemocratização (PIETRI, 2007), e também pela crise que estava instaurada no ensino de LP nas escolas. Esses fatores motivavam a busca por mudanças no ensino de LP (BUNZEN, 2011).

Os documentos legais, que passam a circular na esfera escolar na década de 1980, eram elaborados por instâncias oficiais, tais como as Secretarias Estaduais de Educação, que elaboravam propostas curriculares estaduais. Esses documentos visavam a normatizar as práticas desenvolvidas no espaço escolar e, ao mesmo tempo, a levar ao conhecimento dos professores das escolas novas concepções de linguagem e de ensino com intuito de provocar mudanças no ensino, sendo considerados como material auxiliar na formação continuada dos professores (PIETRI, 2007).

Conforme coloca Bunzen (2011), entre os anos 70 e 80, além da elaboração dos documentos oficiais e das propostas curriculares estaduais, surgiram congressos, como o Congresso de Leitura (COLE) em 1978, e textos de divulgação dos estudos linguísticos articulados ao ensino de língua materna, tal como *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi (1984)⁴⁸, visando à reformulação do ensino da LP. Essas iniciativas partiram de professores universitários os quais propunham uma reflexão crítica quanto ao modo como estava sendo desenvolvido o ensino da LP.

Preti (1998) também sinaliza a dificuldade do espaço escolar em incorporar os estudos linguísticos, apontando que “as pesquisas de língua oral transformaram os estudos linguísticos em todo o mundo, mas não abalaram o ambiente conservador do ensino brasileiro de primeira língua.” (p.88).

Apesar dessas dificuldades, comentamos, na sequência, os tímidos e graduais reflexos dos estudos linguísticos, em especial no que se refere ao tratamento da modalidade oral nas aulas de LP.

Em fins da década de 1960 e início da década de 1970, período de inserção da Teoria da Comunicação no Brasil, passou-se a defender um ensino voltado à formação do trabalhador e uma mudança nas metodologias de ensino empregadas, a fim de se obter um aprimoramento imediato da comunicação. Entendia-se, como objetivo do ensino de LP, o desenvolvimento da habilidade de comunicar e expressar-se (FARACO, 2008).

⁴⁸Essa obra destaca-se por ser a primeira, no âmbito das publicações de linguistas daquele tempo, a ser “destinada explicitamente ao meio não-acadêmico”. Na busca por diminuir a distância entre autores linguistas e professores, na obra, “todos são considerados professores de português, autores e leitores, não sendo apresentada a origem acadêmica dos textos reunidos na obra.” (PIETRI, 2006, p.839). Na opinião do próprio organizador (GERALDI, 1998), a obra circulou entre os professores por conter “um conjunto de propostas muito práticas.” (p.7).

A vinda do linguista Jakobson ao Brasil intensificou a circulação de sua teoria na esfera acadêmica, nos documentos legais, alcançando a esfera escolar e tornando sua teoria um dos aspectos organizadores do ensino de LP.

Elementos de sua teoria, em especial o esquema das funções da linguagem, começaram a ser inseridos nos materiais didáticos voltados ao ensino da língua (BLIKSTEIN, 2000; GREGOLIN, 2007). A preocupação em desenvolver a habilidade dos alunos de comunicar e expressar-se, fruto do pragmatismo e utilitarismo que havia se instaurado no ensino naquela época, podem ter favorecido a recepção⁴⁹ dessa teoria.

Podemos compreender melhor a repercussão desse referencial teórico sobre o ensino mediante as palavras de Soares (2002):

A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da Retórica e da Poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e da compreensão de códigos diversos – verbais e não –verbais. (p.169, itálico no original)

Fregonezi (1999), ao relatar transformações ocorridas no ensino de LP a partir de uma perspectiva histórico-documental, salienta o papel que a Teoria da Comunicação passa a desempenhar no ensino de LP, em especial, no material elaborado para esse fim. Como coloca o autor,

Influenciados pela nova denominação [referindo-se à nomenclatura Comunicação e Expressão] e, sobretudo, pelo desenvolvimento da ciência da comunicação dos anos 70 – ‘teoria da aldeia global’ – os autores das séries didáticas da época optaram por estudar, como conteúdo de língua materna, não uma teoria de análise gramatical, como até então vinha sendo feito. A base, o fundamento do estudo da língua materna passou a ser a teoria da comunicação. (ibid., p.84)

Gregolin (2007), referindo-se ao esquema das funções da linguagem, proposto por Jakobson, cita o livro *Hora de comunicação*, de Domingos Paschoal Cegalla, como exemplo da inserção desse esquema no material didático. Podemos

⁴⁹Entendemos recepção como a criação de condições favoráveis para a utilização, nesse caso, da Teoria da Comunicação, de Jakobson.

compreender melhor como o ensino de LP estava sendo desenvolvido a partir das palavras da autora, fazendo referência ao autor do livro:

Cegalla pode ser considerado um exemplo desse momento de tensão: ele é um gramático no país da comunicação, que precisa equilibrar-se, como autor de livros didáticos, no fio tênue entre a normatização da gramática e as ideias da teoria comunicativa. (Ibid., p.64)

Se por um lado temos menção à ampla incorporação dessa teoria nos materiais didáticos, por outro, temos críticas em relação à forma como essa teoria é tratada nesse material.

Ruiz (1988), em dissertação sobre LDP e a artificialidade no uso da linguagem na qual analisa 16 coleções didáticas, destinadas de 5^a a 8^a séries, que estavam sendo adotadas em escolas da região de Campinas, nos anos 1982 e 1983, também reconhece que “significativa é a presença nos manuais didáticos de português de tópico de conteúdo referente à teoria da comunicação”. (p.38).

Apesar da grande inserção dessa teoria no material para ensino da LP, a autora pondera que

Na unanimidade dos textos didáticos[entende-se por manuais de ensino], o estudo da teoria da comunicação não vai além de fixação da nomenclatura metalinguística referente a alguns dos componentes do modelo de Jakobson – geralmente emissor/codificador, mensagem, receptor/recebedor/destinatário/ decodificador e, quando muito, código. (RUIZ, 1988, p.39)

Em pesquisa realizada por Angelo (2005), em que constam depoimentos de professoras atuantes na década de 1970, encontramos apontamentos que vão nessa mesma direção. A pesquisadora menciona que, ao questionar as professoras sobre a presença do novo e do tradicional no ensino de LP naquela época, uma das entrevistadas, chamada Ana Helena, comenta que os LDP, no início dos anos 70, incorporaram informações que estavam circulando em cursos de treinamento destinados a professores, como por exemplo, a definição de linguística e as funções da linguagem. Porém, a incorporação desses elementos no LDP não repercutiu em mudanças consistentes no ensino da língua, conforme relata a professora entrevistada.

“E os livros didáticos passaram a ter aquilo que eu chamava de perfumaria: o que é lingüística? o que são funções da linguagem? Todo livro continha isso, nas primeiras páginas e depois era esquecido e aí voltava: o que é substantivo? o que é adjetivo? O tradicional. Nós tivemos isso, também nos anos 70.” (Profª Ana Helena, p.17 – ANGELO, 2005, p.223)

Percebemos que nas duas pesquisas, ressalta-se o fato de ter ocorrido um uso raso da teoria de Jakobson, na medida em que seus elementos são citados nas obras, porém há carência de uma explicação referente aos mesmos bem como de sua aplicabilidade nas atividades que compõem o material didático.

Junto à circulação e à incorporação da teoria da comunicação no ensino, ainda que, por vezes, de forma restrita e tendo pouca repercussão em termos de melhorias no ensino de LP, há uma revalorização da oralidade no ensino, conforme pontua Soares (2002): “A linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano” (p.170).

Para exemplificar a presença dessa teoria como referência nos materiais didáticos da época, Fregonezi (1999) menciona o sumário do livro didático *Comunicação em Língua Nacional*, de Soares e Rodrigues (1973)⁵⁰, no qual consta falar e ouvir, habilidades associadas à modalidade oral da língua, como conteúdos assim como o ler e o escrever – habilidades associadas à modalidade escrita.

Soares (2002) ressalta que, pela primeira vez, aparecem nos livros didáticos de LP “exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos” (p.170).

Esse viés comunicativo que foi sendo atribuído ao ensino de LP na década de 1970, abrindo-se, assim, mais espaço para tratamento da modalidade oral da língua em sala de aula, é ressaltado por Cargnelutti (2010) e por Angelo (2005).

Cargnelutti (2010) analisa livros didáticos de LP publicados nas décadas de 1960, 1970 e 1980. O livro didático da década de 70 analisado - *Português Oral e Escrito*, de Dino Preti (1977)⁵¹-, apresenta a atividade “Treinamento Oral”, a qual tem por base o tratamento de aspectos gramaticais, constando orientações para que as flexões na estrutura das frases ou as variações na conjugação de verbos sejam

⁵⁰SOARES, M.; RODRIGUES, A. **Comunicação em Língua Nacional**. Coleção Didática. 5ª/8ª séries. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1973.

⁵¹PRETI, D. **Português Oral e Escrito**. 6ª série do Ensino de Primeiro Grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

realizadas pelo aluno oralmente. Há também as “Atividades de comunicação e expressão”, as quais são

constituída[s] de sugestões de trabalhos que envolvem a expressão oral e escrita, aparecendo sistematicamente no final de todas as unidades didáticas. Os exercícios são em grande número e os mais diversos, como: jogral, pesquisa, teatro, bingo, produção de peças teatrais, dramatizações, recitações, gravações, recortes, colagens, elaboração de cartazes, histórias em quadrinhos todas ligadas ao tema do texto trabalhado. (Ibid., p.68)

Sobre o trabalho que era efetivamente realizado em sala de aula envolvendo a oralidade, obtemos informações a partir de Angelo (2005), em pesquisa supramencionada. Na forma como a pesquisadora em questão organizou os relatos das professoras entrevistadas, observamos a oralidade nos itens *prática de leitura oral* e *prática oral*. No que diz respeito à *prática de leitura oral*, a pesquisadora destaca que, de acordo com o relato de uma das professoras, “essa prática era composta pelas seguintes etapas: a) a leitura modelo do professor a ser reproduzida pelos alunos com o auxílio de marcas no texto (“barrinhas”) simbolizando pausas, diferentes entonações; b) o treinamento oral do aluno; c) a aula de “tomar a leitura” (ANGELO, 2005, p.201). Angelo acrescenta que

Além da preocupação meramente expressiva, oral, havia também uma grande preocupação em trabalhar a postura corporal do aluno no momento em que realizasse essa leitura, para que os resultados fossem os esperados, ou seja, ser ouvido e compreendido por um grupo de pessoas, seus ouvintes. (Ibid., Id.)

No âmbito das atividades classificadas como *práticas orais*, encontramos referência à participação oral dos alunos em discussões de textos selecionados e em respostas a questionamentos feitos pela professora, bem como em atividades variadas, as quais

envolviam aspectos gramaticais (chamada oral de verbos), relacionavam-se com a leitura de textos e livros (jograis, dramatização, contar o enredo da história, seminários), propunham-se a despertar o senso estético (decorar poemas), ocorrendo, entretanto, sem o propósito específico de levar a oralidade para a sala de aula, ou de cumprir um programa. (Ibid., p.214)

Diante do exposto sobre reflexos da Teoria da Comunicação no ensino e sobre o tratamento do oral em Livro Didático de Português (LDP) e na sala de aula,

na década de 70, percebemos a valorização da oralidade como reflexo de condições sócio-históricas particulares daquele momento histórico, nesse caso, período de regime militar, de inserção de teoria advinda da área da comunicação no ensino da língua materna, bem como a influência de uma pedagogia de caráter tecnicista. Desenvolveu-se, dessa forma, um trabalho com o oral articulado à prática social, para atender às demandas de um ensino utilitarista e pragmático, bem como uma valorização da leitura em voz alta, mediante a proposição de atividades como recitação, jogral, entre outras.

No que se refere à Sociolinguística e seus efeitos sobre o ensino de LP, na visão de Daros (2006), essa ciência contribuiu, consideravelmente, no sentido de tornar evidente a necessidade de tratar as variedades linguísticas no ensino, sendo essas variedades inerentes à língua falada, atribuindo, assim, visibilidade à modalidade oral da língua.

Rangel (2005) também faz referência à contribuição da Sociolinguística. Para ele, “ao revelar a diversidade e a variação como constitutivas da língua, a Sociolinguística destronou a norma culta escrita como objeto praticamente exclusivo do ensino da língua materna” (p.17), sinalizando, para a escola, “a necessidade de ensinar os usos não cotidianos da língua oral e o valor cultural e linguístico das diferentes variedades que compõem o português.” (p. 17-18).

Percebemos, na perspectiva desses autores, que essa área da Linguística acabou por desestabilizar um pouco o que foi considerado, por muito tempo, como o foco do ensino de LP - a modalidade escrita da língua na sua variedade padrão -, abrindo, portanto, espaço para a inserção e o tratamento da modalidade oral com suas variedades no espaço escolar.

Em decorrência dessas sinalizações de mudança na forma de conceber a diversidade linguística, inicia-se uma reflexão sobre como ela pode ser tratada no espaço escolar, enfatizando-se a relação que se poderia ou deveria estabelecer entre o ensino da língua tida como culta e a consideração de variantes linguísticas apresentadas pelos alunos.

Apresentamos o entendimento de alguns sociolinguistas em relação ao ensino das variantes da LP.

Preti (1998) relata que os estudos sociolinguísticos auxiliaram na compreensão de que a avaliação da língua não poderia mais se basear no binômio certo/errado tendo como parâmetro a gramática tradicional. Devia-se analisar a

língua como adequada ou inadequada em função da situação comunicativa em que ela é utilizada. Nessa análise, deve-se tomar como parâmetro:

prestígio social da linguagem; associação entre variantes e poder político-social; ligação entre língua e poder social dos falantes; entre variantes linguísticas e fatores externos como sexo, faixa etária, profissão e *status*, grau de escolaridade, e nível cultural dos interlocutores; mudanças de situação de comunicação e variação de registros, etc... (PRETI, 1998, p. 85-86)

Outra ideia proveniente da sociolinguística, também mencionada pelo referido autor, é o reconhecimento de que um mesmo falante assume diferentes papéis sociais durante convívio em sociedade e tem necessidades comunicativas distintas, o que repercute em variações na linguagem utilizada por ele. Diante disso, Preti expõe que “um falante culto deveria ter o domínio de todas as variantes para adequá-las às situações de comunicação” (Ibid., p.86).

Magda Soares (1983, apud GERALDI, 1984a) aponta duas posições divergentes quanto ao tratamento a ser dado às variantes linguísticas no espaço escolar: a) a variedade linguística das classes populares deveria ser respeitada e preservada, sendo assumida no âmbito do discurso escolar; b) a variedade socialmente privilegiada deveria ser aprendida pelas classes populares como forma de superar, assim, as desigualdades sociais.

Geraldi apresenta ponto de vista próximo à segunda posição, mencionando que “as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o **domínio** de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc.” (1984a, p.45-6, grifo do autor).

Apesar de se reconhecer a importância da sociolinguística para o ensino, ressalta-se que seus efeitos começam a aparecer lentamente na sala de aula.

Conforme Preti (1998), um elemento que desencadeou relevante mudança no ensino de LP em relação à oralidade não é de ordem linguística, mas sim social. Trata-se da grande interferência dos meios de comunicação, a partir da década de 70. Os meios de comunicação de massa, diante da necessidade de estabelecer uma comunicação imediata e eficiente com sua audiência, atentaram-se “para as frases recentes que o povo criava, para a gíria da moda, para os modos de dizer que se

identificavam com princípios mal definidos de liberdade de expressão. Em síntese: para o *uso linguístico*.” (p.89, itálico no original).

Desse modo, consoante o autor, criou-se a “norma da mídia”, muito próxima da oralidade, e que foi facilmente inserida no espaço escolar, em especial, a partir de material advindo da esfera jornalística. Começou-se a inserir e adotar a língua que circulava nos meios de comunicação, sem que houvesse uma análise crítica da mesma (Ibid.).

Diante do exposto, percebemos que não é possível atribuímos a inserção de variedades não-padrão em sala de aula, inserção observada nos PCN-LP e nos Guias, unicamente aos estudos na área da Sociolinguística. Reiteramos isso nas palavras de Preti, “a aceitação da linguagem popular pela sociedade contemporânea, por influência das manifestações mais variadas da oralidade é um fenômeno praticamente universal e é decorrência de uma extensão do regime democrático.” (PRETI, 1998, p.90). Notamos que a aceitação da língua oral, com suas variedades, parece ter sido parte do exercício em busca do desenvolvimento da democracia.

Quanto à contribuição dos projetos NURC e Gramática do Português Falado para se pensar a inserção e o tratamento da oralidade em aulas de LP, encontramos referência a ela nas palavras de Castilho. Em entrevista concedida à Revista Virtual de Estudos da Linguagem, o linguista aponta que a ideia de se trabalhar oralidade no ensino de língua materna ganhou maior notoriedade no final da década de 80, pois com o desenvolvimento dos projetos referenciados acima, percebeu-se que

a oralidade abria caminhos de muito interesse para uma nação pouco letrada como a nossa. Por meio da língua falada, poderíamos chegar à língua escrita, num percurso mais proveitoso, porque fundamentado no que o aluno já sabe para chegar a domínios que ele não conhece. (CASTILHO, 2005, p.2)

Notamos, nessa colocação do autor, que a língua falada assume o papel de instrumento facilitador do desenvolvimento da escrita por parte do aluno no ensino de LP, fundamentando-se também no fato de o aluno já ter desenvolvida a modalidade oral da língua em período pré-escolar. Além de esses projetos sinalizarem a importância da língua oral para ensino da gramática e para

desenvolvimento da escrita, Daros (2006) também menciona a importância deles em termos de conhecimento produzido sobre a língua oral. A autora considera que

É justo afirmar que os projetos que objetivavam registrar, transcrever e analisar as produções da língua falada permitiram-nos conhecer as particularidades dessa modalidade, registradas por outros estudiosos no passado de forma extremamente genérica, a ponto de ser afirmado que nada (ou quase nada) se sabia da língua falada no Brasil. (Ibid., p.29)

As implicações dos estudos linguísticos no ensino de LP também são facilmente percebidas em documentos legais que regulamentam e/ou orientam o ensino dessa língua. Assim, expomos, no próximo item, um breve histórico de documentos oficiais publicados a partir da década de 1940⁵², atribuindo maior ênfase para os documentos recentes, tais como os PCN-LP e os Guias de Livros Didáticos PNLD 1999 e PNLD 2011.

3.1.1 A oralidade em documentos legais

Percebemos que a preocupação com o trabalho da língua na modalidade oral tem estado constantemente presente em documentos legais, mesmo que, às vezes, de forma tímida e superficial. Reproduzimos fragmentos de alguns desses documentos⁵³, de modo a exemplificar como a oralidade é contemplada nos mesmos. Como se trata de documentos elaborados em diferentes momentos históricos, a forma de entender a oralidade expressa neles varia, conforme especificidades de cada momento. Elencamos os documentos na sequência:

- A Portaria Ministerial n. 87, de 1942, menciona dentre os exercícios que devem ser contemplados nas aulas de LP, “exercícios orais e recitação” (BRASIL, 1942a);

- A Portaria Ministerial n. 170, também de 1942, traz um maior detalhamento das atividades envolvendo oralidade. Na primeira série, visava-se à realização de “breves exposições orais, reprodução livre de trechos lidos em aula; na segunda,

⁵²Consideramos pertinente fazer esse histórico contemplando a partir da década de 1940 como forma de ressaltar que a menção ao tratamento da oralidade em sala de aula não se trata de algo recente, apesar de observarmos que há diferenças na forma de concebê-la no decorrer da história do ensino de LP.

⁵³Parte dos documentos legais aqui referenciados foram encontrados em Razzini (2000), como anexos.

“exercícios de exposição oral e redação”; na terceira, “exercícios de exposição oral, de redação e composição”;

- A Portaria Ministerial n. 87, de 1943 e a Portaria n. 966, de 1951, apontam para a realização de “exercícios de exposição oral” nas três primeiras séries;

- A Portaria Ministerial n. 1045, também de 1951, descreve algumas atividades orais a serem desenvolvidas conforme a série. Na primeira série, recomenda-se “reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula, narração oral de fábulas e contos populares, recitação de pequenas poesias já interpretadas[...], exercícios orais e escritos de concordância nominal e verbal”; na segunda, “reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula, narração oral de ocorrências da vida escolar e social; recitação de pequenas poesias já interpretadas”; na terceira, “exercícios orais: impressões de leituras feitas fora da classe, narração de episódios da história do Brasil”. O documento também torna perceptível a preocupação com a oralidade ao expressar que a disciplina tem, como um de seus objetivos, “habilitar o estudante a falar e escrever corretamente”. Este documento também menciona pela primeira vez a realização de leitura expressiva;

- A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, n. 4.024 de 1961, aponta que “o ensino da LP no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita.”. O documento em questão também se refere à Expressão oral, descrevendo-a do seguinte modo:

1 - *Expressão oral*

Nas duas primeiras séries ginasiais, escolher-se-ão, para leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3ª e 4ª séries ginasiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses.

As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida, uma vez esclarecido aquele em todas as suas dificuldades. (BRASIL, 1961)

- A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, n. 5.692, de 1971, regulamenta sobre alterações na denominação da disciplina Língua Portuguesa. Nos anos iniciais, a disciplina será denominada *Comunicação e Expressão* e, nos anos finais, *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*. A partir dessa lei, a língua “passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento [do país]” (SOARES, 2002, p.169).

- A Resolução CFE n. 853, de 1971, decorrente da Lei n. 5.692/71, aponta que a oralidade está entre um dos objetivos do ensino de LP: “A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer leitura, escrita, comunicação oral.”(FREGONEZI, 1989, p. 355);

- O documento “Guias curriculares para o ensino de 1º grau”, do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1975), faz referência explícita ao trabalho com o oral em sala de aula, tal como percebemos no seguinte fragmento: “A linguagem oral, ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade linguística, deve ser preocupação constante do professor: o aluno precisa ouvir e falar com mais eficiência.” (p.18). A oralidade também se faz presente nos objetivos específicos, salientando-se as habilidades que o aluno deve adquirir em relação a “Expressar-se oralmente” e a “Ouvir”.

- O documento “Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º Grau: sugestões metodológicas” (SOARES, 1979) aponta a linguagem oral como uma das áreas de ensino da LP nas quatro últimas séries do 1º Grau⁵⁴. As áreas são “leitura (de textos e de livros), redação, linguagem oral e gramática” (Ibid., p.7). Elas devem ser trabalhadas de forma integrada, considerando-se que “falar, ouvir, escrever e ler são atividades de comunicação estritamente associadas” (Ibid., p.26);

- O Documento n. 91372, de 1985, após recomendar a formação do ouvinte e do leitor, “recomenda igualmente a formação do falante e do autor de textos orais e escritos que respondam às necessidades de expressão do aluno...” (CUNHA et. al. 1993, p.257).

- O documento intitulado “Diretrizes para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa”, datado de 1986, indica, como objetivos específicos para ensino da LP nas séries finais do 1º grau (5ª a 8ª), a “constituição do ouvinte e do leitor capaz de dar uma interpretação dos textos que ouve e lê” e também a “constituição do falante e autor de textos orais e escritos que respondam às necessidades de expressão do aluno[...]” (MEC, 1986, p.15).

Os documentos evidenciam que, no decorrer do ensino de LP, tem havido uma preocupação constante com o desenvolvimento da expressão oral. Essa

⁵⁴Atual anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º ano.

preocupação fica explícita nas indicações de atividades a serem realizadas em sala de aula envolvendo língua oral, tais como, leitura oral de textos literários, exercícios orais, narrações e exposições orais, na escolha da nomenclatura “Comunicação e Expressão” para denominar a disciplina escolar, bem como na enumeração dos objetivos a serem alcançados com o ensino dessa língua.

Essa preocupação mantém-se nos documentos mais recentes que regulamentam o ensino dessa língua bem como nos que orientam a escolha do material a ser adotado para seu ensino – o LDP, tal como os Guias do Livro Didático destinados aos anos finais do ensino fundamental. Além desses documentos, também foi lançado pelo MEC, em 2010, uma coletânea (Coleção Explorando o Ensino), em que há um volume destinado a LP (v. 19), no qual consta um capítulo destinado ao tratamento da modalidade oral da língua em sala de aula (Capítulo 6 – Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola, da autoria de Ana Cristina Bentes – BENTES, 2010).

Comentamos, na sequência, algumas informações sobre o trabalho com a modalidade oral da língua apresentadas nos escritos supracitados. Começamos pelo PCN-LP (BRASIL, 1998b).

Na introdução deste trabalho, já mencionamos a definição atribuída para o ensino de oralidade contida nos PCN-LP. Reafirmamos, aqui, que não se trata de propor um trabalho com a oralidade, no qual ela seja meio ou instrumento facilitador do tratamento didático de outros conteúdos, visto que ela deve ser vista e tratada por si só como um objeto de ensino.

Outra observação sobre o tratamento do oral em sala de aula sugerido que vale mencionarmos é a seguinte:

uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos é uma excelente estratégia de construção do conhecimento [...]. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. (BRASIL, 1998b, p.24-25)

Percebemos, nesse fragmento, um diálogo entre os PCN-LP e as concepções de língua e linguagem, em especial a de língua como interação, que começaram a circular para além do espaço acadêmico, em especial, a partir da década de 1980.

Observamos uma preocupação em o aluno saber utilizar a linguagem conforme as condições de produção da situação comunicativa que está vivenciando. Nesse intuito, o trabalho com a oralidade deve ser pensado e organizado de modo a abarcar a complexidade das atividades sociais em que o aluno pode vir a inserir-se, não se restringindo ao uso da linguagem no espaço da sala de aula e à consideração do professor como seu único interlocutor.

Essa complexidade no uso da linguagem, tanto na modalidade oral quanto na escrita, representa-se pelo universo de elementos a que o aluno deve tomar conhecimento e analisar nas situações comunicativas. Para isso, os PCN-LP apontam que

a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem⁵⁵, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (Ibid., p.49)

No documento em questão, assumindo como pressuposto que o texto deve constituir a unidade básica de ensino e que “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (p.23), orienta-se para que a noção de gênero constitua o objeto de ensino. Em outras palavras, as propostas de atividades no âmbito das três práticas – prática de escuta e de leitura, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística – devem ser pensadas a partir de gêneros a serem explorados.

Apesar de não haver um referencial teórico explícito no texto dos PCN-LP, a partir do modo como são descritos - “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”- (p.21); bem como, dos elementos citados como caracterizadores – conteúdo temático, construção composicional e estilo –, podemos

⁵⁵De acordo com o documento, “Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem a distância (no tempo e no espaço) e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem.” (BRASIL, 1998b, p.24).

associá-los com os gêneros do discurso, conforme apresentados no Círculo de Bakhtin. A obra de Bakhtin está nas referências apresentadas nos PCN-LP.

Quanto aos objetivos e às sugestões no trabalho com a oralidade, no que tange ao processo de compreensão e interpretação de textos orais, dentre um rol de objetivos a serem alcançados pelos alunos, vale destacarmos que se espera que o aluno: a) “reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal)”; b) “amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso” (p.49).

Para atender a esses objetivos, o documento em questão salienta a necessidade de se constituir um *corpus* de textos orais, composto por registros audiovisuais (vídeos) e realização de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários, etc.

Quanto ao processo de produção de textos orais, tem-se a expectativa de que o aluno: a) “planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos”; b) “considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada”; c) “monitore o seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário” (p.51), dentre outras.

Nas orientações acerca de como trabalhar a produção oral em sala de aula, vale ressaltarmos algumas diferenças pontuadas quanto ao uso da escrita e ao da oralidade, tais como: o fato de o texto oral não poder ser retomado ou reconstruído pelo falante; o planejamento e a produção do texto oral constituírem processos que se realizam concomitantemente. Isso faz com que a produção oral só possa ser controlada pelo falante, se ele considerar: 1) “os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero)”; 2) “as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento da produção.” (p.74).

No que se refere a como elaborar previamente o texto oral, notamos que, no documento, a escrita participa das atividades envolvendo gêneros tipicamente orais. A presença da escrita fica marcada na “elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição”, no caso de exposição oral sobre um determinado tema; na “preparação de cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da

própria fala durante a exposição”; na “elaboração de roteiros para realização de entrevistas” (Ibid., p.74-75).

Percebemos a orientação no sentido de se utilizar a escrita como auxiliar na organização do texto oral a ser produzido. Consideramos que, dessa forma, estabelece-se uma relação de complementariedade entre as duas modalidades da língua.

No que diz respeito aos conteúdos de ensino, esses se organizam a partir de gêneros. Especificamente, em relação aos gêneros orais sugeridos para a *prática de escuta* bem como para a *prática de produção textual oral*, eles estão divididos em: 1) literários – cordel, causos e similares, texto dramático, canção; 2) de imprensa – comentários radiofônicos, entrevista, debate, depoimento; 3) de divulgação científica – exposição, seminário, debate, palestra; 4) publicidade – propaganda. (p.54-7).

Quanto ao sujeito-aprendiz, o aluno, vale reproduzirmos aqui algumas considerações, encontradas no documento. No processo de ensino-aprendizagem, deve ser possibilitado ao aluno que ele participe efetivamente, já que “o aluno é o sujeito da ação do aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento” (p.22). Ao final do ensino fundamental, espera-se que ele seja capaz de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (p.7). Os LDPs devem atender a essas orientações, contendo propostas de atividades que venham ao encontro dessa concepção de aluno como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

No que se refere ao tratamento a ser atribuído às variedades linguísticas no âmbito da sala de aula, no documento em questão, é salientada a necessidade de se reconhecer que nosso país apresenta uma unidade linguística – LP – que é constituída por muitas variedades, sendo que “o uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, sócio-econômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala.” (p.29).

É necessário que essas variedades não sejam vistas e tratadas como “erros”, “desvios” ou “incorrekções” por não seguirem a língua padrão ou por não coincidirem com a modalidade escrita da língua. Ainda em consonância com o exposto nos PCN-LP, o estudo sistemático desse aspecto deve fazer parte das aulas de LP, já que

o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998b, p.31)

Para tanto, o documento traz propostas de atividades para abordar esse aspecto. Citamos aqui algumas delas: a) análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas; b) levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes; c) análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico; d) análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional. (Ibid., p.82-3).

Logo após a publicação dos PCN-LP, temos a primeira edição do processo de avaliação sistemática dos livros didáticos destinados aos anos finais do ensino fundamental. Esse processo resultou na elaboração do Guia de Livros Didáticos - PNLD 1999 (BRASIL, 1998a – doravante Guia 1999). Mencionamos, a seguir, como a oralidade se faz presente no Guia em questão.

No documento em questão, a linguagem oral encontra-se referenciada na parte introdutória como um dos grandes domínios da área de LP, junto à leitura, à produção de textos e os conhecimentos linguísticos.

A oralidade também aparece bastante enfatizada no que se refere aos princípios gerais, que os LDP devem atender, sendo que uma das preocupações a ser manifestada nesse material é com “o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e **o exercício – o mais complexo e variado possível – da linguagem oral**” (BRASIL, 1998a, p.29, grifo nosso).

No entanto, nos critérios para análise relativos ao trabalho com o texto, há orientações sobre como devem ser pensadas a “leitura”, a “produção” – ficando

bastante claro que se trata da produção escrita a partir das expressões “uso social da escrita” e “atividades de produção escrita” (BRASIL, 1998a, p.32) –, e os conhecimentos linguísticos, não havendo qualquer tipo de orientação ou indicação de como devem ser pensadas as atividades com fins de tratamento do oral.

Ao mesmo tempo em que a inserção do oral parece assumir um caráter obrigatório dentro do material didático, ela acaba por não ser tratada como os demais domínios da área, para os quais são fornecidas orientações sobre como devem estar apresentados no material. Observamos que, nesse aspecto, há carência de uma definição do que se espera em relação ao tratamento pedagógico a ser atribuído pelo LDP à oralidade.

Nos critérios eliminatórios para avaliação dos LDP, que compreendem (1) correção dos conceitos e informações básicas, (2) correção e pertinência metodológicas e (3) contribuições para a construção da cidadania, a oralidade é referenciada nos dois primeiros.

No primeiro critério, menciona-se que as informações e os conceitos apresentados no LDP devem ser “capazes de conduzir o educando tanto a refletir sobre os fatos de linguagem envolvidos, quando a desenvolver as habilidades necessárias à proficiência escrita ou oral.” (p.33). No segundo critério, alerta-se para o fato de que “atividades de leitura, produção de textos e prática oral, quando mal conduzidas, tanto comprometem o desenvolvimento de estratégias, habilidades e competências fundamentais, quanto levam à aquisição de procedimentos ineficazes ou prejudiciais.” (ibid., p.33).

Nesses critérios eliminatórios, a oralidade parece ser tratada de forma igualitária em relação aos outros três domínios da área. No segundo critério, evidenciamos novamente que o uso da expressão “produção de textos”, não está associada à língua na modalidade oral, restringindo-se à modalidade escrita, conforme já havíamos ressaltado.

Em linhas gerais, percebemos que se tenta atribuir à oralidade o mesmo grau de importância atribuído à leitura, à produção textual escrita e aos conhecimentos linguísticos, porém há uma falta de clareza quanto ao que se espera do trabalho com o oral em sala de aula a partir do que está proposto no LDP bem como quanto ao modo como tratar essa modalidade nesse material, o que caracteriza o trabalho com a oralidade como algo emergente, em caráter inicial.

Após a publicação desse Guia, o primeiro voltado para ensino fundamental II, ocorreram mais cinco edições desse processo avaliativo envolvendo LDP para esse nível de escolaridade, nos anos de 2002, 2005, 2008, 2011 (ano no qual iniciamos a realização da presente pesquisa) e 2014 (edição em vigência). Antes de traçarmos considerações sobre como é sugerido o trabalho com o oral no Guia 2011, conforme nosso *corpus* de pesquisa, apresentamos algumas informações sobre o tratamento do oral sugerido em documento publicado via MEC no ano de 2010.

No texto de cunho orientador, da autoria de Bentes (2010), publicado via MEC, encontramos a enumeração de alguns princípios que devem subsidiar as propostas de trabalho com a língua oral em sala de aula.

Um primeiro princípio se refere ao reconhecimento de que comunicar é mais do que falar devendo-se, assim, desenvolver competências comunicativas que considerem os elementos constitutivos da oralidade, tais como os elementos prosódicos (ritmo, entoação, pausa, qualidade de voz, velocidade da fala) e as outras formas de linguagem, como a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar. Conforme a autora,

A consideração destas outras linguagens leva a uma compreensão da oralidade que ultrapassa, mais uma vez, a visão de que esta é apenas um conjunto de práticas que tem por objetivo maior a transmissão de informações pelo meio sonoro. Considerar a oralidade é, muitas vezes, necessariamente, considerar *a percepção visual* que se tem do outro e que o outro tem de nós. (BENTES, 2010, p.134, itálico no original)

Observamos uma grande sintonia entre a colocação da autora e o exposto nos PCN-LP com relação à complexidade que reside no uso da língua em sua modalidade oral, sendo que nos PCN-LP essa complexidade associa-se ao fato de se ter que considerar as condições de produção do texto oral, conforme já mencionamos, e no texto da autora, ela está ligada à possibilidade de se utilizar diferentes recursos para construção do texto oral, os quais contemplam mais do que a linguagem verbal.

Entendemos que esses apontamentos sobre o quão complexos são a língua oral e os elementos a ela associados – condição de produção e recursos – são complementares entre si, sinalizando importantes aspectos a serem considerados em propostas de trabalho com o oral.

Outro princípio para subsidiar o trabalho com o oral é reconhecer a imbricação constitutiva que há entre oral e escrita, de forma a se propor um trabalho com essas modalidades, no qual a oralidade não sirva como um meio de comunicação, mas sim como objeto de ensino e no qual as possibilidades de retextualização (da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala; da escrita para a escrita) sejam igualmente trabalhadas, o que conforme a autora não ocorre devido à ênfase dada na passagem da fala para a escrita e vice-versa (BENTES, 2010).

Além dos princípios elencados, a autora também faz outra importante observação para trabalho com o oral em sala de aula, referindo-se ao papel a ser desempenhado pelo professor para que o oral seja assumido como objeto de ensino. Nas palavras da autora,

Também é fundamental que ocorra a mudança de postura do professor, tanto na aula como na condução das atividades didáticas. Se trabalhar com o campo da oralidade pressupõe uma escuta e um olhar apurados, é imperioso que o professor desenvolva:

- uma atitude menos intervencionista e mais observadora da produção discursiva oral de seus alunos[...];
- uma metodologia de apresentação de conteúdos que de fato permita a emergência de questionamentos e comentários por parte dos alunos sobre os conteúdos apresentados[...];
- estratégias didáticas que levem os alunos a refletir sobre suas práticas de linguagem e sobre suas atitudes em relação às práticas de linguagem dos outros[...]. (Ibid., p.148).

Podemos estabelecer um diálogo entre as mudanças esperadas em relação ao comportamento do professor em sala mencionadas pela autora e as mudanças, descritas em Angelo (2005) a partir de um relato de uma das professoras investigadas em sua pesquisa, quando se propunha o desenvolvimento de atividades de cunho oral em sala de aula, já referenciadas na introdução deste trabalho. Isso leva-nos novamente a questionarmos sobre uma possível reconfiguração da sala de aula de LP, mediante essa inserção do oral como parte da aula na condição de objeto de ensino, e sobre o modo como o LDP, a partir do trabalho com o oral que propõe, auxiliaria nesse processo de reconfiguração.

No mesmo ano de publicação desse documento, ocorre a quinta edição do processo de avaliação dos livros didáticos para anos finais do ensino fundamental, resultando na publicação do Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 (Guia 2011).

No Guia 2011, no que se refere à oralidade, encontramos o desenvolvimento da expressão oral por parte dos alunos como um dos objetivos a ser alcançado nos quatro anos finais do ensino fundamental, pois se deve visar ao desenvolvimento das “competências e habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral”. (p.19).

A preocupação com a oralidade também está bastante presente ao se mencionar que muitos alunos não prosseguem seus estudos após término do ensino fundamental; devendo-se, portanto,

garantir a seus egressos [do EF] um domínio da escrita e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, [...] Tais circunstâncias atribuem a esses anos do EF uma responsabilidade ainda maior, no que diz respeito ao processo de formação tanto do leitor e do produtor proficiente e crítico de textos quanto do locutor capaz de uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas ou públicas. (BRASIL, 2010, p.19)

Observamos que a expressão oral é referenciada como uma capacidade que auxilia o indivíduo a inserir-se no mundo do trabalho bem como a exercer a cidadania. Notamos também que se atribui igual importância ao desenvolvimento da modalidade oral e da modalidade escrita na medida em que há preocupação com a “formação **tanto** do leitor e do produtor[...] **quanto** do locutor” (grifo nosso). Podemos compreender esse tratamento igualitário como forma de ressaltar que a oralidade deve ser tão valorizada quanto a escrita, fato que não vinha ocorrendo na esfera escolar.

Essa igualdade entre as modalidades da língua também é bastante perceptível no seguinte fragmento do Guia:

as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDP) a eles destinados. (BRASIL, 2010, p.20)

Nesse fragmento, já encontramos menção direta ao caráter de obrigatoriedade que a presença da oralidade assume no material didático destinado aos anos finais. O tratamento igualitário entre oral e escrito também deve ser prioridade nesse material.

Nos critérios específicos para avaliação dos LDP, no que diz respeito às propostas de trabalho com a modalidade oral, é mencionado que o conhecimento que o aluno já possui sobre o funcionamento da língua oral em contextos imediatos e informais deve ser utilizado. Por meio dele, “o aprendiz não só desvendará o funcionamento da língua escrita como estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive no que diz respeito a situações escolares como as exposições orais e os seminários.” (p.22). Ao mesmo tempo em que se percebe a oralidade como instrumento para desenvolvimento de outras habilidades como a escrita, ela também é um objeto de ensino, pois se prevê que seja ensinado o seu uso ao aluno, em situações com as quais não está familiarizado.

Nessa perspectiva, cabe ao LDP:

- recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (Ibid., p.22-23)

Também encontramos, no Guia, preocupação explícita quanto ao tratamento das variantes linguísticas no ensino de LP. Junto aos critérios específicos a que deve atender o LDP, consta que o ensino de LP

deve organizar-se de forma a garantir ao aluno: [...] o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística (BRASIL, 2010, p.20)

Nessas orientações, de um modo geral, enfatiza-se a importância de fazer com que o aprendiz saiba reconhecer variantes linguísticas bem como os fatores sócio-histórico-culturais que estão associados a elas e, principalmente, desenvolva tolerância e respeito para com a língua apresentada por outro falante.

No último Guia publicado para escolha do LDP para esse nível de ensino - o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2014: Língua Portuguesa, doravante Guia 2014, (BRASIL, 2013), documento em vigência atualmente, observamos que a preocupação com que a oralidade constituía um dos objetos de ensino nas aulas de

LP mantém-se, já que os anos finais do ensino fundamental têm como um de seus objetivos: “desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais” (BRASIL, 2013, p.07). Reitera-se, também, como no Guia anterior, a necessidade de que seja atribuído um tratamento igualitário para as duas modalidades da língua – oralidade e escrita. A preocupação com os demais aspectos como a variação linguística também se mantém.

Após termos exposto alguns fragmentos de documentos legais que fazem referência direta ao modo como pode ser trabalhado o oral, incluindo as variedades linguísticas, em sala de aula bem como no LDP, direcionamos nosso estudo para as implicações do desenvolvimento de estudos linguísticos sobre a língua oral, em especial a partir da década de 1960, na esfera escolar.

3.2 Relações entre oral e escrita na esfera escolar

Em estudos sobre ensino de LP, menciona-se que na esfera escolar também há uma maior valorização da escrita em detrimento do oral (GENOUVRIER, PEYTARD, 1974; MILANEZ, 1987; POSSENTI, 1996; MARCUSCHI, 2001a; CORRÊA, 2006). Comentamos, a seguir, alguns fatores associados a isso.

Uma das justificativas para maior valorização da escrita em detrimento da oralidade refere-se ao modo como o ser humano adquire a língua na modalidade oral, informalmente a partir de convívio familiar e social, e a modalidade escrita, institucionalmente em contexto formal de aprendizagem – a escola. Conforme colocam os autores Genouvrier e Peytard (1974)⁵⁶: “a atividade de falar é tão natural que pode parecer supérfluo deter-se nela; a escrita invadiu a tal ponto a vida escolar que chama para si toda a atenção” (p.55).

Essa primazia da escrita sobre a oralidade, devido à aprendizagem da língua na modalidade oral ser vista como algo natural também é comentada por Milanez (1987). Segundo a pesquisadora,

⁵⁶A versão original desta obra trata da relação entre linguística e o ensino de Língua Francesa – *Linguistique et enseignement du français* –, sendo traduzida e adaptada à realidade do ensino de LP por Rodolfo Ilari – *Linguística e ensino do Português*.

enquanto a escrita nasce nos bancos escolares, adquirida por estratégias pedagógicas, a língua oral nasce no lar, no berço, via natural, sem esforço. E a criança chega à escola, falando, entendendo e sendo entendida. Reside nessa especificidade a causa do oral ter sido sempre relegado a um segundo plano; parece fazer mais sentido, ensinar algo que ainda não se conhece. Daí o privilégio da escrita durante todo o período escolar. (MILANEZ, 1987, p.240)

Possenti (1996) também faz referência ao considerável conhecimento da expressão oral, o qual se acredita que a criança possui quando se insere no espaço escolar. Diante de tal conhecimento, a escola volta-se para o desenvolvimento da escrita. Nas palavras do autor,

[...] quando a escola ensina, o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita dessa língua, mas não propriamente a língua. Inclusive, para ensinar a modalidade escrita, deve pressupor – e pressupõe de fato – um enorme conhecimento [por parte do aluno] da modalidade oral. (Ibid., p. 32)

Nesse sentido, a escrita por demandar um processo de ensino e aprendizagem institucionalizado é vista como de maior prestígio em relação ao oral e como um bem cultural desejável, tornando-se um objeto de valorização social (MARCUSCHI, 2001a).

Corrêa (2006) aponta alguns fatores da atualidade que, na visão dele, auxiliam a manter a supervalorização da escrita no espaço escolar. Para o autor, políticas públicas como a de universalização da alfabetização no Brasil e a de unificação ortográfica entre os países lusófonos apresentam uma orientação que parece ficar restrita à modalidade escrita da língua, sendo referenciadas pelo autor como “política grafocentricamente orientada” (p.206).

Conforme expõe Corrêa (Ibid.), essa orientação grafocêntrica “tem sido acompanhada de uma concepção escolar de língua, que identifica língua escrita, e de uma concepção escolar de escrita, que identifica escrita apenas com o domínio do código alfabético” (p.206). Nessa perspectiva do campo pedagógico tradicional,

Pode-se dizer que a escrita é vista não só como o instrumento (a tecnologia) primordial da instituição escolar e como a principal oferta da escola, mas, também, como razão primeira e, ao mesmo tempo – na qualidade de requisito imprescindível –, meio de o sujeito se introduzir no processo de educação formal. Desse modo, sob o pretexto de ter algo indispensável a ensinar, a escola expõe-se ao risco de reduzir a língua unicamente à enunciação escrita. (CORRÊA, 2006, p.206)

Nas colocações de Corrêa (Ibid.), percebemos como o social, assim como mencionado anteriormente a partir dos textos de Rama (1984/2004), de Gnerre (1985/1998) e Berenblum (2003), acaba por fazer com que se atribua maior relevância para a escrita. Diferentemente dos autores citados, Corrêa expõe implicações do social diretamente vinculadas ao ensino desenvolvido no espaço escolar, explicitando que esse reflexo do social, mediante as políticas linguísticas públicas, acarreta em se conceber e tratar a escrita como a razão para a existência da instituição escolar. Podemos associar isso com o fato de vir sendo apresentada uma resistência ao trabalho com a modalidade oral, especialmente, nas aulas de LP.

Além de se referir à maior valorização da escrita na esfera escolar, alguns estudos mencionam que a oralidade, por vezes, é utilizada no ensino como um instrumento a fim de auxiliar no desenvolvimento da escrita, partindo-se da ideia de que o aluno já possui conhecimento da oralidade quando se insere na escola. Expomos, na sequência, alguns desses estudos.

Genouvrier e Peytard (1974) indicam a utilização da língua oral como forma de desenvolver a escrita, mais especificamente, o processo de alfabetização. Eles apontam que a criança, ao iniciar a aprendizagem da escrita, apresenta dificuldade em reconhecer a grafia e seu respectivo som. Para facilitar esse reconhecimento, utiliza-se da língua oral, mediante atividades de leitura em voz alta e recitações. Conforme explicam os autores: “o aluno descobre a fala e ouve-a, mas não é mais a fonte da mesma; fala a partir de um texto. Graças a essa fala[recitação ou leitura em voz alta de um texto escrito], compreende o escrito; a ajuda do oral é-lhe indispensável para que a grafia se revele” (Ibid., p.21). Desse modo, a oralidade serve para apresentar a grafia ao aluno, tendo-se como objetivo principal a alfabetização⁵⁷.

Os autores, em discordância com essa forma de tratar o oral, ressaltam a necessidade de uma pedagogia que contemple o desenvolvimento da oralidade. Para isso, sugerem a utilização de conhecimentos linguísticos disponíveis naquele momento – década de 70 –, a saber: os fatores constitutivos do ato de comunicação verbal propostos por Jakobson; as diferenças entre fonema e grafema, entre

⁵⁷ Pesquisas como as de Mendonça (1989; 1990) e a de Mauro e Nicolau (1994) exemplificam o modo de utilização da modalidade oral para fins de alfabetização.

gramática oral e gramática escrita; enfim, as diferenças entre os aspectos determinantes na comunicação oral e os determinantes na comunicação escrita.

Como aspectos determinantes na comunicação oral e na escrita, que podem ser aplicados para o ensino de LP, Genouvrier e Peytard (1974) citam: a) o intervalo de tempo entre emissão e recepção, sendo esse menor no código oral; b) o compartilhamento, por parte de emissor e de receptor, de uma mesma situação comunicativa, o que não ocorre no código escrito; c) a utilização de elementos informativos como a entonação, pausa, rapidez na elocução, que não fazem parte do código escrito; d) elaboração de mensagens mais curtas no código oral.

As sugestões dos autores apontam para o tratamento das características de cada uma das modalidades da língua, tendo como subsídio a visão dicotômica da relação entre oral e escrita, predominante naquele momento – década de 1970.

A visão da oralidade como instrumento no trabalho com a modalidade escrita também está bastante saliente na obra de Ramos (1997)⁵⁸. A autora objetiva com sua obra “mostrar que um espaço maior deverá ser dedicado ao uso da linguagem oral.” E complementa, mencionando que “desse modo, espera-se afetar positivamente o processo de produção do texto escrito.” (p.VIII, prefácio).

Em outro fragmento da obra, a utilização da oralidade para desenvolver a escrita fica mais evidenciada: “esta proposta de trabalho pode ser sintetizada como um conjunto de procedimentos que assume explicitamente o texto falado como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito”. A autora entende sua proposta como uma resposta a “vários trabalhos que argumentam a favor da utilização da língua falada como base para uma nova metodologia de ensino da língua materna.” (p.IX).

Como ruptura com a ideia de se utilizar o oral para desenvolver a escrita, temos o trabalho desenvolvido por Milanez (1993) – *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no Português*. Entendemos que a proposta da autora parece estar associada à sugestão de Genouvrier e Peytard (1974)⁵⁹, quando eles ressaltam a necessidade de uma pedagogia que contemple o desenvolvimento da oralidade, utilizando conhecimentos linguísticos disponíveis na década de 70.

⁵⁸Pesquisas como as de Witter et. al. (1975), Santos (1991) e de Moraes (1989) também apresentam como o oral pode ser tratado em função do desenvolvimento e/ou aprimoramento da escrita.

⁵⁹Esse diálogo entre a proposta de Milanez (1993) e a sugestão de Genouvrier e Peytard (1974) quanto a uma pedagogia do oral é uma hipótese lançada por nós, sendo que na obra da autora esta articulação não está explícita. A obra dos autores está nas referências da obra de Milanez.

Como menciona a autora, a “ideia de uma pedagogia do oral provém tanto da Linguística contemporânea, [...], como do desenvolvimento da Teoria da Comunicação e da Sociologia da Comunicação.” (MILANEZ, 1993, p.18). Conforme afirma a autora, a partir de uma reflexão guiada por esses conhecimentos linguísticos, começa-se a conceber a língua como instrumento de interação e visa-se a “levar o aluno a dominar as habilidades de uso da linguagem, ou seja, desenvolver a capacidade de compreensão e de produção de enunciados adequados às mais diversas situações.” (MILANEZ, 1993, p.19).

Milanez, à luz das teorias mencionadas acima, dentre outras, buscou, em sua pesquisa, explicitar as características do oral e do escrito e tomar conhecimento das dificuldades apresentadas por alunos do último ano do ensino médio, para, a partir disso, propor alguns exercícios a serem realizados na aula de LP, que confrontassem as duas modalidades da língua – oral e escrito, e outros, que propiciassem treinamento nas duas modalidades de forma integrada.

Essa ideia de se propor, no âmbito da esfera escolar, um ensino visando à integração entre oral e escrito também está presente em estudos linguísticos mais recentes. Schneuwly (2001/2004) defende que há diversos “orais” e que eles podem estabelecer diferentes relações com a escrita. Na visão do autor, os gêneros orais

podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objeto de um trabalho escolar. (Ibid., p.135)

A partir da consideração de que se podem estabelecer múltiplas relações entre oral e escrito, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) explicitam ser difícil “uma visão do oral ‘puro’, independente de toda e qualquer intervenção da escrita”, conforme alguns estudiosos tentam defender. Para exemplificar essa dificuldade, os autores citam a atividade leitura em voz alta, a qual “encontra-se no cruzamento entre oral e escrita, visto que supõe uma interpretação oral, para uma audiência, de um texto escrito de autor.” (Ibid., p.167)

Diante disso, os autores sugerem que, no trabalho visando ao desenvolvimento da expressão oral,

o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. (Ibid., p.168)

A partir do exposto até aqui, compreendemos que propriedades tidas como pertencentes a textos orais podem estar presentes não só nos textos nessa modalidade da língua, como nos textos escritos e vice-versa. Assim, não há uma dicotomia entre as modalidades da língua; mas sim, uma integração de suas propriedades de forma que o texto produzido seja adequado aos novos meios de comunicação – oriundos do desenvolvimento tecnológico – bem como aos objetivos com os quais ele está sendo produzido por escrito ou oralmente.

Consideramos, desse modo, que se faz de extrema importância, no ensino de LP, o reconhecimento das produções orais ou das escritas como sendo constituídas por uma mescla possibilitando ao aluno produzir seu texto em conformidade com a situação comunicativa em que está inserido e o meio em que seu texto irá circular.

3.3 A oralidade na sala de aula

Apresentamos, neste item, algumas pesquisas (AZEVEDO; TARDELLI, 1997; SAILER, 2006; ROSSO, 2009 e AVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012) que nos auxiliam a compreender a forma como a modalidade oral tem sido tratada nas aulas de LP. Descrevemos essas pesquisas na sequência.

Azevedo e Tardelli (1997), relatando resultados alcançados no âmbito do Projeto de Pesquisa “A circulação do texto escrito na escola”, desenvolvido na década de 90, com o objetivo de verificar como a linguagem oral e a escrita são tratadas em sala de aula em diferentes disciplinas, elencam as atividades mais recorrentes no espaço escolar. Dentre essas atividades, ressaltam que os episódios observados com maior frequência no cotidiano escolar são os de Produção de Texto Oral. As autoras mencionam que

Decorrente das situações de interação social – dentro ou fora do ambiente escolar – a oralidade emerge em sala de aula de maneira informal, numa pluralidade de falas (aqui consideradas como manifestações orais dos alunos [...]). É um momento em que o conteúdo circundante permeia o tema central estudado, configurando um cruzamento de vozes que caracteriza o

processo de interação/interlocução entre professor/aluno, aluno/aluno. (AZEVEDO; TARDELLI, 1997, p.26)

Percebemos que se trata de uma oralidade baseada nas interações estabelecidas em sala de aula, nas quais o aluno se utiliza da linguagem oral de modo espontâneo e informal. Sob a forma de apêndice ao final, as autoras fazem uma enumeração das atividades envolvendo oralidade, a partir de qual se reitera o desenvolvimento da oralidade a partir de interações espontâneas em aula. Sob o rótulo de Produção de textos orais, são elencadas as seguintes atividades: “debates; pergunta/resposta ao/do aluno”; “pergunta/resposta à classe”; “exposição do professor”; “exposição do(s) aluno(s)”; “conversa entre alunos”; “conversa entre alunos e pesquisador”; “conversa entre alunos e professor” (Ibid., p.178-179).

Sailer (2006), em sua dissertação de mestrado, relata pesquisa de cunho etnográfico, desenvolvida em duas turmas de 8ª série, atual 7º ano, em uma escola pública estadual de Salvador/BA. A pesquisa tem como foco responder à questão: “que espaço, efetivamente, é conferido à oralidade, nas aulas de Língua Portuguesa, considerando-se a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem?” (p.19).

A partir de entrevistas e questionários aplicados a 20 alunos, 10 de cada turma, e duas professoras, uma de cada turma, bem como observações de aulas, destacam-se, dentre os resultados obtidos, os seguintes:

- a consideração do trabalho oral como equivalente à leitura oralizada. Consoante Sailer (Id.), trata-se de “uma concepção que limita as possibilidades de produção oral do aluno.” (p.144);
- o predomínio de uma relação dicotômica entre oralidade e escrita;
- a pouca importância atribuída, nas práticas orais, aos elementos de natureza supra-segmentais, tais como “a entonação, as pausas, os alongamentos das palavras e outros elementos que funcionam de forma relevante como complementos no processo de interação verbal que permeia a oralidade, como a linguagem corporal, por exemplo.” (Ibid., p.147).

Rosso (2009) desenvolveu uma pesquisa sobre o tratamento atribuído à oralidade por professores de diferentes áreas atuantes no ensino fundamental. Ao questionar esses profissionais sobre atividades que desenvolvem em sala de aula de modo a explorar a oralidade, os mesmos responderam:

‘Comentários sobre o assunto do plano de curso; discussão sobre curiosidades e novidades significativas’ (Professor 1); ‘Seminários, entrevistas com pessoas da comunidade, acontecimentos, fantasias e imaginários, parodias, teatros, etc...’ (Professor 2); ‘Conversas informais, reconto; relato de fatos do dia-a-dia e outros.’ (Professor 3); ‘Canto. Leitura de textos, leitura de historinhas e literatura infantil’ (Professor 4); ‘Leitura de imagens, exploração de símbolos em obras de arte, leituras literárias.’ (Professor 5). (ROSSO, 2009, p.26-27)

Vale mencionarmos que, entre os cinco professores entrevistados por Rosso, dois atuam no ensino de LP (professores 3 e 4); um no de Ciências e Biologia (professor 1); um no de História e Geografia (professor 2); e outro no de Artes (Professor 5).

Observamos, mediante as atividades citadas pelos professores pesquisados, que os professores de outras áreas utilizam a oralidade como um auxílio para a abordagem de um conteúdo, tratando a oralidade como instrumento ou estratégia para ensino dos conteúdos de suas respectivas áreas de conhecimento.

Ávila, Nascimento e Gois (2012), a partir de questionário aplicado a professores dos anos finais do Ensino Fundamental de 35 municípios do estado de Piauí, relatam que os professores têm consciência da necessidade e importância de se tratar a modalidade oral em sala de aula; contudo, desconhecem o modo como isso deve ser feito. Nas palavras dos autores, a questão que “provavelmente provoca o pouco investimento do professor em atividades com gêneros textuais orais está relacionada à clareza de que objeto é esse e como trabalhá-lo em sala de aula” (p.46).

No que se refere aos objetivos que devem guiar o ensino dessa modalidade da língua, também se percebe considerável insegurança por parte dos professores, pois nas respostas à questão “Por que trabalhar com textos orais na aula de língua portuguesa?”⁶⁰ tem-se que “os objetivos do ensino da oralidade: (a) muitas vezes, não se fazem presentes; (b) quando aparecem, são essencialmente voltados para a aprendizagem da escrita; ou (c) revelam uma concepção reducionista de um trabalho efetivo com gêneros textuais” (p.47). E os autores ainda complementam:

⁶⁰Essa é uma das questões que compõem o questionário aplicado aos professores da educação básica pelos autores durante desenvolvimento da pesquisa. A essa questão, seguem mais duas: Quais gêneros textuais orais estão presentes na escola?; Como tratar gêneros orais como objeto de ensino?.

“Além disso, não percebemos, nas respostas, clareza quanto ao tipo de usuário de língua que se pretende formar por meio da abordagem desse eixo de ensino.” (p.47).

Nessas pesquisas, notamos que há certa insatisfação com o modo como a oralidade é trabalhada pelos professores em sala de aula, pois se trata de propostas de trabalho restritas às interações informais entre alunos e professor, em que não são exploradas características inerentes à modalidade oral, tais como os recursos expressivos – tom, entonação, ritmo, pausas – e, em alguns casos, há um número reduzido de propostas envolvendo gêneros orais. Um das causas apontadas para isso resume-se à falta de conhecimento pedagógico bem como de conhecimento dos objetivos de tratar a oralidade como objeto de ensino.

3.4 A oralidade no livro didático de português

Em literatura sobre ensino de LP, encontramos um contingente reduzido de pesquisas, nos últimos quinze anos, com a finalidade de analisar o tratamento da oralidade nos LDPs. Dessas pesquisas, destacamos: a de Cargnelutti (2010); Marcuschi (1997, 1998, 2005); Rojo (2003); Mendes-da-Silva e Mori-de-Angelis (2003); Barros-Mendes (2005); Magalhães (2007); Nery (2008; 2013); Gomes Jr. (2010) e Santana (2011), as quais, de modo geral, articulam o modo de conceber a língua com o tratamento atribuído à oralidade no âmbito do ensino de LP e/ou analisam como essa modalidade da língua é abordada em LDPs.

Observamos que essas pesquisas trazem resultados de caráter bastante amplo quanto ao modo como a modalidade oral vem sendo contemplada nos LDPs, o que pode ser consequência do considerável número de LDPs analisados. Não se tem como foco a análise de um *corpus* mais delimitado, o que possibilitaria uma análise com maior grau de aprofundamento. Por exemplo, a análise de como a oralidade é trabalhada no conjunto de uma determinada coleção didática de português, tomando-se como referência um determinado referencial teórico. As pesquisas trazem apontamentos que auxiliam a traçar um panorama geral sobre o tratamento atribuído à oralidade em LDP.

Fazemos menção, primeiramente, à pesquisa de Cargnelutti (2010), que contemplou LDPs publicados em período anterior ao PNLD. Nela, são analisados três LDP, datados de 1967, 1977 e 1982. Nos resultados apresentados pela

pesquisadora, encontramos as seguintes atividades de cunho oral: a) questões de interpretação textual a serem lidas e respondidas em voz alta (livro de 1967); b) flexões e conjugações verbais a serem realizadas oralmente e também jogral, teatro, bingo (livro de 1977); e trabalhos em grupo, entrevistas, debates, exposições orais (livro de 1982).

Em Marcuschi (1998, 2005⁶¹), encontramos uma articulação entre concepção de língua adotada e forma de tratar a oralidade. O autor (1998), considerando o caráter heterogêneo e dinâmico da língua o qual deve subsidiar as propostas de ensino de LP, menciona a necessidade de a escola tratar os fenômenos linguísticos de forma mais ampla e aponta que, nesse sentido, “a oralidade é de algum modo ‘descoberta’ como pertinente e relevante no ensino de língua.” (p.102-3).

Em trabalho posterior, Marcuschi (2005) refere-se ao tratamento atribuído à oralidade nos LDPs como reflexo da concepção de língua predominante neles. Consoante o autor, nos LDPs, concebe-se a língua como

um simples *instrumento de comunicação* não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. A dar crédito aos livros didáticos, a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. (p.23, itálico no original)

Essa forma de conceber a língua não possibilita, segundo o autor, o tratamento da oralidade. Para ele, a língua deve ser tomada “não apenas como um código para comunicação, mas fundamentalmente uma *atividade* interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica” (Ibid., p.22, itálico no original).

No que diz respeito a resultados obtidos na análise de LDPs, Marcuschi (1997), ao analisar LDPs publicados entre 1978 e 1997, aponta que as atividades voltadas à oralidade são muito reduzidas, pois o espaço destinado a elas “raramente supera o ridículo percentual de 2% no cômputo geral de páginas.” Em nota de rodapé, ele explica que “um livro com 200 páginas não atinge em geral um total de 04 a 05 páginas inteiras sobre a fala, somando-se todos os momentos em que a fala é analisada ou a ela se faz referência.” (Ibid., p.45).

⁶¹Vale ressaltarmos que Marcuschi (2005) é uma versão reduzida de trabalho publicado em 1998, no qual foram analisados 58 LDPs, utilizados nos três segmentos da educação básica.

Vale observarmos que, conforme exposto pelo próprio autor, não foram consideradas como atividades sobre fala aquelas que se tratam de uma “**oralização** da escrita ou então de uma **encenação** ou **teatralização** de textos literários ou textos escritos” (Ibid., p.45, grifo do autor).

Além de explicitar a escassez de propostas de trabalho com a oralidade no interior dos LDPs, Marcuschi (1997, p.46-7) também ressalta alguns problemas apresentados nas atividades voltadas ao trabalho com essa modalidade da língua, destacando-se: a) a falta de clareza quanto ao que é gíria, dialeto e regionalismo; b) a associação da língua padrão com a escrita e da língua não-padrão com a fala; c) a redução da língua falada a expressões idiomáticas e a frases prontas de uso cotidiano; d) a falta de atividades propondo a escuta de material auditivo produzido fora do contexto escolar, ou seja, uma produção oral real; dentre outras.

Rojo (2003), em artigo no qual propõe traçar um perfil das 37 coleções didáticas (total de 148 LDPs) avaliadas no âmbito do PNLD 2002, referente aos quatro últimos anos do ensino fundamental, explicita que o baixo percentual geral de avaliação positiva das coleções é 62%, o que equivale à nota 6,0. O percentual geral de avaliação positiva no que se refere ao trabalho com a oralidade no interior dos LDPs é 20%, ou seja, nota 2,0.

Conforme análise da pesquisadora,

no que concerne às atividades de compreensão e de produção de textos orais é esse o domínio em que há menor clareza, por parte de autores e editores, sobre como ensinar e sobre como se aprende. Apenas 23% das coleções realizam algum tipo de trabalho adequado quanto a essas atividades. (ROJO, 2003, p.92)

Dentre as coleções didáticas analisadas, Rojo (Ibid., p.92-3) constatou que:

- 80% delas favorecem a interação entre professor e alunos e entre alunos (conversas, discussões);
- 14% delas exploram diferenças e semelhanças entre modalidade oral e modalidade escrita da língua;
- 8% delas tratam da variação linguística (variedades e registros);
- 38% delas apresentam alguma diversidade de gêneros orais a serem produzidos em sala de aula.

Mendes-da-Silva e Mori-de-Angelis (2003) também centram sua pesquisa nas coleções didáticas aprovadas no âmbito do PNLD 2002; contudo, restringem-se àquelas avaliadas como simplesmente recomendadas e às recomendadas com ressalvas e as analisam quanto à “Natureza do trabalho com a linguagem oral”.

Mediante análise das coleções, os autores constataram que “não há, nem mesmo nas coleções simplesmente recomendadas, qualquer consenso quanto à natureza do trabalho com a oralidade a ser realizado, salvo quando se trata de focar a relação oralidade/escrita e a questão da variação linguística” (Ibid., p.194).

Os pesquisadores em questão também salientam que as atividades abordando variantes linguísticas conduzem a preconceitos linguísticos na medida em que associam a norma culta padrão com a escrita e as variantes com a modalidade oral; e acabam apontando essa última como a que deve ser corrigida. De modo geral, “são raras as situações que trabalham a reflexão a respeito dos gêneros orais”; e, são comuns atividades que “fornecem o nome do gênero a ser produzido (como entrevista, debate, seminário, etc.) esperando que o aluno já saiba fazê-lo.” (Ibid., p.207).

Para os autores, os LDPs analisados acabam por refletir “o estado incipiente em que se encontram as reflexões e as propostas didáticas centradas nos gêneros orais formais e públicos” (Ibid., p.191). Os pesquisadores associam esse estado incipiente com a carência de descrição dos gêneros orais formais e públicos, orientados para serem trabalhados nos PCN-LP, bem como a carência quanto a propostas didáticas para abordá-los em sala de aula.

Barros-Mendes (2005) apresenta, em sua tese, uma análise de três coleções didáticas aprovadas no PNLD 2002, e três no de 2005. A pesquisadora, a partir da Base de Dados dos PNLDs, selecionou as três melhores na avaliação de 2002 e na de 2005, perfazendo um total de 24 LDPs. Nessa análise, a autora visou a “investigar se os livros didáticos de língua portuguesa estão tomando a linguagem oral como objeto de ensino e de que maneira isso está sendo didatizado” (Ibid., p.105).

Ao estabelecer um paralelo entre as coleções de 2002 e as de 2005, a autora expõe que houve um considerável aumento de propostas de trabalho envolvendo a oralidade, visto que, nas coleções de 2002, foram encontradas 122 propostas e nas de 2005, um total de 587 propostas.

Como gêneros mais recorrentes no trabalho com a oralidade, a autora destacou “exposição oral, debate, encenação de peça teatral, entrevista, e, dentre as atividades escolares, destacam-se discussões argumentativas e a leitura em voz alta.” (Ibid., p.141). Percebemos que Barros-Mendes considerou como trabalho com a oralidade não apenas as propostas desenvolvidas a partir de gêneros orais; mas também, propostas que poderiam ter por origem gêneros escritos, a partir dos quais, poderia se trabalhar a oralidade mediante discussão e leitura em voz alta. Diferente da visão apresentada na análise realizada por Marcuschi (1997).

Vale fazermos referência também ao modo como a autora classifica as propostas de trabalho com a oralidade. Na sua visão, essas propostas ora se valem da linguagem oral como meio de exploração de objetos diversos, tais como a leitura e compreensão textual; a produção escrita; a exploração de aspectos gramaticais; ora tratam a linguagem oral como objeto de ensino, a partir de diferentes perspectivas com que os gêneros orais são abordados e também, por vezes, a partir do tratamento de aspectos típicos da oralidade, como os elementos prosódicos (ritmo, entonação) e cinésicos (expressão facial, gestos, movimentos).

Diante dos resultados de sua pesquisa, Barros-Mendes coloca que “a questão maior parece ser o ‘como’ se deve tratar esse objeto, ou seja, é da ordem da didatização, o que deixa entrever uma enorme dificuldade de se conceber a linguagem oral como objeto de ensino.” (Ibid., p.186). Observamos que essa “incerteza” quanto ao modo como tratar o oral vem ao encontro da preocupação expressa por Mendes-da-Silva e Mori-de-Angelis (2003), já mencionado acima.

Outro aspecto que Barros-Mendes (Id.) salienta, por dificultar o trabalho com o oral, é o “fato de a linguagem oral ser considerada, ao mesmo tempo, como prática a ser desenvolvida em produção e compreensão de alunos e como ferramenta das intervenções dos professores.” (Ibid., p.187). Por ser vista como mediadora, ela acaba por não ser reconhecida como objeto de ensino-aprendizagem.

Magalhães (2007) dedica-se, em sua pesquisa, a estabelecer um paralelo entre o modo como a oralidade é referenciada nos PCN-LP e no Guia do Livro Didático, relativo ao PNLD 2005, conhecido por Guia 2005. Posteriormente, a pesquisadora analisa duas coleções didáticas para anos finais do ensino fundamental à luz dos PCN-LP, em seguida, à luz do Guia 2005. Além disso, entrevista 25 professores atuantes no ensino fundamental (1º ao 9º ano).

Como resultado de sua pesquisa, Magalhães aponta que, nos LDPs analisados,

Os exercícios mais comuns apelam para a oralidade na abordagem da leitura em voz alta e da correção de exercícios em voz alta (corrigir o exercício oralmente), sem sequer recorrer aos gêneros orais ou à análise da língua falada. Nem mesmo no caso da oralização, recorre-se aos recursos prosódicos das apresentações, meros exercícios ‘disfarçados’, ‘mascarados’ de oralidade, que não dão suporte para treinar a fala pública, muito menos possibilitar ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução, propósito tão ressaltado nos Parâmetros. (MAGALHÃES, 2007, p. 138)

A autora associa esse tratamento da modalidade oral com a falta de definição quanto ao que se deve tratar e de que modo. Para ela, “justamente o quê privilegiar em uma ‘pedagogia do oral’ é a grande dificuldade dos manuais e dos professores, tanto na produção e escuta, quanto na análise da língua falada, atividades afastadas da tradição escolar.” (Ibid., p.139).

Nery (2008), em sua dissertação, propôs-se a analisar duas coleções didáticas voltadas aos anos finais do ensino fundamental, de autoria distinta, sendo uma publicada em 2002 e outra em 2004, tendo em vista verificar o tratamento atribuído à oralidade nesses materiais bem como sugerir outros exercícios envolvendo oralidade que poderiam ter sido inseridos no material em análise. A autora relata que “os momentos em que a oralidade é tomada como objeto de ensino mostram-se bastante reduzidos” (p.61) e ressalta que há várias possibilidades naqueles materiais de aprimorar o tratamento atribuído à oralidade.

Na coleção datada de 2002, a pesquisadora encontrou a oralidade contemplada em dois exercícios: “debate regrado público” (7ª série); e “seminário” (8ª série). Na coleção de 2004, a oralidade é contemplada em três atividades: “exposição oral” (6ª série); “plenário/debate” (7ª série); e “debate ao vivo” (8ª série); o que reitera o baixo percentual de trabalho com a língua na modalidade oral.

Em trabalho posterior, Nery (2013), referindo-se a essas mesmas coleções didáticas, aponta também que os “gêneros orais formais públicos são pouco contemplados” (p.31), sendo que a maioria dos gêneros apresentados nos LDPs analisados “pertence à modalidade escrita, em sua variedade padrão culta” (p.35) e que “o texto falado não é o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem nos LDP utilizados [...] o ponto de partida é o texto escrito” (p.35).

Gomes Jr. (2010) dedica-se à análise de seis coleções didáticas voltadas aos anos finais do ensino fundamental, das quais apenas uma foi analisada no âmbito do PNLD (PNLD 2011). Em suma, seu estudo apresenta os seguintes resultados: a oralidade tratada como ação natural, destinada a ser simplesmente praticada; o não apontamento de bibliografias específicas sobre essa modalidade da língua nas referências; a oralidade entendida como exercício do lúdico, sendo, assim, usada para contar causos e histórias da literatura infantil.

Santana (2011) analisou dois LDP, um voltado para 5ª série do ensino fundamental, de 2008, e outro para ensino médio – volume único, de 1999, de mesma autoria, visando a identificar a abordagem atribuída à oralidade em ambos bem como diferenças entre essa abordagem nos dois níveis de ensino. Conforme resultados apresentados pelo autor, no LDP para 5ª série, há uma unidade (dentro o total de 12) “que trata diretamente da comunicação oral” (p.46); enquanto no LDP para ensino médio, “o tratamento dado à oralidade é praticamente deixado em segundo plano” (p.51).

O autor associa essa diferente abordagem da oralidade nos dois LDP analisados ao fato de que “há uma tendência que ainda persiste em perpetuar-se nos livros voltados para o ensino médio; neste nível de ensino, o preparo para as provas de vestibular é o único objetivo” (p.55).

Nas pesquisas aqui mencionadas, observamos a utilização de diferentes critérios para análise dos LDP quanto à oralidade, tais como: a concepção de língua predominante; o percentual de atividades de cunho oral, em relação ao todo; a natureza da atividade proposta (desconsiderando-se as que ocorrem a partir da oralização da escrita). Essa adoção de critérios de análise diferentes restringe as possibilidades de estabelecermos aproximações entre os resultados obtidos nas pesquisas.

Podemos considerar como consenso entre as pesquisas, o fato de ainda continuar sendo destinado um espaço restrito para a proposição de atividades voltadas à expressão oral nos LDP, seja pela falta de clareza quanto ao modo como elaborar essas atividades, seja pelo não reconhecimento da importância de se tratar a língua oral na escola. Enfim, o desenvolvimento da expressão oral não é visto ainda plenamente como um dos objetivos a serem alcançados no ensino de LP.

Identificamos que já havia uma intenção de desenvolver a expressão oral dos alunos em décadas anteriores à instauração do sistema de avaliação dos livros

didáticos – PNLD (CARGNELUTTI, 2010). Quando se inicia uma inserção mais efetiva da oralidade, torna-se saliente a falta de definição quanto ao que são e como devem ser elaboradas as atividades de cunho oral (BARROS-MENDES, 2005; MENDES-DA-SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003), sendo elas fortemente confundidas com interações que ocorrem em sala de aula visando ao aprendizado da interpretação textual ou de tópicos gramaticais, sem se atribuir um tratamento mais específico às características do texto oral, tal como o fato de ser produzido no próprio momento do enunciado, ou seja, sem preparo prévio – de modo improvisado.

Percebemos que questões relacionadas à sociolinguística, em especial, o preconceito linguístico em relação às variedades linguísticas, estão sendo inseridas nos LDP mais recentes (posteriores à publicação dos PCN-LP), ainda que não da forma almejada, pois, por vezes, podem auxiliar a difundir o preconceito, ao invés de radicá-lo, conforme resultado de pesquisa de Mendes-da-Silva e Mori-de-Angelis (2003).

4 TEORIA BAKHTINIANA: CONCEPÇÕES ESSENCIAIS

Discorremos, neste capítulo, sobre algumas concepções conforme são abordadas em estudos do Círculo de Bakhtin. Tratamos, aqui, das concepções de língua, de enunciado, de dialogismo e de sujeito⁶². Tomamos, como referência, as obras do círculo, tais como, Bakhtin (1927/2009; 1952-3/1997), Bakhtin/Voloshínov (1929/2012), bem como obras de estudiosos sobre o Círculo, a saber, Brait (1994), Auroux (1998), Faraco (2009) e Craig (2012).

Ao adotar uma concepção socio-interacionista de língua, Bakhtin defende que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1929/1999, p.123, itálico no original)

Em suma, pode-se dizer que “É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunidade, imbuindo-se do seu poder vital e torna-se uma realidade” (Ibid., p.154). A partir dessa visão de língua, entendemos o papel atribuído ao enunciado, na concepção bakhtiniana, como unidade base da comunicação verbal, o qual só existe quando inserido em um contexto social, englobando o horizonte social de seus locutores.

Vale ressaltarmos, primeiramente, que enunciado e oração não são tomados como sinônimos na teoria em questão. Bakhtin enumera algumas peculiaridades do enunciado⁶³, buscando diferenciá-lo da oração. Conforme nosso foco de pesquisa, vale mencionarmos a expressividade (entoação expressiva), presente no enunciado, como “um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 1952-3/1997, p. 309); e que na língua, enquanto sistema (palavra, oração, etc...), não existe; só passa a existir quando a

⁶²A escolha das concepções, a serem discutidas aqui, foi sendo revista ao longo do desenvolvimento da pesquisa, em especial, no momento em que estabelecemos uma relação dialógica mais consistente com nosso objeto de estudo, na análise do *corpus* de pesquisa.

⁶³Essas peculiaridades são apresentadas e explicadas em Bakhtin (1952-3/1997, p. 277-326).

oração é inserida no todo de um enunciado. Na língua encontra-se a entoação gramatical.

Cada enunciado, o que é dito ou escrito por um locutor em um determinado momento e em condições precisas, faz parte de um fluxo ininterrupto de enunciados que se ligam uns aos outros, como um elo na cadeia da comunicação verbal. Assim, um enunciado sempre responde – concordando ou discordando, total ou parcialmente – a um enunciado anterior. Essas relações entre os enunciados são denominadas *relações dialógicas* e são estabelecidas quando dois enunciados alheios, podendo estar separados no tempo e no espaço, confrontam-se no plano do sentido, “eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.” (BAKHTIN, 1952-3/2006, p. 320).

Essas relações fazem parte do “princípio dialógico/dialogismo”, o qual pode ser considerado como o núcleo central do pensamento bakhtiniano. No âmbito desta teoria, o termo *diálogo* é compreendido “num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2012, p.127).

Vale salientar que essas relações

são profundamente originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, ou linguísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural. É o novo tipo de relações semânticas, cujos membros só podem ser *enunciados integrais* (ou vistos como integrais ou potencialmente integrais), atrás dos quais estão (e nos quais exprimem a si mesmos) sujeitos do discurso reais ou potenciais, autores de tais enunciados. (Ibid., p.330)

Trata-se de relações que só se estabelecem entre enunciados, os quais são irreprodutíveis, singulares, historicamente únicos, e que não podem ser estabelecidas entre as unidades da língua (fonemas, morfemas, lexemas, orações, etc), as quais são reprodutíveis infinitamente em um número ilimitado de enunciados. Entre essas unidades da língua, enquanto sistema, são estabelecidas *relações lógicas*. (Ibid.). Ressaltamos também que as relações dialógicas não podem ser confundidas “com réplicas do diálogo face a face” ou serem tomadas “apenas como equivalentes a discussão, polêmica, paródia” (FARACO, 2009, p.68).

As *relações dialógicas* são entendidas como “espaços de tensão entre os enunciados” (FARACO, 2009), pois, mesmo quando o sujeito adere ao enunciado do outro (concordando com ele), opõe-se a enunciados contrários ao que aderiu (discorda de enunciados contrários ao que aderiu). De qualquer forma, apresentando concordância ou discordância, o diálogo, estabelecido a partir das relações dialógicas, constitui-se em “um vasto espaço de luta entre as vozes sociais”.

Nesse espaço de lutas, atuam as *forças centrípetas* e as *forças centrífugas*.

As *forças centrípetas* “atuam no sentido de uma centralização enunciativa do plurilinguismo da realidade” (FIORIN, 2006, p.30). Por exemplo, “quando alguém diz qual é a questão verdadeira que deve ser formulada.” (Ibid., Id.). Em outras palavras, é uma força que busca apagar as discordâncias ou as diferentes posições valorativas do meio social.

As forças centrífugas atuam em direção oposta às primeiras, buscando “erodir, principalmente, pela derrisão e pelo riso, essa tendência centralizadora.” (Ibid., Id.). Resultam delas a possibilidade de se manter a pluralidade de vozes sociais que circulam socialmente.

A partir da atuação dessas forças, tem-se o fato de que “a circulação de vozes numa formação social está submetida ao poder. Não há neutralidade no jogo das vozes” (Ibid., p.31-32).

Além das relações dialógicas, condição essencial para formação do enunciado, esse último também se forma a partir da ideia que o sujeito tem sobre seu futuro interlocutor (leitor presumido) bem como sobre o possível enunciado elaborado por esse – enunciado posterior. Nas palavras de Bakhtin; Voloshínov (1929/2012),

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda a palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor. (p.117, itálico no original)

Nessa colocação dos autores russos, além de ficar evidente o modo dialógico como as interações verbais ocorrem, salienta-se a importância da linguagem no

estabelecimento da relação entre o eu e o outro, já que a palavra é dita como território comum entre eles.

Podemos compreender melhor a relação entre os enunciados antecedentes e o atual, considerando que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau; porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, 1952-3/2006, p.272)

A relação entre enunciado atual e os posteriores ocorre, nas palavras de Bakhtin, porque

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado. (Ibid., p.302, itálico no original)

Percebemos que o sujeito, quando produz seu enunciado, já está interagindo com seu “possível”/“futuro” interlocutor (leitor presumido).

Assim, o sujeito constitui seu discurso/enunciado mediante o diálogo estabelecido com enunciados antecedentes e com posteriores, de modo que nas enunciações verbalizadas “reflete-se não a alma individual, mas a dinâmica social das inter-relações” entre os interlocutores (BAKHTIN, 1927/2009, p. 80). O autor complementa sua colocação, afirmando que o conteúdo verbal expresso na fala do sujeito é determinado por fatores objetivo-sociais:

todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos interior e exterior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim a seu grupo social (ao seu ambiente social). (Ibid., p. 86)

Em outras palavras, podemos dizer que não é possível identificar a origem da enunciação a partir de um sujeito singular, pois toda tomada de consciência de um indivíduo é verbal e está condicionada a uma norma social.

O exposto sobre a forma de conceber a língua, na teoria bakhtiniana, auxilia-nos a compreender como a concepção de língua para o Círculo opõe-se à concepção de língua defendida por Saussure - linguista cujos estudos estão associados à orientação *Objetivismo Abstrato*, também referenciada por Bakhtin como a *segunda orientação* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/1999).

Apesar de tanto para Bakhtin quanto para Saussure, a língua ser um fato social, cuja existência fundamenta-se na necessidade de comunicar-se, na concepção defendida pelo último, a língua é tida como um objeto ideal, constituindo um sistema abstrato sincrônico, homogêneo, ou seja, a-histórico e não variável, no qual a fala é vista como manifestação individual e não social, sendo, portanto, desconsiderada em seus estudos.

Do ponto de vista bakhtiniano, o locutor vê a língua como “signo sempre variável e flexível” (Ibid., p. 92); enquanto, na visão saussuriana, “para a consciência individual, a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis” (Ibid., p.90). Ao conceber a língua como sistema abstrato e imutável, passa-se a desconsiderar o falante e a forma com que ele utiliza a língua em seu meio social.

É importante mencionarmos também que a concepção de língua, defendida por Bakhtin/Volochínov, opõe-se a outra orientação, anterior a Saussure, a orientação *Subjetivista Idealista*, ou referenciada como a *primeira orientação*. Nessa orientação, a língua é tida como uma criação individual, não social, regida por leis da psicologia individual e constitui um produto acabado, ou, um instrumento pronto para ser utilizado, ou seja, um sistema estável. Como representantes dessa orientação, destacam-se Wundt, segundo o qual os fatos, de qualquer ordem, são explicados pela psicologia; e, Vossler e sua escola, que demonstram preocupação absoluta com o sentido artístico de um dado fato de língua. (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1929/1999, p.72-75).

É a partir dessa concepção de língua, como social, que se pode compreender a relação entre a linguagem e o sujeito no âmbito da teoria em questão. Pois, nessa teoria, considera-se que

o discurso só pode existir, de fato, na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 1952-1953/2006, p. 274)

Nas palavras de Bakhtin, discurso e sujeito parecem se constituir um ao outro e ambos só existem por estarem em relação a outro sujeito (leitor presumido). Em outras palavras, o sujeito elabora seu discurso em função do outro e da reação que espera dele. Assim, todo o ato de comunicação se dá na alternância dos sujeitos do discurso (locutor e interlocutor), o que indica a posição ativa deles, não havendo limites precisos no fluxo da interação.

Essa relação entre os sujeitos e o discurso fica bastante clara nas palavras de Brait (1994). Segundo a autora, na perspectiva bakhtiniana,

o falante, o tópico e o ouvinte aparecem como fatores constitutivos do discurso, essenciais à sua existência e conseqüentemente à sua descrição e análise. O ouvinte é definido como aquele que o falante leva em conta, aquele para quem o discurso é orientado e que intrinsecamente determina a estrutura do discurso. (Ibid., p.21)

Um elemento que é central para funcionamento do “mecanismo” dialógico da comunicação é a atitude responsiva, ou seja, o fato de o interlocutor (ouvinte/leitor presumido) assumir uma postura valorativa – ou ainda, em termos bakhtinianos –, uma atitude responsiva ativa frente ao enunciado do outro e elaborar seu enunciado a partir dessa postura.

Craig (2012), em estudo sobre as fontes das ideias defendidas pelo Círculo de Bakhtin, indica que essa atitude responsiva ativa teria sido originada a partir de uma das três funções da linguagem propostas por Aton Marty⁶⁴ - a função “desencadeamento” ou “liberação”. A concepção de desencadeamento de Marty teria sido alterada por Bühler, por ele acreditar que nem sempre a palavra do outro vai desencadear um processo mental, podendo também gerar ações. A partir dessa nova concepção, ligou-se “o ‘desencadeamento’ e a ‘direção’ da resposta antecipada, ou seja, a regulação recíproca, no próprio enunciado, algo em que mais tarde Bakhtin criativamente baseou sua concepção das relações dialógicas.” (p.41).

⁶⁴ Aton Marty e Karl Buhler eram membros da escola de pensamento, inaugurada por Franz Brentano. Conforme Craig (2012), o trabalho de Volochínov em torno da linguagem está fortemente articulado a ideias advindas dessa escola.

Com base no dialogismo e na consideração da língua enquanto inserida em uma interação verbal, tem-se um sujeito que se constitui discursivamente através de “um mundo de vozes sociais em múltiplas interações dialógicas – relações de aceite e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de intersecções e hibridizações” (FARACO, 2009, p. 84). Caracteriza-se, assim, devido às interações estabelecidas, a formação do sujeito a partir de uma heterogeneidade linguística e de modo intersubjetivo.

Para entendermos como a relação entre o eu e o outro se faz presente na formação do sujeito (do eu), trazemos aqui considerações de Auroux (1998), quando ele menciona um ponto de aproximação entre Bakhtin e Freud, no que concerne à constituição do sujeito.

Auroux (1998), fazendo referência às palavras de Lacan quando esse explica o método proposto por Freud para desenvolvimento da psicanálise, deixa explícita a relação entre o eu e o outro como formadora da compreensão do conhecimento; em outras palavras, como formadora do próprio sujeito. Essa relação entre eu e outro – que podemos entender como a instauração da intersubjetividade – é possibilitada pela linguagem. Nas palavras do filósofo:

O discurso concreto, matéria da relação analítica, é o campo da realidade transindividual do sujeito. O sujeito em análise empenha-se em uma posição de interlocução, é essa posição de locutor que o constitui em intersubjetividade. (Ibid., p. 254-255)

Pode-se entender, dessa forma, que o sujeito tem uma subjetividade “funcionando” não como meio para individualizar-se no mundo, mas como algo que, ao entrar em contato com a subjetividade do outro, por intermédio da linguagem, no caso da psicanálise mediante a fala, passa a constituí-lo. Nessa perspectiva, o sujeito constitui-se intersubjetivamente, ou seja, mediante relação com o outro, a qual só é possível a partir da linguagem.

Barros (2005), expondo sobre o funcionamento do dialogismo na visão bakhtiniana, aponta que, no dialogismo entre os interlocutores, “a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto.” (p.29). Assim, percebemos que a relação que se estabelece entre os sujeitos, a partir da linguagem, é tão importante para a constituição dos

sujeitos como para a própria linguagem e sua significação. Isso possibilita dizermos que os processos de significação não são fixos, nem os sentidos são únicos.

No que se refere a essa forma de conceber a significação, que parece se constituir de forma paralela à constituição dos sujeitos, durante a interação verbal, Craig (2012) indica possível fonte originária dessa ideia. Em seus escritos, aponta que “Bühler argumentava que o ‘significado em uso’ de todas as palavras deriva do fato de elas estarem inseridas em uma oração ou parágrafo específicos e que o ouvinte/leitor deve inferir ativamente o significado provável em relação ao seu cenário linguístico” (p.43).

Nessa forma de conceber a significação por Bühler, a partir da leitura de Craig, observamos como ponto de convergência entre Bühler e o Círculo de Bakhtin, o fato de a significação só ser possível ou, em outras palavras, emergir, no momento em que um sujeito se utiliza da língua para dirigir-se a outro. Evidenciamos isso em obra do Círculo, quando Bakhtin e Volochínov explicitam sua forma de entender a compreensão. Para eles,

A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no *diálogo*. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa responsiva. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2012, p.137, itálico no original).

Articulando a ideia de atitude responsiva, citada anteriormente como base do princípio dialógico, podemos mencionar a atitude responsiva como sendo própria do processo de construção da significação, entendendo que o sujeito (interlocutor) constrói significado para o que foi dito pelo outro (locutor) na medida em que assume uma posição diante do enunciado do outro, ou seja, que desenvolve uma atitude responsiva.

A responsabilidade pela interação verbal é então dividida entre quem enuncia e para quem é produzido o enunciado, daí esse caráter responsivo (Responsividade) das interações bem como a consideração do outro como elemento “constitutivo” do eu por intermédio da linguagem.

Devido o sujeito se constituir discursivamente, de forma social, heterogênea e intersubjetiva – na relação com o outro –, sendo concebido “como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques” (FARACO, 2009, p.84), pode-se dizer que ele é dotado de singularidade e pluralidade ao mesmo tempo, ou seja, ele cria e repete simultaneamente.

Ao enunciar, o sujeito utiliza já-ditos disponíveis, que compõem o “balaio de vozes sociais”, e, ao mesmo tempo, imprime uma marca singular (nova e única) na sua enunciação, visto que “cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às suas condições objetivas de modo diferente de qualquer outro” (Ibid., p.83).

O fato de ser possível a um sujeito responder diferentemente de outro, dito de outra forma, assumir uma posição social valorativa frente ao enunciado distinta da assumida pelo outro, faz com que ele mantenha sua singularidade. Assim,

Pode-se dizer que para o Círculo [de Bakhtin], o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser). (Ibid., p.83)

Mediante o exposto, notamos que o sujeito, ao compor seu enunciado, estabelece diálogo tanto com enunciados antecedentes, aos quais ele responde concordando ou discordando deles – parcial ou totalmente – quanto com enunciados posteriores, visto que, à medida que elabora o enunciado, ele tem em vista um “possível” interlocutor (um leitor presumido) e sua reação para com o “lido” ou “ouvido”.

Dessa forma, o sujeito é visto como um ser histórico e social, que se constitui a partir da interação com o outro em tempo e espaço determinados, e, ao mesmo tempo, como um ser singular, ao qual é possibilitado assumir uma posição valorativa única diante do enunciado do outro.

5 **CORPUS DE PESQUISA: TRAÇANDO E CONHECENDO CAMINHOS**

Neste capítulo, após traçarmos considerações sobre o desenvolvimento da ciência linguística no que se refere a contribuições para o ensino da oralidade, relatarmos pesquisas já desenvolvidas sobre a oralidade no ensino de LP e expormos concepções da teoria de Bakhtin essenciais a essa pesquisa, centramos nossa atenção na definição do *corpus* de pesquisa.

Nosso *corpus*, conforme mencionamos na introdução, ficou constituído por dois volumes (destinados a 5ª e a 8ª séries e ao 6º ao 9º anos, cuja versão é a do professor) de três coleções didáticas de LP, cada qual aprovada em uma edição distinta do PNLD – edições de 1999, 2011 e 2014, perfazendo um total de seis LDPs.

5.1 Os Guias de Livros Didáticos – Língua Portuguesa

Para selecionar as coleções didáticas, cujas propostas de trabalho com a oralidade analisamos em alguns volumes, tomamos como referência a descrição das coleções didáticas contidas nos Guias de Livros Didáticos – Língua Portuguesa dos anos de 1999, 2011 e 2014 (respectivamente BRASIL, 1998a; 2010; 2013).

Da mesma forma que Barros-Mendes (2005), ressaltamos que o intuito desta pesquisa não é validar ou não a análise dos materiais didáticos realizada no âmbito do PNLD. Nesse sentido, assim como a pesquisadora, consideramos “os resultados de suas avaliações [as feitas pelo PNLD] apenas como ‘pistas’ sobre a abordagem da língua oral nos livros de língua portuguesa” (Ibid., p.117).

Tivemos contato, primeiramente, com o Guia 2011, o qual estava em vigência quando iniciamos a pesquisa. Após, com o Guia 1999, o qual tivemos grande dificuldade para obtê-lo visto não estar mais disponível no ambiente virtual⁶⁵, e, por último, com o Guia 2014, publicado em 2013.

⁶⁵Procuramos esse material em bibliotecas de escolas do município de Santa Maria/RS e de Ibirubá/RS bem como enviamos e-mails a diversos pesquisadores sobre materiais didáticos solicitando esse material ou orientações sobre como encontrá-lo. Conseguimos obtê-lo em fevereiro de 2014, a partir do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, cuja secretária geral, Luiza Moreira, gentilmente fez fotocópia e enviou-nos

Em primeiro lugar, faz-se necessário salientar que há diferenças na forma de descrição e de classificação das coleções didáticas nessas três edições do PNLD – 1999, 2011 e 2014 –, demandando, assim, a adaptação de alguns critérios para selecionarmos as coleções, cujos volumes constituem o *corpus* de pesquisa. A seguir, descrevemos alguns aspectos da estrutura organizacional desses Guias obedecendo à ordem de publicação deles, e não à ordem a partir da qual tivemos contato com eles.

No Guia 1999 (BRASIL, 1998a), há uma resenha e uma avaliação independente para cada volume da coleção, ou seja, há quatro resenhas e quatro classificações para cada coleção. Os volumes são classificados conforme as categorias: “Recomendada com distinção” (três estrelas), “Recomendada” (duas estrelas) e “Recomendada com ressalvas” (uma estrela). Assim, não se encontra, no Guia, uma descrição da coleção como um todo, contemplando os seus quatro volumes. Foram aprovadas um total de 19 coleções nesta edição do PNLD.

No que se refere à organização dos Guias, o Guia de 2011 e o de 2014 (BRASIL, 2010; 2013) não apresentam a mesma estrutura que o de 1999. Neles, há uma única resenha e classificação – “Recomendada” – para os quatro volumes que integram uma coleção.

As resenhas, contidas nesses Guias, apresentam uma visão geral da coleção bem como considerações sobre o modo como são tratados a leitura, a produção textual escrita, a oralidade e os conhecimentos linguísticos. Junto à resenha, há um quadro esquemático contendo os pontos fortes, os pontos fracos, os destaques da coleção e informações sobre o tempo previsto para o ensino de cada unidade e sobre o manual do professor. Foram aprovadas 16 coleções no PNLD 2011 e 12 no PNLD 2014.

Representamos o número de coleções aprovadas e as formas de descrever e classificá-las nesses três Guias a partir do quadro abaixo (Quadro 03).

Quadro 03 – Descrição e classificação das coleções nos Guias 1999, 2011 e 2014

	Guia 1999	Guias 2011	Guia 2014
Número de coleções aprovadas	19	16	12

	Guia 1999	Guias 2011	Guia 2014
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 resenha para cada volume da coleção (total 04 resenhas). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 resenha para os quatro volumes da coleção; ▪ 1 quadro esquemático por coleção. 	
Classificação	03 categorias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “recomendada com distinção”; ▪ “recomendada”; ▪ “recomendada com ressalvas” 	1 categoria única: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “recomendada” 	

Adaptado de BRASIL (1998a; 2010; 2013)

5.2 Critérios para seleção do *corpus* de pesquisa

Devido ao considerável número de coleções aprovadas em cada edição do PNLD, adotamos, como um primeiro critério, a identificação da(s) coleção(ões) em que o trabalho desenvolvido com a oralidade tivesse sido avaliado como satisfatório. Como os Guias em questão apresentam diferenças em sua estrutura, essa identificação foi feita de modo diferente no Guia 1999 e nos Guias 2011 e 2014.

No Guia 1999, como as coleções são classificadas em três categorias, decidimos restringir a seleção do *corpus* às coleções classificadas como “Recomendadas com distinção” e “Recomendadas”, as quais somam o total de 07 coleções. Dentre essas, apenas uma é classificada como “Recomendada com distinção”, nos volumes destinados a 5ª e a 7ª séries; as demais, como “Recomendadas”.

Após lermos as resenhas dessas coleções, mais especificamente, dos volumes destinados a 5ª e a 8ª séries, esboçamos um quadro (Ver Apêndice 01) em que constam as informações sobre o tratamento da oralidade nesses volumes.

Mediante análise do quadro (Apêndice 01), observamos que, em um total de 05 coleções, há menção a aspectos negativos na forma como é proposto o trabalho com a língua oral (esses aspectos estão sublinhados no quadro em Apêndice). De um modo geral, as críticas ao tratamento atribuído à oralidade são: a) falta de orientação sobre como desenvolver a proposta de trabalho; b) predomínio de propostas que visam à troca de informações com os colegas, fugindo do objetivo de trabalho com a língua oral manifesto nos PCN-LP; c) inadequação do tratamento atribuído às diferenças entre oral e escrita; d) presença de propostas de conversação, tendo uma situação artificial como estímulo/motivação; e) repetição de mesma proposta nos quatro volumes da coleção; f) apontamento de especificidades da língua oral como sendo erros.

Apenas em duas coleções – “Português através de textos”, de Magda Soares, e “Português Palavra Aberta”, de Isabel Cristina Cabral –, há uma descrição das propostas de trabalho com a oralidade sem menção a inadequações, citando-se apenas aspectos positivos em relação trabalho com essa modalidade da língua (esses aspectos estão em negrito no quadro em Apêndice).

Na primeira coleção “Português através de textos”, o trabalho com a oralidade é tido como destaque devido à pertinência das propostas, à variedade de gêneros e de registros, bem como à clareza, à correção e à adequação das mesmas.

Na segunda coleção “Português Palavra Aberta”, o trabalho com a língua oral é citado como relevante, sendo constituído por um conjunto extenso de situações que favorecem o uso da língua oral, as quais, em sua maioria, têm por objetivo o desenvolvimento da capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno.

Tendo ciência da dificuldade que teríamos para encontrar os dois volumes (5ª e 8ª séries), destinados ao professor, de qualquer uma dessas coleções, devido à data de publicação e ao fato de estarem fora de circulação no espaço escolar, bem como da dificuldade em elaborar outros critérios para estabelecer qual delas deveríamos tomar como *corpus* de pesquisa, decidimos escolher aquela que primeiro conseguíssemos obter os volumes desejados.

Ao procurarmos esse material nas bibliotecas de escolas públicas de educação básica⁶⁶, encontramos em uma escola o volume destinado a 8ª série da coleção de autoria de Magda Soares e em outra o volume destinado a 5ª série da mesma coleção, ambos destinados ao professor e denominados “Exemplar do Professor”. Em relação à coleção de Isabel Cristina, encontramos apenas o volume destinado à 8ª série, destinado ao aluno. Assim, tomamos os volumes da coleção “Português através de Textos”, de Magda Soares, como *corpus* de pesquisa referente à edição do PNLD 1999.

No Guia 2011, decidimos por identificar a(s) coleção(ões) que trata(m) a oralidade de forma satisfatória, conforme avaliação via PNLD, a partir das informações contidas nos quadros esquemáticos, mais especificamente, a partir da aparição do termo “oralidade” ou “oral” nas colunas “ponto forte” ou “destaque”.

⁶⁶A busca por esse material foi realizada, durante o mês de abril, em escolas públicas de educação básica dos municípios de Ibirubá/RS, local em que a autora da pesquisa trabalha, e de Santa Maria/RS, local em que a autora realiza os estudos de Doutorado.

Em trabalho realizado anteriormente (WINCH, 2011), já havíamos elaborado um quadro comparativo com as informações expressas nos 16 quadros esquemáticos contidos nesse Guia, referentes às 16 coleções aprovadas (Ver apêndice 02). A partir do quadro comparativo, percebemos que o trabalho com o oral é avaliado como “Ponto forte” (destacado em negrito no quadro em apêndice) apenas na coleção didática *Projeto Radix – Português*, de Ernani Terra e Floriana Toscano Cavalette.

Vale mencionarmos que outras duas coleções, a terceira e a décima, conforme numeração do quadro, também apresentam o termo oralidade na coluna “Pontos fortes” e/ou na coluna “Destaque” (os fragmentos estão sublinhados no quadro em apêndice). Entretanto, compreendemos que o elemento que está sendo elogiado nessas coleções não são as propostas de trabalho com a oralidade em si, as quais são o foco de nossa pesquisa.

No caso da terceira coleção, compreendemos que o “Ponto forte” é a ideia de organizar os conteúdos a partir de projetos, o que permite melhor articulação dos eixos de ensino assim como o “Destaque” refere-se à forma como o trabalho com gêneros textuais é proposto, que acaba por criar situações favoráveis para explorar a língua oral. Na décima coleção, o “Destaque” também recai sobre a iniciativa de se propor projetos visando à articulação dos quatro eixos de ensino.

Entendemos, assim, que nessas coleções (03 e 10), não há uma ênfase no modo como a oralidade está organizada e pensada; mas sim, no fato de que elas apresentam aspectos positivos em relação à organização pedagógica, a partir da qual é proposto um trabalho articulado entre leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Por último, em relação ao Guia 2014 (BRASIL, 2013), devido ele ter a mesma organização estrutural que o Guia 2011, elaboramos outro quadro comparativo (Ver apêndice 03) a partir das informações contidas nos quadros esquemáticos.

Dentre as doze coleções didáticas aprovadas, há menção à oralidade nas colunas “Pontos fortes” ou “Destaque” de três coleções, a quinta, a oitava e a décima segunda, conforme numeração do quadro (fragmentos estão em negrito no quadro em apêndice). Em outra coleção, a décima primeira, o termo oral também aparece na coluna “Pontos fortes” (o fragmento está sublinhado no quadro em apêndice). Entretanto, compreendemos que o elemento que está sendo elogiado

nessa última coleção não é o trabalho com a oralidade, mas sim a articulação entre os eixos de ensino, sendo um deles a oralidade.

A partir do que consta no quadro esquemático (Apêndice 03), entendemos que qualquer uma das três coleções (05, 08 ou 12) poderia fazer parte do *corpus* dessa pesquisa. Assim, realizamos a procura pelos volumes para 6ª e 9º anos destinados ao professor de uma dessas coleções⁶⁷.

Ao contrário de nossas expectativas, as escolas de educação básica receberam poucas coleções didáticas para consultar e, a partir delas, escolher qual seria adotada⁶⁸. Não encontramos nenhum volume das coleções 05 e 08 nas escolas visitadas (total de 05). Encontramos apenas a coleção 12 - “Vontade de Saber: Português”⁶⁹, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto - na última escola que visitamos. Assim, os volumes destinados ao 6º e ao 9º anos dessa coleção passaram a fazer parte do *corpus* dessa pesquisa.

Apresentamos uma síntese da composição do *corpus* de pesquisa e de seu processo de escolha, bem como os critérios adotados, no quadro a seguir (Quadro 04):

Quadro 04 – Síntese do processo de seleção do *corpus* de pesquisa

Edição do PNLD	Forma de identificar coleção(ões) avaliada(s) positivamente quanto à oralidade	Coleção(ões) avaliada(s) positivamente quanto à oralidade	Critério adotado	<i>Corpus</i> de pesquisa
1999	Resenhas dos volumes classificados como “Recomendados com distinção” e “Recomendados”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Português através de textos</i> – Magda Soares ▪ <i>Português - Palavra Aberta</i> – Isabel Cristina 	Primeira que encontrásemos os volumes destinados a 5ª e 8ª séries, destinados ao professor	<i>Português através de textos</i> (5ª e 8ª séries)
2011	Quadro esquemático das coleções (oralidade como “Ponto forte” ou “Destaque”)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Projeto Radix: Português</i> – Ernani Terra; Floriana Toscano Cavalette 	---	<i>Projeto Radix: Português</i> (6º e 9º anos)
2014		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Coleção Perspectiva:</i> 	Primeira que	<i>Vontade de</i>

⁶⁷Essa busca foi realizada no mês de maio, nas bibliotecas das escolas públicas de educação básica de Ibirubá/RS.

⁶⁸Essa informação foi obtida a partir de conversa informal com direção e com responsáveis pelas bibliotecas nas escolas onde foi realizada a busca pelas coleções. Cada escola recebeu, no máximo, exemplares de 05 coleções distintas para manuseio e, posterior, escolha.

⁶⁹Posteriormente, encontramos a informação de que essa coleção foi a terceira mais distribuída pelo MEC nas escolas de educação básica via PNLD 2014, sendo a primeira “Português: Linguagem”, e a segunda “Projeto Teláris: Português”. Essa informação está no quadro constando as coleções mais distribuídas por componente curricular, publicado pelo MEC, disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>.

Edição do PNLD	Forma de identificar coleção(ões) avaliada(s) positivamente quanto à oralidade	Coleção(ões) avaliada(s) positivamente quanto à oralidade	Critério adotado	Corpus de pesquisa
		<p><i>Língua Portuguesa</i> – Norma Discini; Lúcia Teixeira.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Português: uma língua brasileira</i> – Regina Figueiredo Horta; Lígia Menna; Graça Proença ▪ <i>Vontade de saber: Português</i> - Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto 	encontrásemos os volumes destinados ao 6º e 9º anos, destinados ao professor	<i>saber: Português</i> (6º e 9º anos)

Após selecionarmos o *corpus* de pesquisa, buscamos tomar conhecimento da formação e da produção bibliográfica de seus autores bem como da organização interna das coleções, incluindo a parte com orientações destinadas ao professor – tradicionalmente conhecida como “Manual do Professor”.

5.3 Formação acadêmica e produção bibliográfica dos autores

Neste subitem, trazemos informações sobre os autores, em especial sobre sua formação acadêmica e sua produção bibliográfica, mais especificamente, suas obras didáticas e a avaliação dessas no âmbito do PNLD.

Magda Becker Soares

Magda Soares, conforme texto de apresentação de seu currículo, disponível via Sistema de Currículos Lattes, possui Doutorado em Didática e graduação em Letras Neolatinas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição da qual é professora emérita. Ela tem experiência na área de Educação, atuando especialmente em temas como alfabetização, letramento, escrita, ensino, leitura e formação de professores.

Além da coleção, cujos dois volumes fazem parte do *corpus* de pesquisa, destacamos outras obras didáticas de sua autoria:

- 1) A Coleção “Português: uma proposta para o letramento”, destinada aos anos finais do ensino fundamental, publicada em 2002 e aprovada nas edições do PNLD referentes aos anos de 2005, 2008 e 2011;

2) A Coleção “Comunicação em Língua Portuguesa”, também destinada aos anos finais do ensino fundamental, em co-autoria com Adílson Rodrigues Pereira, publicada em 1975.

Consideramos relevante mencionar também o envolvimento da autora em grupos para avaliação de livros didáticos, destacando sua participação como: a) Membro do Grupo de Trabalho instituído pelo Ministro de Estado da Educação para análise dos livros didáticos de primeiro grau distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático FAE/MEC, em 1995; e, b) Coordenadora do Grupo de Especialistas da avaliação de cartilhas MEC/SEF/FAE, em 1997.

Ernani Terra; Floriana T. Cavallete

Ernani Terra, conforme texto de apresentação de seu currículo, disponível via Sistema de Currículos Lattes, possui Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professor no curso de LP lato sensu da PUC-SP e pesquisador no Grupo de Pesquisa “Estudos de Linguagem para o Ensino de Português”, atuando na Linha de Pesquisa “Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa”. Tem larga experiência no ensino de LP, Literatura e Produção de textos. É também professor da disciplina Metodologia do Trabalho Científico. É autor de obras didáticas e paradidáticas. Atua na área de leitura, com ênfase em leitura literária.

No decorrer de seu currículo, constam mais algumas informações relevantes, tais como a sua formação acadêmica como bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo (USP) e a relação de obras publicadas. Destacamos entre a sua produção bibliográfica, algumas obras didáticas:

- A coleção *Português: De olho no mundo do trabalho*, em co-autoria com José de Nicola Neto, publicada em 2004 e republicada em 2008, destinada ao ensino médio. Essa coleção foi aprovada no âmbito do PNLD 2009⁷⁰.

- A coleção *Português para Todos*, em co-autoria com Floriana Toscano Cavallete, publicada em 2007, destinado aos anos finais do ensino fundamental. Essa coleção foi avaliada e aprovada no âmbito do PNLD 2008 (BRASIL, 2007).

⁷⁰Primeira edição do PNLD destinada ao Ensino Médio.

- A coleção *Práticas de Linguagem: Leitura e Produção de Textos*, em co-autoria com José de Nicola Neto, também destinada aos anos finais do ensino fundamental.

- O livro *Linguagem, língua e fala*, publicado pelo autor em 1997 (TERRA, 1997), trata de conceitos básicos e introdutórios da ciência Linguística, tais como a diferença entre linguagem, língua e fala com base em Saussure e as noções de erro, de gramática, de uniformidade, de diversidade, de norma, entre outras.

No que se refere à Floriana Toscano Cavalette, co-autora da coleção “*Projeto Radix: Português*”, não encontramos seu currículo no Sistema de Currículos Lattes. Assim, expomos informações sobre a mesma conforme consta nos volumes da própria coleção. Floriana Toscano é licenciada em Letras (Português e Francês) pela Universidade de São Paulo. Foi professora da rede oficial de ensino do estado de São Paulo no Ensino Fundamental.

Rosemeire Aparecida Alves Tavares; Tatiane Brugnerotto Conselvan

Conforme as informações contidas na própria coleção⁷¹, ambas as autoras, Rosemeire e Tatiane, são graduadas em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialistas em LP pela mesma instituição e atuam como professora de LP na rede particular de ensino. Tatiane também é especialista em Literatura Brasileira.

Apesar de não termos conhecimento da produção bibliográfica das autoras, a partir de levantamento que realizamos sobre as coleções aprovadas no âmbito do PNLD desde 1999, exceto no ano de 2002 – Guia que não conseguimos obter –, observamos que é a primeira vez que as autoras têm coleção aprovada no PNLD, não sendo possível saber se é a primeira vez que inscrevem coleção para participar do processo de avaliação.

Na sequência, dedicamo-nos a apresentar breve comentário sobre as coleções em questão e uma sistematização da organização interna dos volumes selecionados como corpus.

⁷¹Não encontramos o currículo das autoras no Sistema de Currículos Lattes.

5.4 Breves comentários sobre as coleções didáticas

Traçamos aqui breves comentários sobre as coleções, cujos volumes analisamos, conforme a ordem cronológica de publicação das mesmas.

Coleção “Português através de textos” (SOARES, 1990a; 1990b)

Em relação à coleção “Português através de textos”, publicada pela editora Moderna, encontramos em Batista (2004) menção a algumas obras com mesmo título e publicadas em data anterior (décadas de 1960, 1970 e 1980) a da que estamos analisando (década de 1990). As obras são: “Português através de textos: manual do professor”, 1ª série, 2ª edição publicada em 1966 e sua 12ª edição em 1971⁷² e “Novo Português através de textos”, 2ª edição publicada em 1984. Podemos, a partir disso, inferir que se trata de uma coleção que já foi reformulada.

Coleção “Projeto Radix” (TERRA; CAVALLETE, 2009a; 2009b)

Conforme constava no site da coleção Projeto Radix⁷³, o termo *radix* é uma palavra latina que significa raiz, base, fundamento. Sendo assim, a editora Scipione concebeu o *Projeto Radix* como *raiz do conhecimento*. Trata-se de um projeto multidisciplinar, composto por cinco coleções referentes às principais matérias do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. São elas: Artes, Ciências, Geografia, História, Português. Elas apresentam variação de autoria, conforme a área de conhecimento em questão.

A coleção “Projeto Radix - Português”, de Ernani Terra e Floriana Toscano Cavallete, que estamos analisando, foi publicada em 2009, sendo uma segunda versão da obra. A primeira versão data de 2006 e há uma terceira versão publicada em 2013⁷⁴. Na terceira versão, houve o acréscimo de Maria Sílvia Gonçalves como co-autora.

⁷²Nas décadas de 1960 e 1970, a autora assinava “Magda Soares Guimarães”. Após, a autora passou a assinar “Magda Becker Soares” ou “Magda Soares” (BATISTA, 2004).

⁷³Disponível em: <www.portalradix.com.br>. Acesso em: 10 out. 2013. Ao acessarmos novamente o site em maio de 2014, não estavam mais disponíveis essas informações.

⁷⁴Essa terceira versão é apresentada no site Portal Radix (<www.portalradix.com.br>) como uma versão reformulada e mais moderna por incluir o uso de tecnologias ao longo dos quatro volumes. Ela encontra-se disponível para aquisição, mas ela não consta entre as coleções aprovadas no âmbito do PNLD 2014.

Coleção “Vontade de saber: Português” (TAVARES; CONSELVAN, 2012a; 2012b)

A coleção “Vontade de Saber”, publicada pela Editora FTD, apresenta material didático para seis componentes curriculares, a saber: Português, Inglês, Geografia, História e Ciências. Todas as coleções, para os diferentes componentes curriculares, obtiveram aprovação no âmbito da última edição do PNLD (PNLD 2014).

5.5 Organização interna dos volumes selecionados

Com o intuito de ter uma visão geral da organização interna dos volumes – *corpus* dessa pesquisa – sistematizamos, no quadro a seguir (Quadro 05), informações sobre a composição dos volumes, incluindo as partes em que estão divididos, conforme a ordem em que são apresentados, e o número de unidades/capítulos/módulos. Para melhor entendimento, colocamos em negrito a parte que equivale ao livro do aluno e, sublinhamos a parte destinada ao professor.

Quadro 05 – Composição dos volumes *corpus* dessa pesquisa

Coleção	Português através de textos	Projeto Radix: Português	Vontade de Saber: Português
Composição dos volumes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Apresentação da coleção ao professor e orientações;</u> ▪ Livro composto por 14 unidades, com respostas e comentários. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livro composto por 08 módulos, sendo 04 com 02 capítulos e 04 com 01 capítulo; ▪ “Caderno de atividades” - questões referentes aos capítulos; ▪ “Para saber mais” - indicação de leituras, de sites e de filmes; ▪ “Bibliografia” – indicação de livros, dicionários e gramáticas para consulta; ▪ <u>“Assessoria Pedagógica” – orientações e sugestões ao professor</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livro composto por 06 unidades com 02 capítulos em cada uma, contendo respostas e comentários; ▪ <u>“Orientações para o professor”</u>

5.6 Instruções e orientações ao professor nos volumes selecionados

Antes de focarmos nossa atenção nas partes destinadas ao professor, fornecidas nos volumes selecionados, destacamos que essas partes apresentam

informações gerais sobre a obra e sua composição, as quais não se diferenciam de um volume para outro, ou seja, essas orientações são iguais para 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries ou para 6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos. Além dessas orientações de cunho geral, em algumas coleções são apresentadas orientações específicas aos exercícios propostos em cada um dos volumes da coleção, diferenciando-se de uma série ou ano para o outro. Tratamos, neste primeiro momento, das orientações de cunho geral que se estendem a todos os volumes das coleções.

Essas partes voltadas ao professor recebem diferentes nomenclaturas em cada uma das coleções, sendo **Apresentação da coleção e orientações** na coleção “Português através de textos”, **Assessoria Pedagógica** na coleção “Projeto Radix – Português” e **Orientações para o professor** na coleção “Vontade de saber – Português”. Na sequência, traçamos comentários sobre as mesmas, dando especial atenção às informações referentes ao tratamento atribuído ao oral na obra.

Apresentação da coleção e orientações - Português através de textos

Na **Apresentação da coleção ao professor**, encontramos informações sobre a sua estrutura, seus objetivos e algumas orientações referentes ao trabalho com vocabulário, redação, linguagem oral, gramática, ortografia e leitura de livros. Ao final, há sugestões bibliográficas.

Primeiramente, destacamos o paralelo estabelecido entre a leitura silenciosa e a leitura oral. Conforme foco de nossa pesquisa, detemo-nos nas informações referentes à leitura oral.

Há menção a algumas características da leitura oral, tais como: a) “tem valor socializante, cooperando na desinibição de alunos tímidos e retraídos”; b) “auxilia a expressão oral, possibilitando treino na articulação clara, boa dicção e ritmo da frase”; c) “proporciona oportunidade de desenvolvimento da capacidade de ouvir, quando um aluno lê oralmente e os outros apenas ouvem” (SOARES, 1990a;b, p. VI).

Após, são apresentadas algumas técnicas que podem ser utilizadas para a realização da leitura oral, a saber: a) “o texto deve ser lido integralmente por um só aluno, quando se tratar do primeiro contato da turma com ele”; b) “o próprio professor deve ler poemas ou textos de leitura mais difícil (pode-se, também, pedir a um aluno que se prepare para essa leitura)”; c) “a leitura deve apenas ser ouvida pelos alunos, nunca acompanhada nos livros” (SOARES, 1990a,b, Id.).

Soares coloca que, em várias seções do livro, tais como **Compreensão do texto**, **Vocabulário**, **Gramática** e **Redação**, a oralidade é trabalhada a partir da interação professor-aluno e aluno-aluno. Porém, é na seção **Linguagem Oral** “que se criam situações para o desenvolvimento **sistemático** e **progressivo** das habilidades de expressão e compreensão oral.” (p. XIV, destaque no original). Essa seção tem como objetivos gerais:

- a) “desenvolver as **habilidades de expressão oral: FALAR**”;
- b) “desenvolver **habilidades de compreensão oral: OUVIR**”. (SOARES, 1999, p. XIV, destaque no original).

A autora apresenta algumas orientações para realizar as atividades propostas nessa seção sob a forma de um quadro (Quadro 06) em que constam os objetivos a serem alcançados e os procedimentos para isso.

Quadro 06 – Objetivos e procedimentos das seções “Linguagem Oral”

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Ouvir reflexivamente, com atenção e interesse, leitura ou ideias apresentadas por outros.	Audição de leitura oral ou de exposição oral.
Obter informações formulando perguntas pertinentes e apreendendo, com precisão e objetividade, as respostas.	Entrevistas
Expor ideias com fluência, clareza, fidelidade às fontes de informação e adequada seleção e organização dos pensamentos.	Exposição Oral
Discutir ideias em pequenos grupos, apresentando opiniões ou argumentos e ouvindo, com interesse e tolerância, as opiniões e argumentos dos outros, com a finalidade de reunir e harmonizar pontos de vista.	Trabalho de grupo
Discutir ideias em grande grupo, apresentando opiniões ou argumentos e ouvindo, com interesse e tolerância, as opiniões e argumentos dos outros, com a finalidade de confrontar diferentes pontos de vista, avaliá-los e formular conclusões.	Debate (discussão dirigida)

Fonte: SOARES, 1999, p. XIV

Soares ressalta que esses procedimentos não ocorrem de forma isolada; mas sim, de forma combinada, estabelecendo-se uma sequência de ações. Como explica a autora: “em grupos, os alunos preparam, por meio de discussão ou de entrevistas, trabalhos que serão expostos à turma e, em seguida, debatidos ou discutidos.” (SOARES, 1990a;b, p. XIV). Essas possíveis sequências se desenvolvem “de modo que o aluno fala e ouve reflexivamente, analisando, discriminando, avaliando” (Ibid., Id.).

Na seção **Redação**, compreendemos melhor a presença da oralidade a partir das três etapas em que se sugere que essa seção seja desenvolvida: 1) preparação para a redação; 2) redação propriamente dita; 3) comunicação e interação (Ibid., p. XII). A oralidade está prevista na primeira e na terceira etapas.

Os procedimentos da primeira etapa “ora se caracterizam como uma atividade individual (leitura do texto introdutório ao exercício, leitura de textos que se relacionam com o texto da unidade, realização de entrevistas, etc.), ora são atividades de grupo (discussão em grupos, debates, etc.)” (Ibid., Id.).

A terceira etapa consiste de

atividades de ‘socialização’ do texto produzido, que ora é lido, para diferentes fins, por alguns colegas, ou por um grupo de colegas, ou para toda a turma, ora é exposto na sala de aula, ora é utilizado para fundamentar trabalhos de grupo ou debates, ora é peça fundamental de uma atividade lúdica, etc. (Ibid., Id.).

Para finalizar, são expostos alguns procedimentos que podem ser adotados pelo professor como forma de correção durante ou após a realização da atividade oral, tais como,

advertir o aluno (o mais discretamente possível): ‘fale mais devagar’, ou ‘fale mais depressa’, ‘fale mais alto’ ou ‘fale mais baixo’; “anotar os erros mais frequentes e, ao final da atividade, dar explicações e exercícios de correção – (deve-se evitar mencionar qual ou quais os alunos que cometeram os erros, etc...) (ibid., p. XV).

Na descrição das seções **Compreensão do texto**, **Vocabulário** e **Gramática**, não há menção explícita ao uso da língua oral, o que nos faz inferir que se trata de breve utilização da mesma.

Assessoria Pedagógica – Projeto Radix

Nesta parte **Assessoria Pedagógica**, destinada ao professor, são apresentados alguns princípios teórico-metodológicos que subsidiam a obra, a sua composição e algumas considerações sobre a avaliação na disciplina de LP e sobre a distribuição geral dos conteúdos. Ao final, há dicas sobre como realizar pesquisa

na internet bem como indicação de bibliografia que pode ser utilizada para aprimorar a atuação docente.

Há um item específico para a oralidade, no qual são expostas algumas diretrizes para trabalho com o oral em sala de aula. Primeiramente, recorre-se aos PCN-LP destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental para fundamentar a questão da necessidade de adequar a língua oral ao contexto de comunicação em que ela está sendo empregada. Nesse sentido, o importante “é saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige” (BRASIL, 1997⁷⁵, v.2, p.34, apud TERRA, CAVALLETE, 2009a, b, p.12).

Também é ressaltada, a partir da citação de fragmento desse documento oficial, a importância de a escola assumir como tarefa sua a aprendizagem adequada da fala e da escuta em contextos públicos, sugerindo-se, assim, a realização de entrevistas, seminários, debates, apresentações teatrais, etc.

Para finalizar essa parte específica sobre a oralidade, os autores mencionam que as propostas de trabalho com essa modalidade na coleção visam a atender a dois objetivos distintos. Conforme palavras dos autores,

Por um lado, visam desenvolver e ampliar as capacidades já adquiridas pelos alunos. No Ensino Fundamental, esse trabalho inclui objetivos atitudinais, tais como saber a forma e o momento adequados para falar e ouvir. Por outro lado, e na perspectiva de propiciar aos alunos condições amplas de participação na sociedade, o trabalho com a oralidade visa também a situações mais estruturadas de uso da fala, como fazer uma entrevista, uma apresentação sobre tema pesquisado, um relato de experiência, uma dramatização, ou atuar num debate.” (Assessoria Pedagógica, p. 12)

Quanto às seções que compõem o livro e preveem a utilização da modalidade oral da língua em seu desenvolvimento, tem-se as seções **Para começar** e **Expressão oral**.

A seção **Para começar** está presente no início dos 12 capítulos que compõem a obra, sendo constituída por “textos verbais, visuais ou verbo-visuais acompanhados de questões para reflexões iniciais sobre o tema a ser abordado no capítulo” (TERRA; CAVALETTE, 2010a;b, p. 4). Essa seção visa fazer com que os alunos

⁷⁵BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- expressem seus conhecimentos prévios;
- desenvolvam a capacidade de ouvir e expressar diferentes opiniões;
- ampliem ou reformulem sua visão de mundo ao estabelecer um verdadeiro diálogo com os textos oferecidos e com os colegas e o(a) professor(a);
- aperfeiçoem a habilidade de interpretar diferentes linguagens;
- pratiquem o exercício da crítica e da defesa de ideias com argumentação e linguagem adequadas. (Assessoria pedagógica, p.15)

Como condição favorável ao desenvolvimento dessa seção, sugere-se que o professor assuma o papel de orientador: “trabalhando com o grupo não só a expressão oral e sua adequação ao contexto como também a construção de uma postura de diálogo.” (p.16).

Considerando uma turma que já tenha adquirido “boa prática de debate oral” (Ibid., p.16), os autores indicam a possibilidade de discutir as questões fornecidas em pequenos grupos e sugerem que cada grupo “registre por escrito as conclusões a que chegar, para depois apresentá-las para o restante da turma.” Os autores avaliam essa forma de conduzir a proposta da atividade como “uma possibilidade de se trabalhar a transferência da linguagem oral para a escrita e vice-versa, identificando as particularidades de cada uma” (Ibid., p.16).

Quanto à seção **Expressão oral**, os autores a mencionam como possibilidade de abrir espaço para que os alunos:

- expressem suas opiniões sobre o texto;
- tragam para o grupo seus conhecimentos prévios sobre o assunto e estabeleçam um diálogo com o que os colegas têm a dizer e com o que é dito no texto;
- participem coletivamente do exercício de reflexão crítica e de defesa de ideias com argumentação adequada, desenvolvendo a capacidade de ouvir e respeitar o outro, mesmo quando as opiniões são divergentes;
- produzam textos orais de diferentes gêneros, em especial, os de uso público, como debate, entrevista, apresentação, dramatização, etc. (Assessoria Pedagógica, p. 17);

Os autores salientam que, nas propostas de atividades contidas nessa seção, há predomínio da modalidade oral em seu desenvolvimento, entretanto,

há casos em que se sugere o uso da escrita como instrumento na preparação e/ou organização do que se pretende realizar, principalmente quando se trabalha com os usos mais estruturados da língua oral, como fazer uma entrevista ou preparar uma apresentação. (Assessoria pedagógica, p.18)

Ao final, eles sugerem que o professor avalie essas propostas de trabalho, de forma oral e coletiva, após a sua realização.

Orientações para o professor - “Vontade de Saber: Português”

Nesta coleção, a nomenclatura tradicional “Manual do Professor”, foi substituída por **Orientações ao professor**, onde constam **Orientações gerais**, que incluem a estrutura da obra, mapa de conteúdos e recursos e orientações didáticas e metodológicas; **Objetivos, comentários e sugestões** referentes a cada uma das seis unidades do livro; e, por fim, **Referências Bibliográficas**.

Conforme foco de nossa pesquisa, vamos traçar considerações sobre esse material no que se refere, especificamente, ao tratamento da oralidade.

Dentre as orientações didáticas e metodológicas, há um item específico à oralidade, intitulado “A produção de gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa” (p.24-26).

Nessa parte, ressalta-se a importância de tratar o oral em sala de aula, considerando-se que “é por meio da oralidade que os alunos podem exercer a cidadania”. Além do reconhecimento de sua importância, também se observa uma preocupação em definir a natureza das propostas de trabalho com a oralidade, uma vez que as autoras expõem que

Trabalhar com a expressão oral vai muito além da leitura de textos em voz alta, é preciso capacitar os alunos para que consigam perceber as relações entre fala e escrita, sem que confundam produção de textos orais com oralização da escrita (Orientações ao professor, p.25)

Para fazer menção à relação entre oralidade e escrita, as autoras tomam como referência a obra de Câmara Junior⁷⁶, de Marcuschi⁷⁷ e de Coll; Teberosky⁷⁸. A partir dessas referências, salientam o fato de a sociedade atribuir maior valorização à modalidade escrita da língua, a necessidade de considerar os recursos

⁷⁶CÂMARA JUNIOR, J. M. Língua oral e língua escrita. In: _____. **Manual de expressão oral e escrita**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 1986, p.15.

⁷⁷MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada” . In: _____. BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.22.

⁷⁸COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo português**. São Paulo: Ática, 2000, p. 37.

expressivos disponíveis na oralidade, tais como entoação e expressão corporal e também a existência de uma relação de influência mútua entre as duas modalidades. Diante disso, as autoras colocam que

Além de compreender as diferenças entre a fala e a escrita, e ao mesmo tempo essa relação mútua entre elas, a produção de gêneros orais em sala de aula proporciona o exercício das mais diversas formas de falar, evitando-se privilegiar apenas uma, distinguindo as várias maneiras de um falante dirigir-se a um interlocutor, considerando aspectos como faixa etária, posição social, sexo, profissão, fatores relacionados à polidez na comunicação. Apresentando também as situações mais ou menos formais de comunicação. (Orientações ao professor, p.25)

Nessa coleção, é posto que a oralidade está presente nas seções **Produção oral** e **Conversando sobre o assunto** e nas subseções **Conversando sobre o texto** e **Discutindo ideias, construindo valores**.

Essas seções são definidas da seguinte forma:

A seção **Produção oral** constitui-se de

atividades didáticas com base em gêneros orais que possibilitam aos alunos vivenciarem experiências significativas de comunicação oral. Para isso, são apresentadas algumas instruções acerca do gênero trabalhado, bem como são elencadas suas principais características. (Orientações ao professor, p. 8)

A seção **Conversando sobre o assunto** “aborda textos de diferentes gêneros textuais, acompanhados de questões que visam introduzir o tema a ser trabalhado”. Um de seus objetivos é “promover a interação dos alunos entre si e com o professor” (ALVES, BRUGNEROTTO, 2012, p. 5).

A subseção **Conversando sobre o texto** “apresenta questões que desenvolvem o trabalho com a oralidade e que objetivam promover a interação dos alunos em sala de aula, de modo que eles possam trocar ideias e compartilhar seus conhecimentos com base na leitura do texto objeto de estudo” (Ibid., Id.).

Por último, a subseção **Discutindo ideias, construindo valores**

traz questões que permitem a socialização de opiniões com base nas reflexões suscitadas pela leitura dos textos. Além disso, as atividades buscam promover a interação dos estudantes, permitindo-lhes a troca de conhecimentos, de experiências e a formação de opinião (Ibid., Id.).

Ao final, as autoras pontuam a importância de reconhecer a existência de diferentes falares e de se adequar a fala com a situação comunicativa em que ela está sendo empregada, ressaltando que a expressão oral pode atender a diferentes exigências sociais.

* *
*

Em linhas gerais, a partir do que pudemos observar nas partes destinadas aos professores, quanto à organização interna dos volumes e o espaço voltado para trabalhar a oralidade, há seções que a tratam de forma mais intensa e sistematizada, como as seções “Linguagem Oral” e “Língua oral, Língua escrita”, nos volumes de “Português através de textos”, a seção “Expressão Oral”, nos volumes de “Projeto Radix – Português” e a seção “Produção Oral” nos volumes de “Vontade de Saber: Português”, e há outras que preveem a utilização da modalidade oral durante a realização da atividade proposta, a qual pode estar associada à produção escrita, ao ensino de conhecimentos linguísticos, tais como gramática, ortografia.

No capítulo seguinte, focamos nossa atenção nas propostas de trabalho com o oral apresentadas nos seis volumes constituintes do *corpus* dessa pesquisa.

6. ORALIDADE NO *CORPUS* DE PESQUISA

À luz dos estudos bakhtinianos, aprofundamos, nesse capítulo, o diálogo estabelecido com nosso objeto de estudo – as propostas de trabalho envolvendo a oralidade nos seis volumes selecionados –, o qual por ser um “objeto falante” (AMORIM, 2004), demanda uma atitude compreensiva diante dele, ou seja, o estabelecimento de uma relação dialógica entre ele e o pesquisador. Nessa relação, há o “encontro de dois textos – do texto pronto [as propostas de trabalho] e do texto a ser criado [o do pesquisador] que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores.” (BAKHTIN, 1952-3/2006, p. 311).

Dessa forma, nossa pesquisa “torna-se interrogação e conversa, isto é, diálogo. [...] Colocamos as perguntas [as questões de pesquisa, mencionadas na introdução]⁷⁹ para nós mesmos, e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta [a solução do problema de pesquisa, também apresentado na introdução]⁸⁰” (Ibid., p.319).

No início do diálogo com nosso objeto, preocupamo-nos em identificar as seções – divisões a partir das quais os capítulos dos volumes em análise estão organizados –, que são constituídas por uma proposta de trabalho envolvendo oralidade. Utilizamos o termo “proposta”, por reconhecermos a possibilidade de haver diferença entre o que está previsto no livro didático e o que efetivamente venha a ser realizado em sala de aula; e o termo “envolvendo”, por incluirmos propostas em que a oralidade se faz presente, independente de ser ou não o objeto de ensino principal. Essa inclusão permite-nos termos uma visão mais ampla das funções possíveis de serem atribuídas à modalidade oral nas aulas de LP.

Esboçamos, no quadro abaixo (Quadro 07), as seções em que reconhecemos a utilização da modalidade oral em cada coleção e, nas colunas ao lado, a

⁷⁹1. Que relações se estabelecem entre oralidade e escrita nas propostas de trabalho que visam ao desenvolvimento da expressão oral?; 2. Como são orientadas as ações do professor e as dos alunos para a realização das propostas de trabalho com o oral a partir do que está exposto no material didático e no manual do professor?; 3. Que sujeito-aluno se pretende projetar, quanto à capacidade de expressão oral possível de ser desenvolvida a partir do trabalho com a oralidade proposto em LDPs?; e, 4. Como é introduzido e até que ponto há uma progressão no trabalho com a oralidade no ensino de LP ao longo dos anos finais do ensino fundamental?

⁸⁰Em que medida as propostas de trabalho com a oralidade, apresentadas em LDPs publicados em períodos distintos – 1999, 2011 e 2014 – contribuem para se pensar em uma reconfiguração do espaço da sala de aula de LP na sua relação com a modalidade oral?

quantidade⁸¹ delas nos dois volumes da coleção (um destinado à 5ª série/6º ano e outro à 8ª série/9º ano). Nessa quantificação, contabilizamos apenas as seções que envolvem oralidade, não coincidindo, em alguns casos, com a quantidade total delas no volume em questão. Por exemplo, no volume “Português através de textos” – 5ª série, há 14 seções intituladas “Redação”, entretanto, só contabilizamos as em que reconhecemos trabalho com a oralidade, 12.

Quadro 07 – Seções que envolvem trabalho com a oralidade

Coleção	Seções	Número de seções por volume		
		5ª série/ 6º ano	8ª série/ 9º ano	
Português através de textos	Linguagem oral	06	09	
	Redação	12	11	
	Gramática	02	---	
	Ortografia	01	---	
	Língua oral, língua escrita	---	02	
	TOTAL	23	22	
Projeto Radix: Português	Para começar	12	12	
	Expressão oral	11	12	
	Para além do texto	05	08	
	Produzindo texto	02	---	
	A linguagem dos textos	02	---	
	TOTAL	32	32	
Vontade de Saber: Português	Produção oral	05	05	
	Conversando sobre o assunto	06	06	
	Estudo do Texto	Conversando sobre o texto	21	23
		Discutindo ideias, construindo valores	17	21
	TOTAL	50	55	

Após extensos diálogos com nosso objeto de estudo, a partir de releituras e reinterpretções – marcas dos estudos nas ciências humanas (AMORIM, 2004) – elencamos alguns aspectos a serem considerados na análise das propostas de

⁸¹Em alguns momentos da pesquisa, utilizamos dados quantitativos a fim de obtermos uma visão geral das propostas envolvendo oralidade presentes nos seis volumes em análise.

trabalho envolvendo oralidade contidas nesses volumes⁸². Os aspectos são: (a) possíveis relações entre oralidade e escrita a serem estabelecidas no desenvolvimento das propostas; (b) objetivos das propostas; e, (c) orientações fornecidas ao professor.

Para verificarmos as possíveis relações a serem estabelecidas entre oralidade e escrita ao longo da execução de cada proposta, retomamos Schneuwly (2004) e Dolz; Schneuwly e Haller (2004), já referenciados no subitem 3.2 – Relações entre oral e escrita na esfera escolar. Para eles, há diferentes orais e diferentes escritos, sendo possível estabelecer distintas relações entre as duas modalidades da língua. O oral pode “se aproximar da escrita e mesmo dela depender” como também pode “estar mais distanciado” (SCHNEUWLY, 2004, p.135), sendo difícil “uma visão do oral ‘puro’” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.167).

Com base nas colocações desses autores, decidimos identificar as possíveis relações entre oralidade e escrita, classificando-as em três categorias: (1) relação de dependência do oral com a escrita; (2) relação de aproximação entre oralidade e escrita; (3) relação de distanciamento entre oralidade e escrita.

A relação de **dependência** contempla uma situação de uso da língua oral, na qual o texto a ser produzido oralmente já se encontra disponível por escrito e o aluno o utiliza na íntegra durante a produção oral. Em suma, o que vai ser falado, narrado, apresentado ou declamado – dependendo do gênero discursivo em questão – já está definido e disponível por escrito. Assim, o texto produzido oralmente corresponde ao texto escrito. Por exemplo, a leitura expressiva de um poema, a leitura em voz alta de uma canção, o telejornal a partir de texto informativo. Observe-se que nessa relação o movimento é sempre da escrita para a oralidade.

A relação de **aproximação** contempla duas situações de uso da língua oral.

Em uma primeira situação, o texto a ser produzido oralmente vai além do texto que foi disponibilizado por escrito. Nesse caso, o texto escrito é tomado como ponto de partida. Consideramos, como exemplos, a realização de entrevista ou debate a partir de roteiro escrito ou uma discussão coletiva a partir de questões fornecidas no livro.

⁸²A necessidade de elencar aspectos decorre da diversidade e da quantidade de propostas envolvendo oralidade apresentadas nos seis volumes, caracterizando-se como elemento organizador da análise e não de restrição da mesma, visto considerar as questões e o problema de pesquisa.

A outra situação refere-se a quando se utiliza, durante a produção do texto oral, a escrita como forma de organizar, lembrar ou dar continuidade ao texto que está sendo produzido oralmente. Nesse caso, o texto escrito serve de apoio, de instrumento. Logo, ocorre a instrumentalização de uma modalidade (a escrita) para o desenvolvimento da outra modalidade (a oral). Consideramos como exemplos dessa situação: exposição ou apresentação oral com a utilização de recursos verbais; discussão com tomada de nota para posterior apresentação coletiva; etc.

A relação de **distanciamento** contempla uma única situação de uso da língua oral. Nela, o texto a ser produzido oralmente independe da utilização da escrita, ou, não se prevê a utilização da escrita como ponto de partida ou apoio para a produção oral. Isso pode ocorrer, por exemplo: na discussão sobre determinado tema sem serem disponibilizadas questões para orientar a discussão; no debate, sendo fornecido apenas o tema; no depoimento, sem ser mencionado o uso da escrita; etc.

Vale salientarmos que nosso olhar sobre as propostas envolvendo oralidade tomam por referência o que está expresso nos livros em análise. Assim, não temos como tomar conhecimento do modo como a proposta é efetivamente conduzida e realizada nas aulas de LP. Em função disso, identificamos relações que possivelmente são estabelecidas entre as modalidades oral e escrita, conforme as instruções contidas nos enunciados das propostas. Tem-se a possibilidade de ocorrer alterações na realização da proposta durante sua execução, assim, a identificação da relação entre as modalidades não pode ser considerada como algo definitivo e acabado.

Focamos nossa atenção nos objetivos das propostas de trabalho envolvendo a oralidade a fim de obtermos uma projeção do aluno que se visa a formar mediante as habilidades que podem ser desenvolvidas nessas propostas. A partir disso, traçamos um perfil do sujeito-aluno a ser formado.

Por último, buscamos compreender as orientações fornecidas aos professores para trabalhar com a modalidade oral, com o intuito de termos uma visão mais clara quanto ao papel do professor e do aluno durante o desenvolvimento das propostas de trabalho com a oralidade.

Para análise desses três aspectos, descrevemos, em quadros, as propostas, de trabalho envolvendo oralidade contidas nos seis volumes em questão, bem como as orientações fornecidas aos professores para desenvolvê-las. Elaboramos um quadro para cada volume (total de 06 quadros). Optamos por apresentá-los como

apêndice, visto a extensão deles (Ver Apêndice 04), e seguindo a ordem cronológica de publicação dos volumes e o nível escolar a que se destinam.

Na sequência, com base nesses quadros (Apêndice 04), partimos para a análise.

6.1 Possíveis relações entre oralidade e escrita a serem estabelecidas no desenvolvimento das propostas

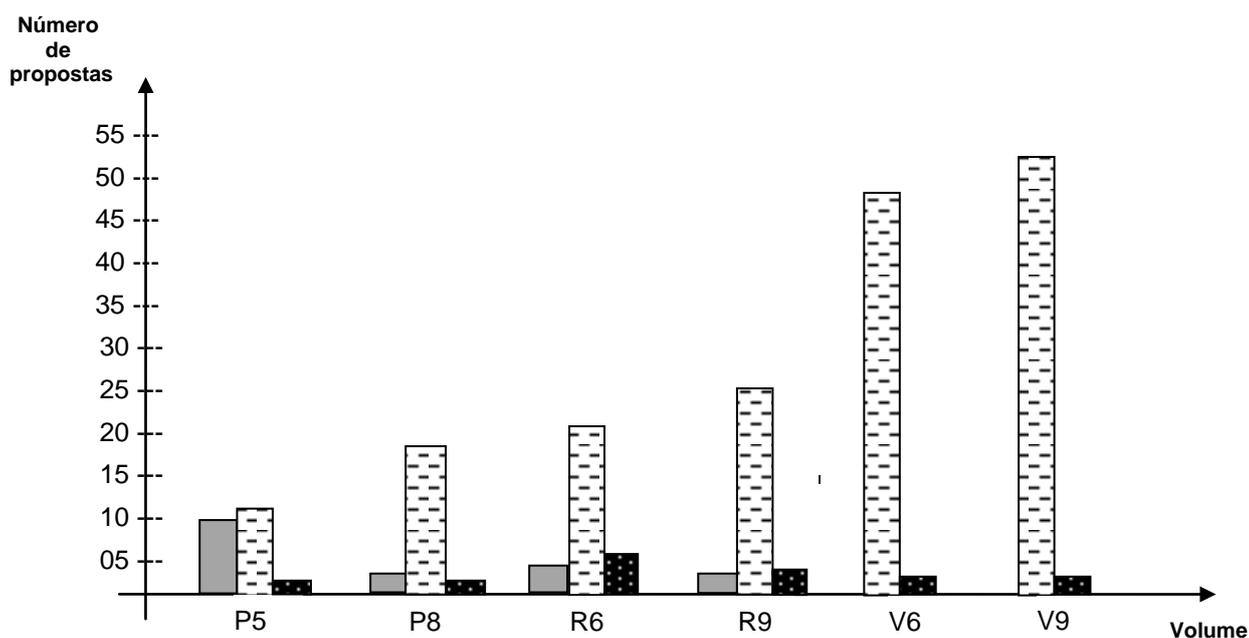
Mediante observação da descrição das propostas de trabalho envolvendo oralidade bem como das orientações ao professor (Apêndice 04), formulamos o quadro a seguir. Nele, representamos o número de propostas de trabalho e a possível relação a ser estabelecida entre oralidade e escrita durante a realização das mesmas. Também esboçamos no quadro, junto à coluna com a quantidade de propostas, o número das que apresentam determinada relação entre oral e escrito, conforme numeração atribuída a elas no Apêndice 04.

Quadro 08 – Possíveis relações entre as modalidades nas propostas de trabalho envolvendo oralidade

COLEÇÃO	SÉRIE/ ANO	TOTAL DE PROP.	RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA		
			DEPENDÊNCIA	APROXIMAÇÃO	DISTANCIAMENTO
Português através de textos	5ª	23	10 (07, 09, 10, 12, 15, 19 a 23)	12 (01, 03 a 06, 08, 11 a 14, 16 a 18)	01 (02)
	8ª	22	03 (08, 20 e 22)	18 (01 a 03, 05 a 07, 9 a 19 e 21)	01 (05)
Projeto Radix: Português	6º	32	05 (15, 23, 28, 29 e 31)	21 (1 a 12, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 30 e 32)	06 (13, 14, 18, 21, 26 e 27)
	9º	32	03 (13, 19 e 32)	25 (1 a 12, 14, 15, 18, 20 a 24, 26 e 28 a 31)	04 (16, 17, 25 e 27)
Vontade de Saber: Português	6º	50	00	48 (1 a 46)	02 (47 e 48)
	9º	55	00	53 (1 a 50, 52 e 53)	02 (51 e 54)

Utilizamos Prop. como abreviatura para propostas

Para melhor visualização, esboçamos um gráfico indicando, quantitativamente, as possíveis relações a serem estabelecidas entre as duas modalidades durante o desenvolvimento das propostas de trabalho envolvendo oralidade em cada um dos seis volumes.



Legenda

- Relação de dependência do oral à escrita
- Relação de aproximação entre oral e escrita
- Relação de distanciamento entre oral e escrita

- P5 Português através de Textos – 5ª série
- P8 Português através de Textos – 8ª série
- R6 Projeto Radix: Português – 6º ano
- R9 Projeto Radix: Português – 9º ano
- V6 Vontade de Saber: Português – 6º ano
- V9 Vontade de Saber: Português – 9º ano

A partir do gráfico bem como do quadro (Quadro 08), percebemos, facilmente, a predominância da possibilidade de se ter uma relação de *aproximação* entre as duas modalidades da língua durante a execução das propostas, mesmo se tratando de volumes publicados em décadas distintas (década de 1990 e de 2010). O número de propostas que sinalizam para essa relação entre as modalidades apresenta aumento gradativo entre os volumes da própria coleção e entre os de diferentes coleções.

É necessário neste ponto, atentarmos para o fato de que o estabelecimento de relações dessa natureza entre as modalidades é algo “sugerido”, de forma explícita, nos PCN-LP (BRASIL, 1998b). Conforme já apontamos anteriormente, nesse documento legal, sugere-se “elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição oral”, “elaboração de roteiros para realização de entrevistas” (Ibid., p.74-75).

Assim, em um primeiro momento, a predominância de uma relação dessa natureza parece ser originária de um consenso, entre os autores dos volumes em análise, quanto à pertinência dela para o ensino. No entanto, ela surge da necessidade de atender à legislação que regulamenta o ensino da LP (PCN-LP), cujas “sugestões”, à luz do processo de avaliação dos LDPs – PNLD, acabam sendo impregnadas de um caráter de imposição e obrigatoriedade.

Em consequência disso, ao mesmo tempo em que se tem assegurado que, de um modo geral, as coleções didáticas vão contemplar o trabalho com a oralidade nessa perspectiva – a partir da instrumentalização da escrita para desenvolvimento da expressão oral do aluno, fato oposto ao relatado em pesquisas já mencionadas (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974; RAMOS, 1997; WITTER ET. AL., 1975, SANTOS, 1991) – tem-se também a ocorrência de uma possível *padronização* nas propostas de trabalho a serem apresentadas nas diferentes coleções didáticas de LP, o que acarreta em uma limitação ou mesmo na eliminação da possibilidade de se ter propostas de trabalho diferenciadas envolvendo essa modalidade da língua.

À luz da teoria bakhtiniana, compreendemos que nas relações dialógicas estabelecidas entre os enunciados das diferentes vozes sociais – autores dos livros, editoras, documentos legais –, os PCN-LP atuam como uma força centrípeta. A intensidade dessa força é reforçada pelo exposto no PNLD, sendo que autores e editoras de LDP se subjugam a essa força e constroem seus discursos, ou fazem das palavras do documento seu próprio enunciado, tendo em vista, como leitor presumido, a comissão de avaliadores de LDPs, no âmbito do PNLD. Fica estabelecida, assim, uma relação dialógica harmônica entre o estipulado pelos documentos legais e o oferecido pelos volumes em análise. Ao mesmo tempo, fica também estabelecido um embate entre o que as pesquisas, mencionadas acima, sobre oralidade em sala de aula revelam – o uso do oral como instrumento auxiliar no desenvolvimento da escrita –, e o que os volumes em análise apresentam como propostas a serem desenvolvidas na aula de LP.

Essa padronização dos LDP, motivada ainda que indiretamente pelos PCN-LP, enquanto força centrípeta, pode ser observada, por exemplo, na proposta de trabalho com o gênero seminário. Reproduzimos, abaixo, fragmentos de propostas com esse gênero em volumes destinados ao 9º ano das coleções “Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”.

Devido à extensão dessas propostas, reproduzimos aqui a definição dada para seminário e as orientações fornecidas ao aluno para preparação e realização.

“Projeto Radix: Português”

<p>Seminário</p> <p>É uma técnica de estudo que inclui pesquisa de um tema específico, apresentação e debate. Não se limita à simples apresentação de resumo de material sobre um assunto, mas constitui-se de pesquisa, análise, seleção de material e conclusões sobre o que foi pesquisado. A elaboração de um seminário, portanto, compreende algumas etapas, dentre as quais: coleta de dados, análise e organização das informações e preparo da apresentação. O seminário permite o aprofundamento no estudo de um assunto, o desenvolvimento da capacidade de pesquisa e análise dos fatos e a socialização dos resultados. Pode ser feito individualmente ou em grupo.</p>
--

Fonte: TERRA; CAVALETTE, 2009b, p. 151

“Vontade de Saber: Português”

<p>O seminário consiste em uma exposição oral de um assunto, individualmente ou em grupo, com o objetivo de transmitir conhecimento minuciosamente pesquisado e estudado, de modo a enriquecer o conhecimento de um público ouvinte.</p>

Fonte: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p.251

Nessas definições, observamos que são enfatizados os mesmos aspectos referentes a esse gênero: sua realização após etapa de pesquisa e estudo; sua finalidade de transmitir e ampliar conhecimentos, a possibilidade de realizá-lo individualmente ou em grupo.

Reproduzimos, na sequência, as orientações fornecidas ao aluno nos dois volumes:

“Projeto Radix: Português”

<p>O trabalho do grupo deve ser cuidadosamente organizado para que não haja divisão injusta de tarefas ou deficiência no conteúdo do trabalho e, conseqüentemente, problemas na apresentação.</p>	<p>151</p>
---	-------------------

Fonte: TERRA; CAVALETTE, 2009b, p. 151

“Vontade de Saber: Português”

Preparação da apresentação oral

Assim que o trabalho de pesquisa estiver pronto, o grupo deve iniciar o preparo da apresentação oral. Para isso, seguem algumas orientações:

1. O grupo deve organizar-se tendo em vista o tempo reservado para sua apresentação e somente a partir desse fato distribuir as falas.
2. Preparar material escrito para a apresentação oral. Para fazê-lo, o conteúdo das falas deve ser resumido em tópicos e escritos em cartolinas ou na lousa.
3. Organizar as falas de forma que constituam sequências lógicas, com início, meio e fim.
4. As falas não devem ser decoradas, nem se deve utilizar texto escrito para ler no momento da apresentação. Lembre-se de que o objetivo de uma apresentação é **comunicar** o resultado de um trabalho. Ora, o ato comunicativo somente ocorre quando levamos em consideração o interlocutor que temos diante de nós, e uma leitura mecânica de um texto não leva em consideração interlocutor algum; portanto, não resulta em comunicação.
Caso se sinta inseguro para falar, lembramos que:
 - o material escrito em cartolina ou na lousa serve para orientar quem fala e facilita a compreensão de quem ouve;
 - ensaiar, simulando a apresentação para colegas algumas vezes antes do dia do seminário, auxilia quem precisa falar em público;
 - sempre se pode consultar o material pesquisado.
5. Após a apresentação dos grupos, a turma pode fazer uma plenária para debater os principais tópicos apresentados, comentar os resultados obtidos e as conclusões a que chegaram.

- Para seguir essas orientações, pesquisem o assunto na biblioteca, procurando em livros e revistas ou na internet, buscando informações em *sites* de instituições confiáveis.
- Anotem as principais informações coletadas nas pesquisas.
- Pesquisem informações que complementem o conteúdo exposto, como gráficos e citações.
- Organizem as informações em tópicos no formato de roteiro, dividindo-o em introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Lembrem-se de que todos os integrantes do grupo deverão pesquisar e apresentar o seminário, dividindo as responsabilidades igualmente para que ninguém fique sobrecarregado.
- Ensaïem e marquem o tempo da apresentação, fazendo adequações para manter a coerência durante toda a apresentação.

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Na apresentação, sigam essas etapas:
 - a) **Abertura:** quem for iniciar o seminário deve fazer uma saudação, cumprimentando os colegas e apresentando os demais integrantes do grupo.
 - b) **Introdução:** o grupo deverá introduzir o tipo de violência escolhido e falar de modo geral sobre os tópicos que serão desenvolvidos durante a exposição.
 - c) **Desenvolvimento:** esse será o momento de apresentar e expor a pesquisa feita com base nas questões e instruções propostas, de modo organizado e coeso.
 - d) **Conclusão:** etapa de recapitulação dos tópicos apresentados e exposição da proposta de intervenção para reduzir a incidência do tipo de violência na sociedade.
 - e) **Encerramento:** momento de despedida e agradecimento pela atenção dos colegas.
- Durante todo o seminário, mantenham uma postura formal, evitando conversas paralelas entre os integrantes do grupo.
- Não é necessário que todo grupo fique em pé na hora da apresentação. Apenas o que estiver falando deve estar à frente da turma.
- Os outros integrantes, quando não estiverem apresentando, poderão gerenciar, se necessário, os aparelhos eletrônicos, cartazes, entre outros recursos a serem utilizados.
- Lembrem-se de que o roteiro não serve para ser lido, serve apenas como apoio, caso o apresentador se esqueça de algo a ser explicado.
- Durante a apresentação, fique atento(a) ao tom de voz, pois este deve ser adequado para que todos possam ouvir o que está sendo falado.
- Respeite as falas de seus colegas durante a apresentação.

O professor vai indicar o tempo que vocês terão para se apresentar, por isso, ensaiem para não ultrapassar o tempo estipulado. Quando for sua vez de assistir ao seminário de outro grupo, procure prestar atenção e não conversar.



Maurício Loyola

Em linhas gerais, nas propostas de trabalho dos dois volumes, observamos que um conjunto de orientações se repete, tais como: a) organização conforme

tempo disponibilizado para apresentação; b) distribuição igualitária das tarefas entre os componentes do grupo; c) distribuição das falas, tendo o cuidado para que todos participem; d) preparação de material escrito a ser utilizado como apoio; e) recomendação para não ler ou decorar o texto a ser produzido oralmente; f) recomendação para ensaiar.

Pela natureza e pela forma com que as orientações são fornecidas podemos compreender que se trata de atividades com elevado grau de semelhança demonstrando o *efeito padronizador* do PNLD e, em especial, ainda que de forma indireta, dos PCN-LP, sobre a produção de materiais didáticos para ensino de LP.

Apesar de algumas orientações fornecidas ao aluno parecerem sinalizar o fato de que o aluno deve produzir seu texto considerando as condições de produção, em especial, o seu interlocutor, conforme observamos nos seguintes fragmentos: “O ato comunicativo somente ocorre quando levamos em consideração o interlocutor que temos diante de nós[...]” (TERRA; CAVALETTE, 2009b, 152); e, “fique atento(a) ao tom de voz, pois esse deve ser adequado para que todos possam ouvir o que está sendo falado” (ALVES, BRUGNEROTTO, 2012b, p. 242), ressaltamos a ausência de orientação quanto à importância de o aluno “considerar as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento da produção” (BRASIL, 1998, p.24). As orientações nas propostas poderiam ser mais explícitas, ressaltando a importância de se realizar ajustes conforme as reações demonstradas pelos interlocutores.

Essa sugestão de ajustar a produção textual conforme reação do interlocutor, trazida nos PCN-LP, dialoga com as observações de Bakhtin/Volochínov (1929/2012) quando eles salientam que a palavra “é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém.” (p.117, itálico no original). No momento em que as reações dos demais alunos (ouvintes), tais como demonstração de entendimento ou não, de concordância ou de discordância, de interesse ou desinteresse, entre outras, não são observadas pelo apresentador (locutor), parece que a interação entre eles fica prejudicada. Caso o aluno venha a perceber essas reações, não são fornecidas, nas duas propostas reproduzidas, sugestões de ações que poderiam ser tomadas para contornar a situação; por exemplo, mudar o tom de voz, olhar de forma mais atenta para os colegas, utilizar um vocabulário mais simples ou fazer paráfrase do que está dizendo quando observar que os colegas não estão acompanhando sua fala.

Quanto às propostas que indicam o estabelecimento de uma relação de dependência, tais como a leitura em voz alta ou a oralização de um texto escrito, notamos que há uma diminuição em sua quantidade, gradativamente entre os volumes de uma coleção e outra, até o ponto de não se fazer presente nas propostas de trabalho com o oral apresentadas nos volumes da coleção publicada por último - *Vontade de Saber: Português* (2012).

A diminuição de propostas de trabalho dessa natureza parece remeter à ocorrência de mudanças na forma de se pensar o trabalho com a oralidade, já que essa proposta tem sido mencionada como a mais recorrente para trabalho da modalidade oral no espaço de sala de aula, conforme pesquisas de Sailer (2006) e Rosso (2009), já mencionadas.

Vale salientarmos também que há uma considerável diminuição de propostas de trabalho prevendo uma relação de dependência do oral com a escrita do volume destinado a 5ª série da coleção “Português através de textos” e o volume para 8ª série da mesma coleção. Isso parece remeter para um aumento no grau de exigência das propostas, na medida em que a elaboração do texto a ser produzido oralmente passa a ser uma atribuição do aluno.

No que se refere às propostas que supõem uma relação de distanciamento entre oralidade e escrita, observamos que havia um número reduzido delas nos volumes da década de 1990, ocorrendo um aumento significativo nos volumes de 2009 e, novamente, uma redução nos volumes de 2012.

Entendemos que a existência, em geral, de um número reduzido de propostas em que não seja previsto o uso da escrita ou de material escrito, ou seja, o estabelecimento de uma relação de distanciamento, reitera a dificuldade de se trabalhar a modalidade oral por si mesma, ou seja, de se ter um oral ‘puro’, como já fora sinalizado no estudo de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), mencionado anteriormente. Isso ressalta também o quão ilusório se torna pensarmos em um oral puro estando inseridos em uma sociedade impregnada pela escrita e cujas ações em termos de linguagem, segundo Correa (2006), são “políticas grafocentricamente orientadas”⁸³ (p. 206).

Essa dificuldade em distanciar a oralidade da escrita, todavia, parece não estar tão saliente nas propostas de trabalho com o oral apresentadas nos volumes

⁸³Correa (2006) refere-se à universalização da alfabetização e à unificação ortográfica entre os países lusófonos, conforme já mencionamos no capítulo 3, subitem 3.2.

da coleção “Projeto Radix: Português” (2009), já que o número de propostas prevendo o trabalho com a oralidade independente da escrita (relação de distanciamento) –, tanto no volume destinado ao 6º quanto ao 9º ano, respectivamente, 06 e 04, é maior que o número de propostas que parecem sinalizar para uma relação de dependência – 05 propostas no 6º ano e 03 no 9º ano.

Os volumes da terceira coleção “Vontade de Saber: Português” (2012), por não apresentarem propostas em que o desenvolvimento da expressão oral dependa da modalidade escrita, criam a expectativa de que é dado, nesse material, um outro direcionamento para as propostas de trabalho envolvendo oralidade em sala de aula.

Entretanto, rompe-se com essa expectativa ao notarmos que a maioria das propostas de trabalho envolvendo oralidade nesses volumes (alocadas nas seções **Conversando sobre o assunto, Conversando sobre o texto e Discutindo ideias, construindo valores**), é prevista para ser desenvolvida a partir do uso *informal*⁸⁴ da modalidade oral em interações entre professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula, sendo motivadas por questões de caráter introdutório, de caráter interpretativo e de caráter reflexivo fornecidas nos livros. Reproduzimos algumas propostas contidas nessas seções, a título de exemplificação, em anexo (Ver Anexo 02).

Propostas de cunho interativo informal, que já se faziam presentes em LDP publicado na década de 1960, conforme aponta Cargnelutti (2010), são a maioria em coleções didáticas de LP aprovadas no âmbito do PNLD 2002 (80%), analisadas por Rojo (2003), e vêm sendo sinalizadas como predominantes na sala de aula, até mesmo em outras disciplinas, fora a de LP, consoante estudos de Azevedo, Tardeli (1997) e Rosso (2009). Em outras palavras, trata-se de proposta de trabalho recorrente nas práticas escolares, nas quais a oralidade não é tomada como objeto de ensino, mas sim, desempenha o papel de “mediadora”, ou conforme sinaliza Barros-Mendes (2005), ela é utilizada como ferramenta para as intervenções dos professores. O uso do oral como ferramenta didática torna-se ainda mais claro ao pensarmos que ela também está presente, com esse mesmo intuito, nas aulas de outras disciplinas.

⁸⁴Vale ressaltarmos que, nos PCN-LP, enfatiza-se o ensino de gêneros orais públicos formais, partindo-se da premissa que o aluno, em seu convívio social até sua inserção no espaço escolar, já desenvolveu as habilidades necessárias ao uso informal da modalidade oral.

Vale lembrarmos que, nos próprios PCN-LP (BRASIL, 1998b), conforme já mencionamos, apesar de a interação ser reconhecida como “uma excelente estratégia de construção de conhecimento” (Ibid., p.24), adverte-se para o fato de que uma proposta de trabalho dessa natureza não dá conta das exigências do gênero oral público formal, ou seja, da formação de “um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania” (Ibid., Id.).

Desse modo, nos volumes da coleção “Vontade de Saber: Português”, percebemos um número pouco expressivo de propostas (apenas 05 em cada um dos volumes, sendo que o do 6º ano tem 50 propostas ao todo e o do 9º tem 55) em que se pode considerar que a oralidade é tratada como *objeto de ensino*, apesar de sua avaliação positiva quanto ao eixo de ensino *oralidade* no Guia 2014. Prevalece o uso da língua oral como ferramenta didática auxiliando na introdução do tema a ser abordado, na interpretação do texto escrito fornecido no livro, ou na reflexão sobre ideias e valores associados ao tema e ao texto que está sendo trabalhado.

Por outro lado, nos volumes dessa mesma coleção (tanto no destinado ao 6º quanto ao 9º ano) observamos a presença da seção **Produção escrita** nos doze capítulos que esses livros. Fato que revela a atribuição de um tratamento não igualitário às modalidades da língua, evidenciando uma maior preocupação em desenvolver a expressão escrita do aluno que sua expressão oral, dando continuidade, assim, à maior valorização social da escrita, conforme já discutimos em capítulos anteriores.

Nos volumes da coleção “Projeto Radix: Português”, também há propostas que têm por base a interação informal entre professor-aluno e aluno-aluno (alocadas na seção **Para começar**). Porém, essas propostas são em menor quantidade (12) em relação ao demais propostas de trabalho envolvendo o oral (20), as quais não se limitam ao estabelecimento de interação entre os presentes em sala de aula. Assim, essa coleção opõe-se ao que se fazia antes (nos volumes da coleção “Português através de textos” – não havia propostas que se limitavam ao estabelecimento de interação informal entre professor-aluno e aluno-aluno) e também opõe-se ao que se faz hoje (nos volumes da coleção “Vontade de Saber: Português” – na qual há um excessivo número de propostas limitadas à interação informal), em termos do trabalho com a oralidade, embora todas estejam submetidas às mesmas “imposições” do PNLD.

De um modo geral, nessas propostas cujo foco é a interação informal entre professor-aluno e aluno-aluno, observamos a ideia expressa por Bakhtin/Voloshínov (1929/2012) acerca da palavra em pleno “funcionamento”, na medida em que a palavra a ser proferida na interação não é determinada apenas pelo locutor, mas também “pelo fato de que se *dirige* para alguém” (p.117, itálico no original). O território estabelecido entre locutor e interlocutor também demonstra as *relações dialógicas* em “funcionamento”, sendo de fácil identificação a relação entre os enunciados – anteriores/atuais/posteriores.

* *

*

A partir dos comentários que traçamos sobre as possíveis relações a serem estabelecidas entre oralidade e escrita nos seis volumes em análise, percebemos que os autores desses volumes, conforme visão bakhtiniana, respondem ativamente às “imposições” do PNLD, ou seja, atendem a essas exigências de caráter social, tal como a utilização da escrita como apoio durante a produção oral. No entanto, esses autores também apresentam particularidades em seus volumes, em especial, no que se refere às possíveis relações de aproximação e de distanciamento a serem estabelecidas nas propostas de trabalho com o oral. Desse modo, esses autores identificam-se com a concepção de sujeito expressa nos estudos bakhtinianos, caracterizando-se como sujeitos sociais e individuais de ponta a ponta (FARACO, 2009), que atendem ao imposto socialmente e, ao mesmo tempo, mantém suas singularidades frente a essas imposições. O fato de assumir uma atitude responsiva ativa diferente diante das exigências sociais, sem deixar de atendê-las, representa, em certa medida, uma possibilidade de amenizar o *efeito padronizador* dos PCN-LP, via PNLD, sobre a produção de LDP.

6.2 Objetivos das propostas de trabalho envolvendo oralidade

Organizamos, no quadro a seguir (Quadro 09), uma lista dos objetivos que identificamos nas propostas de trabalho com a oralidade apresentadas nos seis volumes em análise. Salientamos que, em boa parte das propostas de trabalho e/ou

das orientações para realizá-las, fornecidas ao professor, o(s) objetivo(s) não está(ão) explicitamente descrito(s). Assim, ao dialogarmos com nosso objeto de estudo, inferimos o(s) objetivo(s) que pode(m) ser alcançado(s) em cada uma das propostas. Algumas delas se encaixam em mais de um objetivo tendo-se sua repetição em dois ou mais objetivos.

No quadro, em cada coluna referente a um dos volumes, colocamos a quantidade de propostas que atendem a determinado objetivo e, entre parênteses, o número da proposta conforme a numeração atribuída a elas nos quadros descritivos (Apêndice 04).

Quadro 09 – Objetivos das propostas de trabalho envolvendo oralidade

OBJETIVOS		PROPOSTAS NOS VOLUMES ANALISADOS					
		P5	P8	R6	R9	V6	V9
Desenvolver a capacidade argumentativa e a criticidade		04 (01, 02, 04, 05)	09 (01 a 07, 13)	05 (13, 21, 24, 25, 27)	06 (14, 16, 17, 21, 27, 31)	18 (28 a 45)	22 (30 a 50, 53)
Promover discussão do assunto a ser tratado		---	---	12 (01 a 12)	13 (01 a 12, 17)	06 (01 a 06)	06 (01 a 06)
Treinar o uso dos elementos constitutivos da oralidade		02 (12, 20)	---	07 (14, 15, 16, 23, 28, 29, 31)	04 (13, 15, 23, 32)	05 (46 a 50)	03 (52, 54, 55)
Ensinar gêneros orais formais públicos e seu uso	apresentação/exposição oral	04 (02, 03, 06, 18)	07 (01, 02, 03, 11, 12, 14, 15)	05 (20, 22, 24, 27, 29)	10 (14, 16, 20 a 23, 25, 26, 28, 30)	01 (49)	01 (51)
	entrevista	---	---	05 (20, 22, 23, 30, 31)	01 (23)	---	---
	debate	---	---	01 (19)	02 (14, 17)	---	01 (53)
	seminário	---	---	---	01 (22)	01 (49)	01 (55)
	jornal falado (telejornal)	---	---	01 (29)	01 (19)	---	01 (52)
	mesa-redonda	---	---	01 (21)	01 (24)	---	---
	fórum	---	---	---	01 (21)	---	---
	comunicado	---	---	01 (16)	---	---	---
	conversa telefônica	---	---	---	---	01 (46)	---
depoimento	---	---	01 (18)	---	---	---	
Refletir sobre o desempenho oral dos alunos		---	---	04 (13, 19, 23, 29)	05 (14, 17, 18, 19, 22)	05 (46 a 50)	03 (52, 53, 54)

OBJETIVOS		PROPOSTAS NOS VOLUMES ANALISADOS					
		P5	P8	R6	R9	V6	V9
Comunicar-se com comunidade extraclasse		02 (03, 16)	04 (05, 07, 14, 15)	04 (20, 23, 30, 32)	04 (23, 26, 29, 30)	02 (47, 48)	---
Desenvolver habilidade oral para fins de entretenimento		---	---	03 (17, 26, 28)	01 (18)	03 (47, 48, 50)	01 (54)
Ensinar o aluno a portar-se conforme a situação de comunicação em que está inserido		---	---	03 (18, 21, 22)	03 (17, 22, 24)	02 (46, 50)	04 (52, 53, 54, 55)
Promover interpretação do texto lido		---	---	---	---	21 (07 a 27)	23 (07 a 29)
Treinar retextualização	Escrita para oral	14 (07 a 09, 11 a 15, 18 a 23)	08 (10, 13, 16 a 21)	06 (15, 16, 23, 28, 29, 31)	04 (13, 15, 19, 32)	02 (47, 48)	03 (50, 51, 53)
	Oral para escrita	---	02 (14, 15)	02 (30, 32)	01 (26)	---	---
Ensinar diferenças entre oral e escrita		02 (12, 19)	02 (21, 22)	---	---	---	---
Socializar a produção escrita mediante leitura oral		08 (07, 09, 10, 11, 13, 14, 15, 18)	07 (10, 13, 16 a 20)	---	---	---	---
Desenvolver/aprimorar a escrita	Preparar para produção escrita	02 (01, 17)	04 (01, 02, 03, 09)	---	04 (21, 26, 29, 30)	---	---
	Promover reflexão sobre processo de escrita	03 (08, 13, 14)	07 (11, 12, 13, 16 a 19)	---	---	---	---
	Ensinar aspectos fonológicos	03 (21 a 23)	02 (08, 17)	---	---	---	---
Promover trabalho interdisciplinar		01 (04)	---	01 (21)	04 (22, 26, 28, 30)	01 (50)	---
Reconhecer funções da escrita		03 (01, 06, 16)	03 (15, 18, 19)	---	---	---	---

Utilizamos P5 para nos referirmos ao volume “Português através de Textos” – 5ª série; P8 - “Português através de Textos” – 8ª série; R6 - “Projeto Radix: Português” – 6º ano; R9 - “Projeto Radix: Português” – 9º ano; V6 - “Vontade de Saber: Português” – 6º ano; e V9 - “Vontade de Saber: Português” – 9º ano.

A partir do quadro (Quadro 09), buscamos dialogar com nosso *corpus* de pesquisa à luz dos estudos bakhtinianos, da legislação que regulamenta o ensino de LP bem como de pesquisas já realizadas sobre a temática oralidade. Nosso diálogo segue a ordem em que os objetivos foram descritos no quadro acima, sendo que

alguns deles são discutidos em conjunto. Devido à quantidade de propostas, decidimos reproduzir ou citar fragmentos de algumas delas, para exemplificar.

No que se refere ao **desenvolvimento da capacidade argumentativa e da criticidade dos alunos**, observamos que há uma preocupação crescente com o desenvolvimento dessas habilidades (argumentar, ser crítico) entre o primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental e o último ano, ou seja, da 5ª série/6º ano para 8ª série/9º ano, a partir do aumento de propostas dessa natureza, entre os volumes.

Em algumas propostas de cunho argumentativo e crítico fica claro, nas orientações fornecidas ao professor, que a construção de argumentos é algo a ser ensinado para o aluno. Reproduzimos fragmentos dessas propostas abaixo:

“Português através de textos – 5ª série”

LINGUAGEM ORAL

Antes de iniciar o debate, o professor deve levar a turma a compreender o que é um **argumento** — raciocínio que pretende **provar** um ponto de vista, uma opinião, procurando convencer os outros. Exemplos:

Argumentos a favor de matar o canário:	▶	<ul style="list-style-type: none"> • O animal não tem cura. • Deve-se evitar o sofrimento do animal. • Deve-se livrar as pessoas de sofrer muito.
--	---	--

Pedir aos alunos um exemplo de **argumento contra** (*pode-se pensar que o animal não tem cura, mas tem, como o canário do texto*). Durante a discussão, o professor deve levar os alunos a identificar os argumentos que vão sendo apresentados e a classificá-los como **a favor** ou **contra**, bem como a identificar o que **não é um argumento** (*tenho pena de matar; não tenho coragem; etc.*).

Fonte: SOARES (1990a, p.124)

“Projeto Radix: Português – 9º ano”

Expressão oral (p. 26)

Sugerimos que, após a apresentação de todos os alunos, seja proposto um debate. Aproveite para ensinar-lhes diferentes estratégias de argumentação que podem ser utilizadas numa exposição oral. Para isso, pergunte-lhes que tipo de palavras ou expressões eles podem usar nem debate **formal**, diferente de situações cotidianas, em que eles podem usar gírias (“Nada a ver, cara...” ou “Tô fora!”) ou fiquem nos lacônicos “Eu também acho”, “Sei lá, acho que não”, “Tipo assim...” etc.

(Assessoria Pedagógica. In: TERRA; CAVALETTE, 2009b, p.61)

Divida espaços na lousa com os tópicos: *concordar e justificar; discordar e justificar; retomar a fala do outro para discordar; apresentar novos argumentos etc.* Vá escrevendo no quadro-negro as sugestões dos alunos e ao final acrescente, se necessário, mais algumas estratégias. Seguem algumas sugestões:

- *Retomar a fala do outro para discordar*
Pedro afirmou que XXXX, mas, por outro lado, também é possível considerar que YYYY.
Se eu entendi bem, **você disse que XXXX, mas** você se esqueceu de considerar que YYYY.

- **Discordar e justificar**

Discordo do que você disse, **pois...**

Eu vejo de outra forma, porque...

Eu penso diferente, por exemplo...

- *Concordar e justificar*

Concordo com o que João disse, **além disso...**

Concordo com o que João disse, **porque...**

Depois que os alunos tiverem preenchido as estratégias acima na lousa, acrescente mais algumas:

- *Pseudoaceitação e discordância*
Sim, eu entendo o que você diz, mas...
Você disse que XXXX. Pode ser, mas...

- *Tipos de argumento*

Explicação

Discordo do que você disse, **pois...**

Exemplificação

Eu penso diferente, **por exemplo...**

- *Argumento de autoridade*

Eu li outro dia **numa revista** que...

Minha tia é **psicóloga** e ela disse que...

(Assessoria Pedagógica. In: TERRA; CAVALETTE, 2009b, p.61)

Podemos considerar, com ressalvas, que há semelhança entre essas propostas, visando ao ensino e desenvolvimento da argumentação, com a disciplina Retórica, bastante presente do século XVI ao início do século XX. Enquanto, nas propostas, tem-se “estratégias de argumentação” (Assessoria Pedagógica. In: TERRA; CAVALETTE, 2009b, p.61-62), na Retórica, tinha-se o ensino de “técnicas de convencimento” (GUIMARAES; ORLANDI, 2006). Em suma, tanto as propostas,

mencionadas acima, como a Retórica, têm por objetivo o uso público da palavra almejando persuadir aquele com que se está interagindo.

Em outras propostas dessa natureza, observamos que a elaboração de argumentos, durante a realização da proposta, visa a preparar o aluno para a produção escrita, como no livro “Português através de textos – 8ª série”. Citamos as orientações fornecidas ao professor em uma dessas propostas (proposta 01 conforme quadro descritivo – Apêndice 04): “O exercício prepara os alunos para o exercício de **Redação**, em que devem escrever uma argumentação.” (Orientações ao professor. SOARES, 1990b, p.11). Esse uso da oralidade como instrumento para desenvolver a escrita também fica evidenciado em outras propostas. Retomamos isso posteriormente. Ressaltamos que, nos outros quatro volumes em estudo, a produção oral e a produção escrita não estão tão integradas.

Há ainda propostas de cunho argumentativo e crítico que são constituídas por questões de caráter reflexivo a serem respondidas oralmente pelo aluno, como nos volumes da coleção “Vontade de Saber: Português”. Para desenvolver essas propostas, orienta-se ao professor: “Deve-se levar os alunos a relacionar o tema abordado a questões de seu cotidiano, a emitir pontos de vista sobre comportamentos e atitudes, arraigados na sociedade contemporânea.” (Orientações ao professor. In: ALVES, BRUGNEROTTO, 2012, p.06). Algumas dessas propostas estão reproduzidas em anexo (ver Anexo 02- seção **Discutindo ideias, construindo valores**).

De um modo geral, a preocupação em desenvolver a capacidade argumentativa e o espírito crítico dos alunos faz-se presente nos seis volumes em análise.

Quanto ao objetivo **ensinar o aluno a portar-se conforme a situação comunicativa em que está inserido**, observamos que há propostas dessa natureza nas duas coleções mais recentes: “Projeto Radix: Português”; e “Vontade de Saber: Português”. Porém, na primeira coleção, evidenciamos esse objetivo nas orientações fornecidas ao professor; e, na segunda, nas orientações fornecidas diretamente ao aluno. Citamos fragmentos dessas propostas:

- “É importante que eles[alunos] aprendam a solicitar a palavra, ouvir e respeitar os diferentes posicionamentos da turma” (Assessoria Pedagógica. In: TERRA; CAVALETTE, 2009a, p.57);

- “Converse com os alunos sobre as regras a serem seguidas quanto a: esperar a vez de falar e solicitar a palavra; ouvir e respeitar os diferentes posicionamentos.” (Assessoria Pedagógica. In: TERRA; CAVALETTE, 2009b, p.76);
- “Quando estiverem ouvindo a apresentação dos colegas, procurem prestar bastante atenção.” (ALVES; BRUGNEROTTO, 2012a, p.23);
- “Durante todo o seminário, mantenha uma postura formal, evitando conversas paralelas entre os integrantes do grupo.[...] Respeite as falas de seus colegas durante a apresentação.” (ALVES; BRUGNEROTTO, 2012b, p.241).

O fato de haver orientações sobre o modo como o aluno deve portar-se durante a realização das propostas nos volumes das duas coleções mais recentes, sejam as orientações dadas ao professor, ou diretamente ao aluno, faz-nos questionar sobre a ausência de orientações dessa natureza nos volumes da coleção da década de 1990 (“Português através de textos”).

Talvez possamos dizer que vem sendo atribuída maior autonomia para o aluno em sala de aula bem como exigindo-se, ou dando-se espaço para uma atuação mais ativa, por parte do mesmo, cabendo ao professor um papel menos intervencionista e mais observador, conforme Bentes (2010) já havia sinalizado, tendo-se, assim, a necessidade de “ditar regras”/“impor limites”.

Podemos pensar também que a ocorrência desse tipo de orientação advém da maior dificuldade que se vem vivenciando para manter um comportamento disciplinar adequado em sala de aula. Essa dificuldade chega a tal ponto que a orientação não é mais fornecida ao professor para que ele passe ao aluno, mas sim, diretamente do(s) autor(es) do LDP para o aluno e de forma repetitiva, como ocorre nos volumes da coleção mais recente (“Vontade de Saber: Português”).

De qualquer forma, essas preocupações com a manutenção do comportamento disciplinar do aluno, em sala de aula, e com a elaboração e exposição de argumentos (objetivo comentado anteriormente) parecem responder às necessidades oriundas do perfil de aluno que se deseja formar. Um aluno que, ao final do ensino fundamental, seja “capaz de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998b, p.07).

Quanto ao objetivo **promover discussão do assunto a ser tratado**, compreendemos que a oralidade “serve”, nas propostas com esse objetivo, como instrumento para familiarizar o aluno com o assunto a ser tratado ao longo da

unidade/do capítulo, não havendo preocupação em tratar aspectos mais específicos dessa modalidade da língua.

Acreditamos que essas propostas, presentes nos volumes das coleções mais recentes (“Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”), ocorram por necessidade de contextualizar melhor o assunto. Nelas, a oralidade desempenha o papel de ferramenta didática.

No que se refere às propostas, em que o objetivo central ou um dos objetivos é **treinar o uso dos elementos constitutivos da oralidade**⁸⁵, percebemos que nos volumes da coleção “Português através de textos” é atribuída pouca importância a esse aspecto, visto que há apenas duas propostas com esse enfoque no volume destinado à 5ª série e não há propostas no volume destinado à 8ª série.

Nos volumes da coleção em questão, esses recursos poderiam ter sido explorados no âmbito das propostas cujo objetivo é a **socialização da produção escrita**, ou seja, a leitura oral do texto produzido pelo aluno, individualmente ou em grupo. Porém, não há orientações, nem ao aluno e nem ao professor, nesse sentido. A leitura é um meio utilizado a fim de que todos os alunos tomem conhecimento das produções e, em alguns casos, reflitam sobre como ocorreu o processo de produção do texto escrito, por exemplo, sobre como foi realizada a passagem da linguagem não-verbal para a verbal no caso das produções de histórias em quadrinho (propostas 13 e 14 do volume destinado ao 5º ano, descritas no Apêndice 04).

Nos volumes das coleções “Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”, há um considerável número de propostas que visam ao treinamento do uso de elementos constitutivos da oralidade (total de 11 nos volumes da primeira coleção e 08 nos da segunda).

Chama-nos a atenção que essas propostas, nesses quatro volumes, não estão restritas aos gêneros artístico-literários, como poema, canção, piada, englobando também gênero da esfera acadêmica, como seminário, e da esfera jornalística, como jornal falado/telejornal e entrevista. Entendemos que esse fato propicia o desenvolvimento, por parte do aluno, de uma visão mais ampla sobre o uso da modalidade oral em diferentes esferas da comunicação humana e, além

⁸⁵Entendemos como elementos constitutivos da oralidade: “elementos prosódicos (ritmo, entoação, pausa, qualidade de voz, velocidade da fala); gestual, expressão corporal, expressão facial, direcionamento do olhar.”, conforme Bentes (2010), já referenciada anteriormente no subitem 3.1.1.

disso, reforça a importância desses elementos para a produção do sentido que se deseja provocar a partir do enunciado que está sendo produzido.

A título de exemplo, citamos, na sequência, fragmentos de algumas dessas propostas, apresentadas nos quatro volumes:

- O importante é manter o ritmo e a expressividade durante a leitura[de poemas]. Para sentir melhor esse ritmo, acompanhe cada som mais forte com uma batida de mão. (TERRA; CAVALETTE, 2009a, p. 126);
- [...]atente para o tom de voz no momento de falar, não exagere na gesticulação, olhe para seus interlocutores e, principalmente, não leia o texto. (TERRA; CAVALETTE, 2009b, p. 170);
- Ao contar a história, procure falar pausadamente e use um tom de voz adequado, não muito baixo, nem alto demais; pronuncie as palavras de forma correta e com clareza e evite a repetição de expressões como aí, daí, né, tá entendendo; Para prender a atenção dos ouvintes, narre a história com expressividade e entusiasmo, utilizando gestos, mímicas, expressões faciais, e até efeitos sonoros produzidos com a boca ou com as mãos. (ALVES; BRUGNEROTTO, 2012a, p. 66);
- [...]durante a apresentação, fiquem atentos ao tom de voz, que deve ser adequado para que todos possam ouvir o que está sendo falado; as palavras devem ser ditas pausadamente, de forma bem articulada[...] (ALVES; BRUGNEROTTO, 2012b, p.89-90).

Nesses fragmentos, observamos orientações quanto: a) aos elementos prosódicos como o tom de voz, o ritmo; b) à gesticulação, a qual não pode ser exagerada; c) ao direcionamento do olhar, que deve ser voltado aos interlocutores; d) aos vícios de linguagem comuns na modalidade oral, como a repetição de termos, que devem ser evitados. Por essas orientações serem bastante explícitas e se repetirem ao longo do livro, proporcionando ao aluno, em um primeiro momento, tomar conhecimento desses elementos expressivos e, posteriormente - no decorrer do ano letivo -, treinar o uso deles em variados momentos, acreditamos que o aluno pode desenvolver-se, em termos de expressão oral, e vir a utilizar esses elementos em suas práticas linguísticas no meio social extraescolar.

Embora o ensino desses elementos constitutivos da oralidade esteja previsto nos PCN-LP, ao sugerir trabalho com a oralidade a partir da “representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre” (BRASIL, 1998b, p.75), há pesquisas como a de Sailer (2006), comentada anteriormente, que sinalizam a atribuição de pouca importância, pelos professores, para esse aspecto expressivo da oralidade na sala de aula. Compreendemos que a inserção, em LDPs mais recentes, de propostas abordando

esses elementos é uma forma de legitimar o tratamento dos elementos constitutivos da oralidade no ensino de LP.

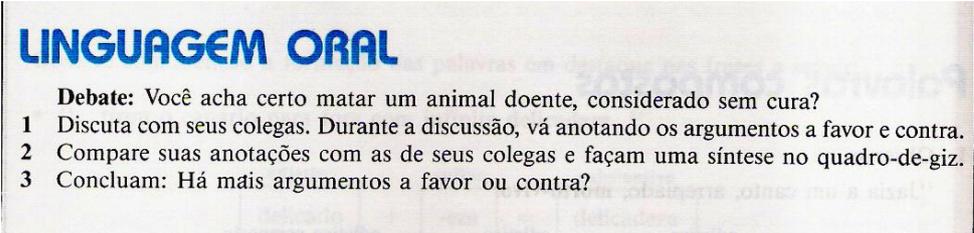
Além disso, nos volumes da coleção “Vontade de Saber: Português”, as explicações referentes ao uso desses elementos aparecem, de forma explícita e repetidamente, nas orientações fornecidas diretamente ao aluno. Assim, o LDP antecipa esses elementos para o aluno, os quais poderiam ser esquecidos ou não ser tratados com a devida importância pelo professor durante a execução da proposta de trabalho. Talvez nos volumes da coleção da década de 1990 – “Português através de textos”, o tratamento desses elementos expressivos fosse tido como algo natural a que o professor já estava habituado, não sendo necessário que o LD interferisse.

Em linhas gerais, em quatro dos seis volumes analisados, notamos grande ênfase em o aluno reconhecer que esses elementos têm papel fundamental na interação, à medida que a entoação, atribuída pelo aluno ao seu enunciado, é uma forma de ele expor sua relação emotivo-valorativa com o que está falando bem como de ele produzir enunciados que permitem diferentes interpretações (BAKHTIN, 1952-3/1997).

No que se refere a propostas de trabalho visando ao **ensino de gêneros orais formais públicos**, conforme previsto em documento legal (BRASIL, 1998b), apesar de haver propostas envolvendo os gêneros entrevista e debate nos dois volumes da coleção “Português através de textos”, apenas o gênero apresentação/exposição oral é explicado em relação às suas características e ao seu funcionamento. Por não haver explicações e/ou orientações sobre as características e o “funcionamento” da entrevista e do debate, consideramos que essas propostas poderão não possibilitar a aprendizagem deles a ponto de o aluno saber utilizá-los em seu meio social.

Para exemplificar, reproduzimos abaixo uma dessas propostas:

“Português através de textos – 5ª série”



LINGUAGEM ORAL

Debate: Você acha certo matar um animal doente, considerado sem cura?

- 1 Discuta com seus colegas. Durante a discussão, vá anotando os argumentos a favor e contra.
- 2 Compare suas anotações com as de seus colegas e façam uma síntese no quadro-de-giz.
- 3 Concluam: Há mais argumentos a favor ou contra?

Fonte: Soares (1990b, p.124 – proposta 05)

Na proposta de trabalho apresentada no livro do aluno, observamos que as orientações para realização do debate não tratam das especificidades desse gênero, reduzindo-o a uma interação verbal informal entre os alunos. A orientação ao professor sobre como conduzir essa proposta já foi reproduzida acima para exemplificar o ensino da construção de argumentos ao aluno, ou seja, trata-se de orientações cuja ênfase recai sobre o desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno, e não sobre o tratamento das especificidades do gênero debate.

A não ocorrência, nos volumes dessa coleção, de um trabalho com os gêneros do discurso orais formais públicos, mais diversificado e de forma a explorar suas características e seu funcionamento na sociedade, pode ser associada ao momento de produção da obra, no qual começava a divulgação da teoria dos Gêneros a partir da tradução de obras do Círculo de Bakhtin bem como de outros estudiosos. Também podemos associar isso ao fato de que se trata de uma coleção que, com suas reedições⁸⁶, já circulava no espaço escolar desde a década de 1960, conforme já mencionamos.

Já nos dois volumes da coleção “Projeto Radix: Português”, destacamos o tratamento de um maior número de gêneros orais formais públicos, sendo alguns só trabalhados no volume destinado ao 6º ano (depoimento, comunicado), outros só no destinado ao 9º ano (fala pública, seminário, fórum), e outros trabalhados em ambos os volumes (apresentação/exposição oral; mesa-redonda; entrevista, jornal falado e debate).

Nos volumes da coleção mais recente – “Vontade de Saber: Português”, há um número reduzido de propostas cujo enfoque é habilitar o aluno para uso de gêneros orais públicos formais (03 propostas no volume destinado ao 6º ano e 05 no destinado ao 9º ano). Isso, em parte, é compreensível pela ênfase que esses volumes atribuem ao estabelecimento de interação informal e espontânea em sala de aula – aspecto que já comentamos anteriormente.

⁸⁶No texto introdutório, endereçado ao professor, da parte destinada a ele, encontramos um relato de Soares sobre as alterações que realizou nesta edição em relação à anterior. Segundo a autora, o objetivo da reformulação é “aperfeiçoar a obra, pela incorporação de resultados de pesquisas e de estudos desenvolvidos, nos últimos anos na área de ensino da língua materna, e pela avaliação da experiência de utilização da coleção nas escolas.” (Orientações ao professor. In: SOARES, 1990a;b, p.IV).

Ainda em relação a este objetivo, vale mencionarmos que os gêneros orais formais públicos são explicados, nos LDPs, conforme é possível adaptá-los ao contexto escolar. Em outras palavras, quando esses gêneros são inseridos em sala de aula, há a transposição de uma esfera para outra, implicando em mudanças quanto à finalidade com que são empregados e quanto à dinâmica de funcionamento dos mesmos. Consoante expõe Batista (2004), “os textos podem se transformar ao serem destinados a novos públicos, diferentes daqueles aos quais foram inicialmente destinados” (p.17). Essa transformação na finalidade e no funcionamento do gênero fica bastante visível, por exemplo, nas propostas que sugerem a realização de um sarau literário (proposta 28 do livro “Projeto Radix: Português – 6º ano” e proposta 53 do “Vontade de Saber: Português – 9º ano”).

O sarau literário, que em sua esfera habitual ocorria de forma descontraída, tendo por objetivo único o entretenimento, é adaptado para sala de aula consistindo na leitura expressiva de poemas ou na realização de apresentações culturais em data, horário e na ordem definida pelo professor, perdendo o caráter de espontaneidade na atuação de seus participantes.

Quanto às propostas de trabalho que **incentivam uma reflexão sobre o desempenho dos alunos ao final da produção oral**, nos volumes da coleção “Português através de textos”, não há propostas dessa natureza, enquanto que, nas outras duas coleções, há um total de 08 propostas (“Projeto Radix: Português” - 03 propostas no volume destinado ao 6º ano e 05 no 9º ano e “Vontade de Saber: Português” – 05 no 6º ano e 03 no 9º ano).

Consideramos que essa orientação para se repensar sobre o trabalho desenvolvido faz com que a realização da proposta de trabalho não seja compreendida como um produto final, acabado; mas como parte de um processo de aprimoramento no uso da modalidade oral da língua, tendo-se a possibilidade de identificar aspectos não tão satisfatórios e buscar aperfeiçoá-los nas próximas produções orais. Esse aperfeiçoamento pode ocorrer quando um gênero é trabalhado novamente, ou quando se propõe o trabalho com outro gênero que demande conhecimentos similares.

Com ressalvas, podemos considerar que propostas dessa natureza se aproximam da metodologia de ensino “sequência didática” (cujo elemento central é o gênero discursivo), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004), no

sentido de que se tem uma produção inicial, a qual é discutida e analisada, visando ao aprimoramento das produções futuras.

A ocorrência de propostas dessa natureza vai ao encontro do exposto em Bentes (2010), já mencionado anteriormente (subitem 3.1.1), a qual expõe que para que o oral seja compreendido e tratado como objeto de ensino, cabe ao professor desenvolver: “estratégias didáticas que levem os alunos a refletir sobre suas práticas de linguagem e sobre suas atitudes em relação às práticas de linguagem dos outros[...]”. (Ibid., p.148).

Observando as propostas de trabalho que preveem uma reflexão, presentes nos volumes, percebemos que é o próprio LDP que sinaliza a necessidade e a forma como essa reflexão pode ser desenvolvida, sendo que, em muitos casos, o processo de reflexão tem por base questões disponibilizadas no livro. Notamos assim que, além de 04 dos 06 volumes em análise mostrarem-se em consonância com as “sugestões” contidas em documentos legais (BRASIL, 1998b; BENTES, 2010), eles acabam por orientar o professor sobre como isso pode ser feito.

Com relação às propostas de trabalho que **estimulam o uso da oralidade, por parte do aluno, para se comunicar extraclasse**, estendendo-se o uso da língua oral para outras esferas da comunicação verbal, elas são de extrema importância por possibilitar ao aluno vivenciar experiências de ensino-aprendizagem articuladas à sua realidade. Ao utilizar a modalidade oral em situação real de comunicação, o aluno pode adquirir maior segurança para expressar-se oralmente em situações futuras na sua vida, ampliando-se, assim, a possibilidade de ele atuar, de forma mais ativa, em seu meio social.

Vale comentarmos que as propostas, visando esse uso do oral para comunicação extraclasse, estão mais presentes nos volumes das coleções “Português através de textos” e “Projeto Radix: Português”, havendo apenas duas propostas dessa natureza no volume destinado ao 6º ano da coleção “Vontade de Saber: Português”.

Quanto às propostas que têm por objetivo **desenvolver a habilidade oral para fins de entretenimento**, observamos que elas se fazem presentes somente nas duas coleções mais recentes – “Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”, e na mesma proporção – 03 propostas nos volumes destinados ao 6º ano e 01 nos destinados ao 9º ano.

Essas propostas envolvem a narração de contos de fada, de conto e de caso, a recitação de poemas, a leitura de paródia e o relato de livros de leitura. A inclusão desses gêneros menos formais demonstra, ao aluno, as amplas possibilidades de se utilizar a modalidade oral em seu meio social e possibilita a ele ter acesso a bens culturais letrados com os quais podem não ter familiaridade nas esferas de comunicação que habitualmente estão inseridos. Além disso, estimula o engajamento dos alunos em manifestações artístico-literárias, o que permite a “descoberta” e/ou o aprimoramento de suas habilidades artísticas.

No que se refere às propostas cujo foco é **oferecer ao aluno a possibilidade de aprender a retextualização**, notamos que, de forma geral, predominam as propostas baseadas na passagem da escrita para o oral, sendo bem menor o número de propostas envolvendo a passagem inversa. Também notamos que há uma redução, entre os volumes de uma coleção e os de outra publicada posteriormente, das propostas cujo foco é a retextualização.

As propostas que tem por base a passagem da escrita para o oral referem-se à leitura de textos, produzidos pelos alunos, de frases, de entrevistas, de poemas e de textos informativos, sob a forma de jornal falado.

Citamos fragmentos de uma dessas propostas:

- Inicialmente, faça uma leitura silenciosa do texto[exposto na seção anterior].[...] A leitura silenciosa é o primeiro passo para se fazer uma leitura em voz alta para outras pessoas. Em seguida, leve em conta o sentido que as pessoas deram a seguinte frase: “Isto é um assalto!” Repita-a em voz alta, tentando reproduzir a entoação que lhe deu a senhora do texto. O tom com que uma palavra ou uma frase é dita pode transformar seu significado. Imagine outras situações em que essa frase poderia ser dita e, a seguir, pronuncie-a, dando-lhe a devida entoação.[...] (TERRA; CAVALETTE, 2009a, p. 37).

Nas orientações ao professor referentes a essa proposta, consta: “Discuta com os alunos a importância da entoação para se compreender o objetivo de fala das pessoas envolvidas em uma interação. [...]” (Assessoria Pedagógica. TERRA; CAVALETTE, 2009a, p.64). Para fundamentar, os autores do livro citam fragmento de obra bakhtiniana⁸⁷ sobre entoação e produção de sentido.

⁸⁷O fragmento citado é: “a oração enquanto tal carece de expressão típica, é neutra. Conforme o contexto do enunciado, a oração ‘Ele morreu’ pode também corresponder a uma expressão positiva, feliz, até jubilosa. E a oração ‘Que alegria’, no contexto de um enunciado, pode assumir um tom irônico ou sarcástico.” (BAKTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1952/2000, p. 309, conforme consta no livro).

Consideramos que essas orientações são de grande pertinência e estão expostas de forma bastante clara, ressaltando o aspecto principal que é a relação entre o modo como o som é produzido oralmente (a entoação atribuída) e a consequente interpretação que esse modo (essa entoação) pode gerar.

Expomos abaixo fragmento de outra proposta que envolve a passagem do escrito para o oral:

- Leia em voz alta as seguintes frases: Plantou margaridas nas jardineiras./ Plantou margaridas nas jardineiras?/ Plantou margaridas nas jardineiras!. O que diferencia as frases declarativas, interrogativas e exclamativas: a) quando falamos; b) quando escrevemos? (SOARES, 1990a, p.38).

Nas orientações ao professor acerca dessa proposta, consta: “neste exercício, leva-se os alunos a relacionar **pontuação** (língua escrita) com **entonação** (língua oral).” (Ibid., negrito no original).

Nessa orientação fornecida ao professor, apesar de não haver menção direta à obra de Bakhtin, conseguimos reconhecer dois elementos importantes em sua teoria: 1) “entoação gramatical”, que seria a pontuação; 2) “entoação expressiva”, que seria o modo de pronunciar, ressaltando-se que uma pertence à modalidade escrita e outra, à oral.

Já as propostas a serem desenvolvidas a partir da passagem do oral para a escrita referem-se à transcrição de entrevista e à representação gráfica de fragmentos escutados oralmente. Citamos fragmento de uma delas abaixo:

- Terminada a entrevista, faça a transcrição dela, adequando as falas do entrevistado para a modalidade escrita a fim de publicá-la em um livreto que você e seus colegas montarão ao reunir todas as entrevistas editadas em um conjunto. (TERRA; CAVALETTE, 2009a, p.167)

Observamos que, no enunciado da questão, no qual são fornecidas orientações ao aluno sobre como desenvolver a proposta, não há explicações sobre como realizar a transcrição de uma entrevista, apenas a recomendação de que se faça uma adequação para a modalidade escrita, sem especificar nível formal ou informal – trata-se de uma recomendação vaga. Nas orientações ao professor também não há dicas sobre como essa transcrição pode ser realizada. Há apenas indicações sobre procedimentos a serem adotados antes e durante a realização da entrevista.

Consideramos que a ausência de orientações nesse sentido, ou, pelo menos, de alguns exemplos, representa uma grande lacuna no trabalho com o gênero entrevista bem como no ensino das diferenças entre as modalidades oral e escrita. Parte-se do pressuposto que um aluno do 6º ano já sabe transcrever uma entrevista, adequando-a para a modalidade escrita, e não é dada a devida atenção para as peculiaridades de uma modalidade e outra.

As propostas cujo objetivo é **ensinar diferenças entre oralidade e escrita** se fazem presentes nos volumes da coleção da década de 1990 – “Português através de textos”. A explicação sobre as diferenças entre as modalidades, geralmente, está alocada nas orientações fornecidas ao professor para desenvolvimento da proposta. Vejamos fragmentos de algumas dessas propostas:

- Os exercícios tratam de quatro diferenças entre a língua oral e a língua escrita: a descontextualização da língua escrita[...]; a cadeia fonológica da língua oral, que não estabelece separação entre as palavras, em oposição ao registro escrito, que marca com espaços a separação entre uma palavra e outra[...]; o uso do gesto como coadjuvante da comunicação, na língua oral[...]; a entonação como determinante do significado na língua oral[...]. (Orientações ao professor, SOARES, 1990a, p. 18);
- Quando registramos na **escrita**, uma frase que foi **falada**, não temos, em geral, sinais que permitam indicar características da fala, como, por exemplo, a ênfase dada a uma palavra. (Livro do aluno, SOARES, 1990b, p.09, destaque no original); Nas orientações ao professor, consta: Neste exercício, o aluno verifica as formas de que dispõe a língua escrita para registrar os recursos de ênfase **fonética** com que conta a língua oral. (SOARES, 1990b, p. 09, destaque no original)

Nas propostas cujo foco é levar o aluno a **reconhecer funções da escrita**, as funções que a escrita pode assumir durante o desenvolvimento da proposta são colocadas de forma bastante explícita. Citamos fragmentos de algumas dessas propostas:

- As perguntas procuram levar os alunos a ver a língua escrita como: apoio à memória; superação dos limites de espaço e tempo (destinatário não-presente); forma de preservação da cultura. (Orientações ao professor, SOARES, 1990a, p. 10);
- Neste exercício, o aluno usa a escrita com as **funções** de apoio à memória (quando anota as respostas dos entrevistados), e de organização e documentação de ideias (quando transforma a entrevista em texto)[...] (Orientações ao professor, SOARES, 1990b, p.105, destaque no original)

Os fragmentos dessas propostas, que visam a levar o aluno a compreender os diferentes papéis que a escrita pode assumir na comunicação humana, bem como os das propostas anteriores, visando ao ensino das diferenças entre uma

modalidade e outra, carregam consigo uma caracterização de uma modalidade e de outra⁸⁸.

Conforme já expusemos anteriormente (subitem 2.1), algumas das características atribuídas a essas modalidades, em virtude do desenvolvimento tecnológico e computacional, não caberiam mais, por exemplo, a possibilidade de permanência só ser possível se referindo ao registro escrito. Outras características atribuídas ao oral e à escrita parecem ser remanescentes da visão dicotômica (MARCUSCHI, 2001a) que foi estabelecida entre as modalidades por um considerável período de tempo. Por exemplo, a ideia de escrita como sendo descontextualizada, normatizada, precisa, planejada, o que observamos não ocorrer na comunicação virtual, em especial, com o surgimento do *internetês* (CRYSTAL, 2005; FARACO, 2012).

Por fim, no que diz respeito às propostas que visam ao **desenvolvimento e/ou aprimoramento da escrita**, elas estão presentes nos volumes da coleção “Português através de textos” e no volume da coleção “Projeto Radix: Português”, destinado ao 6º ano. Destacamos as propostas presentes nos volumes da primeira coleção, pois nesses há um grande contingente de propostas (total de 21 na soma dos dois volumes), em que ocorre a instrumentalização da oralidade para o desenvolvimento da escrita. Essa instrumentalização fica perceptível na medida em que é prevista a utilização da modalidade oral para: a) criar condições favoráveis à produção escrita – seja a partir de uma familiarização com o assunto do texto a ser desenvolvido ou de troca de ideias, as quais podem ser utilizadas na elaboração do texto (06 propostas); b) promover reflexão sobre o processo de escrita (10 propostas); c) tratar de aspectos fonológicos, mais especificamente da correspondência entre oral e escrita (05 propostas).

Entendemos que o deslocamento da modalidade oral para a escrita, conforme está previsto nessas propostas, acaba por exemplificar a constituição da escrita como um processo heterogêneo, ideia defendida por Correa (2004, 2006), demonstrando como uma modalidade convive com a outra, ou seja, é parte constitutiva da outra, ainda que, no caso dessas propostas, trata-se de uma

⁸⁸Como características do oral, temos: a) uso da língua de forma contextualizada, preferencialmente com locutor e interlocutor compartilhando o mesmo contexto de comunicação; b) a possibilidade de se utilizar recursos expressivos, tais como entoação, gestos. Como características da escrita, temos: a) a permanência do registro – associada à memória, à preservação, à documentação; b) a possibilidade de locutor e interlocutor em espaço e tempo distintos; c) auxílio à organização da expressão; d) insuficiência em termos de recursos expressivos em relação ao oral.

constituição em sentido unidirecional – a oralidade auxiliando na constituição da escrita, não havendo espaço para o inverso.

Nesses volumes da coleção “Português através de textos”, ocorre a instrumentalização do oral para desenvolvimento da escrita, bem como para reconhecimento de diferenças fonéticas decorrentes da formação de dígrafos, de ditongos, etc. Quanto ao último aspecto, vale mencionarmos que a proposição de leitura em voz alta para identificação da grafia e seu respectivo som é uma prática também recorrente no ensino de LP na década de 1970, conforme estudo de Genouvrier e Peytard (1974) já mencionado (subitem 3.2).

Nos volumes das outras duas coleções mais recentes (“Projeto Radix: Português”, 2009, e “Vontade de Saber: Português”, 2012), não identificamos propostas dessa natureza – o que parece ser o indicativo de uma reconfiguração no ensino da LP ao longo dessas décadas (1990, 2000 e 2010), pelo menos, no que diz respeito ao tratamento atribuído à oralidade – foco desse estudo.

Na sequência, passamos para o último subitem deste capítulo analítico que se refere às orientações fornecidas ao professor para o desenvolvimento das propostas de trabalho envolvendo a oralidade.

* *

*

A partir dos comentários realizados sobre os objetivos das propostas de trabalho envolvendo oralidade, percebemos que elas atendem a objetivos variados, tais como: a) desenvolver a criticidade dos alunos bem como ensiná-los a expressar e defender seu ponto de vista a partir da construção e uso de argumentos; b) levar os alunos a compreender os elementos que constituem a modalidade oral e os efeitos decorrentes do modo como são utilizados; c) comportar-se em situações comunicativas; d) ensinar aos alunos o gênero apresentação/exposição oral; entre outros.

Notamos que as propostas envolvendo oralidade, presentes nos volumes analisados, carregam consigo marcas, bastante salientes, das condições nas quais foram elaboradas. Por exemplo, os volumes da coleção da década de 1990 – “Português através de textos” –, traz resquícios da visão dicotômica entre as

modalidades da língua, engloba poucos gêneros orais públicos formais e não traz informações sobre suas características e funcionamento (com exceção do gênero exposição/apresentação oral). A ênfase nos volumes dessa coleção recai sobre os tipos textuais – narração, descrição, dissertação – e não os gêneros discursivos.

Nos volumes das coleções mais recentes – “Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”, observamos que não há propostas cujo foco central seja o estabelecimento de diferenças entre as modalidades da língua, e as propostas, que envolvem gêneros orais formais públicos, vêm acompanhadas de uma descrição, bastante detalhada, sobre o gênero em questão e seu funcionamento.

Não percebemos, nas propostas de trabalho envolvendo oralidade, o tratamento de variações linguísticas provocadas por fatores, tais como: sexo, profissão, classe social, região geográfica, nível de escolaridade, dentre outros. A diversidade linguística não é contemplada nos volumes aqui analisados.

Em linhas gerais, percebemos que em algumas propostas, a oralidade é tomada como objeto de ensino, por exemplo, na exploração das características e do funcionamento dos gêneros orais públicos formais e nas explicações fornecidas acerca do uso da importância dos elementos constitutivos da oralidade; em outras, ela desempenha o papel de ferramenta didática, sendo instrumento auxiliar no desenvolvimento ou aprimoramento da escrita – como nos volumes da coleção “Português através de textos”, na introdução de tema a ser abordado e na interpretação do texto trabalhado, nos volumes das coleções “Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”.

6.3 Orientações fornecidas aos professores para trabalhar com a modalidade oral

Abordamos, neste subitem, as orientações fornecidas ao professor para desenvolvimento das propostas de trabalhos envolvendo a oralidade, sejam elas apresentadas junto ao livro do aluno, em destaque, ou em parte específica destinada ao professor no início ou no final do livro, dependendo da coleção.

Antes de nos determos nas orientações, vale citarmos fragmentos do texto introdutório, endereçado ao professor, que inicia a parte destinada a ele, nos

volumes das três coleções. Seleccionamos os fragmentos em que consta o objetivo do material que está sendo fornecido ao professor:

Português através de textos

Este **livro do professor** traz não apenas informação sobre a estrutura do livro do aluno, indicação dos objetivos de cada atividade, especificação de conteúdos e procedimentos de ensino, e as respostas dos exercícios; nele procuro, sobretudo, interagir com você [professor] em todos os momentos, apresentando comentários a cada página do livro, justificando as respostas que proponho para os exercícios, fundamentando, teoricamente, o conteúdo desenvolvido e a didática adotada, sugerindo procedimentos de complementação, fixação, correção e avaliação, atividades de enriquecimento, indicação de livros cuja leitura pode ser sugerida aos alunos. [...] São bem conhecidas as condições de trabalho do professor, no Brasil, hoje: é preciso dar muitas aulas para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que substituam, complementem ou enriqueçam o livro didático. Um das justificativas para este formato de **livro do professor** é, assim, a tentativa de ajudá-lo a enfrentar essas difíceis condições de trabalho que vêm sendo impostas ao professor brasileiro. [...] (Livro do professor. SOARES, 1990a;b, p. IV, negrito no original)

Projeto Radix: Português

A fim de auxiliar você, professor(a), no trabalho com o livro-texto, foi elaborada essa Assessoria Pedagógica. Ela traz informações e sugestões de atividades essenciais para um bom planejamento das aulas. Pretendemos, também, oferecer um incentivo à pesquisa, ao questionamento, à reflexão em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. (Assessoria Pedagógica. In: TERRA; CAVALETTE, 2009a;b, p.03)

Vontade de Saber: Português

Para tornar o estudo dos alunos e o seu trabalho ainda mais agradável e interessante⁸⁹, apresentamos a você essas orientações, um guia prático que visa contribuir com sua formação profissional por meio de orientações didáticas e metodológicas atualizadas e sugestões de trabalho em sala de aula. [...] Trata-se de um material para ampliar seus conhecimentos e levá-lo(a) a refletir a respeito de sua ação pedagógica, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem. (Orientações para o professor. In: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012a;b, p.03)

⁸⁹Observamos, na pesquisa de Cargnelutti (2010), que a preocupação com o fato de o livro ser interessante para o aluno começa a surgir a partir da década de 1970. Nesta coleção de 2012, notamos que a preocupação que seja interessante também perpassa o material do professor, indicando possível mudança na relação estabelecida entre o professor e o livro didático.

Essas citações sobre o objetivo das orientações fornecidas aos professores auxiliam-nos a compreendermos o fato de que muitas instruções para realizar as propostas são bastante detalhadas; umas, ao invés de serem fornecidas ao professor, são dadas diretamente ao aluno; outras são acompanhadas de fragmentos de obra acerca do conteúdo que se está trabalhando ou são citadas obras a serem consultadas pelo professor.

Devido à diversidade que reside nessas orientações, para melhor visualização, expomos, em um quadro (Quadro 10), os aspectos contemplados nelas e as respectivas propostas em que se encontram em cada volume analisado (numeração conforme descrição das propostas no Apêndice 04). Na sequência, comentamos sobre alguns desses aspectos.

Quadro 10 – Aspectos contemplados nas orientações fornecidas aos professores

ASPECTO	P5	P8	R6	R9	V6	V9
Instruções referentes à produção escrita	08 (07 a 11, 13 a 15)	09 (11, 12, 13, 15 a 20)	---	---	---	---
Indicação de bibliografia para consulta ⁹⁰	02 (04, 06)	01 (22)	---	---	---	---
Instruções/Sugestões para conduzir a proposta	07 (01, 02, 03, 05, 06, 18, 21)	06 (01, 04, 05, 06, 09, 21)	10 (13, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 29, 30, 32)	12 (13, 14 a 17, 19, 20, 21, 24, 26, 30)	04 (46, 47, 48, 50)	01 (51)
Explicação do conteúdo abordado na proposta	04 (05, 19, 22, 23)	01 (22)	01 (17)	06 (13, 14, 23 a 26)	01 (46)	---
Explicitação do objetivo da proposta	06 (04, 12, 16, 17, 19, 20)	06 (02, 03, 07, 08, 10, 14)	---	01 (32)	45 (01 a 45)	50 (01 a 50)
Citação de fragmentos de obras sobre o assunto	---	---	03 (15, 17, 19)	04 (18, 27, 29, 31)	01 (46)	---
Indicação de papel a ser desempenhado pelo professor	---	---	12 (01 a 12)	12 (01 a 12)	06 (01 a 06)	06 (01 a 06)
Instrução para após a realização da proposta	---	---	---	---	01 (49)	02 (53, 54)

Utilizamos P5 para nos referirmos ao volume “Português através de Textos” – 5ª série; P8 - “Português através de Textos” – 8ª série; R6 - “Projeto Radix: Português” – 6º ano; R9 - “Projeto Radix: Português” – 9º ano; V6 - “Vontade de Saber: Português” – 6º ano; e V9 - “Vontade de Saber: Português” – 9º ano.

⁹⁰Consideramos, aqui, a bibliografia que está inserida na orientação, fornecida ao professor, para a realização de determinada proposta. Não estamos nos referindo ao item com sugestões de bibliografias, em geral, a serem consultadas pelo professor, o qual se faz presente em todos os volumes analisados.

Mediante a observação do quadro (Quadro 10), percebemos que os volumes da década de 1990 (“Português através de textos”) se diferenciam em relação aos das coleções mais recentes por incluir, nas orientações ao professor, **Instruções referentes à produção escrita e Indicação de bibliografia para consulta.**

A existência de instruções somente relacionadas à produção escrita, em propostas cuja realização está associada às duas modalidades da língua – oral e escrita –, reitera o que já havíamos comentado anteriormente: a predominante preocupação com o desenvolvimento da expressão escrita dos alunos em relação à expressão oral nos volumes da referida coleção. Podemos associar esse fato com a atuação profissional da autora – Magda Soares, a qual engloba temas como alfabetização, letramento, escrita, ensino, leitura e formação de professores (fragmento extraído de seu Currículo Lattes, já mencionado) bem como com o momento de publicação de sua obra, no qual a escrita é soberana no ensino de LP.

Enquanto nos volumes da coleção menos recente (1990), há a indicação de bibliografia a ser consultada pelo professor como auxílio para o mesmo conduzir a proposta de trabalho envolvendo a oralidade; nos volumes das coleções mais recentes, em especial, a coleção “Projeto Radix: Português”, há **a reprodução de fragmentos de obras sobre o assunto.** São obras cuja relevância é de senso comum, na esfera acadêmica, e os fragmentos selecionados vão ao encontro do exposto em documento legal (PCN-LP), tal como a definição e caracterização do gênero “debate”, segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004)⁹¹ presente nos dois volumes da coleção em questão (proposta 19 no volume destinado ao 6º ano e 14, ao 9º ano).

Além da reprodução de fragmentos dessas obras servir como forma de demonstrar que os autores da coleção estão atentos para o referencial teórico que embasa o documento, o qual regulamenta o ensino de LP (PCN-LP), o que dá um caráter de legitimação à mesma, a reprodução desses fragmentos também sinaliza a importância de fazer com que os professores da educação básica tomem conhecimento dessas obras, ou seja, faz parte de uma tentativa de atualizar esses profissionais em relação ao que vem sendo discutido na esfera acadêmica.

⁹¹ ‘Relato da elaboração de uma sequência: o debate público’. In: In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colabs. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2001/2004. (*As faces da linguística aplicada*), p.248-9.

Se, nos volumes da coleção da década de 1990, já havia a preocupação em que a parte destinada ao professor levasse o conhecimento teórico até esses profissionais, tendo em vista as condições de trabalho a que estavam submetidos naquele momento, e, para isso, indicavam obras a serem consultadas, é esperado que, na situação de desvalorização profissional em que se encontra a classe docente bem como de falta de apoio e incentivo ao aprimoramento de sua formação, não haja apenas a indicação das obras; mas sim, a reprodução de fragmentos.

Compreendemos o fato de o LD trazer esse conhecimento (fragmentado) ao professor como uma forma de “esconder”, “manipular” o descomprometimento com a qualidade da educação, uma vez que esse esforço para transformar o LD em um portador de conhecimento ao professor, poderia ser destinado para capacitar esse profissional a longo prazo, de forma que ele pudesse adquirir mais conhecimento sobre o assunto, ter acesso a bibliografias variadas. Simplifica-se a situação de forma drástica, aplicando-se uma medida paliativa, na qual não é necessário ao professor sair de sala de aula para se aprimorar e nem destinar verba para sua capacitação.

Esse caráter “pedagógico”, que acaba sendo atribuído às orientações ao professor, é perceptível, principalmente, nas propostas relacionadas à ortografia no livro “Português através de textos – 5ª série” e nas propostas envolvendo os gêneros entrevista e mesa-redonda, no livro “Projeto Radix: Português – 9º ano”.

Em linhas gerais, caso o professor não tenha lido ou não tenha entendido as instruções dos documentos oficiais dirigidos ao ensino de LP, isso já não faz tanta diferença, pois ele terá que se submeter ao LD, cujos autores leem e aplicam o que o documento oficial prevê.

Para garantir essa “aplicação segura”, o PNLD faz a sua parte: elabora critérios de avaliação dos livros didáticos na dependência, principalmente de documentos oficiais, avalia os livros, aprova uns e descarta outros. Com essa avaliação sistemática, assegura-se que o discurso centrípeto, homogeneizador se coloque e o ensino siga uma direção determinada oficialmente.

Como aspectos comuns entre os volumes das três coleções, temos os seguintes: **Instruções/Sugestões para conduzir a proposta**; **Explicação do conteúdo abordado na proposta**; e, **Explicitação do objetivo da proposta**. Exploramos cada um deles na sequência a partir da citação de fragmentos das orientações ao professor em que esses aspectos podem ser identificados:

Instruções para conduzir a proposta

- Ao longo do debate, o professor pode pedir aos alunos, ou os próprios alunos a colegas, que leiam suas anotações para a turma (é uma maneira de levar os alunos mais tímidos a participar do debate, ou aqueles alunos com dificuldade de expressão oral em situação de debate a esclarecer seu pensamento[...]. (SOARES, 1990a, p.151)
- Durante as discussões, proponha aos alunos que confrontem suas opiniões com a do colega para que possam compará-las e avalia-las. (Assessoria Pedagógica. In: TERRA; CAVALETTE, 2009a, p.57)
- Para realização desta atividade, é importante orientar cada uma das etapas e destacar as estratégias apresentadas, a fim de que os alunos compreendam a importância das atitudes e gestos para prender a atenção dos ouvintes e envolvê-los na narrativa. (Orientações ao professor. In: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012a, p.50)

Esses fragmentos remetem para instruções, de caráter procedimental, a respeito do que o professor pode fazer, durante a execução da proposta pelos alunos, visando a que ela seja desenvolvida conforme previsto pelo autor do LD.

Explicação do conteúdo abordado na proposta

- Estruturas do tipo “O ônibus já está pondo as malas” não são aceitas na escrita, mas são frequentes na língua oral, o que explica por que os alunos tendem a usá-las, ao escrever[...] (SOARES, 1990b, p.62)
- A entrevista é um gênero que se configura a partir do encontro de um entrevistado e um entrevistador [pessoa interessada em algo que diga respeito ao entrevistado]. Consiste em obter informações do entrevistado sobre um determinado tema para divulgá-las a um público também interessado no assunto. Pode-se dizer que há três tipos de entrevistas: [não-estruturada; semi-estruturada e estruturada e explica cada uma]. (Assessoria pedagógica. In: TERRA; CAVALETTE, 2009b, p.103).
- Amplie esse assunto, explicando aos alunos que há diferentes graus de formalidade na Língua Portuguesa e que a situação e o interlocutor indicarão qual o nível deverá ser empregado. Por exemplo, o discurso solene de um orador em uma cerimônia de formatura exigirá um grau de formalidade maior do que uma conversa entre professores universitários conhecidos entre si sobre um assunto de sua especialidade. Nesse caso, a conversa entre os professores não será totalmente formal, por causa da intimidade que há entre eles, nem completamente informal, devido à natureza “intelectual” do assunto. (Junto à proposta no livro do aluno. In: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012a, p.23)

Observamos, nos fragmentos das propostas de trabalho citados acima, que, em geral, o(s) autor(es) dessas coleções didáticas partem do pressuposto de que o professor não tem conhecimento suficiente para desenvolver a proposta.

No primeiro fragmento, entendemos que há um equívoco, ao se mencionar as diferenças entre frases “escritas” e frases “faladas”, na medida em que a autora não

considera as condições de produção do enunciado – seu contexto –, para assim, salientar a importância de adequar a linguagem a ele. Reproduz-se a ideia de que a modalidade escrita é sempre utilizada de modo formal, independente da situação comunicativa em que o interlocutor está inserido.

Quanto ao segundo fragmento, a explicação sobre o gênero entrevista até apresenta certo grau de pertinência no que se refere à menção aos seus diferentes tipos e as especificidades de cada tipo. No terceiro fragmento, a explicação sobre os graus de formalidade da língua, por mais importante que seja esse conteúdo, parece atribuir um descrédito ao conhecimento do professor, pressupondo-se que se faz necessário explicar isso a ele.

Explicitação do objetivo da proposta

- O exercício tem o objetivo, além do desenvolvimento das habilidades de apresentar e ouvir argumentos em defesa de um ponto de vista, avaliando-os, desenvolver a reflexão crítica sobre a caça e a manutenção em cativeiro de pássaros; nesse sentido, a discussão pode tornar-se um estudo de problemas ecológicos, em integração com outras disciplinas – Ciências, Geografia. (SOARES, 1990a, p.71)
- [Esta proposta visa trabalhar] com o grupo não só a expressão oral e sua adequação ao contexto como também a construção de uma postura de diálogo. (Assessoria Pedagógica. In: TERRA; CAVALETTE, 2012a, p.16)
- [Esta proposta visa a] promover a interação dos alunos em sala de aula, de modo que eles possam trocar ideias e compartilhar seus conhecimentos com base na leitura do texto objeto de estudo. (Orientações ao professor. In: ALVES; BRUGNEROTO, 2012a, p.06)

Entendemos que a explicitação do objetivo da proposta nessas orientações ao professor tem o papel de tornar mais evidente a esse profissional o que está previsto, pelo autor do LD, para ser abordado e enfatizado no decorrer do desenvolvimento da proposta pelo aluno. É uma forma de direcionar a atuação do professor visando a atingir o objetivo prescrito no LD.

Outros dois aspectos, dentre os expostos no quadro (Quadro 10), se fazem presentes somente nos volumes das duas coleções mais recentes “Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”. São eles: **citação de fragmentos de obra sobre o assunto** (aspecto já comentado acima); e, **Indicação do papel a ser desempenhado pelo professor**. Nos dois volumes (6º e 9º anos) das duas coleções essa indicação do papel a ser desempenhado pelo professor, é apresentada nas propostas, que visam a introduzir o assunto que será discutido. Na

primeira coleção o papel do professor é de “orientador” e, na segunda, a mais recente, de “mediador”. Os autores dessas coleções ressaltam a importância do professor assumir esse papel para o bom desenvolvimento da proposta.

O último aspecto apresentado no quadro (Quadro 10) – **Instrução para após a realização da proposta** – só está presente nos volumes da coleção mais recente, “Vontade de Saber: Português”. Entendemos essa instrução como uma forma de complementar o que está previsto para ser realizado no livro do aluno. Essa instrução aponta para a realização de uma reflexão sobre a proposta que foi executada e sobre o desempenho dos alunos na mesma. Reiteramos a importância dada, pelos autores dessa coleção, em desenvolver o hábito de refletir sobre o uso da linguagem, por parte dos alunos, em sala de aula, aspecto que já comentamos anteriormente. A repetição deste tipo de orientação ao professor pode auxiliar para que a prática da reflexão se torne “habitual” nas aulas de LP.

Conforme podemos inferir a partir do quadro (Quadro 10), não são fornecidas orientações ao professor para todas as propostas de trabalho com o oral apresentadas no livro do aluno. Observamos a ausência de orientações nos volumes das coleções mais recentes: “Projeto Radix: Português”⁹² e “Vontade de Saber: Português”⁹³. Diferente do que ocorre na coleção menos recente “Português através de textos”, na qual há orientação ao professor, por parte do autor do LD, em **todas** as propostas, não o deixando “desamparado” – o que remete à figura de um professor que precisa sempre de “um acompanhamento”.

Na coleção “Vontade de Saber: Português”, observamos que ocorre uma reconfiguração do espaço de apresentação da orientação ao professor, sendo que as mesmas, em parte, migram para o livro do aluno. Em outras palavras, coloca-se diretamente para o aluno o que é esperado que o professor faça.

Citamos fragmentos de algumas propostas do livro do aluno que exemplificam isso:

- **O professor irá sortear** os papéis a serem representados nas conversas telefônicas[...] **O professor escolherá** a ordem de apresentação das duplas[...]. (ALVES; BRUGNEROTO, 2012a, p. 23)
- Primeiro, **o professor irá dividir** a turma e grupos de três pessoas.[...] Os debatedores deverão ser claros, sem um interromper a fala do outro, e deverão respeitar o tempo de fala, que será indicado pelo **professor, cujo papel será o de moderador.** [...]

⁹²Não há orientação para as propostas 14, 20, 23 a 28 e 31 do 6º ano e para as propostas 18, 27, 29 e 31 do 9º ano (conforme numeração do quadro descritivo – Apêndice 04).

⁹³Não há orientação para as propostas 52 e 55 do 9º ano.

Respeitem as regras impostas pelo moderador do debate, ou seja, ele apresentará os grupos, o posicionamento de cada um, o tempo de fala, os objetivos do debate e irá finalizá-lo. (ALVES; BRUGNEROTO, 2012b, p. 154, destaque nosso)

- Primeiro, com a ajuda do professor, a turma deverá dividir-se em grupos de cinco pessoas. **O professor deverá dividir** a turma a sala em cinco grupos[...].(ALVES; BRUGNEROTO, 2012b, p. 241, destaque nosso)

Nesses fragmentos, observamos que ocorre uma **reconfiguração do espaço de apresentação da orientação ao professor**, visto que essas instruções sobre o que deve ser feito por esse profissional bem como o papel a ser desempenhado pelo mesmo durante a execução da proposta eram, tradicionalmente, disponibilizadas, com exclusividade, somente no livro do professor. Trata-se de uma forma de subsidiar o aluno a verificar se as atribuições do professor estão sendo cumpridas pelo mesmo.

Essa orientação ao professor dada diretamente ao aluno incita à ação de vigilância, por parte do aluno, sobre o trabalho do professor. Parece que nesse sentido, o autor do livro didático “consegue um parceiro” na figura do aluno. Como o autor do livro didático não está presente na sala de aula, para verificar se o professor está realizando o que fora previsto, ele se “alia” ao aluno para tentar garantir aquilo que o livro didático quer que seja praticado; nesse caso, as estratégias didáticas de condução do fazer pedagógico. Dessa forma, que função restaria ao professor desempenhar em sala de aula, se mesmo as estratégias “pequenas” seriam vigiadas pelos alunos, incitados pelo autor do LD?

Observamos que no terceiro fragmento reproduzido acima, a necessidade de definir, por parte do LD, o que e como as propostas vão ser desenvolvidas em sala de aula, ou seja, exercer um efeito de controle do espaço da sala de aula, é tão intensa que, ao delimitar o número de grupos a serem formados bem como o número de componentes em cada um, acaba por desconsiderar, completamente, as diferentes realidades de ensino de nosso país – tomando como padrão uma sala de aula composta por 25 alunos.

Ainda quanto a orientações ao professor que estão expostas no material do aluno, nessa mesma coleção, temos de salientar a importância dada, pelo autor do LD, ao professor como responsável por uma tarefa menor, como a de “determinar o aspecto tempo”, conforme observamos nos fragmentos das propostas citados abaixo:

- **O professor vai indicar o tempo** que você terá para se apresentar. (ALVES; BRUGNEROTTO, 2012a, p. 108, destaque nosso)
- Primeiro, **o professor vai definir um dia** para realização do evento.[...] Depois, deverá ser determinada a ordem e o tempo de apresentação[...]. Respeite **o tempo de apresentação determinado previamente pelo professor**. (ALVES; BRUGNEROTTO, 2012b, p. 199, destaque nosso)

Nessas propostas, deixa-se claro para o aluno a **responsabilidade do professor em determinar data e tempo** para realização das propostas. Questionamo-nos sobre a necessidade de se expor essa recomendação ao professor, ainda mais no material do aluno. Sua responsabilidade, enquanto um ser formado e capacitado para promover o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, reduz-se, diante dos olhos do aluno, a realizar “agendamentos” e “estabelecer uma programação” (quando vai ocorrer o evento, quanto tempo demanda e em que ordem as suas ações vão ocorrer).

Ainda em relação às determinações “de ordem temporal”, percebemos que, no livro “Projeto Radix: Português – 6º ano”, elas não cabem exclusivamente ao professor, ou, por vezes, não cabem a ele, conforme os seguintes fragmentos:

- Em data marcada **com a ajuda do professor**, leve um livro[...]. Em dia **combinado com o professor**, cada aluno escolherá uma história para contar aos colegas. (TERRA; CAVALETTE, 2009a, p. 66, destaque nosso – proposta 17);
- Deve-se reservar um tempo para que as conclusões apresentadas pelos grupos sejam discutidas, respeitando **o tempo de fala de cada um [estabelecido pelos grupos]** e o direito de resposta. (TERRA; CAVALETTE, 2009a, p. 104, destaque nosso – proposta 19).

No primeiro fragmento, há referência a um acordo entre professor-aluno para definir questões de ordem temporal. Já, no segundo, a decisão sobre o “tempo” é atribuída aos alunos.

Considerando o fato mencionado acima – definição atribuída ao aluno –, bem como a existência de propostas de trabalho com o oral – nas quais a orientação dada ao aluno sobre como realizá-la apresenta um elevado grau de detalhamento⁹⁴-, como nos volumes das coleções mais recentes “Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”, indagamo-nos até que ponto a atribuição de tão considerável autonomia ao aluno e, simultaneamente, a “quase anulação” do papel do professor em sala de aula ou sua atuação como “marcador de data e horário”,

⁹⁴Expomos, em anexo, algumas propostas na íntegra como exemplo (Ver Anexo 03).

tarefa que pode ser facilmente executada por outra pessoa, não estariam a assemelhar o livro didático a um material a ser utilizado em cursos ofertados à distância, já que o conteúdo, a orientação do que deve ser feito, os cuidados que se deve ter, e os aspectos que deve considerar estão descritos minuciosamente no livro do aluno – o que se assemelha a um material que pode ser utilizado sem ser necessária a presença do professor em aula.

* * *

*

O material didático, organizado desta forma, remete para uma inversão de posições em sala de aula: de um aluno passivo para um aluno mais ativo e de um professor ativo para um mais passivo, já que é o LD que define o que deve ser feito, como, em que ordem e o papel e as atribuições que cabem ao professor e ao aluno. Essa menor demanda de participação do professor no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido em sala de aula, parece refletir uma descrença na qualidade da atuação docente, a ponto de que “se o professor não faz seu papel, o LD o faz, ou melhor, alia-se ao aluno como garantia de que o que está prescrito será feito”.

Como o trabalho com a modalidade oral da língua, enquanto um objeto de ensino autônomo, vem ganhando mais espaço atualmente, diferentemente dos demais objetos de ensino – produção escrita, leitura e conhecimentos linguísticos –, os quais, tradicionalmente já fazem parte do LD, e tendo-se conhecimento da dificuldade ou “indefinição” sobre como inserir o trabalho com essa modalidade nesse material, conforme apontam pesquisas sobre LD (BARROS-MENDES, 2005; MENDES-DA-SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003), o trabalho com a oralidade mostra-se “mais receptivo” a essa tendência de se utilizar um material autoexplicativo em sala de aula, representando facilmente a ideia de que se o professor não tem dado conta, ou não tem conhecimento, do que deve fazer, o livro tem.

Percebe-se, o forte caráter pedagógico do LD, não só em direção ao aluno, mas também ao professor, o qual pode aprender a partir dele. Esse caráter pedagógico fica bastante evidente nas orientações ao professor que vêm acompanhadas de explicação acerca do conteúdo abordado na proposta de trabalho com o oral – conforme comentamos acima.

A natureza autoexplicativa deste material, em especial, nos LDPs mais recentes, como a coleção “Vontade de Saber: Português”, também pode ser vista como uma forma de salientar a falta de perspectiva de melhoria nas condições de atuação do professor, atribuindo-se um papel maior para o LD, a partir das orientações para o ensino de LP contidas nos PCN-LP, ou mais diretamente, pelos critérios para avaliação dos LDPs, via PNLD, e amenizando, assim, a complexidade do trabalho a ser desenvolvido pelo professor em sala de aula. Diante da dificuldade, ou da falta de política pública para mudar as condições de trabalho do professor, muda-se o material didático, mediante estímulo mercadológico (necessidade de a coleção obter aprovação para ser oferecida às escolas de educação básica).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do diálogo que estabelecemos entre nosso “objeto falante”, os seis volumes aqui analisados, mais especificamente, as propostas de trabalho envolvendo a oralidade, a teoria bakhtiniana, a qual fundamentou e guiou nosso olhar enquanto pesquisador, as pesquisas sobre a temática oralidade bem como os documentos legais que regem o ensino de LP, PCN-LP e Guias de Livros Didáticos, dedicamo-nos, neste momento, a tecermos as considerações finais oriundas desse intenso processo de interação com essas diferentes vozes sociais.

Para apresentar as considerações finais, seguimos a ordem de nossas questões de pesquisa. Assim, expomos nossa compreensão, primeiramente, acerca das relações entre oralidade e escrita possíveis de se estabelecerem entre as modalidades da língua; em um segundo momento, dos papéis atribuídos ao professor e ao aluno; e, em um terceiro, do perfil do sujeito-aluno que se visa a formar a partir das propostas de trabalho envolvendo oralidade. Por fim, centramos nossa atenção em responder o nosso problema de pesquisa: “Até que ponto as propostas de trabalho com o oral favorecem o desenvolvimento de práticas que podem resultar em uma reconfiguração do ensino de LP?”.

Ao longo das décadas de 1990, 2000 e 2010, a partir dos volumes aqui analisados, notamos uma considerável diminuição da dependência da modalidade oral em relação à modalidade escrita, representando uma atitude responsiva ativa de rejeição ao estereótipo que se atribuía ao trabalho com o oral. Trabalho que era confundido ou ficava restrito à oralização do texto escrito, sem, em muitos casos, ocorrer, ao menos, a exploração de elementos constitutivos da oralidade (elementos prosódicos, expressão corporal, facial, direcionamento do olhar).

O aumento gradual do trabalho com a oralidade, nos LDPs analisados, muito por conta dos critérios de avaliação do PNLD (que estão amarrados aos PCNs-LP), permite observarmos um movimento em direção à atribuição de novas funções à escrita nas aulas de LP, como forma de registro em debates, mesas-redondas, entrevistas, ou apoio durante a apresentação/exposição oral, o jornal falado. Em outras palavras, prevê-se uma instrumentalização da escrita em prol do

desenvolvimento da expressão oral, contrário ao que tradicionalmente vinha sendo salientado em pesquisas já mencionadas.

Essa relação de aproximação a ser estabelecida entre as modalidades da língua, durante a execução das propostas de trabalho presentes nos volumes estudados, faz com que o uso da língua em sala de aula se torne mais próximo daquele vivido em situações reais, já que a modalidade escrita não serve apenas para elaboração de textos a serem apreciados pelo professor e pelos colegas, nem a oralidade limita-se às interações verbais de cunho informal e espontâneo, ou melhor, possivelmente ao longo da vida do aluno não ficarão limitadas a isso.

Apesar desses avanços no tratamento do oral nesses LDPs, ainda é visível a continuidade de uma maior preocupação com o desenvolvimento da expressão escrita, em particular nos volumes das coleções “Português através de textos” e “Vontade de Saber: Português”. Esse fato nos leva a entender que, de um lado, estamos diante de um objeto de ensino naturalizado, com espaço há muito sedimentado, não sendo discutida a sua pertinência na esfera escolar e, de outro, temos a oralidade como um objeto que precisa lutar pelo seu espaço como um objeto de ensino legítimo nas aulas de LP. Dessa tensão resulta ainda o domínio da escrita na esfera escolar, como também a sua valorização contínua fortemente colocada nas coleções mencionadas.

Essa luta para reconhecer a oralidade como um objeto de ensino, tal como é reconhecida a escrita, instaurando um espaço de tensão entre as duas modalidades da língua, é uma tentativa de reconfiguração do ensino da língua materna, cuja discussão emergiu de esferas de poder, como a esfera acadêmica, e os decorrentes posicionamentos dessa discussão ocuparam os documentos oficiais, alcançaram o PNLD e chegaram ao LDP.

É essa “costura” de enunciados, provenientes de várias esferas (acadêmica, oficial, editorial e escolar), que está tentando garantir o lugar da oralidade em sala de aula. “Costura” que se amplia com o fato de que as orientações ao professor não são transmitidas somente a ele, mas também diretamente ao aluno em seu livro numa interlocução ampliada também (livro didático-professor, livro didático-aluno, livro didático-professor-aluno). A apresentação dessas orientações ao aluno, segundo nosso parecer, funciona como um mecanismo/uma força visando a que o professor se modifique, que modifique sua relação com a oralidade enquanto objeto

de ensino, tendo, primeiramente, que conhecer a oralidade das situações formais públicas para, depois, saber ensiná-las.

Os gêneros orais formais públicos, tomados como um dos elementos do ensino da oralidade nas aulas de LP, são práticas de uso da linguagem não rotineiras ou habituais para o próprio professor e, devido a recente demanda de seu ensino no espaço escolar, eles, provavelmente, não estão presentes no currículo de Cursos de Licenciatura e, provavelmente, também não nos programas de formação continuada⁹⁵.

Portanto, considerando que a preocupação com o ensino da oralidade, da forma como vem sendo abordada, é recente, que o oral formal não é uma prática habitual para o professor, cuja formação não é voltada ao trabalho com a oralidade, tem-se um profissional, na escola, “enfraquecido” para o trabalho com o oral, situação essa que abre espaço para que o livro didático cumpra o seu papel de condutor da prática pedagógica.

A esfera acadêmica prevê e projeta um trabalho com a modalidade oral a ser desenvolvido pelo professor, para o qual ele não foi preparado. E, para garantir esse espaço do oral, a saída “institucional” é preparar esse profissional a partir de seu grande interlocutor, o livro didático.

O LDP, para que a oralidade como objeto de ensino se cumpra, vai ocupando funções de não só trabalhar na direção do aluno, mas, principalmente, de preparar, informar o professor do que ele tem de fazer. Esse material permite uma circulação de conhecimento, a partir de fragmentos de obras de referência e de explicações sobre conteúdo associado ao oral, como os gêneros orais e os elementos constitutivos da oralidade, que o professor não tem e não vê possibilidade de ter, dadas suas condições de trabalho no espaço escolar.

Vale sinalizarmos que o modo como é orientado o desenvolvimento do trabalho com esses gêneros, em quatro dos seis volumes analisados referentes às coleções “Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”, propicia o aprendizado do gênero, suas características e funcionamento, não sendo eles utilizados como meio para atingir outros propósitos de ensino, tais como o ensino de aspectos gramaticais, desenvolvimento da expressão escrita, entre outros.

⁹⁵Indicamos, como pesquisas futuras, a investigação sobre o espaço que está sendo atribuído à oralidade, enquanto objeto de ensino, na formação inicial e na continuada de professores da área de LP.

Conforme já sinalizamos no capítulo 6, como estratégias para garantir o tratamento do oral em sala de aula, o autor do LDP, particularmente as autoras da coleção “Vontade de Saber: Português”⁹⁶, de forma astuta, usam de um artifício novo até então não utilizado nas outras duas coleções examinadas: elas estabelecem uma relação de parceria com o aluno, tornando esse último capaz de “fiscalizar”/“controlar” se o previsto está realmente se efetivando na atuação do professor; em outras palavras, se o professor está seguindo as orientações fornecidas a ele via livro do aluno.

Paralelamente à nossa investigação, tomamos conhecimento de pesquisa realizada por Bunzen (2009), que se centra no uso do livro didático em sala de aula – aspecto pouco explorado como objeto de estudo. O referido autor coloca que, apesar de todas as amarras estabelecidas entre autor de LD e professor, a observação da aula mostra que existe sempre um projeto autoral na situação concreta de sala de aula: o professor se coloca como autor da sua aula, definindo o que vai ser feito. Em outras palavras, à medida que vai se apropriando do LD, na interação em sala de aula, o LD “vai sendo ressignificado, recontextualizado e transformado pelas ações didáticas do professor e de seus alunos” (p.131). O autor defende, dessa forma, a questão da **autoria da aula**⁹⁷.

Reconhecemos essa possibilidade de o professor não aderir, parcial ou totalmente, ao exposto no LD; porém, nosso estudo, tem como objeto as propostas envolvendo oralidade nos LDPs, assim, a análise foca-se no que está exposto no material didático. Pesquisas futuras, de cunho etnográfico, podem investigar o modo como o professor se apropria do que consta no LDP, ou seja, o uso do LDP, nesse caso, especificamente, em relação às propostas de trabalho envolvendo a oralidade.

Considerando a possibilidade de ocorrer a não adesão, parcial ou integral por parte do professor, entendemos o fato de o LDP, mais especificamente os volumes da coleção “Vontade de Saber: Português”, estabelecer uma reconfiguração do espaço da orientação ao professor, colocando a mesma ao alcance dos alunos, fortalecendo essa parceria (relação de cumplicidade) entre o material e o aluno,

⁹⁶Em pesquisas futuras, pode-se verificar se nas demais coleções didáticas aprovadas no âmbito da edição do PNLD 2014, também se utilizam de estratégias para garantir o espaço da oralidade, tal como o estabelecimento de uma parceria com o aluno.

⁹⁷Para Bunzen (2009), “se o currículo do cotidiano é aquele que se realiza na sala de aula, com ou sem mediações de textos escolares, a construção desse projeto didático autoral da aula encontra-se nas mãos do professor (agente que escolhe, inclusive, se vai utilizar ou não determinado material didático) e de seus alunos.” (p.196). Conforme o autor, essa autoria da aula tem sido desconsiderada pelas políticas públicas (PNLD) e pelos cursos de formação de professores.

como uma tentativa de reduzir as possibilidades de que a autoria da aula, pertencente ao professor, aos alunos e à situação de ensino, não se sobressaia à vontade do autor do LDP quanto ao que deve ser realizado nas aulas de LP, nesse caso, especificamente, em relação ao eixo de ensino oralidade.

Como consequência dessas estratégias para garantir a efetivação do trabalho com a oralidade nas aulas de LP, percebemos que se reduz o caráter intervencionista ou de protagonista no processo de ensino-aprendizagem que tradicionalmente vinha caracterizando a ação do professor em sala de aula, de modo que esse profissional, conforme número considerável de propostas de trabalho com o oral, torna-se responsável por tarefas menores, como “cuidar ou definir questões de ordem temporal”.

Percebemos um movimento que leva o professor a se colocar de forma mais passiva, em especial nas duas coleções mais recentes “Projeto Radix: Português” e “Vontade de Saber: Português”. Assim, tem-se um perfil de professor que “não decide” mais sobre o modo como vai desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, no que tange o trabalho com o eixo de ensino oralidade; mas sim, que é orientado e aprende com o LD nas mesmas condições que o aluno. Logo, a oralidade constitui-se como um objeto de ensino que o LD se incube de ensinar a professor e a alunos. Ou seja, é um instrumento de ensino ainda não configurado nas mãos do professor. O professor é aprendiz como o é também o aluno em termos do trabalho com a oralidade em situações formais.

Já para o aluno, atribui-se um caráter mais autônomo à sua participação em sala de aula, adquirindo, assim, certa independência em relação à atuação do professor e, ao mesmo tempo, maior dependência em relação ao exposto no LD, visto que esse último apresenta, passo a passo, o que deve ser realizado por ele e, às vezes, até o que é esperado que o professor realize. Consequentemente, ocorre uma ampliação do papel desempenhado pelo aluno, pois ele não é só aquele que aprende, ele também tem a possibilidade de atuar na vigilância da manutenção do que está posto no LD.

Essa autonomia atribuída ao aluno em relação ao professor, além de ser perceptível mediante o caráter autoexplicativo assumido pelos LDPs em estudo, assemelhando-os ao material elaborado para educação à distância, também é perceptível nas propostas que envolvem a leitura em voz alta de textos escritos, se compararmos o modo como era orientada a sua realização, por volta das décadas

de 1970 e 1980, e como é nesses volumes mais atuais (“Projeto Radix: Português” - 2009 e “Vontade de Saber: Português” - 2012).

Nas referidas décadas, a orientação era, geralmente, a de que o professor fizesse a primeira leitura do texto, a qual deveria ser tomada como modelo pelos alunos. Atualmente, tomando como base o que está posto nos volumes estudados, o aluno não tem indicação de um modelo a ser seguido e, sim, orientações para realizar a leitura atribuindo a entonação expressiva que julgar adequada diante das sinalizações, por vezes, presentes nos volumes, por exemplo, círculo nas sílabas a serem pronunciadas mais fortemente, barra para respeitar as pausas, etc. Dessa forma, o aluno interage com o texto escrito a seu modo, seguindo as **orientações do livro**, firmando-se como um ser único, singular; em outras palavras, mantendo sua singularidade nas relações que estabelece com diferentes vozes sociais.

Esse destaque dado à entonação atribuída pelo aluno não se faz presente só na leitura oral de poemas, de contos, mas também na simulação de uso dos gêneros orais formais públicos, como seminário, telejornal. Busca-se conscientizar o aluno de que a entonação que ele atribuir ao seu enunciado terá consequências sobre o modo como o mesmo será entendido pelo seu interlocutor.

As orientações fornecidas ao aluno, quanto à importância de se saber utilizar os elementos constitutivos da oralidade como recursos expressivos, podem acarretar na constituição de um sujeito o qual compreende que a produção do sentido daquilo que se expressa está fortemente articulada com os sinais de pontuação, no texto escrito, os quais devem ser respeitados e estar “implícitos” no texto oralizado ou no enunciado oral, transformando-se em expressividade. Podemos dizer que se trata de desenvolver uma “consciência linguística” no sujeito aprendiz (consciência do uso da linguagem e de suas consequências).

Quanto à formação de um sujeito crítico e capaz de posicionar-se e defender seu ponto de vista, consoante almejado nos PCN-LP, entendemos que se trata de uma possibilidade real a partir das propostas de cunho argumentativo e crítico, apresentadas nos volumes em análise.

Nessas propostas, assim como nas que envolvem os gêneros – seminário, mesa-redonda, entrevista – temos uma simulação, um treinamento do que na vida real esses alunos irão enfrentar: por ora, na sala de aula, esses momentos são, de certa forma, forjados, arquitetados para que a expressão de posições diferentes se efetive, o que já é uma situação bastante interessante se ocorrer de fato. Por se

tratar de uma simulação, na qual determinada situação comunicativa é criada intencionalmente, forma-se um espaço de tensão “superficial” entre os enunciados (FARACO, 2009), no qual se intensifica a circulação de vozes, havendo a expressão de uma pluralidade de visões acerca do mesmo fenômeno, tendo-se como meta, na maioria das vezes, alcançar um consenso, uma conclusão que seja considerada adequada por todos ou pela maior parte dos ali presentes. Em outras palavras, é um jogo de “faz de conta”, que pode vir a habilitar o aluno a se colocar diante de posições adversárias.

Logo, entendemos essas propostas, que trabalham com discórdias, com posturas diferenciadas, com discordâncias, as quais são constantes na vida cotidiana do ser humano, como uma forma de levar esse espaço de tensão para a sala de aula. É um espaço para se aprender a como viver socialmente, com as regras e leis sociais que não são aquelas da escola. Mas que a escola as toma para si, numa tentativa de aproximar a escola da vida de seus alunos.

Por mais que esse espaço seja uma simulação da realidade, podemos considerá-lo como um “treinamento” para a vida real pública – prática que antes não se vivenciava no espaço escolar. Dessa forma, o tratamento dos gêneros orais formais públicos auxilia nessa aproximação entre o que o aluno vivencia na escola e o que ele pode vir a experienciar em sua vida pública.

Vale ressaltarmos que, por mais que os autores dos LDPs aqui analisados, sigam as orientações do PCN-LPs e os critérios de avaliação do PNLD, estabelecendo-se, portanto, uma relação dialógica de harmonização entre esses diferentes enunciados, os autores não deixam de expressar, no material que elaboram, as suas marcas pessoais. Em outras palavras, todo(s) o(s) autor(es) de uma coleção trata(m) a oralidade de uma forma singular, enfatizando aspectos distintos.

Por exemplo, na coleção “Português através de textos”, a oralidade é tratada de forma articulada a outros conteúdos, tais como escrita, gramática, ortografia e, nas orientações ao professor, esse profissional é “guiado pela mão”, estabelecendo-se uma interação estreita entre LD e professor, a qual não é “aberta” para o aluno. Já na coleção “Projeto Radix: Português”, a oralidade é tratada, em grande parte, mediante a exploração das características e do funcionamento dos gêneros orais formais públicos, sendo as orientações, ao professor, ricas, em termos de referencial teórico, para fundamentar o trabalho desse profissional e, em termos de instruções

sobre o que deve ser feito, as quais são parcialmente “abertas” ao aluno. Já na coleção “Vontade de Saber: Português”, a oralidade é tratada, na maior parte, em propostas a serem desenvolvidas a partir de interações informais entre professor-aluno e aluno-aluno, e considerável número de orientações sobre o que deve ser feito pelo professor é exposto diretamente ao aluno, consolidando uma relação de parceria entre o LD e o aluno.

Entre essas três coleções produzidas em momento históricos não tão distantes, englobando uma pequena temporalidade – quinze anos –, observamos alterações de percurso entre uma e outra, de forma a percebermos o estabelecimento de relações dialógicas de afastamento entre a coleção menos recente “Português através de textos” (1990) e as mais recentes “Projeto Radix: Português” (2009) e “Vontade de Saber: Português” (2012) e, de relações dialógicas de intensa aproximação entre as duas mais recentes.

Tratamos acima de características do trabalho com o oral em volumes publicados entre as décadas de 1990, 2000 e 2010. A partir de pesquisa realizada por Cargnelutti (2010), como forma de estabelecermos um comparativo, podemos compreender como a oralidade era tratada em material didático publicado em período anterior a essas décadas. Conforme a autora,

Olhar para a oralidade na década de 1960, é vê-la sem ênfase, ver atividades sem orientação, esparsas, em exercícios de interpretação oral do texto e da recitação. Nos anos 1970, a oralidade ganha mais ênfase, através das atividades de *treinamento oral* e da própria *Atividade de comunicação e expressão*, ampliando-se, assim, esse trabalho. Entretanto, sua posição ainda é secundária. Na década de 1980, mantém-se o espaço dado à oralidade, privilegiando as mesmas atividades da década anterior (jograis, dramatizações, debates, pesquisas) porém, com uma nova denominação: linguagem oral. Mesmo que tenha aumentado o processo de didatização deste objeto, aqui, também ocupa um lugar secundário. (Ibid., p. 85)

A partir de tudo que expusemos aqui, observamos que houve avanços no trabalho com a oralidade previsto nos LDPs, pois o trabalho com a modalidade oral não fica restrito à leitura oral de textos escritos, há orientações para realização de propostas envolvendo oralidade, incluem-se os gêneros orais públicos formais e prevê-se o estabelecimento de uma relação de aproximação entre oralidade e escrita, a partir da instrumentalização da escrita em prol do desenvolvimento da expressão oral.

Entretanto, a manutenção de uma maior preocupação com o desenvolvimento da expressão escrita, em especial, nos volumes da coleção “Vontade de Saber: Português”, e a utilização, de forma insistente por parte dos autores dos volumes analisados, de estratégias para garantir o espaço do oral em sala de aula, tais como a preocupação em ensinar ao professor o que são gêneros orais e qual seu funcionamento e fornecer orientações diretamente ao aluno, de modo que esse fique ciente do que cabe ao professor fazer, demonstram que a reconfiguração no ensino de LP, no que tange à oralidade, está em vias de acontecer, sendo, neste momento, mais almejada do que, efetivamente, realizada.

Se a oralidade, enquanto um objeto de ensino, estivesse consolidada nas aulas de LP, não seriam necessárias todas essas estratégias para que o espaço do oral fosse garantido. Essa insistência demonstra que o espaço do oral não é um espaço preenchido ainda. Trata-se de um processo desencadeado via documento oficial e documento didático, mas que precisa ser “insistido” continuamente, para que a oralidade conquiste um espaço permanente. Ela precisa ser reconhecida como objeto de ensino pelo professor e pelo aluno, pois, tanto um como o outro, estão acostumados com a ditadura da escrita. Ditadura, a qual até os autores de LDP têm dificuldade de libertar-se, mesmo frente às exigências mercadológicas (necessidade de aprovação do LDP pelo PNLD).

Até o momento, temos uma tentativa de que o trabalho com o oral venha a favorecer o desenvolvimento de práticas que resultem em uma reconfiguração do ensino de LP, em relação ao eixo oralidade. Por enquanto, trabalha-se (PCN-LP e PNLD – sob a forma de força centrípeta) para garantir seu espaço, visando ao seu reconhecimento como objeto de ensino, para posteriormente, pensarmos sobre uma reconfiguração efetiva no ensino da língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à Linguística**. Domínios e fronteiras. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p.21-47.

ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANGELO, G. L. de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. A relação professor/livro didático no processo de constituição do ensino de Língua Portuguesa. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS, 1., nov., 2009. **Anais...** Aracaju, Universidade Federal de Sergipe, 2009.

ÁVILA, E.; NASCIMENTO, G.; GOIS, S. Ensino da oralidade: revisitando os documentos oficiais e conversando com os professores. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola**: A investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.37-56. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: UNICAMP, 1998 (Coleção Repertórios).

AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 1. (Coords.). São Paulo: Cortez, 1997. p. 25-47. Apêndice 2, p.177-182.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4.ed., Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-3/2006, p.307-335.

BAKHTIN, M. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1974/1997, p. 400- 414 (Coleção Ensino Superior).

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1952-3/1997, p. 277- 326 (Coleção Ensino Superior).

_____. **O Freudismo**: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 1927/2009.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2012.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1999.

BARBISAN, L. B. Semântica Argumentativa. In: FERRAZ JUNIOR, C.; BASSO, R. (Org.). **Semântica, semânticas**: uma introdução. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 19-30.

BARROS, D. L. P de. As contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 25-36.

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

BATISTA, A. A. G.. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 25-68.

BATISTA, A. A. G. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: Discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

_____; VAL, M. da G. C. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p.9-28. (Coleção Educação e Linguagem).

_____; GALVÃO, A. M. O.; KLINKE, M. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**. maio/ago., n. 20, 2002, p. 27-47.

_____; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança. In: VAL; M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.47-72.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (coord.) **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (orgs.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSP, 2003, p. 9-38.

BLIKSTEIN, I. Entrevista com Izidoro Blikstein. **História das Ideias Linguísticas**. Relatos, n.6, 2000. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_06.html#entrevista>. Acesso em: 15 fev. 2012.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. P. de; FIORIN, J. F. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: EDUSP, 1994, p.11-28. (Ensaio de Cultura, 7).

BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B.. 'Da Rússia Czarista à web'. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p.15-30.

BRASIL. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 1999:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2008:** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental II. Brasília/BR: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldport07.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2009:** Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília/BR: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3812-guia-pnld-2009-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 05 maio 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2011:** Língua Portuguesa. Brasília/BR: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012:** Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília/BR: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 05 maio 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2014:** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental II. Brasília/BR: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&id=12637%3Aguias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&option=com_content>. Acesso em: 02 maio 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BUNZEN, C. dos S. J. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.11, n. 34, p. 885-911, set./dez, 2011.

BUNZEN, C. dos S. J. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português:** os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 233f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

CÂMARA JR, J. M. **Manual de expressão oral e escrita**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1961/2004.

CARGNELUTTI, J. **A unidade didática como gênero do livro didático de português**: sua constituição nas décadas de 1960/1970/1980. 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2986>. Acesso em: 10. mar. 2011.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Estudos de língua falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 3, n. 4, mar. 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/4/entrevistas/revel_4_entrevista_ataliba_teixeira_de_castilho.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

_____. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____; PRETI, D.; URBANO, H. (Org.). **A linguagem culta na cidade de São Paulo**: materiais para seu estudo. v.4 – Estudos. São Paulo: T. A. Queiroz, FAPESP, 1986-1990.

CORREA, M. L. G. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, jul.-dez, 2010, p.625-648.

CORREA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Coleção Texto e Linguagem).

CORREA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v.45, n.2, jul.-dez, 2006, p.205-224.

CUNHA, A. de A. et. al.. O ensino de língua portuguesa na memória da escola brasileira. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 22., 1993. **Anais...** São Paulo, 1993, p.253-

260. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1307621363_35.cunha_etal.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.

CRAIG, B. **Repensando o Círculo de Bakhtin**: novas perspectivas na história intelectual. Tradução de Helenice Gouvea; Rosemary H. Schettini. São Paulo: Contexto, 2012.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

D'ANGELIS, W. R. Aryon *das Línguas Rodrigues*. **Estudos da Língua(gem)**, v.4, n.2, dez., 2006, p. 13-19.

DAROS, S. C. P. **Oralidade**: uma perspectiva de ensino. 2006. 165f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colabs. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2001/2004. (As faces da linguística aplicada), p.95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colabs. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2001/2004. (As faces da linguística aplicada), p.149-185.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo**. v.1. O Campo do signo, 1945/1966. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

FAVERO, L. L. O ensino da língua portuguesa na primeira república. In: CASTRO, S. T. R. de; SILVA, E. R.(Orgs.). **Formação do Profissional Docente**: Contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006, p.29-46.

FAVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREGONEZI, D. E. **Elementos de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

_____. O ensino de língua materna: a(s) competência(s) do professor. In: SEMINÁRIO DO GEL, 18., 1989. **Anais...** São Paulo, 1989, p.353-366. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1309092897_44.fregonezi_durvali.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

GALVÃO, A. M. de O. Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática: uma história do letramento escolar do século XIX. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do Português**. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003. Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica.

_____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____. (Org.). In: **O texto na sala de aula**. 2. ed., Cascavel: ASSOESTE, 1984a, p. 41-48.

_____. Recuperando as práticas de interlocução na sala de aula. Entrevista concedida a Graça C. Val e Antônio A. G. Batista. **Presença Pedagógica**, v.4, n.24, nov.-dez, 1998, p.5-19.

_____. Unidades básicas do ensino de Português. In: _____. (Org.). In: **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984b. p. 49-69.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985/1998. (Texto e Linguagem).

GOMES JR., S. C. Oralidade x escrita no livro didático de português. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 90-108, 2010.

GREGOLIN, M. do R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. (p.51-78).

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. O conhecimento sobre a linguagem. In: PFEIFFER, C. C.; NUNES, J. H. (Orgs). **Introdução às ciências da linguagem**: Linguagem, história e conhecimento. Campinas: Pontes, 2006, p.141-157.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006/2011.

LEITE, M. Q. **Metalinguagem e Discurso**: a configuração do purismo brasileiro. 2.ed. São Paulo: Associação Editora Humanitas, 2006.

LERNER, D. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G.; VAL, M. da G. C. (Orgs.). **Livros de alfabetização e de Português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p.115-136. (Coleção Educação e Linguagem).

LIMA, A.; BESERRA, N. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola**: A investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.57-72. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

MAGALHÃES, T. G. **Concepções de oralidade**: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, p. 101-120.

_____. **Análise da Conversação**. São Paulo: Bom Livro, 1986.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 30, jul./dez. 1997, p. 39-79.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001b. p.23-50.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). In: **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.

MARTINS, N. S. **Introdução à Estilística**. São Paulo: EDUSP; T. A. Queiroz (Ed), 1989.

MAURO, M. A. F.; NICOLAU, M. L. M. Análise de algumas situações de interação em sala de aula. In: SEMINÁRIO DO GEL 23, 1994. **Anais...** São Paulo, 1994, p.947-953. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1308096609_33.mauro_e_nicolau.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MEC. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Comissão Nacional para aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Relatório Conclusivo. Janeiro, 1986.

MENDES-DA-SILVA, P. E.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): Perspectivas sobre o ensino da língua oral. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 185-210.

MENDONÇA, O. C. A leitura do mundo precede a leitura da palavra: oralidade e alfabetização. In: SEMINÁRIO DO GEL, 19., 1990. **Anais...** São Paulo, 1990, p.482-486. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1306411486_67.mendonca_olympio.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. Competência comunicativa e alfabetização de adultos. In: SEMINÁRIO DO GEL, 18., 1989. **Anais...** São Paulo, 1989, p.432-437. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1309093721_53.mendonca_olympio.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MILANEZ, W. A hora e a vez do oral no ensino do português. In: SEMINÁRIO DO GEL, 15, 1987. **Anais...** (p.239-247). Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1305644349_25.milanez_wania.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para a sua aplicação no português. Campinas: Sama Editora, 1993.

MORAES, L. C. D. de. O ensino da língua Portuguesa: interação universidade/escola estadual. In: SEMINÁRIO DO GEL, 18., 1989. **Anais...** São Paulo: GEL, 1989, p.111-122. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1309089818_17.moraes_lygia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

NERY, M. M. de A. **Aspectos do tratamento da oralidade nos livros didáticos de Português no ensino fundamental**: algumas sugestões. Dissertação (Mestrado em Descrição e Análise Linguísticas). – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008, 75p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1568>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. A oralidade nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. **Revista Língua Portuguesa**. n. 41, 2013, p.28-35. São Paulo: Escala Educacional.

OLIVEIRA, G. M. de. A 'virada político-linguística' e a relevância social da Linguística e dos linguistas. In: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p.79-93.

PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua: Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p.113-123.

PFEIFFER, C. C. Retórica: sujeito e escolarização. In: ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. (Orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIETRI, E. 'A formação do professor de Língua Portuguesa e as propostas de mudança em concepções de linguagem e ensino'. In: **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre formação de Professores de Línguas**, 2006, Florianópolis, SC.

PIETRI, E. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, jan.-jun, 2007, p.263-283.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática a escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

PRETI, D. O ensino de Língua Portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade. In: BASTOS N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, p. 85-93.

RAMA, A. **La ciudad letrada**. Província. Santiago: Tajamar Editores Ltda: 1984/2004.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). In: **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-20.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e Literatura (1838 – 1971)**. 2000. 428 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, A. D. Tarefas da linguística no Brasil. **Estudos Linguísticos**. (Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada), v. 1, n. 1, p. 4-15, jul. 1966. Disponível

em: <http://biblio.etnolinguistica.org/rodrigues_1966_tarefas>. Acesso em: 12 jun. 2011.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (org.) **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2001, p.163-185.

_____. O perfil do Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 69-99.

ROSSO, C. M. **A linguagem oral como estratégia de ensino**. 2009. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Curso de Especialização em Língua e Literatura com ênfase nos gêneros do discurso). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

SAILER, M. de F. da F. **A oralidade e o processo de ensino/aprendizagem: Práticas de Letramento: eventos de sala de aula de uma escola pública de Salvador/Bahia**. 2006, 181 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2123>. Acesso em: 24 abr. 2013.

SANTANA, A. P. **O livro didático de Português: uma análise da oralidade**. In: **Littera Online**, n.3, jan-jun, 2011, p.43-56. Disponível em: <<http://www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/viewFile/451/274>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Guias curriculares para o ensino de 1º grau**. São Paulo: CERHUPE, 1975.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1916/2006.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colabs. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2001/2004. (*As faces da linguística aplicada*), p.129-147.

SILVEIRA, R. M. H. Leitura e Produção Textual: novas ideias numa velha escola. **Em Aberto**, Brasília, a.10, n. 52, out.-dez, 1991, p.38-51.

SOARES, M. B. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º Grau: sugestões metodológicas**. Rio de Janeiro: DEF/FENAME/UFMG, 1979.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Prefácio. In: BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Texto e Linguagem).

TERRA, E. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997 (Ponto de Apoio).

UNICAMP. Biblioteca Central. Serviço de Informação sobre o Livro Didático. **Que sabemos sobre o Livro Didático: Catálogo Analítico**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

ZANDWAIS, A. Linguagem e ensino: saberes linguísticos e literários dominantes em compêndios escolares. **Organon**, Porto Alegre, UFRGS, n. 35, v. 17, 2003, p.19-38.

ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, ano 16, 1996.

ZOPPI-FONTANA, M (2006). Retórica e argumentação. In: ORLANDI, E. P.; RODRIGUES, S. L. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. (p. 179-205).

WEEDWOOD, B. **História concisa da Linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WINCH, P. G. Leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos: possíveis avanços entre PCN-EF e PNLD 2011. In: SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA, 2; SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES, 2, 2011, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. CD-ROM.

WINCH, P. G.. **Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo**. 2009. 290f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2010-02-11T120415Z-2443/Publico/WINCH,%20PAULA%20GAIDA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

Corpus de pesquisa

SOARES, M. **Português através de textos**. 3.ed. 5ª série. São Paulo: Moderna, 1990a. Exemplar do professor.

_____. **Português através de textos**. 3.ed. 8ª série. São Paulo: Moderna, 1990b. Exemplar do professor.

TAVARES, R. A. A.; CONSELVAN, T. B. **Vontade de Saber: Português**. 6º ano. São Paulo: FTD, 2012a. Manual do Professor.

_____. **Vontade de Saber: Português**. 9º ano. São Paulo: FTD, 2012b. Manual do Professor.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. T. **Projeto Radix: português**, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009a. Livro do Professor. (Coleção Projeto Radix).

_____. **Projeto Radix: português**, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009b. Livro do Professor. (Coleção Projeto Radix).

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 01

Cronologia dos estudos sobre a língua falada

- 1) Desde 1967, na América espanhola e, posteriormente, na Espanha, Proyecto de Estudio de la Norma Urbana Lingüística Culta. Figura central: Juan M. Lope Blanch, do Colégio de México, falecido em 2003. Veja Lope Blanch (1964/1967, org., 1982, 1986).
- (2) Desde 1970, no Brasil, Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (Projeto Nurc), derivado do anterior, reunindo pesquisadores da Universidade de São Paulo, da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade Estadual Paulista e das Universidades Federais de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Publicações do Projeto Nurc: Castilho / Preti (orgs. 1986, orgs. 1987), Preti / Urbano (orgs. 1989, orgs. 1990), Castilho (org. 1989, 1990a), Callou (org. 1992), Callou / Lopes (orgs. 1993, orgs. 1994), Mota / Rollemberg (orgs. 1994), Hilgert (org. 1997), Marques (1996), Preti (org. 1993, org. 1998, org. 2000), Preti et al. (orgs. 1997), Sá et al. (orgs. 1996), Zapparoli / Camlong (2002). Aplicações da oralidade ao ensino: Travaglia (1996b), Ramos (1997), Castilho (1998a/2004).
- (3) Desde 1970, em Portugal, Projecto do Português Fundamental, que investiga também a língua escrita. Principais figuras: João Malaca Casteleiro, Maria Fernanda do Nascimento, Maria Lúcia Garcia Marques e Maria Luíza Segura da Cruz. Veja Nascimento / Marques / Cruz (orgs. 1984, 1987).
- (4) Desde 1974, nos Estados Unidos, Conversational Analysis, sob a liderança de Sacks, Jefferson e Schegloff. Em 1993, Sandra Thompson fez derivar desse movimento a sua International Syntax, com uma vasta produção: Ono / Thompson (1994a,b).
- (5) Desde 1979, na França, Groupe Aixois Recherches en Syntaxe. Figura central: Claire Blanche-Benveniste. Veja Blanche-Benveniste (1987) e a revista Le Français Parlé.
- (6) Desde 1981, na Itália, Rossana Sornicola, com seu livro Sul Parlato. Seguiu-se o projeto Lessico Italiano di Frequenza, coordenado desde 1992, por Tullio de Mauro.
- (7) Desde 1982, no Brasil, Projeto Censo Linguístico do Rio de Janeiro, hoje Projeto de Estudos de Usos Linguísticos (Peul). Veja Naro (org. 1986), Oliveira e Silva / Scherre (orgs. 1996), Mollica (org. 1996), Macedo / Roncaratti / Mollica (orgs. 1996), Paiva / Duarte (orgs. 2003), Roncaratti / Abraçado (orgs. 2003).
- (8) Desde 1985, no Brasil, Projeto Censo Linguístico do Sul (Varsul).
- (9) Desde 1989, no Brasil, a Linguagem Falada em Fortaleza. Veja Aragão / Soares (orgs. 1996).
- (10) Desde 1993, no Brasil, Projeto Variação Linguística no Estado de Paraíba: Hora / Pedrosa (orgs. 2001).
- (11) Desde 1993, em Moçambique, Projeto Panorama do Português Oral de Maputo. Veja Stroud / Gonçalves (orgs. 1997), Gonçalves (1996, 1998).
- (12) Desde 2002, no Brasil, Amostra Linguística do Interior Paulista (Alip), sob a coordenação de Sebastião Carlos Leite Gonçalves, da Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto (SP).

Fonte: CASTILHO (2010, p.214)

Anexo 02

Algumas propostas de trabalho com o oral em “Vontade de Saber: Português” - 6º e 9º anos

Seção “Conversando sobre o assunto” - Vontade de Saber: Português - 6º ano

Responda oralmente

Conversando sobre o assunto

- A imagem **A** faz referência a uma história conhecida e que vem sendo transmitida de geração a geração através dos tempos. Observe-a e identifique qual é essa história. Em seguida, conte para os colegas se você conhece essa história e como a conheceu. **A imagem refere-se ao conto “Chapeuzinho Vermelho”. Pessoal.**
- A imagem **B** apresenta diversos animais caracterizados de forma humanizada. Você sabe a quais histórias eles fazem referência? **Resposta esperada: às fábulas.**
- Certamente você já leu ou ouviu muitas histórias que têm animais como personagens principais. Essas histórias são criadas para trazer algum ensinamento ao leitor. Você sabe que nome elas recebem? **Resposta esperada: fábulas.**

Fonte: Alves; Brugnerotto (2012a, p. 51)

Seção “Conversando sobre o assunto” - Vontade de Saber: Português - 9º ano

Responda oralmente

Conversando sobre o assunto

- Todas essas imagens retratam pessoas realizando diferentes manifestações artísticas. Identifique cada uma dessas manifestações. **Teatro, literatura, música e cinema.**
- Você pratica ou já praticou alguma dessas artes? Comente. **Pessoal.**
- Para você, por que a arte é importante? **Pessoal. Possível resposta: as artes estão presentes em todos os lugares e nos ajudam a compreender a sociedade em que vivemos. Além disso, a arte é importante também porque aprimora a expressão e a sensibilidade do ser humano.**

9

Fonte: Alves; Brugnerotto (2012b, p. 09)

Seção “Conversando sobre o texto” - Vontade de Saber: Português - 6º ano

Responda oralmente

Conversando sobre o texto

- Em uma passagem do texto, Robin diz para seus companheiros: “Não se esqueçam de cobrir a cabeça com o capuz”. Em sua opinião, por que ele quis manter a identidade do grupo em segredo? **Possível resposta: porque não queria ser descoberto e não se preocupava com a gratidão das pessoas ou reconhecimento por seus atos.**
- No sexto parágrafo da página 214, Robin esclarece ao ricoço como se sentia ao observar o sofrimento da população de Nottingham. Com base nessa informação, que tipo de caráter Robin aparenta ter? **Robin aparenta ter um caráter altruísta, ou seja, procura o bem do próximo.**
- Após ler o trecho do texto “Robin Hood”, você se interessou em ler o livro todo? Por quê? **Pessoal.**

Fonte: Alves; Brugnerotto (2012a, p. 215)

Seção “Conversando sobre o texto” - Vontade de Saber: Português - 9º ano

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

1.d) Não. Pode-se concluir que textos como esse não são assinados. Oriente os alunos a perceberem que esses textos não são assinados porque apresentam a visão do jornal sobre um determinado assunto.

Responda oralmente

- 1** Antes da leitura do texto, você conseguiu adivinhar a que gênero o texto pertence? **Pessoal.**
- 2** Em uma sociedade democrática, cabe aos cidadãos o poder de tomar as decisões importantes da política. De acordo com o texto lido, o voto é uma das formas de exercer a cidadania.
Em sua opinião, o que revela o fato de a maioria dos brasileiros não se lembrar em quem votou? Explique. **Que os brasileiros, em sua maioria, não estão conscientes de seu papel social como cidadãos, que é ajudar a construir uma nação mais digna e justa.**

Fonte: Alves; Brugnerotto (2012b, p.57)

Observação: A resposta “1.d)” refere-se à proposta de trabalho envolvendo a expressão escrita que está alocada abaixo da subseção “Estudo do texto”.

Seção “Discutindo ideias, construindo valores” - Vontade de Saber: Português - 6º ano

Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

- 1** Para o escritor Ziraldo, os livros eram tão importantes que ele os considerava seus amigos. E para você, os livros são importantes? Por quê? **Pessoal.**
- 2** Leia uma frase do poeta gaúcho Mario Quintana (1906-1994).

O livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado.

Mario Quintana. Dupla delícia. In: _____. Do caderno H. Extraído do site: <www.releituras.com/mquintana_cadernoh.asp>. Acesso em: 2 mar. 2011.

Você concorda com a afirmação do poeta? Por quê? **Pessoal.**
- 3** Ziraldo emprestou um livro da biblioteca da escola onde estudava. Ao pegarmos livros emprestados, precisamos tomar alguns cuidados. Cite alguns.

José Renato Monteiro Lobato (1882-1948)

Nascido em Taubaté, São Paulo, esse escritor é considerado o precursor da literatura infantil no Brasil. Monteiro Lobato se tornou conhecido principalmente pelo seu conjunto de obras infantis, que começou a publicar por volta de 1920.

A maioria das histórias de seus livros infantis se passa no Sítio do Picapau Amarelo, e era vivida por personagens como Dona Benta, Tia Nastácia, as crianças Narizinho e Pedrinho, a boneca falante Emília, o boneco de sabugo de milho Visconde de Sabugosa, a Cuca, a vaca Mocha, o porco Rabicó, o rinoceronte Quindim, entre outros. As obras infantis de Lobato também foram adaptadas para séries de televisão.

3. Cuidados como: não rasgar, sujar, molhar ou amassar as páginas; devolver o livro na data determinada; não perder o livro, entre outros.

Fonte de pesquisa: Marisa Lajolo. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.



Fonte: Alves; Brugnerotto (2012a, p.186)

Seção “Discutindo ideias, construindo valores” - Vontade de Saber: Português - 9º ano**Discutindo ideias, construindo valores**Responda
oralmente 

- Em 2003, o Governo Federal criou o Estatuto do desarmamento que determina quem pode ter armas no país: policiais, guardas municipais, integrantes das Forças Armadas, membros de uma associação esportiva de tiro, empregados de empresa de segurança privada ou pessoas que dependam da caça para se alimentar. O Brasil é um dos países em que mais ocorrem assassinatos a tiros no mundo. Como vimos, no texto, muitas pessoas com medo da violência acabam se munindo com armas de fogo.
- a) Em sua opinião, essa alternativa é eficaz para combater a violência? Por quê? **Pessoal.**
- b) Imagine que você seja responsável por criar uma campanha a favor do desarmamento. Que fatores negativos do armamento pessoal você incluiria nessa campanha? **Pessoal.**

Fonte: Alves; Brugnerotto (2012b, p.228)

Anexo 03

Sugestões: Uma boa maneira de estimular o gosto pela literatura é fazer o aluno entrar em contato com histórias interessantes por meio da leitura em voz alta. Ler histórias para o aluno significa transmitir ao mesmo tempo conteúdo e emoção. Quando o professor escolhe uma determinada história para ler, ele o faz por gostar dela e por identificar nela significados importantes. No momento da leitura, inevitavelmente ele transmitirá esses significados para o aluno pelas modulações de voz. Estabeleça-se, assim, uma comunicação que ultrapassa o mero conteúdo de uma história numa página fria: a relação entre o professor-leitor e os possíveis (futuros) alunos-leitores.

Muitas atividades ainda podem ser programadas para dinamizar tais aulas e trabalhar os elementos do conto: leitura do início do texto para que os alunos criem um conflito; leitura do conflito para que os alunos desenvolvam o enredo até o desfecho; leitura do desfecho para que se crie uma história a partir dele etc.

Outra proposta (que na realidade é coadjuvante da primeira) é criar uma sala de leitura na classe. Se houver um espaço na biblioteca para esse tipo de atividade, melhor. Assim, pode-se colocar à disposição dos alunos uma série de livros para que façam sua escolha e leiam. A leitura pode ser feita individualmente ou em duplas, de acordo com a disponibilidade de livros. A troca de livros também funciona muito bem, pois estimula a partilha de materiais.

Expressão oral

Você já deve ter lido ou ouvido muitas histórias em sua vida. **Era dia de caçada** é um conto de fadas moderno, um tipo de história em que a imaginação tem um papel muito importante.

Ler é muito importante. Falar sobre nossas leituras pode levar outras pessoas a desenvolverem esse hábito. Receber a recomendação de leitura de um amigo certamente aguçará muito mais nossa curiosidade. Assim, com seus colegas, prepare duas atividades que têm como foco a leitura.

1. Reúna-se em grupo para relacionar algumas informações sobre as experiências de cada um quanto aos contos de fadas. Cada um de vocês contará, por exemplo, que contos conhece, como os conheceu (lendo, ouvindo, assistindo a filmes), que recordações eles lhe trazem, que personagens de contos de fadas mais marcaram sua infância.

Um aluno será encarregado de ser o relator do grupo e anotar as informações para apresentar à classe. Ao final, será montado um painel com os principais pontos levantados pelo grupo.

2. Em data marcada com a ajuda do professor, leve um livro para a sala de aula – aquele que você recomendaria a um amigo. Conte brevemente por que o escolheu ou selecione um trecho bem interessante e leia para seus colegas.

Após as apresentações, os livros podem ser expostos ou guardados em uma caixa a fim de criar uma pequena biblioteca de classe. Cada aluno poderá retirar um livro e terá um prazo para lê-lo e devolvê-lo.

Elaborem, em conjunto, regras para os cuidados com os livros, pois eles devem retornar no melhor estado possível. Claro que livro lido apresenta marcas de leitura e de manuseio, mas essas marcas devem ser minimizadas para que o livro tenha vida longa e muitos possam aproveitar.

Quando todos tiverem lido, uma roda de comentários sobre a atividade será muito bem-vinda, mesmo que ela aconteça alguns meses depois!

Hora da história

Ouvir histórias encanta. Quem nunca ouviu um conto de fadas quando pequeno e o guardou na memória, com detalhes e com a emoção daquele momento? Nossa proposta é que você e a turma recriem esse momento na escola. Em um dia combinado com o professor, cada aluno escolherá uma história bem interessante para contar aos colegas de classe.

Se na escola houver um lugar agradável onde todos possam sentar-se em círculo para ouvir a história com atenção, será muito bom. Se na turma houver pais que gostem de contar histórias e que aceitem participar da atividade, melhor ainda.

Todos vão aprender que contar e ouvir histórias é muito bom!

ALGO A **mais**

A Pequena Sereia, uma das personagens mais famosas do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, foi homenageada com uma estátua de bronze pelo escultor Edvard Eriksen. O monumento foi doado em 1913 à cidade de Copenhage, na Dinamarca, por Carl Jacobsen, e é considerado um dos maiores símbolos do país. Há uma versão dos estúdios Disney para essa história, que foi premiada com o Oscar por sua trilha sonora.



Expressão oral

Você está chegando ao fim de um ciclo. Já leu diversos tipos de texto, discutiu ideias, recebeu informações, formou opinião sobre inúmeros assuntos com a ajuda de seus colegas. Entrou em contato com a arte, interpretando letras de canções, ouvindo essas canções, assistindo a filmes, lendo contos, crônicas e poesia.

187

Fonte: TERRA; CAVALETTE (2009b, p.187)

Agora você vai participar de uma mesa-redonda cujo tema é **o papel da arte em nossa vida**. Você acabou de ler um trecho de uma das mais importantes obras literárias de nossa língua: *Vidas secas*. Ela narra o sofrimento de um grupo de pessoas que foge da seca e, embora tenha sido escrita há um bom tempo, permanece atual, pois aborda questões humanas universais. Na música popular também há exemplos de letras que abordam temas importantes. **Alagados** é um deles.

Pensando nesses exemplos e em muitos outros que você conhece, busque uma resposta para esta questão:

O papel da arte é divertir, fazendo as pessoas se esquecerem um pouco da realidade, ou levá-las a refletir, mostrando a realidade sem disfarces?

Para dar início à mesa-redonda, escolham um coordenador e alguns debatedores. Os demais colegas constituirão o público. O coordenador abrirá a sessão, apresentará os debatedores, regulará o tempo de fala de cada um, mediará o debate e fechará o encontro.

Seguem algumas sugestões para a organização da atividade:

- Cada debatedor terá um tempo previamente definido para apresentar seu ponto de vista.
- Os debatedores não poderão ser interrompidos enquanto estiverem desenvolvendo seu raciocínio. As intervenções devem ser anotadas para depois serem apresentadas como questionamentos ou posicionamentos diferentes. Lembrem-se de que posicionamentos diferentes em relação aos fatos são normais e é importante respeitá-los.
- Como o tema do debate exige tomada de posição, os debatedores deverão argumentar, citando exemplos e expondo razões que a fundamentem.
- Ao término da apresentação dos pontos de vista, o público encaminhará suas questões por escrito para o mediador, que as transmitirá a um dos debatedores (ou a um debatedor específico, caso a pergunta seja dirigida a ele). As perguntas devem ser coerentes com o tema e levantar pontos pertinentes para o enriquecimento do debate.

Terminada a discussão, o coordenador se pronunciará, comentando as conclusões gerais do grupo.

MÓDULO 8

DICA!

Lembre-se de que, nas situações de fala pública, a postura e o tom de voz devem ser adequados – mesmo na discussão acalorada, não há necessidade de elevar exageradamente o tom de voz. O planejamento da fala também é indispensável. Neste caso, vale anotar pequenos lembretes, em tópicos, a fim de evitar o esquecimento de algo importante.

1. a) Os personagens são Fabiano, Sinha Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia. Eles estão "perdi-

Fonte: TERRA; CAVALETTE (2009b, p.188)

Produção oral

Narrar causo

Os causos, como o que você leu na **Leitura 2**, são histórias que apresentam fatos extraordinários, contados por um narrador que sabe em detalhes como eles aconteceram, podendo ou não ter participado deles. Contar causos é uma arte e, antigamente, essas histórias eram tão populares que as pessoas se reuniam após o jantar para ouvi-las.

Leia a seguir outro causo.

A porca

Há mais ou menos dez anos, quando me casei, fui morar no Mato Grosso, num lugar de garimpo, bem longe da cidade.

O garimpo ficava dentro da mata, era preciso caminhar a pé, bastante tempo para chegar ao lugar. A gente dormia em barracos de plástico, cercados por árvores muito grandes. De noite, quando o vento batia no plástico dos barracos e nos galhos das árvores, dava muito medo. Além de o lugar amedrontar, havia uma história que o povo da região contava, que me deixava ainda mais assustada.

Os garimpeiros diziam que naquelas matas existia uma porca muito grande, que tinha parido muitos porquinhos. A porca assustava quem andava por estradas e trilheiras da região. Muita gente dizia que já tinha visto os bichos.

Quando alguém andava sozinho no mato, a porca com seus filhotes aparecia e desaparecia na frente das pessoas. Diziam que era um espírito, uma assombração.

Naquela época, ouvi no rádio que um homem tinha previsto que o mundo ia acabar. Eu fiquei impressionada com a notícia do fim do mundo e, no mesmo dia, tive que caminhar pela mata, passando pela estrada deserta.

Enquanto andava naquela trilheira rodeada de árvores altas e cheias de grutas, fiquei com muito medo. Eu achava que, a qualquer hora, a porca assombrada e seus filhotes iriam aparecer.

De repente, ouvi um barulho de passos na mata, bem perto de mim. Nem tive coragem de olhar para trás, nem para os lados. Fui caminhando, quase sem respirar.

Quando cheguei em casa, percebi que tive muita sorte, porque a porca não apareceu na minha frente, nem me atacou. Aí fiquei pensando se era mesmo a porca e seus filhotes que estavam me seguindo, ou se aquele não era o barulho do meu medo.



Art. Capri

Cristina Maria Macedo Tomaz. A porca. In: _____. *De boca em boca: histórias de todos os cantos do Brasil*. São Paulo: Salesiana, 2002. p. 79-81.

1 A narradora do causo conta uma história de medo.

- a) Imagine que você estivesse no lugar dela. Você teria tido a mesma reação? Por quê? **Pessoal.**
- b) Que elementos foram responsáveis por criar essa reação na mulher?

2 No final do causo, pode-se perceber uma característica desse gênero, pois a narradora faz uma afirmação que mantém o estado de mistério do causo, deixando o leitor sem saber o que de fato aconteceu. **1.b) O fato de ela estar morando num lugar dentro da mata, um lugar amedrontador; a história da porca que assombrava as pessoas; a notícia sobre o fim do mundo; o barulho na mata, ouvido pela narradora.**

- a) Identifique essa afirmação e dê sua opinião sobre esse final. **"Aí fiquei pensando se era mesmo a porca e seus filhotes que estavam me seguindo, ou se aquele não era o barulho do meu medo."** **Pessoal.**
- b) O final do texto correspondeu às suas expectativas ou você imaginou que a história teria outro final? Comente. **Pessoal.**

Agora é a sua vez de praticar essa arte de contar histórias populares. Você terá a oportunidade de contar um causo para seus familiares e o público em geral, em uma praça próxima à escola. Para selecionar seu causo, escolha uma das opções abaixo.

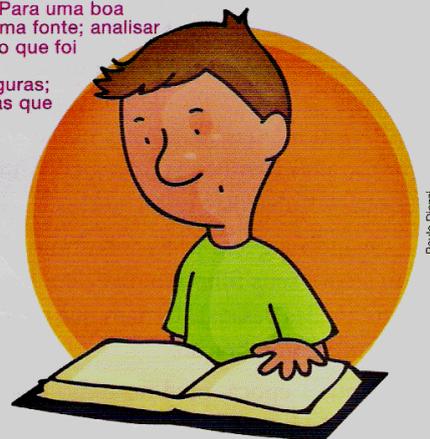
1ª opção: Recontar o causo "A porca" com as suas próprias palavras.

2ª opção: Perguntar a uma pessoa de sua família se ela sabe de um causo para lhe contar. Neste caso, anote a história para que você não a esqueça.

3ª opção: Pesquisar em livros, revistas, internet e jornais algum causo interessante. Se for essa a sua opção, faça as anotações que achar necessárias sobre a história.*

Após selecionar o causo, siga as instruções abaixo.

- Identifique a estrutura do causo: ***Caso os alunos decidam pesquisar um causo para narrar, é importante orientá-los a como proceder. Esclareça-lhes que um trabalho de pesquisa, seja em livros, na internet, em jornais ou revistas, é uma atividade que exige atenção e persistência. Para uma boa pesquisa, é preciso: consultar em mais de uma fonte; analisar se as informações referem-se diretamente ao que foi solicitado; verificar se a fonte e o autor são confiáveis, isto é, se as informações são seguras; interpretar as informações e escolher aquelas que mais se adequam ao objeto de pesquisa.**
 - situação inicial;
 - conflito;
 - clímax;
 - desfecho.
- Leia-o quantas vezes forem necessárias, pois é importante que você memorize os detalhes da história para o momento em que for contá-la aos ouvintes.
- Enfatize as situações mais significativas, de maior suspense, e que possam despertar a curiosidade dos ouvintes.
- Produza um roteiro da história indicando quem são os personagens, onde, quando e qual foi a ordem em que os fatos aconteceram.



Paulo Dibazi

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Treine a maneira como vai narrar a história. Você pode apresentá-la para seus familiares antes de contá-la em público, e pedir a opinião deles a respeito de seu modo de contar, se está convincente, se está repetindo muito palavras como **aí, né, então, daí** etc.
- Pronuncie claramente as palavras.
- Narre com expressividade e entusiasmo, e use um tom de voz suficientemente alto para que todo o público consiga compreender bem o que você está falando.
- Utilize uma linguagem coloquial, característica de textos como esse.
- Lembre-se de que você é o narrador, por isso fale olhando para a plateia para conseguir a atenção dela. Utilize gestos e expressões faciais para dar dinamicidade à história.

O professor vai indicar o tempo que você terá para se apresentar. Quando for sua vez de ouvir a história de um colega, preste bastante atenção e não converse durante a apresentação.

Veja nas **Orientações para o professor** sugestão de avaliação da atividade.

Produção oral

Sarau

Na **Produção escrita**, você produziu um conto em que o tema era a construção de um personagem que protagonizaria uma história de aventura. Agora, você terá a oportunidade de apresentar o texto na sua escola em um sarau.

Normalmente feito com poemas, o **sarau** é um evento cultural ou musical em que as pessoas se encontram para se expressarem ou se manifestarem artisticamente.

Assim, além de poemas, outras formas de arte podem ser utilizadas, como a dança, a leitura de livros, a música, o teatro, a pintura, cinema etc.

O evento é uma grande oportunidade de aproximar as pessoas de maneira descontraída, criativa e envolvente, além de se poderem compartilhar conhecimento e informação. Observe as instruções a seguir, que o(a) ajudarão a preparar o sarau.

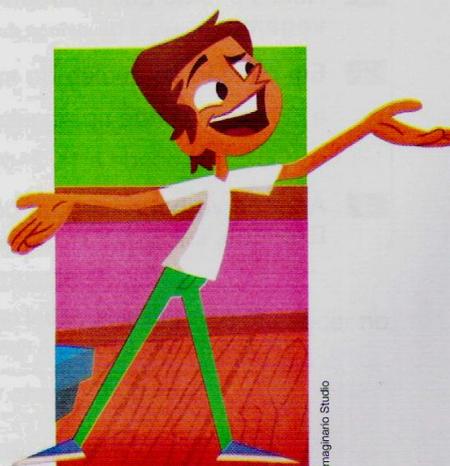
- Primeiro, o(a) professor(a) vai definir um dia para a realização do evento.
Se possível, convide os outros professores da escola, os diretores e os pais dos alunos.
- Depois deverá ser determinada a ordem e o tempo de apresentação de cada aluno.
- As apresentações poderão ser feitas por ordem alfabética.
- Releia o texto quantas vezes forem necessárias para que você tenha familiaridade com ele.
- Antes de encenar, você deverá fazer diversos ensaios para que na apresentação seja interessante e tudo seja realizado no tempo certo. Procure cronometrar seu tempo de fala para que você se organize no dia do sarau.
- Se julgar relevante, utilize músicas, cenário e figurino para auxiliar na contação de sua história.
- Lembre-se de que você deve apresentar sua história utilizando o foco narrativo empregado em seu texto.

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- A sala deverá ser organizada em semicírculo para que todos possam ver a apresentação de cada colega.
- Empregue o registro formal ao expor as ideias.
- Respeite o tempo de apresentação determinado previamente pelo(a) professor(a).
- No momento da exposição, fale pausadamente e empregue um tom de voz adequado para que todos possam ouvir o que está sendo narrado.
- Lembre-se de que não é preciso gritar ou gesticular exageradamente, mas manter a naturalidade.

Quando for sua vez de assistir à apresentação de um colega, procure respeitá-lo, não conversando.

Terminada a atividade, faça uma avaliação junto aos alunos para ver se a apresentação foi satisfatória e se os personagens ficaram bem caracterizados. O ideal é que os alunos e os demais participantes interajam, a fim de se construir um ambiente agradável e intimista. É importante que todos se sintam motivados a apresentar os textos produzidos.



Imaginario Studio

Apêndice 01

Volumes de 5ª e 8ª séries de coleções didáticas aprovadas no PNLD 1999 e classificadas como “Recomendadas com distinção” ou “Recomendadas”

	5ª série	8ª série
ALP – Análise, Linguagem e Pensamento	<p>Recomendada com distinção</p> <p><u>Ainda que não apareçam em uma seção específica</u>, várias atividades de uso efetivo da oralidade encontram-se articuladas com as de leitura e de produção de texto. <u>Embora a troca de informações em duplas e em grupos ou a leitura de trabalhos elaborados pelo aluno sejam as formas privilegiadas para a abordagem da linguagem oral</u>, são encontrados também exercícios que envolvem práticas diversas e interessantes, como a montagem de um júri para simulação de um julgamento.</p>	<p>Recomendada</p> <p><u>Ainda que o livro não traga o subtítulo Oralidade, nem faça um trabalho sistematizado sobre o assunto</u>, encontram-se várias propostas que visam ao uso efetivo da linguagem oral, articuladas às de leitura e às de produção de texto: conversa com pessoas mais velhas sobre casamento, jogos entre colegas, discussão com o professor e colegas sobre os estatutos da escola, por exemplo.</p>
Português: Leitura e Expressão	<p>Recomendada</p> <p>O exercício da oralidade está presente em todas as unidades, explorando o tema abordado. Na seção Discussão Dirigida, professor e alunos desenvolvem um diálogo sobre o estímulo apresentado para a leitura do texto principal, e, para isso, são apresentadas questões. Também em Sugestões de Atividades, várias são as situações que envolvem a expressão oral do aluno: apresentação de dados de pesquisa, dramatizações, júri simulado, etc... Em todas as situações em que aparecem, são propostas criativas, diversificadas, de boa qualidade, portanto excelentes oportunidades de exercício da expressão oral em situação escolar. <u>As diferenças entre oralidade e escrita deixam de receber tratamento sistemático.</u></p>	<p>Recomendada</p> <p>No volume desta série, como nos demais, situações que favorecem o uso da oralidade estão presentes nas seções Discussão Dirigida e Sugestões de Atividades: discussões de problemas, debates, etc... criando um ambiente favorável para o desenvolvimento da expressão oral em situação escolar.</p> <p><u>As diferenças entre oralidade e escrita deixam de receber tratamento sistemático; trata-se apenas, sumariamente, das variações que ocorrem em relação a região, situação social em que se dá a comunicação e repertório linguístico do falante.</u></p>
Português	<p>Recomendada</p> <p>O livro apresenta atividades que devem ser realizadas oralmente, <u>embora não seja encontrada nenhuma orientação quanto ao seu uso</u>. Dentre elas, pode-se citar: pesquisa com familiares, apresentação oral do significado de expressões e de conclusões e contar histórias. As várias propostas de trabalho comparativo entre registro coloquial e registro padrão destacam o registro oral e as diferentes variedades linguísticas, valorizando, assim, o repertório linguístico do aluno.</p>	<p>Recomendada</p> <p>O trabalho com a oralidade é realizado através de discussões com os colegas de classe e de questões que perpassam os textos trabalhados. Tais atividades dão ao aluno fluência e capacidade para expor claramente suas ideias e construir argumentos coerentes para defender seus pontos de vista.</p>

	5ª série	8ª série
Linguagem Nova	<p>Recomendada</p> <p>Todas as seções iniciam-se com a seção denominada Expressão Oral. <u>Entretanto, essa atividade recebe tratamento linear: as condições de produção e de recepção nas situações propostas não favorecem o uso da linguagem oral, não propiciam a variação de registro, sendo sempre dirigidas para uma explicação do texto-imagem da abertura das unidades. A aplicação dos mesmos tipos de exercício, ao longo das 14 unidades, denota monotonia e, conseqüentemente, ausência de gradação de complexidade.</u></p>	<p>Recomendada</p> <p><u>As atividades de Expressão Oral sempre partem da figura que aparece no início de cada unidade. O livro apresenta questões para debate pouco adequadas à criação de um ambiente real de discussão, pois não propiciam respostas informais ou espontâneas.</u> Aparecem, por exemplo, questões de múltipla escolha, como a encontrada na página 9.</p>
Português através de textos	<p>Recomendada</p> <p>Tem a seção Linguagem Oral, presente em quase todas as unidades. A principal característica da obra é o equilíbrio na articulação dos quatro conteúdos da LP no EF: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Embora não esteja presente em todas as unidades, a seção Linguagem Oral também recebe um excelente tratamento neste livro. Desde a primeira unidade, esta questão aparece como elemento fundamental para o aprendizado da língua; é interessante, também, o paralelismo estabelecido entre oralidade e escrita, particularmente quando se observa a ênfase ora nas semelhanças, ora nas particularidades de cada uma delas. A partir daí, podemos observar a preocupação permanente com a progressão e com a adequação dos diferentes usos dessa modalidade da linguagem. A orientação visa ao desenvolvimento da habilidade de apresentar e ouvir; para tanto, encontram-se indicações bastante adequadas para a organização de argumentos plausíveis e válidos. Em resumo, o trabalho realizado com a oralidade merece destaque e contribui de forma efetiva para o maior domínio da língua, particularmente, em sua modalidade padrão. Essa obra caracteriza-se pela excelência com que são tratados a leitura e os conhecimentos linguísticos, assim como pela excelência do trabalho com a oralidade...</p>	<p>Recomendada</p> <p>Tem a seção Linguagem Oral, presente em quase todas as unidades. A autora opta por uma proposta que aborda a leitura, a produção textual, a oralidade e os conhecimentos linguísticos como pontos centrais, básicos e que merecem tratamento equânime no ensino da língua.</p> <p>A seção Linguagem Oral é bastante privilegiada e articulada à Redação. Centra-se aqui a discussão na capacidade de argumentação, por ser essa uma das <i>habilidades mais exigidas das pessoas, tanto na convivência com os outros quanto na atividade profissional</i> (p.11). Enfatiza-se a realização de debates, trabalhos em grupo e painéis.</p> <p>Pela pertinência das propostas, pela variedade de gêneros e de registros, bem como pela clareza, correção e adequação dos exercícios, o trabalho realizado com a oralidade, neste livro didático, merece destaque e contribui de forma efetiva para o maior domínio da língua, particularmente, em sua modalidade padrão.</p> <p>Essa obra caracteriza-se pela excelência com que são tratados a leitura e os conhecimentos linguísticos, assim como pela excelência do trabalho com a oralidade...</p>

	5ª série	8ª série
Português: Palavra Aberta	<p>Recomendada</p> <p>Nota-se também a importância dada ao desenvolvimento da capacidade de expressão e argumentação oral e à socialização de ideias e de experiências. Em relação à oralidade, há um número extenso de situações que favorecem o uso da linguagem oral. As atividades visam, principalmente, ao desenvolvimento da argumentação; são relevantes, pois propiciam ao aluno a oportunidade de manifestar-se emitindo opiniões, dando palpites, antecipando conclusões. Os exercícios são variados e formulados de maneira clara e correta.</p>	<p>Recomendada</p> <p>Várias situações favorecem o uso da oralidade através da discussão de temas que pertencem ao universo do aluno. As atividades pretendem desenvolver a argumentação oral; são relevantes, pois propiciam ao aluno a oportunidade de manifestar-se, emitir opiniões, dar palpites, antecipar conclusões.</p>
Português em Outras Palavras	<p>Recomendada</p> <p>Cabe ressaltar que a variação linguística está presente no livro, <u>mas direcionada para um propósito que não valoriza a diversidade como objeto de estudo e reflexão. ou seja, não são bem exploradas as diferenças entre as modalidades oral e escrita.</u> <u>A maneira como é organizada a linguagem oral não favorece a emergência de uma situação para a produção, especialmente, porque não são explicitados os objetivos da atividade; tampouco, há a formulação de um desafio que faça o aluno questionar e se posicionar.</u> É preciso mencionar, entretanto, a presença de debates e discussões referentes, direta ou indiretamente, ao tema tratado na unidade e a presença de alguns pontos no Manual do Professor que orientam o processo de avaliação dessa modalidade.</p>	<p>Recomendada</p> <p>O que se constata, de um modo geral, é que <u>o trabalho com a oralidade não está fortemente presente. Só se explora o debate oral sobre determinado tema, mesmo assim tomando como referência um roteiro escrito, o que não é muito estimulante.</u> Aparecem exercícios que trabalham a diferença entre linguagem oral e escrita, <u>mas sempre se tratando as características da oralidade como erros e não como especificidades válidas.</u> <u>Esse tipo de exercício induz a um pensamento que associa de forma intrínseca a língua escrita e a formalidade, criando a falsa ideia de que um texto escrito não pode ter traços de informalidade ou traços comumente presentes na língua oral.</u></p>

Adaptado do Guia 1999 (BRASIL, 1998b)

Apêndice 02

Quadro esquemático das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2011

N.	Título da Coleção	Pontos fortes	Pontos fracos	Destaque
01	A aventura da linguagem	Coletânea de textos com temáticas socialmente relevantes.	Tratamento não sistemático da produção oral e escassez de atividades sobre as normas ortográficas.	Atividades de compreensão que levam em conta as particularidades do texto literário.
02	Diálogo – edição renovada	As propostas de produção textual. A coletânea de textos e o tratamento dado aos temas das unidades.	Enfoque nos conhecimentos gramaticais.	Atividades de produção textual que preveem circulação para além dos muros da escola.
03	Língua portuguesa – linguagem e interação	A concepção e a organização dos livros em torno de projetos associados a gêneros textuais que promovem a articulação entre os eixos de leitura, produção de textos, <u>oralidade</u> e conhecimentos linguísticos.	Pouca diversidade de épocas e regiões, nos autores literários.	O trabalho sistemático de exploração de gêneros adequados a situações comunicativas diversificadas, tanto na compreensão quanto na <u>produção oral</u> .
04	Linguagem: criação e interação	Seleção textual, projetos da seção Espaço de Criação.	Questões da seção Estudo do Texto, que nem sempre priorizam capacidades relacionadas à reconstrução de sentidos.	Atividades das seções Ampliação do Vocabulário e Diálogo entre textos.
05	Para ler o mundo - língua portuguesa	Leitura e produção de textos escritos.	O trabalho com a oralidade, relativamente reduzido e pouco sistemático.	Os projetos de escrita que encaminham as propostas de produção textual; a articulação entre leitura e produção de textos nesses projetos.
06	Para viver juntos – português	Atividades de leitura, numerosas e diversificadas, que encaminham a formação de leitores proficientes. Atividades de produção de texto,	Temática dos textos, que se concentra na cultura urbana, predominantemente vinculada a realidades do Sudeste do País.	Articulação entre os eixos de ensino.

N.	Título da Coleção	Pontos fortes	Pontos fracos	Destaque
		articuladas com as atividades de leitura e detalhadamente orientadas. Tratamento reflexivo predominante nas atividades que envolvem conhecimentos linguísticos.		
07	Português – a arte da palavra	Articulação entre atividades de leitura e de produção.	Excesso de metalinguagem e abordagem predominantemente transmissiva dos conteúdos gramaticais. Limitações no trabalho com a oralidade nos volumes dos 6º e 7º anos.	Coletânea de textos literários.
08	Português – ideias & linguagens	Articulação entre o trabalho de leitura e produção de textos.	Exploração tímida do texto literário. Relevo dado aos conhecimentos linguísticos.	Inserção de propostas de projetos.
09	Português – uma proposta para o letramento	Coletânea. Articulação entre leitura, produção de textos e exploração dos conhecimentos linguísticos.	Instruções para revisão e reescrita de textos escritos que aparecem, às vezes, apenas no Manual do Professor.	Projeto pedagógico claro e consistente.
10	Português – linguagens	Exploração de capacidades de leitura e tarefas de produção de texto.	Ênfase em conteúdos morfossintáticos e abordagem tímida do texto literário.	Projetos coletivos propostos na seção Intervalo, que articulam atividades de leitura, de produção textual e <u>oralidade</u> .
11	Projeto eco – língua portuguesa	Diversidade nas propostas de leitura e de produção escrita.	Raras propostas de oralidade no último volume. Pouca contextualização na leitura de textos literários.	Articulação dos eixos de ensino, abordagem do ensino de gramática.
12	Projeto Radix – português	Trabalho com a oralidade.	Alguns textos são usados exclusivamente para análise da língua e em exercícios de metalinguagem.	Seção Grupos de Criação, que propõe a realização de projetos.

N.	Título da Coleção	Pontos fortes	Pontos fracos	Destaque
13	Trabalhando com a linguagem	Produção de textos escritos e atividades de leitura.	Pequena quantidade de atividades com a oralidade.	A organização da proposta pedagógica.
14	Trajetórias da palavra – língua portuguesa	Seleção de textos literários.	Oralidade nos volumes 6 e 7.	Exploração das narrativas na leitura e produção de textos.
15	Tudo é linguagem	Coletânea, atividades de leitura, tratamento dado ao texto literário.	Oralidade.	Projeto de leitura, ao final do volume.
16	Viva português	Diversidade da coletânea. Produção de textos.	O relevo dado às atividades de conhecimentos linguísticos. O trabalho limitado com a oralidade.	Articulação entre leitura e produção de textos.

Fonte: WINCH, 2011.

Apêndice 03

Quadro esquemático das 12 coleções didáticas aprovadas no PNLD 2014

N.	Título da Coleção	Pontos fortes	Pontos fracos	Destaque
01	A aventura da linguagem	Coletânea de textos. Atividades de leitura com variadas estratégias de processamento do texto.	Alguma ocorrência de práticas tradicionais de ensino de gramática. Pouco aproveitamento dos conhecimentos textuais e discursivos nas atividades de revisão de textos.	Articulação entre leitura e produção escrita: os textos propostos nas atividades guardam afinidade com aqueles dados para a leitura.
02	Jornadas.port-Língua Portuguesa	Coletânea de textos e atividades de leitura que exploram diferentes estratégias cognitivas. Trabalho consistente com a produção escrita.	Trabalho com a oralidade reduzido a troca de ideias e práticas tradicionais de ensino de gramática.	Diversidade da coletânea de textos para o trabalho com a leitura e com os conhecimentos linguísticos.
03	Tecendo linguagens	Diversidade de gêneros textuais e articulação entre os eixos de leitura e produção textual.	Perspectiva tradicional no trabalho com os conhecimentos linguísticos e pouca ênfase no desenvolvimento da oralidade.	Presença de textos multimodais.
04	Para viver juntos - Português	A coletânea e as atividades de leitura e produção de textos escritos; a adoção de uma perspectiva textual e discursiva na abordagem dos conhecimentos linguísticos.	O tratamento dos conhecimentos linguísticos nos objetos digitais de aprendizagem.	A articulação entre os eixos da leitura, da produção de textos escritos e do tratamento dos conhecimentos linguísticos com base em uma perspectiva textual e discursiva.
05	Coleção Perspectiva: Língua Portuguesa	Atividades de leitura e de produção oral.	Exposições teóricas extensas e em linguagem densa.	Trabalho com artes visuais (pinturas, fotos e outras).
06	Português - Linguagens	Atividades de leitura.	Abordagem do texto literário.	Análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagens; propostas de projetos.
07	Português nos dias de hoje	Equilíbrio entre os eixos de ensino.	Coletânea de textos pouco diversificada para a formação do leitor crítico e pouca atenção à diversidade sociocultural.	Associação entre os eixos de ensino por meio de projetos.
08	Português: uma língua brasileira	Coletânea diversificada, propiciando articulação entre os gêneros textuais	Fraca articulação entre os conhecimentos linguísticos e os demais	Trabalho com os gêneros textuais, especialmente os

N.	Título da Coleção	Pontos fortes	Pontos fracos	Destaque
		propostos para leitura, produção de textos orais e escritos.	eixos da língua, com pouco estímulo à reflexão.	orais.
09	Projeto Teláris - Português	Atividades no eixo da leitura com grande oferta e diversidade de gêneros textuais.	Pouca orientação nas produções orais.	A seção “Projeto de leitura” ao final de cada volume.
10	Singular e plural – leitura, produção e estudos da linguagem	Diversidade de gêneros e representatividade autoral dos textos da coletânea, bem como articulação entre leitura e escrita. Uso de fichas de avaliação da produção escrita, orientando o estudante no processo de autoavaliação. Flexibilidade de escolhas no tratamento dos conhecimentos linguísticos. Sugestões do MP para o uso simultâneo dos três cadernos.	Reduzida presença da variação linguística e predominância, na coletânea, de gêneros do universo urbano. Número reduzido de propostas de produção de textos escritos e de atividades de oralidade nos volumes do 7º, do 8º e do 9º anos. Separação entre textos literários e não literários em cadernos diferentes.	Flexibilidade permitida ao professor no planejamento para uso dos três cadernos.
11	Universos – Língua Portuguesa	<i>Articulação entre leitura, produção oral e escrita e reflexão sobre conhecimentos linguísticos.</i>	Excesso de atividades e projetos para o período de um anoletivo.	Integração entre os eixos de ensino.
12	Vontade de saber Português	Tratamento dado a textos literários e multimodais; articulação entre leitura, produção de textos e oralidade. Diversidade de gêneros e orientações detalhadas para a produção de textos orais e escritos.	Fraca articulação entre o eixo de conhecimentos linguísticos e os demais, com elevado número de atividades dedicadas à aquisição de metalinguagem. Sobreposição de objetivos em grande número de seções no eixo de leitura. Abordagem superficial e reduzida da variação linguística.	Articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e oralidade.

Adaptado do Guia 2014 (BRASIL, 2013)

Apêndice 04

Descrição das propostas de trabalho com a oralidade e respectivas orientações ao professor contidas no livro Português através de textos – 5ª série

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
Linguagem oral (06)	01	Discussão entre os alunos, a partir de questões fornecidas, sobre o papel da escrita no cotidiano, concluindo sobre quando e para que escrevemos (Unid. 1, p. 10)	“Objetivo: identificar as razões para uso da língua escrita; estes exercícios que precedem o início das atividades de redação neste volume, pretendem dar significado e finalidade a essas atividades. As perguntas procuram levar o aluno a ver a língua escrita como: apoio à memória, superação dos limites de espaço e tempo (destinatário não-presente); forma de preservação da cultura. Os alunos podem citar outros processos, além da escrita, para esses mesmos objetivos [por exemplo, a fita cassete ou o telefone, substituindo a carta,...” (p.10)
	02	Discussão, em grupo, sobre determinada temática, apresentação para turma, seguida de discussão coletiva sobre a melhor ideia apresentada (Unid. 2, p. 17)	“Objetivo: desenvolver as habilidades de compreensão e comunicação orais, estimular a imaginação e a criatividade e desenvolver as habilidades de trabalhar em grupo[...] Para decidir qual a verdadeira ótima ideia[...] a turma pode decidir-se por diferentes classificações e escolher, por exemplo, a mais original, a mais absurda, a mais divertida, etc... (p.17)
	03	Entrevista com adultos, a partir de roteiro escrito. Em grupos, discussão dos resultados e preparo da apresentação para a turma. Comparação oral entre os resultados apresentados pelos grupos e formulação de conclusões (Unid. 4, p. 47)	“Convém deixar que se formem grupos naturais e que o trabalho – tanto preparatório (elaboração do roteiro de entrevista) quanto de organização das respostas, para apresentação – seja feito em sala de aula, sob a supervisão e orientação do professor.[...]orientar os grupos para que envolvam o maior número de membros na apresentação, sem, entretanto, fragmentar demais a exposição...” (p.47)
	04	Discussão entre os alunos sobre determinado tema a partir de questões fornecidas (Unid. 6, p. 71-72)	O exercício visa ao “desenvolvimento das habilidades de apresentar e ouvir argumentos em defesa de um ponto de vista avaliando-os, desenvolver a reflexão crítica” sobre a temática. “A discussão pode tornar-se um estudo de problemas ecológicos, em integração com outras disciplinas – Ciências, Geografia”. São indicadas leis federais que o professor pode pesquisar. (p.71).
	05	Debate entre os alunos sobre determinado tema a partir de questões fornecidas. Sugere-se tomar notas dos argumentos mencionados e, ao final, elaborar uma síntese da discussão no quadro (Unid. 10, p. 124)	“Antes de iniciar o debate, o professor deve levar a turma a compreender o que é um argumento – raciocínio que pretende provar um ponto de vista, uma opinião, procurando convencer os outros. [dá-se alguns exemplos]. Durante a discussão, o professor deve levar os alunos a identificar os argumentos que vão sendo apresentados e classificá-los como a favor ou contra , bem como a identificar o que não é um argumento... ” (p.124, destaque no original). Sugere-se ou o professor escrever os argumentos no quadro, ou os alunos no caderno e, depois, professor escreve no quadro.
	06	Realização de levantamento de informações a partir de “conversa” realizada na seção anterior “Redação”. Apresentação e discussão coletiva	“Ao longo do debate, o professor pode pedir aos alunos, ou os próprios alunos a colegas, que leiam suas anotações para a turma (é uma maneira de levar os alunos mais tímidos a participar do debate, ou aqueles alunos com dificuldade de expressão oral em situação

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
		dos resultados obtidos no levantamento, sob a forma de debate. (Unid. 12, p. 151-152)	de debate a esclarecer seu pensamento, nesse caso, levar os alunos a perceber como o escrever pode ajudar a tornar mais claro o pensamento).” Há sugestão de bibliografia que poderá auxiliar o professor na condução da atividade. (p.151, destaque no original)
Redação (12)	07	Leitura de texto descritivo, elaborado em grupo, para a turma (Unid. 2, p.18)	As sugestões ao professor referem-se à produção do texto e não a leitura do mesmo. O texto é construído em coletivo, assim, durante elaboração, os alunos interagem oralmente: “Os alunos propõem, oralmente, frases que expressem as informações registradas no quadro, e a turma, sob a orientação do professor, escolhe as melhores.” (p.18)
	08	Discussão coletiva oral sobre o conteúdo de redações escritas e lidas pelos alunos (Unid. 4, p.48)	Só há orientações referentes à elaboração da redação. “Na fase da leitura de algumas redações para a turma, além de os alunos procurarem semelhanças e diferenças no tratamento do tema, como pede a questão, leva-os também a: analisar e avaliar os aspectos selecionados pelos alunos, a ordenação escolhida e a transição de um parágrafo para outro; avaliar a pergunta escolhida para a introdução (é interessante? Desperta a curiosidade do leitor?); verificar se o último parágrafo é, realmente, uma conclusão adequada?” (p.48)
	09	Leitura de textos descritivos, escolhidos como melhores pelos grupos (Unid. 5, p. 57-59)	Só há orientações referentes à elaboração da redação.
	10	Leitura de texto narrativo elaborado pelo aluno, se o mesmo desejar (Unid. 6, p.72)	Só há orientações referentes à elaboração da redação. “Sugestão: Pedir a alguns alunos (voluntários) que leiam suas redações para a turma” (p.72)
	11	Avaliação coletiva oral de frases declarativas, interrogativas e exclamativas, escritas e lidas pelos alunos (Unid. 7, p.84-85)	Só há orientações referentes à elaboração da redação.
	12	Leitura, cuidando entonação, de diálogo elaborado pelos alunos em grupo. O diálogo contém frases da linguagem oral (Unid. 8, p.95)	“Esse exercício que é também um exercício de linguagem oral (desenvolvimento da habilidade de ler ou falar com a entonação adequada) – pode ser usada para avaliação das redações pela própria turma. [...] os exercícios partem da observação e registro de frases da língua oral , evoluem para a construção do diálogo na língua escrita e voltam à língua oral – pretende-se que os alunos percebam, assim, os recursos da língua oral na língua escrita e de enunciação oral da língua escrita.” (p.95, destaque no original)
	13	Discussão coletiva oral sobre o processo de elaboração de histórias em quadrinho, após a leitura de histórias elaboradas pelos alunos em grupos (Unid. 9, p.110)	Orientações relacionadas à transformação do não-verbal em verbal.
	14	Avaliação coletiva oral de redações elaboradas e lidas pelos alunos, visando a identificar a redação que melhor traduziu em palavras a história em quadrinhos (Unid. 10, p. 124-125)	Só há orientações referentes à elaboração da redação.

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
	15	Leitura das melhores redações, escolhidas pelo grupo (Unid. 11, p.140)	Só há orientações referentes à elaboração da redação.
	16	Conversa, extraclasse, com crianças que trabalham a partir de questões fornecidas. Após, organização das informações e elaboração de texto que servirá de base para participação em um debate (Unid. 12, p.151)	“Objetivos: Preparar para o debate do exercício de Linguagem oral , a seguir. Atribui-se, aqui, à escrita a função de organização de dados e auxílio à memória” (p.151)
	17	Discussão em grupos, a partir de questões, sobre temas já trabalhados. Sugere-se fazer anotações, para auxiliar na escrita posterior do texto. Escolha dos melhores textos e leitura dos mesmos para a turma, seguido de discussão coletiva sobre eles (Unid. 13, p.165-167);	“O trabalho de grupo que prepara para a redação é um procedimento que visa a facilitar a elaboração da dissertação: a discussão com colegas facilita a reflexão e o levantamento de ideias e opiniões sobre o tema.” (p.165)
	18	Realização de levantamento oral a partir de redações elaboradas e lidas pelos alunos (Unid. 14, p.176)	“Sugestão: o levantamento sugerido [...] pode ser feito por meio de uma discussão dirigida, em que os alunos apresentam suas felicidades certas e felicidades incertas [temática que está sendo trabalhada na unidade], que vão sendo registradas no quadro-de-giz” (p.176)
Gramática (02)	19	Trabalho com pronomes demonstrativos de forma a explicitar que há diferença entre fala e escrita. Leitura em voz alta de algumas frases, ressaltando que mudança na entoação provoca mudança no sentido (p. Unid. 2, 18-24)	“Objetivo: Levar o aluno a perceber diferenças entre a língua oral e a língua escrita – a percepção dessas diferenças é importante para o uso adequado da língua (uso de dêiticos na língua oral, mas não na escrita; relação entonação-pontuação; separação, na escrita, da cadeia fonológica da fala, etc. Os exercícios tratam de quatro diferenças entre a língua oral e a língua escrita: a descontextualização da língua escrita[...]; a cadeia fonológica da língua oral, que não estabelece separação entre as palavras, em oposição ao registro escrito, que marca com espaços a separação entre uma palavra e outra[...]; o uso do gesto como coadjuvante da comunicação, na língua oral[...]; a entonação como determinante do significado na língua oral[...].” (p.18)
	20	Leitura de frases, em voz alta, buscando identificar diferenças entre frases interrogativas, exclamativas e declarativas (Unid. 3, p.37-39)	“Leitura em voz alta das frases a fim de que os alunos observem a diferença de entonação[...] Levar os alunos a observar a diferença de entonação entre as duas frases [afirmativa e declarativa], conforme se use o ponto final ou o ponto-de-exclamação. [...] leva-se os alunos a relacionar pontuação (língua escrita) com entonação (língua oral)[...]” (p.38, destaque no original)
Ortografia (03)	21	Leitura, em voz alta, de palavras para verificar que uma letra pode apresentar mais de um som (Unid. 3, p.40-41)	“ Sugestão: a natureza dos exercícios desta unidade, que exigem leitura em voz alta, para percepção da relação pronúncia-escrita, torna mais conveniente que eles sejam resolvidos oralmente.” (p.40)
	22	Leitura, em voz alta, de palavras para verificar diferenças sonoras (– ss, r – rr) (Unid. 4, p. 51)	“é importante que o exercício seja precedido de leitura oral das palavras, pronunciando-se lentamente cada uma, de modo que o aluno perceba a sílaba como o pequeno grupo de sons pronunciados numa só expiração.” (p.50)

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
	23	Leitura, em voz alta, de algumas palavras, ressaltando a formação de encontros vocálicos (Unid. 9, p.115-116)	“É importante levar o aluno a distinguir, na pronúncia, o ditongo aberto do ditongo fechado (há alunos que, por dificuldade de discriminação auditiva, não conseguem fazer com facilidade, essa discriminação)” (p.116)

Utilizamos **S** para nos referirmos à seção em que a proposta se encontra no livro; **N** para nos referirmos à numeração atribuída à proposta de trabalho com o oral, conforme ordem em que é descrita.

Descrição das propostas de trabalho com a oralidade e respectivas orientações ao professor contidas no livro Português através de textos – 8ª série

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
Linguagem oral (09)	01	Em grupos, pesquisa-se sobre determinado assunto – um grupo pesquisa argumentos contra e outro, a favor, e, após, apresenta-se aos colegas. Deve-se tomar notas dos argumentos mencionados para utilização posterior na produção de texto escrito: “Todos os alunos deverão copiar os argumentos em seus cadernos: serão necessários ao exercício de Redação ”. “Avaliação: a turma decide qual é a argumentação mais forte e convincente” (Unid. 1, p.11)	“O exercício prepara os alunos para o exercício de Redação , em que devem escrever uma argumentação. [...] Cada grupo poderá optar por uma posição – contra ou a favor , desde que, coincidentemente, o número de grupos a favor seja igual a número de grupos contra[...], pode-se sortear os grupos para a posição a favor e os grupos para a posição contra [...]” (p.11)
	02	Pesquisa extraclasse, em grupo, e apresentação dos resultados à turma. Tomam-se notas para elaborar conclusão a partir dos resultados obtidos (Unid. 2, p.24)	“Vários exercícios de linguagem oral dos volumes anteriores têm como objetivo, ao lado do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão orais, o desenvolvimento, no aluno, da objetividade e de espírito crítico através de atividades que levem à pesquisa e análise da realidade. Neste volume, enfatiza-se e aprofunda-se esse objetivo. Nesta unidade, e na seguinte, o exercício de Linguagem oral leva o aluno a questionar preconceitos e ideias feitas, e prepara-o para o exercício de Redação .” (p.24)
	03	Pesquisa, na sala de aula, em grupo, e apresentação dos resultados à turma. Tomam-se notas e faz-se registro no quadro para elaborar conclusão oral a partir dos resultados obtidos (Unid. 3, p.35-36)	“Os comentários da página 24, sobre o exercício de Linguagem oral da unidade anterior, são válidos para esse exercício; recordá-los.” (p.35)
	04	Discussão circular sobre um tema. Cada aluno deve apresentar um argumento contra ou a favor ou enriquecer argumentos já ditos (Unid. 4, p.50-51)	“No exercício de Linguagem oral da Unidade 1 (p.11), as habilidades de argumentação foram desenvolvidas em situação de trabalho de grupo e os argumentos a favor e contra foram apresentados em “blocos” bem definidos, na apresentação dos grupos; neste

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
			exercício, cada aluno, individualmente , deve encontrar argumentos a favor e contra uma posição e os argumentos são apresentados alternada e sucessivamente. Exige-se, assim do aluno, um tipo de reflexão diferente daquela desenvolvida no exercício da unidade 1: aqui, ele deve ver um e outro lado da questão (e não um ou outro) e ouvir e usar, sucessivamente , argumentos a favor e contra (o que está mais próximo do que lhe é exigido em situações reais).” (p.50)
	05	Entrevista, em espaço extraclasse, a partir de roteiro fornecido pelo livro e apresentação dos resultados à turma. Tomam-se notas dos resultados para posterior discussão e elaboração de síntese coletivamente. Faz-se registro escrito da síntese para futura consulta. (Unid. 6, p. 75-76)	“O exercício de Linguagem oral desta unidade e os das unidades 7 e 8 integram-se com os exercícios de Compreensão do texto e de Redação dessas mesmas unidades, em torno de um tema comum. [...] Recomendar aos grupos que não se prendam, para escolha das profissões, aos critérios de interesses pessoais ou intenção de exercer.[...] Sugerir aos grupos que escolham profissões de uma mesma área a fim de que possam, na fase de organização dos resultados, determinar as semelhanças e diferenças entre elas.[...]Feita a síntese , o professor deve estimular o aluno a confrontar suas características pessoais, interesses, gosto pelo estudo, com as profissões estudadas: um dos objetivos da análise do trabalho e do problema da escolha da profissão, nas unidades 6, 7 e 8, é dar ao aluno elementos para uma opção profissional mais racional e consciente.” (p.75-76)
	06	Levantamento coletivo de determinada informação, seguida de discussão sobre o resultado. Para discussão oral coletiva, sugerem-se algumas questões. (Unid. 7, p. 91-92)	“Além de completar o exercício de redação (atribuindo-lhe objetivo e destinatários), este exercício visa, ainda, a levar os alunos a avaliar profissões, sob o ponto de vista positivo, (profissões desejadas) e negativo (profissões não-desejadas), e a confrontar opiniões e atitudes. [...] Nos grupos, os textos de cada aluno podem ser lidos, discutidos e avaliados pelos colegas. Na etapa de análise , levar os alunos a identificar preconceitos que costumam influenciar as pessoas na escolha da profissão; levá-los também a discutir a diferença entre possibilidades reais de chegar à profissão desejada, e sonhos e fantasias a respeito do futuro profissional – essa discussão prepara o aluno para a etapa de avaliação, a seguir, o objetivo é desenvolver no aluno, objetividade para avaliar suas condições reais e, em decorrência, o esforço necessário para, a partir delas, alcançar a profissão desejada.” (p.91)
	07	Entrevista, em espaço extraclasse, a partir de questões fornecidas, com estudantes de ensino médio. Elaboração de síntese das respostas obtidas tendo por orientação questões fornecidas	“O exercício visa a criar uma situação em que o aluno utilize o texto produzido como resposta ao exercício de Redação , e possa confrontar sua posição pessoal com a de outros estudantes. Naturalmente, está presente o

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
		(Unid. 10, p. 129-130)	objetivo de levar os alunos a refletir sobre problemas sociais do mundo atual.” (p.129)
	08	Leitura de tiras de papel contendo significados de palavras. Deve-se associar o significado com a palavra correspondente (Unid. 11, p. 144)	“O jogo amplia e aprofunda a reflexão sobre o aspecto fônico das palavras; além disso, desenvolve o interesse pelo dicionário e amplia o vocabulário dos alunos.” (p.144)
	09	Discussão, em grupos, sobre determinado tema, sendo que as conclusões devem ser anotadas sob a forma de frases coordenadas conclusivas. Apresentação para a turma e discussão coletiva oral sobre as apresentações. (Unid. 13, p. 173)	“O exercício relaciona-se com o conteúdo gramatical da unidade: os alunos devem procurar estabelecer relações de causa, consequência, fim e conclusão entre ideias e, em seguida, expressá-las em estruturas linguísticas. O exercício é, também, a preparação dos alunos para a produção do texto argumentativo, proposta no exercício de Redação , a seguir.” (p.173)
Redação (11)	10	Discussão coletiva oral de textos argumentativos, lidos em voz alta pelos alunos, buscando identificar a forma de argumentação presente neles: “A turma compara as redações, identificando a posição de cada grupo e avaliando a força da argumentação apresentada” (Unid. 1, p.11-12)	“Os exercícios de Linguagem oral e de Redação desta e de outras unidades deste volume desenvolvem as habilidades de argumentação (oral e escrita) – são essas – talvez, as habilidades mais exigidas das pessoas, tanto na convivência com os outros quanto na atividade profissional, daí a importância de seu desenvolvimento sistemático.” (p.11). As demais orientações se referem à produção da Redação.
	11	Apresentação de relatório de pesquisa, elaborado em grupos, e avaliação coletiva quanto ao conteúdo e à forma de apresentação gráfica deles. Sugere-se que os relatórios fiquem à disposição para consulta na biblioteca. (Unid. 2, p. 25-26)	As orientações se referem à produção do Relatório de Pesquisa.
	12	Apresentação de relatório de pesquisa, elaborado em grupos, e avaliação coletiva quanto ao conteúdo e à forma de apresentação gráfica deles. Sugere-se que os relatórios fiquem à disposição para consulta na biblioteca. (Unid. 3, p. 36-37)	As orientações se referem à produção do Relatório de Pesquisa.
	13	Leitura, para a turma, de textos argumentativos elaborados pelos alunos a partir dos argumentos elencados na atividade anterior – seção Linguagem oral. Leitura dos melhores textos ou dos elaborados pelo grupo e discussão coletiva sobre qual é o mais convincente e o mais bem estruturado (Unid. 4, p.51-52)	“[...]Depois da apresentação dos grupos, o professor pode tomar uma ou duas redações, entre as apresentadas pelos grupos, e levar os alunos a analisa-las sob os critérios apresentados no esquema (se possível, reproduzir as redações em mimeógrafo, ou se a escola dispuser de retroprojeter, transcrevê-las na lâmina própria, ou em papel celofane).” (p.51)

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
	14	<p>Apresentação e avaliação de textos elaborados pelos alunos, a partir de observações e anotações realizadas por eles a respeito da comunicação (palavras, ruídos, frases escritas) ouvida/lida em local público escolhido pelos mesmos. Há a orientação: “Escrevam, em conjunto, com base nas anotações de cada um, um texto seguindo o modelo de “Rodoviária”: - não é necessário que vocês se limitem às anotações, podem inventar, criar situações que não ocorreram, mas que enriquecem o texto; preservem as características da língua oral[...]”, Avaliação coletiva dos textos, considerando: “a capacidade deles em comunicar a variedade e a simultaneidade das conversas, ruídos; o interesse despertado pelo texto; a precisão no registro da língua oral” (Unid. 5, p. 63)</p>	<p>“Levando os alunos a registrar e observar, por escrito, conversas, o exercício visa a desenvolver a percepção: - das peculiaridades da língua oral e de suas diferenças fonológicas e estruturais em relação à língua escrita; - da linearidade da escrita e das dificuldades para apresentar, através dela, situações de comunicação oral[...]” (p.63)</p>
	15	<p>Conversa extraclasse, a partir de roteiro fornecido e, em grupos, apresentação dos resultados obtidos utilizando-se cartazes ou registros no quadro, para elaboração de síntese. A seguir, discussão coletiva oral sobre o tema a partir de questões fornecidas (Unid. 8, p.105 -106)</p>	<p>“[...] Neste exercício, o aluno usa a escrita com as funções de apoio à memória (quando anota as respostas dos entrevistados), e de organização e documentação de ideias (quando transforma a entrevista em texto)[...]” (p.105)</p>
	16	<p>Discussão coletiva oral sobre quais seriam os melhores elaborados pelos alunos em grupos e lidos para a turma (Unid. 9, p.118)</p>	<p>As orientações se referem à produção da Redação.</p>
	17	<p>Discussão coletiva oral sobre os melhores parágrafos elaborados pelos alunos em grupos e lidos para a turma (Unid. 11, p.145-146)</p>	<p>As orientações se referem à produção de frases, que “visa, além de desenvolver a consciência fonológica dos alunos, leva-los a diferenciar gramaticalidade de significado[...]” (p.145)</p>
	18	<p>Leitura e avaliação coletiva oral de dissertações elaboradas pelos alunos, em grupo. (Unid. 12, p.161-162)</p>	<p>“[...]os principais objetivos para a produção de texto, propostos pelo exercício, são: usar a escrita com a função de apoio à memória[...]; usar a escrita como forma de organizar a opinião do grupo em um texto, a fim de transmiti-la aos colegas e confrontar essa opinião e sua expressão em forma escrita com as de outros grupos.[...]” (p.161)</p>
	19	<p>Discussão coletiva oral de redações argumentativas elaboradas pelos alunos em grupos, avaliando a posição de cada grupo, o texto mais convincente; as formas utilizadas para expressar as causas, os fins, as consequências e a conclusão. (Unid. 13, p.174)</p>	<p>“Neste exercício, a redação tem como objetivo a organização, num texto argumentativo das ideias discutidas no exercício de Linguagem oral[...]” (p.174)</p>

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
	20	Leitura de redação escolhida pelo grupo como a melhor. Orienta-se “troque com alguns de seus colegas: dê seu texto para que eles o leiam, leia o texto deles. Escolham, juntos, alguns textos para serem lidos em voz alta para toda a turma. (Unid. 14, p.187)	As orientações se referem à produção da redação.
Língua oral, língua escrita (02)	21	Leitura, em voz alta, de frases escritas em um quadro. Pede-se para observar que, na oralidade, há recursos expressivos diferentes da escrita, os quais, nessa última, só podem ser representados a partir de mudanças na fonte ou na grafia da palavra (negrito, itálico, separação de sílabas por hífen, repetição de letras). Orienta-se o aluno: “invente outras maneiras de destacar palavras num texto manuscrito ou datilografado. Compare suas invenções com as de seu colega; indiquem as mais originais” (Unid. 1, p. 9-10)	“Neste exercício, o aluno verifica as formas de que dispõe a língua escrita para registrar os recursos de ênfase fonética com que conta a língua oral.[...] Analisar o quadro com os alunos (quadro com frases conforme ditas de forma oral e de forma escrita). A leitura em voz alta é importante para que o aluno perceba a relação entre os recursos da língua oral e os recursos de grafia” (p.09)
	22	Reescrita de “orações próprias da língua oral [fornecidas no livro], usando a construção que é aceita na língua escrita” (Unid. 5, p.62)	“Estruturas do tipo “O ônibus já está pondo as malas” não são aceitas na escrita, mas são frequentes na língua oral, o que explica por que os alunos tendem a usá-las, ao escrever (a interferência de estruturas da língua oral é um dos mais sérios problemas na aprendizagem da língua materna, mas raramente é discutida no ensino do Português). O objetivo do exercício é levar os alunos a perceber essa diferença estrutural entre a língua oral e a língua escrita. [...]”. Indica-se bibliografia sobre estrutura da língua oral. (p.62)

Utilizamos **S** para nos referirmos à seção em que a proposta se encontra no livro; **N** para nos referirmos à numeração atribuída à proposta de trabalho com o oral, conforme ordem em que é descrita.

Descrição das propostas de trabalho com a oralidade e respectivas orientações ao professor contidas no livro Projeto Radix – 6º ano

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
Para começar (12)	01 a 12	Questões, a partir de um texto verbal ou não-verbal, para reflexão inicial sobre um assunto tratado no capítulo (p. 10; 24; 34; 49; 60; 78; 98; 118; 142; 154; 168; 180)	Exercer “papel de orientador nessas atividades, trabalhando com o grupo não só a expressão oral e sua adequação ao contexto como também a construção de uma postura de diálogo.” (Assessoria pedagógica, p.16)
Expressão Oral (11)	13	Discussão, em grupos, sobre pintura fornecida pelo livro, após, apresentação de depoimento para a turma com opinião e justificativa. Por fim, sugere-se que os alunos comentem sobre o depoimento dos colegas (Cap. 1, p.11)	“Durante as discussões, proponha aos alunos que confrontem suas opiniões com a do colega[...] É importante que eles aprendam a solicitar a palavra, ouvir e respeitar os diferentes posicionamentos da turma” (Assessoria Pedagógica, p.57)

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
	14	<p>Contação de piada ou anedota. Alerta-se o aluno para o fato de que “a graça de uma piada depende muito da pessoa que a conta ou da maneira como é contada.” E ressalta-se “Lembre-se que a interpretação que você der à piada poderá valorizá-la bastante” (Cap. 2, p. 25)</p>	<p>Não há orientações ao professor.</p>
	15	<p>Leitura de uma frase com as diferentes entoações que podem ser atribuídas a ela. Orienta-se para a realização, primeiramente, de uma leitura silenciosa e depois, para imaginar diferentes situações em que a frase pode ser dita. Salienta-se que “o tom com eu uma palavra ou uma frase é dita pode transformar seu significado” (Cap. 3, p. 37)</p>	<p>“Discuta com os alunos a importância da entoação para se compreender o objetivo de fala das personagens envolvidas em uma interação.” (Assessoria pedagógica, p.64)</p>
	16	<p>Elaboração de um comunicado, por escrito, a ser transmitido oralmente para a turma. Salienta-se que “o uso da voz é de extrema importância[...] O tom, as pausas, a entoação transmitem o que está por trás da notícia: emoção, indignação, alegria, etc.” Orienta-se o aluno: “Fale pausadamente e articule bem as palavras para ser compreendido; é sempre bom estarmos bem preparados quando vamos falar em público, por isso, defina antes o que vai falar e ensaie; os comunicados geralmente são feitos em linguagem formal, etc.” (Cap. 4, p. 49-50)</p>	<p>“Proponha aos alunos que, em grupos, imaginem outras situações em que teriam que fazer um comunicado à classe.” (Assessoria pedagógica, p.67)</p>
	17	<p>Discussão, em grupos, sobre contos de fadas conhecidos pelos alunos, tomando notas para apresentação posterior para a turma. OU Relato breve sobre livro lido e porque é interessante, indicando-o para leitura dos colegas (Cap. 5, p.66)</p>	<p>“[...] Uma boa maneira de estimular o gosto pela literatura é fazer os alunos entrarem em contato com histórias interessantes por meio da leitura em voz alta. Ler uma história para os alunos significa transmitir conteúdo e emoção[...].” Cita fragmentos de obras. (Assessoria pedagógica, p.70)</p>
	18	<p>Depoimento sobre momentos marcantes vivenciados pelos alunos, sugerindo, na sequência, conversa com os colegas sobre o papel das histórias tradicionais na formação das pessoas. Alerta-se para o fato de que “A turma deverá ouvir todos os depoentes, sem interrompê-los; caso alguém deseje perguntar alguma coisa ou fazer uma observação, é interessante anotar enquanto ouve para, no final, formular a questão ou fazer o comentário.” (Cap. 6, p. 82-83)</p>	<p>“antes de solicitar o depoimento aos alunos, discuta com a turma em que consiste esse gênero[...].” (Assessoria pedagógica, p.75-76)</p>
	19	<p>Debate, em grupos, sobre um tema tendo por base texto e questões fornecidas pelo livro. São apresentadas regras para o debate. Apresentação das conclusões a turma, em uma sessão plenária, e elaboração de documento com as conclusões gerais da turma a ser afixado no mural da escola. (Cap. 7, 103-104)</p>	<p>“É importante estabelecer e discutir previamente com os alunos as regras que deverão ser seguidas.[...]Ao final, analise oralmente com a turma os pontos positivos e aspectos que precisam ser revistos para um próximo debate”. Cita fragmento de obra. (Assessoria pedagógica, p.81)</p>

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
	20	Entrevista em espaço extraclasse, a partir de roteiro previamente escrito. Sugere-se tomar notas para fazer a apresentação oral dos dados obtidos na entrevista para a turma. (Cap. 9, p.144)	Não há orientações ao professor na assessoria pedagógica.
	21	Mesa-redonda, em grupos, a partir de tema fornecido. Orienta-se para que um aluno seja o mediador e os outros participantes em cada grupo. Elenca-se como tarefa do mediador: coordenar a discussão, cuidar o tempo de fala, intervir quando necessário para bom andamento da atividade. Sugere-se a realização de pesquisa prévia sobre o tema para enriquecer a discussão e consultar professor de Geografia. (Cap. 10, p. 156-157)	“Ressalte que atividades desse tipo (entrevista e mesa-redonda) são fundamentais para que o aluno desenvolva a capacidade de ouvir os outros e de falar no seu devido tempo” “Antes da atividade, ajude os alunos a levantar questões polêmicas relacionadas ao tema e que podem servir de mote para as discussões. Após as discussões, proponha a cada grupo que exponha aos outros suas principais conclusões relacionadas ao tema” (Assessoria pedagógica, p.94)
	22	Entrevista sobre tema fornecido, a partir de roteiro previamente escrito e, após, apresentação oral para a turma (Cap. 11, p.170);	Indica-se “Retome as questões discutidas no capítulo anterior sobre os procedimentos que devem ser tomados antes de realizar uma entrevista.” (Assessoria pedagógica, p.98) – Essas questões estão em Assessoria pedagógica, na página 95.
	23	Leitura em voz alta de entrevista escrita no livro, sendo um aluno o entrevistado e outro o entrevistador. Orienta-se “leia o texto quantas vezes forem necessárias até familiarizar-se com ele. Observe atentamente a pontuação e a entoação das frases. Nas entrevistas, fale um de cada vez, para evitar que a fala de um ocorra simultaneamente à do outro. [...] Terminada a leitura em voz alta, você e todos os seus colegas poderão discutir se ela ajudou a compreender melhor o texto”. (Cap. 12, p. 182)	Não há orientações ao professor referentes a essa seção.
Para além do texto (05)	24	Apresentação de cardápio, elaborado em grupo, e discussão coletiva para escolha do melhor (Cap. 2, p.29)	Não há orientações ao professor referentes a essa seção na assessoria pedagógica.
	25	Discussão a partir de questões fornecidas (Cap. 3, p. 42)	
	26	Relato para a turma de conto de fada, contado ao aluno por familiares ou pessoas mais velhas (Cap. 5, p. 65)	
	27	Debate sobre filme assistido. Seguido de apresentação de trabalho realizado a partir do filme, em grupos, para a turma (Cap. 7, 107-108)	
	28	Sugestão de realização de sarau literário na sala de aula. Há informações de que era uma prática comum nos séculos XVIII e XIX e agora está retornando. Para adaptar a sala de aula, orienta-se: cada um de vocês [alunos] escolhe um poema, prepara a leitura em voz alta e, em dia previamente marcado, o lê para a turma. Orienta-se “É interessante que todos se	

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
		organizem e estabeleçam uma forma para ler os poemas: em pequenos círculos, num grande círculo, individualmente, diante da turma...” (Cap. 8, p.122-123)	
Produzindo texto (02)	29	Criação de um jornal falado. Orienta-se o aluno a assistir telejornais em casa e tomar notas referentes: ao cenário e disposição dos interlocutores; à postura e voz do(s) locutor(es) e do comentarista. Há orientação para escrever em papel a notícia e o comentário e para cuidar ritmo e entoação quando der a notícia. Sugere-se discussão ao final sobre o trabalho realizado. (Cap. 5, p. 57)	Junto à proposta, sugere-se ao professor: “terminada esta atividade, pode-se discutir com os alunos a natureza dos textos apresentados no jornal falado, a informação propriamente dita (texto expositivo) e a opinião dada sobre a notícia (texto argumentativo). (p.57).
	30	Entrevista extraclasse sobre tema debatido utilizando roteiro previamente escrito pelos alunos e, após, transcrição, sendo que há orientação para o aluno adequar “as falas do entrevistado para a modalidade escrita a fim de publicá-la em um livreto” a ser doado à biblioteca escolar. Sugere-se discussão, ao final, sobre tarefa realizada. (Cap. 10, p.167);	“[...] Converse com os alunos sobre a necessidade de definir os objetivos para a realização da entrevista. A partir disso, eles deverão elaborar as questões que contribuirão para a concretização da meta estabelecida. [...] Para ajudar a lembrar os alunos das perguntas que farão, sugira que utilizem a escrita como um recurso à memória, registrando-as em caderno ou bloco de anotações antes da entrevista. [...] durante a realização da entrevista, os alunos devem transmitir calma e ouvir o entrevistado com atenção” (Assessoria pedagógica, p. 95)
A linguagem dos textos (02)	31	Apresentação e explicação sobre três aspectos da poesia: ritmo, rima e linguagem poética – musicalidade da poesia. Seguida de leitura expressiva de poemas. Orienta-se: o importante é manter o ritmo e a expressividade durante a leitura. Para sentir melhor esse ritmo, acompanhe cada som mais forte com uma batida.de mão” (p.124-129)	Não há orientações ao professor sobre procedimentos para a leitura expressiva.
	32	Entrevista, pelo aluno na condição de repórter, a partir de roteiro previamente escrito por ele e, após, transcrição. Sugere-se a escrita de parágrafos sobre o entrevistado para publicação no mural ou entrega em cópia aos colegas junto com a transcrição da entrevista. (Cap. 12, p.191)	“Complemente a discussão sobre entrevista, retomando as orientações dadas no capítulo 10.” (Assessoria pedagógica, p.103) Essas orientações estão em Assessoria pedagógica, na página 95.

Utilizamos **S** para nos referirmos à seção em que a proposta se encontra no livro; **N** para nos referirmos à numeração atribuída à proposta de trabalho com o oral, conforme ordem em que é descrita.

Descrição das propostas de trabalho com a oralidade e respectivas orientações ao professor contidas no livro Projeto Radix – 9º ano

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
Para começar (12)	01 a 12	Questões para reflexão inicial sobre um assunto tratado no capítulo que partem de um texto verbal ou não-verbal (p. 10; 24; 38; 52; 72; 88; 102; 116; 130; 148; 168; 186)	Exercer “papel de orientador nessas atividades, trabalhando com o grupo não só a expressão oral e sua adequação ao contexto como também a construção de uma postura de diálogo.” (Assessoria pedagógica, p.16)
	Expressão Oral (12)	13	Leitura, em voz alta, de canção escrita no livro, atentando-se para a entoação, as pausas e o ritmo dos versos (Cap. 1, p.12)
14		Fala pública sobre tema fornecido, sugerindo-se a organização prévia de um roteiro: “Em diversas situações em que nos apresentamos ao público, [...] temos de planejar previamente nossas falas.” Orienta-se para organizar a fala em introdução, desenvolvimento e conclusão, preparar-se para possíveis perguntas dos ouvintes, etc. (Cap. 2, p. 26)	Após apresentação, sugere-se a realização de um debate. Orienta-se o professor: “Aproveite para ensinar-lhes diferentes estratégias de argumentação[...]. Divida os espaços na lousa com os tópicos: <i>concordar e justificar, discordar e justificar, retomar a fala do outro para discordar, apresentar novos argumentos</i> , etc. Vá escrevendo no quadro-negro as sugestões dos alunos e ao final acrescente, se necessário, mais algumas estratégias. Seguem algumas sugestões: [...]” Ao final, sugere-se analisar oralmente com a classe, salientando os aspectos positivos e o que pode ser revisto para o próximo debate. Expõem-se características do debate a partir de Dolz; Schneuwly e Pietro, 2004. (p.61-62)
15		Comentário sobre canção lida ou ouvida. Se não tiver acesso à gravação, sugere-se a leitura em voz alta pelos alunos, observando a melodia, o ritmo dos versos, a sonoridade e as rimas. Após, discussão coletiva sobre a canção. (Cap. 3, p. 40)	Junto à proposta, sugere-se ao professor: “Caso seja possível ouvir a gravação, seria interessante comentar as diferenças observadas na pronúncia das palavras, principalmente nas vogais o e e .” (p.26) Em Assessoria Pedagógica, sugere-se ao professor levar os alunos ao laboratório para escutar as diferentes versões da canção de Gilberto Gil, disponíveis no site informado. (p.67)
16		Discussão com um colega sobre determinado tema e, após, apresentação das conclusões para a turma. Sugere-se aos alunos: “Fundamentem sua opinião com argumentos convincentes e procurem chegar a uma conclusão, expondo-a com clareza para os demais colegas (Cap. 4, p.55-56)	“Pode-se aproveitar essa oportunidade de manifestação oral por parte dos alunos para a discussão de temas atuais e polêmicos[...]O ponto de partida para a discussão pode ser uma notícia veiculada pela imprensa.” (p.72).

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
	17	<p>Expressão de ponto de vista sobre determinado tema. Pede-se que aluno argumente oralmente sobre dada afirmação e ressalta-se ao aluno: “a fala também é estruturada[como a escrita], por isso exponha com clareza e objetividade seu ponto de vista visando a uma conclusão coerente” (Cap. 5, p. 74)</p>	<p>“[...]converse com os alunos sobre as regras a serem seguidas quanto a: esperar a vez de falar e solicitar a palavra; ouvir e respeitar os diversos posicionamentos. [...] Sugerimos também aproveitar esta oportunidade de expressão oral para relembrar e reavaliar como as atividades orais anteriores se desenrolaram – seus problemas e seus aspectos positivos -, a fim de se estabelecer a que pontos os alunos deverão ficar atentos durante o debate para que o desempenho deles seja cada vez melhor.” Sugere-se retomar as estratégias argumentativas trabalhadas em capítulo anterior. (Assessoria pedagógica, p.76)</p>
	18	<p>Narração de conto, escrito no livro, com as próprias palavras do aluno, seguido de comentários da turma sobre a narração, acrescentando-se algo que fora esquecido ou comentando fatos que foram acrescentados ao texto original (Cap. 6, p. 91)</p>	<p>Não há orientações ao professor sobre essa seção em Assessoria pedagógica.</p>
	19	<p>Produção, em pequenos grupos, de jornal falado, para TV ou rádio, a partir de um texto informativo fornecido. Alunos exercem papel de apresentador, entrevistador, entrevistado e comentarista. (Cap. 7, p. 104)</p>	<p>“[...] no momento em que o professor considerar adequado, pode pedir aos alunos que observem quais alterações foram feitas no texto original ao usá-lo para uma atividade oral e porque essas alterações precisaram ser feitas. Quando os alunos forem compor as falas da entrevista, pode-se também explorar a questão das variedades linguísticas. [...] Após cada apresentação, faça uma avaliação coletiva do trabalho apresentado.” Pede-se para explicar ao aluno que é uma avaliação construtiva, para aperfeiçoar o desempenho dos alunos nas próximas apresentações (p.86)</p>
	20	<p>Pesquisa e apresentação oral, sugerindo-se a elaboração de um quadro-resumo para auxiliar na apresentação. “À medida que for fazendo sua exposição oral, vá consultando o quadro-resumo.” (Cap. 8, p. 117);</p>	<p>“Para que as pesquisas não fiquem repetitivas, defina com a classe subtemas” (Assessoria pedagógica, p. 89)</p>
	21	<p>Fórum de discussão sobre frases escritas pelos alunos sobre determinado tema. Explica-se que o fórum é uma das modalidades de fala pública, sendo necessário seguir algumas regras, tais como: suas partes – explanação e debate-, os membros necessários - explanadores, coordenador e secretário (para tomar nota das principais conclusões e ler ao final), etc...(Cap. 9, p.132-133)</p>	<p>“Esta proposta para a Expressão Oral é um pouco diferente das demais apresentadas na obra: os alunos terão a oportunidade, antes, de escrever sobre um assunto do maior interesse para eles – a própria adolescência. Depois, eles falarão, de preferência informalmente, para que circulem muitas ideias: o assunto e o tipo de proposta requerem um ambiente menos rígido. [...] O material [as frases escritas e expostas] pode servir, ainda, de subsídio a outras atividades que forem feitas ao longo desse período, principalmente, para a produção de textos[...]” (Assessoria pedagógica, p.94)</p>

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
	22	Seminário, em pequenos grupos, sobre tema fornecido e apresentação para a turma, Orienta-se para que o grupo pesquise sobre o assunto e prepare material escrito para auxiliar na apresentação. Ressalta-se que “as falas não devem ser decoradas, nem deve se utilizar textos escrito para ler no momento de apresentação, pois “a leitura mecânica de um texto não leva em consideração interlocutor algum; portanto, não resulta em comunicação[...] o material escrito em cartolina ou na lousa serve para orientar quem fala e facilita a compreensão de quem ouve” (Cap. 10, 151-153)	“Sugerimos que essa atividade seja desenvolvida interdisciplinarmente com o professor de Ciências.[...] Caso os alunos decidam fazer uma pesquisa na internet, professor [de LP]pode abrir uma discussão na classe sobre quais seriam as palavras-chave mais adequadas a serem utilizadas no site de busca. O professor também pode aproveitar essa atividade sobre palavras-chave para explorar outro recurso que os alunos poderão usar na apresentação: os esquemas , que servirão de apoio às suas falas. Após a apresentação, é interessante que cada grupo faça uma análise do trabalho, procurando identificar aspectos positivos, as dificuldades superadas durante o processo e aquelas que ainda precisam ser mais trabalhadas. (Assessoria pedagógica, p. 100)
	23	Entrevista extraclasse, a partir de roteiro com as informações que se deseja obter. Após, apresentação dos resultados aos colegas, relatando como foi realizada a entrevista. Orienta-se: “atente para o tom de voz no momento de falar, não exagere na gesticulação, olhe para seus interlocutores e, principalmente, não leia o texto.” Sugere-se iniciar a entrevista com um bate-papo para obter mais informações, levar roteiro com anotações sobre as informações que se deseja obter. Ao final, forma-se um painel de histórias (Cap. 11, p. 170)	São fornecidas ao professor informações sobre o gênero entrevista e seus tipos: não-estruturada, semi-estruturada e estruturada. Aconselha-se o professor: “Para essa atividade, seria interessante orientar os alunos sobre algumas atitudes que eles podem ter durante as entrevistas para que esse momento seja o mais proveitoso possível: Por exemplo: escutar atentamente [...], demonstrar sua atenção [...], silenciar para obter mais informações [...], resumir o que foi dito [...], encorajar o entrevistado a dizer mais [...], etc”. (Assessoria pedagógica, p.103)
	24	Mesa-redonda a partir de tema fornecido, sugerindo-se a anotação, pelo coordenador, das intervenções bem como das questões dirigidas aos debatedores. Enfatiza-se que “nas situações de fala pública, a postura e o tom de voz devem ser adequados – mesmo na discussão acalorada, não há necessidade de elevar exageradamente o tom de voz. O planejamento da fala também é indispensável. Neste caso, vale anotar pequenos lembretes, em tópicos, a fim de evitar o esquecimento de algo importante” (Cap. 12, p. 187-188)	“Sugerimos que se releiam as orientações relativas à seção Expressão oral dos capítulos 2 e 5.” (Assessoria pedagógica, p.108)
Para além do texto (08)	25	Apresentação oral de resultados de pesquisa, não sendo mencionada a utilização de recursos verbais ou não-verbais (Cap. 1, p. 17)	Explicações acerca da intertextualidade e sua definição nos PCN-LP (BRASIL, 1998, p.27).
	26	Entrevista extraclasse, a partir de questões fornecidas no livro, seguido de transcrição das respostas para a forma escrita. Após, apresentação para a turma, sob a forma de relatório de pesquisa, utilizando recursos	“Oriente os alunos quanto à forma composicional do relatório [...]. A apresentação dos dados deverá ser feita por meio de gráficos elaborados com o professor de Matemática, junto com um texto que os descreva. Para finalizar, os alunos devem redigir uma conclusão. [...]. Após a

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
		gráficos. Reunião de todas as informações para elaborar documento a ser doado à biblioteca. (Cap. 2, p. 33)	redação de uma primeira versão do relatório final, proponha a revisão e a reescrita do texto [reescrita coletiva].” São expostas algumas estratégias e alguns cuidados fundamentais no processo de reescrita. Cita fragmento dos PCN-LP. (Assessoria pedagógica, p. 62-63)
	27	Discussão com os colegas sobre tema pesquisado junto da família (Cap. 3, p.41)	Não há orientações ao professor sobre essa seção em Assessoria pedagógica.
	28	Apresentação de pesquisa realizada, a partir de exposição verbo-visual, “utilizando a lousa para apresentar resumos e dados numéricos coletados. As explicações e os comentários serão feitos oralmente.” (Cap. 5, p. 82)	Sugere-se que, após a pesquisa, os alunos discutam sobre a temática. Para apresentar dados coletados, pode-se retomar conhecimentos adquiridos sobre construção de gráficos no capítulo 2. (Assessoria pedagógica, p. 76)
	29	Conversa, com pessoas e entidades, a partir de roteiro fornecido (Cap. 7, p.109)	Não há orientações ao professor sobre essa seção em Assessoria pedagógica.
	30	Apresentação para a turma de dados obtidos a partir da aplicação de questionários à comunidade. Oriente-se para tabular e organizar os dados em gráficos e compor um texto final. (Cap. 9, p. 139-140)	Atividade pode ser realizada junto com o Prof. de matemática, o qual “poderá auxiliar os alunos a elaborar perguntas de forma adequada para que as respostas possam ser tabuladas.” Para apresentação, [...] os alunos podem retomar os conhecimentos construídos nas atividades interdisciplinares sugeridas no Cap. 2. (conhecimento referente à elaboração de gráficos)
	31	Roda de discussões sobre filmes assistidos a partir de roteiro fornecido (Cap. 10, p.166)	Não há orientações ao professor sobre essa seção em Assessoria pedagógica.
	32	Leitura de poema para a turma, atentando para tom de voz e expressividade. Sugere-se que aluno faça, previamente, “análise formal do poema, dividindo seus versos em sílabas poéticas, descobrindo seu ritmo e suas rimas.” (Cap. 11, p. 183)	“A leitura dos textos se faz com duplo interesse: o de descobrir seus sentidos e o de verificar como se construíram tais sentidos pelos recursos de linguagem utilizados [ritmo, rima, figuras de linguagem].” (Assessoria pedagógica, p.102).

Utilizamos **S** para nos referirmos à seção em que a proposta se encontra no livro; **N** para nos referirmos à numeração atribuída à proposta de trabalho com o oral, conforme ordem em que é descrita.

Descrição das propostas de trabalho com a oralidade e respectivas orientações ao professor contidas no livro *Vontade de Saber – 6º ano*

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
Conversando sobre o assunto (06)	01 a 06	Questões de caráter introdutório a serem respondidas oralmente pelos alunos (p. 8; 51; 94; 136; 179; 212 – primeiro capítulo das unidades ímpares)	Além dos objetivos específicos referentes ao conteúdo da unidade, há os objetivos comuns: “Preparar a discussão sobre os assuntos tratados na unidade; desenvolver habilidades de expressão oral” (Orientações ao professor, p.29; 41; 55; 63; 75; 86) “O papel do professor como mediador é fundamental para que os objetivos propostos nessa seção sejam alcançados” (p.5)

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
Conversando sobre o texto (21)	07 a 27	Questões de caráter interpretativo a serem respondidas oralmente pelos alunos (p. 10; 18; 32; 37; 54; 75; 80; 96; 103; 120; 138; 150; 159; 165; 181; 185; 199; 202; 215; 236; 240)	Não há orientações específicas. Essa subseção visa a “promover a interação dos alunos em sala de aula, de modo que eles possam trocar ideias e compartilhar seus conhecimentos com base na leitura do texto objeto de estudo” (Orientações ao professor, p.6)
Discussão de ideias, construindo valores (17)	28 a 45	Questões de caráter reflexivo a serem respondidas oralmente pelos alunos (p. 10-11; 19; 33; 54; 76; 81; 97; 140; 151; 160-161; 166; 186; 200; 202; 216; 220; 240)	Não há orientações específicas. Visa “promover a interação dos estudantes, permitindo-lhes a troca de conhecimentos, de experiências e a formação de opinião.” Deve-se levar os alunos “a relacionar o tema abordado a questões de seu cotidiano, a emitir pontos de vista sobre comportamentos e atitudes, arraigados na sociedade contemporânea.” (Orientações ao professor, p.6)
Produção oral (05)	46	Encenação de conversa telefônica em duplas, ressaltando a importância de adequar a linguagem a diferentes situações de comunicação e diferentes interlocutores, enfatizando o uso formal e o informal da língua. Há orientação para que os alunos façam anotações para organizar a conversa. Ao final, debate-se entre a turma sobre a atividade realizada: “Após finalizarem as apresentações, a turma irá conversar a fim de que possam avaliar a <i>performance</i> das duplas e se a linguagem empregada estava de acordo com a situação comunicativa.” Há dicas para a realização da atividade, tais como: “Ao se expressarem oralmente, mostrem entusiasmo com a conversa e procurem falar de forma pausada e bem-articulada, usando um tom de voz adequado para que todas as pessoas possam ouvir e compreender o que vocês estão falando; quando estiverem ouvindo a apresentação dos colegas, procurem prestar bastante atenção[...]. (Unid. 1, Cap. 1, p. 22-23)	<p>Explique “aos alunos que há diferentes graus de formalidade na Língua Portuguesa e que a situação e o interlocutor indicarão qual nível deverá ser empregado[...]. Oriente os alunos a montarem na sala de aula uma divisória para indicar que as pessoas não estão no mesmo ambiente e, se possível, peça-lhes que tragam aparelhos eletrônicos para encenar a conversa.” São dados exemplos e sugeridos papéis a serem representados pelos alunos. (Proposta, p.23)</p> <p>No trabalho com a produção oral, deve-se orientar os alunos a fim de que percebam que as situações públicas de comunicação oral (como debates, seminários, mesas-redondas, palestras, etc...) não se configuram como simples conversas informais e espontâneas, mas que se tratam de práticas sociais discursivas, organizadas a partir de diferentes parâmetros[...] é imprescindível que eles [os alunos] tenham a oportunidade de participar da produção de diferentes gêneros textuais orais em sala de aula, a fim de compreender os diferentes usos e contextos sociais, e conseguir fazer uso deles de forma adequada. Cita fragmentos de obra. (Orientações ao professor, p.33)</p>

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
	47	<p>Ler paródia produzida na seção “Produção escrita”, tendo por base a história “Chapeuzinho Vermelho”, para os anos iniciais da escola. Há algumas dicas para realização da atividade: Ao contar a história, procure falar pausadamente e use um tom de voz adequado, não muito baixo, nem alto demais; pronuncie as palavras de forma correta e com clareza e evite a repetição de expressões como aí, daí, né, tá entendendo; Para prender a atenção dos ouvintes, narre a história com expressividade e entusiasmo, utilizando gestos, mímicas, expressões faciais, e até efeitos sonoros produzidos com a boca ou com as mãos[...]” (Unid. 2, Cap. 1, p. 66)</p>	<p>“Para realização desta atividade, é importante orientar cada uma das etapas e destacar as estratégias apresentadas, a fim de que os alunos compreendam a importância das atitudes e gestos para prender a atenção dos ouvintes e envolvê-los na narrativa. “ Sugere-se avaliação coletiva da atividade, “levando-os[os alunos] a apreciarem a performance dos contadores das histórias; o que consideram mais importante na atividade; como o público reagiu; o que mais prendeu a atenção dos ouvintes.” (Orientações ao professor, p.50)</p>
	48	<p>Narração de causo, contado por familiares ou pesquisado na internet ou em livros, em local público. Orienta-se para fazer anotações da história e memorizá-la, inclusive os detalhes, e prestar atenção nos recursos de expressividade Há dicas como: “Pronuncie claramente as palavras; narre com expressividade e entusiasmo, e use um tom de voz suficientemente alto para que todo o público consiga compreender bem o que você está falando; utilize uma linguagem coloquial, característica de textos como esse. Lembre-se de que você é o narrador, por isso fale olhando para a plateia para conseguir a atenção dela. Utilize gestos e expressões faciais para dar dinamicidade à história. (Unid. 3, Cap. 1,p.107-108)</p>	<p>“Sugestão de atividade: festival de contação de causos. Objetivos: despertar o interesse pela contação de histórias; estimular práticas de oralidade com os alunos; promover a interação entre a turma.[...] Ao final da Produção oral, promover com os alunos uma avaliação da atividade considerando a pesquisa e a apresentação (incluindo tons de voz, entonação, posturas, gestos, atenção dos ouvintes). Orientar também para que exponham o que consideram mais produtivo e o que precisaria ser mudado” (Orientações ao professor, p. 59)</p>

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
	49	Seminário, a partir de pesquisa realizada em grupo. Há dicas, como: “[...] definam a ordem da apresentação, de modo que as informações sejam transmitidas de forma compreensível; [...] organizem a apresentação para não ultrapassar o tempo indicado [pelo professor]; elaborem um roteiro indicando o que cada integrante do grupo vai falar, a fim de organizar a apresentação e evitar confusões e esquecimentos[...] durante a apresentação, fale pausadamente e em um tom de voz adequado[...] se possível, utilizem recursos, como: lousas, cartazes, fotografias, slides, etc.” (Unid. 4, Cap. 2, p.167-168)	“Após a finalização dos seminários, orientar os grupos a se reunirem para avaliar como foi a apresentação do grupo e de cada um individualmente, observando a clareza na explanação das informações, o tom de voz empregado, a adequação ao tempo estipulado, se a sequência da apresentação estava organizada, se os materiais de apoio porventura empregados foram bem utilizados. Em seguida, pode-se propor que a turma se reúna para avaliar, como ouvintes do trabalho, qual foi o resultado e o que aprenderam sobre a apresentação de cada grupo.” (Orientações ao professor, p.71)
	50	Apresentação de livro lido. Orienta-se para fazer anotações sobre o livro. Após os relatos, abre-se um espaço para comentar sobre a atividade realizada e sobre qual livro mais interessou. Há dicas para realizar a atividade, tais como “fale pausadamente, utilizando um tom de voz audível à turma e uma linguagem formal; enquanto um colega estiver apresentando, escute-o atentamente e em silêncio; evite repetir palavras e expressões como aí, né, tá entendendo, ” etc... (Unid. 5, Cap. 1, p. 183)	“A fim de motivar os alunos para a atividade, apresente a eles a sua experiência com leitura e conte-lhes sobre um livro cuja história você não tenha esquecido. Aproveite e questione-lhes se eles já leram algum livro cuja história foi marcante.” (Proposta, p.183) “pode-se pedir ainda que os alunos realizem uma pesquisa a ser feita na escola sobre leitura e, com base nos dados coletados, montar um gráfico com auxílio do professor de matemática.” Sugere-se expor os gráficos na biblioteca para que todos verifiquem quais são as leituras que os colegas têm feito.” (Orientações ao professor, p.80-81)

Utilizamos **S** para nos referirmos à seção em que a proposta se encontra no livro; **N** para nos referirmos à numeração atribuída à proposta de trabalho com o oral, conforme ordem em que é descrita.

Descrição das propostas de trabalho com a oralidade e respectivas orientações ao professor contidas no livro *Vontade de Saber – 9º ano*

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
Conversando sobre o assunto (06)	01 a 06	Questões de caráter introdutório a serem respondidas oralmente pelos alunos (p. 9; 50; 94; 142; 183; 224 – primeiro capítulo das unidades ímpares)	Além dos objetivos específicos referentes ao conteúdo da unidade, há os objetivos comuns: “Preparar a discussão sobre os assuntos tratados na unidade; desenvolver habilidades de expressão oral” (Orientações ao professor, p.29; 37; 44; 61; 68) “O papel do professor como mediador é fundamental para que os objetivos propostos nessa seção sejam alcançados” (p.5)

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
Conversando sobre o texto (23)	07 a 29	Questões de caráter interpretativo a serem respondidas oralmente pelos alunos (p. 12; 21; 38; 42; 57; 72; 77; 98; 105; 122; 130; 144; 149; 169; 174; 187; 194; 208; 212; 227; 231; 249; 260)	Não há orientações específicas. Essa subseção visa a “promover a interação dos alunos em sala de aula, de modo que eles possam trocar ideias e compartilhar seus conhecimentos com base na leitura do texto objeto de estudo” (Orientações ao professor, p.6)
Discutindo ideias, construindo valores (21)	30 a 50	Questões de caráter reflexivo a serem respondidas oralmente pelos alunos (p.13; 22; 43; 53; 58; 73; 78; 99; 123; 131; 145; 151; 170; 175; 195; 209; 213; 228; 232; 250-251; 261)	Não há orientações específicas. Visa “promover a interação dos estudantes, permitindo-lhes a troca de conhecimentos, de experiências e a formação de opinião.” Deve-se levar os alunos “a relacionar o tema abordado a questões de seu cotidiano, a emitir pontos de vista sobre comportamentos e atitudes, arraigados na sociedade contemporânea.” (Orientações ao professor, p.6)
Produção oral (05)	51	Encenação de parte de roteiro elaborado pelos alunos na seção anterior “Produção escrita”. Há dicas, como: “Cada grupo deverá organizar o cenário e o figurino de acordo com a cena; antes de realizarem a atividade, um integrante do grupo deverá contar rapidamente a história e o que se passou até chegar à cena que será representada; preparem antecipadamente a música e os efeitos sonoros (Unid. 1, Cap. 1, p. 30)	“Durante as representações, oriente os alunos a separarem uma folha em branco para avaliarem os grupos que se apresentarem. Peça que observem se a representação foi boa[...]” (Junto a proposta, p.30)
	52	Telejornal, a partir de roteiro de notícias elaborado na seção anterior “Produção escrita”. Sugere-se usar cartazes com o texto escrito para auxiliar, de portar uma cópia do roteiro caso seja necessário consultar. Há dicas, como: “durante a apresentação, fiquem atentos ao tom de voz, que deve ser adequado para que todos possam ouvir o que está sendo dito; as palavras devem ser ditas pausadamente, de forma bem articulada; respeitem as falas do(a) colega de apresentação, evitando de interrompê-lo antes de fazer a finalização; usem as expressões faciais necessárias para representar o que está sendo dito[...]. Ao final, pede-se que façam uma avaliação coletiva da atividade, a partir de questões como: “todos apresentaram adequadamente?; o roteiro do jornal elaborado previamente contribuiu para o bom andamento da atividade? [...]” (Unid. 2, Cap. 2, p. 89-90)	Não há orientações ao professor nem junto à proposta da atividade, nem na parte destinada ao professor.

S	N.	Proposta	Orientação ao professor
	53	<p>Debate – após pesquisar sobre determinado assunto, em grupos, escolhe-se um aluno ‘o debatedor’ para expor uma proposta de solução, de forma argumentada, sendo que os demais podem auxiliar. Enquanto os debatedores expõem os argumentos, os demais podem anotar os argumentos mais importantes ou gravar o debate. Há dicas, como: “A sala deverá ser organizada sob a forma de semicírculo para o debate. Os debatedores deverão permanecer à frente do público; os debatedores deverão ser claros, sem um interromper a fala do outro, e deverão também respeitar o tempo de fala, que será indicado pelo professor, cujo papel será o de moderador. Empreguem o registro formal ao expor as ideias. Respeitem as regras impostas pelo moderador do debate, ou seja, ele apresentará os grupos, o posicionamento de cada um, o tempo de fala, os objetivos do debate e irá finalizá-lo.” (Unid. 4, Cap. 1, p. 154-155, destaque no original)</p>	<p>“Terminada a atividade, faça uma avaliação junto aos alunos para ver se o debate foi proveitoso, a fim de que escolham quem formulou a melhor proposta de solução. Em seguida, verifique se seria viável ou não sua aplicação na sociedade” (p.155)</p>
	54	<p>Sarau, a partir da encenação de poemas elaborados na seção anterior “Produção escrita”. Orienta-se para cuidar tom de voz, expressão corporal e respeitar os colegas, escutando-os durante as apresentações. Há dicas, como: “empregue o registro formal ao expor suas ideias; respeite o tempo de apresentação determinado previamente pelo(a) professor(a); no momento da exposição, fale pausadamente e empregue um tom de voz adequado para que todos possam ouvir o que está sendo narrado; Lembre-se de que não é preciso gritar ou gesticular exageradamente, mas manter a naturalidade. (Unid. 5, Cap. 1, p.199)</p>	<p>“Terminada a atividade, faça uma avaliação junto aos alunos para ver se a apresentação foi satisfatória e se os personagens ficaram bem caracterizados. O ideal é que os alunos e os demais participantes interajam, a fim de construir um ambiente agradável e intimista. É importante que todos se sintam motivados a apresentar os textos produzidos.” (Junto à proposta, p.199)</p>
	55	<p>Seminário, a partir de pesquisa realizada, previamente, pelos alunos em grupo. Há orientações, como: “Primeiro, com a ajuda do professor, a turma deverá dividir-se em grupos de cinco pessoas; O professor deverá dividir a sala em cinco grupos e sortear entre eles os tipos de violência pelo qual cada grupo ficará responsável[...] Anotem as principais informações coletadas nas pesquisas; [...] Organizem as informações em tópicos no formato de roteiro, dividindo-o em introdução, desenvolvimento e conclusão.[...]” Há dicas, como: Durante todo o seminário, mantenha uma postura formal, evitando conversas paralelas entre os integrantes do grupo. [...]; Lembre-se que o roteiro não serve para ser lido, serve apenas como apoio, caso o apresentador se esqueça de algo a ser explicado; Durante a apresentação, fique atento(a) ao tom de voz, pois este deve ser adequado para que todos possam ouvir o que está sendo falado[...]; (Unid. 6, Cap. 1, p. 241)</p>	<p>Não há orientações ao professor nem junto à proposta da atividade, nem na parte destinada ao professor.</p>

Utilizamos **S** para nos referirmos à seção em que a proposta se encontra no livro; **N** para nos referirmos à numeração atribuída à proposta de trabalho com o oral, conforme ordem em que é descrita.