

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

A LINGUAGEM ORAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL -
3º E 4º CICLOS: ALGUMAS REFLEXÕES

ADELMA DAS NEVES NUNES BARROS MENDES

SÃO PAULO

2005

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

DOUTORADO

**A Linguagem Oral nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa
do Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos: Algumas Reflexões**

Adelma das Neves Nunes Barros Mendes

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a.Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo e Co-orientação do Prof. Dr. Bernard Schneuwly.

SÃO PAULO -2005

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Agradeço

A Deus, Senhor de todas as horas;

A Nossa Senhora Aparecida, pela fé que me sustenta;

À minha orientadora, Professora Dra. Roxane Rojo, que mais que orientadora da Tese, foi orientadora de caminhos, abrindo-me as portas da pesquisa e do mundo, contribuindo para meu crescimento intelectual;

Ao meu co-orientador no exterior, Professor Dr. Bernard Schneuwly, pela orientação séria e amiga e por sua tão calorosa acolhida em seu grupo de pesquisa;

À Professora Dra. Glaís Sales Cordeiro (UNIGE-Suíça), minha gratidão infinita por sua enorme colaboração, atenção e cuidado em minha estada em Genebra;

À equipe de professores do grupo de Pesquisa GRAFÉ da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça, em especial Sandrine Aeby, Joaquim Dolz, Terèse Thévenaz e Simon Toulouse por nossas constantes trocas de idéias sobre o ensino de língua materna e, como não poderia deixar de ser, sobre a vida;

Ao Professor Dr. Antônio Gomes Batista (FAE-CEALE-UFMG) por suas contribuições, sugestões de leitura no momento em que esse trabalho ainda era semente;

À Luíza e ao Itamar (FAE-CEALE-UFMG), sempre prontos a auxiliar nas diversas coletas do material de pesquisa;

Aos professores Doutores Beth Brait (PUC-SP), Manoel Corrêa (USP), Jacqueline Barbosa (PUC-SP) e Anna Bentes (UNICAMP) pelas sugestões e orientações preciosas na “tecitura” desse trabalho nas diferentes fases de qualificação da tese;

À Maria Lúcia, Márcia e Rosângela do LAEL/PUC-SP, sempre prontas a nos auxiliar;

Ao Adail Sobral, amigo leal de todas as horas;

Aos colegas do Colegiado do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá, em especial Eduíza, Regina, Rosilene, Martha e Maneca;

À Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) pela licença concedida;

Ao Projeto de Pesquisa Integrada IEL-UNICAMP/CEALE-UFMG Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação;

Ao CEALE-UFMG /MEC/SEB/PNLD por ter permitido a coleta do material;

Ao CNPq pela bolsa de estudos concedida;

A CAPES pela bolsa de estudos de estágio no exterior.

Para:

Adilson, pela vida que, paradoxalmente, dividimos e somamos.

Wagner, Marília e Júlio, por quem luto sempre.

Minha mãe, in memoriam.

Meu pai.

Meus irmãos.

Andréia, irmã-amiga-filha por sua importância singular em minha vida.

Maria Clara, que plantou a semente e por seu exemplo de força e luta: meu afeto e gratidão eternos.

À Josiara, pelo companheirismo.

Às minhas tias, Carmem e Esmeralda, pela educação que me deram.

À Simone Padilha (UFMT), pela amizade nascida e cultivada nesses anos de doutorado.

*O caminho de Deus é perfeito,
a palavra do Senhor é provada, é
um escudo para todos em que
nele confiam (Salmo, 18).*

RESUMO

Este trabalho baseia-se na perspectiva sócio-histórico-discursiva bakhtiniana e em teorias advindas da didática das línguas, da história da educação e dos estudos sobre a linguagem de modo geral. A análise dos dados aqui exposta busca demonstrar que o novo lugar dado à linguagem oral no ensino-aprendizagem de língua materna (PCN, 1998) e (PNLD, 2002, 2005) suscitou mudanças e que os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) estão tratando cada vez mais desse objeto em suas propostas de trabalho.

Nos livros aqui pesquisados, observou-se que entre um programa de avaliação oficial e outro, PNLD/2002 e PNLD2005, a linguagem oral ultrapassou o total de 122 para 587 propostas. A linguagem oral nos LDP se apresenta concretizada tanto nos Gêneros orais formais e públicos como nas *atividades de linguagem* (Dolz, Schneuwly e Haller, 1998) e é tratada sob dois grandes modos: como *meio ou passarela* de exploração de objetos diversos e como *objeto* em que se visa o ensino dos gêneros orais da esfera pública de comunicação.

O modo que trata a linguagem oral como *meio* explora essencialmente leitura, compreensão e produção de textos escritos e conhecimentos lingüísticos. O modo que a trata como *objeto* com vistas ao ensino, mostra-se sob três perspectivas: *da imersão, da transmissão e da reflexão* (Rojo, 2005), mas somente essa última perspectiva trabalha com saberes e capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 1998), necessários para compreensão, produção e gestão dos gêneros de circulação pública, isto é, promove o ensino-aprendizagem desses gêneros como objeto autônomo de ensino (PCN, 1998) e (Dolz e Schneuwly, 1998), abrindo possibilidades para uma formação cidadã.

Nesse trabalho desenvolvido, verifica-se que os livros didáticos de língua Portuguesa não apresentam um discurso *monológico* (Bakhtin, 1953/4/1979; 1929) de seus autores, mas estão dialogando com os novos paradigmas de ensino da Língua Portuguesa, com os documentos oficiais (PCN) e com as orientações das sucessivas avaliações (PNLD).

ABSTRACT

This thesis is based on the socio-historical-discursive perspective proposed by Bakhtin as well as on theories developed in language teaching methodology, in education and in language studies in general. The analysis of the data points to the attention given to oral language in the teaching and learning of the mother tongue (PCN, 1998) and (PNLD/2002, 2005) that contributed to a change in focus of Portuguese language textbooks used in schools

The research based on the examination of the classroom textbooks showed that the emphasis on oral language increased from an original proposal of 122 to 587 proposals. In this study, the presence of oral language is apparent in formal and public spoken discourses as *scholastic activities* (Dolz, Shneuwly & Haller, 1998). Oral production is treated from two different standpoints: as a means of exploration of diverse objects and as an object in which the focus is on the presentation of oral genres used in public communication.

Oral language is thus treated as a *means* to explore essentially reading, comprehension and production of written texts as well as linguistic knowledge. Following (Rojo, 2005) spoken discourse is treated as a teaching objective from three different perspectives: *immersion*, *transmission* and *reflection*. Only the perspective of reflection deals with knowledge and language abilities (Dolz & Schneuwly, 1998) which are necessary for the comprehension, production and management of genres employed in the public sphere, promoting the teaching and learning of those genres as an autonomous objective of instruction (PCN, 1998), (Dolz & Schneuwly, 1998), preparing the groundwork for civic education.

The findings of this study show that the authors of Portuguese-language textbooks do not present a monologic discourse (Bakhtin, 1953/1979, 1929) but *engage* the new teaching paradigms and successive textbook evaluations presented respectively in both the (PCN) and (PNLD) *in dialogue*.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1. A disciplina Língua Portuguesa e a transposição didática	5
1.1. A língua Portuguesa como entidade político-cultural	6
1.2. O processo de disciplinarização da língua portuguesa no Brasil	9
1.3. As transformações dos saberes teóricos, a didatização e o livro didático	18
1.4. A disciplina Língua Portuguesa atualmente e o PNLD	29
Capítulo 2. Compreender a linguagem oral <i>para</i> o ensino	41
2.1. As múltiplas dimensões da linguagem oral	43
2.2. Linguagem oral e linguagem escrita: relações complexas	56
Capítulo 3. Compreender a linguagem oral <i>no</i> ensino	76
3.1. Os orais no ensino de Língua Portuguesa: perspectivas para didatização	86
3.2. Duas correntes que definem o tratamento do ensino da linguagem oral	89
Capítulo 4 – Princípios de pesquisa	103
4.1. Questões de pesquisa	103
4.2. Dispositivos de pesquisa	106
4.2.1. Seleção e descrição do <i>corpus</i>	107
4.3. Procedimentos de análise	116
Capítulo 5 - A análise dos dados	122
5.1. O primeiro momento de análise	122
5.2 – O segundo momento de análise	130

5. 2. 1-Primeiro nível: Os gêneros e atividades presentes nos LDP	130
Capítulo 6 - Os modos de tratamento da linguagem oral nos LDP	144
6.1. Segundo nível de análise: dois modos de tratamento da linguagem oral	144
6.1.1 Primeiro Modo: a linguagem oral como <i>meio</i>	145
6.1.2. Segundo Modo: a linguagem oral numa perspectiva de ensino	157
6.2. A relação entre linguagem oral e escrita nos dois modos de tratamento	176
6.2.1. As relações entre linguagem oral e linguagem escrita no modo em que a linguagem oral é concebida como <i>meio</i>	177
6.2.2. As relações entre linguagem oral e escrita no modo que visa ao ensino dos gêneros orais	179
Considerações Finais	184
Bibliografia	192
Anexos	

INTRODUÇÃO

As novas perspectivas para o ensino-aprendizagem da língua materna que surgiram nos últimos anos vêm favorecendo mudanças e reconhece-se que tais mudanças não ocorreram de uma hora para outra, mas graças, por um lado, aos grandes avanços das ciências da aprendizagem e das ciências da linguagem, introduzidos nos currículos de formação de professores desde a década de 60, e, por outro, às próprias *exigências sociais que impõem a revisão de paradigmas* (Batista, 2003: 42).

Essas exigências sociais encontram-se representadas principalmente, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e nas novas Diretrizes para o Ensino Fundamental emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Da mesma forma, essas demandas são contempladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998) propostos pelo MEC para funcionarem como elemento catalisador de ações, na busca de uma melhoria na qualidade da Educação Brasileira (Batista, 2003: 42).

Pode-se dizer que, na década de 90, houve uma maior ebulição que favoreceu a chamada “mudança de paradigma” e que vem refletindo uma nova configuração da Língua Portuguesa como disciplina, atualmente. Nessa nova configuração, novos objetos de ensino e aprendizagem foram reivindicados. Considerando a extrema variedade das práticas de linguagem, são os gêneros que passam a ser considerados para o ensino de língua materna.

A eleição dos gêneros nasce de suas possibilidades de estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Segundo Dolz & Schneuwly (1998), o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos e fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das seqüências que o compõem, assim como das unidades lingüísticas e das características específicas da textualidade oral.

A linguagem oral, que, historicamente, esteve presente nas salas de aula (nos “seminários” e “apresentações/exposições orais”), concebida dentro da perspectiva da tradição escolar como mediadora das interações entre professor/aluno/aluno, passa a ser mais um dentre os novos objetos de ensino da língua materna, especialmente os gêneros orais da esfera pública de comunicação.

Talvez por conta da participação do Estado através do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), alguns dos objetos propostos passaram a ser incorporados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) e a linguagem oral, conforme defendida também pelos PCN (1998), configura-se como exemplo desses objetos. Inegavelmente interrelacionados a esse objeto, outros conteúdos se apresentam, como a complexa relação entre linguagem oral e escrita.

Entretanto, Rojo (2003: 87) julga que o trabalho com a linguagem oral ainda se apresenta como um dos *pontos de menor clareza para os autores e editores de LDP: sobre como ensinar e sobre como aprender*. Em função disso, procuramos, nesse trabalho, verificar se, nas propostas de ensino-aprendizagem da linguagem oral, estabelecidas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP), os gêneros orais formais e públicos estão sendo tomados como objeto de ensino e como estão sendo tratados. Para desenvolvê-lo, inserimo-nos numa perspectiva sócio-histórico-discursiva bakhtiniana e nos apoiamos em teorias advindas da didática das línguas, da história da educação e dos estudos sobre a linguagem de modo geral.

Nossas discussões não visam a questionar ou sancionar a avaliação efetivada pelo PNLD, nem tampouco estabelecer críticas negativas com o intuito de depreciar autores de LDP sobre quaisquer que sejam suas posições frente ao trabalho com a linguagem oral. Nossa intenção é – dada a reconhecida importância e a necessidade do LDP nas nossas escolas – fazer uma reflexão a partir dos “frutos” dessa nova política de educação que vem desencadeando alguns procedimentos de análise e avaliação do ensino – e, nesse contexto, se insere o livro didático de Língua Portuguesa, que elegemos como foco deste trabalho.

Assim, no Capítulo 1, distinguimos a *língua portuguesa*, como identidade nacional, da *disciplina Língua Portuguesa (DLP)*, entendendo o processo que a configurou como saber a ser ensinado. Além disso, buscamos compreender o processo de *transposição didática* e sua relação com a *didatização* dos saberes de referência. Estendemos tal compreensão às perspectivas mais atuais sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, mostrando como os acontecimentos sócio-político-econômicos influenciaram as mudanças ocorridas nessa disciplina ao longo dos anos e, conseqüentemente, nos livros didáticos. Por fim, tentamos compreender o livro didático de Língua Portuguesa não como um suporte, mas como um gênero do discurso complexo e múltiplo, sócio-historicamente construído e situado na intersecção das diferentes esferas de produção da vida social. Isso nos ajudou a analisá-lo como um enunciado que dialoga com os novos paradigmas de ensino da Língua Portuguesa, com os documentos oficiais (PCN) e com as orientações das sucessivas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No Capítulo 2, apresentamos alguns traços do funcionamento da linguagem oral em suas múltiplas dimensões, destacando as dimensões discursiva e material.

No Capítulo 3, traçamos um panorama geral do que se tem proposto para o ensino da linguagem oral na sala de aula de língua materna, destacando a perspectiva que inspira as orientações dos PCN (1998), ou seja, a abordagem que prevê a linguagem oral como objeto autônomo de ensino e aprendizagem. Além disso, fazemos uma síntese das várias correntes que tratam da relação entre linguagem oral e escrita, verificando a influência forte de duas vertentes que circulam atualmente. Entendendo que tais relações ainda são sujeitas a controvérsia e mal-entendidos, procuramos olhá-las nas dimensões dos gêneros em que oral e escrita se interpenetram e se inter-relacionam de forma bastante complexa.

No Capítulo 4, descrevemos os mecanismos de pesquisa (questões de pesquisa; dispositivos de pesquisa; descrição do *corpus*; seleção dos dados; procedimentos de análise).

No Capítulo 5, expomos a análise dos dados, que se configurou em dois momentos: o primeiro, constituiu-se numa análise documental em que

traçamos um perfil geral sobre o trabalho com a linguagem oral nos LDP, para que nos revelassem *indícios* que nos levassem às coleções de livros didáticos que estariam tomando a linguagem oral como objeto de ensino. Essa análise se configurou como essencialmente descritiva dos fatos observados, o que nos permite qualificá-la como uma “pré-análise”. O segundo momento se constituiu pela análise propriamente dita das coleções selecionadas, por meio dos *indícios* obtidos no primeiro momento. Nessa análise, que se subdividiu em dois níveis, incluiu-se a exploração do material quanto às atividades propostas para a produção e compreensão dos gêneros orais formais e públicos, onde fizemos um levantamento de todas essas propostas presentes nas coleções eleitas, no primeiro nível.

No Capítulo 6, no segundo nível de análise, verificou-se como eram abordados os gêneros propostos pelos LDP, olhando quais capacidades de linguagem e saberes estão envolvidos. Discutimos os dois modos de tratamento da linguagem oral e suas perspectivas diversas que se apresentaram no decorrer dessas análises e constatamos a presença de traços de, pelo menos, três abordagens que circulam no Brasil sobre a linguagem oral que inspiraram decididamente os trabalhos desses LDP. Por fim, traçamos nossas considerações finais onde sintetizamos algumas das possibilidades e limites do trabalho com a linguagem oral em sala de aula tomando os gêneros orais formais e públicos a partir do livro didático de Língua Portuguesa.

Capítulo 1

A disciplina Língua Portuguesa e a transposição didática dos saberes

“Extrair de uma área de conhecimento uma disciplina curricular é, fundamentalmente, escolarizar esse conhecimento” (Soares, 1996: 9).

Considerando nosso objeto de pesquisa, a linguagem oral como objeto de ensino na segunda metade do Ensino Fundamental, um dentre os diversos que precisam ser postos na sala de aula de língua materna, faz-se necessária uma compreensão dos aspectos que nele estão implicados. Para viabilizar uma aproximação desses aspectos, neste capítulo, primeiramente procuramos distinguir a *língua portuguesa (LP)*, como idioma fundante da identidade nacional, da *disciplina Língua Portuguesa (DLP)*, no processo que a configurou como saber a ser ensinado¹. Em seguida, buscamos entender o processo de *transposição didática* e sua relação com a *didatização* dos saberes de referência, para definir o livro didático de Língua Portuguesa

¹ Embora não estejamos, para este capítulo, privilegiando uma abordagem histórica ou adotando uma cronologia exaustiva, em alguns pontos do texto se impôs um tratamento apoiado em datas exatas, períodos determinados e séculos, como recurso para melhor se compreender o longo processo de transformação da língua portuguesa em disciplina escolar.

(LDP): como compreendê-lo? Como um suporte de textos ou como um gênero de discurso?

Veremos ainda que as alterações efetivadas na disciplina Língua Portuguesa (DLP), a partir das ações e didatizações dos saberes produzidos pelos estudos sobre a língua e a linguagem, de modo geral, são incorporados também aos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP), já que o *que determina a política da escolarização do saber e, portanto, a política do livro didático é, fundamentalmente, uma política da cultura, da ciência e das práticas sociais, e que é resultado de lutas e compromisso sociais e econômicos – um substrato ideológico, portanto* (Soares, 1996b: 5).

1.1. A língua portuguesa como entidade político-cultural

Segundo Collinot *et al.* (1999: 10), por instituição de uma língua se compreende o fato histórico e político em que se coloca determinada língua como língua nacional.

A língua portuguesa do Brasil do século XVI, embora reconhecida como língua oficial, não era a mais utilizada pela população. Era a *língua geral* (que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro, em sua maioria, advindas de um único tronco tupi), sistematizada pelos Jesuítas que servia ao povo.

Essa *língua geral* era utilizada entre os portugueses e os indígenas para a evangelização, a catequese e para a comunicação diária. Foi nela, também, que se nomearam a fauna e a flora, acidentes geográficos, povoações (Soares, 1996a). O latim se constituía na terceira língua e nele se fundavam os trabalhos de ensino secundário e superior dos Jesuítas.

O decreto instituído pelo Marquês de Pombal foi o fato histórico principal que forçou a instituição da língua portuguesa como língua nacional no Brasil. Nessa reforma, chamada de Pombalina, determinava-se que, em todas as povoações do Brasil,

Não seria consentido por modo algum que os meninos e meninas, que pertencessem às escolas, e todos aqueles índios, que fossem capazes de

instrução nesta matéria, usassem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas deveriam utilizar-se unicamente da Língua Portuguesa [...] (Soares, 1996a: 13).

Esse contexto pode ser compreendido a partir do que Rey (2001: 118-119) explica sobre a construção ideológica da norma. Para esse autor, essa construção repousa por inteiro no conceito habilmente manipulado de “uso”. A noção de “uso” é formada antes que a noção de sistema seja apreendida, pois a história das reflexões sobre a linguagem, principalmente a da gramática, reflete e ilustra um esforço constante para atingir o sistema, através dos produtos do uso. Foram as condições sócio-políticas de unificação dos grandes Estados, sobretudo do século XVII (na Espanha, França e Inglaterra) uma das principais responsáveis pela introdução, no quadro ainda impreciso do sistema recoberto pelas coerções sociais do uso e produtor do discurso, de uma dimensão voluntarista e de um sistema de valores predeterminados.

De acordo com o referido autor, o que se verifica, então, é que o discurso avaliativo-prescritivo da classe dominante se abriga por trás da constatação de uma lei abstrata. E a regra objetiva que os gramáticos se empenhavam em descobrir por trás dos usos é assimilada a uma pseudocoerção da norma social (o uso geral) e recobre de fato uma intenção unificadora. Isto talvez explique, segundo ele, porque a norma tem má reputação entre os lingüistas.

Rey (2001: 125) apresenta três noções de norma. A *norma objetiva* (variedades do uso), segundo a qual cada grupo social tem a sua própria norma e, conseqüentemente, não se pode falar de norma, mas de *normas* no plural, já que existirão tantas normas quantos grupos sociais houver. Com isso, para ele, é preciso se reconhecer e se voltar para a pluralidade das sub-normas do domínio da estilística, no sentido de Bally e da sociolingüística.

Há ainda, a norma prescritiva e a norma subjetiva. A *norma prescritiva* diz respeito ao uso extraído da língua literária, dos grandes escritores clássicos e, por ser codificada e concebida como detentora de maior prestígio na comunidade lingüística, é a única que se presta à realização dos objetivos

político-pedagógicos da escola. A *norma subjetiva*, que é o ideal de língua aspirado por uma dada comunidade, um uso da língua que representaria o ideal de perfeição lingüística. Para o autor,

Somente uma lingüística da norma objetiva, de suas variações e de seus tipos, subjacentes às variações dos usos, em um estudo sistemático das atitudes metalingüísticas numa comunidade que usa o mesmo sistema lingüístico (língua ou dialeto, segundo a definição do sistema) poderão fundar os estudos das normas subjetivas, dos juízos de valor sobre a linguagem e de suas retroações sobre o uso, estudo que poderia construir uma ciência social aparentada às teorias dos valores. A tendência à unificação manifestada pela norma prescritiva se dirige à pluralidade das normas objetivas, às quais os juízos de valor estruturados em uma norma avaliativos dão uma coerência sociológica (sistema hierarquizado, eixo opositivo: prestígio X antiprestígio) [...] A pressão social unificadora, que se manifesta em outros planos pela estruturação de classes pela tendência à hierarquização, pelo estabelecimento de uma ideologia dominante, cria, no plano da linguagem, uma tendência à unificação da norma subjetiva (Rey, 2001: 130).

Em linha semelhante, Aléong (2001: 153) explica que a língua é um fato social e a sociedade, mais do que uma soma de indivíduos é organizada de acordo com as regras que regulam e condicionam o comportamento individual. Há um conjunto de formas lingüísticas que são objeto de uma tradição de elaboração, de decodificação e de prescrição, isto é, uma *norma* que é socialmente dominante, pelo fato de se impor como o ideal a ser buscado nas circunstâncias que exigem um uso refletido ou monitorado da língua, o que autor chama de *norma explícita*. Mas é inegável a existência de outra, a *norma implícita* que, embora se apresentando de maneira pouco monitorada, nem por isso deixa de representar os usos concretos da linguagem através dos quais o indivíduo participa em sua sociedade (Aléong, 2001: 153).

O Português culto brasileiro (ligado à norma e à unificação), somente vai se configurar na segunda metade do século XVIII em diante, graças, segundo Mattos e Silva (2001: 278) à política geral e lingüística estabelecida

pelo Marquês de Pombal, época em que se inicia o incentivo ao seu ensino, antes preterido pelos jesuítas em função da catequese e da colonização.

Desse modo, é a instrução escolar sistemática o maior impulso à constituição do Português culto brasileiro, comprovando o que Collinot *et al.* (1999: 3) expõem sobre os espaços responsáveis pela instituição de uma língua. Além de alguns espaços que determinam a instituição da língua – e a escola seria o primeiro –, existem as práticas e discursos *institucionalizantes*, tais como os exercícios escolares, os dicionários e as gramáticas (Collinot *et al.*, 1999: 3). A nosso ver, o livro didático, abarcando objetos diversos dessas práticas e discursos, constitui-se, também, como discurso institucionalizante.

1. 2. O processo de disciplinarização da língua portuguesa no Brasil

Collinot *et al.* (1999: 3) concebem *disciplina* como um conjunto de discursos em constante transformação, na medida em que se atualizam os domínios do conhecimento. Fazendo referência a Michel Foucault (1971: 31-38), explicam que esse autor apresenta *disciplina* como um dos princípios da delimitação, do corte dos discursos admitidos como verdades, em um campo determinado de conhecimento. Esses discursos admitidos como verdades são validados em um dado momento e constituem os sistemas de formulação e reformulação de regras, de definições, de instrumentos, de métodos, de objetos, em relação com as aquisições e os avanços dos saberes em construção.

De acordo com Chervel (1988: 60-61), o termo *disciplina*, no sentido voltado para o trabalho com os conteúdos de ensino, até o século XIX estava ausente dos dicionários. O sentido que se detinha era o da ordem, da repressão das condutas prejudiciais etc. O termo reaparece no início do século XX com sentido de matéria de ensino, suscetível de servir aos exercícios intelectuais. A partir daí, pôde-se falar de *disciplinas*, no plural.

Entendendo disciplina como “conteúdos de ensino”, verifica-se que a língua portuguesa, no Brasil, instituiu-se como componente curricular somente na segunda metade do século XVII, a partir das “reformas

pombalinas”. No entanto, ainda ao lado da gramática latina, que se manteve por longo tempo como componente do currículo.

A gramática do português precedia a gramática latina, com caráter quase instrumental, e, ao lado desse ensino, havia o da Retórica que permaneceu no ensino do século XVI à primeira metade do século XIX. Assim, foi em 1837, na então criação do Colégio D. Pedro II, que se incluiu o estudo da Língua Portuguesa no currículo, sob a forma das disciplinas Retórica e Poética, mas foi somente em 1838 que a *Gramática Nacional* passou a objeto de ensino.

Desse modo, embora estivesse nas escolas, já que se constituía como língua oficial, até 1838, a língua portuguesa não era tida como disciplina escolar, ou seja, não era concebida como um legítimo objeto de ensino. Prestava-se antes à alfabetização dos poucos que podiam freqüentar a escola naquela época (a camada mais privilegiada economicamente). Por ser considerada uma língua significativamente vulgar, a língua portuguesa deveria ser instrumento para aprender a gramática latina. Os alunos iam aprender a ler e a escrever, depois seguiam estudando Retórica e Gramática da Língua Latina.

Somente quando a língua se torna objeto de instrução oficial, dos programas, dos planos de estudos é que ela adquire um *status de disciplina* (Collinot, 1999). Quando a língua é erigida como disciplina de ensino, não são somente questões lingüísticas que se vão considerar: ela se coloca também sob o controle político, na medida em que a escola é mais um aparelho político-ideológico. Veremos que todo o percurso da disciplina Língua Portuguesa aqui no Brasil testemunha isso, pois não haverá alteração na situação sócio-político-econômica e cultural que não seja, de alguma forma, refletida nessa disciplina e, conseqüentemente, nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Interpretação semelhante é dada por Cameron (1995: 11), que explica que as convenções lingüísticas são frutos de uma autoridade indiscutível para as *pessoas educadas em uma sociedade secular*. Por exemplo, segundo a autora, se se disser às pessoas *o que* elas devem vestir, algumas, ao

menos, questionarão e poderão até rejeitar e julgar absurda a campanha, mas se se colocar que certa convenção lingüística deva ser mantida ou rejeitada, elas humildemente obedecerão; entretanto, tal regra é tão arbitrária como seria a campanha sobre o modo de se vestir.

Nesse sentido, tanto Estado como poder são apresentados como entidades superiores e “neutras” e da mesma forma ocorre com o código aceito “oficialmente” pelo poder: ele é visto como neutro e superior e todos os cidadãos precisam reproduzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder. Assim, também para Gnerre (1989) uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.

Pode-se dizer que, a partir da primeira “reforma” – a reforma pombalina – que reconfigurou o papel da língua portuguesa, colocando-a como disciplina a ser ensinada, os manuais didáticos² ficaram entrelaçados na longa história da escola e do ensino dessa disciplina no Brasil.

Um primeiro reflexo nesse sentido são as publicações dos Manuais de Gramática e Retórica dessa época, que testemunham o que era considerado no currículo escolar. Desse ponto de vista, conclui-se que os manuais didáticos utilizados nesse período³ já eram *os livros feitos propositadamente para aprender e ensinar*⁴.

2 Quando nos referirmos a livros didáticos, estaremos mencionando a forma atual que os manuais escolares assumiram. Quando nos referirmos a manuais ou livros escolares ou a manuais didáticos, estaremos mencionando um conjunto maior de obras que podem circular nas escolas, que abrange obras de referência (gramáticas, dicionários, atlas), livros didáticos, antologias e livros paradidáticos. Ver, a respeito, Choppin (1992).

3 Para saber mais, a esse respeito, ver Pessanha, Daniel & Menegazzo (2003/2004) História da Língua Portuguesa no Brasil através dos livros didáticos -1870 a 1950, pp. 31-36. Ver ainda Soares (1996a/2002) Português na escola: História de uma disciplina curricular.

4 Soares (1996b), como vimos, estabelece uma distinção interessante entre os livros utilizados para ensinar e aprender e os livros propositadamente feitos para ensinar e aprender. Os primeiros se constituem pelos livros religiosos, antologias etc. Os segundos, seriam os manuais de retórica, os abecedários, as gramáticas escolares (como por exemplo, a publicada em 1881, do então professor do Colégio D. Pedro II, Júlio Ribeiro, que teve presença marcante nas últimas décadas do século XIX e início do XX). Atualmente, os livros que circulam nas salas de aulas das escolas brasileiras são principalmente os propositadamente feitos para ensinar e aprender.

De acordo com Pessanha *et al.* (2003: 4), as disciplinas Retórica, Poética e Gramática fundiram-se em numa só disciplina somente no final do Império e esta passou a ser denominada “Português”. Mas é com o decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869 (que entrou em vigor em 1870), que o exame de Português foi incluído nos exames de ingresso nas faculdades, chamados de “Exames Preparatórios”. Os referidos autores inferem ainda que foi pela a instituição desse exame a criação, por um decreto imperial, do cargo de “Professor de Português”, em 1871.

A Língua Portuguesa como disciplina do componente curricular das escolas brasileira vai ganhando autonomia, graças, por um lado, aos vários manuais didáticos escritos por professores brasileiros e, por outro, segundo Soares (1996a: 15), pela progressiva constituição desse objeto como uma área de conhecimento, ou seja, a língua concebida como sistema. Um exemplo de obra didática dessa época é a *Antologia Nacional* que, ao longo de 75 anos, teve 43 edições, a última, em 1955.

A partir de Razzini (2000: 28-29) depreende-se que a *Antologia Nacional* abarcava não só uma seleção de excertos de textos literários clássicos, mas também um estudo gramatical introdutório sobre noções elementares de sintaxe da proposição simples e da proposição composta. Para a autora, esse perfil se aproxima do projeto pedagógico da tradição escolar de ensino da língua materna, onde o texto literário é intermediário da exploração dos conhecimentos lingüísticos, e se constitui em um modelo de currículo que vai basear o ensino de Língua Portuguesa desse período até os anos 50.

Com as transformações das condições sociais e culturais, o final dos anos 50 e a década de 60 do século XX vão testemunhar uma nova realidade social, que obriga reformulações das funções e dos objetivos da escola, o que vai gerar mudanças nas disciplinas curriculares e, conseqüentemente, nos LDP.

Dos fatores que forçaram tais mudanças pode ser apontada, em primeiro lugar, a mudança no perfil do alunado que, antes constituído exclusivamente por uma clientela que tinha o conhecimento da variedade

padrão da língua portuguesa (já que os alunos vinham de famílias letradas, onde testemunhavam e participavam de práticas de *letramentos diversos* e a ida à escola objetivava um *aprimoramento* do saber sobre a língua). Na segunda metade do século XX, com as mudanças sócio-políticas e a progressiva ampliação das redes públicas de ensino, tem-se uma sala de aula grandemente heterogênea, composta por alunos com níveis culturais e sociais e letramentos muito diferenciados. Não são mais os filhos da burguesia⁵, mas os filhos dos trabalhadores⁶ que, a partir de então, estão nas salas de aula das escolas brasileiras.

Em segundo lugar, em conseqüência do grande aumento do número de alunos nas escolas, há necessidade de um número bem mais elevado de professores, que também têm seu perfil alterado. Antes, provinham da elite, eram usuários da variedade padrão da língua e tinham formação intelectual de nível elevado; partir dos anos 60, não mais pertencentes à classe de prestígio econômico e intelectual, muitas vezes não detém uma formação ampla, nem tampouco o domínio profundo da variedade padrão da língua portuguesa (embora se reconheça que alguns vinham das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados em conteúdos de língua, literatura, pedagogia e didática). Para reiterar essas informações vejamos o que explica Geraldi (1991) sobre essa realidade:

A democratização, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela. De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. Cresceu espantosamente, de uns anos para cá, a população escolar brasileira. Antigamente os professores eram da “elite” cultural e os alunos, da “elite” social; os alunos aprendiam, apesar das evidentes falhas didáticas; aprendiam muito com professores altamente capazes por vocação

5 Que se deslocaram para a rede privada de Ensino Fundamental e Médio.

6 Como conseqüência da crescente reivindicação pelas camadas populares do direito à escolarização, democratiza-se a escola. Assim, nos anos 60, o número de alunos no Ensino Médio quase triplicou e duplicou no Ensino Primário. Alunos com nenhuma prática de letramento ou com práticas de letramento muito diferenciadas daquela reconhecida e defendida pela escola adentram os muros escolares (Batista, 2003 e Soares, 1996a).

e, sobretudo, pelas condições favoráveis: saúde, alimentação, farta possibilidade de leitura [...] (Geraldi, 1991:115-116)(Ênfase do autor).

Mudam-se as condições histórico-sociais e as necessidades e exigências culturais, mudam-se os perfis de alunos e professores, as condições escolares e pedagógicas também se alteram. Os manuais didáticos também se modificam como atesta Geraldi (1991):

*Em relação ao trabalho do professor, a profecia de Comenius se concretiza: **tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como que em partituras** (Geraldi, 1991: 93) (Ênfase do autor).*

É neste momento que se excluem as antologias e, nos livros didáticos, são incluídos exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Para Geraldi (1991: 117) a solução para o despreparo dos professores pareceu ser *colocar em suas mãos um livro didático que sozinho ensinasse tudo o que fosse preciso aos alunos.*

Batista (2003: 46) esclarece que, no Brasil, entre os anos de 1960 e 1970 um modelo de livro didático se instituiu como forma de buscar assumir a função estruturadora do trabalho pedagógico. Esse livro didático não se caracteriza como um material de referência, mas cadernos de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado.

Desse modo, o professor é destituído da tarefa de preparar sozinho suas próprias aulas. Cabe, agora, aos autores de livros didáticos grande parte da responsabilidade de formular exercícios e questões, inclusive com a orientação das respostas. A função que resta a esse professor, segundo Geraldi (1991:94), parece ser a de controlar o tempo de contato do aluno com o material previamente selecionado, definir o tempo de exercício e sua quantidade, comparar as respostas do aluno com as respostas dadas pelo “manual do professor”, marcar o dia da verificação e a prova.

Em linha semelhante, Soares (1996a) explica que é também nessa época que se verifica o início do processo de depreciação da função docente. Os salários passam a ser reduzidos e as condições precárias de trabalho

obrigam os professores a buscarem estratégias que minimizem o trabalho na atividade docente (já que precisam ocupar dois ou mais postos de trabalho para ampliar a renda, por exemplo) e *uma delas é deixar nas mãos do autor do livro didático a função de organizar conteúdos e métodos a serem utilizados nas salas de aulas* (Soares, 1996a: 24). Assim,

É interessante verificar como, ao longo do tempo, os manuais didáticos vão progressivamente incluindo e ampliando o apoio ao professor para o desenvolvimento das aulas [...] À medida que mudam as condições sociais e econômicas dos professores, vão sendo acrescentados comentários, notas, explicações que orientam o trabalho do professor [...] (Soares, 1996a: 24) (ênfase adicionada).

Embora tenham ocorrido mudanças nos livros didáticos (que passam a considerar, na disciplina Português, texto e gramática organizados por unidades, onde cada unidade se constituía de texto para interpretação e de tópico gramatical)⁷, o estudo da gramática prevalece sobre o do texto. Segundo ainda Soares (1996a), essa primazia (embora com certa relativização da gramática no ensino da língua materna) permanece ainda hoje, nas escolas brasileiras, nas aulas de Língua Portuguesa.

Uma outra mudança, radical nos termos de Soares (1996a: 18), é resultante da intervenção política do período do governo militar, sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 5692/71, que reformulou o Ensino Primário, Ginásial e Médio, segundo os objetivos e a ideologia desse governo (a serviço do desenvolvimento da industrialização). Nesse contexto, a língua passou a ser concebida como *suporte para esse desenvolvimento* e muitas alterações foram feitas, inclusive na própria denominação da disciplina⁸.

⁷ Como exemplo de manuais com esse perfil, Soares cita um de sua própria autoria: Português Através de Textos, da década de 60.

⁸ Segundo Rojo (no prelo), a denominação Língua Portuguesa, que recobria todos os níveis de ensino, é desdobrada em três outras, a saber: Comunicação e Expressão, para as séries iniciais do então recém criado 1º Grau, em substituição dos antigos Primário e Ginásio; Comunicação em Língua Portuguesa, para as séries finais desse Grau (antigo Ginásial) e, para o 2º Grau, antigo Científico/Clássico, a denominação de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Para Clare (2002: 3), a proposta educacional passa, nesse momento histórico, a ser condizente com a expectativa de se fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial.

Neste mesmo período, aparece como referencial teórico a Teoria da Comunicação, advinda da área dos meios eletrônicos. A concepção de língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da Poética e, posteriormente, no estudo de textos, é substituída pela concepção da língua como Comunicação. Os objetivos passam a ser utilitários: trata-se de se desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais.

Os livros didáticos testemunham, mais uma vez, esse quadro de alterações na disciplina Língua Portuguesa, devendo, no ensino de Comunicação e Expressão, ser considerados os variados códigos (verbal e não verbal), ampliando-se, dessa forma, o conceito de leitura. Nesses livros, ainda segundo Soares (1996a), os textos que circulam socialmente, sobretudo os representantes da mídia, como textos de jornais e revistas, publicidade, humor, histórias em quadrinhos, são os mais privilegiados, embora não sejam desconsiderados os textos literários.

Um ponto a ser destacado, nessa época, é a proposta de trabalho com a linguagem oral em sala de aula, onde *pela primeira vez, aparecem em livros didáticos de Língua Portuguesa exercícios de desenvolvimento de linguagem oral em seus usos cotidianos* (Soares, 1996a: 19)⁹. Pode-se exemplificar esse perfil de livro didático a partir da apresentação de um LDP de Magda Soares (1973), intitulado *Comunicação em Língua Portuguesa*, em que

A língua é vista, essencialmente, como instrumento de comunicação, meio de emissão de mensagens pelo falar, pelo escrever; recepção de

9 Veremos adiante, no capítulo que trata especificamente do ensino-aprendizagem da linguagem oral, que, diferente dessa proposta que priorizava os gêneros cotidianos, as propostas atuais visam, ao contrário, ao ensino-aprendizagem dos gêneros orais formais e públicos, ou seja, os gêneros de menor conhecimento e domínio por parte dos alunos e mais exigidos na atuação cidadã.

*mensagens pelo ouvir e pelo ler. Várias linguagens são estudadas: a palavra, o desenho, o símbolo, a expressão facial, a mímica. A língua é proposta ao aluno como um instrumento para conviver, para entrar em contato com o outro, para formar-se, afirmar-se e acrescentar-se, em inúmeras atividades socializadas, como discussão dirigida, grupos de discussão, painel, dramatização, jogos, coro falado [...]. Todas as atividades são de **comunicação – ação**. Por tudo isso, este livro, um livro de português, é essencialmente um livro de **comunicação**.* (Soares, 1973: 6-7) (ênfase da autora).

Com o processo de redemocratização do país, a concepção de língua como instrumento de comunicação e meio de emissão e recepção de mensagens já não encontra apoio, nem no contexto político e ideológico, nem nas novas teorias lingüísticas. Assim, na segunda metade da década de 80, a denominação da disciplina *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa* é abandonada e retoma-se a antiga *Português*. Nesse contexto, os livros didáticos, que já tinham incorporado o texto para o ensino da língua, vão ampliar esse universo, principalmente sob influência das teorias da lingüística textual.

Segundo Geraldi, (1991:105) o texto sempre esteve presente nas salas de aula, embora não com a relevância adquirida a partir desse período. Essa presença tinha uma forma de inserção muito particular e, mesmo com a predominância do ensino gramatical, o texto era colocado como modelo em vários sentidos: Como objeto de leitura vozeada (leitura oralizada) onde a leitura feita pelo professor servia de modelo para a leitura posterior dos alunos; como objeto de imitação em que a leitura servia para o aprendizado da produção de outros textos tanto escrito como orais, mas visando a um modo de “falar bem a língua” e como objeto de fixação de sentidos. Nesse último modelo havia um sentido autorizado, ora pela leitura feita pelo professor ora pela leitura de algum crítico.

O texto ganha evidência com a lingüística textual que se propõe a apresentar meios que permitam a representação dos mecanismos e processos de tratamento do texto. Esses mecanismos e processos, quando

postos em ação pelos usuários da língua, sofrem restrições que obedecem a determinações psicológicas e cognitivas, sócio-culturais, pragmáticas e lingüísticas¹⁰.

Entretanto, embora as perspectivas para o trabalho com o texto na sala de aula sejam ampliadas com o advento da lingüística textual, exploram-se especialmente suas propriedades estruturais, originando, segundo Rojo & Cordeiro (2004: 9) *a gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” tanto a para o ensino da gramática normativa como para gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”*¹¹.

Dos fatos acima apresentados, compreende-se o processo de transformação da língua portuguesa (entidade político-cultural) na disciplina Língua Portuguesa (exploração dos objetos que a ela se relacionam) como um processo mais amplo, em que a transposição didática e a didatização (fortemente ligadas ao livro didático) seriam dois dentre os seus vários aspectos. É disso que trataremos a seguir.

1.3. As transformações dos saberes teóricos, a didatização e o livro didático

A transposição didática

Os saberes teóricos precisam ser transformados para entrar na sala de aula e não simplesmente “resumidos” ou “simplificados”. Além disso, é necessário que sejam coerentes e estejam sustentados por fundamentos epistemológicos claros.

O termo *transposição* foi concebido por um sociólogo, Verret (1975), e desenvolvido por um didático, Chevallard (1985). Para este autor, a

10 Para saber mais, entre outras obras desses autores, ler Kock, I. V. & Travaglia, L. C. (2001) A coerência textual. 13ª ed. São Paulo: Contexto; Kock, I. V. & Travaglia, L. C. (1997) O texto e a construção de sentidos. São Paulo: Contexto; Fávero, L. L. (2001) Coesão e coerência textuais. 9ª ed. São Paulo: Ática.

11 Essas críticas são retomadas mais adiante, quando se discute sobre o perfil da disciplina Língua Portuguesa atualmente.

transposição didática se define por um processo de passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática.

A análise dessa passagem, ou seja, desse processo de transformação, implica a compreensão de um esquema, a saber: *objeto de saber* → *objeto a ensinar* → *objeto de ensino*. A passagem do saber, através da constituição desses diferentes objetos, faz-se na transformação, na variação e, às vezes, na substituição (Chevallard, 1985: 49).

Dessa forma, a cada momento, quando o objeto de saber se constitui em objeto de ensino e, em seguida, em objeto ensinado, o conteúdo é trabalhado por adaptações sucessivas, ou seja, o trabalho de transposição é um trabalho que continua após a introdução didática do objeto de saber.

Semelhantemente, para Schneuwly (1995a), a transposição didática ocorre quando se retira um objeto que funciona dentro de certo contexto social, exterior ao sistema de ensino-aprendizagem, para torná-lo objeto de ensino:

Este movimento de tirar o objeto de seu contexto para ser colocado dentro de outro para ser ensinado, transforma fundamentalmente o sentido deste objeto. Por exemplo, o fato de se tomar um gênero de discurso e colocá-lo em contexto escolar, faz com que este gênero não tenha mais a mesma função, ele se transformou em um objeto de ensino. Para os alunos, subsistem os traços de seu funcionamento anterior [...]. Não se pode ensinar sem que se faça a transposição (Schneuwly, 1995a: 14-15).

Esse mesmo autor ressalta que, para ensinar, é necessário que se saiba “o que se ensina”; é necessário tomar o “saber” em dois sentidos: um primeiro sentido seria o de ter um projeto de ensino, uma intenção, e o outro sentido seria o de *conhecer de forma consciente; ter uma consciência reflexiva “do que é ensinar”*. Portanto, sem o reconhecimento desses sentidos, *não existirá ensino, mas imitação ou iniciação no nível puramente prático* (Schneuwly, 1995b: 48).

Ainda na esteira de Schneuwly (1995b), depreende-se que o saber, ingrediente essencial do ensino, existe em princípio como saber útil dentro das situações sociais diversas e não para ser ensinado. E, quando ele é

transposto para a situação de ensino, transforma-se em saber a ser ensinado, ou seja, passa a se constituir como um outro saber, modificado pela força mesma do objetivo de ensino.

Mas afinal, quais saberes são passíveis de ser ensinados? Schneuwly (1995b: 49) explica que, embora um saber se justifique por sua pertinência para a ação dentro de uma dada situação, diferencia-se quando se trata da realidade de ensino, em que, segundo ele, *o saber é saber a ser ensinado; saber a ser aprendido; saber ensinado no lugar de ser um saber que deverá apenas ser utilizado*. Diante disso, a questão não é a pertinência do saber, mas a sua *legitimidade*.

É necessário um reconhecimento social, uma legitimidade, para que o saber possa vir a ser um *saber a ser ensinado*. Essa legitimidade lhe é dada, dentre outros, pelos saberes ditos teóricos, ou seja,

Os saberes utilizados ao mesmo tempo para produzir um novo saber e para estruturar o saber novamente construído dentro de um conjunto teórico coerente. Um saber que, em um dado momento histórico, é considerado pela sociedade como um “saber teórico” por suas características visíveis, notadamente acadêmicas, segundo as instituições que o gera (Schneuwly, 1995b: 49).

Barbosa (2001: 112-113) explica haver pelo menos duas maneiras de se pensar a transposição didática. A primeira seria refletir que ela poderá implicar numa simplificação dos objetos das ciências, para que os mesmos possam ser compreendidos pelos alunos. Nesse sentido, pensar-se-ia numa adaptação para facilitar a apreensão de certos conteúdos pelos alunos. Mas, para a autora, a transposição didática concebida dentro de tal perspectiva colocaria à escola *um papel eminentemente reprodutor*.

O segundo modo de compreender a transposição didática seria antes, em oposição à adaptação e simplificação de objetos, pensar nas dimensões ensináveis dos objetos que se pretende ensinar,

já que não se objetiva formar físicos, geógrafos, lingüistas, matemáticos etc. A partir dessa definição, os objetos teriam que ser decompostos, recortados (e não simplificados), para que pudessem ser aprendidos. No

caso específico do ensino de língua materna, é preciso, então, a partir de definições curriculares mais gerais, definir que gêneros seriam focados e em que grau de aprofundamento (Barbosa, 2001: 113).

Em resumo, uma transposição não pode ser feita de forma direta e imediata, o que significa dizer que os saberes ensinados na escola não podem ser simples “adaptações” ou “decalques” das teorias elaboradas por pesquisadores ou *experts*. Os gêneros orais formais e públicos são exemplos desse processo. Pela urgência das transformações da sociedade moderna, gêneros como debate, seminário, apresentações orais, necessários ao funcionamento dessa sociedade por sua pertinência, passaram a ser considerados importantes para a formação escolar. Um saber que precisa, portanto, ser ensinado e aprendido por sua legitimidade para a ação dentro do contexto sócio-histórico atual, que exige que os sujeitos sejam preparados para as situações comunicativas diversas, daí sua transformação em objeto de ensino-aprendizagem. Esses gêneros passam a ser, ao mesmo tempo, instrumentos de comunicação e objetos de ensino, ou seja, saberes sociais que se transformaram em objetos de ensino, pelo objetivo mesmo da transposição didática.

A didatização

Transformados em saberes a serem ensinados, os saberes precisarão também ser didatizados e, embora fortemente relacionados entre si, os processos de *transposição didática* e de *didatização* não são sinônimos. Enquanto o processo de transposição se ocupa da transformação dos saberes de referência em saberes a serem ensinados, a *didatização* seria a maneira de organizar esses saberes para a compreensão do aluno.

De maneira simplificada, poderíamos dizer que a *didatização* é o “como”, por meio de exercícios e atividades, os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos.

A importância do livro didático no processo de didatização é, sem dúvida, incontestável, já que, como veremos no capítulo que segue, o livro didático se transformou no responsável (quase que único) pelos

procedimentos de organização e elaboração de conteúdos, exercícios e avaliação/correção dos saberes a serem ensinados¹².

Vale lembrar que, no processo de didatização, está implicada ainda a questão da sistematização desses saberes. Tal sistematização não estaria necessariamente vinculada a uma ordem, um “passo a passo” ou ao relevo dados a esses saberes, mas sim a uma “organização do todo” que componha cada objeto, de forma que os saberes referentes a esses objetos possam vir a ser *apreendidos e aprendidos* de fato, mas considerando a dinâmica de cada sujeito aprendiz.

A disciplina escolar, a transposição didática, a didatização e o livro didático se relacionam tão fortemente que diríamos se constituírem no coração do currículo. Pois é, basicamente, através deles que se coloca aos jovens uma organização, um recorte e uma hierarquia do campo de saber.

Diríamos, ainda, que o livro didático poderia até ser considerado como “ator” da transposição didática e da didatização, pois ele materializa os objetos e opera na construção e cristalização mesmas desses objetos a serem ensinados, para que passem a objetos realmente ensinados.

Aqui, particularmente tratando do livro didático de Língua Portuguesa, reconhecemos ser ele que, ao longo dos anos, vem auxiliando o professor no ensino da leitura, da escrita e, agora, da linguagem oral formal e pública. Daí a necessidade de compreendê-lo de forma mais ampla, não bastando a idéia de que seja, simplesmente, um suporte de textos e de atividades a serem trabalhados pelos alunos. Disso é que nos ocuparemos a seguir.

O livro didático

Em 1979, Richadeau, em um trabalho para a UNESCO, já dizia que o *livro escolar* representa o meio de ensino mais largamente utilizado no

12 Esclarecemos que não estamos, aqui, questionando a capacidade e o papel do professor em sala de aula, mas há de se reconhecer os diversos fatores – como, por exemplo, as longas jornadas de trabalho –, que forcem o professor a contar com o livro didático como um aliado forte na seleção de conteúdos e preparação de suas aulas.

mundo e para se definir o que vem a ser um livro escolar, deve-se evitar qualquer qualificação formal ou restrita (Richadeau, 1979: 47).

Para esse autor, pela complexidade mesma do livro didático, por sua riqueza e diversidade, por sua importância real ou potencial, esse se torna um objeto privilegiado para a pesquisa.

Ainda segundo Richadeau, o *livro escolar* seria desde um atlas, um dicionário, uma enciclopédia, uma antologia, até um livro didático propriamente dito, quer se encarregue do aprendizado de leitura, de literatura, de língua materna, de gramática ou de matemática. No limite, todo texto impresso (jornal, obra literária, técnica, filosófica, científica) pode exercer o papel de livro escolar, na medida em que seja integrado sistematicamente a um processo de ensino e de aprendizagem.

Em função do seu modo de integração ao processo de ensino-aprendizagem, pode-se colocar em duas grandes categorias os *livros escolares*: de um lado, os que apresentam uma progressão sistemática e, de outro, as obras de consulta e de referência (Richadeau, 1979: 51). Significa dizer, nas palavras de Soares (1996b), que a primeira categoria seria a dos livros *feitos para ensinar* e a segunda, a dos livros *utilizados para ensinar*¹³.

Choppin (1980), também vê o livro didático como um objeto múltiplo e complexo, que não se reduz a refletir mais ou menos os programas oficiais de ensino, pois toca diversos domínios da sociedade, o que levaria a dizer que se apresenta como uma síntese da sociedade que o produz. O livro didático seria, paradoxalmente: *um objeto, um suporte, um refletor da sociedade, um instrumento pedagógico e um veículo* (Choppin, 1980: 1-3).

- a) Como objeto: *porque sua fabricação evolui, de acordo com o progresso das técnicas do livro; sua comercialização e sua distribuição evoluem, com as transformações do mundo editorial, dos contextos econômico, político e legislativo;*

¹³ Estamos, como vimos, privilegiando a terminologia livro didático quando se tratar de livros que se enquadram na categoria dos que são produzidos a partir de uma síntese dos conhecimentos e modos de ensino exigidos para uma dada disciplina e que têm por objetivo auxiliar no ensino dessa disciplina.

- b) Como suporte, *por muito tempo privilegiado, do conteúdo educativo, como depositário dos conhecimentos e das técnicas cuja aquisição é julgada pela sociedade;*
- c) Como espelho da sociedade: *embora deformado, incompleto, mas é um grande revelador do estado de conhecimento de uma época e dos principais aspectos e estereótipos de uma sociedade;*
- d) Como instrumento pedagógico: *por ser inscrito em uma longa tradição inseparável, tanto na sua elaboração como em seu emprego, das estruturas, métodos e condições de ensino de seu tempo;*
- e) Como veículo: *além das prescrições estreitas de um programa, de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura; o livro didático participa, assim, do processo de socialização (Choppin, 1980: 1-3).*

Batista & Rojo (2004: 2), tomando uma outra obra de Choppin (1992), explicam que este teórico distingue, ainda, quatro grandes tipos de livros escolares, organizados de acordo com sua função no processo de ensino-aprendizagem. Segundo esses autores, o primeiro tipo seria os *manuals* ou *livros didáticos* qualificados como *utilitários da sala de aula*. Nessa categoria se enquadrariam:

Os livros produzidos com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, onde seria apresentado um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula).

No segundo tipo, estariam categorizados os livros *paradidáticos* ou *para-escolares*. Essas obras têm caráter de complementaridade dos conteúdos estudados em determinada disciplina; em outros termos, *têm por função resumir, intensificar ou aprofundar conteúdos específicos do currículo de uma disciplina, seja por meio de uma utilização individual em casa, seja por meio de uma utilização orientada pelo professor, na escola* (Batista & Rojo, 2004: 2).

Como exemplo, explicam que o programa de aquisição e distribuição de livros para o Ensino Fundamental do Estado de São Paulo oferece uma abertura ao professor para que escolha livros didáticos ou paradidáticos e que, na maioria das vezes, os paradidáticos entram como auxílio complementar do trabalho pedagógico estabelecido a partir de um livro didático. Afirmam ainda que,

Na tradição brasileira, esse tipo de livro escolar abarca, prioritariamente, obras que aprofundam ou enriquecem um conteúdo específico de uma disciplina (o tema da escravidão ou da vida cotidiana no Brasil Colônia, por exemplo) ou que se voltam para a formação do leitor (como os títulos de literatura infantil, em geral, apresentados nos catálogos de editoras como obras “paradidáticas”) (Batista & Rojo, 2004: 2).

Os dois últimos tipos, ainda segundo Choppin (1992, *apud* Batista & Rojo, 2004: 3-4), seriam, respectivamente, os *livros de referência*, como dicionários, atlas e gramáticas, utilizados *como apoio aos aprendizados, ao longo da escolarização* e as *edições escolares de clássicos, que reúnem, de modo integral ou sob a forma de excertos, as edições de obras clássicas (gregas, latinas, estrangeiras ou em língua materna) abundantemente anotadas ou comentadas para o uso em sala de aula.*

Puech (1999) não vê de forma diferente dos outros autores; para ele, o livro didático é também um complexo de representações que busca refletir, ao mesmo tempo, as necessidades dos alunos, as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula e responder aos documentos oficiais. E mais, estes diferentes componentes são intrinsecamente indissociáveis e constituem o prisma dentro do qual se reflete uma representação de saberes disciplinares, da disciplina enquanto matéria de ensino e complexidade de conteúdo.

Concordamos com esses autores que, em comum, vêem o livro didático como *complexo, múltiplo e paradoxal*. Em face dessas características e considerando toda a história da construção do livro didático no nosso país¹⁴, traçamos uma hipótese, ancorada na concepção de *gênero de discurso* de

14 Não se pode negar que o livro didático de Língua Portuguesa é um produto sócio-historicamente construído ao lado da disciplina Língua Portuguesa e que inevitavelmente reflete, grosso modo, os contextos sócio-políticos e econômicos de cada momento.

Bakhtin (1952-53/1979), de que o livro didático de Língua Portuguesa poderá ser compreendido não como um suporte de textos e atividades, simplesmente, mas como um gênero do discurso¹⁵.

Conforme Bakhtin (1952-53/1979), uma carta “lida” em um romance não é mais a mesma carta, ela foi “transformada” pelo lugar, pelo novo contexto social que “agora” ocupa no romance. O livro didático, igualmente, é construído a partir de um conglomerado de outros gêneros que saem de um determinado contexto social para entrar em outro, por meio da transposição didática: o contexto escolar. Por exemplo, um conto infantil, o extrato de uma peça teatral de Shakespeare, uma notícia jornalística ou um extrato filosófico transpostos ao livro didático de Português, embora guardem suas características particulares, intercalam-se no texto no gênero livro didático, com suas funções alteradas pela didatização.

Desse ponto de vista, no LDP incluem-se textos cujos *gêneros podem ser considerados variantes dos gêneros de referência* (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998: 179). O conto infantil, ao entrar no LDP, por exemplo, passa a ser uma ferramenta, um instrumento que, embora possa também funcionar como objeto de conhecimento, tem **essencialmente** a função do ensino de uma variedade de conteúdos. O mesmo ocorre também com os demais gêneros de referência.

Dessa forma, o livro didático de Português apreende, em conjunto, diferentes discursos e espaços discursivos imbricados em seus campos de produção e de circulação. O livro didático, concebido como um gênero, concretiza um exemplo da *dinâmica viva* dos gêneros, pois,

Os gêneros do discurso tal como compreendidos por Bakhtin, explicitam uma gama pluralista de aspectos composicionais, que incluem desde procedimentos construtivos, até códigos culturais onde os desdobramentos temporais se reportam ao grande tempo em que a variabilidade de usos da

15 A discussão aqui estabelecida objetivou, principalmente, uma melhor compreensão do corpus com que estamos trabalhando, os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP). Tal discussão nos levou a considerar esse objeto como um gênero de discurso, tal como defendem Bunzen (2004, 2005) e Bunzen & Rojo (no prelo), e não como um suporte.

língua pode ser focalizada em sua dinâmica criadora (Machado, 2003: 248).

Ou ainda, nas próprias afirmações de Bakhtin (1986), em que se lê que *a vida dos gêneros é eternamente viva*, já que os gêneros renascem e se renovam em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. *O gênero vive no presente, mas recorda seu passado, seu começo. É representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento* (Bakhtin, 1986, *apud* Machado, 2003: 247). Conforme a conceituação de gênero do discurso de Bakhtin (1952-53/1979), o livro didático também é organizado por uma forma composicional (sumário, instruções para o professor, capítulos ou unidades, seções etc.), estilo e tema(s)¹⁶, pois, embora cada autor organize seu livro com certa particularidade (*estilo de autor*), na organização mesma da obra, em sua estruturação, em sua seleção temática ou, ainda, no uso de um certo estilo verbal (*estilo de gênero – injuntivo*), um livro didático é imediatamente reconhecido como tal pelo “conhecimento” que os sujeitos têm de suas características relativamente estáveis.

Apoiando-se nas posições bakhtinianas, Canelas-Trevisi (1997) concebe também o livro didático como um gênero do discurso. Partindo do princípio de que a variedade infinita dos gêneros está ligada à variedade dos domínios das atividades humanas. Segundo essa autora, pode-se afirmar que o texto reflete as condições específicas do domínio da atividade de que ele emana e, embora ele seja incontestavelmente único, divide com o conjunto de outros textos a especificidade de uma dada “esfera de trocas”. Esta especificidade se traduz pela forma de organização de uma linguagem, de certa maneira, “convencionalizada”: o gênero, o qual se ajusta ao “querer dizer” do locutor.

Segue suas explicações dizendo que, para identificar o gênero de um dado texto empírico, o locutor se funda sobre certo grau de conhecimento do contexto de onde o texto provém e opera, por meio de inferências, a partir da

16 Ver Bunzen & Rojo (no prelo) a respeito.

organização e das unidades lingüísticas reconhecidas no texto. Esclarece, ainda, que, embora com aspectos formais bem conhecidos, os textos de um gênero *podem apresentar grandes diferenças* e cita como exemplo o gênero *livro didático*. Segundo suas palavras:

*Tomemos o gênero livro didático. Produzido em um contexto freqüentemente identificável, o livro didático tem objetivo complexo de fazer agir, informar, explicar etc. e essas finalidades múltiplas são refletidas na **organização formal de sua estrutura geral*** (Canelas-Trevisi, 1997: 159) (ênfase adicionada).

Semelhantemente, para Bunzen (2005), o livro didático de Língua Portuguesa se configura como um enunciado em um gênero do discurso secundário, produzido por diversos agentes como os autores, editores, ilustradores, numa instância pública, que seriam as editoras, e que procura satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem formal da língua materna. Para efetivar tal objetivo, segundo o autor, o LDP seleciona determinados objetos de ensino que comporiam seu(s) tema(s) que receberão um “tom” valorativo, dependendo do ponto de vista especificamente adotado.

Bunzen & Rojo (no prelo) entendem que a compreensão do LDP como gênero escolar de discurso favorece uma maior visibilidade – não somente na sua apreciação ou na sua análise, mas também em seu uso – sobre as apreciações de valor sobre ensino de língua presentes no projeto discursivo do autor.

Os autores identificam certa regularidade na forma de composição e estilo de gênero do livro didático de Português, como, por exemplo,

- a intercalação de textos de gêneros e esferas variados, regidos e articulados para certo efeito de sentido pelo projeto, pela voz e pelo discurso autoral;
- a divisão do livro em capítulo ou unidades, seções e subseções, onde os temas são selecionados a partir do projeto autoral.

Segundo eles, essas escolhas refletem e refratam uma apreciação valorativa do autor sobre o **que é e como se faz** o ensino de língua materna. Constatam também que, assumida a postura autoral no gênero (explicativa, expositiva, injuntiva), diferentes autores, dialogando com interlocutores de diferentes níveis de ensino, vão, conseqüentemente, articular discursos didáticos também bastante diferenciados, sobretudo, *pela maneira como orquestram o coro de vozes presentes no LDP* (Bunzen & Rojo, no prelo).

Em se tratando do uso do LDP, principalmente no momento da escolha feita pelos professores, segundo esses autores, considerar o LDP como *um enunciado num gênero, portanto único e irrepetível, já que apresenta uma postura autoral e um projeto discursivo singulares*, facilitaria fazer escolhas mais bem embasadas em que tais professores (e conseqüentemente os alunos) poderão se relacionar com o discurso do autor de maneira *respondente, por meio de réplica e compreensão ativa, na medida em que poderão compreender, criticar e responder à postura e ao projeto autoral. Talvez isso possa também contribuir para que o LDP deixe de ser meramente consumido e passe a ser um elemento do diálogo plurivocal de sala de aula* (Bunzen & Rojo, no prelo).

Compreender o livro didático de Português como um gênero de discurso (complexo e múltiplo, sócio-historicamente construído e situado na intersecção das diferentes esferas de produção da vida social, ou seja, imbricado nos diferentes *campos ou esferas, como o religioso, o político, o filosófico, o científico etc.*), ajudar-nos-á a analisá-lo como um enunciado que dialoga com os novos paradigmas de ensino da Língua Portuguesa, com os documentos oficiais (PCN) e com as orientações das sucessivas avaliações (PNLD). Com isso, deixa de apresentar um discurso “monológico” do autor, já que, dentro da obra, estas outras vozes, num movimento dialógico crescente, estarão presentes.

1.4. A disciplina Língua Portuguesa atualmente e o PNLD

As pesquisas e a “mudança de paradigmas”

Apesar de se reconhecer que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa conquistou grandes avanços com a proposição do texto como objeto de ensino da língua escrita e com as propostas da lingüística textual,

nas décadas de oitenta e noventa do século passado, o texto era ainda compreendido por muitos professores e autores de livros didáticos como um objeto *neutro*, visto apenas como *artefato* do qual o professor *retira* as questões gramaticais.

Essas questões levaram a uma discussão sobre as mudanças nos saberes de referência (lingüística, análises de discurso, teorias de enunciação) que vêm lentamente sendo incorporadas aos documentos oficiais e às transposições e didatizações, atingindo, assim, parcialmente, o LDP.

Alguns pesquisadores, com destaque aqui para Rojo (2001b: 164)¹⁷, vêem um trabalho centrado na estrutura gramatical da língua, com um fim em si mesmo como muito *limitador e insatisfatório*, pois *o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental não se dedica a formar analistas de textos ou revisores gramaticais, mas cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos-alheios e com o próprio discurso*.

De acordo com Rojo (2001b), para a construção de uma perspectiva didática para o ensino de línguas, baseado dos estudos enunciativos bakhtinianos, mais especificamente na Teoria dos Gêneros do Discurso (Volochínov, 1929; Bakhtin, 1953/1979), foram feitas discussões sobre as resistências, sobrevivências e lacunas, no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, que convivem com e traduzem certos saberes da lingüística textual e das teorias cognitivas de processamento e memória como, por exemplo, as noções de coesão e de coerência textual. Em suas palavras,

Os processos discursivos (as situações de produção dos discursos, a interação entre os interlocutores, a subordinação das formas à significação e a marcação ideológica dos textos) não eram considerados no trabalho de

17 Destacamos essa autora por entender que suas produções e pesquisas apresentam uma preocupação bastante forte com a realidade das salas de aula de língua materna no Brasil. Será, portanto, a partir de seu texto de 2001, intitulado A teoria dos gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola, em que expõe a história da construção de uma perspectiva didática para o ensino de língua materna, elaborada a partir dos estudos enunciativos bakhtinianos (mais especificamente, da Teoria dos Gêneros do Discurso), que descreveremos, grosso modo, o processo dessa construção. Lembramos, ainda, que a teoria bakhtiniana também inspira, em parte, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil/MEC, 1998).

ensino-aprendizagem de língua, já que, balizado pelos conhecimentos pautados na visão cognitivista advinda das teorias psicológicas – que dá à linguagem ela mesma um papel reduzido – bem como pelo grau de generalização presentes nas descrições de “tipos de textos” da Lingüística Textual, o professor implementava um trabalho com o texto, mas a ênfase era dada ao ensino gramatical (inclusive gramática de texto) (Rojo, 2001b: 164).

Uma outra lacuna apontada era a do tratamento das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, ainda bastante marcada por uma visão dicotômica. Em outros termos, prevalecia a visão de que a linguagem oral se relacionava com a escrita pela ordem da interferência negativa. Um julgamento pautado por um critério de pureza, *a pureza projetada como característica ideal da escrita que não permite, pois, que se reconheça na mesma a presença do oral no escrito, como um dado da constituição heterogênea da escrita* (Corrêa, 2001: 146-147).

A linguagem oral, que ainda não era concebida como objeto de ensino, tinha apenas a função de mediar as interações em sala de aula. Isso gerava a compreensão de que o aluno, quando chegava à escola, dominava a linguagem oral¹⁸ e, portanto, não caberia ensiná-la. *Esta postura deixava de fora, novamente, um campo fundamental para a constituição da cidadania, que era o campo da construção do oral público* (Rojo, 2001b: 164).

Além dessas questões, havia a que Rojo (2001b) qualifica como *de primeira importância* do ponto de vista teórico - a perspectiva sócio-histórica ou sócio-cultural vygotskiana -, que, por muito tempo tomada como saber de referência, sustentava as investigações dos pesquisadores, mas que, no entanto, carregava alguns descompassos sérios com as teorias cognitivas de processamento e de memória e com as teorias lingüísticas e textuais.

Na vontade de *acertar os passos*, de acordo com Rojo (2001b), as discussões centraram-se, a partir da obra do Círculo de Bakhtin, em uma releitura da noção de *interação* e em uma revisão das versões desta noção

18 O aluno poderia sim dominar alguns gêneros orais, os de uso mais cotidianos, mas, mesmo assim, nada garantia que dominasse os gêneros formais e públicos, que não são ensinados.

nos trabalhos de Vygotsky e dos vygotskianos. Essa discussão, segundo a autora, também girava em torno das noções de *internalização/apropriação* e de *ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento)*, de importância crucial para a lingüística aplicada ao ensino de línguas.

Nesse caminho, ainda de acordo com a referida autora, os fenômenos abrangidos pela noção de *ZPD*, tais como a *interação* e a *internalização*, embora nas duas últimas décadas do século passado tenham se apresentado como um rico campo vygotskiano de investigação, mostrou-se também um *controverso campo de debates*.

A autora concorda com Wertsch (1985) quando atribui a dois aspectos o grande interesse de pesquisas e o número de trabalhos de enfoque diferenciado dado à noção de *ZPD* nessa época. O primeiro diz respeito à intenção vygotskiana original de resolver problemas práticos de psicologia da educação, ligados à avaliação das capacidades intelectuais das crianças e às práticas de instrução e o segundo remete à formulação insuficientemente desenvolvida da noção na obra do autor. Mas para Rojo (2001b: 168),

É justamente esta elaboração insuficiente - que torna as noções ricas, porque polissêmicas – que implicou que investigadores, interessados em enfoques diversos da construção do conhecimento, atribuísem aos conceitos interpretações e leituras muito diversificadas, a ponto de, às vezes, encontrarmo-nos diante de um “diálogo de surdos”.

Seguindo ainda a exposição de Rojo, verifica-se que, nas diversas discussões, pelo menos três vertentes interpretativas foram vislumbradas. A primeira é a vertente centrada na perspectiva *cognitivista que foca o aspecto “intrapessoal”*. A segunda, dentro de uma perspectiva interacionista, é *centrada no aspecto “interpessoal”, ou seja, nas pautas de interação presentes no desenvolvimento potencial e tidas como responsáveis pela internalização* e a terceira, a vertente que se insere dentro de uma perspectiva discursiva e *que tende a não dissociar interação, discurso e conhecimento, cuja base de análise é essencialmente a linguagem (e não a (inter)ação ou os conceitos)*. (Rojo, 2001b: 169).

Para a autora, as duas últimas vertentes se aproximam, no que diz respeito às abordagens mais propriamente lingüísticas ou discursivas. A primeira se aproximaria das abordagens mais pragmáticas ou comunicativas (sociolingüística interacional, etnografia e micro-etnografia da fala, análise conversacional) e a última, das abordagens discursivo-enunciativas (análise de discurso de linha francesa ou mesmo análise crítica do discurso; teoria(s) da enunciação).

Nessa primeira abordagem, a *interação* é vista, em alguns casos como *ação conjunta, interpessoal, entre “indivíduos” enfocados de um ângulo estritamente psicológico e pragmático*. Além disso, muitas vezes também, *a perspectiva de análise é micro (sociológica ou psicológica), envolvendo uma abordagem sociológica quase que durkheimiana*. Já na segunda abordagem, *interação vai-se traduzir quase que imediata e automaticamente seja em discurso (formações discursivas e ideológicas), seja em enunciação, determinada pelas situações socio-históricas de produção dos enunciados e pelos gêneros do discurso em circulação social* (Rojó, 2001: 197).

Por fim, a autora sintetiza que foi justamente nessa última vertente e nessa releitura da noção de *interação* que o grupo de pesquisadores a que se filia optou por se aprofundar, trabalhando a partir da teoria enunciativa bakhtiniana e objetivando sua transposição para o campo do ensino-aprendizagem de linguagem.

Como fruto dessas discussões teóricas, foi proposta uma ressignificação do processo de ensino–aprendizagem e a eleição de um novo objeto de ensino da língua materna. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem, sendo

*Um processo social e histórico, culturalmente determinado e grandemente dependente das práticas interacionais, e re-enfocada a interação como circulação de discursos (enunciação) e a internalização como apropriação de discursos em circulação, o **objeto** prioritário de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa passava a ser **os discursos em circulação, enunciativamente abordados, e não mais os textos em suas propriedades formais** (Rojó, 2001b: 170) (ênfase adicionada).*

Ressignificado o enfoque do ensino–aprendizagem, determinado o objeto deste ensino, as discussões teóricas seguem e vão buscar na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso auxílio para a compreensão dos aspectos *temáticos, composicionais e estilísticos* envolvidos em todo discurso, materializado como texto tanto oral quanto escrito, com destaque para os conceitos de *gêneros primários e secundários*.

Com isso, é adotada a noção do gênero como *mega-instrumento*¹⁹ para o ensino de língua materna e a idéia de transversalidade entre os gêneros. Estas duas idéias, segundo Rojo (2001 b), constituíram o ponto decisivo para a construção de uma proposta consistente de ensino-aprendizagem de Português, principalmente no que se refere às questões de re-organização desse ensino para o Ensino Fundamental e do relacionamento deste novo tipo de ensino com a tradição do ensino gramatical, visto que se colocava o *gênero* como unidade de re-organização didática e curricular, incorporada, principalmente, pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para os 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental²⁰.

A incorporação dos saberes de referência nas propostas da disciplina LP e nos LDP

Visando atender a princípios da LDB, que defende, em linhas gerais, a formação de um cidadão crítico e ativo na sociedade, através de um ensino que tem por objetivo a *formação para a vida*, e que propicie ao cidadão utilizar os conhecimentos da escola (científicos) na vida real, o Ministério da Educação estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para funcionarem como elemento catalisador de ações, na busca de uma melhoria na qualidade da educação brasileira.

19 Para Schneuwly (1994), os gêneros funcionam como mega-instrumentos próprios das ações em situações de linguagem constitutivas do contexto de produção e possuem três dimensões essenciais: os conteúdos que se tornam dizíveis através deles; a estrutura particular dos textos pertencentes a eles e as configurações específicas das unidades de linguagem. Traduzido por Rojo & Cordeiro (2004).

20 Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/MEC, 1998), a unidade de ensino é o texto, mas um dos objetos de ensino a ser privilegiado é o gênero. Ver, também, Rojo & Cordeiro (2004), a respeito.

Essa busca impôs e impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como *a formação continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a **qualidade do livro didático***, dentre outros (Brasil/MEC, volume 1, 1998: 13-14) (ênfase adicionada).

Novamente os livros didáticos de Português farão parte das alterações e mudanças, por meio de uma política do livro didático - um aspecto particular da política educacional global, que se insere nas mudanças estruturais político-econômicas da sociedade brasileira como um todo. Estas mudanças recentes estiveram, pois, atreladas a medidas decretadas a partir de um plano político mais amplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), assim como ao Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993.

O Ministério da Educação (MEC), através desse Plano Decenal de Educação para Todos, formou uma comissão para avaliar os livros mais solicitados pelos professores do ensino público para serem comprados, então, pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Com esse trabalho, foi constatado que boa parte dos livros didáticos adotados para as salas de aula era de má qualidade, com erros de conteúdos e outras inadequações, como a veiculação de preconceitos de várias ordens, que revelaram, dentre outras coisas, a falta de rigor na sua elaboração.

Assim, a partir de 1996, o MEC implementou uma análise e avaliação pedagógica dos LD a serem escolhidos pelas escolas na política para o livro didático, ou seja, *passou a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²¹ a uma aprovação prévia, efetuada por uma avaliação oficial sistemática* (Rangel, 2001: 13-14). Pode-se dizer que essas medidas foram também resposta aos diversos

21 O PNLD foi criado em 1985 e tendia a atuar basicamente como mediador entre os professores e o campo de produção editorial, o que terminou por destinar ao Ministério e ao PNLD um papel pouco expressivo na definição dos padrões de qualidade do manual escolar [...] A introdução, em 1996, do processo de avaliação pedagógica permitiu que o Ministério da Educação redefinisse esse papel, passando a atuar de modo ativo na discussão da qualidade dos livros escolares (Batista, 2003: 34-35).

questionamentos e críticas acerca dos livros didáticos que há muito tempo vinham já sendo feitos²².

De acordo com Batista (2003: 32), em 1997, o MEC deu prosseguimento à avaliação de livros didáticos (ainda de 1ª a 4ª séries, como ocorreu na primeira avaliação, mas acrescentando livros destinados à alfabetização inicial, como cartilhas, pré-livros, livros de leitura intermediária) apresentados pelas editoras, no PNLD/1998²³.

Seguiram-se a esse PNLD os PNLD/1999 – onde, pela primeira vez, avaliavam-se livros destinados às séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries ou 3º. e 4º.ciclos) – e o PNLD/2000-2001 que, mais uma vez, analisou livros para as séries iniciais desse nível de ensino e livros de alfabetização. Após essas avaliações, o PNLD analisou, por mais duas vezes, livros destinados às 5ª a 8ª séries ou 3º.e 4º.Ciclos (PNLD/2002 e PNLD/2005) e livros referentes à alfabetização e 1ª a 4ª séries ou 1º. e 2º. Ciclos (PNLD/2004 e PNLD/2007, atualmente em andamento).

Perfil dos novos LDP, segundo o PNLD

Os LDP, para que possam garantir os objetivos do ensino de língua materna no Ensino Fundamental, seguindo, de certa maneira, definições de documentos oficiais como a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais, precisarão *enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua(gem) oral, a textualidade, as diferentes ‘gramáticas’, de uma mesma língua etc.* (Rangel, 2001: 19). Dessa forma, os livros de Português que circularão nas escolas públicas, para responder aos *novos paradigmas*, além de estarem isentos de erros

22 Segundo Batista (2003: 28), desde meados da década de 60, estudos e investigações sobre a produção didática vinham denunciando a falta de qualidade do livro didático, entre outras coisas, seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, incorreções e insuficiências conceituais e metodológicas.

23 Cabe esclarecer que cada edição do programa de avaliação compra e distribuição (PNLD) recebe como nome o ano em que o livro entrará na escola, para aí permanecer por três anos. Assim, em 1997 faz-se a avaliação e escolha dos livros que estarão na escola em 1998 (PNLD/1998); em 2000, faz-se a avaliação e, em 2001, a escolha dos livros de 5ª a 8ª séries que entrarão nas escolas a partir de 2002 até final de 2004 (PNLD/2002) e assim por diante.

conceituais e metodológicos e de não veicularem qualquer tipo de discriminação, de modo geral, precisarão, segundo o autor:

1. *Oferecer ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja a mais representativa possível do mundo da escrita;*
2. *Propor atividades leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretenda levá-lo a atingir;*
3. *Ensinar a produzir textos, por meio de propostas que contenham tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprias de textualização;*
4. *Mobilizar a linguagem oral quer seja para o desenvolvimento de falar e ouvir quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;*
5. *Desenvolver os conhecimentos lingüísticos de forma articulada com as demais atividades (Rangel, 2001: 19)²⁴.*

A principal diferença entre as mudanças que estão ocorrendo na disciplina de Língua Portuguesa e no seu ensino, via LDP principalmente, e as ocorridas em momentos anteriores é que, agora, tem-se uma política de avaliação pedagógica do livro didático, cuja força tem exercido papel decisivo para a entrada nas escolas, através desses livros, dos saberes de referência sobre o ensino-aprendizagem da língua materna. Isso se deve, também, ao fato dessa avaliação pedagógica ser efetivada por Universidades Públicas supervisionadas pela Secretaria de Ensino Básico/Ministério da Educação, sendo realizada por avaliadores que são (ou foram), ao mesmo tempo, docentes de Ensino Fundamental e pesquisadores (mestrandos, doutorandos e doutores) no campo do LD e do ensino-aprendizagem de língua materna²⁵.

²⁴Ver também Brasil/MEC (2001) Guia de Livros Didáticos do PNLD/2002. Brasília, DF: MEC/SEF.

²⁵ Participaram da avaliação, nas edições do PNLD cujos livros analisaremos (PNLD/2002 e PNLD/2005) as seguintes Universidades: Federal de Minas Gerais (UFMG) para Língua Portuguesa, Livros de Alfabetização e Dicionários; Federal de Pernambuco (UFPE), para livros de Matemática; Universidade de São Paulo (USP),

Para Batista (2003: 61), essa participação é de fundamental importância tanto para o aprimoramento e a socialização do processo de avaliação quanto para o estímulo ao interesse da pesquisa universitária. Além disso, segundo o autor, sem dúvida, contribui para o aperfeiçoamento da formação de professores, de seu trabalho em sala de aula e do próprio processo de avaliação.

O que os LDP estão incorporando dos novos saberes sobre a linguagem

Rojo (2003) traça o perfil dos “novos LDP²⁶”, mostrando as alterações pelas quais os livros didáticos de Português vêm passando, com a incorporação de alguns aspectos dos mais recentes estudos sobre a linguagem e a aprendizagem que marcam a chamada *mudança de paradigma* que envolveu a disciplina Língua Portuguesa e o seu ensino.

A autora descreve os índices das mudanças ocorridas nos LDP a partir de componentes básicos da avaliação, tais como *natureza do material textual, leitura e compreensão de textos escritos, produção de textos escritos, os conhecimentos lingüísticos e a compreensão e produção de textos orais*. Embora com um índice geral de avaliação considerado no “patamar do adequado”, a autora admite que os LDP apresentam alterações positivas em alguns aspectos, como, por exemplo, entre outros, a boa qualidade e diversidade dos textos apresentados na coletânea para o trabalho de leitura e as propostas de produções de tipos e gêneros diversificados.

Entretanto, considerando nosso foco de pesquisa, destacamos o que a autora descreve sobre o trabalho com compreensão e produção de textos orais nesses livros. A autora verifica que o trabalho com o ensino-aprendizagem da linguagem oral ainda se apresenta pouco claro nos livros didáticos de Língua Portuguesa e a problemática, segundo a autora, parece

para livros de Ciências e Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), para livros de História e de Geografia (ou, anteriormente, de Estudos Sociais).

26 A autora traça o perfil apenas de livros voltados aos últimos níveis do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries ou 3º e 4º ciclos), avaliados no PNLD/2002.

estar na ordem de como organizar uma metodologia de ensino-aprendizagem desse objeto.

A ênfase está ainda no trabalho que favorece a interação entre professores e alunos e entre alunos em sala de aula, através das propostas de “conversas” e “discussões”, em detrimento de um trabalho com os gêneros orais como um objeto de ensino.

Além disso, pouquíssimos livros propiciam o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas envolvidas na produção e na compreensão do texto oral em situações formais e/ou públicas e pouco exploram as diferenças e semelhanças entre linguagem oral e escrita e suas relações, em seus aspectos formais e funcionais, provocando a consciência sobre as formas orais dos discursos. Também, rara atenção é dada à variação lingüística (dialetais ou de registros). Por fim, a proposta para a produção de textos orais também é muito pouco diversificada, o que, segundo a autora, *reflete a pouca sensibilidade dos LDP para os usos da linguagem oral* (Rojo, 2003: 92-93).

Diante desses dados, a autora reconhece que, embora os procedimentos do PNLD tenham provocado, em geral, melhoria na qualidade dos LDP no que respeita ao ensino-aprendizagem de língua materna, a produção editorial *necessita de um esforço ainda grande em todos os campos, mas mais especialmente no campo de ensino de gramática e da construção e uso da oralidade em sala de aula*. Afirma, ainda, que os principais problemas nesses campos de ensino estão na ordem do “**como**”, ou seja, *são da ordem didático-metodológica seus principais problemas remanescentes* (Rojo, 2003: 98). Em suas palavras:

*Lidar com os aspectos discursivos dos textos em sua efetividade, reconhecer o interdiscurso e as diversas linguagens sociais presentes nos textos orais e escritos, **encarar a fala oral pública como um objeto letrado sobre o qual a escola tem um papel**, trabalhar as propriedades formais e estilísticas da linguagem em sua relação com o funcionamento dos textos e discursos são atividades – centrais, no processo de*

letramentos – que ainda estão longe da realidade dos LD que circulam em nossa rede pública hoje (Rojo, 2003: 99) (ênfase adicionada).

Justamente, são esses pontos que também nos preocupam. Portanto, tomaremos um desses objetos para nossa pesquisa, o que respeita ao ensino da linguagem oral formal e pública. Dessa forma, no capítulo que segue, tentaremos compreender um pouco mais as questões que envolvem a linguagem oral tomada como objeto a ser ensinado e aprendido.

Capítulo 2

Compreender a linguagem oral *para* o ensino

É sempre o produto do trânsito entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito, ambos – como se sabe – manifestações de uma única e mesma língua (Corrêa, 2001: 142)

Face à realidade multiforme das práticas de linguagem orais e escritas que circulam socialmente Schneuwly (1997a/2004: 135), explica que não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que se relacionam com os escritos, de modo bastante diverso. Dessa maneira podem se aproximar da escrita, como também, dela depender – como, por exemplo, a exposição oral, a peça de teatro ou a leitura para os outros -, mas também podem estar mais distanciados – como os debates ou ainda na conversação cotidiana. Nas palavras do autor:

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 essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. Essas práticas tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis a que denominamos gêneros, dando continuidade, diversificando e especificando uma velha tradição escolar e retórica (Schneuwly (1997a/2004: 135),

Considerando esses fatos, neste capítulo, buscaremos descrever as dimensões discursivas e materiais da linguagem oral que sejam relevantes para o foco de nosso trabalho: o ensino dos gêneros orais formais públicos.

As conquistas teóricas sobre o funcionamento da linguagem oral são recentes em nosso país: é na década de 70 do século passado que nasce o Projeto Nurc²⁷, um projeto pioneiro no Brasil, que tem como foco a descrição da língua oral culta urbana do Brasil. Os trabalhos desse Projeto pautaram-se na Análise da Conversação²⁸, que tornou possível o estudo da linguagem oral fora dos métodos tradicionais usados para análise da linguagem escrita e da língua em geral.

A preocupação desses estudos centrou-se, principalmente, em problemas como o da organização formal da conversação – o *turno* (a macro-unidade da linguagem falada) e suas estratégias de gestão; o das leis da simetria na conversação natural; o da estruturação dos *tópicos* ou temas; o dos procedimentos de *reformulação*; o do emprego dos sinais característicos da conversação (*marcadores conversacionais*); o da sobreposição das vozes; o do fluxo conversacional, entre outros.

Segundo Castilho (1986), com a experiência acumulada no primeiro Projeto, em 1987, nasceu um outro, denominado *Gramática do Português Falado*, cujo objetivo era a investigação sistemática da linguagem falada, bem como promover investigações científicas para preparar uma gramática referencial do português falado no Brasil, descrevendo seus níveis fonológico, morfológico, sintático, textual e pragmático, com vistas a renovar os estudos gramaticais da língua portuguesa.

27 Projeto de estudo da norma lingüística urbana culta do Brasil, iniciado na década de 70, que teve, de princípio, a finalidade de documentar e descrever a norma do português culto urbano falado no Brasil. O projeto envolveu cinco cidades brasileiras consideradas metrópoles urbanas e produziu a maior documentação da língua portuguesa culta falada no país. Ainda hoje, o acervo desse projeto favorece pesquisas como as que circulam no “Projeto Paralelos”, coordenado por ex-professores da Universidade de São Paulo (USP), dentre eles, Dino Pretti e Ataliba Castilho.

28 Perspectiva que procura descrever o comportamento verbal dos interlocutores durante a interação face a face, visando compreender como se processa a organização do ato conversacional. Trabalhos brasileiros importantes, nessa perspectiva, podem ser vistos, por exemplo, em Marcuschi (1986; 1988; 1989) e em de Castilho (1983; 1989).

É forçoso reconhecer que, embora esses estudos não focalizassem a linguagem oral com o objetivo de ensiná-la, voltaram-se para sua compreensão, para seu “desvelamento”, trazendo descrições que são relevantes para o seu ensino. Além disso, não se pode negar que esse “desvelamento” possibilitou um conhecimento maior da linguagem oral nas interações em situações diversas de práticas de linguagem e que, de certa forma, contribuiu para novas perspectivas, como a de tomá-la como objeto autônomo de ensino-aprendizagem na sala de aula de língua materna.

2.1. As múltiplas dimensões da linguagem oral

A literatura didática e de divulgação científica sobre o ensino da linguagem oral tem feito apelos a achados teóricos de várias subdisciplinas da lingüística, como a sociolingüística, a psicolingüística, a fonética e a fonologia, a pragmática, a análise conversacional, dentre outras, pois a transformação da linguagem oral em objeto autônomo de ensino-aprendizagem implica o conhecimento de suas múltiplas dimensões.

Essas dimensões podem ser compreendidas também discursivamente, através das características gerais dos gêneros orais do discurso, bem como através de um olhar sobre os mecanismos e marcas próprios da fala.

Assim, a literatura didática tem buscado descrever alguns desses gêneros do discurso que circulam oralmente em nossa sociedade – aqueles mais relevantes para o ensino, segundo Dolz, Schneuwly & Haller (1998), - assim como *atividades escolares* que se dão oralmente, em sala de aula.

Para melhor compreensão da discussão deste e dos próximos capítulos, apresentaremos, a seguir, breves resenhas dessas descrições já disponíveis. Considerando a infinita variedade de gêneros orais que circulam em nossa sociedade, traçaremos aqui um breve perfil, a partir de Dolz, Schneuwly & Haller (1998), apenas dos gêneros e atividades escolares que circulam em linguagem oral mais privilegiados nos livros didáticos analisados neste trabalho. Em seguida, tratamos das características materiais da fala.

Alguns gêneros discursivos e atividades escolares orais: suas características gerais

Conversa(ção)²⁹ ou diálogo

Representa a forma mais comum e essencial das trocas verbais, nos termos de Kerbrat-Orecchioni (1990: 113-15), que considera a conversação como um tipo particular de interação verbal, com as seguintes propriedades: de caráter imediato, organizado dentro de um tempo e espaço onde a proximidade dos participantes é estreita.

A conversação se diferencia das outras formas de interação, visto que nenhum de seus componentes é pré-fixado anteriormente - número de participantes (variando de uma conversa a outra e mesmo no curso de uma mesma conversa, esse número é imprevisível, mas sempre igual ou maior que 2 participantes); temas tratados (igualmente variados); duração das trocas e das diferentes réplicas que a compõem; alternância dos turnos da fala. Todos esses fatores se determinam de forma livre e imediatamente contextualizada.

Além disso, a conversa, em alguns casos, desvincula-se de qualquer objetivo que não seja o de conversar, ou seja, com finalidade em si mesma; em outros, no entanto, os objetivos são claros, por exemplo, uma a conversa entre professor e aluno sobre *as atividades escolares*. Nesse contexto escolar, a conversa tem por finalidade instrumentalizar, orientar um caminho teórico-metodológico de uma dada atividade.

Decorre desses fatos que a conversa, como todo gênero discursivo, embora tenha características relativamente estáveis (estruturação por turnos, organização e mudanças de tópicos etc.), é constituída em situação/contexto de produção, sendo que seus interlocutores e temas vão definir seu caráter de formalidade ou informalidade, suas finalidades, seu estilo.

29 A conversação foi um dos gêneros da linguagem oral mais analisados e descritos no Brasil. Para maiores detalhes ver Marcuschi (1986, 1988, 1989), de Castilho (1983, 1989c) dentre outros.

Discussão argumentativa

De acordo Kerbrat-Orecchioni (1990: 118), a discussão pode, sem dúvida, ser considerada como um caso particular de conversação, na medida em que ela guarda, fundamentalmente, características e regras da conversa corrente. No entanto, a discussão tem por especificidade um componente argumentativo importante: para os pares em presença trata-se de tentar convencer uns aos outros em relação a um dado tema controverso em particular. Vale lembrar que, para a autora, a palavra *discussão* tem uma pequena coloração de tensão, que se afirma em termos como “disputa”, onde a idéia de conflito estaria de alguma forma representada.

Debate

Pode-se dizer que o debate se caracteriza por uma confrontação de opiniões acerca de um assunto controverso em particular, que implica, pois, posições diversas entre os participantes. É, de certo modo, pré-determinado ou regrado: a sua duração, a ordem e a duração das intervenções, o número de participantes e o seu tema. Requer um público e um moderador (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 117).

Dolz & Schneuwly (1998: 163), com argumentos semelhantes, definem o debate *para a formação de opinião* como um gênero bastante conhecido, que se constitui nas sociedades democráticas; uma das formas correntes de negociação pública do consenso. Segundo eles, esse gênero se caracteriza por uma discussão controversa entre diversos participantes que tentam modificar as opiniões ou atitudes de um auditório. Pode ser visto como uma forma de se chegar a um consenso ou como a manifestação de um desacordo irreduzível entre os adversários/opositores.

Também segundo Dolz, Schneuwly & De Pietro (2004: 247-250), há outras formas de debate que podem ser trabalhadas em sala de aula. Por exemplo, o *debate deliberativo* e o *debate para resolução de problemas*. O primeiro, onde a argumentação objetiva uma tomada de decisão, ocorre sempre que há situação – em geral institucional – de conflito de interesses opostos, em que se deve decidir por um conjunto de interesses em detrimento de outro. É um debate tramado, entre

outros aspectos, pela explicitação e negociação dos motivos de cada um dos grupos ou participantes envolvidos. Pode permitir traçar soluções originais, que integram posições anteriormente opostas, por meio do mecanismo de negociação.

O *debate para resoluções de problemas* estaria na ordem da oposição entre saberes, entre os conhecimentos que estão sendo construídos onde, embora exista uma solução, os membros de um grupo desconhecem-na e precisam elaborá-la coletivamente, a partir das idéias de cada participante. É um debate bastante característico das salas de aula.

Segundo ainda os mesmos autores, a escola, valendo-se desse gênero, poderá aumentar *as capacidades dos alunos para gerir a busca de soluções, formulando as suas e escutando as dos outros, com o intuito de tirar partido do conjunto dos saberes distribuídos entre o grupo* (Dolz , Schneuwly & De Pietro, 2004: 250). Como exemplo de situações passíveis de se instaurar esse tipo de debate, os autores citam as seguintes questões: “Como funciona a digestão?”, “Por que acontece o eclipse da lua?”, “Uma maçã é jogada do alto de mastro. Ela cai perto ou longe do mastro?”

Entrevista

Para Kerbrat-Orecchioni (1990: 119), embora mantendo uma relação estreita e complexa com a conversação, a entrevista é submetida a exigências de *responsividade* particulares. É monitorada para evitar ou reduzir as sobreposições de falas, por exemplo, que poderiam comprometer o sucesso da entrevista. Desta forma, o entrevistador e o entrevistado devem cooperar não somente com a estruturação das trocas, mas com a preparação de um discurso que satisfaça as expectativas dos destinatários.

Dolz & Schneuwly (1998: 118-19) consideram a entrevista como um gênero de longa tradição, onde figuram um jornalista e um especialista ou uma pessoa que apresente um interesse particular dentro de um domínio. A entrevista consiste em solicitar que essa pessoa especialista fale sobre um problema ou sobre uma questão, objetivando fornecer informações a terceiros, que representam, teoricamente ao menos, a demanda de informações.

Esses autores lembram que, embora alguns teóricos considerem a entrevista um tipo de comunicação extremamente formal, implicando normas específicas e fechadas para os locutores, onde o jornalista deveria abrir e fechar a entrevista; fazer as perguntas; solicitar a fala do outro; agir de tal maneira que o outro lhe dê as informações esperadas; orientar e reorientar as informações e o entrevistado, aceitando a situação, julgue-se obrigado a fornecer todas as informações, o que ocorre, mais freqüentemente, é os dois locutores ocuparem papéis públicos institucionalizados. A natureza da relação social e interpessoal condiciona fortemente a relação que se instaura entre os dois. Como as relações que se instauram entre os contratos socioculturais e as práticas são dialéticas, os papéis podem, em certa medida, ser redistribuídos na e pela interação.

De maneira semelhante, Bentes (2004: 156-157) explica que a entrevista é estabelecida para se destacar os conhecimentos de uma pessoa que representa algum tipo de prestígio, como autoridades, artistas, políticos, cientistas, escritores. Segundo a autora, para a entrevista é necessária a presença de pelo menos dois interlocutores e que, diferentemente da conversação diária, não é permitida a interrupção do turno do outro ou a sobreposição de falas; cada interlocutor tem a sua vez de falar.

Sobre a natureza da relação entre o entrevistador e o entrevistado, a autora esclarece ser necessário que o entrevistador estabeleça um conhecimento prévio com ou sobre a pessoa que irá entrevistar e tenha conhecimento do assunto a ser tratado. Explica ainda que o tema, em geral, é antecipadamente discutido com o entrevistado e as perguntas a serem feitas pelo jornalista são elaboradas previamente.

Referindo-se a entrevistas que posteriormente são publicadas em jornais ou revista, a autora chama atenção para o fato de que resultam de uma monitoração de ambos os interlocutores.

Uma questão que não foi lembrada por esses teóricos é a existência de entrevistas construídas a partir de situações imediatas como, por exemplo, acontecimentos catastróficos. Esse tipo de entrevista, embora as características gerais sejam as mesmas explicadas acima, diferencia-se, sobretudo por seu caráter imediato e de improvisação. Há, ainda, as entrevistas de rua, em que os

entrevistadores colhem opinião sobre determinado tema. Nesse tipo, embora haja por trás um preparo prévio de questões pelo jornalista, o entrevistado é sempre pego de surpresa, diferenciando-se, portanto, do primeiro tipo, em que há todo um preparo prévio.

Exposição oral ou seminário

De modo geral, pode-se caracterizar a exposição oral, de acordo com Dolz & Schneuwly (1998: 142-143), como um gênero de discurso que se realiza em uma situação específica que se poderia chamar de *bipolar*, formada por um expositor e seu auditório. Entretanto, embora esses dois atores estejam reunidos numa mesma interação particular, que é a situação da exposição, a assimetria de seus respectivos saberes sobre o tema tratado os separa: um representa o especialista e o outro, embora mais difícil de caracterizar, apresenta-se, no mínimo, como disposto a aprender ou se informar sobre alguma coisa. Desta forma, o enunciador, pelo seu discurso, tende a tentar diminuir a assimetria inicial dos saberes. Ao longo de seu discurso, ele leva em conta seu destinatário, prevendo o que ele sabe e o que espera saber, os seus interesses.

Dolz & Schneuwly (1998) ressaltam que, para fins didáticos, é interessante estabelecer algumas breves distinções entre a *Exposição oral* e outros gêneros que lhe são vizinhos, como a *Comunicação* (em congressos) e da *Palestra*, em que, ao contrário da primeira, o locutor espera estar diante de uma comunidade que também domine, em certa medida, o conhecimento a ser tratado. Quanto à *Explicação*, ela representa uma dimensão mais local da necessidade de fazer alguém (ou um grupo) compreender alguma coisa; é, na realidade, para os autores, um componente da exposição.

Em síntese, Dolz & Schneuwly (1998: 142-143) definem a exposição oral como um gênero público, relativamente formal e específico, dentro do qual uma pessoa considerada *especialista* em um determinado assunto – o expositor – dirige-se a um auditório, para transmitir informações, descrever ou explicar alguma coisa.

Dramatização ou encenação de cena ou peça teatral

A encenação de peça teatral é uma prática corrente na instituição escolar, tanto como atividade formal de ensino (nas representações/interpretações de personagens de textos lidos em sala de aula, por exemplo), como em situações para-escolares (nas festas do dia das mães, dos pais, junina ou de final de ano etc) (Dolz & Schneuwly, 2003).

Mas afinal, o que vem a ser o gênero peça teatral? Segundo Lattion & Papaux (2003: 19), a apresentação de peça teatral constitui-se em um gênero de comunicação oral, em que se coloca em ação a fala. O ator utiliza uma linguagem definida pelo sistema de signos, ou seja, a linguagem que lhe impõe o texto dramático (peça). Este texto, para ser interpretado, dramatizado, necessita, antes, ser escrito com a intenção de ser desenvolvido oralmente diante de um público. Com isso, o ator é de certa maneira um mediador entre um texto escrito e o público. Ele deverá restituir ao auditório presente, com a maior fidelidade possível, os elementos do texto. Os enunciados do texto contêm os efeitos dramáticos que são “traduzidos” pela natureza mesma da linguagem escrita utilizada pelo autor: *um compromisso entre o dito e o escrito*, compromisso que não existe, talvez, na linguagem do dia-a-dia e que revela o entrelaçamento entre linguagem oral e escrita em certos gêneros orais formais e públicos. Assim, pensar um texto dramático é:

Antes de pensar no ato de escrita, pensar no que será dito e no como deverá ser dito. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o dito precede, de certa maneira, o escrito. Nesse processo mental de criação, utiliza-se de maneira muito particular elementos da linguagem falada, aquela do uso corrente do dia-a-dia (Lattion & Papaux, 2003: 20).

Não se pode esquecer que, nos gêneros dramáticos, *escritos em linguagem falada*, os efeitos que são colocados em relevo respondem a contratos de lugar, de tempo, de ação, de situação e de contexto. O intérprete é, pois, submetido a tudo isso e deve obedecer para agir e colocar sua fala em ação, ou seja, dramatizar o texto.

Interpretar um texto dramático frente a um público permite, pelas formas expressivas da linguagem oral, suscitar emoções, interrogações e reações as mais diversas e inusitadas nos expectadores. Assim, os gêneros

dramáticos, segundo Lattion & Papaux (2003), apresentam, ao mesmo tempo, aspectos complexos e multidimensionais (multimodais). Reúnem diversos componentes, de que fazem parte, de um lado, os elementos lingüísticos e, de outro, os elementos não lingüísticos. Entretanto, embora tenham papel diferenciado na cena, com a linguagem específica de cada um desses elementos, com suas diferenças e seus valores, estes são dificilmente dissociáveis, pois

Sua associação na utilização da linguagem define uma relação de interdependência. Uma interdependência que permite a alguns elementos completar-se mutuamente; sustentar um ao outro, dando-lhes forma, um novo relevo ou novo valor expressivo (Lattion & Papaux, 2003: 50-51).

De acordo com Dolz & Schneuwly (2003: 7-9), o texto dramático, por sua forma altamente dialógica, tem um grande potencial no ensino-aprendizagem dentro dos diversos domínios da língua materna, tais como o da leitura, da expressão oral, da compreensão oral e visual em relação à representação oral e corporal dos outros e dos valores artísticos e estéticos. O aluno tem, dessa forma, a possibilidade de entrar em contato com os modos de funcionamento do sistema de simbolização de uma prática artística, que envolve, ao mesmo tempo, espaço, corpo e a fala em ação. Enfim, muitos dos recursos da linguagem.

Leitura em voz alta

Ainda tomando por base Dolz & Schneuwly (1998: 188), compreende-se a leitura para os outros ou leitura em voz alta como uma *atividade de linguagem* que corresponde a práticas sociais e culturais presentes, pelo menos, desde a Idade Média e que é, em certos casos, relativamente ritualizada. Como exemplo, os autores citam, entre outras práticas, as conferências, apresentações orais, a leitura de contos ou histórias às crianças e, mesmo, as leituras de sala de aula das próprias instruções das questões, as leituras das redações, de poemas, os jornais falados etc.

Explicam, ainda, que para o leitor desenvolver plenamente seu papel de mediador entre um auditório e um texto, sua leitura para os outros deve ser eficaz, obedecendo três planos. Sua leitura deve:

- a) ser inteligível para o auditório, que não tem o texto para acompanhar a leitura;
- b) ser vocalmente expressiva, de forma que permita a compreensão, já que uma leitura monótona poderá impedir a boa recepção do texto; e
- c) para ser expressiva e compreensiva, a leitura deve ser inteligente, no sentido em que o texto deve ser compreendido também pelo leitor, na medida em que a interpretação mesma do texto pelo leitor condiciona a sua transmissão.

Como se constitui a produção da linguagem oral

A segunda via de compreensão das diversas dimensões da linguagem oral implica fazer recurso a uma série de campos da lingüística, como a *fonética*, com os elementos que ajudam a compreender os sons da fala e suas características físicas; a *fonologia*, que auxilia na identificação das características fônicas distintivas da língua e a *fono-estilística*, que vai esclarecer as variações do ponto de vista da produção e da recepção (Dolz, 2004: 101). O autor ressalta, ainda, que, se do ponto de vista dessas disciplinas, a voz é um suporte acústico da fala, do ponto de vista didático, o trabalho com os sons distintivos da língua, o ritmo, a entonação, a acentuação expressiva não implica necessariamente um trabalho acústico isolado. Não se trata de ensinar aos alunos esses saberes, mas sim de tomá-los como suporte para que se tenha uma compreensão devida das diferentes dimensões integradas nas situações de comunicação trabalhadas.

A produção da voz depende dos órgãos fonadores e do sistema de respiração. O ar que respiramos (inspiração e expiração) permite produzir a voz, por meio da vibração das cordas vocais e da estruturação da caixa de ressonância, devido aos modos e pontos de articulação. Pode-se considerar que, como sistema acústico, a respiração é equivalente à fonte de energia acústica para a fonação; essa energia traduz-se em pressão de ar com determinado volume e velocidade. O

som, assim originado, passa pelo trato vocal que atua como um filtro acústico, mudando as características do som que vai passando. Assim, as três fases: respiração, fonação e articulação são independentes e permitem caracterizar a produção e a acústica da fala (Delgado Martins, 1988: 38).

Segundo Cristófaró Silva (2001: 117), a organização da cadeia sonora da fala é orientada por certos princípios. Esses princípios agrupam segmentos consonantais e vocálicos em cadeia e determinam a organização das seqüências sonoras possíveis de uma determinada língua. Os falantes, por sua vez, reconhecem o que é possível ou não de ocorrer em sua língua, por exemplo, na língua portuguesa, um segmento do tipo *salí* ou *pali* (consoante+ vogal; consoante + vogal) é interpretado como possível de se realizar, embora não saibamos o significado. Já um segmento do tipo *skvsky* não terá a mesma interpretação, uma vez que reconhecemos que, na nossa língua, uma seqüência complexa de consoantes como essa não ocorre.

O papel da prosódia

O termo *prosódia* recobre, nos estudos lingüísticos, uma gama variada de fenômenos da fala, tais como: parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade, além dos sistemas de tom, entoação ou entonação, acento e ritmo das línguas naturais (Scarpa, 2001: 8). A prosódia é um dos elementos responsáveis pelos sentidos que queremos dar ao falarmos. Ela auxilia na construção dos efeitos de sentido que queremos provocar. Às vezes, usamos muito mais a prosódia do que a escolha lexical para gerar sentidos diversos.

Elementos prosódicos

O acento

Todo enunciado apresenta um acento frasal, que, em português, é definido pela mudança no contorno da variação melódica das sílabas, ou seja, pela entoação. Vale lembrar que, em enunciados com várias palavras, os acentos das palavras consideradas isoladamente se acomodarão ao padrão rítmico, portanto,

podendo sofrer modificações, dependendo do foco do enunciado e das especificidades semânticas. Vejamos os seguintes exemplos³⁰:

- a) **ontem**
- b) **ela foi** ao cinema **ontem**
- c) **ela foi** ao **cinema** **ontem**
- d) **ela foi** ao cinema **ontem**

Esses enunciados podem corresponder às seguintes perguntas:

- a' e b') Quando ela foi ao cinema?
- c') Onde ela foi ontem?
- d') Quem foi ao cinema ontem? (Massini-Cagliari & Cagliari, 2001: 113-114)

O ritmo

Massini-Cagliari & Cagliari (2001: 116-117) explicam que qualquer texto falado possui *ritmo*, noção definida como a maneira como as línguas organizam, no tempo, os elementos salientes da fala (em especial, as durações silábicas e os acentos). Dentro da classificação mundial das línguas nos grupos rítmicos, o português é classificado como uma língua acentual (com sílabas tônicas que ocorrem em intervalos de tempo de duração similar). Nesse caso, o intervalo entre uma sílaba tônica e outra, incluindo a primeira e excluindo a segunda, aumenta ou diminui a duração individual das sílabas, dependendo do número de sílabas átonas que ocorre entre uma e outra. Se houver duas, três, quatro ou cinco, a velocidade da linguagem falada irá aumentar na mesma proporção.

Os autores acima citados chamam atenção para que não se confunda *ritmo* com *velocidade* de fala ou *tempo*. Enquanto o ritmo diz respeito à maneira como as línguas organizam a substância fonética no tempo, com base na relação de

³⁰ As sílabas em negrito recebem acento primário e as sílabas sublinhadas suportam o acento frasal. Lembramos que há três tipos de sílabas tônicas: as sílabas que têm acento primário, as que têm acento secundário e as que têm acento frasal. A palavra *cafezinho*, dita isoladamente, recebe o acento primário na penúltima sílaba (*zi*) e pode ter um acento secundário na primeira sílaba (*ca*). Já na frase *Vou tomar um cafezinho*, a sílaba (*zi*), que já era acentuada no nível da palavra, recebe também o acento frasal.

proeminência entre sílabas e os acentos, a *velocidade* da fala poderá ser maior ou menor dentro um mesmo padrão rítmico, da mesma forma que uma canção não perderá seu ritmo se executada com maior ou menor velocidade.

É pertinente ainda lembrar que variações na velocidade da fala tendem a causar alterações fonéticas. Uma fala mais veloz tenderá a uma centralização vocálica para queda de segmentos, para a co-articulação, para a perda de qualidades articulatórias e, conseqüentemente, perda de inteligibilidade. O contrário também poderá gerar problemas: numa fala muito lenta, o falante passa a ter problemas de articulação e o ouvinte de percepção, embora se reconheça que, dentro de certos limites, *a variação de velocidade pode ser usada para enfatizar o que se diz (desaceleração), para evitar intromissão do interlocutor (aceleração) ou para sinalizar final de argumentação ou de turno discursivo nos diálogos (desaceleração)* (Massini-Cagliari & Cagliari, 2001: 117).

De maneira semelhante, para Dolz, Schneuwly & Haller (1998)³¹, a produção e a percepção dos acentos e das pausas determinam a produção e a percepção seja de grupos rítmicos, seja de grupos de fôlego. O *grupo rítmico* é um sintagma delimitado por um acento final que tem, por isso, uma função demarcadora; o *grupo de fôlego* é um grupo delimitado pelas pausas de respiração, de hesitação, ou por pausas que se pode qualificar de gramaticais, na medida em que estejam ligadas ao acento final. No discurso, a regularidade rítmica do enunciado pode ser alterada por acentos efetivados a partir da livre escolha do locutor.

A entonação/ entoação

Segundo Massini-Cagliari & Cagliari (2001), todas as sílabas da fala são pronunciadas com certa altura melódica. Nas línguas entonacionais, como a portuguesa, variados tipos de enunciados carregam padrões melódicos predeterminados pelo sistema da língua, como por exemplo, as frases declarativas (com padrão entoacional descendente) que se distinguem das frases interrogativas (com padrão entoacional ascendente).

31 Sempre que referirmos esse texto, a tradução é de Rojo & Cordeiro (2004).

Na mesma linha, Dolz, Schneuwly & Haller (1998/2004: 155) explicam que a altura tonal usual da palavra falada tem uma freqüência média variável e particular a cada enunciado. Uma parte das variações tonais pode ter uma função lingüística no sistema da língua (por exemplo, uma função modal, no caso do esquema entoacional interrogativo, que permite distinguir *Você está contente* de *Você está contente?*) e também as diferentes melodias vocais podem traduzir as variações das emoções ou das atitudes particulares ao enunciador, no momento em que se exprime.

Volochinov (1926: 7-8), analisando aspectos de enunciados da fala da vida e das ações cotidianas, explica que somente se pode compreender a entoação completamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo. É na entoação, sobretudo, que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores; disso decorre ser a entoação um fenômeno social por excelência, gerando sentido na/pela interação.

É necessário que se reconheça, ainda, que as características da comunicação oral não se apóiam somente nos meios lingüísticos e prosódicos; há, também, signos de sistemas semióticos não lingüísticos, como as mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo (cinésicos), ocupação de lugares, distâncias, contato físico (posição dos locutores) etc., ao longo da interação comunicativa, que poderão validar ou não a codificação lingüística e/ou prosódica, ou mesmo, às vezes, substituí-la (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998/2004: 160).

Esses autores chamam atenção também para o fato de que, embora de modo geral os recursos utilizados para a comunicação humana sejam universais, como, por exemplo, a capacidade de se codificar uma mensagem tanto nos planos lingüístico, prosódico, como extralingüístico, não ocorre o mesmo com as diferentes modalidades de expressão desses códigos, que são de uma diversidade infinita, tanto no tempo como no espaço.

Com efeito, nesse plano, tudo é submetido a variações. Os autores citam, como exemplo, a elocução lenta dos suíços e rápida dos italianos e, aqui, por analogia, também podemos tomar como exemplo os falares regionais do Brasil, os

quais se diferenciam muito por, entre outras características, a marca muito particular tanto do ritmo como da entonação: do cearense, num ritmo mais rápido; do baiano, num ritmo mais lento etc.

Disso decorre que, para abordar condutas orais em toda a sua complexidade, é necessário que se reconheça a existência de uma relação bastante estreita entre os aspectos prosódicos, cinésicos e os aspectos lingüístico-discursivos.

Por outro lado, tais variações estão também ligadas estreitamente aos gêneros discursivos, às situações de enunciação e às complexas relações que os orais estabelecem com os escritos em nossa sociedade. Disso trataremos nos próximos itens.

2.2. Linguagem oral e linguagem escrita: relações complexas

Considerando que a complexa relação entre linguagem oral e linguagem escrita se constitui como um dentre os pontos *espinhosos* do trabalho que envolve o ensino-aprendizagem da linguagem oral, esta parte do capítulo se propõe a examinar e compreender como é apresentada tal relação nos discursos que tratam da língua e da linguagem. Partimos de uma breve retrospectiva das várias correntes que trataram dessa questão para verificar a influência forte de duas abordagens que circulam atualmente.

Blanche–Benveniste (1987: 11) afirma que *se separa a linguagem oral de todo o resto*, antes mesmo de saber como ela é constituída; como é definida. Isso é também reforçado por Nonnon (1991: 94), que afirma que *o oral é freqüentemente objeto de representações fantasmológicas, ideológicas e fortemente valorativas (o lugar do relaxamento, da aproximação e dos erros)*.

Para nós, é necessário, fundamentalmente, que se tome consciência de que não existe a linguagem oral, “o oral”, mas “os orais” e que *existe uma gama quase infinita de variedades de oral mais ou menos espontâneo, mais ou menos improvisado, mais ou menos preparado* (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998/2004: 157). Enfim, é necessária a distinção entre os tipos de orais: os orais cotidianos, os orais formais públicos e os escritos oralizados:

O primeiro [o oral 'espontâneo'] é quase sempre visto como fala improvisada em situação de interação conversacional, que, numa das extremidades, constitui um "modelo" relativamente idealizado, a respeito do qual, às vezes, à primeira vista, destaca-se o aspecto aparentemente fragmentário e descontínuo que, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação. Sabe-se, no entanto, que a fala espontânea é, pois, perfeitamente coesa e compreensiva. O segundo tipo de oral, situado na outra extremidade em relação ao estilo oral espontâneo, traduz-se nas produções orais restringidas por uma origem escrita, consideradas como uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito; constitui-se toda palavra lida ou recitada (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998/2004: 157).

Entre os dois extremos, situa-se uma enorme gama de variedades e gêneros orais, em geral utilizados em situações públicas mais formais.

No entanto, nem sempre a linguagem oral foi assim enfocada pelos teóricos. A maneira de se ver as relações entre linguagem oral e escrita foi fortemente modificada nos anos recentes. Diferentemente dos estudos das décadas de 70 e 80 do século passado, que fomentaram um tratamento dicotômico, em que a preocupação era a de se destacar traços diferenciais entre ambas, atualmente, de modo geral, pode-se dizer que se passou de uma situação de conflito (de oposição oral X escrito) a uma visão de complementaridade.

E hoje, reconhecendo-se que a linguagem oral e a linguagem escrita têm muito mais traços em comum do que diferenças, verifica-se então, algumas tendências de interpretação das suas relações, tais como a visão que estabelece uma relação de *continuum* tipológico de gêneros textuais e a posição de base enunciativa, que coloca essa relação a partir de complexas relações entre os usos diversos da linguagem, tanto orais quanto escritos. Nesta perspectiva, numa visão sócio-histórica, concebem-se os textos orais e escritos como "práticas de linguagens" que se dão em diferentes gêneros de discurso, tanto orais quanto escritos, e onde práticas orais e práticas escritas se relacionam de maneira muito complexa e heterogênea.

A visão dicotômica

Um dos nomes mais representativos da perspectiva dicotômica é o de Goody (1977). Para este autor, a escrita transforma nitidamente e de várias maneiras a própria natureza da prática da linguagem (p. 143). Em sua defesa sobre o papel crucial da escrita como responsável por mudanças profundas em benefício da humanidade, destaca que, na escrita, há:

- a) *uso preferencial da voz passiva em vez da voz ativa;*
- b) *a preferência pelo uso de estruturas semânticas e sintáticas elaboradas, em particular as construções nominais e estruturas verbais complexas;*
- c) *uso preferencial dos artigos definidos em vez dos demonstrativos e dêiticos;*
- d) *uso preferencial de construções subordinadas mais do que de coordenadas;*
- e) *emprego maior das formas abstratas;*
- f) *escolha mais cuidadosa das palavras (Goody, 1994: 270-271).*

Defendendo que as operações abstratas seriam diretamente ligadas a e dependentes da escrita, Goody (1977: 150) explica que, quando se fala do desenvolvimento do pensamento abstrato como proveniente da ciência, da mudança de signos para os conceitos e do desvencilhamento da imaginação da intuição ou da pura percepção, na verdade, está-se falando de formas muito simples de avaliar os tipos de processos envolvidos no crescimento cumulativo do conhecimento sistemático, um crescimento que envolve procedimentos de aprendizagem muito complexos, que dependem criticamente da presença do livro, ou seja, da escrita.

Em linha semelhante, Ong (1982) parte da distinção entre culturas orais primárias (aquelas que são intocadas pela escrita) e culturas orais que possuem uma oralidade secundária (culturas orais, apoiadas pela tecnologia avançada e pela escrita). Defende a tese de que *os indivíduos que adquirem a habilidade de ler e escrever exibem um raciocínio lógico e analítico que permite operações com categorias abstratas (Ong, 1982: 32-35).*

Acredita que a escrita possibilita processos reflexivos de pensamento, produzindo uma re-estruturação dos modos de pensamento. Diferente da linguagem oral (uma linguagem natural, dependente do contexto situacional), a linguagem escrita seria artificial e, uma vez governada por regras articuladas conscientemente adquiridas especialmente para a prática de escrita, traria conseqüências cognitivas, favorecendo a objetividade, o descentramento e o raciocínio dedutivo. Nesta perspectiva, os indivíduos possuidores da tecnologia da escrita estariam mais aptos, dentre outras tantas operações consideradas abstratas, a raciocínios inferenciais e orientados a planejar. As operações abstratas seriam diretamente ligadas e dependentes da escrita³².

Ong (1982: 46-61) levanta algumas características do pensamento e da expressão fundados na oralidade e na escrita. Para este autor, existem três características que diferenciam a linguagem oral da escrita, a partir de seus estilos: 1) *Mais aditivos do que subordinativos*; 2) *Mais agregativos do que analíticos*; 3) *Redundante ou copioso*. Esta última seria uma outra característica que, segundo Ong, marca a o pensamento e a expressão orais em contraposição à escrita, que permitiria que o fluxo de pensamento se mantivesse na página, liberando a mente para progressivos raciocínios.

Ainda segundo Ong (1982: 47-61), o pensamento oral seria:

- 1) *Conservador ou tradicionalista*;
- 2) *Próximo ao cotidiano da vida humana*;
- 3) *Agonisticamente afetado*;
- 4) *Mais empático e participativo do que objetivamente distanciado*;
- 5) *Homeostático*;
- 6) *Mais situacional do que abstrato*.

32 Essa concepção tem associado a escrita ao progresso, à civilização, à mobilidade social, à tecnologia, à liberdade individual, conferindo-lhe um poder ao qual Signorini (1995), em seu texto "A letra dá vida mas também pode matá", chama de "o mito de letramento". Trata-se da perspectiva adotada pelo modelo dito "autônomo" de letramento (Street, 1995; Kleiman, 1995).

Já o pensamento dos grupos que têm uma escrita desenvolvida teria outras marcas, tais como:

- 1) *Separa o conhecido do conhecedor;*
- 2) *Separa a interpretação dos dados;*
- 3) *Distancia a palavra do som;*
- 4) *A fonte de comunicação (escritor) do receptor (leitor);*
- 5) *Distancia a palavra da plenitude da existência;*
- 6) *Põe em vigor a precisão verbal;*
- 7) *Separa o passado do presente;*
- 8) *Separa “administração” civil, religiosa e comercial e outras de outros tipos de atividades sociais;*
- 9) *Pode separar a lógica da retórica;*
- 10) *Separa aprendizagem acadêmica da sabedoria;*
- 11) *Divide as sociedades;*
- 12) *Diferencia língua padrão dos dialetos;*
- 13) *Divide ou distancia de forma mais evidente e efetivamente conforme sua forma se torna mais abstrata;*
- 14) *Separa o ser do tempo.*

A partir dessas características, Ong (1982: 32-35) enfatiza que a tecnologia da escrita é responsável pela transformação do pensamento e que, como tecnologia, não há um sistema que re-estruturasse tão fortemente o pensamento quanto a escrita alfabética. Entretanto, mesmo reconhecendo as potencialidades da linguagem escrita, quando afirma, por exemplo, que a escrita *abre mundos maravilhosos, reestrutura o pensamento*, é categórico em afirmar que a escrita nunca vai prescindir da oralidade (Ong, 1982: 15-16), pois

Onde quer que existam seres humanos, eles têm uma linguagem e sempre uma linguagem que existe basicamente por ser falada e ouvida no mundo sonoro [...] Na realidade, a linguagem é tão esmagadoramente oral que, de todas as milhares de línguas faladas no curso da história humana,

somente cerca de 106 estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura – a maioria jamais foi escrita. Das cerca de três mil línguas faladas hoje existentes, apenas aproximadamente 78 têm literatura [...] A oralidade básica da linguagem é uma constante.

Havelock (1991: 27) compartilha com Ong (1982) a crença de que a linguagem oral, como herança dos seres humanos, é tão intrínseca a estes como o é a habilidade de andar ereto ou de usar as mãos, o que impede completamente a cultura escrita de suplantar a cultura oral. No entanto, defende a idéia de que a escrita tem *status* de alta significância e papel decisivo para o desenvolvimento e conquistas da humanidade. Segundo este autor, sem ela, *não teríamos a ciência, a filosofia, a lei escrita, a literatura e tampouco o automóvel ou a avião [...] Todas essas conquistas só foram possíveis graças à tecnologia “superior do alfabeto grego”* (Havelock, 1991: 31).

Alguns teóricos, dentre eles Olson (1994: 33), são contrários a essa visão de superioridade da escrita alfabética em relação à linguagem oral e às outras formas de escrita. Embora reconheça que a escrita e sua aquisição se prestam a importantes funções práticas como, por exemplo, possibilitar a *tradição da pesquisa de arquivos, facultar a comparação e a crítica de várias versões de fatos*, explica que não há nenhum argumento lógico ou empírico claro que coloque, de forma nítida, algum vínculo causal direto entre a escrita e o pensamento. Para o referido autor, não há ainda uma noção clara da relação entre o pensamento e o uso da escrita. O autor admite que ainda não se chegou a uma teoria geral sobre a natureza e as implicações da escrita, devido a alguns fatores:

O aprendizado da escrita ser associado diretamente à alfabetização, ao invés de ser associado ao sistema de notação; a escrita sempre vista como incorporando a gramática e a lógica, em vez de representar a gramática e a lógica da fala comum [...] e o fato de que a escrita foi sempre vista ou como superior ou inferior à fala (Olson, 1994: 33-34).

Para Olson (1991: 105-106), a escrita não constitui uma mera transcrição da fala, conforme habitualmente se tem pensado; apenas fornece um modelo conceitual para a linguagem falada. Os sistemas de escrita criam

as categorias nos termos das quais nos tornamos conscientes da fala. Por ser “lida”, *a escrita acabou por ser tomada como modelo para a fala*.

Pautado nesta concepção de “escrita como modelo da fala”, o ensino-aprendizagem de língua materna permanece por longo tempo marcado pela contraposição dicotômica entre a linguagem oral e linguagem escrita, que, muito freqüentemente, corresponde à oposição formal-informal, no sentido de que a linguagem escrita seria sempre formal (cuidada e elaborada) e a linguagem oral sempre informal (não elaborada, descuidada, caótica).

A relativização da visão dicotômica: a perspectiva do *continuum*

Nos estudos sobre as relações entre linguagem oral e escrita, alguns autores trabalham com a hipótese de que há um *continuum* ou gradiente entre ambas. Relativizando a oposição que por muito tempo as tem as marcado, Koch (1997: 61) explica que, embora linguagem oral e linguagem escrita sejam duas modalidades de uso da língua, com suas próprias peculiaridades, isso não significa que devam ser encaradas de maneira dicotômica.

Critica a visão dicotômica, apontando que as diferenças como *Fala: implícita, redundante, fragmentada, pouco elaborada, sentenças simples ou coordenadas* e *Escrita: explícita, condensada, não-fragmentada, elaborada, com subordinação abundante* – atestadas por tal visão, na verdade são características não exclusivas de uma ou de outra modalidade e que foram estabelecidas a partir dos parâmetros da escrita, numa visão muito preconceituosa da fala.

Para essa autora (1997: 63), a linguagem oral em relação à escrita, devido à sua situação de interação característica (interação face-a-face), é, *a priori, não-planejável*, porque precisa ser **apenas localmente planejada**, ou seja, planejada e re-planejada a cada novo “lance” do jogo da linguagem. Em suas palavras:

- 1) *O texto falado apresenta-se “em se fazendo”, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a “pôr a nu” o próprio processo da sua*

construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções, etc., no texto falado, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho;

- 2) *O fluxo discursivo apresenta descontinuidades freqüentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas relevantes;*
- 3) *O texto falado apresenta, pois, uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar como plano de fundo a sintaxe geral da língua;*
- 4) *A escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto, dinâmica. (Koch, 1997: 62-63).*

Nessa perspectiva, conclui que o texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar; ao contrário, tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado.

Semelhantemente, Kato (1986: 30-31) argumenta que a linguagem escrita não pode ser vista como um *conjunto de propriedades formais, invariantes e distintas das da linguagem falada*. Linguagem oral e linguagem escrita são parcialmente isomórficas, pois fazem a seleção a partir do mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas intenções. Assim, as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita seriam determinadas pelas diferentes *condições de produção*, tais como: a dependência contextual, o grau de planejamento, a submissão consciente às regras prescritivas convencionalizadas para a escrita.

Ainda a partir das considerações da autora, o grau de explicitação textual é determinado pela dependência contextual, ou seja, o seu grau de autonomia e o nível de formalidade, que varia do menos tenso (informal) ao mais tenso (formal), é determinado pelo grau de planejamento. Linguagem oral e linguagem escrita, cada uma, apresentam variações internas determinadas principalmente pelo gênero. As similaridades formais aumentarão, na medida em que as duas modalidades apresentem produtos

dentro do mesmo gênero, porém, há para a escrita a tendência de uma maior tensão estilístico-gramatical, dentro da escala que vai do casual até o formal.

É justamente em termos de *planejamento textual* que Ochs (1979), trata da questão da relação entre linguagem oral e linguagem escrita. Para essa autora, há uma escala em que se localizam quatro possibilidades: *falado não planejado* – que prescinde de reflexões prévias e preparação organizacional anterior a sua expressão; *falado planejado* – em que existe um preparo, como ocorre, por exemplo, com uma conferência; *escrito não planejado* formulado sem a preocupação com a formalidade como, por exemplo, quando se escreve um bilhete; *escrito planejado* o texto é projetado antes de sua expressão, por exemplo, isso ocorre quando há por parte do produtor do texto a preocupação em elaborar previamente um esquema ou rascunho antes de apresentar uma versão final.

Essa autora mostra, ainda, que a linguagem oral, mais precisamente a conversa espontânea, caracteriza-se por apresentar instâncias de planejamento variáveis, já que os falantes planejam e re-planejam suas manifestações ao longo da interação verbal, o que lhe confere o estatuto de ser *localmente planejada*, o que é evidenciado, por exemplo, pelo controle turno a turno feito pelos interagentes.

Esse planejamento relativo da fala confere-lhe uma característica em que Chafe (1982) fundamenta sua visão sobre a relação entre a linguagem oral e escrita, ou seja, o caráter fragmentário e de envolvimento da fala, em oposição à integração e ao distanciamento da escrita.

Baseado nestes traços, esse autor explora a variável do *estilo*, distinguindo quatro estilos de linguagem: *falada informal* (conversação espontânea), *falada formal* (conferências), *escrita informal* (cartas) e *escrita formal* (trabalhos acadêmicos). Para o autor, é necessário um exame bem detalhado dos estilos mais formais de fala (por exemplo, o caso de uma conferência), bem como dos estilos menos cuidados de escrita (por exemplo, o caso das cartas).

Chafe também mostra, a partir das formulações de Olson ao tratar da literatura oral, que, em linguagem ritual, as peças ritualísticas orais tendem a

apresentar certas características que ele compreende como sendo mais próprias da escrita, como por exemplo, a do distanciamento. Ou seja, na interação da linguagem ritual, segundo Chafe (1982), a audiência é reduzida ao mínimo e ao distanciamento próprio da escrita corresponderia o envolvimento próprio da fala.

Esse envolvimento, na concepção de Chafe, remete a duas dimensões diferentes: a da interação e da oposição autor/falante no texto. Assim sendo, tem-se, por um lado, o envolvimento do falante com ele mesmo e com o ouvinte e, por outro, o envolvimento do locutor com o assunto alvo da interação. Enquanto, para os dois primeiros tipos de envolvimento, o autor considera a dinâmica da interação, para o último, ele privilegia a atitude do escritor/falante em relação ao que diz, como se inscreve no enunciado e se posiciona em relação ao dito.

Marcuschi (2001a: 23) explica que a visão de *continuum* defendida nos anos 80 não conseguiu desfazer-se de alguns mitos postulados na tese da “grande divisão” que marcava a visão dicotômica, pois apesar de constatar que tanto em termos de uso como de características lingüísticas, linguagem oral e a linguagem escrita poderiam ser vistas muito mais a partir de suas relações de semelhança do que de diferença a partir dos diversos gêneros e estilos, as primeiras posições que propunham a noção de *continuum* não deixaram de ser tributárias dos pressupostos teóricos e analíticos das teorias que sustentavam a dicotomia entre linguagem oral e escrita, tal como proposta por Goody (1977). Expande essa discussão, salientando que uma das teses mais caras a autores como Chafe (1982) é a de que a fala é envolvente e a escrita é distanciada. Estende essa crítica, também a Koch & Osterreicher (1990).

Interessado em defender uma noção de *continuum* não como continuidade ou linearidade de características, o autor é claro ao dizer que postula uma relação escalar ou gradual *em que elementos como função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos entre fala e escrita se interpenetram* (Marcuschi, 2002: 35-36).

Para o autor, as diferenças entre fala e escrita se *dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e na relação dicotômica de dois pólos opostos [...]. O continuum tipológico distingue e correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formação textual que determinam o continuum das características que distingue as variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de continuuuns (sic) sobrepostos* (Marcuschi, 1995: 14).

Em outros termos, de acordo com a tipologia dos gêneros textuais, serão localizados pontos intermediários entre os extremos do texto tipicamente oral de um lado (traço + falado) e, de outro, o tipicamente escrito (+ escrito). Por exemplo, um bilhete deixado pela mãe ao filho comparado à carta de reclamação a uma fábrica sobre qualquer produto estará, nesse continuum, muito mais próximo do traço “+falado” que do traço “+escrito”.

Em suma, o autor não postula que o uso da escrita seja neutro (nem seu estudo), bem como não vê a produção de sentido na escrita relacionada apenas ao que é lexicalmente transcrito no papel; em contrapartida, admite como postulado central que todo sentido é situado e todo o uso lingüístico é sempre contextualizado em universos sócio-culturais. Para o autor, o contexto cultural exerce forte influência sobre o papel da escrita, sendo ambos os modos mais similares do que diferentes no seu impacto sociológico (Marcuschi, 2001a: 32).

Não podemos deixar de considerar relevantes as críticas feitas por Marcuschi à *concepção “tradicional de continuum”*. Entretanto, é necessário apontar para o fato de que, na reconfiguração da linearidade polar da noção tradicional para a visão de um ‘*novo continuum*’ de *natureza gradual ou escalar* entre linguagem oral e escrita, verificam-se também marcas que encaminham para uma polarização, mesmo que mais sutil. Tomemos um trecho de seu texto:

Considerando os aspectos até aqui envolvidos, gostaria de propor três conjuntos de gêneros textuais (GT):

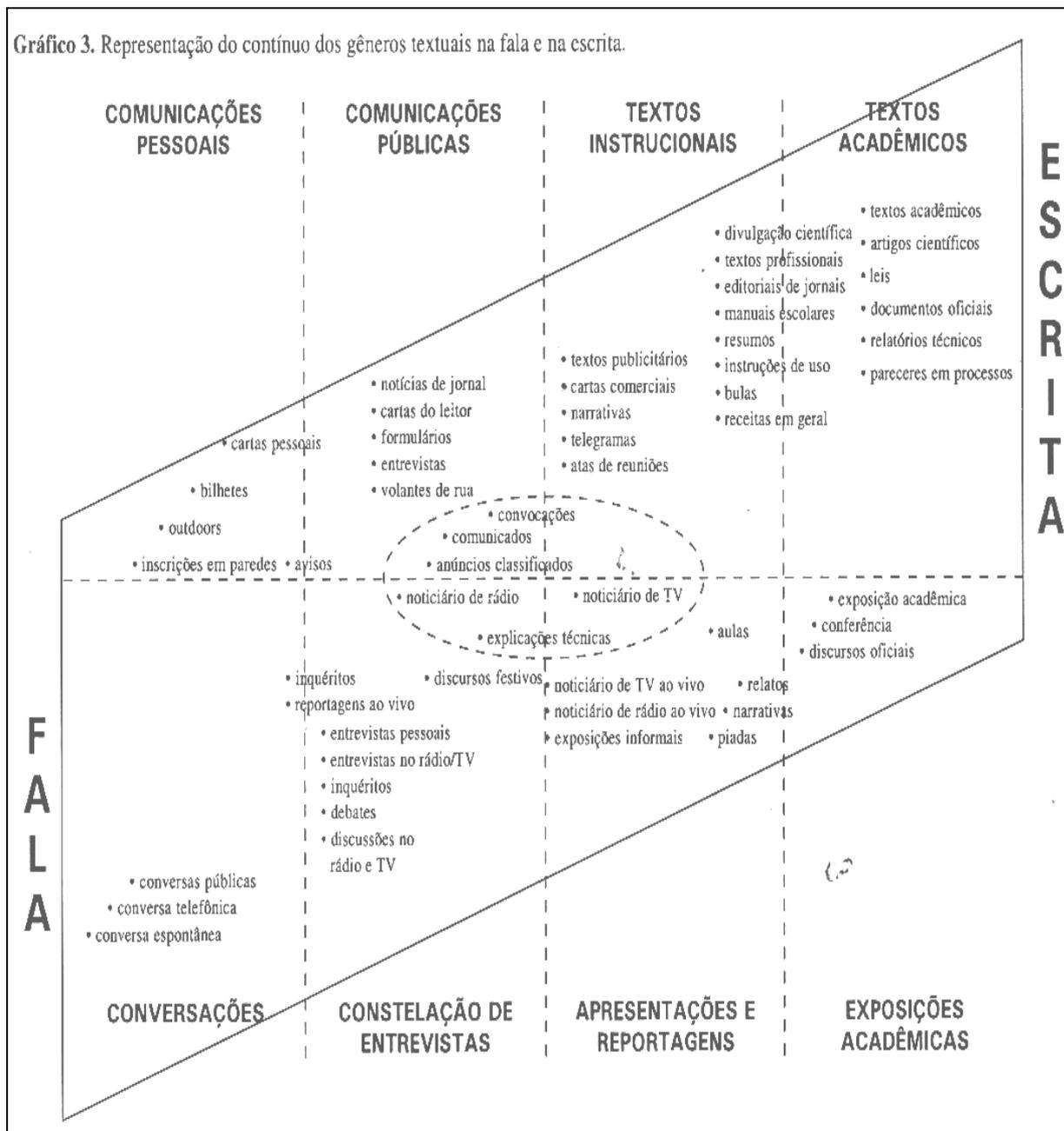
*(a) GT **tipicamente** orais [GTO];*

*(b) GT **tipicamente** escritos [GTE] e*

(c) GT produzidos na interface [GTO-E] ou [GTE-O]. Nos casos de (c), tomo a tipicidade como uma extensão particular da interface, o que daria um texto escrito recebido pela via oral, como os noticiários de TV; ou então um texto oralmente produzido, mas transmitido pela via escrita, como os contos populares ou as entrevistas das páginas amarelas da revista VEJA. (Marcuschi, 2001a: 44-45).

Vejamos também, na próxima página, um esquema produzido pelo autor (Marcuschi, 2001b: 41) em que se esclarece bem a noção de “novo *continuum*”:

Gráfico 3. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Nesta síntese, as noções de gêneros *tipicamente orais ou tipicamente escritos* aparecem como modelos representantes ou da modalidade oral ou da modalidade escrita. A partir disso, a leitura que se faz é a de que há linguagem escrita **pura** de um lado e linguagem falada **pura** de outro, ou seja, a dicotomia permanece nos dois extremos da escala, enfraquecendo a sua posição de colocar-se numa visão de *continuum* reinterpretada, ou em suas palavras, numa *visão nova de continuum*, diferente da criticada por ele. O que se vê, nos exemplos dados pelo autor, em “c”, são “práticas de linguagem” onde, na realidade linguagem oral e linguagem escrita se imbricam de forma indissociável e não à maneira da *tradução*, da *transcrição*³³.

A perspectiva sócio-histórica: um caminho discursivo

Afastando-se tanto da visão da dicotomia quanto das duas visões que se apóiam na idéia de um *continuum* para tratar da natureza das relações entre linguagem oral e linguagem escrita, há os estudos que interpretam essas relações a partir do caráter *heterogêneo* dos textos.

Os gêneros do discurso (orais e escritos) têm, como marca essencial, a maleabilidade e a heterogeneidade, assim como a possibilidade de se ampliarem e se multiplicarem, na medida das transformações do mundo e do homem. A partir destas características, compreende-se melhor por que o mundo contemporâneo é marcado pelo surgimento de novas formas da linguagem oral, da linguagem escrita e das linguagens multimidiáticas e multimodais, muito diferentes das formas tradicionais. Com isso, as oposições³⁴ nas relações entre linguagem oral e linguagem escrita não mais se sustentam e se verificam propostas de revisão dessas visões.

33 Marcuschi (2001b: 25-125), remete à noção de retextualização, onde propõe um trabalho de reelaboração textual; uma espécie de “tradução” da fala para escrita e vice-versa.

34 Dentre as mais radicais dessas oposições destaca-se a chamada “grande dicotomia ou grande divisão”, que separa as culturas com e sem escrita e concebia aquelas com escrita desenvolvida como “avançadas ou modernas”. Ao contrário, as culturas orais seriam “selvagens” ou “primitivas”. Além dessa visão, há uma outra (citada anteriormente) que marca também uma grande dicotomia entre linguagem oral e escrita, a partir de um olhar sobre as conseqüências e os efeitos da introdução da escrita nas sociedades orais. Essa visão entedia

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso incluem toda sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Nada impede que uma forma do mundo cotidiano possa entrar para a esfera da ciência, das artes, da filosofia, por exemplo. Em contato com ela, ambas as esferas se modificam e se interpenetram. Um diálogo poderá perder sua relação com o contexto da comunicação ordinária quando entra, por exemplo, para um texto teatral, uma entrevista jornalística, um romance, uma crônica e adquire, com isso, os matizes do novo contexto (Machado, 2005: 155-161).

Defendendo uma nova maneira de conceber a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, ao analisar dissertações de vestibulandos, Corrêa (2001/2004:297) constata o *modo heterogêneo da escrita* e explica que esse modo heterogêneo marca também os textos de gêneros orais.

Para o desenvolvimento dessa tese, ao se referir à natureza da relação oral/escrito, propositalmente, o autor liga uma prática social do campo das práticas orais (o que chama de o modo de enunciação oral) a uma prática social do campo das práticas escritas (o que chama o modo de enunciação escrita) e, com essa aproximação, tenciona chamar a atenção para a convivência de marcas lingüísticas dessas práticas nos vários eventos discursivos, inclusive nos diversos gêneros escritos produzidos em diferentes níveis de escolaridade (Corrêa, 2001: 145).

Esse modo heterogêneo da escrita é bem definido pelo autor a partir do que ele chama de *formas de esquecimento da heterogeneidade*. A primeira forma, denominada de esquecimento lingüístico-pedagógico da heterogeneidade da escrita, apresenta-se pelo não reconhecimento da falta de genuinidade da escrita, ora atribuindo a presença do oral no escrito a fatores exteriores como os sociais, ora a princípios de adequação estilística que, para atender às exigências da situação de comunicação (esta também vista como exterior ao texto), determinaria o modo mais adequado de

que os sujeitos letrados teriam, por exemplo, um raciocínio lógico mais desenvolvido que um sujeito que não soubesse ler nem escrever.

justificar a presença do oral no escrito, isto é, a interrelação existente entre linguagem oral e linguagem escrita.

Destaca ainda a relação entre o modo heterogêneo da escrita e as diversas transformações tecnológicas que estão ocorrendo no campo da comunicação, caracterizadas, segundo o autor, pela heterogeneidade de materiais significantes. Segue dizendo que, se de uma perspectiva autonomista, pode-se discutir o declínio da escrita em favor de outros modos de comunicação, seria o caso de se perguntar se – encarada como um tipo particular de enunciação (portanto, constitutivamente heterogênea) – o seu modo heterogêneo de constituição não estaria apto a compor, com esses recursos tecnológicos, novos e inusitados encontros. Em suas palavras:

as mensagens que circulam pela internet não deixam dúvidas quanto à composição entre a fala que há naquela escrita e essas novas tecnologias, exemplo, portanto da existência de novos modos também heterogêneos de constituição da escrita (Corrêa, 2004:300).

Na interpretação de Maingueneau (1996: 72), foi a chegada dos “*mídiuns*”³⁵ audiovisuais e o desenvolvimento dos meios digitais que fez com que tomássemos consciência do seu papel crucial na revolução definitiva da natureza dos textos e de seu modo de consumo. Rojo (2001), em nossa opinião, capta bem essas relações/modificações/transmutações que marcam os gêneros do discurso modernamente. Tomemos suas reflexões, que oferecem uma interpretação nesse sentido.

Referindo-se a um trecho de interação em sala de aula (aula de Estudos Sociais) e a um *e-mail*, Rojo (2001a: 56) estabelece algumas reflexões sobre o caráter de *hibridização* de textos, que, mesmo sendo escritos (tal materialidade sendo determinada pela mídia digital, por exemplo), têm forma composicional, estilo e tema muito próximos das

35 Para Maingueneau (1996: 70), o mídiun não é um simples “meio” de transmissão de discurso; ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. Ainda para aclarar melhor, de acordo com nota do tradutor: o mídiun seria mediações pelas quais uma idéia se torna força material (p. 70).

“interações ditas orais” e dos gêneros primários do discurso. Diante desse quadro, com base na perspectiva enunciativa, a autora argumenta que há *uma multiplicidade enorme de relações entre os orais e os escritos, pensados estes discursivamente e não mais na simplicidade de suas materialidades básicas (som e grafia).*

A autora explica, ainda, que ao se falar de escrita, não se estaria falando de uma dada escrita ‘x’, mas de uma multiplicidade de escritos que circulam nas diversas esferas (públicas e privadas) *que mantêm relações complexas com os orais, também diversos, que circulam nestas esferas, em diferentes situações* (Rojo, 2001a: 56).

Ora, o que se vê, a partir do trabalho de Rojo, nada mais é do que uma alteração das condições “materiais”, dos “conteúdos” e do *mídiu*m de determinado gênero do discurso que, num dado momento histórico, configurava-se como uma das formas mais utilizadas de as pessoas se corresponderem (a carta) e que, diante da *nova midialogia* (no caso analisado, a mídia digital), reconfigurou-se em um “outro” gênero (o *e-mail*).

Nesse “novo” gênero imbricam-se *estilos* (escolhas lexicais e sintáticas, uso ou não de gírias ou de registros informais, linguagem mais monitorada ou não etc) e *formas* próprias, anteriormente, de linguagens orais ou escritas, e de maneira tão complexa que fica muito difícil, senão impossível, separá-las, devendo-se antes analisar o novo *estilo e/ou forma composicional* determinados pelas novas situações de produção dos novos gêneros.

Lembramos, no entanto, que o gênero primeiro não desapareceu, permanece sendo utilizado em outras situações onde este *mídiu*m não se encontra disponível, pois os que não têm computador nem Internet ainda escrevem cartas para se comunicar com lugares distantes.

Já dizia Bakhtin (1952-53/1979:279), mesmo talvez não prevendo que no século XXI tivéssemos inimagináveis e infinitos gêneros do discurso (orais e escritos) refletidos igualmente por uma variedade de esferas e mídias cada vez mais complexas, que:

A riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gênero do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que cada esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de modo especial a heterogeneidade dos gêneros dos discursos (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas) [...]. E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso).

Machado (2005: 162) ilumina bem essa questão, mostrando que se, em vida, Bakhtin pôde alimentar suas idéias sobre os gêneros discursivos acompanhando o *florescimento da literatura, da cultura popular, do jornalismo, da publicística e do rádio, no desenvolvimento ulterior da cultura*, as esferas discursivas diversificadas *pelos meios de comunicação, pelos encontros e diálogos interculturais*, por sua vez, redimensionaram o alcance que suas formulações poderiam ter no estudo dos variados discursos da *prosa comunicativa criada pelo filme, pelo programa de televisão e pelos formatos das mídias digitais*.

Assim, não se trata de transportar as formulações de uma área para outra, mas de *reelaborar dialogicamente o pensamento bakhtiniano*. Em face disso, os gêneros discursivos da comunicação mediada são constituídos em função das necessidades culturais atuais, em resposta a uma realidade de globalização e avanço tecnológico.

Dolz, Schneuwly & Haller (1998/2004: 162-163) afirmam que, apesar de ainda persistir o equívoco cometido pela lingüística estrutural, que coloca a língua escrita (artificial) como um sistema substitutivo da língua oral (natural) ou a expressão escrita como simples transposição da expressão oral, essa posição não se sustenta e, baseados em estudos sobre o francês como língua materna, defendem antes a compreensão da existência de um sistema global que integra o oral e a escrita, reconhecendo suas respectivas

especificidades e seu caráter não monolítico. Citando Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987), os autores defendem que:

A escrita vista como sistema de notação da linguagem oral, adquire um caráter incompleto e inexato. A transcrição do oral, que anota o fluxo do oral por meio de unidades descontínuas, coloca uma série de problemas para aqueles que têm de dar conta de aspectos ligados às dimensões prosódicas; as convenções gráficas impõem uma ordem num domínio cujos mecanismos são complexos e ainda mal conhecidos (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998/2004: 163).

Para os autores, como vimos, não existe um oral único que se oporia a uma escrita também única, porque certos escritos, como, por exemplo, os *e-mails*, estão mais próximos das formas consideradas habitualmente como orais e vice-versa. Explicam, ainda, que há outras distinções, tais como: monologal/dialogal, formal/informal, entre outras, que contribuem, igualmente, para dar às *práticas de linguagem* sua configuração particular e para engajar os locutores em atividades de linguagem específicas (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998: 61).

Desse modo, a partir da aceitação da existência *dos orais*, sob variadas formas, relacionando-se com *os escritos*, de maneira muito diversa também, Schneuwly (1997a/2004: 134-135) defende com clareza que:

Fala/escrita se imbricam de tal forma que, em certas situações, são interdependentes: os orais podem se aproximar do escrito e mesmo dele depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar distanciados – como no caso dos debates ou, é claro, na conversação cotidiana.

Em linha semelhante, Rojo (2001b: 65) propõe que definitivamente se abandone a visão dicotômica que marca as abordagens da linguagem oral e escrita. Para a autora, tal dicotomia é referente unicamente à materialidade grafo-fônica. Defende, ainda,

Uma abordagem dos discursos orais e escritos, em diferentes gêneros primários e secundários que circulam socialmente, e que tal abordagem deva ser acompanhada de uma reflexão sobre as relações complexas que

formas tidas como orais e escritas possam apresentar em cada um deles (p. 165).

Portanto, parece que há, atualmente, duas grandes correntes que tratam da relação entre linguagem oral e escrita convivendo nos meios de ensino e acadêmico: a que vê a relação entre linguagem oral e escrita a partir da noção de *continuum*, onde se guarda a noção de gradiente ou escala baseados nas propriedades formais dos textos, deixando entrever, ainda, certa dicotomia, mesmo que relativizada ou mais sutil, e uma outra, que coloca a relação entre linguagem oral e escrita a partir de uma visão sócio-histórica e que concebe diferentes “práticas de linguagem” heterogêneas (Corrêa, 2001; Schneuwly, 1997a; Rojo, 2001a, 2001b, 2001c), que se concretizam nos diferentes gêneros de discurso situados.

A partir desta última perspectiva, à qual estamos nos afiliando, podemos dizer que existem gêneros secundários orais e escritos, da mesma forma que existem os gêneros primários orais e escritos e que serão as diferentes mídias, esferas e situações comunicativas que definirão as diferentes formas e estilos de falar ou de escrever, de ditar ou de ler em voz alta, de escutar ou de tomar notas e assim por diante.

Compreendidas as dimensões materiais e discursivas da linguagem oral e suas relações complexas com a linguagem escrita, no próximo capítulo trataremos da linguagem oral na perspectiva de seu ensino, refletindo as abordagens que visam a um trabalho voltado para a exploração de práticas de linguagem diversas concretizadas nos gêneros, especialmente, os formais e públicos na sala de aula de língua materna.

Capítulo 3

Compreender a linguagem oral *no ensino*

Ensinar a linguagem 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 a palavra pública tem no exercício da cidadania (Brasil/MEC, 1998: 67).

Neste capítulo, realizaremos um panorama geral do que se tem proposto para o trabalho escolar com a linguagem oral no Brasil, descrevendo, em especial, duas abordagens que visam a seu desenvolvimento na sala de aula de língua materna. Dessas duas abordagens, destacamos a que inspira as orientações veiculadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (Brasil/MEC, 1997, 1998), ou seja, a abordagem que prevê a linguagem oral como objeto autônomo de ensino-aprendizagem, a partir dos gêneros da esfera pública de comunicação.

Pode-se dizer que o interesse sobre a linguagem oral e seu ensino é uma preocupação recente para uma realidade antiga, pois a partir das disciplinas Retórica e Poética a linguagem oral foi bastante valorizada nas salas de aula, nos exercícios de elocução e de recitação de poemas. Reaparece nas décadas de 60/70 com a proposta de trabalho a partir de *exercícios de desenvolvimento de linguagem oral em seus usos cotidianos* (Soares, 1996a: 19).

Como reflexo dessa proposta, segundo Moura Neves (2001: 323), os LDP que objetivavam um trabalho com a linguagem oral, passaram, por exemplo, a incorporar textos de histórias em quadrinhos, julgando estar trabalhando o ensino desse objeto. No entanto, isso não foi muito bem explicitado e, menos ainda, compreendido. Daí, talvez seja arriscado falar de um **verdadeiro** ensino de oral nessa época.

Nos últimos anos, o ensino da linguagem oral voltou a ganhar importância e está fortemente sob a atenção dos estudiosos do ensino de língua materna. Sobretudo a partir da divulgação dos documentos oficiais, mais precisamente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (Brasil/MEC, 1997, 1998), tem se verificado uma busca mais direta e intensiva sobre a compreensão do lugar e do papel da linguagem oral na sala de aula de Português. Segundo esses documentos:

*Acreditando-se que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. 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 [...]. Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...].** (Brasil/MEC, 1998: 24-25) (ênfase adicionada).*

Embora ainda não se tendo claramente como tratar da questão específica do ensino dos gêneros públicos reivindicados pelos PCN, o ensino da Língua Portuguesa considerando a linguagem oral começa a ser vislumbrado conforme veremos a seguir.

Numa perspectiva em que se visa a um trabalho muito mais de reflexão sobre a linguagem oral e não sobre os usos concretizados nos gêneros de

discurso, Castilho (1998: 21) defende que a escola deveria começar o trabalho com o aluno, valorizando seus hábitos culturais e lingüísticos:

O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar na escola: a conversação. *O ponto de chegada será a observação do conhecimento lingüístico 'do outro' expresso nos textos escritos de interesse prático (jornais, revistas de atualidade) e nos textos literários (ênfase adicionada).*

Essa proposta objetiva partir da língua que o indivíduo adquire no seio da família e deve ilustrar as variedades sócio-culturais da língua portuguesa, sem discriminações contra a fala do aluno, pois se *o aluno perceber que sua fala é considerada, seu modo próprio de falar será respeitado; sendo sensibilizado para a aceitação da variedade lingüística do outro, com o tempo o aluno entenderá que para cada situação se requer uma variedade lingüística e será assim iniciado no padrão culto* (Castilho, 1998: 13). Ainda em suas palavras: *não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa.* Resta, no entanto, saber como tratar disso na real prática da sala de aula.

Embora, em sua proposta, Castilho (1998) defenda que a escola não deva prender-se apenas ao ensino da escrita, a linguagem oral entra na sala de aula não como um objeto a ser ensinado, mas como um *meio* para auxiliar a construção da norma culta, da competência para a escrita e da *reflexão gramatical*.

Esse autor segue a tendência de focar a linguagem oral muito mais na perspectiva das interações imediatas, das conversações face à face, desconsiderando o oral monologal e planejado, como em certos gêneros orais formais públicos. Mas, conforme vimos no capítulo precedente, o oral concebido como único não existe, mas sim uma diversidade de orais imbricados com os escritos, também diversos.

O aluno certamente sabe mesmo falar, no entanto, quando chega à escola, domina somente uma ou algumas poucas variedades e alguns gêneros cotidianos, mas nunca todas as variedades da língua e raramente a variedade dominante, nem tampouco têm domínio dos gêneros da fala em público. Em outros termos, mesmo sabendo falar em situações diversas das de sua vida privada, não sabe

ainda como fazê-lo numa exposição oral formal de quaisquer assuntos pesquisados ou estudados na sala de aula, por exemplo, e a nosso ver, seria também o papel da escola e do livro didático ensinar esses outros gêneros, pois assim estaria fornecendo elementos para auxiliar na formação cidadã.

Matêncio (2001), com o título *Estudo da língua falada e aula de língua materna*, por sua vez, parte do gênero discursivo “aula”, focalizando as interações orais entre professores e alunos. Seu objetivo é contribuir para a formação do professor no sentido de introduzir, sistematicamente, a interação oral como um dos objetos dessa formação, pois acredita que *as contribuições dos estudos da interação professor/aluno podem levar os futuros professores a uma prática reflexiva, que lhes permita identificar como as ações verbais realizadas em sala de aula manifestam e viabilizam ações didáticas de ensino/aprendizagem* (Matêncio, 2001: 14).

Essa proposta se diferencia da defendida por Castilho porque, de acordo com o ponto de vista da autora, teria a vantagem de integrar à formação de professores o estudo da língua falada, não a partir dos conhecimentos que se tem dessa modalidade lingüística para se introduzir o trabalho com o funcionamento gramatical da língua, mas permitindo aos alunos, ao desvendarem novos objetos de estudo – os gêneros orais dialogados – que descubram, em paralelo, uma prática reflexiva sobre esses gêneros e possam atualizá-los de forma mais consciente.

Em síntese, para essa autora o estudo das interações orais, embora pressuponha graus diferenciados de detalhamento em diferentes níveis de ensino, poderá efetivamente contribuir tanto para a aprendizagem do Português língua materna, como para a formação mesma do professor de Língua Portuguesa, tanto inicial como em serviço.

Esse poderá ser o caminho para que o profissional se torne *habilitado a estudar o funcionamento dos discursos engendrados em sua prática e sua materialidade – em textos orais e escritos – e, portanto, seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos (de diferentes níveis e funções, na produção de textos e na leitura, nas interações, enfim)* (Matêncio, 2001: 207).

No entanto, embora concordemos com a autora que as disciplinas dos cursos de formação que tratam da linguagem oral devam incluir a análise do gênero aula, o que possibilitará não apenas a reflexão sobre as interações orais dialogadas como também a reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem, julgamos que esse estudo, nos projetos de ensino das escolas, deveria ser ampliado a outros gêneros orais, o que implicaria poder também refletir sobre a questão de como ensiná-los e de como aprendê-los.

Outro exemplo de preocupação com o trabalho considerando a linguagem oral é o título *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna* de Fávero *et al.* (2002). Nesse trabalho, as autoras objetivam apresentar o *tratamento da oralidade no ensino de língua materna a partir do princípio de que há o consenso de que o texto escrito não é mais soberano* (Fávero *et al.*, 2002: 7).

Na realidade, também aqui, não aparece o objetivo de um ensino sistemático dos gêneros da linguagem oral como objetos de ensino. Como as autoras mesmo afirmam,

Trata-se de mostrar aos alunos a grande variedade de usos dessa fala, dando-lhes consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada – isto é, tornando-os políglotas dentro de sua própria língua (Fávero *et al.*, 2002: 12).

As autoras se preocupam em explicitar os fatores constitutivos da atividade conversacional, tais como tópico, situação, papéis dos participantes, modo, meio, níveis de estruturação do texto falado, bem como sua coesão e coerência, entre outros elementos. Além disso, dirigem algumas atividades ao professor onde, de acordo com Fávero *et al.* (2001: 83), *o aprendizado das operações de **transformação do texto falado para o escrito** coloca-se como imprescindível para o melhor domínio da produção escrita que se tem evidenciado muito problemática entre nossos jovens estudantes* (ênfase adicionada). Trata-se da descrição das características específicas da atividade conversacional em comparação com a escrita, com vistas a *retextualização* (Marcuschi, 2001), como se pode reafirmar no trecho que segue:

*A análise dos dois textos (falado e escrito) produzidos pelo estudante de ensino médio revela que ele tem consciência de que está diante de duas **modalidades distintas** para a realização do mesmo gênero de texto. Assim, verificam-se eliminações de marcas estritamente interacionais: marcadores conversacionais (né?,aí), bem como marcas prosódicas: alongamentos (uma::), hesitações (ti ti:: gela), pausas (fazer a coalhada...), truncamentos (o rabinho/no rabinho do outro etc), a inclusão da pontuação típica da escrita (vírgula, ponto final, dois pontos) (Fávero et al., 2001: 112) (ênfase das autoras).*

A linguagem oral, nessa proposta, é compreendida também como uma “ponte” para o domínio da escrita, *que se tem evidenciado muito problemática entre os jovens estudantes* (p. 83). Assim, embora não possamos negar que atividades desse tipo possam exercer um papel importante no trabalho de ensino de língua materna (escrita), que possam auxiliar o aluno para uma melhor compreensão da linguagem oral e para uma tomada de consciência sobre a produção de textos escritos, estas não recobrem a possibilidade do domínio, pelos alunos, dos diversos níveis da produção de textos orais; das formas de comunicação pública e, portanto, relativamente mais monitoradas.

Marcuschi (2002: 30-32) postula também um tratamento da linguagem oral nas salas de aula, no mesmo nível em que a escrita é tratada. Parte do princípio de que, sendo o indivíduo constituído na relação dialógica e que a matriz formadora dessa relação dialógica ocorre na e pela interação face a face, o conhecimento da língua falada teria papel fundamental para que o aluno compreendesse tal relação. Disso decorre, segundo o autor, que uma análise da interação verbal oral pode ser uma contribuição para a compreensão do que se entende quando se afirma que o homem é um ser social.

Na visão desse autor, tratar da linguagem oral não é tão difícil; basta apenas procurar compreendê-la. Para tanto, pode-se simplesmente mostrar em que consiste a oralidade analisando as produções de fala de cada aluno, já que todos falam. Em síntese, para o autor, tudo se resume ao seguinte objetivo: *ensinar os alunos perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como patrimônio maior do qual não podemos abrir mão* (Marcuschi,

2002: 32). Para esse trabalho com o oral, o autor defende como sendo de crucial importância a consideração das variedades lingüísticas, porque, segundo ele, *a variação intriga e instaura diferenças que, se não bem compreendidas, podem gerar discriminações e preconceitos.*

Como se vê, a proposta desse autor é semelhante à proposição de Castilho e de Fávero *et al.*, sobretudo porque também indica um trabalho a partir a linguagem oral em geral e das interações face a face. Entretanto, aproxima-se mais das propostas de Fávero *et al.*, porque, assim como essas autoras, propõe atividades que tratem da identificação dos papéis dos interlocutores e dos gêneros produzidos, determinando suas características com base em indicadores do tipo número de participantes, papéis, formas de organizar os tópicos, formas de seqüenciação, tomadas de turno, marcadores conversacionais etc.

Propõe, ainda, atividades que favoreçam a escuta de fitas em que apareçam o registro de fala das mais diversas regiões brasileiras e de pessoas diferenciadas quanto ao sexo, idade, profissão etc. Note-se que são todas, até aqui, propostas de *análise lingüística* da(s) fala(s) – em geral, de diálogos – e não propostas de ensino de *uso* da fala em *produção e compreensão* de gêneros orais.

Podemos aproximar as proposições desses três autores à abordagem que, segundo Nonnon (1991: 112-114), preconiza o recurso sistemático à tomada de consciência e análise, postulando que uma linguagem elaborada, para ser adquirida, supõe a descoberta pela observação dos funcionamentos do oral, em comparação com a escrita em particular, e que põe em relevo as capacidades lingüísticas. A partir da escuta de textos orais e da análise de suas características nos planos fonético, sintático e discursivo, o oral passa a ser conhecido. Entretanto, a autora explica que, embora essa abordagem permaneça presente nos manuais didáticos, apresenta-se muito teórica e aplicacionista o que dificulta, sobretudo, o trabalho prático com os saberes explícitos sobre o objeto.

Essa abordagem não objetiva um ensino sistemático de usos da linguagem oral na sala da aula que possa favorecer ao aluno um domínio dos

gêneros das instâncias não cotidianas; que possibilite ao aluno, fora da escola, discutir regras, julgar leis, optar por um candidato à presidência, negociar seu lugar na sociedade; que favoreça uma melhor compreensão do mundo no qual ele vive, para que saiba enfim participar das ações coletivas e exercer sua cidadania³⁶.

Muitos julgam que a linguagem oral tem papel definido no ensino-aprendizagem da língua materna e que sempre esteve nas salas de aulas, já que ao aluno foi dado o direito à fala, à participação em ocasiões de interações entre o professor e os colegas ou, ainda, nas exposições/seminários constantes, não somente na disciplina Português, mas em todas as diversas disciplinas. Entretanto, reconhece-se que não há uma tradição de ensino da linguagem oral nas nossas escolas; daí não ser espantoso que a maioria dos professores tenha uma visão pouco clara desse desafio³⁷. Não somente professores, mas os autores de livro didáticos, da mesma maneira, partilham de tal visão, conforme apontado anteriormente por Rojo (2004)³⁸, Mendes da Silva & Mori-de-Angelis (2003)³⁹ e Marcuschi (2001)⁴⁰. Algo semelhante ao que ocorre no Brasil, explicam Dolz, Schneuwly & Haller (1998: 49), ocorre também na França e na Suíça, pois, mesmo a linguagem oral estando fortemente presente nas salas de aula (nas rotinas

36 Cf., a respeito, Rojo & Cordeiro, 2004.

37 De acordo com Rojo, durante o curso “Tópicos em Lingüística Aplicada: Gêneros orais e escritos na escola”, ministrado no 1º semestre de 2003, em um trabalho de pesquisa desenvolvido a partir de duas experiências de transposição dos PCN às práticas de sala de aula, estabelecidas por um grupo coordenado por ela, intitulado GRAPHE - Grupo de Assessoria, Pesquisa e Formação em Escrita, verificou-se que a maioria dos professores tem a visão de que o trabalho de ensino da linguagem oral deve pautar-se nas trocas verbais, no falar em sala aula, no dar a voz ao aluno e não em ensiná-lo a partir de algum gênero específico.

38 Conforme Capítulo 1 desta tese.

39 Tomando como objeto de pesquisa práticas de sala de aula em que se considera a linguagem oral como objeto de ensino e uma amostra de livros didáticos recém-avaliados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD/2002), os autores concluem que o trabalho que mais é destacado é o que se presta às interações tanto entre alunos/alunos como entre professor e alunos, o que, segundo os autores, não é suficiente para que se possa pensar em um trabalho de compreensão e produção de textos orais (p.196). Em outros termos, somente este tipo de tratamento dado a linguagem oral não formará o aluno para uma competência e domínio dos gêneros que circulam em instâncias mais formais e públicas, por exemplo.

40 Nessa abordagem, o autor explica que, embora os LDP não mais estejam considerando a linguagem oral como o lugar do erro, pouco dão atenção a um trabalho que a considere. Para ele, tratar-se-ia de um descaso em relação a oralidade em geral (p. 26).

cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), verifica-se que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

Como se vê, o ensino da linguagem oral não constitui desafio dos mais fáceis e tampouco dos mais compreensíveis, principalmente, porque há entre nós um ensino marcadamente dicotômico, onde, ao lado da tradicional oposição linguagem oral *versus* linguagem escrita, há uma outra, que, a nosso ver, reforça ainda mais tal oposição: a relação norma culta ou padrão (preferimos chamá-la de variedade padrão, já que realmente se constitui como uma, dentre as demais variedades que existem na língua) *versus* língua popular (variedades diversas que não se encaixam nos padrões exigidos pela gramática normativa e que são intituladas de variedades não padrão).

Tem-se, assim, uma abordagem que esboça uma simetria direta, bastante acentuada – que, em alguns casos, reveste-se de *sinonímia* –, segundo a qual a *linguagem escrita é sinônimo da variedade padrão* (considerada de maior prestígio dentro da comunidade lingüística e, portanto, tida como melhor, por estar refletida nas gramáticas e nos dicionários) e *linguagem oral seria sinônimo da linguagem não-padrão*, diretamente ligadas às diversas outras variedades menos prestigiadas e vistas, portanto, como o lugar do erro e dos desvios.

Isso reflete, na realidade, um ensino em que se privilegiam as regras da gramática (descritas em frases, ou retiradas de “textos- pretextos” para descrevê-las), e/ou, no máximo, faz-se, em paralelo, um trabalho de leitura (como decodificação apenas, longe da construção dos sentidos) e de produção de textos (redação, gênero que circula estritamente na escola), com vistas às questões ortográficas, principalmente.

Conforme Dolz, Schneuwly & Haller (1998/2004: 159), pode-se explicar isso a partir de razões sócio-histórico-culturais recuperáveis, como vimos no Capítulo 1. Segundo eles, as produções orais foram julgadas a partir de uma norma prescrita para escrita padronizada, ou seja, a linguagem oral como representante de certo “caos lingüístico”, em oposição à escrita, normalizada e ordenada. Concordamos com esses autores quando explicam ser este ponto de vista um verdadeiro obstáculo à compreensão do que seja falar, em

toda sua complexidade, dificultando o que se deveria esperar em matéria de ensino de linguagem oral.

Nesta complexa questão, afinal, o que falta aos professores, aos livros didáticos e à escola para darem um passo mais firme em direção ao trabalho com a linguagem oral? Ou ainda, como devem agir para efetivarem um trabalho de ensino de língua em que seus alunos ampliem os usos da linguagem oral em paralelo com aos da escrita, apresentando-lhes a variedade padrão da língua portuguesa, sem continuar a excluí-los, a expulsá-los ou a estigmatizá-los?

Royo (2001b) afirma que se encontram no alicerce da formação dos professores as causas da grande parte dos desencontros teóricos em relação à prática efetiva da sala de aula. Essa lacuna também se apresenta nos livros didáticos de Português (principais agentes auxiliares desses professores a serviço da prática nas salas de aulas da maioria de nossas escolas). Para mudar esse quadro seria necessário, então, segundo a autora, que esses “agentes” tivessem a compreensão acerca da teoria da enunciação e das teorias dos gêneros do discurso, envolvendo crucialmente a compreensão de todos os conteúdos indicados para as práticas de uso de linguagem (Royo, 2001b: 31-32).

Diríamos, ainda, que, além dessas teorias e conhecimentos, é necessário que se conheça, de fato, os novos objetos de ensino que deverão estar em sala de aula e um desses objetos é **a linguagem oral, suas características, suas variedades, seus gêneros e seu funcionamento.**

Parece, pois, que as informações, as discussões sobre o oral, ainda não estão sendo suficientes para dar conta das questões que envolvem seu ensino-aprendizagem, de tal forma que se destituam algumas imagens como a de que a linguagem oral é apenas uma – a que traduz a fala espontânea em alguma variedade não-padrão da língua – e que, portanto, não existiriam textos orais que utilizassem a variedade padrão. Isso ocorre, como vimos, pelo pouco conhecimento que se tem acerca da linguagem oral, ou, como explica Blanche-Benveniste (1987: 11), pelos *mitos* que persistem e que permitem relegar a linguagem oral a

equivalências confusas do tipo: a linguagem oral é *espontânea, familiar, popular*, sem que se leve em conta sua enorme variedade e seu funcionamento próprio⁴¹.

3.1. Os orais no ensino de Língua Portuguesa: perspectivas para didatização

Como vimos adiante, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/MEC, 1998: 24-25) orientam a escola e os LDP para um trabalho até bem pouco tempo desconsiderado pelo ensino de Língua Portuguesa: um trabalho que toma a *linguagem oral de forma mais competente, em instâncias distintas daquelas do espaço privado, pois não se pode supor que o aluno, por já falar sua língua materna quando chega à escola, faça-o, com o mesmo desembaraço e naturalidade, em instâncias formais e públicas*.

Assim, segundo esses documentos (Brasil/MEC, 1998: 54), os gêneros mais adequados ao trabalho com o oral nas classes de alunos dos 3º e 4º ciclos seriam os seguintes:

Trabalho com a linguagem oral		
Gêneros	Para Prática de <i>produção</i>	Para Prática de <i>escuta</i>
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Texto dramático</i> • <i>Canção</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cordel, causos e similares</i> • <i>Texto dramático</i> • <i>Canção</i>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Notícia</i> • <i>Entrevista</i> • <i>Debate</i> • <i>Depoimento</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comentário Radiofônico</i> • <i>Entrevista</i> • <i>Debate</i> • <i>Depoimento</i>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exposição</i> • <i>Seminário</i> • <i>Debate</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exposição</i> • <i>Seminário</i> • <i>Debate</i> • <i>Palestra</i>
DE PUBLICIDADE		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Propaganda</i>

41 Ver Capítulo 2 a respeito.

Note-se que há gêneros que são sugeridos apenas para o trabalho de escuta, como os da esfera da publicidade.

Na mesma perspectiva dos PCN, o *Guia de Livros Didáticos* (PNLD/2002, PNLD/2005) esclarece que quando o aluno chega à escola tem um grande domínio da linguagem oral, no que se refere aos usos cotidianos de seu convívio social imediato e, através dessa linguagem, efetivará a interação com os colegas e com o professor e, conseqüentemente, também desvendará o sistema de escrita e ampliará o domínio da fala para outras situações e contextos, como por exemplo, **os contextos de uso da língua nos gêneros orais formais e públicos**. Assim, ao **livro didático**, como ferramenta auxiliar desse ensino, caberá:

- *favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem;*
- *recorrer à oralidade na abordagem de leitura e produção de textos;*
- *explorar as **diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e escrita** e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam;*
- *propiciar o desenvolvimento **das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas** (Brasil/MEC -Guia de Livros Didáticos PNLD/2002: 39-40 e PNLD/2005: 251) (ênfase adicionada).*

Portanto, parece haver certo consenso, nos documentos oficiais, de que, no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, deve-se privilegiar os gêneros orais formais e públicos, ou seja, os gêneros distintos daqueles dominados cotidianamente pelos alunos. Esses gêneros se caracterizam

Como formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, pré-definidas, “pré-codificadas” por convenções que as regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito freqüentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais

do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998/2004: 175).

O termo **oral formal** não está, aqui, ligado a prescrições normativistas da gramática *que se exerceriam sobre um oral padrão, independente das situações efetivas de comunicação* (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998/2004/2004:175), mas sim às situações e convenções estreitamente relacionadas aos gêneros orais realizados em público.

Para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, não se pode pensar em um trabalho em que se caracteriza o oral em geral explorando-se exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, é necessário conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações também diversas que estas mantêm com a escrita. Para se constituir o oral como objeto legítimo de ensino, antes de tudo, se faz necessário uma compreensão *das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades lingüísticas e dos saberes práticos nelas implicados* (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998/2004: 168).

Significa dizer que, se se pretende um trabalho de ensino-aprendizagem dos gêneros orais desconhecidos das práticas cotidianas dos alunos (os formais e públicos), é necessário, antes de elegê-los para o trabalho na sala de aula, considerar a realidade de cada escola, os objetivos visados na formação dos alunos, enfim, partir antes do conhecimento do currículo e dos sujeitos que fazem parte dessa escola e dessa comunidade.

Mas, tratando-se de livro didático, compreende-se que o autor não conheça previamente a escola nem os alunos para poder selecionar quais práticas de linguagem e quais gêneros seriam mais adequados para o perfil de aluno e de escola. No entanto, espera-se que, ao menos, conheça um pouco a realidade social circundante, para que possa selecionar os gêneros mais relevantes para a atuação cidadã e a realidade das escolas públicas brasileiras, para adequá-los a um perfil geral do alunado. Além disso, que conheça os Programas e Parâmetros de Ensino – os PCN assim como as

Propostas Curriculares de Estados da Federação – que, de certo modo, oferecem o perfil do que se anseia para o ensino de língua materna e que podem auxiliar na direção do trabalho no LDP.

Esclarecemos, no entanto, dois pontos: que os PCN constituem referenciais que poderão ser acatados ou não nos projetos de ensino específicos e, segundo, as listagens que constam nesse documento – em que se elencam gêneros a serem trabalhados nas salas de aula – não delimita, *a priori*, **quais gêneros precisariam ou deveriam ser tratados** (já que esses são em número ilimitado), mas apenas sugerem alguns gêneros a título de exemplo e reivindicam que a escolha se dê sobre os que estejam inseridos *nas esferas dos gêneros orais formais e públicos*.

3.2. Duas correntes que definem o tratamento do ensino da linguagem oral

Sabe-se muito pouco sobre a realidade do trabalho com a linguagem oral em sala de aula e, no Brasil, desconhecemos pesquisas que apontem filiações a alguma corrente a que estariam ligadas as propostas dos livros didáticos e as práticas que tratam da linguagem oral no ensino das salas de aula de Língua Portuguesa. Pelo que foi mostrado anteriormente por Rojo (2004) e Mendes da Silva & Mori-de-Angelis (2003), parece que as práticas propostas pelos LDP atuais são fortes herdeiras da “Abordagem Comunicativa”.

Proposta para o trabalho com o oral na década de 60 no Brasil, essa abordagem visava antes a competência comunicativa e objetivava desenvolver capacidades de comunicação diversas, em contextos também diversos, a partir de situações reais. Como lembra Soares (1973), nessa abordagem, mais do que falar importava saber “comunicar”.

Dolz (2004) explica que a complexidade de se considerar a linguagem oral como objeto de ensino está no fato desta ser considerada, ao mesmo tempo, como prática a ser desenvolvida em produção e compreensão pelos alunos e como ferramenta das intervenções dos professores. A problemática

reside, fundamentalmente, no fato da linguagem oral ser primariamente concebida como uma ferramenta de mediação e de comunicação, fazendo com que raramente seja considerada como objeto de ensino claramente identificado.

De acordo com Schneuwly *et al.* (1997b), no que diz respeito ao debate atual sobre o ensino-aprendizagem da linguagem oral, podem ser apontadas duas abordagens que se desenvolvem independentemente uma da outra. A primeira foca a possibilidade de se desenvolver as capacidades dos alunos, apoiando-se sobre situações múltiplas que se apresentam na sala de aula, onde o oral é instrumento principal de aprendizagem. A segunda, parte do princípio de que ensinar a linguagem oral significa desenvolver o domínio de diversas situações de comunicação pública (trabalho, escola, administração, política), pela apropriação de gêneros que circulam nessas situações. Vejamos em maiores detalhes cada uma delas.

A linguagem oral como objeto integrado de ensino

Na primeira abordagem, as situações privilegiadas são os momentos de fala inscritos nas seqüências de aprendizagem de todas as disciplinas, onde a verbalização, as trocas entre os alunos abrem as possibilidades de sucesso para as atividades ou para os conhecimentos (Nonnon, 1999: 114-21). Para essa autora, o oral é um *mediador* privilegiado de conhecimentos e de desenvolvimento intelectual, sobretudo se se considerar que os enunciados dos alunos são um revelador de suas interpretações, de suas estratégias e dos obstáculos com os quais se confrontam. A variedade funcional e a riqueza das relações a serem verbalizadas dentro de uma atividade ou da resolução de problemas, segundo a autora, suscitam uma diversificação de papéis e de condutas, enriquecendo as formulações (sustentações do que se pensa; confrontações e justificações, hipóteses) e o esforço de verbalização e da interação suscitam os avanços cognitivos.

Por outro lado, Schneuwly *et al.* (1997b) explicam que se trata, nessa posição, de um interacionismo essencialmente intersubjetivo⁴², na medida em que essa abordagem focaliza prioritariamente a dinâmica das trocas no momento da aprendizagem. Além disso, defendem que, numa abordagem como essa, a intervenção didática se faz, sobretudo, incidentalmente, para melhorar o domínio dos gêneros escolares “naturais”, produzidos na instituição escolar através de seu próprio funcionamento. Embora não se enquadre na didática que trata da “linguagem oral em geral”, essa perspectiva também não considera a possibilidade de um trabalho sistemático com determinados gêneros da esfera pública de comunicação, afastando-se, portanto, dos objetivos requeridos pelos PCN de ensinar, de fato (e de direito) os gêneros desconhecidos pelos alunos.

A linguagem oral como objeto autônomo de ensino

A segunda abordagem, de acordo com Schneuwly *et al.* (1997b), distingue-se em dois pontos da primeira, pois:

- a) isola os gêneros para serem objetos de trabalho didático –*gêneros escolares*, que funcionam dentro dos contextos de apropriação dos saberes, ou os *gêneros não escolares*⁴³, que circulam na sociedade mais ampla, além dos muros da escola;
- b) fornece ao aluno ferramentas de linguagem que favorecem um domínio melhor dos gêneros trabalhados, pela maneira com que funciona: diversificada, sistematizada e parcialmente distanciada das atividades de linguagem.

42 Segundo Dolz & Schneuwly (1996/2004: 47) o interacionismo intersubjetivo prioriza a dinâmica transacional das trocas na aprendizagem. Parte da teoria sociocognitiva da aprendizagem, que centra sua atenção sobretudo nos contextos de interação, de influência mútua, de trocas verbais e de atividades de construção conjunta em situações “naturais”, relegando a um plano acessório as intervenções artificiais e intencionais, ditadas pelo meio social. Os discursos são considerados como objetos de aprendizagem, mas raramente são abordados como objetos de ensino. Traduzido por Rojo e Cordeiro, 2004.

43 O autor explica que todo gênero, a partir do momento em que entra na escola, passa a ser considerado escolar. A transposição didática transforma seu valor de uso; ele torna-se outro gênero – para ensinar e aprender. Rojo (2003) prefere denominá-los gêneros escolarizados.

Schneuwly caracteriza essa abordagem dentro de um quadro do interacionismo não somente intersubjetivo, mas também *instrumental* ou *semiótico*⁴⁴. Segundo o autor, nessa abordagem, não tem lugar o trabalho sobre as capacidades da fala em geral, nem o trabalho sobre as situações de comunicação privadas. Entretanto, isso não deixa necessariamente de fora as “expressões de si” em situações bem definidas, como dramatização, narrações coletivas ou jogos de linguagem, como o jogral, por exemplo, muito utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa abordagem, são as formas institucionalizadas da linguagem oral que devem ser consideradas onde a fala dos outros não é somente aquela imediatamente presente, mas, ao mesmo tempo, aquela proferida em outro momento, mais cedo, por outros não presentes; fala da instituição e de seus membros e representantes. Essas falas podem e devem ser integradas sob uma forma enunciativamente explícita dentro do discurso próprio, onde a estrutura do discurso é o resultado de uma intensa ação recíproca entre gestão local e gestão global do discurso (Schneuwly *et al.*, 1997b: 5).

Essa abordagem, no que refere ao objeto a ser ensinado em matéria de linguagem oral nas salas de aula de língua materna, centraliza o trabalho sobre os gêneros da comunicação pública: por um lado, os que servem à aprendizagem escolar, ao mesmo tempo a serviço do ensino da língua materna e de outras disciplinas – exposições, relato de experiências, entrevistas, discussão em grupo etc. – e, por outro, os gêneros da vida pública em sentido amplo do termo, tais como os gêneros dramáticos, o debate, o testemunho diante de uma instância oficial, entre outros.

44 Para Dolz & Schneuwly (1996/2004:48) o interacionismo instrumental ou semiótico insiste sobre as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos. Uma teoria social do ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola. Considera as necessidades e finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação, na qual os modelos retidos dependem de sua valorização social; analisa as intervenções intencionais dos professores em função de um projeto, distinto da esfera cotidiana de experiência do aluno. [...] As intervenções são reguladas pelos professores, que são responsáveis por ajudar o aluno a assimilar as novidades [...]. Traduzido por Rojo e Cordeiro 2004.

Dentro da ordem das capacidades de linguagem requeridas para a produção ou para a compreensão de um gênero oral, Dolz & Schneuwly (1998: 76-89) apontam três delas que estão implicadas na apropriação desses gêneros: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades lingüístico-discursivas*.

Vejamos cada uma dessas capacidades descritas detalhadamente por Dolz & Schneuwly (1998), para depois (na análise) verificarmos seu favorecimento ou não pelos LDP, ou seja, tentar depreender os saberes explorados no ensino-aprendizagem da linguagem oral.

Apoiando-se em alguns teóricos, dentre outros Bruner (1983) e François (1990; 1993), os autores explicam que a criança, em interação constante com seu meio, constrói, desde os seus primeiros meses de existência, um conjunto de capacidades comunicativas, principalmente por meio da utilização de sistemas semióticos não verbais bastante sofisticados e, em certo momento, também por produções sonoras.

Assim, não tendo acesso ainda à possibilidade de designação, esses sistemas, que têm um valor ilocutório, servem para agir sobre uma outra pessoa (por exemplo, pedir ao pai um objeto fora de seu alcance) e, ao mesmo tempo, ajudam a criança a construir os primeiros significados ligados ao valor do uso dos objetos em seu meio. No momento em que aparece a linguagem propriamente dita, com o aparecimento das formas locutórias, ou seja, da possibilidade de designar os objetos e acontecimentos do mundo, as crianças vão se integrar em situações de interação já bem conhecidas e desenvolverão as capacidades de ação verbal ou de linguagem.

Ainda segundo esses autores, as brincadeiras em grupo, ritualizadas nas interações sociais, permitem às crianças descobrir os cenários (modelos de interação padronizada) que servem de suporte para a aquisição e utilização da linguagem, o sucesso da comunicação supondo um contexto convencional compartilhado (por exemplo, uma dramatização).

Com a perseverança dos adultos na estruturação dos cenários e sua ação interpretativa, a criança passa não somente da comunicação não verbal à linguagem verbalizada, como também começa a utilizá-la como instrumento

de regulação das trocas, o que supõe que, por meio da linguagem, a criança não designe somente as coisas e acontecimentos do mundo, mas aprenda, ao mesmo tempo, a representar, no seu texto, a situação de comunicação na qual ela se encontra. Para os autores, as capacidades relativas a essas representações (capacidades *discursivas*) são interessantes porque fornecem ao produtor de um texto (oral ou escrito) as bases a partir das quais ele orienta sua ação de linguagem, bases que são em parte representadas no texto.

As capacidades de ação

As *capacidades de ação* permitem, pois, adaptar a produção de linguagem aos contratos dos quadros de interação e às características dos conteúdos referenciais mobilizados na produção de linguagem. Independentes da complexidade da ação (o pedido de um brinquedo por uma criança à mãe ou a exposição de fatos de um processo por um advogado no Tribunal), essas capacidades implicam três tipos de representações:

- a) *as representações relativas ao ambiente físico onde se realiza a ação (local e momento onde o texto é produzido, a presença ou ausência de receptores/destinatários);*
- b) *as representações relativas à interação comunicativa: o estatuto social dos parceiros (os papéis representados pelo enunciador e pelo destinatário), o lugar social dentro do qual se realiza a interação e o objetivo da interação;*
- c) *os conhecimentos de mundo estocados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto (Dolz & Schneuwly, 1998: 77).*

Essas capacidades estariam diretamente ligadas ao projeto mesmo de comunicação a ser realizado, onde é necessário focalizar as seguintes dimensões:

Planejamento: trata-se de propor aos alunos mais ou menos um plano da *atividade* de linguagem que será abordada. Uma exposição oral, um debate? Quais os *interlocutores*? Quem participará? Todos os alunos,

apenas alguns alunos? Individualmente ou em grupo? Quem será o destinatário? Os alunos mesmo da classe ou outra sala? Numa dramatização, por exemplo, poderiam ser os pais ou a sala vizinha ou toda a comunidade escolar. Em qual *contexto* se passará, no auditório da escola? Na sala mesmo?

Conteúdo: toda produção oral implica o domínio de um conteúdo. É necessário, pois, que os alunos tomem conhecimento da importância desse conteúdo, ou seja, do tema geral a ser tratado.

Objetivos da atividade: esclarecer ou deixar evidente aos alunos que as atividades de linguagem que eles vão desenvolver – produzir um texto oral ou oralizar um texto escrito – não será realizada com um fim em si mesma, mas objetivará o ensino-aprendizagem de um gênero, para aprendê-lo e melhor dominá-lo. Eles precisarão saber *por que e para quê* estarão fazendo tais atividades: em que estas os ajudarão a desenvolver certas capacidades de linguagem importantes num trabalho com o gênero debate, por exemplo. Ademais, essas informações servirão também para a tomada de consciência de como está atuando o aluno e, acima de tudo, seu desempenho poderá, em geral, ser (auto-)avaliado⁴⁵ (Dolz & Schneuwly, 1998: 96).

Os autores ressaltam que o interessante disso tudo é que, ao mesmo tempo em que o projeto comunicativo fixa os parâmetros necessários para o preparo de uma situação de comunicação, ele define o objeto de ensino-aprendizagem, em outros termos, define o *gênero* a ser ensinado/estudado.

As capacidades discursivas

Para a compreensão e apreendimento das capacidades discursivas necessárias para o domínio de produção e compreensão dos gêneros orais,

⁴⁵ Embora não estejamos aqui nos propondo a tratar sobre a avaliação sugerida ou não pelo LDP ao professor, ressaltamos que este seria um ponto que Dolz & Schneuwly (1998: 97-99) consideram como de importância crucial – o olhar avaliativo do professor, sobretudo nas primeiras produções. A observação do professor permite remodelar, adaptar mais precisamente as atividades às capacidades particulares dos alunos da classe, ao mesmo tempo em que se tem consciência sobre as possibilidades e dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido diz respeito, parcialmente, às capacidades dos alunos e os coloca frente a seus próprios limites.

Dolz & Schneuwly (1998), apoiando-se em Bronckart (1997) e Adam (1992), entendem que, do ponto de vista de sua infra-estrutura, o gênero se apresenta, entre outras marcas, como um todo que compreende em uma composição única variantes discursivas e seqüências textuais embutidas ou justapostas.

Considerando que a escolha do gênero mobiliza uma série complexa de capacidades que interagem fortemente entre si, Dolz & Schneuwly (1998: 79), reagruparam-nas em dois subconjuntos principais. O primeiro seria o que, segundo eles, Bronckart (1997) chama de *gestão de infra-estrutura geral do texto*. Trata-se de escolher uma dentre as grandes variantes discursivas disponíveis que seriam ou os *discursos interativos* – ancorados diretamente na situação de produção – ou os *discursos teóricos* – autônomos do mundo comum do produtor; ou as *narrativas interativas* – onde os acontecimentos narrados estão em relação com os agentes da ação de linguagem em curso – ou os *discursos narrativos* – autônomos e disjuntos das ações de linguagem em curso. Chamam ainda atenção, citando Adam (1992), para o fato de que, ao mesmo tempo, os gêneros são compostos de seqüências textuais que podem ser distinguidas como: seqüências *narrativas*, *descritivas*, *argumentativas*, *explicativas* e *dialogais*.

O segundo conjunto diz respeito a outra questão envolvida na produção de um texto que, de acordo com os autores, implica continuamente na escolha e na elaboração de conteúdos. Parcialmente presentes na memória, segundo modos de organização amplamente desconhecidos, esses conteúdos são mobilizados por um texto, em função do que já foi dito antes, por si mesmo e pelos outros. Eles se transformam e se organizam pelo fato mesmo de serem enunciados em um momento particular. Desse modo, novos conteúdos surgem por efeito desse reencontro entre o texto já dito e o texto a ser produzido, ou seja, o discurso é tecido a partir do discurso do outro.

A relação entre essas duas dimensões de produção de discurso (estrutura geral do gênero e a escolha e elaboração de conteúdos) não é determinista em nenhum sentido, explicam os autores, pois os conteúdos de um texto não existem previamente antes de serem colocados no texto e a

infra-estrutura textual, pelo fato mesmo de impor parcialmente através de sua forma o que é dito (em certo momento do texto criado pela combinação dos conhecimentos, lembranças etc), ela articula de maneira nova e imprevisível os conteúdos já lá.

Para Rojo (1998), no entanto, o uso de tal perspectiva na prática de sala de aula poderá ser arriscado, pois os professores de língua materna poderão reduzir a enunciação a seus aspectos formais ou textuais, já que este se constitui em um trabalho que lhes é mais familiar. Para essa autora (no prelo), esse procedimento dificulta uma compreensão mais efetiva dos aspectos especificamente enunciativos em um trabalho que toma os gêneros discursivos numa perspectiva aplicada.

Reconhecemos também que na perspectiva em que os objetos privilegiados são os gêneros orais formais e públicos, portanto, objetos institucionalizados, poderá haver ainda o risco de, na sua didatização, estes serem colocados como produtos acabados e estáveis e, assim, perder-se de vista sua característica essencial, que é possibilidade de transformar-se e relacionar-se entre si (nas relações inter-genéricas).

Mas Bentes (2004:36-40), com uma proposta de trabalhar com agrupamento de gêneros, acredita ser possível abordar os gêneros de discurso diversos, considerando também o conhecimento sobre os aspectos tipológicos que os constituem. Em suas palavras:

Procuramos também trabalhar com a noção de tipo textual porque acreditamos que os tipos (por ex., a narração, a descrição e a dissertação) constituem construções lingüísticas necessárias para, entre outras coisas, garantir, por parte dos alunos, um domínio mais consciente dos gêneros, em especial dos gêneros que jogam com a heterogeneidade (Bentes, 2004,36).

As capacidades discursivas, que envolvem as propriedades formais dos textos nos gêneros e constituem, em conjunto com as demais capacidades (de ação e lingüístico-discursiva), saberes necessários para o ensino-aprendizagem dos gêneros orais formais e públicos, são, também, noções fundamentais para nossa análise, que busca depreender quais saberes estão

sendo mobilizados pelas propostas dos LDP que tomam esses gêneros orais como objeto de ensino.

Assim, pensamos que os riscos poderão talvez ser minimizados, ao menos em parte (já que se precisa contar também com a formação contínua do professor sobre os novos objetos de ensino), se se considerar os gêneros do discurso como objetos de ensino que se **transformam**, dentro do quadro das atividades propostas pelos LDP, graças às interações complexas (e inegáveis) entre LDP/professor/aluno. Em outros termos, a construção e a compreensão do objeto (o gênero oral formal/público) precisam ser pensadas **sempre** inseridas na situação didática.

As capacidades lingüístico-discursivas

Dolz & Schneuwly (1998: 79-81) explicam que a arquitetura de um texto é indissociável dos materiais que o compõem. Uma narrativa de experiência vivida pode ser reconhecida também pelo uso da primeira pessoa *eu* que indica a responsabilidade daquele que conta a narrativa; ou as marcas temporais, como *há alguns anos quando eu era pequeno e vivia ainda*; pelo tempo do verbo; pelos organizadores temporais que marcam as partes do texto, como *um dia, no dia seguinte* etc. Os autores ressaltam que, quando falam das *capacidades lingüístico-discursivas*, estão se referindo precisamente às operações implicadas na produção do texto. Com esse propósito, distinguem as capacidades necessárias para dominar quatro subconjuntos de operações:

a) No processo de *textualização*, há dois tipos de operação⁴⁶:

1. Operações de *conexão* e *segmentação*: articulam os diferentes níveis de organização do texto – organização das partes, dos segmentos e das intervenções; a separação, as ligações ou a integração entre os enunciados, os períodos e as convenções;

⁴⁶ Ver também a respeito Schneuwly (1988).

2. Operações de *coesão nominal e verbal*: trata-se, por um lado, da utilização da revisão de uma unidade fonte do texto pelos sintagmas nominais ou os pronomes (por exemplo, na seqüência *minhas irmãs...a mais velha...ela...a primeira...minhas irmãs*, onde a primeira expressão marca a inserção dentro do texto de uma unidade de significação nova e, a partir dela, estabelece-se uma seqüência anafórica que explicita as relações de solidariedade entre esta unidade e aquelas que a retomam). Trata-se também, por outro lado, da gestão dos tempos do verbo.

b) A *tomada de posição enunciativa* contribui para o estabelecimento da coerência pragmática de um texto, explicitando, por um lado, diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) suscetíveis de serem formulados em atenção a um ou outro aspecto do conteúdo temático e, por outro lado, as fontes mesmas dessas avaliações: quais são as instâncias que as assumem (Bronckart, 1997: 317).

Na compreensão de Dolz & Schneuwly (1998), a *tomada de posição enunciativa* se realiza também através de dois tipos de operação. A *organização das vozes enunciativas* regula a relação entre as diferentes vozes que podem aparecer dentro de um texto. As *expressões de modalização* "temperam" os comentários e avaliações feitas pelo autor ou por outras vozes implicadas no texto sobre o conteúdo temático.

Essas modalizações podem suscitar valor de verdade (*é evidente, provavelmente*), exprimir obrigações, o direito, a norma (*é necessário, pode-se*) ou suscitar uma apreciação (*infelizmente, sinto muito*). Em síntese, essa *tomada de posição enunciativa pode ser traduzida pelas marcas de pessoa, de verbos do dizer e do pensar, pelas modalizações e pelos discursos reportados* (Rosat, 2000: 18).

c) As *operações de construção de enunciados*⁴⁷, de acordo com os autores, parecem poder ser discutidas por conceitos de *cláusula* e de *período*

47 Não delimitamos essas operações nos livros, por entender que elas somente poderão ser apreendidas no momento mesmo do desempenho do aluno no trabalho com o gênero, quer dizer, dentro da construção mesma do enunciado ou texto.

introduzidos por Berrendonner (1990; 1993). Os autores explicam que uma *cláusula é uma unidade de comportamento que introduz uma mudança no estado corrente da memória discursiva dos interlocutores* (Dolz & Schneuwly, 1998: 80).

Uma *cláusula* pode contar com um só elemento – por exemplo, *Caneta!*, dentro de um contexto onde se deve assinar um documento e não se dispõe de um instrumento que permita escrever – e pode igualmente combinar vários elementos lingüísticos – por exemplo, *Dê-me a caneta*, dito indicando o lugar onde se encontra a caneta. O enunciador encadeia as cláusulas entre si, em *períodos* marcados pela curva entoacional. A entonação conclusiva delimita um período, entretanto as *cláusulas* no interior de um período são delimitadas pelas entonações progressivas (que suscitam atenção do interlocutor).

Em um enunciado como *É o Sérgio? Ótimo! A gente vai ter uma boa refeição!*, um certo número de elementos não explícitos devem ser tratados como admitidos para compreender as articulações de sentido (Sérgio que vai cozinhar hoje; Sérgio é um bom cozinheiro etc.). Assim, os autores explicam que as ligações que se estabelecem em um período como esse se fundam sobre possibilidades de inferir as informações, graças à memória discursiva.

d) *A escolha dos itens lexicais*: Para os autores, essa escolha constitui um conjunto de operações com uma estreita interação com os outros níveis. A partir da maneira como são organizados os elementos lexicais dentro da memória dos locutores, as operações são feitas em função igualmente da coesão nominal que elas ajudam a colocar em evidência, de algumas dimensões levadas em consideração, da modalização, da situação de comunicação e do gênero (Dolz & Schneuwly, 1998: 80-82).

Por fim, os referidos autores chamam ainda atenção para que não se esqueça da relação inegável entre os elementos prosódicos, cinésicos e os aspectos lingüísticos na didática do oral.

Para ilustrar essa tese de que a noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com meios lingüísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível, Dolz, Schneuwly e Haller

(1998/2004: 177-178) apresentam um exemplo de como essas capacidades de linguagem podem ser reconhecidas nas características dos gêneros a partir de dois gêneros públicos diferentes: a “assembléia de classe” e a “apresentação de uma emissão radiofônica” de uma receita de cozinha.

No que refere às capacidades de ação:

- os lugares sociais de produção (o rádio e a sala de aula) determinam contextos bem diferenciados: os enunciadores desempenham papéis institucionais bastantes distintos onde um destinatário conhecido pode se implicar, no caso da assembléia, e um público desconhecido e ausente, no caso da emissão do rádio;
- a finalidade das duas situações de comunicação é também diferenciada, no primeiro exemplo, trata-se de tomar a palavra para tentar resolver coletivamente um problema de organização da sala de aula, no segundo, trata-se de tentar passar uma informação de modo que permita ao destinatário compreender uma receita de cozinha para poder realizá-la;

No que respeita às Capacidades Discursivas:

- a assembléia de classe é uma situação de diálogo entre um grupo de participantes e a receita de cozinha numa emissão de rádio e enuncia-se geralmente na forma de monólogo;
- a organização do texto, no primeiro caso, é co-gestionada, ou seja, produzida pelo próprio desdobramento da assembléia, já no segundo caso essa organização textual toma forma de uma seqüência cronológica de descrições de ações;

No que tange às Capacidades lingüístico-discursivas:

- o vocabulário e as formas lingüísticas também são, obviamente, diferentes nas duas situações;

Quanto aos aspectos ligados à prosódia e aos meios não lingüísticos, a dicção aparece como uma exigência mais importante na emissão de rádio que na assembléia, na qual a presença do grupo, os conhecimentos

compartilhados da situação, os implícitos, a possibilidade de utilizar gestos e a mímica constitui outra fonte de informação.

Segundo os referidos autores, essa breve comparação mostra o que a caracterização de cada gênero pode apresentar de interessante para o ensino. Explicam ainda que, por exemplo, se fosse feita uma análise aprofundada das unidades lingüísticas desses gêneros, seria possível verificar as fórmulas interrogativas, as unidades de responsabilidade enunciativa (*em minha opinião*), os conectivos argumentativos (*mas*) e as modalizações (*provavelmente, pode ser que*) estariam presentes na intervenção da assembléia. Diferentemente, na apresentação da receita de cozinha, poder-se-ia observar verbos de ação (cortar, misturar etc), formas verbais no infinitivo ou no imperativo e organizadores enumerativos (*primeiro, em seguida, depois*).

Como se nota, há direções a serem seguidas para o trabalho com a linguagem oral e, embora não neguemos que a abordagem em que se privilegiam as interações inscritas no quadro geral não importa de qual situação de sala de aula possa desenvolver capacidades de expressão oral dos alunos, nossa posição é a de que devemos privilegiar as práticas de linguagem oral das instâncias públicas (como defendem os PCN), pois são estas de menor acesso aos alunos e que, portanto, precisam ser ensinadas.

Essa defesa parte do princípio de que é necessário preparar os alunos para que atuem na vida como cidadãos (em situações públicas principalmente) defendendo oralmente seus interesses e suas idéias. Nesse sentido, o papel da escola (do LDP também diante de seu *status* nas escolas brasileiras, já comentado), a nosso ver, é fornecer mecanismos e intervenções didáticas adequadas para desenvolver as capacidades dos alunos para tal.

Lembramos, por fim, que, independentemente da abordagem ou da linha que trate do ensino-aprendizagem da linguagem oral, há de se reconhecer que não se pode estudá-la sem se confrontar com um problema, que se apresenta complexo nesse trabalho: o das relações entre linguagem oral e escrita, ainda sujeito, como vimos, a controvérsias.

Capítulo 4

Metodologia de análise dos dados

*[...] um trabalho de pesquisa acerca de um material lingüístico concreto – a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário, a estilística da língua, etc – lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam sempre com as esferas de atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos, legislativos, documentos oficiais e outros [...] cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda a sua diversidade formal, etc. **É deles que os pesquisadores extraem os fatos lingüísticos de que precisam** [...]*
(Bakhtin, 1952/53/1979:182)(ênfase adicionada).

4.1. Questões de pesquisa

Como vimos no capítulo 1, os livros didáticos de Língua Portuguesa estão buscando, de uma forma ou de outra, atender às propostas e diretrizes do Ministério da Educação (MEC) veiculadas nos documentos oficiais, principalmente as dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Dentre outras coisas, parece haver a preocupação de se incorporar a linguagem oral no trabalho do ensino-aprendizagem da língua materna, numa tentativa de transpor para esses livros os novos saberes produzidos sobre o ensino-aprendizagem de língua materna que são reivindicados por tais documentos.

Estamos, portanto, colocando em discussão textos diversos (discursos acadêmicos, documentos oficiais como os PCN, produtos do PNLD e livros didáticos). Nessa discussão consideramos a abordagem enunciativo-discursiva bakhtiniana que *vem sendo mobilizada e tem a vantagem de valorizar o corpus e despertar no analista a capacidade de dialogar com esse corpus a partir de sua materialidade, de suas particularidades [...]* (Brait, 2001: 16). E veremos, de fato, que os dados foram se “abrindo para diversos diálogos”, na medida em que, a cada passo de análise, outros dados surgiram provocando “novos diálogos” e “novas interpretações” e assim, paulatinamente, foi se traçando o fio que conduziu a análise, permitindo responder às questões específicas de nossa pesquisa.

Em um texto sobre a metodologia das Ciências Humanas, escrito em 1974, Bakhtin considera, tanto para as Ciências Humanas (que tratam do espírito) como para a Ciência das Letras, a palavra como constitutiva e, ao mesmo tempo, objeto de estudo dessas ciências. Numa perspectiva dialógica, Bakhtin (1979/1974: 404-405) afirma a interação como essencial para os estudos dos fenômenos humanos e destaca a importância da compreensão (construída a partir dos textos e signos criados pelo homem) e o caráter interpretativo dos sentidos construídos. Com isso, tem-se uma complexa relação entre o *texto – objeto de estudo e de reflexão, com o contexto*. Conforme autor:

Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é cotejo de um texto com outros textos. O comentário. Dialogicidade deste cotejo [...]. Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos de futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimenteï).[...] O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata de um contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico opositivo [...] por trás desse contato há o contato de pessoas e não de coisas (Bakhtin, 1974/1979: 404-5).

Segundo o autor, ao contrário do que ocorre nas Ciências Exatas, *uma forma monológica de conhecimento onde o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela* (p. 403), nas Ciências Humanas o homem é visto como aquele que se expressa por meio de textos orais e escritos na busca de uma resposta, de uma compreensão e, dessa forma, *o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico* (p. 403).

Dessa forma, compreender a pesquisa das Ciências Humanas a partir de uma perspectiva sócio-histórico-dicursiva força a reconhecê-la como uma relação entre sujeitos, possibilitada pela linguagem, pela ação *ativo-responsiva* constante, dinâmica.

Reconhecendo que a transposição didática e a implementação de saberes teóricos não convencionais não são tarefas simples de se executar (mesmo não se configurando numa prática direta na sala de aula, já que os livros didáticos representam apenas um dos níveis de transposição didática), objetivamos 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. Frente a esse objetivo, delinearam-se as seguintes questões:

1. Quais gêneros orais são propostos (debate, mesa redonda, entrevista etc.)?
2. Como são abordados? Que saberes sobre o ensino-aprendizagem da linguagem oral são favorecidos?
3. Como os gêneros orais e escritos se articulam no quadro do trabalho de ensino que os toma como objetos, no que respeita à relação entre linguagem oral e escrita?
4. Qual o impacto da avaliação pedagógica exercida pelo PNLD sobre a abordagem da linguagem oral nos LDP?

Entendemos que as respostas às perguntas acima delineadas poderão oferecer subsídios para melhor compreender algumas das **possibilidades e**

limites do trabalho com a linguagem oral em sala de aula e o papel do livro didático de Língua Portuguesa nesse trabalho.

4.2. Dispositivos de pesquisa

Nosso *corpus* de pesquisa (LDP de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental) está inserido de uma forma bastante ampla no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD)⁴⁸. Os livros que analisaremos foram avaliados em duas edições sucessivas do Programa (PNLD/2002 e PNLD/2005), estando nas salas de aulas de 2002 até o final de 2007.

Nossa pesquisa se insere também numa Pesquisa Integrada maior, subsidiada pelo CNPQ. Trata-se da Pesquisa Integrada IEL-UNICAMP/CEALE-UFMG Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação, coordenada pelos Professores Doutores Roxane Helena R. Rojo (IEL-UNICAMP) e Antônio Augusto Gomes Batista (CEALE-UFMG). Essa pesquisa elabora os resultados da avaliação dos LDP em termos de diferentes Bases de Dados⁴⁹. Em nosso estudo utilizaremos tanto produtos provenientes diretamente da avaliação do PNLD, como as Resenhas presentes nos Guias de livros didáticos, como produtos da Pesquisa Integrada - as Bases de Dados, além da análise dos livros didáticos selecionados. Assim, os *corpora* desta pesquisa foram compostos por:

- duas Bases de Dados (PNLD/2002 e PNLD/2005);
- três resenhas contidas no *Guia de Livros Didáticos* do PNLD/2002 e por três do PNLD/2005;

48 Com a finalidade de assegurar a qualidade didático-pedagógica dos livros a serem adquiridos, pelo Governo Federal para as escolas Públicas, o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) estabelece uma avaliação pedagógica das obras nele inscritas. Coordenado pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação o PNLD objetiva a aquisição e a distribuição, gratuita e universal, de livros didáticos – de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia – para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro. A avaliação didático-pedagógica atribui menções (RD, recomendado com distinção; REC, recomendado; RR, recomendado com ressalvas) aos livros que são considerados aptos a circular nas salas de aula de Ensino Fundamental, excluindo os considerados inaptos (EX, excluídos), por apresentarem erros conceituais, insuficiências metodológicas ou preconceitos de qualquer espécie. A Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e escrita), por meio de convênio com o MEC sedia a avaliação dos LDP.

49 Explicaremos logo adiante como se constituem essas Bases.

- três coleções de livros de 5ª 8ª série, avaliadas nos PNLD/2002 e três coleções de livros de 5ª 8ª série, avaliadas nos PNLD/2005.

4.2.1. Seleção e descrição dos *corpora*

As Bases de Dados

As Bases de Dados constituem-se em instrumento de análise do perfil dos LDP elaboradas na Pesquisa Integrada a partir das fichas de avaliação consolidadas⁵⁰ das coleções avaliadas nos PNLD.

As fichas são compostas por uma série de rubricas, que espelham e concretizam os critérios de avaliação da área de Língua Portuguesa. Essas rubricas encontram-se divididas por módulos - Natureza do material textual, Atividades de leitura e compreensão de textos escritos, Atividades de produção de textos escritos, Produção e compreensão de textos orais, Construção do conhecimento lingüístico, Manual do Professor, Aspectos Gráfico-editoriais.

A título de ilustração, apresentamos a seguir os excertos das fichas de avaliação consolidadas dos PNLD/2002 e PNLD/2005 correspondentes ao módulo que avalia o trabalho com a linguagem oral. Nas próximas páginas:

50 Após a avaliação minuciosa feita por cada parecerista e pelo coordenador do PNLD, faz-se uma avaliação conjunta da coleção de LDP, chamada "consolidação", para então serem elaborados uma Ficha de avaliação consolidada e um parecer final (EX) ou uma resenha (RD, REC. RR) para o Guia de Livros Didáticos. Portanto, estas fichas refletem o ponto de vista de pelo menos três avaliadores.

Excerto 1. Ficha de Avaliação do PNLD/2002-Compreensão e Produção de textos orais (As rubricas abaixo representam a numeração de 53 a 65)

O TRABALHO COM A COMPREENSAO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS		
O LD favorece a produção e a compreensão de textos orais na interação em sala de aula	Sim	Não
O LD toma a linguagem oral como objeto de ensino		
O LD explora as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o oral e o escrito e suas relações, tanto em seus aspectos formais como funcionais		
As propostas valorizam e efetivamente trabalham a variação e a heterogeneidade lingüísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral		
O LD propicia o desenvolvimento das habilidades e formas discursivas envolvidas na produção e na compreensão de textos orais em situações formais e/ou públicas		
Observações: [Mencione páginas e comente os exemplos elencados]		
Tipologia	Sim	Não
Diversidade de gêneros discursivos orais		
Diversidade de variedades e registros		
Observações: [Mencione páginas e comente os exemplos elencados]		
Formulação das propostas	Sim	Não
Adequação em relação aos objetivos		
Variedade na formulação		
Clareza e correção na formulação		
Clareza e correção nos conceitos mobilizados		
Progressão das atividades		

Excerto 2. Ficha de Avaliação do PNLD/2005- Compreensão e Produção de textos orais.(As rubricas abaixo representam a numeração de 70 a 79)

O TRABALHO COM A COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

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

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

Avaliação do aprendizado	1/0
79. Presença ou sugestão de propostas de avaliação da aprendizagem resultante das atividades sobre a linguagem oral (no LA e/ou no MP)	

Como se vê, houve alterações na ficha de avaliação⁵¹ dos LDP, que passou, no que se refere ao módulo do trabalho com a linguagem oral, de 13 rubricas (enumeradas de 53 a 65, no PNLD/2002), para 10, (enumeradas de 70 a 79, no PNLD 2005). Dessas alterações, houve rubricas que foram suprimidas – como as de número 54 (*O LDP toma a linguagem oral como objeto de ensino*), 59 (*Apresenta diversidade de variedades e registros*) e 64 (*Apresenta progressão das atividades*) do PNLD/2002, que desaparecem no PNLD/2005 – e outras apresentaram maiores exigências, como a rubrica de número 58 que, no PNLD 2002, solicitava somente a presença de uma *diversidade* de gêneros e sua formulação é alterada, passando-se a exigir a *exploração* desses gêneros na rubrica de número 73 do PNLD/2005.

As Bases de Dados espelham, quantitativamente, o trabalho com cada uma das rubricas dos módulos de avaliação, inclusive o que trata do ensino-aprendizagem da linguagem oral. Dessa forma, dados quantitativos das Bases oferecem um perfil dos LDP no que respeita a cada módulo, ajudando, assim, a traçar uma média ponderada da avaliação do trabalho com linguagem oral em cada livro. Essa quantificação serviu-nos como “*indício*” de que os LDP estavam tratando a linguagem oral.

Para maiores esclarecimentos sobre essas Bases, vejamos os excertos das Bases de Dados dos PNLD/2002 e PNLD/2005 referentes a *Compreensão e produção e textos orais*:

51 No decorrer do programa de avaliação do livro didático, desde sua criação, algumas alterações têm se estabelecido, objetivando o refinamento dos critérios de análise, na busca de melhor qualificar a avaliação dos LDP.

**Excerto 3. Base de dados – Compreensão e produção de textos Oraís/
PNLD/2002.**

COL	2002		Natureza			Tipo			Formulação					Av	Sital	CLASS
	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65			
1	1						1	1	1	1	1				5,38	RR
2	1						1	1							1,54	EX
3								1							0,77	EX
4	1														0,77	EX
5	1								1	1	1				3,08	RR
6	1														0,77	EX
7	1						1			1	1				3,08	RR
8	1														0,77	RR
9	1														0,77	RR
10	1						1		1	1					3,85	RR
11	1														0,77	EX
12	1								1						1,54	EX
13	1														0,77	EX
14	1														0,00	EX
15	1		1	1	1	1	1		0,5	0,5	0,5	0,5			5,77	REC
16	1														0,77	REC
17	1														0,77	RR
18	1														0,77	RR
19	1														0,00	REC
20	1				0,5			0,5	1	1	0,5				3,46	EX
21	1					1		1	1	1	1				4,62	REC
22	1								1	1	1	1			3,08	REC
23	1														0,77	RR
24	1								1						1,54	RR
25		1													0,77	EX
26															0,00	RR
27	1	1	1	1	0,5				1						2,69	REC
28	1							1							2,31	EX
29	1								1	1					2,31	REC
30	1							1		1	1				4,62	RR
31	1							1	1	1	1				3,85	EX
32	1														0,00	EX
33	1							1	1	1	1	1			5,38	RR
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			9,23	REC
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			5,38	REC
36*																EX
37	1														0,77	EX
TOTAL: 36	29	4	5	3	3	3	14	3	12	10	15	4	0		2,30	
%: 100%	80,6	11,1	13,9	8,3	8,3	8,3	38,8	8,3	33,3	27,7	41,6	9,7	0,0		22,97	

Legenda

Quanto às rubricas:

- 53-O Favorecimento da produção e a compreensão de textos orais na interação em sala de aula;
- 54-Toma a linguagem oral como objeto de ensino;
- 55-Explora as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o oral e o escrito e suas relações, tantos em seus aspectos formais como funcionais;
- 56-As propostas valorizam e efetivamente trabalham a variação e a heterogeneidade lingüísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral;
- 57-Propicia o desenvolvimento das habilidades e formas discursivas envolvidas na produção e na compreensão de textos orais em situações formais e/ou públicas;
- 58-Apresenta diversidade de gêneros discursivos orais;
- 59-Apresenta diversidade de variedades e registros;
- 60-Apresenta adequação das propostas em relação aos objetivos;
- 61-Apresenta variedade na formulação das atividades;
- 62-Apresenta clareza e correção na formulação das propostas;
- 63-Apresenta clareza e correção nos conceitos mobilizados;
- 64-Apresenta progressão das atividades;
- 65-Apresenta subsídios para avaliação.

Outras informações:

As coleções selecionadas para a análise estão iluminadas com a cor azul e, conforme explicamos anteriormente, alteramos os números referidos pelo PNLD. Assim, as coleções de nº 27, 34, e 35 equivalem, respectivamente, às de nº 01, 02, 03 neste trabalho.

Excerto 4 - Base de dados – Compreensão e produção de textos Oraís PNLD/2005.

2005	Contribuição para o Desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno										Sítal		
	COL	MENÇÃO	70	71	72	73	74	75	76	77		78	79
	10001	REC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	10010	REC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8,00
	10021	RR	1										8,00
	10041	RR	1	1				1					2,00
	10045	EX	1									1	7,00
	10046	REC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3,00
	10022	RR	1										8,00
	10027	REC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3,00
	10032	REC	1										6,00
	10037	RR	1										4,00
	10053	EX	1										4,00
	10063	RR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3,00
	10047	RR	1										8,00
	10059	RD	1		1	1	1	1	1	1	1	1	4,00
	10060	REC	1										7,00
	10067	RR	1										4,00
	10068	RR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4,00
	10072	REC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9,00
	10074	RR	1										6,00
	10080	RR	1										6,00
	10081	EX	1										5,00
	10085	REC	1	1									3,00
	10090	RD	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6,00
	10091	RR	1										10,00
	10093	REC	1										4,00
	10098	RD	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6,00
	10103	EX	1										10,00
	10106	RR	1										5,00
	10108	EX	1										4,00
	10116	EX											2,00
	10118	EX	1										0,00
	10123	EX	1										3,00
	10124	RR	1										4,00
	10127	REC	1										3,00
	10129	EX	1										4,00
	10135	REC	1										2,00
	TOTAL: 36		35	11	9	12	6	29	28	11	33	5	
	%:		97,2	30,6	25,0	33,3	16,6	80,5	77,7	30,6	91,7	13,9	

Legenda

Quanto às rubricas:

- 70-Favorecimento do uso da língua falada na interação de sala de aula;
- 71-Exploração das diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua;
- 72-Exploração das diferenças e semelhanças entre as variedades da linguagem oral;
- 73-Exploração de gêneros orais diversos propostos para compreensão e produção;
- 74-Exploração dos traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem;
- 75-Correção dos conceitos mobilizados;
- 76-Adequação em relação aos objetivos declarados no livro do aluno e no livro do professor;
- 77-Variedade na formulação;
- 78-Quanto à clareza das abordagens;
- 79-Apresenta proposta para avaliação.

Outras Informações:

Também aqui, as coleções selecionadas para a análise estão iluminadas com a cor azul e, conforme explicamos anteriormente, alteramos os números referidos pelo PNLD. Assim, as coleções de nº 10063, 10068, 10098 equivalem, respectivamente, às de nº 04, 05 e 06 neste trabalho.

Como se vê, essas Bases de Dados podem ser lidas em duas direções: verticalmente e horizontalmente. Verticalmente, têm-se as informações acerca do número de coleções que contemplou determinada rubrica como, por exemplo, na Base do PNLD/2005, a coluna iluminada em amarelo mostra que de um total de 36 Coleções analisadas, 35 contemplam a rubrica de número 70. Horizontalmente, têm-se as informações acerca do total de rubricas contempladas por cada Coleção como, por exemplo, na mesma Base, a linha iluminada em azul indica que a coleção 10063 contemplou quase todas as rubricas, exceto as de número 74 e 79, assim obtendo a média total de 8 pontos. As Bases de Dados podem, portanto, ser analisadas de maneira a oferecer “indícios” para a seleção das Coleções que comporão o nosso terceiro *corpus*.

As resenhas

As resenhas, que são publicadas nos *Guia de Livros Didáticos* (PNLD/2002 e PNLD/2005), constituem uma síntese avaliativa elaborada pelos pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático, na qual são apresentadas as qualidades e ressalvas das coleções a serem escolhidas pelos professores das escolas públicas. Para auxiliar a leitura e a escolha pelos professores, essas resenhas estão subdivididas em tópicos explicativos assim denominados:

- *Por quê* – tópico onde se justifica a menção atribuída à coleção (RD, REC, RR)⁵²;
- *A coleção* – que descreve a estrutura da coleção e o conteúdo de cada volume;
- *Análise* - apresenta informações mais detalhadas e específicas sobre os módulos de avaliação da coleção;

52 No PNLD/2005, deixou-se de atribuir menções às coleções que passaram a ser simplesmente aprovadas ou excluídas. No tópico Por quê passou-se então apresentar apenas uma síntese geral da avaliação, sem menção.

- *Em sala de aula* – que aponta os cuidados que o professor deve ter ao adotar a coleção, bem como os recursos necessários para sua boa utilização.

Em geral, trata-se de uma descrição avaliativa da seleção, abordagem e organização dos conteúdos, da metodologia de ensino, das atividades, do manual do professor e do projeto gráfico-editorial.

As coleções

A partir da análise indiciária das Bases de Dados e das resenhas foram selecionadas três coleções do PNLD/2002 e três do PNLD/2005, para serem analisadas qualitativamente. As coleções são compostas por quatro volumes seriados (5ª a 8ª séries) com subdivisões diferenciadas: seções, componentes, capítulos, unidade etc. Descreveremos adiante as coleções selecionadas.

4.3. Procedimentos de análise dos dados

Dividimos nosso estudo em dois momentos de análise: O primeiro constituiu-se na análise documental que oferecera *índices* que apontaram as coleções que estavam tomando a linguagem oral como objeto de ensino. Para isso, utilizamos dois *corpora*:

- **Quantitativos:** Bases de Dados do PNLD/2002 e PNLD/2005
- **Documentais:** resenhas contidas nos *Guias de Livros Didáticos* do PNLD-2002 e do PNLD/2005.

O segundo constituiu-se pela análise quantitativa e qualitativa das coleções selecionadas por meio dos *indícios* obtidos no primeiro momento de análise. Nessa análise, incluiu-se a exploração do material quanto às atividades propostas para o trabalho com a linguagem oral e quanto às capacidades de linguagem envolvidas no ensino-aprendizagem dos gêneros orais formais públicos.

O primeiro momento de análise

Para o primeiro momento de análise, consideramos, ao mesmo tempo, a abordagem quantitativa, dada pelas Bases de Dados e o *método do paradigma indiciário*.

Adotamos o *Paradigma Indiciário* como método nesse primeiro momento da pesquisa, pelo fato de não estarmos, neste trabalho, intencionando validar as análises efetivadas pelos pareceristas dos PNLD/2002 e PNLD/2005. Tomamos os resultados de suas avaliações apenas como “pistas” sobre a abordagem da linguagem oral nos livros de Língua Portuguesa. Em outras palavras, como *indícios* que poderiam ser comprovados ou não por nossa análise quando da exploração das coleções de LDP efetivamente eleitas.

Conforme proposto por Ginzburg (1991: 149), o paradigma indiciário focaliza os resíduos e os dados marginais considerados reveladores, em que se examinando os pormenores e ressaltando as características dos detalhes, em princípio secundários e *aparentemente insignificantes*. No nosso caso esses detalhes se configuraram pela pontuação obtida pela coleção no módulo que trata da linguagem oral, na base de dados, e pelo discurso do avaliador presente nas resenhas.

Ginzburg (1991: 151) explica, de forma mais precisa, os fundamentos desse método ao mostrar a relação entre as idéias de Morelli, Holmes e Freud. Segundo o autor, Morelli foi um historiador de arte italiano que, pela primeira vez, utilizou o método indiciário para identificação correta de obras não-assinadas ou repintadas; e Holmes da dupla Holmes-Hatson, dos romances de ficção de Conan Doyle, na verdade, representa uma figura real – um dos professores de Conan Doyle, famoso pelas suas extraordinárias capacidades diagnósticas. Entretanto foi a leitura feita por Freud dos ensaios de Morelli que representou a proposta de *um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores*.

Esse método é inspirado no modelo da semiótica médica - a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo e, -

como Freud era médico, Morelli formado em medicina e Conan Doyle havia sido médico antes de dedicar-se à literatura, entende-se o motivo do uso dos termos *sintomas* (no caso de Freud), *indícios* (no caso de Sherlock Holmes), *signos pictóricos* (no caso de Morelli).

Enfim, nesse método, entram em jogo outros elementos *como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade, com base no caráter iluminador desses dados singulares, de formular hipóteses explicativas (abdução) interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas e indícios* (Abaurre et al., 1997: 15). Assim sendo julgamos ser o que melhor nos possibilita captar os indícios revelados a partir das Bases de Dados e das Resenhas, no primeiro momento de análise. Com base nesse método indiciário selecionamos as seis coleções que serão objeto do segundo momento de análise, conforme sinteticamente descritas abaixo e nomeadas no próximo capítulo. Vejamos:

Do PNLD/2002:

- **Coleção de nº 01** - Avaliada positivamente como “Recomendada” (REC), organiza-se por lições sendo cada uma composta por um texto central, que é tratado em torno de cinco seções diferentes. Nessas seções, são trabalhados os componentes de leitura, escrita e análise lingüística.
- **Coleção de nº 02** – Esta coleção é composta por quatro livros, estruturados por lições, sendo que os três primeiros volumes (5ª, 6ª e 7ª séries) são compostos por 10 lições e o volume de 8ª por apenas nove. Estruturada por temas, busca abranger os componentes de leitura, conhecimentos lingüísticos e produção de textos. Também foi avaliada positivamente como “Recomendada” (REC) pelo programa de avaliação.
- **Coleção de nº 03** - Os quatro volumes desta coleção são organizados por unidades, num total de cinco unidades, subdivididas em seções.

Apresenta atividades visando as práticas de leitura, de produção textual oral e escrita e de análise lingüística. Também foi avaliada como “Recomendada” (REC)

Do PNLD/2005:

- **Coleção de nº 04** – Esta coleção está organizada também por quatro livros, estruturados por módulos que tratam de temas diversificados. Esses módulos são divididos em seções, em que se procura trabalhar os principais componentes de ensino da língua materna: compreensão e produção de texto orais e escritos. Também foi re-inscrita e avaliada como “Recomendada com ressalvas” (RR).
- **Coleção de nº 05** – Constitui-se uma outra coleção que também trabalha através de módulos temáticos. Cada volume apresenta os módulos, seguidos por seções que tratam os temas articulados com o uso da linguagem oral e escrita, além do trabalho de reflexão sobre a língua. Trata-se de uma coleção nova, o que quer dizer que foi inscrita pela primeira vez para a avaliação do PNLD/2005 e recebeu também a avaliação “Recomendada com ressalvas” (RR).
- **Coleção de nº 06** – Esta coleção não se organiza de maneira rigorosa quanto às seções e subseções, embora haja seções mais regulares, como as que tratam do trabalho com a linguagem oral, as atividades de leitura, compreensão e produção de textos. O trabalho com os conhecimentos lingüísticos é tratado em paralelo às demais atividades. Trata-se de uma coleção nova e, portanto, inscrita também pela primeira vez no Programa. Recebeu a menção “Recomenda com distinção” (RD).

O segundo momento de análise

No segundo momento de análise, pela complexidade e tamanho do *corpus*, constituído pelos 24 livros selecionados (seis coleções) de LDP, dois níveis se apresentaram:

- No primeiro nível, com uma exploração que chamaríamos de “global”, levantamos todas as atividades dos LDP que abordavam a linguagem oral. Apresentamos os resultados sob forma quantitativa em quadros síntese, que nos permitiram observar quais gêneros e “atividades escolares⁵³” estavam sendo propostos pelos LDP e em que proporção.
- No segundo nível, frente à diversidade de trabalho que se apresentou com a linguagem oral, estabelecemos uma classificação por *modos de tratamento* onde procuramos observar quais saberes estão sendo favorecidos no ensino-aprendizagem da linguagem oral. Para isso, nos inspiramos na teoria enunciativa bakhtiniana rediscutida por Dolz e Schneuwly (1998:77-115), que fornece a compreensão sobre as Capacidades de linguagem envolvidas no ensino-aprendizagem dos gêneros orais formais e públicos (explicadas no capítulo 3), ou seja, o que o aluno precisa apreender para o domínio de determinado gênero do discurso. Assim, embora extremamente implicadas no processo mesmo de produção do texto, essas capacidades puderam ser distinguidas para uma melhor observação e descrição das propostas dos LDP.

Vejamos o quadro a seguir em que essas capacidades estão sintetizadas:

53 Compreendidas a partir de Dolz, Schneuwly & Haller (1998) essas atividades são explicadas em detalhe no próximo capítulo.

Quadro 1. Síntese das Capacidades de Linguagem

1. CAPACIDADES DE AÇÃO (definição clara sobre o objeto, ou seja, sobre o gênero)

a) **Gênero:** O LDP informa o gênero a ser trabalhado?

b) **Participantes:** O LDP orienta, em relação a cada gênero, sobre os possíveis locutores/interlocutores?

c) **Contexto de produção textual:** o LDP permite entrever o contexto onde o gênero será construído ocorrerá?

d) **Finalidade:** O aluno sabe por que desenvolve a atividade num determinado gênero? É orientado no sentido de estar consciente de um trabalho que vise ao domínio de algumas capacidades de linguagem como aprender a explicar, refutar, se posicionar etc.?

e) **Conteúdo:** Informa o conteúdo a ser trabalhado?

2. CAPACIDADES DISCURSIVAS (o que pode ser dito *através* desse objeto e a *organização* desse dizer no objeto, auxiliando tanto para o tema quanto à forma de composição do gênero)

Elaboração dos conteúdos do gênero: O LDP fornece informações para a construção/elaboração dos conteúdos do gênero?

a) **Plano do texto/organização textual:** a organização seqüencial é indicada de acordo com o gênero?

3. CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS (como pode ser dito, auxiliando no estilo do gênero)

a) **Operações de textualização:** orientação sobre a conexão/coesão de acordo com gênero. Por exemplo, o debate requereria o uso de conectivos de justificação/explicação (pois, porque) e contraposição (no entanto, mas, porém).

b) **Escolha lexical:** O LDP orienta sobre o vocabulário apropriado ao gênero e conforme à situação de comunicação?

c) **Tomada de posição enunciativa ou ponto de vista enunciativo:** o LDP trata das relações entre as diferentes vozes que podem aparecer dentro de um texto? Orienta as modalizações, apreciações valorativas etc.?

4. ELEMENTOS PROSÓDICOS E SINÉSICOS

4.1. **Adequação da voz como suporte acústico da fala:** O LDP ressalta a importância dos elementos como o ritmo, a entonação, o acento, etc., de acordo com o gênero?

4.2. **Meios cinésicos da comunicação oral:** os meios como as atitudes corporais, mímicas faciais, olhares etc., são ressaltados pelo LDP?

Nos próximos capítulos, apresentamos as análises de dados e seus resultados.

Capítulo 5

Análise dos dados

Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções etc. [...] Há sempre certo número de idéias diretrizes que emanam dos “luminares” da época, certo número de objetivos que se perseguem. (Bakhtin, 1953/1979, ênfase adicionada).

5.1. O primeiro momento de análise

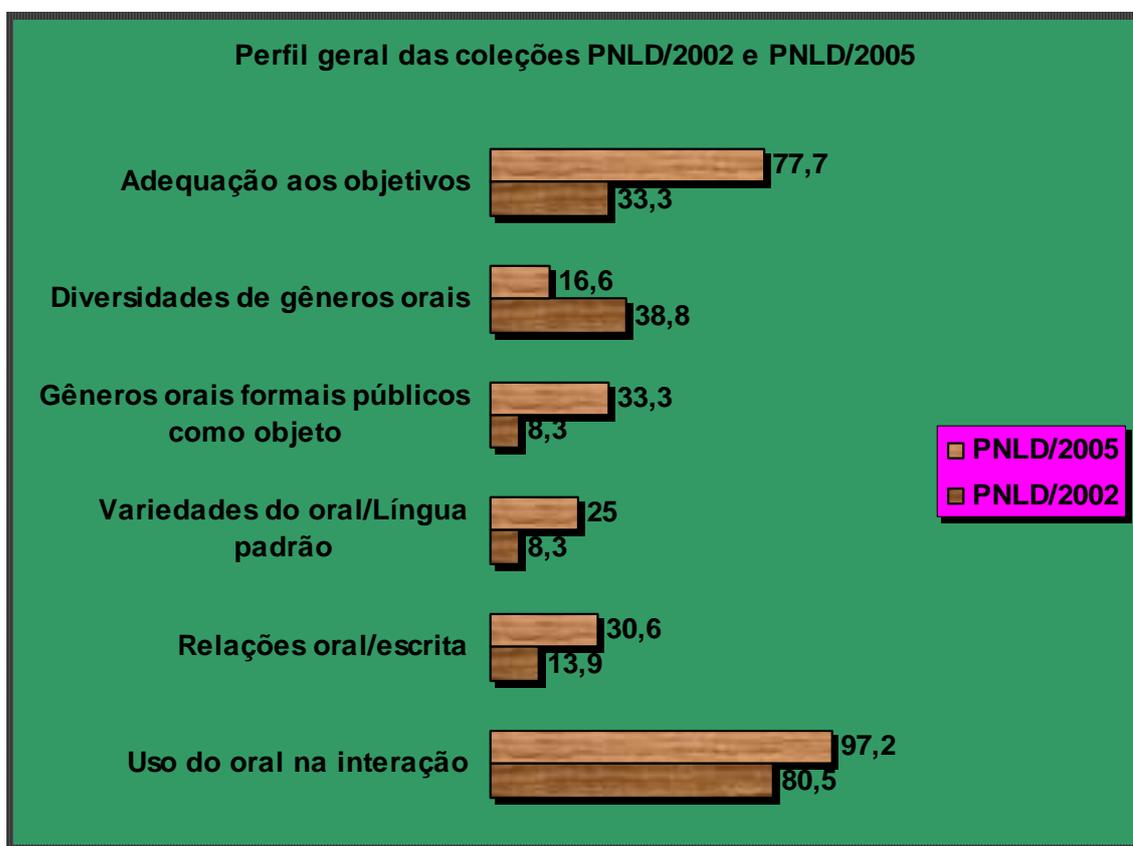
Como apontamos no capítulo precedente, em um primeiro momento, nossa análise visou obter *indícios* que fornecessem os caminhos que levassem ao objetivo geral que foi verificar se os *livros didáticos de Língua Portuguesa estariam abrangendo, em suas propostas de trabalho, a linguagem oral como objeto de ensino*. Caso esses indícios apontassem resposta positiva, indicariam também quais seriam esses livros, para que fossem selecionados para uma exploração de caráter qualitativo e respondessem às questões específicas de nossa reflexão. Na condução dessa análise, tomamos as Bases de Dados e as Resenhas dos dois PNLD (2002 e 2005), para que nos revelassem esses *indícios*.

Para realizarmos tal análise, recortamos, como vimos, dois excertos referentes ao módulo “Compreensão e Produção de Textos Oraís” das duas

Bases de Dados. O primeiro se refere ao PNLD/2002 (cf. Excerto 3) abrangendo as rubricas de nº 53 a 65. O segundo se refere ao PNLD/2005 (cf. Excerto 4) e suas rubricas vão do nº 70 a 79.

A partir desses excertos traçamos um quadro comparativo entre os dois PNLD (cf. **Gráfico 1**), em que constam as rubricas e seus respectivos percentuais de incidência de avaliação positiva nesses PNLD, especificamente sobre o tratamento do objeto. Este quadro comparativo oferece um perfil geral dos LDP no que respeita ao trabalho da linguagem oral. Foi esse perfil que nos forneceu as primeiras “pistas” para auxiliar na eleição das coleções de livros didáticos a serem analisadas. Vejamos o **Gráfico 1**, a seguir:

Gráfico 1. Perfil geral do trabalho com a linguagem oral: Um panorama quantitativo dos PNLD/2002 e PNLD/2005.



Esse gráfico, traçado a partir das rubricas que dizem respeito à abordagem do objeto, possibilita uma comparação entre os dois PNLD, onde se verifica, de imediato, que entre um e outro houve um aumento considerável de coleções que objetivam desenvolver um trabalho com a linguagem oral.

Dessa forma, a primeira constatação, baseada na rubrica que trata dos “usos da linguagem oral na interação da sala de aula”, permite supor que quase 100% dos LDP parecem estar de acordo que a linguagem oral precisa estar nas salas de aula de ensino da língua materna, especialmente, como ferramenta das trocas entre professor/aluno/aluno. No PNLD/2002 essa rubrica apresentava-se com um índice de 80,5% e nas obras do PNLD/2005 alcança 97,2%.

A segunda constatação, baseada na observação sobre o tratamento das “relações de diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e escrita”, demonstra, por parte dos LDP do PNLD/2005, certo reconhecimento de um aspecto pouco abordado no ensino da língua materna: a complexa relação entre linguagem oral e escrita. No PNLD/2002 o índice de abordagem dessas relações foi de uma consideração pouco significativa, de apenas 13,9%, se comparado ao que se tem agora no PNLD/2005, com 30,6%.

Uma outra constatação é quanto aos aspectos referentes à “exploração das diferenças e semelhanças entre as variedades da linguagem oral”. Nesses aspectos o índice de crescimento, passa de 8,3% no PNLD/2002, para 25% no PNLD/2005, demonstrando certa sensibilidade a outra questão, também bastante complexa no ensino-aprendizagem da língua materna, a que envolve a diversidade lingüística.

Com o maior índice de crescimento, constatamos ainda que o aspecto que diz respeito “aos traços da variedade padrão da língua na produção e na compreensão de textos orais das esferas públicas de circulação” triplicou no PNLD/2005 onde 12 coleções (33,3%) se preocupam com esse trabalho, enquanto no PNLD/2002 eram apenas 3 coleções (8,3%). Com um comportamento desse tipo, pode-se supor que os LDP estão trabalhando com gêneros orais das esferas públicas de circulação, explorando algumas de suas características, como os traços referentes à variedade padrão próprios desses gêneros.

Outro dado interessante é o que tange à “diversidade de gêneros”: no PNLD/2002 era solicitada somente a “**presença** de uma diversidade de gêneros orais” e no PNLD/2005, além da alteração na formulação da rubrica, a exigência se amplia solicitando a “**exploração** dos gêneros orais diversos para compreensão e produção”. Nessa rubrica, constatou-se que, diferente das anteriores, não apresenta crescimento no número de coleções que a acatam; ao contrário, há decréscimo.

No PNLD/2002, 14 coleções tratavam dessa rubrica, que apresentou uma incidência de 38,8% e no PNLD/2005, com 6 coleções, esse índice fica apenas em 16,6%. Provavelmente esse decréscimo tenha ocorrido,

sobretudo, pelo nível de exigência da abordagem sobre o objeto que foi ampliado. Note-se que é bem diferente “indicar” uma série de gêneros orais públicos e simplesmente mandar os alunos produzirem, que propor uma produção e explorar, de fato, tais gêneros; ensiná-los.

Finalmente, no que concerne a “adequação e clareza dos objetivos” há, por parte dos LDP, a preocupação em estabelecer um trabalho em que as orientações teóricas sejam cada vez mais adequadas às metodologias desenvolvidas nas propostas das atividades. Enquanto no PNLD/2002 12 coleções apresentavam esse cuidado, com um percentual de 33,3%, no PNLD/2005 28 coleções se esforçam nesse sentido, com um índice bastante positivo de 77, 7%.

Esse quadro, além de oferecer os primeiros indícios ou “primeiras pistas” auxiliando na seleção das coleções, abre também perspectivas que encaminham resposta a nossa 4ª questão de pesquisa, que se refere ao impacto do PNLD nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Selecionando as coleções

Conforme previamente explicado no capítulo 4 e descrito no gráfico anterior, entre um e outro PNLD foram feitas alterações no número e na formulação das rubricas. Assim, para chegar às coleções, as “primeiras pistas” fornecidas pelo quadro comparativo nos apontaram direções diferentes para cada PNLD.

A partir do perfil geral das coleções que deram as “primeiras pistas” verificou-se que no PNLD/2002 uma rubrica (a de n. 54 - O LDP toma a linguagem oral como objeto de ensino) mostrava, de antemão, as coleções que, segundo os pareceristas, trabalham com a linguagem oral como objeto de ensino. Desse modo, tomamos a informação dessa rubrica, como *indício* principal para eleger as coleções desse PNLD.

Como essa rubrica desapareceu no PNLD 2005, optamos por considerar como *indício* a média apresentada na Base de Dados, acima de 75% de avaliação positiva das rubricas em geral que tratam da linguagem

oral com vistas ao ensino, ou seja, consideramos 8/10⁵⁴ (média de oito pontos sobre total de 10), para localizar quais coleções desse PNLD/2005 serviriam para nosso segundo momento de análise.

De acordo com o excerto da Base de Dados-PNLD/2005 (cf. Excerto 4), sete (07) coleções obtiveram nota de corte oito ou acima de oito. Como no PNLD/2002 apenas quatro coleções foram apontadas como detentoras de um trabalho com a linguagem oral visando ao seu ensino e uma foi deixada de lado por ter sido excluída na avaliação, para equilibrar a amostra, no PNLD 2005, dentre as sete (07) que receberam pontuação acima de 75% elegemos, de modo aleatório, somente três também.

Dessas escolhas resultou que o conjunto das Coleções que passaram a ser analisadas neste trabalho é o seguinte:

Quadro 2. Coleções eleitas para serem analisadas

PNLD/2002 ⁵⁵	PNLD/2005
1. GARCIA, A. L & AMOROSO, M. B. (1999) <i>Olhe a língua</i> . (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª. e 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo, FTD.	4. FRASCOLLA, A.; FER, S. A. & PAES, S. N (2002) <i>Lendo e Interferindo</i> . (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo. Moderna.
2. OLIVEIRA, T. A; BERTOLIN, R & SILVA, A. S (2002) <i>Tecendo textos: Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos</i> . (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo. IBEP.	5. YERAD, C.; BARBOSA, T.; & LEITE, M (2002) <i>Link da Comunicação</i> . (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo. Moderna.
3. BRAGA, E.C.; ALBERGARIA, I.S.; MAGALHÃES, M.F.A (1999) <i>Português na Ponta da Língua</i> . (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental). Dimensão. Belo Horizonte.	6. TAKAZAKI, H. H (2002) <i>Linguagens no século XXI: Língua Portuguesa</i> (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo. IBEP.

54 Na ficha de avaliação Consolidada do PNLD/2005, o componente que trata da linguagem oral conta com uma nota máxima de 10 pontos, que são contados de acordo com a consideração de cada rubrica pela coleção.

55 Como, dentre as coleções analisadas no PNLD/2002 e que foram selecionadas a partir dos indícios, havia uma excluída, optamos por não incluí-la para análise, na medida em que, sendo excluída, não circulou nas salas de aula do Ensino Fundamental. Assim, temos três coleções do PNLD/2002 e três do PNLD/ 2005.

Respaldando os indícios

Para melhor respaldar os indícios depreendidos a partir das Bases de Dados, seguimos a análise verificando o que declaravam as Resenhas dessas coleções eleitas, graças às “primeiras pistas”, nos *Guias de Livros Didáticos* (PNLD/2002 e PNLD/2005) e tivemos o seguinte panorama:

No PNLD/2002:

Na resenha sobre a **Coleção 01**, o parecerista afirma que *as poucas sugestões de atividades com a linguagem oral estão, em geral, vinculadas a exercícios destinados à exploração de outros conteúdos ou componentes*. Mas que um ponto forte da coleção é a **abordagem das modalidades oral e escrita da linguagem**, em termos das diferenças formais e situacionais. Afirma ainda que isto se dá principalmente nos livros da 5ª, 6ª e 7ª séries, com atividades de identificação de expressões da oralidade em textos escritos e a sua adaptação à norma padrão; de comparação do maior conservadorismo da escrita e da maior flexibilidade da oralidade; de reflexão sobre as características da literatura oral; **de transcrição de gravação e sua adaptação à modalidade escrita, para comparação entre a oralidade e a escrita** (ênfase adicionada) (Brasil/MEC, 2002: 80).

Na resenha sobre a **Coleção 02**, o parecerista deixa claro que a *linguagem oral é tratada produtivamente, através de orientação sobre a realização de exposições, debates, programas radiofônicos, leituras dramatizadas e encenações teatrais* (ênfase adicionada) (Brasil/MEC, 2002: 87).

Na resenha da Coleção **03**, segundo o parecerista, embora haja proposta de se realizar um trabalho efetivo com a linguagem oral, *na maioria das vezes ocorre apenas o uso da linguagem oral em situações significativas, onde os alunos deverão interagir em sala de aula por meio de discussões, debates, conversas simuladas ao telefone, relatos orais, júri simulado* (ênfase adicionada) (Brasil/MEC, 2002: 76).

No PNLD/2005:

Segundo a resenha da **Coleção 04**, *um ponto que merece destaque na coleção é o trabalho com a oralidade. São explorados aspectos de produção de diversos **gêneros orais e oralizados (notícias radiofônicas, seminários, propagandas orais, narrações de histórias, declamações de poesia, dramatizações e encenações)**. Há ainda sugestões para o professor trabalhar a compreensão do texto oral com os textos complementares de leitura. As atividades que envolvem a oralidade são variadas e permitem que o aluno perceba diferenças e semelhanças entre a modalidade oral e escrita e reflita sobre **estratégias de interação (o papel do interlocutor, do registro adequado ao público) ou sobre aspectos extralingüísticos (gestos, entonação)**. (ênfase adicionada) (Brasil/MEC, 2005: 71).*

De acordo com a resenha da **Coleção 05**, *o trabalho com a linguagem oral é contemplado. São solicitadas atividades como **debates, apresentações orais, leituras dramatizadas**, entre outras. A diferença entre a língua falada e a língua escrita é contemplada assim como as diferenças semelhanças entre as variedades da linguagem oral (ênfase adicionada) (Brasil/MEC, 2005: 238).*

Sobre a **Coleção 06**, o parecerista afirma que *há um trabalho inovador relativo à oralidade. A coleção dedica algumas unidades para a **análise das especificidades, compreensão e produção de alguns gêneros orais, como entrevista, palestra, mesa-redonda, debates e peça teatral**. Há, ainda, análises sobre as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua e sobre os traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais e públicos da linguagem oral (ênfase adicionada) (Brasil/MEC, 2005: 106).*

Segundo essas resenhas, as coleções favorecem, pois, um trabalho com os gêneros orais das esferas públicas.

Essa constatação foi tomada por nós como um *indício* forte de que as coleções selecionadas para análise consideram os gêneros orais formais e públicos como objeto de ensino, já que os gêneros por elas apontados não

podem ser aprendidos de maneira espontânea e incidental; pelo contrário, reivindicam um ensino sistemático.

Desse modo, os *indícios* nas resenhas confirmaram os primeiros *indícios* apontados nas Bases de Dados e nos forneceram as pistas finais, indicando que essas coleções de LDP estariam tomando a linguagem oral como objeto de ensino-aprendizagem e que, portanto, serviriam como *corpora* para nossa análise.

No próximo segmento passamos a analisá-las, de maneira a consolidar nossas respostas às questões de pesquisa 1 (quais gêneros orais são propostos) e 4 (qual o impacto da avaliação pedagógica exercida pelo PNLD sobre a abordagem da linguagem oral nos LDP).

5.2. O segundo momento de análise

Conforme previamente explicado (cf. Capítulo 4), diante da complexidade e do tamanho do *corpus* (agora constituído por 6 coleções - 24 livros selecionados), nesse segundo momento de análise, *dois níveis* se apresentaram.

No primeiro nível, fizemos o levantamento de todos os gêneros e atividades escolares com a linguagem oral propostos pelos LDP (questão de pesquisa de no. 1). Para isso, olhamos em cada livro as propostas de trabalho com a linguagem oral.

No segundo nível, (abordado no próximo capítulo) ao longo do levantamento dos gêneros e atividades escolares, feito no primeiro nível, foram se desenhando maneiras diferenciadas de tratamento da linguagem oral nos LDP, o que nos levou a estabelecer uma classificação em 2 grandes *modos de tratamento* desse objeto, discutindo-os analiticamente e observando quais as *capacidades de linguagem* (Dolz & Schenuwly, 1998) que neles são trabalhadas.

5.2.1. Primeiro nível de análise: gêneros e atividades presentes nos LDP

Nesse primeiro nível do segundo momento da análise, fizemos um levantamento das propostas de trabalho com a linguagem oral presentes nas

coleções eleitas, para saber o que cada uma, de fato, recobre. Nesse levantamento, percebemos que todas as coleções consideradas em nossa análise apresentam, em seu trabalho com a linguagem oral, uma *diversidade de orais* e, dentre esses orais diversos, estão os gêneros do discurso orais formais e públicos, mas também atividades diversas que funcionam oralmente na sala de aula, imbricadas nesses gêneros, ou seja, as atividades escolares.

Desse modo, por atividades escolares com a linguagem oral estamos entendendo o que explicam Dolz, Schneuwly & Haller (1998). Para esses autores, existe uma infinita variedade de orais mais ou menos espontâneos, mais ou menos improvisados, mais ou menos preparados, com um grau de intervenção mais ou menos forte da escrita, que permanece sempre como uma referência direta ou indireta para os locutores letrados. Daí, a necessidade de se entender suas características, pois não se trata somente de gêneros de ampla circulação social – como o debate ou a entrevista, por exemplo –, mas de atividades orais que desempenham um importante papel na realidade escolar e extra-escolar (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998: 173).

Por exemplo, a oralização da escrita, na leitura em voz alta de uma narrativa ou nas declamações de poemas, não pode ser considerada da mesma forma que um debate ou uma exposição oral a partir de anotações. Na produção daquelas atividades, dois momentos diferenciados são necessários: a produção do texto escrito e depois sua oralização (que poderá, por exemplo, ser feita pelo próprio produtor do texto ou não, como a declamação de um poema de Drummond, feita pelos alunos na sala de aula), enquanto que no debate coletivo e/ou na exposição oral apresentada por uma pessoa numa dada situação, embora também sustentados pelas anotações prévias (escritas), no processo de produção do texto ouvido, há unicidade de tempo e lugar, os locutores ou o locutor o realizam em todas as suas dimensões, de uma só vez (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998: 173 -174). São, portanto, nessas dimensões que se verificam as complexas relações entre linguagem oral e escrita que se apresentam nesses gêneros e atividades escolares.

Assim, nas atividades escolares que envolvem a linguagem oral, embora não sejam explicitados, os gêneros são reconhecidos. Por exemplo, numa atividade de leitura oralizada de um conto de fadas, este gênero é de imediato reconhecido e, de acordo com os referidos autores, pelo trabalho na adaptação da voz ao gênero visado, os recursos diferentes de voz levam o ouvinte a reconhecer o gênero presente num determinado evento comunicativo.

Categorizamos os dados desse levantamento em dois quadros. O primeiro espelha os gêneros do discurso e o segundo as atividades escolares com a linguagem oral⁵⁶:

Nas três coleções do PNLD/2002 analisadas, de um total de 122 propostas de trabalho para o desenvolvimento da linguagem oral, 62 tomam os gêneros de discurso, especialmente da instância pública, sobretudo para a produção, e 60 são de atividades escolares, sendo 42 atividades voltadas mais diretamente para a interação em sala de aula e 18 atividades de oralização da escrita.

Já nas três coleções do PNLD/2005, do total de 587 propostas de trabalho com a linguagem oral, 372 visam a um trabalho com os gêneros da esfera pública e 215 são de atividades escolares que envolvem a linguagem oral. Dessas atividades, 110 se relacionam mais diretamente às interações entre professor e aluno, prestando-se, basicamente, para o funcionamento da sala de aula, e 105 são atividades que visam à oralização da escrita. Vejamos os detalhes nos **Quadros e Gráficos** que seguem:

56 Reconhecemos a enorme dificuldade quando se tenta cercar alguns gêneros, nomeando-os a partir de suas características. Portanto, nossa tentativa aqui é estabelecer uma separação entre gêneros e atividades, que melhor poderá nos servir na análise.

Os gêneros orais

Quadro 2. Os gêneros presentes nos PNLD/2002 e PNLD/2005

PNLD/2002			PNLD/2005		
Gênero	Esfera	Nº	Gênero	Esfera	Nº
Exposição Oral	P	05	Exposição Oral	P	142
Encenação de peça teatral	-	-	Encenação de peça teatral	P	97
Debate	P	16	Debate	P	103
Entrevista	P	25	Entrevista	P	15
Palestra	P	02	Palestra	P	01
-	-	-	Seminário	P	01
-	-	-	Apres. Mesa Redonda	P	02
-	-	-	Discurso Político	P	02
Defesa em tribunal	P	03	Defesa em tribunal	P	0
Apres. Telejornalística	P	03	Apres. Telejornalística	P	04
-	-	-	Discurso de homenagem	P	02
-	-	-	Anúncio publicitário televisivo	P	03
Apresentação radiofônica	P	07	Apresentação radiofônica	P	02
Telefonema	C	01	Telefonema	C	0
	Total	62		Total	372

A 1ª coluna espelha os gêneros apresentados nos livros do PNLD/2002; a 2ª diz respeito à esfera (pública=P ou cotidiana=C) em que circulam os gêneros; a 3ª explicita a quantidade de gêneros que aparecem nos livros. Nas coleções apresentadas ao PNLD/2005, nesse mesmo quadro, a 4ª coluna espelha os gêneros apresentados nos volumes; a 5ª se refere à esfera (pública=P ou cotidiana=C) em que circulam os gêneros; a 6ª explicita a quantidade de gêneros presentes nesses volumes.

Os dados desse quadro permitem uma breve discussão comparando os percentuais dos dois PNLD, que podem ser visualizados no **Gráfico 2**, a seguir:

Gráfico 2. Incidência dos gêneros nos PNLD/2002 e PNLD/2005



Cruzando esses dados com os apresentados no perfil geral do trabalho com a linguagem oral, confirma-se claramente um aumento considerável de trabalho com os gêneros entre os dois PNLD. Note-se que enquanto no PNLD/2002 apresentaram-se 62 trabalhos em que se propunha abordar os gêneros orais, no PNLD/2005 são 372 propostas. Portanto, o percentual estabelecido aqui entre os gêneros orais é em relação ao total de cada PNLD. Desse modo, no PNLD/2002 (100%=62) e no PNLD/2005 (100%=372), onde, por exemplo, do total de 62 gêneros propostos nas três coleções analisadas do PNLD/2002, 5 são de exposição oral, apresentando um percentual de 8% e, do total de 372 gêneros propostos nas três coleções do PNLD 2005, 142 são de exposição oral, com um percentual de 38,1%.

Tanto o quadro como o gráfico mostram que alguns gêneros são mais considerados que outros, como «exposição oral», “debate” e “encenação de

peça de teatro”. Supomos que esse comportamento dá-se, em primeiro lugar, porque esses gêneros, bem como as esferas em que circulam – como as esferas científica e jornalística –, compõem a lista de gêneros sugeridos pelos PCN (1998: 54, 57), portanto, vê-se já aqui *diálogo* desses livros com os novos referenciais sobre o ensino da língua materna. Em segundo lugar, é bom reconhecer que se trata de gêneros que possibilitam o trabalho coletivo, ou seja, que permitem envolver os membros da sala de modo geral e, conseqüentemente, favorecem um melhor gerenciamento da sala de aula. Em terceiro lugar, são gêneros que circulam na mídia, sobretudo televisiva, como os debates (como por exemplo, os debates regrados apresentados pela TV Globo em período de eleições) e as exposições (como os documentários televisivos em que se expõem pesquisas realizadas) de um modo bem mais conhecido dos alunos e professores.

A alta incidência de “encenação de peça teatral”, provavelmente esteja atrelada tanto ao fato de ser também um outro gênero proposto pelos PCN (1998: 54; 57), como por suas características que envolvem a representação, o faz de conta e o lúdico, prendendo a atenção do aluno, embora, conforme veremos nas análises dos próximos capítulos, muitas dessas atividades girem em torno de um texto lido e interpretado/compreendido que, posteriormente, é “encenado” pelos alunos. Esse gênero funciona, de certo modo, como um “fazer diferente” que provoca interesse tanto do aluno como do professor, que têm oportunidade de ensinar/aprender de modo mais criativo e dinâmico, com a vantagem de também facilitar o funcionamento da classe.

Vale comentar sobre os gêneros que além de sua pouca incidência, apresentam também queda entre um PNLD e outro. Por exemplo, a “entrevista” que no PNLD/2002 aparece em 25 propostas, um percentual de 40, 3% de consideração em relação total de gêneros propostos, no PNLD/2005 esse número cai para 15 propostas, apenas 4% do total de 372 gêneros solicitados.

Semelhantemente ocorre com a “palestra” que, embora no PNLD 2002 tenha sido tratada de modo pouco expressivo (3,2%) ainda assim aparece

com queda. No PNLD/2005 tem um índice de consideração de apenas 0,26% e, por último, a “apresentação radiofônica” praticamente desapareceu no PNLD/2005: apenas duas propostas são solicitadas e no PNLD/2002 havia 7 atividades que a reivindicavam (11,2%).

A explicação para a queda nas propostas dos gêneros “entrevista” e “apresentação radiofônica”, provavelmente, esteja no fato de se tratar de gêneros que, para sua exploração, exijam uma série de elementos, como materiais que oneram a atividade (para os dois gêneros exige-se material eletroeletrônico), a dependência da existência de um espaço físico mais específico (no caso da apresentação radiofônica), saída do espaço escolar para fazer as entrevistas, etc.

O gênero “palestra”, apesar de inserido entre os gêneros que têm como características gerais uma relativa formalidade, a de requerer que uma pessoa considerada *especialista* em determinado assunto dirija-se a um público para explicar, descrever ou informar sobre alguma coisa, talvez seja pouco solicitado, primeiro por ser um gênero que, diferentemente de outros como “exposição oral”, “debate”, “encenação de peça teatral” solicitados nos PCN (1998) tanto para produção como para escuta é reivindicado por esses documentos apenas para o trabalho de escuta. Segundo, talvez pela idéia de tratar-se de um gênero de circulação acadêmica, diferente da circulação que tem a “exposição oral”, um pouco mais próxima da “apresentação de trabalho” de ampla circulação escolar.

Por outro lado, o que explicaria então o fato de pouco se ter utilizado a “exposição oral” com a nomenclatura “seminário”? É um dado de certo modo curioso, pois se trata de uma “exposição oral” bastante presente nas salas de aula. Não aparece no PNLD 2002 e, no PNLD 2005, se apresenta com um índice baixíssimo de 0, 26%, apesar de sugerido pelos PCN. Será que isso se explica por que se está buscando mudanças, de fato, nas práticas e objetos de ensino da tradição escolar?

Arriscamos supor que a opção por tratar especialmente do gênero “exposição oral” de modo mais generalizado (qualquer atividade que se caracterize por uma apresentação pública), configure-se como um “meio

termo” encontrado pelos LDP. Desse modo parece que se evita, ao mesmo tempo, a idéia de erudição e, provavelmente, maior dificuldade de tratamento pelos professores e alunos de um gênero de caráter mais “acadêmico” e descartam-se as nuances e “ranços” da tão combatida “tradição escolar” por trás “dos famosos seminários”.

A partir do quadro e do gráfico de número 2 ainda se depreende que, assim como se apresentam gêneros que sofreram queda, há aqueles que aparecem pela primeira vez no PNLD/2005, como “apresentação em mesa redonda”, “discurso político”, “discurso de homenagem” e “anúncio publicitário”. Mesmo com um percentual mínimo de consideração, de 0,53%, excetuando-se o último com 0,8%, a presença desses gêneros marca um diferencial que poderá permitir um trabalho mais dinâmico na sala de aula. Entram nos LDP gêneros que não figuram nos documentos oficiais ou nos textos de divulgação científica, como os gêneros da esfera política, possibilitando, desse modo, um trabalho com a linguagem oral a partir de uma diversidade de gêneros que abarcam também esferas mais diversificadas.

As atividades escolares

Tratemos agora das atividades escolares descritas no **Quadro 3**, adiante. Nesse quadro, das atividades escolares, optamos por dividi-las em dois blocos: um que se refere às atividades voltadas mais diretamente para interações gerais de sala de aula e outro referente às atividades de oralização da escrita (1ª coluna). Nas 2ª e 4ª colunas figuram as listagens dessas atividades nos dois PNLD; nas 3ª e 5ª, a quantidade de atividades presentes nos livros analisados. Vejamos:

Quadro 3. Atividades escolares presentes nos PNLD/2002 e PNLD/2005

	PNLD/2002	Quantidade	PNLD/2005	Quantidade
Interação em sala de aula	Discussão argumentativa	20	Discussão argumentativa	78
	Conversa	09	Conversa	15
	Explicação oral (do aluno)	07	Explicação oral (do aluno)	09
	Comentário	-	Comentário	08
	Opinião pessoal	03	-	-
	Descrição oral	01	-	-
	Relato	02	-	-
	Subtotal 1	42		110
Oralização da escrita	Leitura em voz alta	05	Leitura em voz alta	88
	Declamação de poema	04	Declamação de poema	03
	Recontagem de Histórias	09	Recontagem de Histórias	08
	Jogral de texto lido	0	Jogral de texto lido	06
	Subtotal 2	18		105
Total		60		215

Como ocorre no quadro dos gêneros, esses dados também permitem uma breve discussão comparando os percentuais dos dois programas (PNLD/2002 e PNLD/2005), que podem ser visualizados nos **Gráficos 3 e 4**, na próxima página:

Gráfico 3. Atividades escolares – Interação em sala de aula

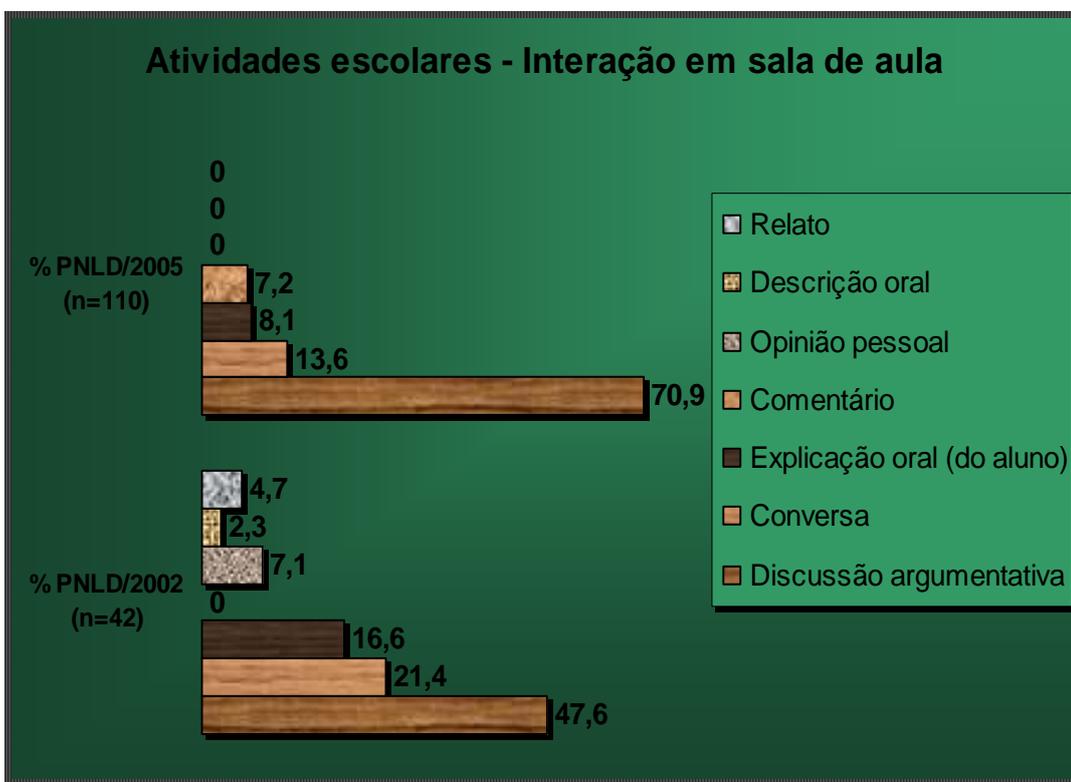
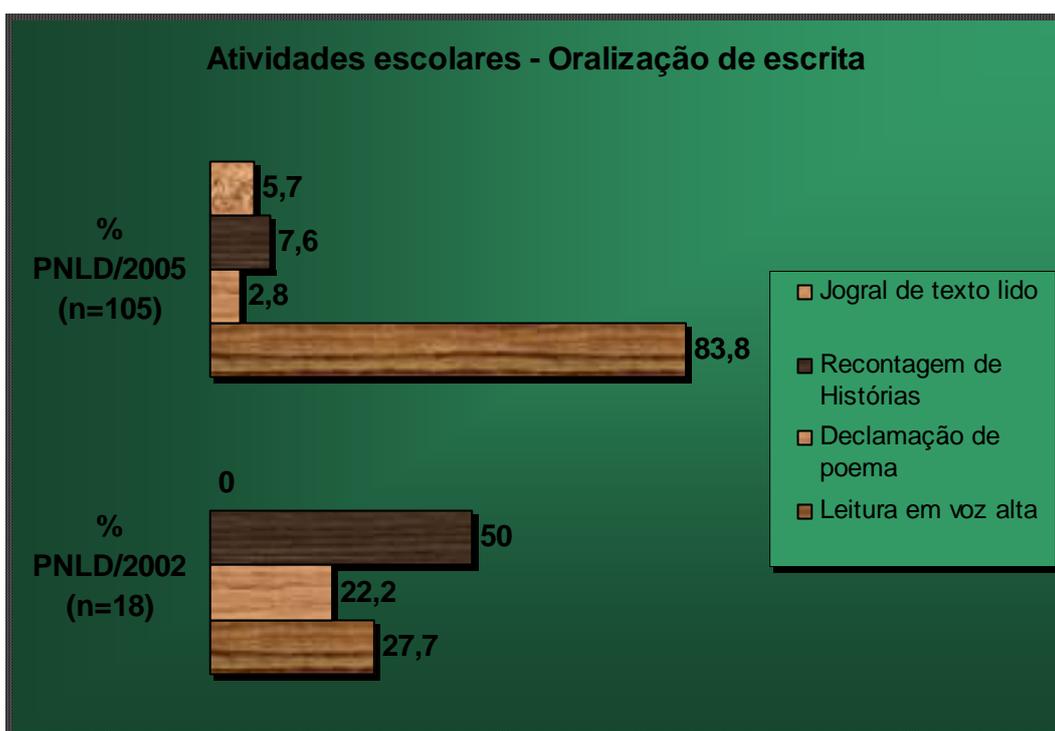


Gráfico 4. Atividades escolares – Oralização de escrita



Note-se que, semelhantemente ao que ocorre no trabalho com os gêneros, nas atividades escolares há também o privilégio de algumas delas, como a “discussão argumentativa” e a “leitura em voz alta”.

Como se pode conferir nos gráficos 3 e 4, o PNLD/2002 apresenta um índice de 27,7% e o PNLD/2005 um índice de 83,8%, para a leitura em voz alta. Entre outros fatores, essa prioridade talvez esteja atrelada, em primeiro lugar, à preocupação com a formação de leitores, em que se acredita que através de um modelo de leitura, com a insistência na pronúncia correta (aprendizagem do léxico), no ritmo e na entonação (aprendizagem da pontuação) se formem leitores proficientes. Em segundo lugar, também é uma atividade reivindicada tanto pelos PCN (1998: 73), como modelo a ser estabelecido pela leitura em voz alta feita pelo professor, como pelos textos de divulgação.

A “discussão argumentativa”, provavelmente seja a atividade escolar que mais se preste como elemento estruturador e organizador da sala de aula como um todo, por isso muitíssimo considerada, com 47,6% no PNLD/2002 e 70,9%, no PNLD/2005. Esse tipo de atividade escolar não parece ter como objetivo primeiro provocar a aprendizagem de capacidades envolvidas no ensino-aprendizagem da linguagem oral formal e pública. Apesar de permitir aos alunos que se posicionem, o que é muito bom, está muito mais a serviço da prática do professor, auxiliando no gerenciamento de sua sala de aula, á semelhança do que ocorre com a “conversa”, que aparece com um índice de 21,4% (PNLD/2002) e 13,6% (PNLD/2005).

Depreende-se também, que as atividades que fecham para uma participação mais individualizada, como “explicação oral”, “opinião pessoal”, “relato” e o “comentário”, bem como as “declamações de poemas” e a “recontagem de histórias”, se apresentam como as atividades de menor incidência nos LDP para o trabalho com a linguagem oral na sala de aula.

As três primeiras, conforme se verifica nos gráficos 3 e 4, se apresentam com um índice pouco significativo: “explicação oral” com 16,6%; “opinião pessoal” com 7,1%; “relato” com 4,7% no PNLD/2002,

desaparecendo a “opinião pessoal⁵⁷” e o “relato” no PNLD/2005, que traz como novidade o “comentário”, mas sem expressividade, com apenas oito propostas (7,2%).

Esse conjunto de dados, descrito nos quadros 2 e 3 e nos gráficos 2, 3 e 4, mostra que tanto os gêneros como as atividades escolares, que mais auxiliam no funcionamento e na dinâmica da sala, são mais considerados, como a “exposição oral”, o “debate” e as “discussões argumentativas”.

É por meio dessas atividades e desses gêneros, onde muito frequentemente se permite envolver todos os membros da sala de aula, que os objetos a serem conhecidos são explorados: guia-se a aula e se resolvem os problemas, inclusive os de “ordem disciplinar/controlado” da turma.

Nesse primeiro nível do segundo momento de análise, os dados confirmam a presença de trabalho com a linguagem oral nos LDP e respondem nossa primeira questão de pesquisa mostrando que tal trabalho toma como objeto de exploração não somente gêneros do discurso como também atividades escolares. Entre outros, os principais gêneros considerados são “exposição oral”, “debate”, “encenação de peça teatral” e “entrevista” e, dentre as atividades escolares, destacam-se as “discussões argumentativas” e a “leitura em voz alta”.

Cruzando esses dados com o perfil geral traçado no primeiro momento de análise, no que tange a nossa 4ª questão de pesquisa, pode-se dizer que os LDP estão não somente fortemente *dialogando* com os documentos oficiais, mas com os discursos oriundos dos resultados de pesquisas recentes sobre a língua, a linguagem, seus novos objetos e suas possibilidades de ensino. Isso é ainda comprovado pelas bibliografias que embasam esses LDP onde se verifica uma recorrente referência aos PCN e a obras e teorias que o embasam.

57 Chamamos atenção para o fato de que no PNLD/2005, a “opinião pessoal” não é listada por aparecer sempre atrelada a outras propostas, como de debates ou trocas de idéias em atividades de grupo. Portanto, não que tenha desaparecido a possibilidade de o aluno dar sua opinião, desaparece sim a atividade com essa conotação, mais pessoal, já que a ênfase é dada para as atividades de grupo conforme poder-se-á conferir nos anexos.

Mas esse *diálogo* somente está sendo possível, graças ao crescimento, abrangência e respeito que o Programa de avaliação de livros didáticos vem conquistando, conforme apontam também Batista & Rojo (2003). Conforme Batista (2003: 38),

A avaliação pedagógica dos livros didáticos ensejou uma ampla renovação da produção didática brasileira, evidenciada tanto pela participação de novas editoras a cada PNLD, com a inscrição de novos títulos, quanto pelo surgimento de uma nova geração de autores, o que revela, em princípio, a preocupação crescente das editoras com a adequação dos livros didáticos (ênfase adicionada).

Rojo (2003: 98) reforça essa idéia, explicando que os *procedimentos de avaliação do PNLD surtiram efeito de melhoria de qualidade em alguns aspectos dos materiais didáticos distribuídos em nossas escolas*. Em outros termos, graças à avaliação pedagógica do PNLD, podemos dizer que objetos de ensino-aprendizagem que até bem pouco tempo eram desconsiderados pelos LDP, como a linguagem oral numa perspectiva de ensino, começam a ganhar força, tal como se verifica nesse primeiro nível de análise.

Entretanto, não se pode negar que tais mudanças estejam também atreladas a fatores de ordem econômica. Sabemos que, no mercado editorial, os livros didáticos representam uma grande fatia das vendas brutas de livros, ou seja, é o governo federal o maior comprador de livros (didáticos) no Brasil. Portanto, é interessante que os livreiros procurem se adequar e responder aos níveis de exigência de seu maior cliente, como comprova Batista (2003: 53-54):

Embora não se disponham de séries históricas de dados, verifica-se, ao longo dos anos de 1990, que o setor editorial brasileiro possui uma relação de forte dependência das compras efetuadas pelo PNLD [...] A indústria editorial brasileira está voltada, majoritariamente, nos últimos anos desta década, para a produção de livros destinados ao mercado escolar, e que, com o correr do tempo, essa tendência se acentuou: se em 1993, o subsetor de didáticos representava 54% da produção de exemplares, em 1996

representou 74%. O salto maior se produziu entre 1995 e 1996, com um crescimento de 44%.

Um argumento forte em que podemos sustentar essa interpretação está no fato de que, segundo Batista (2003: 28), desde meados da década de 60, estudos e investigações sobre a produção didática vinham denunciando a falta de qualidade do livro didático, entre outras coisas, seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, incorreções e insuficiências conceituais e metodológicas. Então, por que somente agora, com a avaliação efetivada pelo PNLD, desenham-se algumas respostas positivas?

Ora, sendo a avaliação do PNLD uma avaliação oficial cujo resultado interfere na escolha e compra dos livros, o impacto se apresentou, digamos, mais rapidamente e com maior força. Desse modo, conforme explica Batista (2003: 38), é visível *a preocupação das editoras com a adequação dos livros didáticos*, uma preocupação que se mostra crescente a cada PNLD, como se vê nessas análises, em que o trabalho com a linguagem oral do PNLD/2005 apresenta um crescimento (quantitativo) extraordinário.

Esse levantamento nos permitiu também observar certo desenho do trabalho com a linguagem oral desenvolvido, que parece apresentar-se em *modos* diversos. Assim, resta verificar **como** os gêneros e atividades escolares são explorados, ou seja, de que maneira são tratados. É o que faremos no segundo nível de análise (próximo Capítulo), procurando responder as questões de pesquisa de número 2 (Como são abordados os gêneros; que saberes sobre o ensino-aprendizagem da linguagem oral são favorecidos) e 3 (Como os gêneros orais e escritos se articulam no quadro do trabalho de ensino que os toma como objetos, no que respeita à relação entre linguagem oral e escrita).

Capítulo 6

Os Modos de Tratamento da Linguagem Oral nos LDP

[...] *Sem uma audácia científica e investigadora é impossível elevar-se ao alto nem descer às profundidades* (Bakhtin 1953-54/1975: 353).

6.1. Segundo nível de análise: dois modos de tratamento da linguagem oral

No decorrer do levantamento dos gêneros e das atividades escolares presentes nos LDP, identificamos modos diferenciados de sua exploração. Por exemplo, há propostas que, apesar de objetivarem um trabalho com a linguagem oral, outros objetos são postos em relevo, como a leitura e compreensão textual, a análise lingüística e a produção de textos. Ao lado dessas propostas, há também aquelas em que aparece um tratamento mais efetivo da linguagem oral como objeto de ensino-aprendizagem.

Desse ponto de vista, efetuando agora o segundo nível de análise, tomamos especificamente as propostas dos livros didáticos tanto com os gêneros quanto com as atividades escolares e observamos que dois grandes modos de tratamento se apresentam: um que toma a linguagem oral como **meio** para a exploração de objetos diversos e outro que trabalha a linguagem oral, **visando ao ensino** dos gêneros discursivos da esfera pública de comunicação, embora, conforme se notará nas análises, na maioria dos casos, esse objetivo de ensino não se concretize.

6.1.1. Primeiro Modo: a linguagem oral como *meio* de exploração de objetos diversos

a) *Meio para se trabalhar a leitura e compreensão de textos diversos*

Nesse modo de tratamento, são postas em relevo as interações imediatas, face a face, entre aluno/aluno e professor, onde a fala é propiciada ao aluno como forma de “livre expressão”, mas os objetos visados e explorados são a leitura e a compreensão de textos diversos.

Nas atividades, verificam-se diferentes graus de explicitude das instruções. Algumas abrem para perspectivas argumentativas, de valoração; outras, não. Assim, o aluno poderá *conversar, comentar e trocar idéias ou discutir*, com os colegas e o professor, mas sempre guiado pela leitura e compreensão de algum texto.

Nos exemplos que seguem, a linguagem oral que está sendo utilizada para a compreensão de textos lidos, mesmo que abra para a participação do aluno; que lhe dê voz, essa voz não é relevante. É um tratamento uniforme, onde o aluno não é instigado sequer a estabelecer relações significativas entre o texto lido e o que já conhece ou estabelecer inferências. Consiste em compreender um texto escrito para se informar sobre seu conteúdo e dele “reter” alguns aspectos que comprovem essa compreensão, que deverá ser mostrada por meio das trocas verbais na sala de aula. Vejamos exemplos que ilustram isso:

Ex. 1. **Converse** com seus colegas sobre o texto (c. 01, v.8: 48).

Ex. 2. **Converse** com seus colegas e professores sobre esses versos de Fernando Pessoa. (c. 01, v.7:87).

Ex.3. **Diga** o que achou do texto (c. 01, v.7: 31).

Em outros casos, no entanto, a participação do aluno se apresenta mais efetiva, em atividades em que se permite uma atitude ativo-responsiva. Trata-se de questões mais elaboradas, que permitem uma leitura reflexiva, possibilitando ao aluno, por exemplo, posicionar-se.

É muito diferente solicitar ao aluno que “converse sobre o texto” simplesmente e perguntar-lhe “se concorda com determinadas idéias ou não”

ou pedir-lhe que “justifique seus argumentos”, conforme se pode ver nos exemplos abaixo:

Ex. 4. **Converse** com o professor e colegas sobre a conclusão do texto de Diogo Mainard (lido anteriormente). **Você concorda** com a afirmação de que o Brasil nunca vai conseguir criar uma cultura? O fato de novelas brasileiras estarem sendo veiculadas em outros países destruiria a cultura desses países? **Explique**. Pense em programas estrangeiros que são veiculados no Brasil pela televisão. O modo de vida nesses países influencia o nosso? De que forma e em que medida? (c.06, v.8: 126).

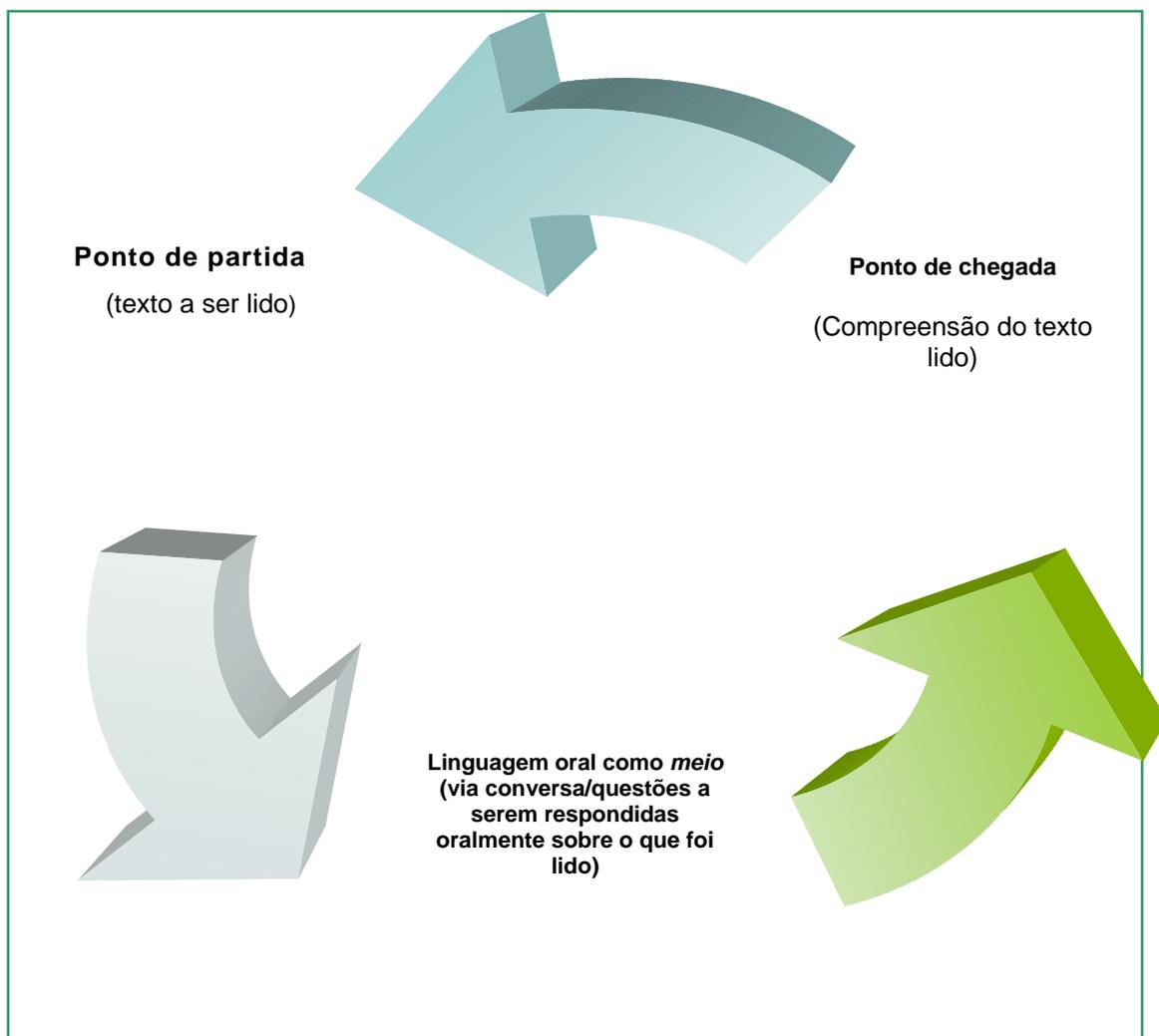
Ex. 5. Este texto é base para uma posterior “Troca de idéias”. Leia-o com atenção (trata-se de um texto que abre uma Unidade que tratará do choro). **Trocando idéias**: Que motivos leva alguém a chorar? Você costuma admitir o choro? Quando? O que fazer quando presenciamos uma cena de choro convulsivo? Como se consola alguém? Homem não chora. **É possível concordar com essa antiga idéia? Por quê?** Que livros ou filmes provocam o choro? (c.06, v.5:78).

Ex. 6. Após a leitura de um texto: 1) **Você acha** que esta história inventada por Mário Quintana poderia ter ocorrido na realidade? Por quê? 2) Você já ouviu uma história sobre o espanto de pessoas ou de toda uma cidade diante de um fato novo, de uma nova invenção? **Conte** para os colegas. **Você acha** que novas descobertas mudam muitas vezes a vida das pessoas, o modo de elas pensarem, de agirem? **Dê um exemplo** (c.03, v.5: 130).

Note-se que, o contrário das atividades elencadas que pedem para “conversar”, nestas propostas abrem-se possibilidades de se desenvolver estratégias argumentativas, uma vez que o aluno poderá colocar-se diante dos fatos, para, explicando, concordar ou não com determinados pontos de vista.

Frente a essas propostas, não resta dúvida de que haverá interação entre os alunos/alunos e o professor na sala de aula e que os alunos terão voz. No entanto, é necessário nos interrogarmos sobre se atividades como essas poderão ser suficientes para ajudar os alunos a passarem de uma situação de comunicação ainda muito marcada pelos gêneros primários a outra, das instâncias públicas e formais (sobretudo, considerando-se os exemplos que priorizam as conversas, simplesmente).

Vejamos, na próxima página, um diagrama que retrata esse trabalho:



Como se vê, a linguagem escrita constitui-se como ponto de partida da atividade que toma a linguagem oral como sua mediadora para auxiliar na compreensão do conteúdo do texto lido, ou seja, a finalidade da atividade é compreensão e interpretação do texto proposto para leitura.

Portanto, mesmo não negando que com essas atividades os alunos construam alguns conhecimentos e desenvolvam capacidades de leitura e, até, que possibilitem a integração com os pares e permitam que se expressem oralmente, não há aqui proposta de um trabalho efetivo com o ensino-aprendizagem da linguagem oral, considerada como objeto de ensino autônomo.

Segundo os PCN (1998: 24), as interações em sala de aula são excelente estratégia de construção do conhecimento, mas por mais ricas que se apresentem não são suficientes para dar conta das múltiplas exigências requeridas pelos gêneros orais das instâncias públicas como também em quase nada auxiliam na formação de um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania.

Esse tratamento pouco favorece a construção das diversas capacidades de linguagem que os alunos precisarão adquirir no que respeita ao ensino-aprendizagem da linguagem oral, especialmente os dos gêneros formais e públicos, nem, tampouco, mostra outra direção que não seja a de promover as interações para se estudar o texto em questão. De resto, ficam as atividades valendo por elas mesmas, dando a impressão de que, para se trabalhar o ensino da linguagem oral, é suficiente apenas instalar uma situação de interação na sala.

Com proposta desse tipo, dificilmente se poderá organizar e gerenciar um trabalho com um mínimo de sistematização que favoreça a aprendizagem da linguagem oral pública, pois acentua a dificuldade que já existe, nas salas de aula, de se traçar um marco divisor entre os discursos caracterizados pelos gêneros primários e pelos gêneros secundários.

Segundo Rojo (1999), embora se reconheça que o espaço escolar da sala de aula se constitua no primeiro lugar de aproximação pela criança das esferas públicas de interação social, é muito difícil aí diferenciar, com precisão, os gêneros primários – ligados às esferas sociais cotidianas de relações humanas – dos gêneros secundários – ligados a outras instâncias de comunicação e às esferas públicas de circulação. .

Como explicam Schneuwly *et al.* (1997b: 86-87), o domínio da linguagem oral desenvolve-se, em primeiro lugar, mediante interações de que tomamos parte, donde se poderia afirmar que *é comunicando que se aprende a comunicar*. Mas isso não é suficiente, sobretudo quando se trata de dominar habilidades orais estruturadas por convenções sociais, que exigem uma atitude de controle, de antecipação e de planejamento, por exemplo.

Bakhtin (1952-53/1979) já teorizava que, durante o processo de sua formação, os gêneros primários que se constituem na comunicação discursiva imediata, são absorvidos e assimilados pelos os gêneros secundários. Entretanto, o que ocorre na maioria das propostas dos LDP é uma permanência da linguagem oral muito próxima das instâncias privadas e cotidianas. Com isso, corre-se o risco de negar o próprio papel da escola como divulgadora de um saber diferenciado.

A escola e, igualmente, os LDP precisariam partir do fato de que os alunos já dominam, em boa medida, as formas correntes de expressão cotidiana. Seu papel, portanto, consiste essencialmente em levar os alunos a *modos formalizados e convencionais aos quais eles têm menos acesso de maneira espontânea e que exigem deles controle consciente e voluntário* (Schneuwly *et al.*, 1997b: 86), ou seja, os gêneros da comunicação pública.

Ao desenvolverem as capacidades de linguagem implicadas nesses gêneros públicos, os alunos poderão estender esses saberes a outras instâncias, a outras situações de comunicação que a vida exige. Assim, talvez, possam atuar como cidadãos que precisam expor/defender oralmente seus interesses, suas idéias, seus direitos e deveres.

b) Meio para a produção de textos escritos

Nesse modo de tratamento, a linguagem oral é concebida como instrumento de apoio na organização da produção de um texto escrito. Funcionando como meio, presta-se, especialmente, como auxiliar na elaboração temática. Em outros termos, são propostas de momentos de verbalização sobre determinado tema ou assunto, para que se possa construir o texto solicitado (finalidade da atividade), conforme testemunham os exemplos que seguem:

Ex. 7. Vocês irão assistir a um filme e no dia seguinte **discutir oralmente** com os colegas. Depois do **debate** em grupo, **cada um vai fazer uma resenha** sobre o filme (c.03, v.6: 61).

Ex. 8. Transforme em uma narrativa a história em quadrinhos abaixo, usando os verbos de elocução que você achar mais adequados. Depois, você irá **falar (expor)** para a classe como é sua proposta.

Supondo que a professora de Gustavo, na última tirinha, quisesse exprimir um sentimento de ironia, o que ela poderia falar? Que expressões fisionômicas ela poderia fazer? (c.04, v.5:75).

Ex. 9. **Reúna-se com quatro colegas e converse** sobre as várias atividades dos moradores das grandes cidades. Seleccionem uma dessas atividades e a **registrem por escrito** em uma folha avulsa, em forma de **narrativa**. Em seguida, transformem essa narrativa em diálogos escritos [...]. Depois, **dramatizem** seu diálogo para a classe e exponham o texto escrito em um varal (c.05, v. 5: 37).

Ex. 10. Após a leitura de um texto sobre o humor: **Você concorda** com as afirmações desse texto? **Debata-as com seus colegas de classe**, anotando em seu caderno as opiniões apresentadas. Ao final elabore individualmente uma **dissertação** que sintetize as diferentes opiniões apresentadas e suas respectivas justificativas. Para verificar sua redação solicite a um colega de classe que o leia, observando se há erros de ortografia, pontuação [...] Entregue ao professor para que ele o avalie (c. 05.v, 7: 42).

É certo que não se constroem conhecimentos em sala de aula sem a mediação da linguagem oral, que pode funcionar tanto como *meio* como *objeto* de ensino, mas seria interessante delimitar isso bem para o aluno e o professor. Do modo como as propostas se apresentam nessas atividades, é difícil depreender se o gênero está sendo tomado como objeto de ensino ou apenas como um meio. De princípio, parece que as propostas visam a trabalhar com gêneros da esfera pública, como o debate solicitado nos exemplos 7 e 10, gerando a expectativa de que esse gênero seja explorado, seja ensinado (já que se trata de gênero pré-definido por convenções), mas isso escapa quando se verifica que, por trás de todo o trabalho em que o gênero é posto em relevo, objetiva-se mesmo a produção escrita de uma dissertação e de uma resenha.

Como se vê, do ponto de vista da aprendizagem do gênero solicitado, não há saberes a ser construídos. O interesse não está centrado na linguagem oral, mas, o contrário, é o escrito que é acionado e a linguagem oral entra, sobretudo, a serviço do desenvolvimento de algumas (poucas) estratégias da produção de textos escritos. Assim, a produção escrita aparece como um prolongamento das interações orais na forma tanto desses “debates”, como das outras propostas em que se solicita a produção de narrativas (ex. 8 e 9).

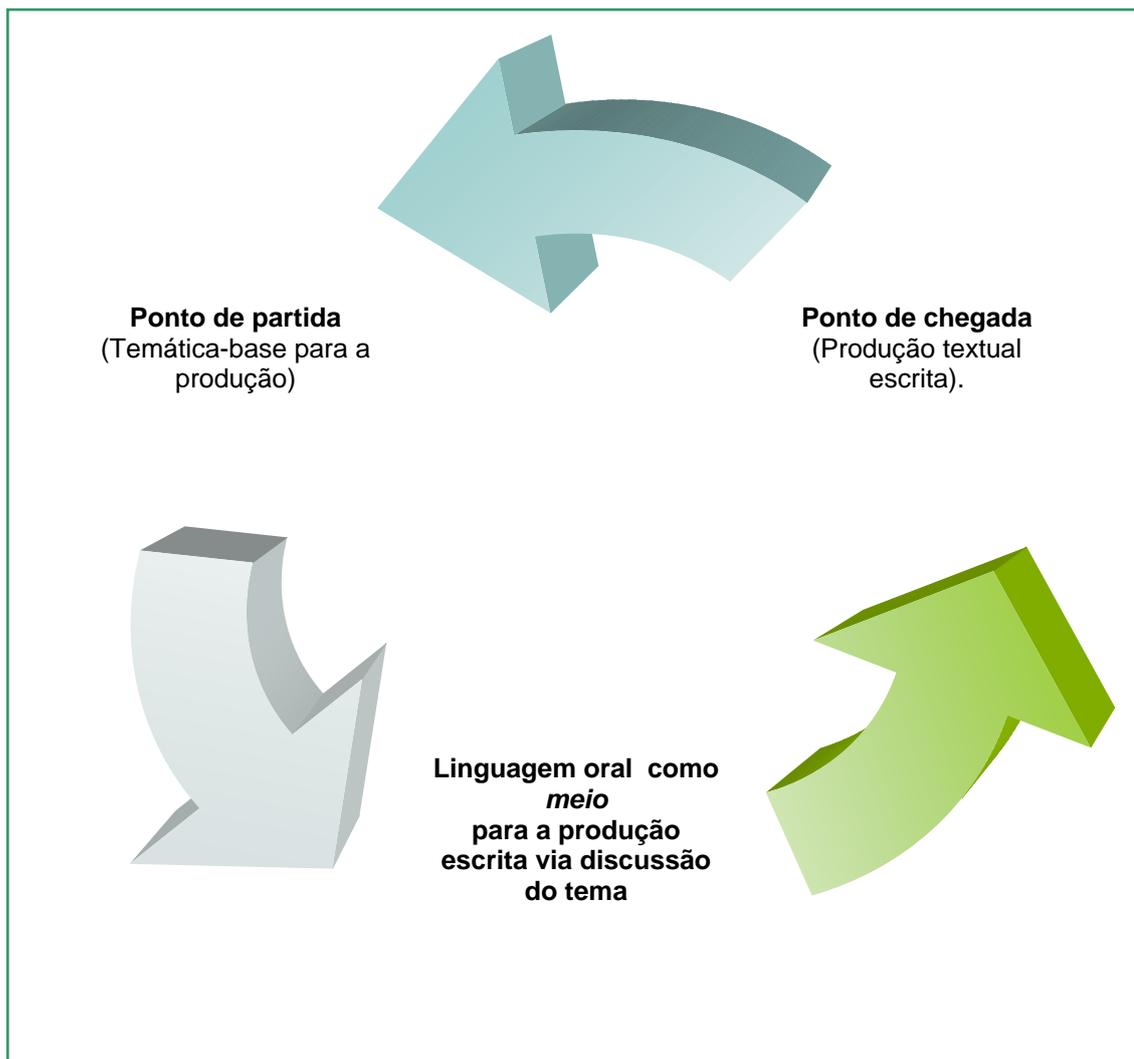
Evidentemente que esse tipo de atividade tem um aspecto positivo para o trabalho de produção de textos escritos, pois as situações interativas (em grupos maiores ou menores ou mesmo em duplas, trios) podem servir de mecanismo para auxiliar a construção desses textos, ou seja, “falar para escrever” constitui-se, segundo Schneuwly (1995c: 24) *uma via frutífera para se aprender a escrever*.

Segundo esse autor, não somente mecanismos do *processo de produção* podem ser objetos de discussões, conforme se verifica nessas atividades em que as *trocias* verbais sugeridas devem funcionar como mecanismo principal da construção do conteúdo temático dos textos a serem escritos, mas também pode ser discutido o *produto*, isto é, o texto final. Por meio da leitura, da análise e da discussão mútua sobre os textos, cada aluno poderá melhorar sua própria produção, pois é a partir *da reflexão exterior, que origina a reflexão interior, que cada um deve adquirir para dominar os mecanismos da escrita* (Schneuwly, 1995c: 26). Nas palavras do autor:

É um tipo de atividade onde o discurso interativo regula a produção não mais a posteriori, mas durante o seu desenvolvimento. O discurso se transforma em ferramenta de regulação “on line”, durante o desenvolvimento mesmo do texto, onde linguagem oral e linguagem escrita se interpenetram estreitamente, uma se tornando a reguladora da outra (Schneuwly, 1995c: 26).

Mas esse mesmo autor explica que os gêneros orais de circulação pública não podem constituir um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos lingüísticos, como, por exemplo, a produção escrita; eles são *autônomos* e, portanto, não podem ser subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998/2004: 177). Devem ser ensinados os mecanismos próprios de seu funcionamento, dentro das diversas práticas de linguagem.

Vejamos, também abaixo, um gráfico que retrata essa perspectiva de abordagem, em que os gêneros orais se prestam como *meio* para a produção escrita.



Enfim, reconhecemos que esse modo de tratamento se constitui como uma maneira estimulante de provocar o interesse dos alunos para a produção escrita; um trabalho que não se apresenta inócuo para a formação desses alunos, mas que se presta especialmente para *mediar* as interações verbais no momento da construção/ampliação de conteúdos temáticos, onde a

linguagem oral, em si mesma, a partir de um determinado gênero, não é explorada.

c) Meio para exploração de aspectos gramaticais

Uma outra maneira em que se apresenta a linguagem oral nos LDP é como *meio* de exploração e análise lingüística. Aqui, a linguagem oral é acionada para as interações em que se vão discutir questões referentes a alguns conhecimentos lingüísticos, seja de ordem sintática, semântica ou de ordem lexical, como vemos nos exemplos abaixo:

Ex. 11. Releia o texto e escreva o que você pôde perceber em relação à **pontuação e à repetição das** palavras e sons. **Discutam** esses efeitos de sentidos e **dêem sua opinião** sobre o texto (c.01, v.6:72).

Ex. 12. Em grupo, **discutam** essa questão (tratada no texto lido), usando o roteiro a seguir: a) façam uma lista de **adjetivos que seriam normalmente relacionados** com a imagem de uma mulher solteirona e outra lista **com adjetivos relacionados ao homem** solteirão. A lista é muito diferente? [...] (c.03, v.6: 171).

Ex. 13. Reúna-se com quatro colegas e elaborem um rápido diálogo entre duas pessoas para ser **dramatizado**. Durante esse diálogo as pessoas deverão fazer referência aos **tempos verbais passado e futuro**. Empreguem o verbo haver e fazer para se referirem ao passado e utilizem a expressão “daqui a” para determinar o tempo futuro. **Apresentem** o diálogo em forma de **dramatização** para a classe (c. 05, v. 6: 118).

Ex. 14. Existem várias possibilidades de uma pessoa responder a perguntas com evasivas, isto é, expressando-se por meio de desculpas arditosas ou escapatórias para não se comprometer ou para não comprometer outra(s) pessoa(s). **Os verbos, quando empregados na terceira pessoa do plural, auxiliam na elaboração de frases com essa intenção [...]. Baseado nisso**, elabore com um colega de classe um **diálogo ou uma entrevista** em que a pessoa entrevistada responda com evasivas. **Utilizem os verbos ou as palavras indicadas** sempre que for necessário (c.05. v, 6: 122).

Ex. 15. **Converse** com professor e colegas e relembre: o que caracteriza uma narrativa? (c.06, v.8:73).

No exemplo 11, a “discussão” tem por objetivo estabelecer a compreensão de que a utilização das marcas de pontuação e a repetição de palavras e sons (onomatopéias) auxiliam na construção dos sentidos do texto. Não se pode deixar de notar ainda que, atrelado a esse trabalho com a pontuação, há também um trabalho de leitura, quando o aluno deve *dar sua opinião sobre o texto* e um trabalho de escrita quando o aluno escreverá suas

impressões em relação à pontuação, palavras e sons. Entretanto isso não é também refletido, em vista ao objetivo maior que é o conteúdo lingüístico-gramatical.

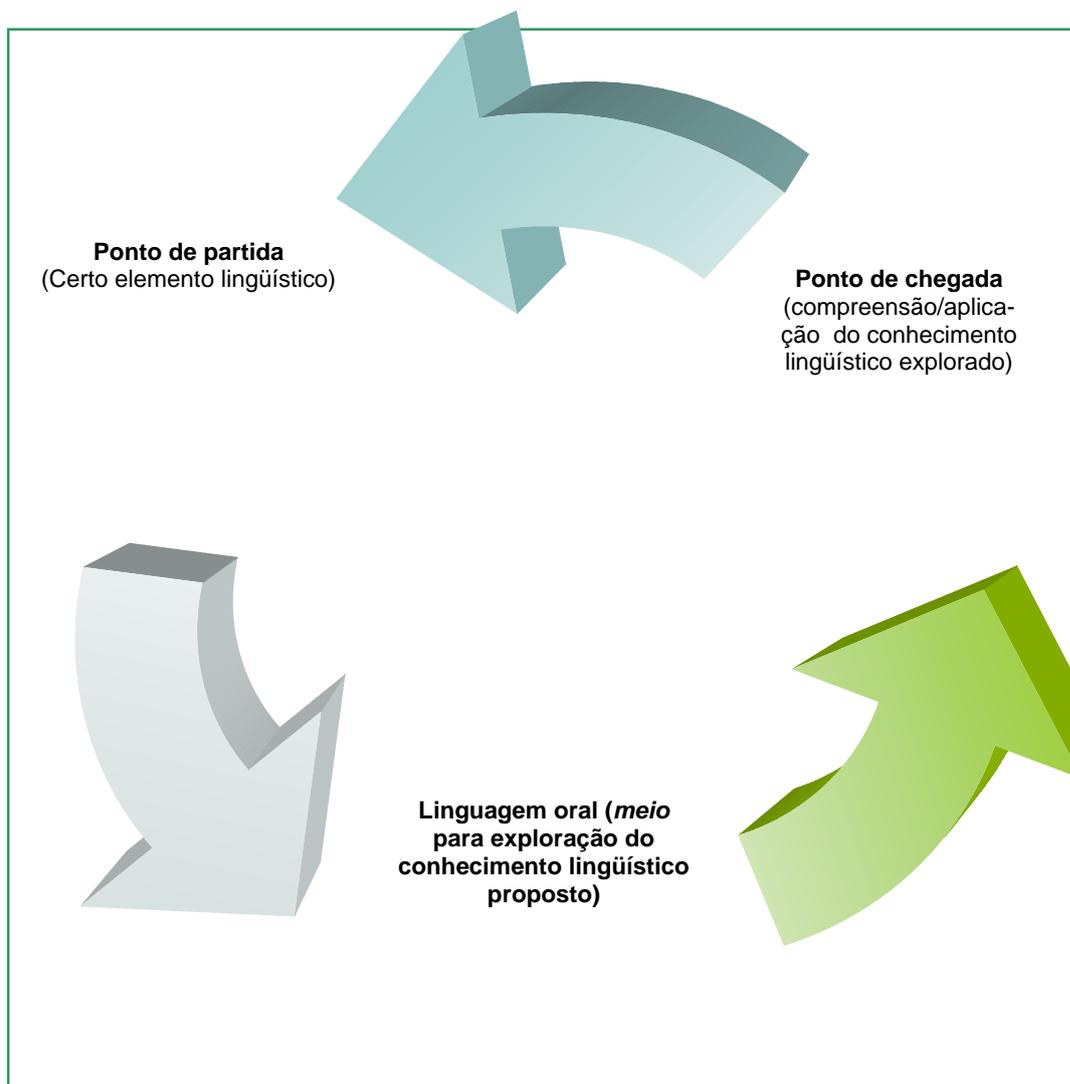
O exemplo 12 mostra a construção de um outro conhecimento lingüístico, onde, por meio da discussão, a linguagem oral entra nos LDP para se explorar uma das classes de palavras, o adjetivo. Nos exemplos 13 e 14, os conhecimentos a serem explorados por meio da linguagem oral são relativos aos verbos, especialmente sobre a construção de tempo e pessoas verbais. Note-se que, no exemplo 13, há a proposta de dramatização a partir de um diálogo, entretanto, fecha-se a proposta que deverá *obedecer* a determinados tempos verbais e a utilizar somente os verbos “ter” e “haver”.

Já no exemplo 14, são as pessoas verbais os objetos a serem explorados. Embora se oriente para que o aluno opte entre a produção de uma conversação ou de uma entrevista, esta proposta é abandonada quando o foco passa a ser a questão sobre o verbo. Os gêneros são solicitados apenas como pretexto para se observar e se entender o funcionamento dos *verbos utilizados na terceira pessoa*. Uma outra questão lingüística tratada via discussões entre alunos e professor é a que se refere aos aspectos tipológicos do texto, como vimos no exemplo 15.

As propostas de “entrevista” e de “dramatização” solicitadas não são tomadas como gêneros que precisam ser antes ensinados para que o aluno possa vir a desenvolvê-los. Os gêneros são acionados apenas como um elemento auxiliar da exploração dos conhecimentos lingüísticos tratados.

Sem dúvida, é uma maneira produtiva de abordar questões de conhecimentos lingüísticos, já que se foge das práticas da tradição escolar em que se faz esse trabalho quase sempre descontextualizado, entretanto, nessas atividades, a linguagem oral está longe de ser considerada como objeto de ensino-aprendizagem. Presta-se, na realidade, como uma forma ou uma “maneira diferente” de se explorar os elementos lingüístico-gramaticais, mas em se tratando de um trabalho com a linguagem oral onde alguns gêneros da esfera pública são acionados, caberia também sua abordagem.

Veamos o gráfico que, muito semelhantemente aos dois primeiros, retrata esse ciclo em que a linguagem oral se presta essencialmente como *meio* da exploração de elementos lingüístico-gramaticais.



Saberes que inspiram o tratamento da linguagem oral como *meio* pelos LDP

Nesse modo de tratamento, onde a linguagem oral é concebida como *meio* para a exploração e compreensão de diversos objetos, é possível perceber a presença de traços de duas orientações que circulam atualmente no Brasil para o trabalho com a linguagem oral.

Considerando mais especificamente o sub-modo em que a linguagem oral é *meio* de exploração de conhecimentos lingüísticos, constata-se um *diálogo* com a orientação adotada por Castilho (1998), que identifica a linguagem oral apenas como “conversação” na perspectiva das interações imediatas, levando, às vezes, a pensar equivocadamente que o oral monológico e planejado, como os gêneros orais formais e/ou públicos não sejam autonomamente gêneros orais, mas uma variedade do escrito oralizado.

Sua proposta coloca a linguagem oral na sala de aula não como um objeto a ser ensinado, mas como *meio* para auxiliar a construção da língua padrão, da competência para a escrita e da *reflexão gramatical*. Esse autor considera que, para a reflexão gramatical, deve-se antes considerar o conhecimento lingüístico que os alunos trazem para a escola, ou seja, a conversação, para que, posteriormente, por meio da observação, os alunos possam chegar *ao conhecimento lingüístico expresso nos textos escritos de interesse prático, como os jornais, as revistas de atualidade e os textos literários* (Castilho, 1998: 21).

Essa proposta, segundo Dolz & Schneuwly (1998: 16), parece ser fundada sobre os princípios da análise sociolingüística da fala dos alunos, que tem por objetivo principal a adaptação dos modos de expressão desses alunos a um código padrão. Trata-se de uma abordagem que ainda entende que, para o domínio da linguagem oral, é necessário conhecer o funcionamento da língua e não dos gêneros discursivos nas práticas de uso da linguagem. Um discurso que revela ainda certa fidelidade à tradição gramatical escolar.

A segunda orientação refletida nesse modo de tratamento da linguagem oral diz respeito especialmente aos dois sub-modos (que concebem a linguagem oral como *meio* de leitura, compreensão e produção de textos escritos, que parece *dialogar* com os discursos de Marcuschi (2002: 32) e de Fávero *et al.* (2002: 83). Nesses discursos, propõe-se um trabalho com a linguagem oral a partir da criação de situações diversificadas em que os alunos possam tomar a fala. Essas situações são propostas em função

dos objetivos visados para debates, discussões, explicações, produções de um espetáculo etc.

Essa abordagem diz respeito a alguns aspectos do ensino da língua materna, auxiliando na exploração da leitura, compreensão e produção de textos escritos. Também contribui para o desenvolvimento pessoal e para a construção da identidade social do aluno (desibinição, comportamento social de respeito ao outro, como saber ouvir e esperar a vez de falar), mas não recobre a possibilidade do domínio dos diversos níveis da produção de textos orais das formas de comunicação pública e, portanto, relativamente mais monitorada.

6.1.2. Segundo Modo: a linguagem oral como *objeto* de ensino

Nesse modo de tratamento também se apresentam perspectivas diversas de abordagem. Por exemplo, notar-se-á casos em que o gênero é solicitado, mas pouco se explica sobre o mesmo, ou seja, pressupõe-se um saber *a priori* por parte do aluno. Em outras atividades, notar-se-á que algumas dimensões das capacidades de linguagem envolvidas no ensino-aprendizagem da linguagem oral passam a ser mostradas. Por fim, há uma perspectiva de abordagem em que os gêneros solicitados são explorados de modo mais efetivo como objetos de ensino. Neste último caso, grande parte das capacidades de linguagem que estão envolvidas em seu uso é trabalhada no ensino-aprendizagem.

a) Perspectiva da imersão

Nessa perspectiva, parece que há interesse em se trabalhar com gêneros da esfera pública de comunicação, visto serem sempre solicitados. Mas, conforme os exemplos abaixo elencados, as propostas exigem do aluno um conhecimento *a priori* dos gêneros ou acreditam que bastará colocá-los aos alunos para que os dominem. Em outros termos, parece não haver necessidade de se explorar, no ensino-aprendizagem, as estratégias que

estão envolvidas no uso desses gêneros, visto que se aposta na vivência ou imersão nas práticas por si mesmas.

Nessa perspectiva, há diversas propostas de se fazer uma “entrevista” e estabelecer um “debate”, mas, provavelmente por serem gêneros de circulação bastante freqüente, sobretudo na mídia televisiva, sejam considerados por esses LDP como comuns e de domínio dos alunos.

Parece que a idéia que embasa a essa perspectiva é a de que se aprende “fazendo”, entendendo-se que, se se inserir o aluno num processo de **imersão** nos gêneros (Rojo, 2005: 17), ele os dominará pela circunstância do “fazer”. As orientações sobre suas características, quando existentes, são reduzidas e restritas.

As atividades são propostas já especificando que o aluno deverá “fazer” um texto em determinado gênero. Não se especifica com qual objetivo se fará a atividade com o gênero proposto, como se o trabalho tivesse um fim em si mesmo.

Na verdade, essas propostas refletem a realidade das salas de aulas, que, por sua vez, refletem o LDP, onde esses gêneros aparecem muito mais como um “trabalho diferente” da maioria das outras propostas. Vejamos alguns exemplos:

Ex. 1. Escolham um fragmento do texto para ler e organizem uma **exposição oral** (c.01, v.8: 42).

Ex. 2. **Entreviste** alguma criança que trabalhe e traga esse depoimento para a próxima aula. Não se esqueça de elaborar um roteiro de questões. Pergunte sobre seu dia-a dia, por que trabalha, se ela tem oportunidade de estudar, o que espera da vida, qual o seu grande sonho, etc. Procure reproduzir o que lhe foi dito da forma mais fiel possível. Se houver condições e o entrevistado permitir, grave o depoimento para apresentá-lo na sala de aula.(c. 02, v.5:164).

Ex. 3. Reúna-se com um colega de classe para escrever uma crônica que tenha por tema um jogo de futebol do qual vocês tenham participado. Identifiquem o lugar; determinem os momentos mais engraçados; comparem esse jogo com os que vocês vêem pela TV e concluam indicando as semelhanças e diferenças entre eles. **Debatam** com a classe suas conclusões (c.05, v.5: 27).

Ex. 4. No grupão da sala, **discutam** a questão da violência na escola. A seguir levantamos alguns pontos que podem servir para começar a **conversa**. Seu professor vai escolher dois alunos para **discutir** um pouco mais alguns tópicos levantados durante o **debate**. Estes deverão exprimir seus

argumentos, ouvir o lado contrário e retomar suas idéias, sempre que elas se contraponham às idéias de seus colegas. (c.03, v.7:75).

Ex. 5. **Entrevista** com os pais. Formule perguntas aos pais para descobrir que pessoas, livros e filmes tiveram fortes influências sobre eles; pergunte a seus pais o que um ser humano mais quer e precisa para ser feliz etc., (c.02, v.7: 34).

Ex. 6. A turma vai elaborar um questionário. Depois cada aluno irá **entrevistar** pessoas diversas sobre o assunto (manicômios no Brasil) tratado no texto lido. (c.03, v.8: 134).

Que saber o aluno poderá construir a partir dessas instruções? Como construir um texto no gênero exposição, quando o único elemento que se tem é um fragmento de texto?

Conforme explica Schneuwly (1995b: 48), para ensinar, é necessário que se saiba “o que se ensina” e diríamos também ser necessário saber o que se aprende. Para tanto, os alunos precisam saber sobre o objeto que a eles é proposto. O que se vê é que a abordagem desses objetos, *de forma simplificada* (Barbosa, 2001: 112), reduz a possibilidade de ensino–aprendizagem à *imitação ou iniciação no nível puramente prático* (Schneuwly, 1995: 48).

Para esses autores, os objetos precisam ser decompostos, recortados a partir de suas dimensões ensináveis (e não simplificados), para que possam ser ensinados e aprendidos. Mas como se nota nas propostas, há um trabalho apenas aparente com os gêneros da esfera pública. No máximo, o que se apresenta é o nome do gênero e, em alguns casos, um breve “roteiro” para desenvolver um texto nesse gênero, conforme se confere nos exemplos 2 (não esquecer de elaborar um roteiro de questões), 4 (expressar seus argumentos, ouvir o lado contrário e retomar suas idéias) e 6 (elaborar um questionário).

É interessante que sejam elaboradas atividades sobre o gênero que se vai trabalhar e que se tenha clareza sobre os objetivos que estão por trás de uma atividade de ensino-aprendizagem com tal gênero. É através dessas atividades que o aluno construirá o conhecimento para distinguir as características *relativamente estáveis* (Bakhtin, 1952-53/1979) de um, dentre os diversos gêneros que circulam na vida social; que tomará para si a compreensão de que alguns gêneros têm características muito semelhantes e se interpenetram nos usos refletidos nas práticas de textos orais e escritos que a vida exige.

Schneuwly *et al.* (1997b) deixam claro que, para o ensino da linguagem oral tomando o gênero como ferramenta, é necessária uma definição clara desse objeto: o que pode ser dito através dele, ou seja, os conteúdos, a organização do que é dito, ou seja, a forma composicional e os meios lingüísticos acionados para se dizer, ou seja, o estilo.

Para se abordar a entrevista na escola como gênero a ser ensinado é necessário, entre outras questões, que aos alunos seja explicado o papel do repórter, concebido como de um mediador em uma situação de comunicação entre um entrevistado (especialista dentro de um domínio particular) e um público. Nesse caso, precisará ser capaz de exercer alguns papéis e realizar alguns objetivos ligados à situação comunicativa como: representar uma mídia, preparar a entrevista definindo o tema, elaborar e formular as questões (essas pensadas sempre em relação ao público e ao entrevistado), regular as trocas verbais no momento da entrevista (os turnos de fala), escutar devidamente e compreender as respostas do entrevistado, ter a capacidade de improvisar e também de retomar para assegurar que compreendeu bem. Além disso, atentar para as dimensões lingüísticas da natureza das questões e as diferentes maneiras de formulá-las. Enfim, são diversos os aspectos que precisam ser explicitados e trabalhados para que o aluno possa verdadeiramente aprender e expandir os conhecimentos construídos para outras situações de comunicação.

Segundo Dolz & Schneuwly (1998: 117), no trabalho com a entrevista, poder-se-á desenvolver uma série de capacidades que poderão ser ativadas pelos alunos, permitindo que as utilizem nas diversas situações sociais, como o controle de sua própria linguagem em público ou a atitude crítica em relação à recepção de informações em geral e, em particular, saber reconhecer a qualidade dessas informações.

Exemplo disso é o desenvolvimento do senso crítico, que permitirá distinguir alguns programas televisivos, como um programa sensacionalista ou de apelação (programa de auditório) de um programa que visa informar, de fato, seus telespectadores (telejornal). *Essas capacidades são particularmente importantes para os alunos que vivem em uma sociedade onde a mídia tem um papel predominante e na qual a entrevista é um gênero relativamente freqüente* (Dolz & Schneuwly, 1998: 117).

O debate foi um dos gêneros mais abordado e proposto por todas as coleções, mas por nenhuma delas foi devidamente detalhado. De acordo com Schneuwly *et al.* (1997b), Dolz & Schneuwly (1998) e De Pietro *et al.* (1998), o debate, se trabalhado não com um fim em si mesmo, constitui-se em um objeto de ensino que pode ajudar o aluno a desenvolver uma série de capacidades, como apresentar sua opinião, tomar posição, argumentar, segundo regras de comunicação (funcionamento dos turnos de fala, referências à fala do outro) que favorecem a escuta de outras posições, recorrendo a meios lingüísticos adequados que assegurem a inteligibilidade de sua fala. E essas capacidades assimiladas podem, igualmente, ser utilizadas pelos alunos posteriormente, em outros domínios públicos, não ficando assim restritas somente ao contexto escolar.

Note-se que, na perspectiva que estamos discutindo – a da *imersão* –, o gênero oral é transposto de uma esfera social para a esfera escolar, mas entende-se como suficiente, para sua didatização (conhecimentos sobre o objeto e as estratégias que envolvem no processo de construção), colocar esse objeto frente ao aluno para que ele o descubra sozinho e talvez venha a dominá-lo.

A linguagem oral, abordada dessa maneira simplista, do “mandar fazer” sem explicar “como”, “por que” e “para que”, nunca permitirá ao aluno encará-la como um objeto cuja aprendizagem poderá, em outros momentos, beneficiá-lo em sua vida cidadã.

b) Perspectiva da transmissão

Nessa perspectiva, observa-se uma ampliação no trabalho em que se objetiva o ensino da linguagem oral. Nas propostas apresentadas pelos LDP, transmitem-se alguns elementos envolvidos na construção e compreensão desses gêneros e algumas capacidades de linguagem necessárias para o seu uso são mostradas. Vejamos os exemplos ilustrativos abaixo:

Ex. 7. [...] Sua turma agora vai se transformar em um estúdio de TV. Participarão do famoso **programa de debates** [...]. Façam um semicírculo na frente da sala usando algumas cadeiras - elas formarão a mesa onde sentarão os entrevistados. Escolham quem será o mediador, cuja função é apresentar inicialmente a discussão

[...] e fazer a mediação ao longo do **debate**. O tema da noite é trabalho infantil. O professor poderá ser o contra-regra (c.03. V, 5: 149).

Ex. 8. Prepare, juntamente com seus colegas, um **júri** para defender ou acusar um réu: O livro. Os alunos serão divididos em equipes. Uma delas fará o papel de promotor, a outra a de defensor, outra de jurados e um dos alunos o papel de juiz. Há ainda as testemunhas [...]. A defesa do livro apresentará argumentos para defender a seguinte idéia: O livro é insubstituível. Nenhuma máquina conseguirá ocupar o seu lugar na vida do homem». (Orientações dadas ao professor: Oriente os alunos para planejarem por escrito o que vão falar. Peça-lhes que organizem as idéias na forma de um texto, prestando muita atenção no nível de linguagem para essa situação de comunicação [...] que os alunos considerem a escrita apenas como ponto de partida para comunicações orais [...]. Objetivando com isso a reflexão sobre as diferenças entre expressar-se de maneira formal por meio da fala e por meio da escrita, considerando sempre o problema de adequação nos usos das variantes lingüísticas [...]). O que se pode concluir com isso? Não falamos como escrevemos. Usamos gestos, expressões faciais e frases incompletas para estabelecermos uma comunicação oral. Ao falarmos podemos interromper o fluxo do pensamento para explicar o que queríamos dizer ou para desconsiderarmos uma expressão anterior, o que não acontece com a escrita porque esta é sempre uma atividade anterior à leitura [...] (c.02, v.6: 114).

Ex. 9. Cada grupo irá realizar **entrevistas** junto a pessoas da comunidade, para verificar a “situação da vida em família”. Toda situação que envolve interlocutores virtuais requer planejamento: determinar os tipos de pessoas que serão entrevistadas. Elaborar perguntas a serem feitas; discutir as formas de falar com o entrevistado. Cada grupo irá expor os resultados. Quem serão seus interlocutores; que tipo de recursos será utilizado; que grau de formalidade será considerado no evento. (c.04, v.8: 113-114).

Observe-se que alguns dos elementos próprios para se desenvolver as capacidades de ação são aqui apresentados nas propostas, tais como orientação sobre locutores/participantes: os alunos e o mediador (ex. 7), defensor, promotor, réu (ex. 8), entrevistado e entrevistador (ex. 9); os contextos de produção: ficcionalizado no “programa televisivo de debates” (ex. 7), ficcionalização de um tribunal (ex. 8) e comunidade em que se inserem os alunos (ex. 9); conteúdo sugerido: trabalho infantil, livro e situação da vida em família.

Em outros termos, os participantes são apontados e se informa, ao aluno, que em um debate e em uma entrevista, existem determinados papéis a serem exercidos. Mostra-se que o gênero debate precisa contar com um apresentador e ao mesmo tempo mediador, um controlador do tempo; que no julgamento em tribunal os participantes são o juiz, os jurados, o réu, os promotores etc, ou seja, delimita e explica as funções e papéis dos locutores nesses gêneros públicos. Fornece-se ainda tanto o conteúdo quanto o contexto de produção.

A informação desses elementos contribuirá para a compreensão mais aproximada desses gêneros, a partir dessas dimensões das capacidades de ação. De acordo com Schneuwly *et al.* (1997b), apresenta-se desse modo uma definição mais clara do objeto a ser trabalhado, atendendo, portanto, uma das necessidades do ensino-aprendizagem dos gêneros orais de circulação pública.

O exemplo 8 vai além quando contempla também um elemento relativo às dimensões das capacidades lingüístico-discursivas, no que respeita ao cuidado com a elaboração da linguagem (escolha lexical), conforme recomendações quanto ao nível de linguagem e a adequação à variedade lingüística própria a situação comunicativa. No exemplo 10, também se observam recomendações nesse sentido, quanto à seleção vocabular, de modo que a explicação venha ser bem compreendida pelos alunos. Com isso, têm-se, de certa maneira, elementos que contribuem para construção do estilo adequado ao gênero.

Ex. 10. Prática de comunicação oral: Você sabe como encontrar uma palavra no dicionário? Se a resposta foi afirmativa, você terá a oportunidade de ensinar ao colega que tem alguma dúvida sobre isso. Prepare-se para ser um dos escolhidos para ir ao quadro **dar explicações** [...] Organize o que você vai falar. Escolha as palavras adequadas para que todos os seus colegas possam entender sua explicação. (c. 03, v. 5: 13).

Já no exemplo 11, abaixo, as dimensões que permitem obter informações gerais sobre o objeto (capacidades de ação), tais como os locutores (indicados pelos membros que comporão o debate) e ao conteúdo (recomendado ser o tema tratado no capítulo da unidade) foram novamente mostradas, mas ao lado de duas outras dimensões: a que diz respeito ao gênero (mesmo que sumariamente, explica-se o que é gênero debate) e a que se refere ao objetivo do trabalho com o gênero (o debate serve para analisar problemas com finalidade de trocar opiniões e informações), apesar dessa explicação se apresentar um tanto genérica. Vejamos:

Ex. 11. Que tal organizar um **debate** sobre o tema deste capítulo? Você já deve saber que **debate** é uma conversação organizada do qual participam pessoas que defendem idéias diferentes sobre um mesmo tema. O debate serve para analisar problemas com a finalidade de trocar opiniões e informações. Siga os passos abaixo: 1) estabelecer o que se vai discutir; 2) É preciso, depois de escolhido o tema, eleger um coordenador geral do debate e um secretário, que deverá anotar as idéias e observações que achar importantes para a avaliação do trabalho posteriormente [...] (c.02.v.7: 76).

Verificam-se também nas propostas 8, 10 e 11 que, embora apareça a preocupação com o plano do texto, ou seja, a organização textual referente às capacidades discursivas que auxiliam na construção da forma composicional do texto, tais informações se restringem a um planejamento organizacional externo, como nos exemplos: “organizem as idéias” (ex. 8), “organize o que você vai falar” (ex.10), “siga os passos abaixo” (ex. 11).

Por esses exemplos, nota-se que nas propostas são apresentadas ora uma dimensão de determinada capacidade, ora outra, isto é, não se vê uma capacidade sendo tratada completamente.

Sustentamos isso com outros exemplos, em que as dimensões relativas aos elementos prosódicos e cinésicos se apresentam. Com um trabalho ainda incipiente, pois se chama atenção para o uso desses recursos, mas pouco se explica sobre eles, os recursos cinésicos e a adequação da voz como suporte acústico da fala são ressaltados, especialmente nas atividades de oralização da escrita, como se ilustra a seguir:

Ex. 12. Imagine três situações diferentes que poderiam ser utilizadas a partir da frase «Não me diga»! [...]: alegria, espanto, insegurança. Prepare-se para **encenar** para a turma. Pense nas estratégias que você vai usar para expressar os sentimentos: **falar alto, baixo, rápido, pausadamente gesticulando, parado?** (c.04, v.5:75).

Ex. 13. Dividam-se em equipes. Cada equipe deve ensaiar um dos **poemas** analisados para ser **recitado** pela turma. Vocês devem decidir qual a melhor forma de apresentá-los oralmente, levando-se em consideração a **entonação mais adequada em cada um deles.** (c.06, v.8: 44).

Ex. 14. Prática de Comunicação oral: Seguindo a orientação do professor, cada aluno **declamará** para a classe um poema que tenha memorizado ou anotado no caderno. **Lembre-se de que não lemos um texto poético da mesma forma que lemos uma notícia de jornal ou uma história na forma de prosa. Capriche na entonação das palavras de acordo com o ritmo dos versos. Procure transmitir as emoções contidas em cada expressão poética.** Tente! Com certeza, vai fazer sucesso! (c.02, v.5:78).

Nessas atividades, chama-se atenção para que os alunos compreendam que os acentos, as pausas, os ritmos da fala, bem como os recursos cinésicos, como gestos, olhares são primordiais na construção dos sentidos das diversas situações de comunicação. Por exemplo, na atividade 14 ressalta-se a diferença entoacional entre a leitura que se faz de um jornal e de um texto poético. No entanto, essas informações são ainda insuficientes.

Por exemplo, caberia lembrar que variações na velocidade da fala podem causar alterações fonéticas. Uma fala mais veloz tende a uma centralização vocálica para queda de segmentos, para a co-articulação, para a perda de qualidades articulatórias e, com isso, poderá provocar perda de inteligibilidade. O contrário também poderá gerar problemas, pois numa fala muito lenta, o falante passa a ter problemas de articulação e o ouvinte de percepção.

Em síntese, pode-se dizer que, nessa perspectiva de abordagem, os LDP parecem ter o propósito de estabelecer um ensino da linguagem oral e encaminham para tal realização, pois são acionados elementos que abrem possibilidades de apreensão sobre os gêneros orais formais e públicos e da performance em algumas atividades em que esses gêneros estão envolvidos.

Entretanto, esse trabalho se opera de forma lacunar, como se pode constatar: a maior parte das dimensões das capacidades de linguagem não se apresenta tratada nos gêneros. Por exemplo, na capacidade lingüístico-discursiva, as dimensões como operação de textualização e tomada de posição enunciativa não são indicadas; somente a seleção lexical se apresenta. Na capacidade discursiva, o que se faz em relação ao plano do texto é reduzido e quanto ao mecanismo que poderá auxiliar na composição do tema, apenas se indicam muito superficialmente o assunto, mas não fornecem elementos para sua construção.

Apenas a capacidade de ação se apresenta com um trabalho razoavelmente efetivo, assim mesmo, a dimensão relativa ao objetivo/finalidade praticamente não é tratada. Dificilmente se explica ao aluno sobre o objetivo para de se desenvolver tal atividade envolvendo tal gênero, de oferecer-lhe maneiras de dominar certos mecanismos que o ajudarão nas diversas práticas de linguagem.

Ressalte-se que essas dimensões referentes a capacidades são tratadas numa perspectiva transmissiva. Propõe-se determinado gênero, apresentam-se algumas de suas características e, em um só momento, pede-se que tal gênero seja elaborado pelos alunos, numa condução dedutiva em que o conceito é dado e logo a seguir aplicado, sem muita reflexão (Rojo, 2005: 17). Parece que a aprendizagem é um fenômeno de interiorização instantâneo.

Entendemos que somente uma intervenção didática mais complexa, onde o trabalho de didatização não julgue que os diferentes aspectos dos gêneros possam ser ensinados e aprendidos incidentalmente, por uma ou outra informação esporádica, poderá levar a resultados efetivos para os alunos.

Assim, embora pareça que os LDP estejam tratando dos gêneros da esfera pública de comunicação, o trabalho traçado por eles na perspectiva da abordagem explicitada se mostra ainda um tanto reduzido.

c) Perspectiva da reflexão - a linguagem oral se apresenta como objeto autônomo de ensino

Esse tratamento se diferencia dos demais, porque procura explicitar propriedades do gênero, suas características, processo e estratégias de compreensão e produção. Com isso, aborda um número maior de capacidades de linguagem necessárias para a produção e compreensão dos gêneros orais formais e públicos.

Efetiva uma abordagem que se aproxima bastante de um trabalho caracterizado pela indução e reflexão (Rojo, 2005:17) sobre os fatos a serem explorados. No exemplo 15, que trata da entrevista, verifica-se que vários elementos necessários para o uso de um gênero oral formal e público são mobilizados e explorados. Vejamos:

Ex. 15. A **entrevista** é um intercâmbio verbal, geralmente entre duas pessoas, cara a cara, na qual um pergunta e outro responde, ou seja, a entrevista organiza-se em turnos. O objetivo é em tese, obter informações sobre uma pessoa ou fato especial. [Levantam-se hipóteses junto aos alunos para que comparem a entrevista com a conversa]: A conversa e a entrevista. O que é conversar? Em que pontos uma conversa cotidiana é parecida com uma entrevista? Em que aspectos são diferentes? Que outros tipos de entrevistas você conhece além das jornalísticas? Em que aspectos diferem? [Faz-se uma atividade de comparação entre as características da conversa e da entrevista e orienta-se a leitura e a exploração de uma entrevista]. [Dá-se mais algumas informações]: Transcrever uma entrevista é registrar por escrito uma conversa mais ou menos espontânea da oralidade. Uma entrevista deve parecer representada no papel do modo mais parecido possível com a conversa que a originou. Assim, os gestos, a entonação, as pausas, os silêncios devem ser levados em conta porque são tão significativos quanto as palavras (pp.106-112). [São ainda apresentados e caracterizados os entrevistador e o entrevistado, explicados os turnos e ainda mostradas algumas

expressões lingüísticas próprias a esse gênero: “concordo com você, “mas gostaria que me respondesse”, “não me diga isso”, “ainda que”, “se bem que” e outros elementos não verbais e contextuais]. [Fornecem-se mais algumas informações gerais, como por exemplo, de que se deve contextualizar a entrevista e o sobre o tom a ser utilizado de acordo com o entrevistado, no caso de no momento da entrevista surgir algum conflito etc (pp.113 - 117)]. [Chama atenção para a estrutura da entrevista: que além do par pergunta resposta, podem aparecer espaços ou afastamento do assunto e que para conferir coesão ao texto, o entrevistador pode inserir perguntas criadas no momento da edição a fim de articular o passo de um tema a outro (pp.118-121)]. Por fim, o LDP solicita que o aluno faça a seguinte atividade: Monte, com mais dois ou três colegas, uma equipe de reportagem. A idéia é entrevistar uma personalidade que se destaque atualmente no esporte, na atividade profissional que exerce, na vida social, na cultura. As entrevistas poderão, posteriormente, ser publicadas no jornal da escola e ou colocadas em exposição nos murais. Cheguem a um consenso sobre quem será entrevistado, considerando a importância do que ele tem a dizer, o interesse do público, a acessibilidade a ele. [...]. Estudem a vida profissional e/ou as atividade dessa figura: o que fez até o momento, o que está fazendo, atualmente, que entrevistas concedeu, que perguntas costuma responder e quais não. Preparem as perguntas com antecedência, mas estejam dispostos a fazer novas perguntas se as respostas forcingem mudanças de curso. [...] Anotem como está vestido o entrevistado, seus gestos e atitudes, e o lugar da entrevista [...] Transcrevam o material [...] Indiquem por meio de anotações entre parênteses, os índices não verbais que vocês consideram significativos: riso, hesitações, movimentos do corpo, tons de voz, interjeições [...] (pp. 129 -130). (c.06, v.7: 106 -130).

Nessa proposta, o objeto a ser trabalhado é claramente definido pela exploração das dimensões da capacidade de ação. Conceitua-se o gênero (*a entrevista é um intercâmbio verbal, geralmente entre duas pessoas, cara a cara, na qual um pergunta e outro responde*), explica-se quem serão os locutores ou participantes (*os alunos entrevistadores e a personalidade a ser entrevistada*) e fala-se sobre os objetivos que envolvem esse gênero (*obter informações sobre uma pessoa ou fato especial*). São também fornecidos mecanismos para que se delimite o conteúdo (*ser selecionado de acordo com escolha do grupo, considerando a personalidade a ser entrevistada*) e o contexto de produção (*indica que o aluno deve fazer uma síntese biográfica do entrevistado e fazer uma descrição do lugar onde se realizar a entrevista*).

São apresentados elementos referentes às dimensões da capacidade discursiva que auxiliam na construção do “formato” ou forma composicional do gênero. A primeira dimensão diz respeito à organização textual, quando se explica que *“a entrevista organiza-se em turnos, na qual um pergunta e*

outro responde”, mas também quando se solicita que o aluno compare a entrevista com a conversa e se explora um exemplo de entrevista feita com uma celebridade brasileira. Além disso, a dimensão que diz respeito à elaboração dos conteúdos do gênero pode ser depreendida por informações que indicam que os alunos devem estudar a vida profissional e/ou as atividades do entrevistado: “o que fez até o momento, o que está fazendo, atualmente, que entrevistas já concedeu, que perguntas costuma responder e quais não” e que “preparem as perguntas com antecedência”, apresentando-se ao aluno mecanismos para a composição temática do gênero.

A capacidade lingüístico–discursiva, que auxilia na construção do estilo do gênero, pode ser depreendida, em primeiro lugar, a partir da dimensão referente à seleção lexical em que se orienta o aluno para que atente para algumas expressões lingüísticas utilizadas nesse gênero (*concordo com você, mas gostaria que me respondesse, não me diga isso, ainda que, se bem que*). Em segundo lugar, pela orientação da dimensão que diz respeito às operações de textualização (coesão e coerência), o LDP ressalta ao aluno que podem aparecer espaços ou afastamento do assunto e que, para conferir coesão ao texto, o entrevistador pode inserir perguntas criadas no momento mesmo da entrevista como também, no caso de entrevista vir a ser editada, até no momento da edição, a fim de articular o passo de um tema a outro. Em terceiro lugar, o ponto de vista enunciativo, que se refere às modalizações e apreciações, é abordado, por exemplo, quando o LDP lembra sobre “o tom a ser utilizado”, ligado muito estreitamente a uma situação específica: “se no momento da entrevista surgir algum conflito”.

Bastante claro está o tratamento dado aos elementos prosódicos e cinésicos como auxiliares na construção dos sentidos. O LDP ressalta os meios não verbais, como os **sinésicos**: os índices não verbais que vocês consideram significativos como *riso, hesitações, movimentos do corpo, pausas, silêncios* e **prosódicos**: *tons de voz, interjeições*, porque são tão significativos quanto as palavras.

Vejam os um outro exemplo, o de número 16, da perspectiva que visa a um ensino reflexivo dos gêneros formais e públicos, em que se orienta para a produção e compreensão de uma peça teatral.

Parte-se de alguns questionamentos sobre o conhecimento prévio dos alunos, com questões do tipo: Você já foi ao teatro? A que peça assistiu? Já realizou apresentações teatrais? Segue-se com o conceito sobre o gênero, leitura e discussão de trecho de uma peça de teatro e, por fim, a exploração das características e elementos próprios do gênero. Depois, orienta-se a leitura de outra peça teatral e oferecem-se mais informações sobre os diálogos, as rubricas (que marcam todas as indicações cênicas), a estrutura etc.

Em seguida, o LDP propõe uma “leitura dramática”, em que os alunos representarão um texto escrito, depois escreverão uma cena e encenarão uma outra. Finaliza com a proposta de um projeto intitulado “Brincando de Shakespeare” em que os alunos irão escrever uma peça teatral completa e encená-la por um período de uma semana na escola. Vejamos a proposta:

Ex. 16. O **teatro** é um gênero que não compreende apenas as palavras. É um espetáculo: nasceu para ser representado, para que o astro incorpore situações, estados de ânimo e chegue ao espectador para que este vivencie a ação representada. O teatro só é possível se houver espectadores: o vínculo é indispensável para que se produza uma obra plena de teatro. (c.06, v.6: 66). O texto teatral ou dramático é a base da representação, mas não é tudo. O diretor do teatro lê o texto e vai imaginando como serão as cenas. Às vezes pode mudar partes dos diálogos, incluir outras personagens, ambientar a obra em uma época diferente, enfim inserir uma marca pessoal na montagem da peça. Mesmo que seja possível ler um texto dramático como se fosse uma narrativa, considera-se que o texto só se completa quando é representado diante de um público. E a representação inclui, além da atuação dos atores, o cenário, os objetos, o vestuário e a caracterização física dos personagens, o som e a iluminação. O autor escreve sempre tendo em vista a representação para um público. A história, geralmente avança por meio dos diálogos dos personagens (c.06, v.6: 79). [Posteriormente são dadas informações sobre as características e elementos do texto dramático referentes a sua estrutura: diálogos e rubricas]: O texto dramático contém diálogos entre os personagens e rubricas. Os diálogos apresentam os conflitos da obra, que, por sua vez, caracterizam os personagens através do que dizem. As rubricas compreendem todas as indicações feitas pelo autor para que a peça seja encenada: São as rubricas. Elas determinam as condições concretas do uso da palavra, mostram como são as coisas, representam o contexto do texto [...] (pp. 80-81). A estrutura do texto dramático. Os autores de textos dramáticos costumam

dividir suas obras teatrais em atos, quadros e cenas, Os atos são as maiores partes de uma peça teatral e podem corresponder a diferentes momentos de conflito teatral [...] (p.82). [Solicita-se uma atividade]: Vamos praticar uma **leitura dramática**? Podemos chamar esta atividade de **teatro lido** - consiste em interpretar uma obra sem a necessidade de memorizar os diálogos: Para isso aproveitem o texto « A verdadeira história de Cinderela ». Divida-se em equipes e escolham entre as cenas 2, 4, 5, e 6 do texto. Leiam as cenas várias vezes. Distribuam os diferentes papéis. Um será o narrador (a) e lerá as rubricas necessárias para a compreensão do texto. Pensem nos efeitos especiais [...] Dicas para os atores: Ensaíem algumas vezes antes; leiam lentamente para que o público entenda. Pronunciem com clareza, modulando cada palavra. Preocupem-se com entonação e as pausas para respirar. Sejam expressivos na voz e nos gestos. Acrescentem gestos e olhares que considerarem adequados. (p. 84). [Dá-se algumas informações sobre o nascimento do teatro e diferencia-se a tragédia da comédia e explica-se sobre o tipo de discurso utilizado] (pp. 86-88). Agora é sua vez ! Reunidos em grupos, você e seus colegas irão escrever uma obra para o teatro. Para isso, vocês devem partir de um conflito qualquer e desenvolver o enredo, ou seja, a história que vai sustentar a peça. Tema: Lembre-se de que a base de uma obra teatral constrói-se a partir de um conflito (...) se quiserem baseiem-se nos conflitos dados no exercício 3 da p.85 ou da p.77 [...] existem muitos finais possíveis para cada situação [...]; o lugar e o tempo: onde e quando acontece o conflito? [...] onde os personagens são situados [...] é preciso também considerar a época, a idade e o grupo social a que eles pertencem (pp. 91-92). A representação teatral: que tal marcar uma semana de espetáculo na escola? [São dadas todas as orientações acerca da função do diretor, ator cenógrafo etc). Chama-se atenção ainda para a entonação, as pausas, como elemento constitutivo de sentidos (pp. 93-95).(c. 06, v.6: 66-95).

Note-se, em primeiro lugar, que os itens da capacidade de ação, importantes no momento do planejamento da atividade e que auxiliam na definição do objeto, ou seja, na definição do gênero a ser tratado, são bastante bem definidos. Explica-se e conceitua-se o gênero peça de teatro ou gênero dramático, conforme se vê no trecho: *o teatro é um gênero que não compreende apenas as palavras, é um espetáculo que nasceu para ser representado para que o ator incorpore situações, estados de ânimo e chegue ao espectador para que este vivencie a ação representada [...]*.

Além disso, os participantes, ou seja, os interlocutores são também indicados, como se verifica no fragmento: *O teatro só é possível se houver **espectadores**: o vínculo é indispensável para que se produza uma obra plena de teatro. O texto teatral ou dramático é a base da representação, mas não é tudo. O **diretor** do teatro lê o texto e vai imaginando como serão as cenas. Às vezes pode mudar partes dos diálogos, incluir outras **personagens***

[...]. O **autor** escreve sempre tendo em vista a representação para um público [...]. Apresenta-se também o conteúdo a ser tratado explicando sobre a história que vai sustentar a peça teatral.

As dimensões das capacidades discursivas também são tratadas, possibilitando o trabalho da construção da forma de composição do texto. Na dimensão responsável pela gestão da organização geral do texto, a variante discursiva do gênero é a de um discurso interativo e a seqüência textual é a dialógica. Depreende-se isso a partir do trecho: *Os autores de textos dramáticos costumam dividir suas obras teatrais em atos, quadros e cenas [...]. Os diálogos apresentam os conflitos da obra que, por sua vez, caracterizam os personagens através do que dizem.* Oferecem-se, ainda, subsídios para a construção do conteúdo auxiliando na construção do tema, como vemos em [...] *Para isso, vocês devem partir de um conflito qualquer e desenvolver o enredo [...]. Se quiserem baseiem-se nos conflitos dados no exercício 3 da p. 85.*

Os elementos responsáveis pela construção do estilo desse gênero são apresentados pela presença de algumas dimensões da capacidade lingüístico-discursiva. Por exemplo, a dimensão que se refere à conexão e coesão do texto é depreendida quando se orienta a escrita da peça teatral, indicando os índices que marcam as falas e os elementos das cenas, tais como o travessão, letras destacadas, linhas separadas, parênteses etc. A dimensão da seleção do vocabulário/linguagem pode se compreender a partir das indicações sobre a construção dos diálogos que devem ser de acordo com as características dos personagens, bem como a recomendação para a utilização do discurso direto.

Chama-se atenção, ainda, tanto para a entonação como para as pausas, considerados elementos constitutivos de sentidos presentes nos aspectos prosódicos, assim como para os recursos cinésicos como o uso de gestos, olhares.

Considerando que o trabalho com o gênero peça teatral, embora fortemente presente nas salas de aula, não é evidente para os professores e alunos, o LDP entra com o papel primordial de organizar esse ensino de

forma mais explícita, mais sistematizada, de modo a melhorar as capacidades orais dos alunos. Essa atividade é um exemplo em que se desenvolve bem esse trabalho, apresentando muito mais elementos para aprendizagem e domínio das características do gênero pelo aluno. O LDP trabalha de forma sistematizada, fornece uma organização que possibilita a compreensão do que é o gênero dramático, ao mesmo tempo em que auxilia no desenvolvimento das várias capacidades que o envolvem.

No exemplo 17, apresenta-se também um trabalho reflexivo com o ensino-aprendizagem do gênero oral formal e público como objeto autônomo.

Antes da solicitação do gênero, são apresentadas estratégias de uma exposição oral que se inicia com a leitura, reflexão e discussão sobre as dificuldades envolvidas numa situação de comunicação oral pública. Segue-se com outras reflexões e discussões sobre *performances* positivas e negativas de apresentação oral e, explicam-se algumas estratégias do processo da exposição oral. Além disso, indicam-se fontes de pesquisa e recursos que podem ser utilizados para o trabalho com esse gênero e, por fim, propõe-se uma exposição oral a ser organizada pelos alunos. Vejamos:

Ex. 17. [Após a discussão sobre exposição oral]. Para se *expor em público* é conveniente ser claro e organizado. A voz também deve ser modulada para destacar as seqüências mais significativas. A expressão corporal, os olhares e a posição das mãos também devem ser considerados (p. 15). [Dá-se algumas informações sobre estratégias explicativas definições, conceitos, comentários]. Agora é a sua vez de preparar uma *Exposição oral*. Para isso deve planejá-la cuidadosamente para apresentar a informação de modo ordenado, usando recursos explicativos que permitam aos seus companheiros entender o assunto. É preciso prever, também, a possibilidade de que eles façam perguntas, o que requer de você uma pesquisa completa sobre o que vai ser exposto (p. 19). [Mostra-se o processo da exposição oral]. Defina o que você quer dizer ao seu público. Obviamente, o tema deverá tratar de algo que você domine. Verifique também se o tema é de interesse da platéia. Repasse consigo o objetivo de sua apresentação, a resposta que espera dos ouvintes e o que pretende que absorvam. É importante delimitar os assuntos muito amplos. Sugerem-se temas e fontes de pesquisa. (p. 20). [Oferecem-se alguns temas que podem ser explorados para uma exposição e explicações sobre como selecionar as palavras que auxiliam na delimitação do assunto e fontes e dicas de pesquisas a partir de internet, livros, revistas, vídeos etc.] (p. 21). [Orienta-se sobre como ordenar e relacionar as informações]

(p. 25). Em seguida na página 28 explica-se a estrutura de uma palestra: Esboço: utilizado como uma base para expandir o tema; Introdução: Abertura que possa oferecer ao público uma noção geral da apresentação [...]. Desenvolvimento: Exposição do material informativo propriamente dito [...]; Conclusão: Resumo, importante ainda sinalizar o final da exposição [...] (p. 28). Indicam-se ainda os recursos audiovisuais, elaboração do texto de notas da palestra e por fim uma avaliação que, entre outras coisas, ressalta os termos adequados ao gênero, encadeamentos das idéias e indica-se como ensaiar etc. (pp. 29-35) (c.06, v.7: 15 - 35).

A atividade mobiliza elementos que possibilitam a compreensão do que é uma exposição oral, especificamente a palestra. A esse trabalho, o LDP soma outras informações referentes aos conteúdos (*defina o que você quer dizer ao seu público*), ao tema quando sugere fontes de pesquisa, aos interlocutores (o expositor e seu público - colegas de classe) e ao contexto de produção (a sala de aula). Desse modo, as dimensões necessárias para o conhecimento do objeto, embora não sejam colocadas de maneira linear, explicada cada uma pontualmente, são passíveis de ser apreendidas, contemplando as capacidades de ação.

A forma de composição do gênero, estreitamente ligada às dimensões da capacidade discursiva, é possibilitada pela elaboração e preparação prévia dos conteúdos, identificada nas orientações sobre o cuidado que o aluno deverá ter ao escolher e tratar o assunto da exposição e pelas explicações de que deverá pesquisá-lo em diversas fontes. Aspectos relativos ao plano do texto, ou seja, à organização textual, são mostrados a partir da indicação da estrutura do gênero exposição oral, conforme síntese que segue: *Introdução: Abertura que possa oferecer ao público uma noção geral da apresentação [...]. Desenvolvimento: Exposição do material informativo propriamente dito [...]; Conclusão: Resumo, importante ainda sinalizar o final da exposição [...].*

O estilo do gênero, relacionado à capacidade lingüístico-discursiva, embora não seja tão claramente abordado, é tangenciado quando o LDP chama atenção para o uso de *recursos explicativos que permitam entender o assunto* e quando ressalta os *termos adequados ao gênero*. A operação de organização textual pode ser apreendida pelas orientações de *planejá-la*

cuidadosamente para apresentar a informação de modo ordenado e sobre como relacionar as informações de modo que fiquem integradas para que se evitem as contradições.

Há boa orientação sobre os elementos cinésicos e sobre a adequação da voz como suporte acústico, tão importantes e necessários para um trabalho que visa ao ensino-aprendizagem dos gêneros orais. Isso pode ser visto no trecho que segue: *Para se expor em público, é conveniente ser claro e organizado. A voz também deve ser modulada para destacar as seqüências mais significativas. A expressão corporal, os olhares e a posição das mãos também devem ser considerados.*

Nesta perspectiva de abordagem, as propostas sobre a linguagem oral fornecem ferramentas para desenvolver as capacidades de linguagem necessárias (Dolz & Schneuwly, 1998), para a compreensão dos gêneros a serem estudados, permitindo promover um conhecimento mais papável para o aluno. São propostas que não giram em torno de si mesmas figurando apenas como atividades *lúdicas/diferentes* de exploração de conhecimentos diversos; elas têm objetivo bem delimitado: o ensino-aprendizagem dos gêneros entrevista (ex.15), apresentação/construção de peça teatral (ex.16) e exposição/palestra (ex. 17), como objetos autônomos.

Frente a esse objetivo, os gêneros foram trazidos de sua esfera social de origem para o livro didático e transformados pelo processo de didatização, a partir de explorações que permitem não somente o conhecimento sobre seu funcionamento, como também a construção das capacidades necessárias a seu uso. Nesse processo, o gênero é deslocado para funcionar como objeto de trabalho didático; para ensinar e aprender (Schneuwly *et al.* 1997b: 5), ou seja, os *gêneros passam a ser escolarizados* (Rojo: 2003) e a funcionar dentro dos contextos de apropriação dos saberes.

Saberes que inspiram os LDP no modo em que os gêneros orais são vislumbrados como objeto de ensino

Nesse segundo grande modo de tratamento dos gêneros orais pelo LDP, constata-se que se objetiva trabalhar a linguagem oral como objeto de ensino, conforme reivindicam documentos oficiais, como os PCN, que entendem ser fundamental o desenvolvimento de capacidades e estratégias próprias das comunicações orais de instâncias públicas. Necessidade essa explicada pelas alterações sócio-político-culturais ocorridas nos últimos anos, que exigem um sujeito cada vez mais bem preparado para as situações da vida em que circulam práticas de linguagem diversas.

Entretanto, constata-se também que a didatização estabelecida pelas perspectivas da *imersão* (em que se acredita que o aluno aprende “fazendo”) e da *transmissão* (em que se acredita que algumas informações sobre os gêneros, transmitidas em uma ou outra situação de trabalho, são suficientes para seu domínio) pouco contribui para o ensino-aprendizagem, de fato, desses gêneros como objeto autônomo.

Desses fatos, pode-se dizer que essas duas perspectivas apresentam apenas *traços* da abordagem que preconiza um ensino dos gêneros formais e públicos de forma autônoma (Schneuwly *et al.*, 1997a; Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly, 1997b; 2002/2003; De Pietro *et al.*, 1998; Rojo, 1998/2001).

Como explicam esses autores, são as formas institucionalizadas da linguagem oral que precisam ser consideradas, ou seja, as formas impostas por instâncias públicas e que implicam gestões que são essencialmente individuais, onde o que se tem a dizer precisa ser elaborado antecipadamente, sob modalidades diversas. Esses discursos somente têm condições de ser apropriados pelo aluno, de fato, na *perspectiva da reflexão*, em que se efetiva o trabalho com esses gêneros, colocando-os como autônomos e explorando, entre outras coisas, suas características e formas de gestão.

Para Bakhtin (1952-53/1979), embora muitos indivíduos dominem magnificamente a língua em certos gêneros, sentem-se incapazes em

situações de comunicação de algumas esferas, cujos gêneros não dominam na prática. No momento em que a criança chega à escola, embora, obviamente, saiba falar, seja capaz de compreender seus colegas em situações informais de interação e domine alguns gêneros da esfera cotidiana, resta ainda um longo caminho a percorrer para dominar as formas elaboradas da linguagem, requeridas pelos gêneros secundários do discurso, que precisam ser ensinados.

Dessa maneira, quando se defende um trabalho com a linguagem oral privilegiando os gêneros da esfera pública (tanto os documentos oficiais como os pesquisadores acima citados), não se está objetivando formar “grandes oradores”, mas preparar os alunos para que atuem na vida pública como cidadãos que precisam defender seus interesses, suas idéias, reivindicar seus direitos e assumir seus deveres. Ao desenvolverem as capacidades de linguagem implicadas nesses gêneros públicos, com certeza, esses alunos estenderão esses saberes a outras instâncias e esferas de atuação.

Diariamente, nos confrontamos a situações comunicativas que exigem essas capacidades e saberes. Por exemplo, nas relações formais de trabalho; nas relações burocráticas e jurídicas, como na justiça, serviços sociais, polícia federal para tirar um passaporte; nas situações de formação escolar, sobretudo quando chegamos à Universidade. Enfim, diante de todas essas situações, cada um terá ou não condições de saber discutir, defender seu ponto de vista, interpretar e construir os sentidos do ponto de vista outro, argumentar, saber convencer, selecionar um estilo considerando a situação e a esfera de comunicação, ter uma atitude *ativo-responsiva* face às situações reais que a vida pública coloca.

6.2. A relação entre linguagem oral e escrita nos modos de tratamento apresentados

Um ponto considerado ainda complexo e sujeito a mal-entendidos no ensino da língua materna em geral, se torna imprescindível ser compreendido quando se tem por foco o trabalho com a linguagem oral: trata-se das

relações complexas entre linguagem oral e escrita nas práticas de linguagem concretizadas nos gêneros orais formais e públicos e nas atividades escolares, tentando abarcar, dessa maneira, nossa terceira questão de pesquisa.

6.2.1. As relações entre linguagem oral e linguagem escrita no modo em que a linguagem oral é concebida como *meio*

Como observamos, no modo de tratamento em que a linguagem oral é vista como meio, os alunos são convidados ora a explicar, a justificar a compreensão ou a interpretação de um texto escrito, ora são orientados a debater, a discutir sobre determinado tema, para elaborar um outro texto escrito ou, ainda, a explorar oralmente uma série de elementos lingüísticos.

Note-se que, nessas atividades, apesar da relação de complementaridade e de integração entre a linguagem oral e a linguagem escrita se apresentar, a discussão sobre tal relação não é colocada pelos LDP.

Nas práticas de linguagem aqui presentes, a linguagem oral por ser concebida como um elemento **independente** e de segunda importância, servindo para **intermediar** as trocas entre professor e aluno e se prestar como “meio” para a construção e exploração de diversos objetos, acaba por não ser “percebida”.

Apresentada como algo comum e de “domínio” do aluno, seu entrelaçamento com a escrita não é posto para reflexão. Perde-se a oportunidade de se esclarecer que, quando se faz a leitura de um texto escrito para, em seguida “discuti-lo” ou “explicá-lo”, dimensões orais e escritas estão estreitamente interligadas, pois mantêm uma relação de entrelaçamento próprios dessa *prática de linguagem*.

Para ilustrar, tomemos o exemplo 8 desse modo de tratamento, em que o gênero do discurso é *História em quadrinhos*. Em momento algum se propõe para discussão o seu estilo, marcado pela *multiplicidade de relações entre linguagem oral e escrita* (Rojó, 2001b) próprias desse gênero, onde o

texto, embora escrito, nele a linguagem oral e linguagem escrita se interpenetram.

Tais relações também poderiam ser mostradas pela própria forma composicional e o “*mídiun*” (Maingueneau, 1996) desse gênero (em balões, em que se indicam com setas as personagens “falando” ou “pensando” e utilizando-se de imagens que auxiliam na compreensão, como os gestos e as expressões faciais dos personagens).

Verifica-se que a própria natureza das propostas em que a linguagem oral é tomada como *meio* dificulta que as questões que envolvem tal relação sejam tocadas. Pois o que é principalmente visado é a linguagem escrita, seja para as produções, seja para a compreensão *via linguagem oral*, deixando assim entrever uma polarização mantida pela idéia *de um oral a serviço de um escrito* alimentando certa dicotomia.

Nessa atitude, observa-se que a linguagem oral ainda é vista como o lugar da deriva em contraposição a linguagem escrita, o “porto sempre seguro”, constituindo-se esta sempre como a mais privilegiada, mesmo em situações em que se *esperaria* explorar gêneros orais.

De modo geral, as atividades que tomam a linguagem oral com *meio* fazem caminho semelhante: esquece-se completamente que se está trabalhando com práticas de linguagem diversas, concretizadas, também, em gêneros diversos, que nunca são *sempre os mesmos* e nem permanentemente *estáveis*, que são dependentes de contextos e situações diversas que determinarão seu *estilo* (utilização de uma e não de outra seleção lexical, de uma linguagem formal ou informal), *formato* (por exemplo, utilização de balões e não de texto contínuo ou em colunas ou em versos, para dispor os enunciados de um texto) e *tema* (a situação histórica a que se refere; o sentido que se busca dar).

Enfim, questões como essas precisam ser refletidas, quando se pensa explorar os gêneros de discursos concretizados nas diversas práticas de linguagem onde linguagem oral e linguagem escrita estarão, de algum modo, inter-relacionadas. Vejamos como é esse trabalho no segundo grande modo de tratamento da linguagem oral.

6.2.2. As relações entre a linguagem oral e escrita no modo que visa ao ensino dos gêneros orais

Nesse modo, as atividades orientam um trabalho em que a linguagem escrita deverá ser tomada estreitamente no processo da produção da linguagem oral. O aluno deverá dominar a elaboração de gêneros da esfera pública como os debates, exposições, entrevistas e apresentações teatrais, onde linguagem oral e linguagem escrita estão entrelaçadas por conta da característica essencial desses gêneros, que exigem sempre preparação prévia por escrito. No entanto, do imbricamento inerente a tais gêneros, poucos aspectos são apontados ou explorados pelos LDP.

Dessa relação complexa e mutuamente constitutiva, observam-se somente algumas noções sobre meios não lingüísticos como os cinésicos (gestos, olhares, atitudes corporais) e relativos ao suporte acústico (entonação, ritmo, acento etc) da linguagem oral, em grande parte das propostas desse modo de tratamento, mas pouco se expandem essas noções relacionando-as a cada gênero. Como já tivemos oportunidade de dizer, os gêneros nem suas características não são sempre os mesmos porque as atividades sociais que os determinam também são diversas. Assim, por exemplo, em um *debate* não utilizamos os mesmos recursos prosódicos e cinésicos de uma *entrevista* que, por sua vez, não são os mesmos de uma *encenação de peça teatral* ou de uma *palestra em mesa redonda*.

Desse ponto de vista, parece um tanto reduzido deixar entrever que, nos gêneros orais trabalhados, as relações entre linguagem oral e escrita se resumiriam aos aspectos cinésicos e materiais da linguagem oral.

Caberia explicar que, nesses gêneros, linguagem oral e linguagem escrita se apresentam imbricada, condicionadas pelas características genéricas específicas e que, portanto, não se pode, por exemplo, em uma *exposição oral* ou em uma *peça teatral* separar o *texto prévio escrito* (roteiro, apresentação em Power Point, por exemplo) da exposição oral em si ou da encenação da peça. São partes de um só processo nessas práticas de linguagem.

Com as propostas de entrevistas, semelhantemente, perde-se de vista a oportunidade de se explicar que o gênero oral formal público *entrevista* tem por marca essencial o entrelaçamento/cruzamento entre linguagem oral e escrita. Pois, quando se vai realizar uma entrevista, antes é necessária uma preparação prévia escrita sobre o que se objetiva obter como informação. Para isso, organizam-se questões diversas em linguagem escrita, para que, oralmente, sejam lançadas ao entrevistado que responderá também em linguagem oral. Portanto, não podemos separar o gênero entrevista dos escritos que o suportam.

Essas relações não são simples nem óbvias; por isso, é necessário que aluno saiba reconhecer que, de acordo com a esfera de atividade humana em questão, precisará lançar mão de um ou outro gênero do discurso (oral ou escrito) com características que respondam a essa esfera e à situação e que, nessas características, relações muito diversas entre linguagem oral e escrita estão presentes.

O aluno precisa ter conhecimento de que as novas formas de linguagem oral, de linguagem escrita, das linguagens multimidiáticas e multimodais, muito diferentes das formas tradicionais, se complementam, e interpenetram nas práticas de linguagens concretizadas nos gêneros de discurso, tão diversos quanto as atividades humanas (Bakhtin, 1952-53/1979:279). Assim, embora essas práticas de linguagem exemplificadas requeiram um momento antecipado de preparação, onde a linguagem escrita é acionada, não significa um trabalho dicotômico, pois é pensada em relação estreita com a linguagem oral, por conta da natureza mesma dos gêneros propostos.

Essas relações, se exploradas considerando-se as *esferas de comunicação* e a compreensão da *situação comunicativa* como peça chave na determinação do gênero discursivo que servirá para responder às necessidades dos locutores, talvez fiquem mais claras para o aluno; de maneira que ele possa apreender as dimensões heterogêneas dos gêneros (Corrêa, 2001) e entendê-los como práticas de linguagem sócio-historicamente situadas.

Em síntese, nesses dois grandes modos de trabalho com a linguagem oral apresentados pelas coleções aqui analisadas, as relações complexas entre linguagem oral e escrita praticamente não são tratadas, mas isso não significa que os LDP não estejam tocando essa questão.

Verifica-se que a discussão é feita, mas por atividades em que se apontam as relações de diferença e semelhança entre linguagem oral e escrita ainda como modalidades isoladas e dicotômicas, a partir de textos escritos que refletem características materiais da linguagem oral ou através de propostas de transcrição/retextualização (Marcuschi, 2001) como podem ser verificados os exemplos abaixo:

a) *Releia o texto e aponte um trecho em que há uma palavra, uma expressão ou um modo de dizer **típicos da língua oral**. O LDP explica ainda que **esse texto foi escrito, mas apresenta características típicas da linguagem oral** (c.01. 5: 20-21).*

b) *Reescreva o texto usando somente o modo de se expressar **da língua escrita e da norma padrão, tirando as marcas de oralidade** [...]. Você também pode modificar alguns trechos para que fiquem mais claros e menos repetitivos (c.01.v.5: 46).*

c) *Os períodos a seguir apresentam **problemas na formulação** das orações adjetivas. Alguns deles, **talvez, possam ser usados na fala**, mas não os **típicos da linguagem escrita**. Reescreva-os usando adequadamente os pronomes relativos [...]*

- *Que língua se fala no Brasil? É claro que é o português. Mas será que usamos a **mesma língua para falar, escrever e ler?**[...] Imaginemos outra situação: uma senhora está na confeitaria encomendando salgadinhos; diz ela: *Você pode fazer eles pra sábado? A festa vai ser domingo, mas eu não posso vim aqui, porque o bairro que eu moro é muito longe [...]* (c.01.v.7:93).*

d) *Após a escrita de uma resenha, o LDP solicita que os alunos a apresentem para a classe, por meio da simulação de um programa de TV ou rádio. Seguem as observações: a) *A resenha precisa ser adaptada ao meio de comunicação escolhido; b) Ao passar da **modalidade escrita para a falada**, a linguagem conseqüentemente deve sofrer modificações: **vocabulário mais simples, frases curtas e objetivas, maior cuidado com o ritmo da fala e com a eufonia, e uso amplo de recursos lingüísticos**. Após a apresentação, discutir as dúvidas e as dificuldades enfrentadas tanto para fazer a resenha, como também para as adaptações requeridas pela mudança de registro (de escrito para o oral) (c.04.v.8: 222).**

e) *Nesse texto podemos perceber a simulação de um diálogo. Quem são os possíveis falantes?[...] A "vaguidão", à que se refere o autor do texto de forma zombeteira, é uma característica do falar feminino ou **próprio da modalidade oral?** Explique. O LDP explica que a conversação é um tipo de discurso caracterizada por uma sucessão de turnos verbais apresentada de forma coordenada. Explica ainda que depende do contexto em que é produzido (c.6.v.8: 22).*

Nesses exemplos, conforme se pode notar, o uso de termos como “típico da linguagem oral” / “típico da linguagem escrita”, “marcas da oralidade” (cf. ex. a, b, c) a intenção dos LDP parece que seria estabelecer um trabalho em que o aluno percebesse as dimensões que se apresentam nas práticas de linguagem propostas, a partir da visão de *continuum* que relativiza a dicotomia radical. Entretanto, acabam se perdendo ao apresentar essas “marcas tipológicas” relacionando-as ora à obediência das normas do padrão da língua, como essencialmente ligada à linguagem escrita ora, à não obediência dessas normas, como essencialmente atrelada à linguagem oral.

Desse modo, parece que, para os LDP, existem duas línguas diferentes que se opõem: a linguagem oral por ser “problemática” “desorganizada” “mal formulada” – conforme se pode ver nos trechos: *“Mas será que usamos a mesma língua para falar, escrever e ler?”* “Os períodos a seguir apresentam **problemas na formulação** das orações adjetivas. Alguns deles, **talvez, possam ser usados na fala**” (cf. ex.c) – e a linguagem escrita, o contrário, “sempre bem formulada”, livre de problemas de compreensão etc. Ou seja, está implícita uma visão bastante negativa da linguagem falada, que tem como o reverso “positivo” a escrita, compreendida como monológica e especialmente realizadora dos gêneros secundários do discurso.

Em outros casos (cf.ex. d), a relação complexa entre linguagem oral e escrita é apresentada pela proposta da retextualização (Marcuschi, 2001). Mas nessa tentativa de tratamento, o LDP ainda deixa entrever que concebe a linguagem oral também de modo negativo, pois o que se explica ao aluno é que quando fizer a “transformação” da escrita para a linguagem oral, esta deverá ter um “vocabulário mais simples” e “frases curtas”, apagando a existências dos *diversos orais* (cf. Rojo, 2001a e Schneuwly, 1997a) como os formais e públicos, por exemplo.

Com tratamento um pouco diferenciado (cf.ex. e) verifica-se o trabalho em que o LDP procura estabelecer as relações de comparação entre linguagem oral e escrita a partir do gênero “conversação”, explicando suas características principais e importância do contexto de comunicação/ produção como relevantes para se compreender que, mesmo escrito o texto

reflete uma conversa e que a “aparente vaguidão” é própria desse gênero oral da esfera cotidiana, marcado por referenciais concretos, os dêiticos.

Note-se que a abordagem desses exemplos não é integrada ao trabalho proposto com os gêneros orais formais e públicos e/ou atividades escolares, onde seria necessário discutir o imbricamento ou as relações complexas da linguagem oral e escrita presentes.

Verifica-se nas atividades acima, uma abordagem cujo objetivo é exclusivamente explorar as relações complexas entre linguagem oral e escrita como se fossem objetos estanques e isolados das práticas de linguagem que se concretizam nos gêneros. Esse comportamento faz supor que existe um esforço no sentido de se explorar essa questão, também por conta das exigências da avaliação oficial efetivada pelo PNLD.

Com esses poucos exemplos, pode-se dizer que os LDP estão “ensaiando” estabelecer um trabalho para que o aluno tenha compreensão das dimensões da linguagem oral e escrita. Demonstram ter conhecimento que no contexto atual, em que os avanços tecnológicos, as novas *midialogias* (Maingueneau, 1996) e as mudanças sócio-político-sociais alteraram as formas de relações e de comunicação entre as pessoas e que não cabe mais tratar da linguagem oral e escrita numa perspectiva de polarização da dicotomia radical. No entanto, a maneira de **como** tratar dessa questão, mesmo já bastante discutida, ainda guarda muitas dificuldades.

Enfim, os progressos são importantes e precisam ser reconhecidos, mas resta ainda muito por fazer. Como vimos defendendo, para tratar das relações entre linguagem oral e escrita é urgente que se reconheça que, na realidade atual, a multiplicidade de escritos que circula nas diversas esferas (públicas e privadas) *mantém relações complexas com os orais, também muito diversos, que circulam nestas esferas, em diferentes situações* (Rojo, 2001a: 56), entrelaçando-se nas práticas diárias de comunicação; nos gêneros do discurso. Sem o reconhecimento da existência dos *orais cotidianos, dos orais formais públicos e dos escritos oralizados*, continuaremos a enxergar essencialmente “diferenças”, tal como se viu nos exemplos acima analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das análises, verificou-se que a idéia de se desenvolver um trabalho com os gêneros orais da esfera pública de comunicação, como uma das formas de contribuir para o exercício mais pleno da cidadania, está amplamente disseminada, pelo menos no âmbito do livro didático, pois os LDP apresentam uma quantidade considerável de propostas com esses gêneros (cf. Capítulo 5).

Conforme levantamento feito no primeiro momento de análise, no PNLD 2002, de um total de 122 propostas de trabalho para o desenvolvimento da linguagem oral, 62 tomam os gêneros de discurso, especialmente os das instâncias públicas, sobretudo para a produção. No PNLD 2005, do total de 587 propostas com a linguagem oral, 372 propõem um trabalho também com os gêneros da esfera pública de comunicação.

Esses dados quantitativos foram comparados, também no primeiro momento de análise, com o perfil geral traçado e demonstrou-se, pelo crescimento altamente significativo de consideração do trabalho com a linguagem oral abordando os gêneros da esfera pública, que os livros didáticos de Língua Portuguesa estão dialogando fortemente com os documentos oficiais e com o processo de avaliação oficial efetivado pelo PNLD. Portanto, esse programa de avaliação vem apresentando impactos nos livros didáticos e conquistando cada vez mais o respeito da sociedade envolvida, editores, autores, academia, conforme afirmam também Rojo & Batista (2003).

Diante disso, em um primeiro olhar, fomos tentados a julgar que a linguagem oral estaria **efetivamente** presente nos livros didáticos de Português, conforme reivindicam os PCN/1998 e os novos paradigmas de ensino da Língua Portuguesa, isto é, abordada como objeto de ensino autônomo.

Entretanto, num olhar mais atento, no segundo nível de análise em que procuramos verificar “como” esse trabalho se apresentava desenvolvido, inclusive no que diz respeito às capacidades de linguagem necessárias para o uso dos gêneros orais formais e públicos, constatamos dois grandes modos

de tratamento desse objeto (linguagem oral), onde essas capacidades de linguagem, em sua maior parte, não se oportunizavam.

O primeiro grande modo trata a linguagem oral como *meio* para exploração de diversos outros objetos de ensino, como leitura, compreensão e produção de textos escritos e o trabalho com os conhecimentos lingüísticos. Nesse modo, a linguagem oral se apresenta sem um tratamento que estabeleça organização ou sistematização que possibilite seu ensino-aprendizagem. Trata-se de um trabalho em que fica muito difícil o aluno se dar conta das características da linguagem oral, de quais conhecimentos e capacidades são necessárias para seu uso, enfim, do que está em jogo ao trabalhar com uma ou outra situação de comunicação.

Na realidade, nesse modo de abordagem, mesmo as atividades que apresentam propostas em torno de um gênero da esfera pública, como, por exemplo, um debate ou apresentação oral (bastante solicitados), prestam-se somente para concretizar a relação pedagógica e o funcionamento de uma sala de aula.

O segundo grande modo que apresenta três perspectivas de tratamento, apesar de parecer intentar um trabalho em que os gêneros orais formais e públicos sejam trabalhados como objeto autônomo de ensino, apresenta grandes dificuldades em estabelecer tal trabalho.

Na primeira perspectiva, da *imersão*, praticamente nenhuma capacidade de linguagem é trabalhada e, na segunda, da *transmissão*, embora haja certo desenvolvimento de capacidades e saberes necessários para o uso dos gêneros formais e públicos, é um trabalho esporádico que se opera de forma lacunar, onde uma dimensão de determinada capacidade é tratada numa dada atividade, em outra não.

Somente a terceira perspectiva desse segundo modo apresenta um trabalho efetivo com a linguagem oral tomando os gêneros da esfera pública como objeto de ensino autônomo. São propostas que fornecem ferramentas para a apropriação por parte do aluno das capacidades de linguagem (Dolz & Schneuwly, 1998) necessárias para a compreensão, produção e gestão desses gêneros.

Considerando ainda a questão, que se relaciona fortemente com esse trabalho, a que trata da “natureza das relações entre linguagem oral e escrita”, esta se revelou ainda pouco compreendida e, talvez por isso, pouco explorada. Nota-se que os LDP, embora com interesse em apresentar essa questão dentro das mais novas interpretações como, por exemplo, a negação da dicotomia radical valendo-se da perspectiva de *continuum*, no momento de abordá-la, além de estabelecerem um trabalho incompleto, por vezes, também o fazem de maneira equivocada, sobretudo, por um tratamento isolado que desconsidera as dimensões genéricas.

Desses fatos, reconhece-se que a linguagem oral está presente nos LDP, quer seja em um quadro que podemos qualificar de “*ensino da língua em geral*” (servindo como meio para explorar os conhecimentos e estratégias de leitura, compreensão e produção de gêneros escritos ou do ensino-aprendizagem de conteúdos lingüísticos), quer seja para *mediar* interações entre professor e alunos, por ela mesma, funcionando como objeto de ensino autônomo, é **ainda pouco trabalhada**.

Entende-se que a questão maior parece ser o “**como**” se deve tratar esse objeto, ou seja, é da ordem de sua didatização, o que deixa entrever uma enorme dificuldade de se conceber a linguagem oral como objeto de ensino. Essa dificuldade talvez esteja ligada à ausência de uma tradição de ensino sistematizado de linguagem oral nas nossas escolas – apesar da existência relativamente antiga das “apresentações orais”, “seminários” e “comentários de textos” nas salas de aula – e ao interesse, muito recente, sobre a linguagem oral, não somente como objeto de ensino, mas também como objeto de pesquisa, excetuando-se os trabalhos desenvolvidos pelo Projeto NURC (cf. Capítulo 2) com destaque de, entre outros nomes, Marcuschi (1986, 1988, 1989) e Castilho (1983; 1989).

Conforme Dolz & Schneuwly (1998: 19), os trabalhos que permitiram pensar a língua como um todo relativamente heterogêneo e incluir a linguagem oral e suas múltiplas maneiras de existência nas reflexões e análises lingüísticas, sem se referir aos modelos da escrita normalizada, são ainda relativamente recentes.

Por conseqüência desses fatores, vê-se nas instâncias teóricas uma diversidade de interpretações e visões, por vezes ainda não tão bem amadurecidas e/ ou sustentadas por pesquisas sobre as práticas, que acabam por gerar um não-consenso e pouca compreensão sobre o tratamento da linguagem oral para o ensino-aprendizagem da linguagem oral no campo do ensino da língua materna. Isso ficou claramente refletido nas atividades tratadas com a linguagem oral por esses LDP, conforme descrito nos dois modos de tratamento.

Uma outra explicação para a dificuldade em tratar didaticamente esse objeto diz respeito ao fato da linguagem oral ser considerada, ao mesmo tempo, como prática a ser desenvolvida em produção e compreensão pelos alunos e como ferramenta das intervenções dos professores. A problemática está, principalmente, no fato da linguagem oral ser primariamente concebida como uma ferramenta de mediação e de comunicação, fazendo com que raramente seja identificada e considerada como objeto de ensino-aprendizagem (Dolz, 2004).

A análise aqui feita demonstrou que a perspectiva que concebe os gêneros orais formais e públicos como objeto autônomo poderá tornar mais claro e competente o trabalho de ensino-aprendizagem da linguagem oral. Pois, entendemos que as capacidades de linguagem (*capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas*) implicadas na apropriação desses gêneros (Dolz & Schneuwly, 1998: 76-89) corroboram para melhor cercar as dimensões ensináveis de cada gênero que se pretende ensinar.

Desse modo, acreditamos que nossas reflexões poderão ser úteis, na medida em que poderão contribuir junto às produções teórico-metodológicas, para um trabalho mais sistemático acerca do papel e do lugar da linguagem oral no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, compreendida como objeto de ensino-aprendizagem a partir dos gêneros de discurso da esfera pública. Acreditamos também que tais reflexões poderão auxiliar para o avanço na busca da qualidade dos livros didáticos de Português, especialmente, no que tange o trabalho com a linguagem oral.

Como apontamos no início desse trabalho, as novas exigências sociais que, de modo geral, estão refletidas na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, nas exigências do Programa de Avaliação de Livros Didáticos, abriram perspectivas também para uma organização curricular mais flexível. Nessa direção, novas metodologias, novas práticas, novas posturas, outros materiais didáticos são necessários.

Em face disso, um trabalho com gêneros orais, sobretudo os da esfera pública de comunicação, não pode supor a “didática da visitação” (Rojo, comunicação pessoal em disciplina Aprendizagem de Língua Materna, PUC/SP, 2003), mas uma didatização, um modo mais sistematizado de organizar o trabalho, que favoreça o conhecimento do objeto. Além disso, implica não se limitar à instalação de situações de comunicação onde a aprendizagem ocorreria de forma incidental; ao contrário, demanda sim elaborar dispositivos que possam, de fato, fornecer ao aluno os elementos para desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para se obter maior domínio na produção e compreensão desses gêneros. Assim, incitar reflexões sobre a esfera social de que pertencem, sobre os contextos de circulação e produção, o conteúdo, o estilo e a estrutura dos gêneros que se pretende trabalhar já seria um bom começo.

Um trabalho desse tipo suporia, também, a escolha e seleção de alguns gêneros, justamente para evitar o que se acabou de dizer sobre a “didática da visitação” (em que o LDP apresenta um número enorme de gêneros, às vezes com uma repetição exaustiva de algum, sem que ocorra o tratamento efetivo de nenhum). Mas, para se fazer isso, como em qualquer didatização que vise um efetivo ensino-aprendizagem, é necessário antes considerar a realidade e necessidade dos sujeitos que estarão envolvidos.

Em se tratando de livro didático, em que os objetos são selecionados *a priori*, julgamos que seria necessário um conhecimento o quanto mais aprofundado melhor do objeto, mas também da realidade – plural e muito diversificada, no caso brasileiro – dos sujeitos que irão utilizar esse material. E uma maneira de pelo menos se aproximar disso poderá ser buscando mais informações sobre as diversas realidades em que estão inseridos esses

sujeitos. Outra maneira seria conhecer um número maior de Programas e Currículos dos estados brasileiros, em paralelo com os Parâmetros Nacionais. Esses documentos, de algum modo, espelham as realidades e necessidades mais gerais do alunado brasileiro que utilizará esses LDP. Com a tecnologia avançada isso não se torna impossível; o Norte e o Nordeste, o Centro-Oeste e o Sul já não ficam tão distantes, nem a realidade das pessoas que lá habitam.

Assim, embora reconheçamos os limites com os quais é confrontado, entendemos que o papel do livro didático de Língua Portuguesa, diante de seu *estatuto*⁵⁸ na realidade das nossas salas de aula de língua materna, seria o de orientar um trabalho didático em direção às competências que precisam ser desenvolvidas, ao conhecimento dos “saberes” que já estão tradicionalmente nas escolas como também dos novos objetos reivindicados, como o ensino da linguagem oral.

Ideal seria que esses livros disponibilizassem materiais de apoio, como *CD Rom, fita cassete e fita de vídeo*, em que se apresentassem produções que possibilitassem descrições e análises de textos em gêneros orais. Seria uma grande contribuição para a área de ensino de língua materna. Evidentemente que se pode questionar isso, pois há escolas que não possuem um aparato tecnológico que permita a utilização desse material, que poderá tornar-se um material oneroso para o governo adquirir, mas, por outro lado, hoje um CD custa menos de um real e muitas escolas já contam com algum tipo de suporte eletro-eletrônico.

Pode-se, igualmente, pensar nas escolas do povo ribeirinho lá do Estado do Amapá, que não recebe eletricidade; sim, esses poderão de princípio ficar de fora, mas muitos outros, mesmo nesse estado, poderão ser beneficiados. Quem sabe num futuro, mesmo distante, todos não possam

58 Além de servir como ferramenta de trabalho, o LDP, de certo modo, é também utilizado como objeto de conhecimento/formação pelo professor, principalmente em regiões em que os saberes produzidos pelas grandes universidades são de difícil acesso, como em algumas localidades do Norte do Brasil, onde moramos e somos testemunhas disso.

usufruir disso e então já teremos um alicerce formado pelos que tiveram acesso.

Embora não tenhamos discutido em profundidade, no decorrer desse trabalho, sobre a formação do professor, julgamos necessário tocar aqui, mesmo que de forma breve, nessa questão. Assim, concordamos com Rojo (2001b) e Bagno (2002) que afirmam não haver quase influência das teorias recentes nas práticas reais da sala de aula, basicamente pela falta de formação dos professores. No que se refere à linguagem oral como objeto de ensino, conforme apontado no Capítulo 3, a maioria dos professores tem uma visão equivocada sobre como estabelecer esse trabalho, ou seja, a formação dos professores é extremamente lacunar neste domínio.

Em face disso, pensamos que, para o tratamento desse novo objeto de ensino-aprendizagem, não basta, unicamente, a qualificação cada vez maior dos LDP. Um material de excelência poderá se apresentar inócuo nas mãos de um professor que desconheça os objetos que lá estejam desenvolvidos. Um exemplo desse tipo ocorreu com uma coleção de LDP avaliada como uma das melhores pelo PNLD de 2000/2001 e que, por isso, foi bastante solicitada, mas acabou nas prateleiras das bibliotecas das escolas, porque os professores não souberam como lidar com os novos saberes tratados por tal coleção, como entre outras, algumas noções de letramento.

Por excelente que seja um LDP, fica muito difícil prever as situações que possam vir a se apresentar na sala de aula, os questionamentos que poderão ser feitos pelos alunos e, ele mesmo, o professor, poderá se questionar em face de situações que se instalam. Dessa forma, somente com uma boa formação (que seja também contínua) esse professor saberá decidir o que fazer em sua sala de aula quando se deparar com desafios de quaisquer ordens, sobretudo o desafio de trabalhar com novos objetos de ensino, como a linguagem oral aqui tratada.

Embora reconheçamos os entraves que se apresentam no sistema educacional brasileiro, temos a convicção de que é necessário acreditar que as situações podem ser mudadas. Um exemplo disso é o crescimento na qualidade dos LDP. Houve um tempo em que os livros didáticos de baixa qualidade comprovada eram vistos como opressores de professores e alunos

e que somente serviam para enriquecer editores; hoje, com o PNLD, é inegável a qualidade de muitos LDP. Através deles, milhares de professores e alunos estão tendo acesso aos mais recentes saberes produzidos e a um livro mais atraente, mais responsável. Mas isso somente se configurou porque muitos pesquisadores e estudiosos questionaram, provaram que havia falhas que necessitavam com urgências ser sanadas.

Sabemos que materiais didáticos capazes de resolver todos os problemas não existem, mas pensamos que, se se quer e se acredita na possibilidade de um ensino com um pouco mais de qualidade apoiado por materiais também de qualidade, é preciso colocar à prova, experimentar sucessivamente. A pesquisa contínua desses materiais, em paralelo às pesquisas sobre as práticas dos professores auxiliados pelos LDP nas salas de aulas seria, nesse sentido, fundamental, pois sem *uma audácia científica e investigadora é impossível elevar-se ao alto nem descer às profundidades* (Bakhtin 1953-54/1975: 353).

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B; FIAD, R; TRINDADE, M. (1997) *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas - S P. Mercado de Letras.
- ALÊONG, S. (2001) Normas lingüísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: M. BAGNO (2001) (org) *Norma lingüística*, pp.145-174. São Paulo: Loyola.
- BAGNO, M (2002) A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. IN: BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. (2002) *Língua materna letramento variação e ensino*, pp. 13-83. São Paulo. Contexto.
- BAKHTIN, M. (1952-53/1979) Os gêneros do discurso. IN: *Estética da Criação Verbal*, pp.277-326. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. (1974/1979) Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. IN: *Estética da Criação Verbal*, pp. 398-414. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. (1953/54/1975) A estilística contemporânea e o romance. IN: BAKHTIN, M. (1975) *Questões de estética e de literatura*, pp.73-106. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1926) *Discurso na vida e discurso na arte*. Trad. Cristóvão Tezza e Carlos Faraco. (Texto de circulação acadêmica).
- BARBOSA, J. P. (2001) *Trabalhando com os gêneros do discurso :uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado-PUC-SP.
- BATISTA, A. A. G. (2003) A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) IN: ROJO, R. H. R. & A. A. G. BATISTA (2003) *O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: Letramento escolar e cultura da escrita*, pp. 25-67. Campinas: Mercado de Letras.
- BENTES, A. C. (2004) *Linguagem: Práticas de Leitura e Escrita*. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda.
- BUNZEN, C. (2004) Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso secundário. Trabalho apresentado no II Simpósio Nacional de Estudos dos Gêneros Textuais. União da Vitória, Paraná.
- BUNZEN, C & ROJO, R. H. R (no prelo) Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. IN: COSTA VAL, M. G. & MARCUSCHI, E. (orgs) *O livro didático de Língua Portuguesa – letramento, inclusão e cidadania* . A sair.

- BRAIT, B. (2001) PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: Faces discursivas da textualidade. IN: ROJO, R. H. R. (2001) (org) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*, pp.11-20. São Paulo: Educ/ Mercado de Letras.
- BRAIT, B. & ROJO, R. H. R. (2001) Gêneros: artimanhas de texto e do discurso. *Linguagens Códigos. Escolas associadas Pueri Domus*.
- BRASIL . (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs/ Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos)*. Brasília, MEC/SEF.
- _____(2002) *Guia de Livros Didáticos /Programa Nacional do Livro Didático (3º e 4º ciclos)* Brasília, MEC/SEF.
- _____(2005) *Guia de Livros Didáticos /Programa Nacional do Livro Didático (3º e 4º ciclos)* Brasília, MEC/SEF.
- BRONCKART, J-P. (1997) *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris : Delachaux e Niestlé.
- BLANCHE-BANVENISTE,C. & JEANJEAN. C. (1987) *Le Français Parlé : Transcriptions et Édition*, pp.11-18. Paris : Didier Érudition.
- CAMERON, D. (1995) Verbal Higiene. IN: Crowley, T.; Taylor, T. J. & Walliamburg, M. (eds) *The Politics of Language*, pp. 1-31. Virginia. London and New York: Routledge.
- CANELAS-TREVISI, S. (1997) *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de Doctorat em Sciences de l'Education. Université de Genève, Suisse.
- CASTILHO, A. & PRETI, D. (1986) *A linguagem culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo. Vol.I – Elocuções Formais*. São Paulo –T.A Queiroz/FAPESP.
- CASTILHO, A. T. (1988) A Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. IN: *Subsídios a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*, pp. 53-59. São Paulo: CENP, Secretaria do Estado de Educação do Estado de São Paulo.
- _____(1998) *A língua falada no ensino do Português*. São Paulo: Contexto.
- CLARK, K. & HOLQUIST, M (1998) *Mikhail Bakhtin*. Editora Perspectiva, São Paulo.
- COLLINOT, A. & MAZIÈRE, F. (1999) Avant-Propos - Le français à l'école : un enjeu historique et politique, pp.3-12. Avec de contributions de BERNARD, B ; FOUNIER, J-M. ; PUECH, C. ; SAVATOVSK, D. Hatier. Paris.
- CORRÊA, M. L. G. (2001) Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. IN: SIGNORINI, I. (2001) (org) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, pp.135-166. Campinas: Mercado de Letras.
- _____(2004) *O modo heterogêneo da constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.
- CLARE, N. A. V (2002) 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). Anais do VI Congresso Nacional de Lingüística e Filosofia, Cadernos do CNLF, Série: Leitura e ensino de Língua. IN:

http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno_06-05.html. Acessado em 06/04/2005.

- CHAFE, W. L. (1982) Interaction and involvement in speaking, writing and oral literature. IN: TANNEN, D. (org.) *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, pp.35-53. Norwood (NJ): Ablex.
- CHEVALLARD, Y. (1985/1991) *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée Sauvage Editions. Paris.
- CHERVEL, A. (1988) L'Histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches. *Histoire de L'Éducation*, n° 38 - Mai de 1988. pp.59-119. Publié par le Service d'Histoire de l'Éducation de L' I.N.R.P. Paris.
- CHOPPIN, A. (1980) L' Histoire des manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de L'Éducation*, n° 9, Décembre de 1980, pp.1-25. Publié par le Service d'Histoire de l'Éducation de L' I.N.R.P. Paris.
- _____ (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- CRISTÓFARO SILVA, T (2001) *Fonética e fonologia do português*. São Paulo, Contexto.
- DE PIETRO, J-F. & WIRTHNER, M. (1998) L' oral bon à tout faire ? Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Rèperes*, n° 17, pp. 21-40. Paris. INRP.
- DELGADO MARTINS, M. R (1988) *Ouvir, falar : uma introdução á fonética do português*. Lisboa. Caminho.
- DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY (1998) L' interview radiophonique. IN: DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY (1998) *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à école*, pp.117-139. Paris: ESF Editeur.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. (1998) L'oral comme texte: contruire un objet enseignable. IN: DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY (1998) *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à école*, pp 49-73. Paris: ESF Editeur. Tradução em: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (2004) (orgs/trads) *Gêneros orais e escritos na escola*, pp. 149-185. Campinas: Mercado de Letras.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998) Le débat regulé. IN : DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998) *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à école*, pp.163-179. Paris: ESF Editeur.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). IN: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (orgs/trads) (2004) *Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de trabalhos de Schnewly & Dolz*, pp. 41-69. Campinas: Mercado de Letras.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2003).Préface. IN: LATTION, J-F. & PAPAUX, O. (2003) *Didactique, texte et jeu dramatique*, pp.7-10. *Cahier de la Section des Sciences de L'Éducation*, n° 99. Février 2003. Université de Genève, Suíça.
- DOLZ, J. (2004) L' oral em didactiques du français. Um objet irréductible aux disciplines contributives.IN: CHATELAND,G et al. *Unité et Pluralité des Sciences de L' éducation*. Berne.Peter Lang SA, Editions européennes.

- DOLZ, J. et al (2004) Relato de uma elaboração de uma seqüência: o debate público. IN: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (orgs/trads) (2004) *Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de trabalhos de Schnewly & Dolz*, pp. 247-277. Campinas: Mercado de Letras.
- FAVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. O. & AQUINO, Z. G.O. (2002) *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez.
- GERALDI, J. W. (1991) *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- GOODY, J. (1977) *La raison graphique: La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- _____ (1994) *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GINZBURG, C. (1991) *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GNERRE, Maurizio. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- HAVELOCK, E. (1991) A equação oralidade - cultura escrita: Uma fórmula para a mente moderna. IN: OLSON, D. R. & TORRANCE, N. (orgs) *Cultura Escrita e Oralidade*, pp. 267-286. São Paulo: Ática.
- KATO, M. A. (1986) *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.
- KOCH, I. V. (1997) *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) *Interactions verbales. Tome I*. Paris: Armand Colin.
- LATTION, J-F. & PAPAUX, O. (2003) *Didactique, texte et jeu dramatique*, pp.7-10. *Cahier de la Section des Sciences de L'Éducation*, n° 99. Février 2003. Université de Genève, Suíça.
- MACHADO, I. A. (2003) Os gêneros e a ciência dialógica do texto. IN: FARACO, C. A.; TEZZA, C. T. & CASTRO, G. (2003) (orgs) *Diálogos com Bakhtin*, pp.225-271. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- _____ (2005) Gêneros discursivos. IN: BRAIT, B. (2005) (org) *Bakhtin-Comceitos chaves*, pp.151- 166. São Paulo: Contexto.
- MASSINI-CAGLIARI, G. & CAGLIARI, L. C. (2001) Fonética. IN: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs) (2001) *Introdução à Lingüística*, pp.104-142. São Paulo: Cortez.
- MAINGUENEAU, D. (1996) *Analiser les textes de communication*. Paris: Editions DUNOD. Tradução para o Português de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, L. A. (1995). *Oralidade e escrita*. Recife: mimeografado.
- _____ (2001a). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. IN: SIGNORINI, I. (2001) (org) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*, pp. 23-49. Campinas: Mercado de Letras.

- _____ (2001b) *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2002) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONIZIO, A. P et al. (2002) (Orgs) *Gêneros textuais & Ensino*, pp.19-36. Rio de Janeiro. Lucerna.
- MATÊNCIO, M. L. M. (2001) *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras.
- MATTOS E SILVA, R. V. (2001) De fontes sócio-históricas para a história social Lingüística do Brasil: em busca de indícios. IN: MATTOS E SILVA, R. V. (2001) (org) *Para a História do Português Brasileiro. Volume II: Primeiros Estudos. Tomo II*, pp.275-301. São Paulo: Humanitas -FFLCH/USP.
- MENDES DA SILVA, P. E. & MORI-DE-ANGELIS, C. C. (2003) Livros didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. IN: ROJO, R. H. R. & BATISTA, A. A. G. (2003) (orgs) *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*, pp. 185-210 . Campinas: Mercado de Letras.
- NEVES, M. H. M. (2001) Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. IN: URBANO, H. et al. (2001). *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*, pp. 319-354. São Paulo: Cortez.
- NONNON, E. (1999) L' enseignement de l'oral et les interactions en classe: champs de référence et problématiques. *Revue Française de Pédagogie*, n°129, pp. 87-131.
- OCHS, K. (1979). Planned and unplanned discourse. IN: GIVÓN, T. (org). *Syntax and semantics, vol.12: Discourse and syntax*, pp.51-80. New York: Academic Press.
- ONG, W. (1982) *Orality and Literacy: The technologizing of the word*. London: Routledge. Tradução para o português como *Oralidade e Cultura Escrita: A tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.
- OLSON, D. R. (1994) *The World on Paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, MA: C.U.P. Tradução para o Português de Sérgio Bath como *O Mundo no Papel*. São Paulo: Ática.
- _____ (1991) A escrita como atividade metalingüística. IN: OLSON, D. R. & TORRANCE, N. (orgs) *Cultura Escrita e Oralidade*, pp. 267-286. São Paulo: Ática. Do título original *Literacy and orality*, Cambridge University Press, 1991.
- PESSANHA, E.C.; DANIEL , M. E. B. & MEANEGAZZO, M. A. (2003/2004) A história da disciplina Língua Portuguesa através dos livros didáticos (1870-1950). *Revista Educação em Foco*. IN: <http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoc7integraartigo.asp?p=14,2>. Acessado em 06/04/05.
- PUECH, C. (1999) Manuelisation et disciplinarisation des savoirs de la langue: le cas de l' énonciation. IN: COLLINOT, A. & MAZIÈRE, F. (1999) *Le français à l'école: un enjeu historique et politique*, pp. 13-29.. Paris : Hatier.

- RANGEL, E. (2001) Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. IN: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (2001) (orgs) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*, pp. 13-20. Rio de Janeiro: Lucerna.
- RAZINNI, M. P. (2000) *O espelho da Nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp. Campinas. São Paulo.
- RICHADEAU, F. (1979) *Conception et production des manuels scolaires: guide pratique*. Publicado por L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. Paris : UNESCO.
- REY, A. (2001) Usos, julgamento e prescrições lingüísticas. IN: BAGNO, M. (2001) (org) *Norma lingüística*, pp. 115-144. São Paulo: Loyola.
- ROSAT, M-C. (2000) La Prise em charge énonciative dans les manuels de FLM. IN : MARCHALL, M ; GIGER, P. I ; ROST, M-C ; BRONCKART, J-P (2000) *La Transposition didactique des notions énonciative dans les mauels d'enseignement des langues*. Unité de didactique des langues Section des Sciences de L'éducation. Université de Genève. Editions Universitaires Fribourg – Suisse.
- ROJO, R. H. R (1998) O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. IN: ROJO, R. H. R. (Org) *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*, pp. 121-172. Campinas: Mercado de Letras.
- _____ (2001a) Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? IN: SIGNORINI, I. (Org) *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*, pp. 51-76. Campinas: Mercado de Letras.
- _____ (2001b) A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. IN: BRAIT (Org) (2001) *Estudos enunciativos no Brasil – História e Perspectivas*, pp.163-186. Campinas: Pontes.
- _____ (2001c) (Org) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras.
- _____ (2003) O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). IN: ROJO, R. H. R. & BATISTA, A. A. G. (Orgs) *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita*, pp. 69-99. Campinas: Mercado de Letras.
- _____ (2005) *Documento de Análise da Área de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental - PNLD/2007*. Relatório apresentado ao Ministério da Educação/SEIF, circulação restrita.
- _____ (no prelo) Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de língua: um retorno ao *trivium*?
- SCHNEUWLY, B. (1994) Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. IN: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (Orgs/trads) (2004) *Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz*, pp. 21-39. Campinas: Mercado de Letras.

- _____ (1995a) Comment faire de la didactique du Français langue maternelle aujourd'hui ? Transcrição remaiée d' une intervention orale faite le 26 juin 1995, à Bordeaux, à L 'IUFM. Digitado, Circulação restrita.
- _____ (1995b) De l'utilité de la « transposition didactique ». IN : CHISS, J-L .; DAVID, J. & REUTER, Y. (1995) *Didactique du Français : État d'une discipline*, pp. 49-62. Paris: NATHAN Pédagogie.
- _____ (1995c) Parler pour écrire. Artigo cedido pelo autor.
- _____ (1997a) Palavra e ficcionalização. IN: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (Orgs/trads) (2004) *Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz*, pp. 129-147. Campinas: Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, B.; KANEMEN-POUGATCH, M.; MORO, C. & ZAHND, G. (1997b) L'oral s'enseigne ! Eléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux 39-40* , pp. 80-99 - Décembre. 1996/mars 1997. Namur.
- SCARPA, E. M (1999) *Estudos de Prosódia*. Campinas. Unicamp.
- SIGNORINI, I. (1995) A letra dá vida, mas também pode matá: os sem leitura diante da escrita. *Leitura: Teoria e Prática, no. 24*: 20-27. Campinas: ALB.
- SOARES, M. (1996a) Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação AEC, nº 101*, pp.9-27. Out/Nov, 1996.
- _____ (1996b) Um olhar sobre o livro didático. *Revista Presença Pedagógica, v.2, nº 12*: pp.53-63. Belo Horizonte. Dimensão, Nov/Dez, 1996.
- _____ (1973) *Comunicação em Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S/A.
- VERRET, M. (1975) *Le temps des études*. Paris : Librairie Honorie Champion.

Livros didáticos pesquisados :

PNLD/2002:

- GARCIA, A. L. & AMOROSO, M. B. (1999) *Olhe a língua*. (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª. e 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo: FTD.
- OLIVEIRA, T. A; BERTOLIN, R. & SILVA, A. S. (2002) *Tecendo textos: Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos*. (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo: IBEP.
- BRAGA, E. C.; ALBEGARIA, I. S. & MAGALHÃES, M. F. A. (1999) *Português na Ponta da Língua*. (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental). Belo Horizonte: Dimensão.

PNLD/2005:

.

TAKAZAKI, H. H. (2002) *Linguagens no século XXI: Língua Portuguesa* (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo: IBEP.

YERAD, C.; BARBOSA, T. & LEITE, M. (2002) *Link da Comunicação*. (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo: Moderna.

FRASCOLLA, A.; FER, S. A. & PAES, S. N. (2002) *Lendo e Interferindo*. (Vol. de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental). São Paulo: Moderna.

