

Giselli Padilha Hümmelgen

**A ORALIDADE E OS GÊNEROS ORAIS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Itatiba

2008

806.90:37 Hummelgen, Giselli de Fátima Padilha.
H911o A oralidade e os gêneros orais em livros didáticos
de língua portuguesa / Giselli de Fátima Padilha
Hummelgen. -- Itatiba, 2008.
160 p.

Dissertação (mestrado) – Programa
de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
da Universidade São Francisco.
Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

1. Oralidade. 2. Gêneros orais. 3. Livros didáticos.
I. Mascia, Márcia Aparecida Amador. II. Título.

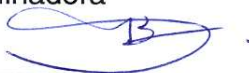
HÜMMELGEN, Giselli de Fátima Padilha “**A Oralidade e os Gêneros Orais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa.**” Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em dezenove de dezembro de 2008 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Presidente.



Profa. Dra. Lília Santos Abreu Tardelli
Examinadora



Profa. Dra. Luzia Bueno
Examinadora.

Giselli Padilha Hümmelgen

**A ORALIDADE E OS GÊNEROS ORAIS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, *campus* de Itatiba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Amador Mascia, como requisito parcial para o título de mestrado.

Itatiba

2008

Dedico este trabalho ao meu esposo Roberto, pelo amor incondicional, às minhas filhas Ana e Juliana por toda a compreensão, carinho e afeto e aos meus pais Alceu e Marilza, pelo incentivo e afeição.

A vocês, toda a minha gratidão e amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Roberto, por todos os momentos de dedicação, de incentivo e, principalmente, de carinho durante todo o processo desta pesquisa.

Às minhas filhas – amores da minha vida – por terem sido extremamente compreensivas, continuarem me dando afeto incondicionalmente e terem ficado perto de mim o tempo todo.

Ao meu pai, grande incentivador de meus estudos e extremamente carinhoso.

À minha mãe, pelo incentivo e preocupação constantes e que, mesmo a distância, reza diariamente pela realização dos meus sonhos.

À Nil, pela presença constante em minha vida, pelo apoio irrestrito e por todo o carinho.

À minha sogra Nila, por se fazer presente em todos os momentos importantes de nossa família.

Aos meus sobrinhos Jean, Bela, Dedé, Gabi, Giovana e Mariana e cunhados Dado, Maca, Bel e Fer por compreenderem a minha ausência em muitos encontros familiares.

A todos os meus familiares pela compreensão e apoio sempre.

Aos meus amigos pelo carinho nos momentos mais difíceis.

À Cleide, pela amizade e presença constante em minha vida.

À Isabel, Marli, Anne, Suzete e Neida pelo incentivo, paciência e ajuda nos momentos mais adversos.

Aos amigos e professores do mestrado, por todos os momentos de aprendizagem e de alegrias.

À professora Enid Abreu, pelas inúmeras indicações de leitura e por todas as discussões sobre Retórica.

Às professoras Luzia Bueno e Jackeline Rodrigues Mendes, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

À professora Márcia Aparecida Amador Mascia – minha orientadora – um agradecimento especial por todas as discussões, apoio, incentivo e amizade. A você, todo o meu respeito e admiração.

À AFESBJ pelo incentivo e apoio durante todo o Mestrado.

E, principalmente, a Deus – fonte de luz e de inspiração – em todos os momentos de minha caminhada.

Mas não é difícil provar, à luz do entendimento, que o que se chama retórica, para designar os meios de uma arte consciente, estava já em acto, como meios de uma arte inconsciente, na linguagem e no seu devir, e mesmo que a retórica é um aperfeiçoamento dos artifícios já presentes na linguagem. (...) a linguagem ela mesma é resultado de artes puramente retóricas.

Nietzsche

HÜMMELGEN, Giselli de Fátima Padilha. **A Oralidade e os Gêneros Orais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. Itatiba, 2008. 160 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

RESUMO

Apresentamos, nesta pesquisa, uma investigação crítico-reflexiva acerca do papel da oralidade e de gêneros orais em materiais didáticos, de Ensino Fundamental, vigentes em âmbito nacional. Os objetivos propostos nesta pesquisa são o levantamento do estado da arte dos estudos sobre oralidade, a análise de propostas que intencionem desenvolver a oralidade e os gêneros orais encontrados nos materiais didáticos, bem como apontar as principais representações de oralidade (implícitas e explícitas) presentes nos materiais didáticos analisados. Como embasamento teórico, utilizamos os estudos de gêneros à luz de Bakhtin (1979), que amplia a definição de gêneros, referindo-se a textos empregados em situações cotidianas de comunicação, os estudiosos de Letramento, como Kleiman (1995), Soares (2002) e Rojo (2002) e os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004), que há décadas vêm desenvolvendo estudos sobre o ensino da língua a partir de gêneros. A metodologia de pesquisa foi a qualitativa e a quantitativa. Do ponto de vista quantitativo, apresentamos em quadros as incidências dos gêneros orais nos materiais didáticos aprovados pelo PNLD/2008. A análise, por sua vez, girou em torno de apresentações descritivo-interpretativas, tendo como norte os gêneros orais e as representações de oralidade que emergem dos livros didáticos de Língua Portuguesa. O resultado da análise demonstrou que muito pouca atenção tem sido dada ao trabalho com a oralidade e com os gêneros orais em materiais didáticos, o que acaba afetando a formação do aluno como um todo.

Palavras-chave: ORALIDADE, GÊNEROS ORAIS, LIVROS DIDÁTICOS.

ABSTRACT

This research presents a critical reflexive investigation about the role of orality in educational books, of Elementary School, effective nationwide.

The objective of this study intends to carry out a survey into state of the art about orality and the analysis of suggestions which intends to develop orality and oral genres found in educational books as well as pointing out the main representation of orality (implicit and explicit).

As theoretical basis, the studies of genres of Bakhtin (1979), who amplifies the genres' definition were used, referring to the texts employed in every day situations of communication, the *Literacy's* scholar Kleiman (1995), Soares (2002) and Rojo (2002), as well as the researchers Schneuwly and Dolz (2004) who for decades are developing studies into language teaching from genres. The research methodology used was the qualitative and the quantitative ones. Through the quantitative point of view we present in tables the incidence of the oral genres in the educational books approved by PNLD/2008. The analysis itself, was based on descriptive-interpretative presentations, having as a focal point the oral genres and the oral representations which emerge from Portuguese educational books. The analysis result has shown that there is little attention given to the work of orality and oral genres in educational books, which ends up interfering with the formation of the student as a whole.

Key-words: ORALITY, ORAL GENRES, EDUCATIONAL BOOKS.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
 PARTE I – TEORIA	
1. LETRAMENTO E ORALIDADE.....	27
1.1 Letramento e Alfabetização	27
1.2 Considerações sobre Oralidade e Escrita.....	35
2. GÊNEROS TEXTUAIS	42
2.1 Conceituando os Gêneros	42
2.2 Gêneros Textuais e Capacidades de Linguagem	45
2.3 Gêneros Orais como Objetos de Ensino.....	48
2.4 A Relação entre o Oral e o Escrito: Duas Formas de Comunicação	55
3. LD/PCN/PNLD.....	59
3.1 Histórico do Livro Didático no Brasil	59
3.2 O PNLD/2008.....	64
3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	67
3.3.1 A importância dos parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa.....	68
 PARTE II – DA ANÁLISE	
4. METODOLOGIA	73
5. MACROANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.	
.....	77
5.1 Macroanálise de Coleção 1.....	77
5.2 Macroanálise de Coleção 2.....	81
6. MICROANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA	
PORTUGUESA.....	85
6.1 Microanálise das Coleções 1 e 2	85
6.1.1 Atividades que se aproximam da definição de gêneros orais	88
6.1.2 Outras representações de oralidade	95
6.1.2.1 Atividades relacionadas à oralização da escrita	95

6.1.2.2	Propostas de atividades relacionadas à norma padrão <i>versus</i> norma não padrão e que resvalam na oralidade.....	98
6.1.2.3	Atividades em que a linguagem oral é meio e não fim.....	103
6.1.2.4	Atividades orais (ou escritas) tendo como tópicos aspectos da oralidade	107
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
	ANEXOS.....	121

LISTA DE SIGLAS

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LD	Livro Didático
MD	Material Didático
LP	Língua Portuguesa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Programa Nacional do Livro Didático – 2008 – Ensino Fundamental
Valores Negociados
- QUADRO 2 Programa Nacional do Livro Didático – 2008
Valores Investidos
- QUADRO 3 As seções que compõem as unidades da Coleção 1
- QUADRO 4 Divisão das seções de cada volume
- QUADRO 5 Agrupamento de gênero proposto por Dolz e Schneuwly e os gêneros presentes nas coleções 1 e 2
- QUADRO 6 Gêneros orais presentes nas Coleções 1 e 2

*Esta dissertação foi escrita de acordo com a nova reforma ortográfica vigente no país, a partir de janeiro de 2009.

INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Portuguesa e mais recentemente como coordenadora pedagógica de uma Instituição de Ensino, há alguns anos temos nos deparado com a atitude passiva dos professores frente aos livros didáticos, em especial no que tange à carência, às vezes quase total, de certos conteúdos, certas modalidades e certos gêneros, importantes para a formação do aluno e do cidadão em nosso mundo contemporâneo. Um aspecto que temos nos chamado a atenção nos últimos anos refere-se às questões voltadas à oralidade.

Se considerarmos a crescente necessidade a que estamos expostos em nosso dia a dia no que tange à oralidade, seja em situação informal, seja em situação profissional, pode-se dizer que, à primeira vista, os livros didáticos nacionais não estão se propondo a formar cidadãos capazes de se colocar, argumentar e contra-argumentar adequadamente na modalidade oral.

Lamentavelmente, as instituições escolares não estabelecem como prioridade o ensino da oralidade por atribuírem “essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar ser transformada em objeto de estudo em sala de aula”. (MARCUSCHI, 2001, p.18)

Embora os PCNs de Língua Portuguesa mencionem que

para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (MEC/SEF, 1997, p.31), essa consciência, por parte dos professores, está longe de ser atingida na prática pedagógica.

Como integrante de uma equipe de educadores de Ensino Fundamental e Médio, há dezesseis anos, em instituição privada, conforme acima mencionado, passei a me questionar sobre o porquê de as Instituições de Ensino não priorizarem questões de oralidade com os alunos, em sala de aula, em nenhum dos segmentos. O que se costuma propor, na verdade, imaginando-se trabalhar com a oralidade, é tão somente a leitura em voz alta de texto ou pequenas apresentações orais de alguns trabalhos, lembrando que essa prática acontece também em outras áreas de conhecimento, não necessariamente nas aulas de Língua Portuguesa. Por outro lado, também, é importante mencionar que os

professores de Língua Portuguesa não recebem em sua formação acadêmica fundamentação teórica sobre oralidade e nem nas disciplinas voltadas à prática – orientações de como trabalhar a língua falada em sala de aula. Debrucei-me sobre os encaminhamentos pedagógicos da Instituição de ensino em que trabalho e observei que, embora haja menções da importância do desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas no processo de ensino-aprendizagem, não há subsídios para que os professores trabalhem tema tão fundamental, na atualidade.

Essas questões têm me inquietado também em minha prática pedagógica, pois tenho observado o quanto faltam discussões a respeito do trabalho com a oralidade em sala de aula. Além disso, os alunos têm demonstrado cada vez mais dificuldade de se expressar oralmente, e isso não é constatação recente. Em virtude disso, acredito ser adequado fazer uma rápida apresentação de minha trajetória como docente, bem como fazer esclarecimentos a respeito da Instituição em que trabalho.

Com relação à minha prática pedagógica, destaco a minha contratação como professora em uma instituição privada, em 1992, momento em que me foi destinada a cadeira de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. A disciplina era dividida em duas frentes, a saber, Produção e Interpretação de Textos, ministradas por mim e Língua Portuguesa, ministrada por outra profissional bastante experiente. Sem dúvida alguma, tinha consciência do grande desafio que me aguardava, uma vez que os alunos, de um modo geral, mencionavam a ojeriza que tinham por leitura e produção de texto por entenderem que era uma atividade repetitiva e também por acreditarem que já dominavam tal prática, afinal escreviam e liam desde os seis anos de idade. Inegavelmente, não é tarefa fácil, em nosso país, desenvolver o gosto pela leitura e conscientizar os alunos da importância de se comunicar oralmente, de expor os seus pontos de vista a partir de uma argumentação bastante coerente e coesa. Eles só sentem essa necessidade, de fato, quando são submetidos a entrevistas ainda na Universidade para integrarem grupos de pesquisa ou até mesmo quando começam a buscar espaço no mercado de trabalho.

Em se tratando da Instituição de ensino a que dedico o meu trabalho, é pertinente mencionar que é centenária, foi fundada em 1896, por padres alemães, e tinha como missão alfabetizar meninos alemães e difundir o catolicismo em Curitiba. De lá para cá,

devido às transformações educacionais nacionais, a Escola se modernizou, passou a atender também meninas e até mesmo o ensino católico sofreu reestruturações, atendendo às especificações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Evidentemente, as outras áreas do conhecimento também sofreram modificações.

Ministrei aulas durante doze anos, desde que fui contratada pelo Colégio e, hoje, faço parte do Centro de Estudos e Pesquisas, departamento responsável por toda a elaboração dos encaminhamentos pedagógicos, supervisão do processo pedagógico dos profissionais da Instituição e elaboração de materiais de apoio aos professores, como também avaliações pedagógicas para os alunos. Desde então a minha responsabilidade como educadora se multiplicou, pois no momento a nossa Instituição trabalha em rede e muitas problematizações dos docentes têm de ser resolvidas por toda uma equipe de professores pesquisadores. Em virtude disso, temos pesquisado os problemas mais comuns enfrentados pelos profissionais em sala de aula, de diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de encontrar estratégias para colaborar com a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes. As questões relacionadas à oralidade e aos gêneros orais têm sido objeto de nosso estudo no momento e, por isso, decidimos nos aprofundar nos teóricos que têm publicado materiais a respeito do referido tema.

Posso destacar que, dentre as discussões sobre ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, raríssimas vezes são levantados questionamentos sobre a inserção de estratégias para o ensino da língua oral, uma vez que o nosso trabalho está focado basicamente no ensino da língua escrita. Muitos professores acabam se restringindo a seguir livros didáticos ou gramáticas tradicionais, preocupando-se, exclusivamente, com a morfologia ou com as regras sintáticas da língua escrita.

Em virtude de inúmeras reuniões com os professores de Língua Portuguesa, somando-se à minha prática em sala de aula, cheguei à conclusão de que estávamos precisando reestruturar o nosso processo de ensino da oralidade, em sala de aula, além de rever o nosso currículo escolar.

Decidi, então, aprofundar a minha leitura sobre os teóricos da retórica e pesquisadores sobre gêneros do discurso e letramento para tentar encontrar um caminho para a descoberta de estratégias/metodologias para auxiliar os alunos no desenvolvimento da oralidade.

Apesar do consenso quanto à necessidade de se proporcionar ao alunado oportunidades de atividades de comunicação oral de forma cada vez mais competente, pouco se oferece como subsídio a tais práticas. Assim, urge materiais didáticos que explorem a oralidade em sala de aula.

Frente ao exposto, nasceu esta pesquisa que apresenta como tema a análise do trabalho com a oralidade e com os gêneros orais encontrados nos livros didáticos de Ensino Fundamental, em especial, aqueles de expressiva veiculação em âmbito nacional.

Tendo apresentado as justificativas e situado o tema desta pesquisa, propomo-nos a responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais representações a respeito da oralidade e de gêneros orais emergem das coleções de Língua Portuguesa, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2008? Tomando como pressuposto que os materiais didáticos deveriam, também, trabalhar com a oralidade e com gêneros orais e que, muitas vezes, consideram explorá-los, temos como hipótese que muito pouca atenção tem sido dada a esses objetos, o que acaba afetando a formação do aluno como um todo, haja vista a crescente necessidade de o sujeitos se colocarem oralmente – argumentando, contra-argumentando, expondo, refutando – em nosso mundo contemporâneo.

O objetivo geral consiste em contribuir para uma visão crítico-reflexiva acerca do trabalho com a oralidade e com gêneros orais em materiais didáticos, de Ensino Fundamental, veiculados no mercado nacional.

Intencionando pesquisar sobre a oralidade e gêneros orais em material didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, procedemos a um levantamento dos objetivos específicos a que se propõe a presente pesquisa e os elencamos em tópicos, a fim de proporcionar uma melhor visualização:

- a) fazer um levantamento do estado da arte dos estudos sobre oralidade;
- b) analisar as propostas de atividades que intencionem desenvolver a oralidade e os gêneros orais encontrados nos materiais didáticos;
- c) apontar as principais representações de oralidade (explícitas ou implícitas) nos materiais didáticos analisados.

Tendo lido sobre Retórica (REBOUL, 2004), Letramento e Gêneros, optamos pelos dois últimos arcabouços teóricos por serem subsídios mais adequados para a análise de nosso *corpus*, qual seja, o material didático.

Utilizaremos, portanto, os estudos de gêneros, à luz do pensador russo Mikhail Bakhtin (1979), que amplia a definição de “gêneros”, referindo-se a textos empregados em situações cotidianas de comunicação, bem como os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004), que há décadas vêm desenvolvendo pesquisas sobre o ensino da língua a partir de gêneros.

Sentimos a necessidade de trazer também teóricos sobre o letramento, como Kleiman (1995), Marcuschi (2001), Soares (2002), Tfouni (2006), uma vez que iremos abordar também questões relativas à leitura e à escrita. Em virtude disso, consideramos imprescindível o estudo sobre *literacy*, termo inglês que surge no século XIV, o qual era traduzido tradicionalmente por alfabetização. Em virtude das mudanças históricas de práticas sociais é que novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita fizeram com que fossem criados novos termos para designar mais especificamente o sentido do que se queria retratar. Certamente, essa necessidade apareceu, no Brasil, no século XX, e a partir de então o vocábulo *letramento* tem sido utilizado por teóricos da educação e de áreas afins.

Apresentaremos a seguir a nossa opção de divisão dos capítulos que compõem esta dissertação. Em linhas gerais, optamos por dividir esta pesquisa em duas partes: a primeira relacionada à teoria e a segunda, à análise. Na parte I, fizemos uma subdivisão em três capítulos. O primeiro capítulo trará os modelos de letramento, alfabetização e considerações sobre oralidade e escrita. No segundo capítulo, apresentaremos as definições de gêneros, que fundamentam a nossa pesquisa, gêneros textuais e as capacidades de linguagem, os gêneros orais como objetos de ensino e a relação entre o oral e o escrito: duas formas de comunicação. E, no último capítulo da primeira parte, apresentaremos algumas considerações sobre o livro didático, o Programa Nacional do Livro Didático/2008 e a importância dos Planos Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa. Na segunda parte, traremos três capítulos: no primeiro, explicitaremos a metodologia utilizada; no segundo e no terceiro capítulos, traremos a

macro e microanálise, respectivamente, de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, de Ensino Fundamental, aprovados pelo MEC.

Finalizaremos este trabalho apresentando as nossas considerações sobre a análise.

PARTE I – TEORIA

1. LETRAMENTO E ORALIDADE

Neste capítulo, traremos definições de “letramento” à luz de alguns pesquisadores. Apresentaremos a origem do termo “letramento”, bem como o seu processo histórico e suas características, além de expor alguns posicionamentos a respeito de “letramento” e “alfabetização”, entre alguns teóricos, a saber, Kleiman (1995), Soares (2002), Tfouni (2006) e Marcuschi (2001). Finalizaremos o capítulo fazendo considerações acerca de oralidade e escrita.

1.1 Letramento e Alfabetização

O que muito se discute na contemporaneidade é o letramento e suas correlações com a alfabetização. Tendo-se em vista a complexidade desse tema, optamos por definir letramento e levantar algumas reflexões teóricas acerca de letramento e alfabetização à luz de importantes pesquisadores.

O termo *letramento* surge na segunda metade dos anos 80, no Brasil, e já faz parte do discurso de muitos especialistas. Segundo Soares (2002), a palavra *letramento* é a versão para o português do termo inglês *literacy*. A palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo - cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. “Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2002, p. 17). Nesse sentido, é possível mencionar que aprender a ler e a escrever são práticas sociais de letramento. De acordo com a mesma autora, o *letramento* é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, ou seja, o estado ou até mesmo a condição que um indivíduo ou grupo social adquire como consequência de ter se apropriado da escrita, conforme já mencionamos há pouco. (SOARES, 2002).

A literatura costuma apontar duas concepções de letramento, concebidas por Street (1984) e que, de certo modo, são retomadas e rediscutidas no Brasil, dentro de nosso contexto sócio-histórico. São elas: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo vê a escrita desvinculada de seu contexto de produção, relacionando a

aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo. Outra característica do modelo autônomo é a dicotomização entre oralidade e escrita, atribuindo uma valorização maior aos povos letrados e, portanto, que desenvolveram a escrita.

Segundo Kleiman (1995), esse modelo costuma atribuir o fracasso da escolarização ao indivíduo. Essa transferência de fracasso ao indivíduo apagaria, em última instância, o contexto sócio-histórico em que ocorreria esse "fracasso".

O modelo ideológico, por outro lado, concebe o letramento enquanto práticas sociais discursivas, culturalmente determinadas. Essa concepção elimina a dicotomia letrado (superior)/não-letrado (inferior), trabalhando com as interfaces entre a oralidade e a escrita. Desnaturaliza alguns mitos associados ao letramento: o mito do letramento enquanto capacitação psicognitiva do indivíduo; o mito da homogeneização e transparência da linguagem e o mito do letramento como principal fonte de socialização do falante.

Há que se destacar que tanto Kleiman (1995) quanto Soares (2002) ao abordarem o assunto *letramento* levantam a hipótese de que Mary Kato é que foi a precursora da utilização desse termo, em 1986, quando da publicação de sua obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, mencionando que a língua falada é uma consequência do *letramento*. A partir de então, os especialistas de diferentes áreas têm se apropriado desse novo vocábulo, de acordo com a realidade brasileira. Na década seguinte à publicação de Kato (1986), Ângela Kleiman (1995) publica “Os significados do *letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” e destaca que se tem utilizado o termo letramento em vez da terminologia *alfabetização*, porque muitas crianças, por exemplo, pertencentes a diferentes classes sociais, são letradas, ou seja, interagem com seus familiares e amigos, participam de contação de histórias, possuem estratégias orais letradas, mas não sabem ler e escrever (KLEIMAN, 1995). Isso comprova que ter familiaridade com práticas de letramento não significa que uma criança tenha tido acesso à escrita e à leitura ou ainda não tenha entrado na escola. Destaca-se que a escola não é a única responsável por levar um indivíduo à escrita, até porque, em algumas sociedades, a família, a igreja e as comunidades são também responsáveis por criar situações de letramento.

A pesquisadora Tfouni (2006) procura opor-se a concepções de letramento atualmente utilizadas que não são nem processuais e nem históricas, ou seja, utilizações de letramento como sinônimo de alfabetização. Na concepção da autora, o letramento é mais do que isso – “é um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (Ibidem, p.31).

Para minimizar mal-entendidos, Tfouni (2006) propõe três posições a respeito do termo *literacy*, focalizado na literatura de língua inglesa. O primeiro posicionamento levantado pela autora é o que ela denomina de individualista-restritiva, em que *literacy* é compreendida como aquisição de leitura/escrita. Nesse caso, a aquisição da escrita é vista como código e, por extensão, relacionada então à escolarização (ensino formal e aprendizagem de habilidades específicas, como aprender o alfabeto, correspondência entre som e grafema e habilidades psicomotoras). O segundo posicionamento é o chamado tecnológico, relacionando *literacy* enquanto produto. A autora adota uma visão positiva de leitura/escrita, em virtude de fazer relações com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico. E o terceiro posicionamento é o cognitivismo, enfatizando o aprendizado como produto das atividades mentais. Nessa perspectiva, o indivíduo é visto como responsável pelo processo da aquisição da escrita, ignorando-se as origens sociais e culturais do letramento.

O que pode ser observado nos três posicionamentos é a concepção de *literacy* enquanto aquisição da leitura e da escrita. Indiscutivelmente, nas perspectivas apresentadas, Tfouni (2006, p.33) assevera que “letradas seriam aquelas pessoas que sabem ler e escrever, ou seja, pessoas alfabetizadas e escolarizadas (visto que na nossa sociedade a alfabetização é levada a efeito na escola). Do mesmo modo, iletrado poderia ser usado como sinônimo de analfabeto.

É pertinente destacar que esses posicionamentos marcam um olhar teórico acerca de *letramento*, mas também suscetível a críticas haja vista que as questões relacionadas a esse termo ainda não estejam totalmente fechadas. Há teóricos, por exemplo, como Emília Ferreiro que recusam a utilização do termo letramento, sustentando que “a sua admissão deita por terra toda a luta pela ampliação do conceito de alfabetização levada a cabo nos últimos trinta anos” (*apud* BRITO, 2003, p 52). Conforme considerações supracitadas, Tfouni (2006) também critica veementemente essa substituição por

acreditar que o empréstimo do termo *literacy* poderia ser equivocado ao que se entende por *alfabetização* no Brasil.

Emília Ferreiro (2000) defende o pressuposto de que a alfabetização é um processo relacionado ao desenvolvimento cognitivo do aluno e à apropriação da base alfabética. A pesquisadora afirma que ao tomar contato com os sistemas escrita, por meio de processos mentais, reinventa esses sistemas realizando um trabalho de compreensão e de construção de suas regras de produção/decodificação.

Nessa perspectiva, a alfabetização extrapola a decodificação e associa-se ao princípio de letramento, uma vez que não pode ser entendida como à apreensão da leitura e da escrita seguindo aspectos mecânicos e funcionais.

Por sua vez, Soares (2003) entende que, nas últimas décadas, as discussões que têm sido feitas no campo da educação e da mídia sobre problemas de letramento da população brasileira pouco avançaram na análise das relações entre essa problemática e a escolarização. Há que se definir, portanto, os termos: alfabetização e letramento, tendo-se em vista que esses conceitos são frequentemente confundidos ou utilizados como se significassem a mesma coisa.

A mesma autora propõe que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – alfabetização; da mesma forma que essa aquisição se dá por meio do desenvolvimento de competência do uso dessa tecnologia em práticas sociais envolvendo a língua escrita – letramento. Observa-se, então, que Soares (2003, p. 91) entende por alfabetização, tomando-se a palavra em seu sentido próprio, como

... o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema da escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou ler, habilidades de uso de instrumentos da escrita [...], habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página [...], habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê [...].

Depreende-se disso, que a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio do conjunto de técnicas a fim de exercer a arte da escrita. Para isso, alguns fatores devem ser levados em consideração como a capacidade motora para a produção escrita, a correta utilização de instrumentos para que se proceda à escrita, como computadores, máquinas de escrever, canetas, entre outros, além de uma adequada manipulação de materiais para se proceder à leitura, como revistas, jornais, manuais, livros paradidáticos, bulas de remédios, receitas de bolo, etc.

Em contrapartida, Soares (2003, p. 92) define letramento como “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita”. Reitera ainda que é necessário desenvolver habilidades como a capacidade de ler para obtenção de informações, interação com os outros para ampliação de conhecimentos, habilidades de interpretação e de produção de textos utilizando-se de diferentes gêneros textuais.

Soares (2002, p. 39) menciona que alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e, letrado, “aquele que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais, de leitura e de escrita”. Segundo ela, as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas podem não ter incorporado as práticas de leitura e de escrita; além do mais, nem todos conseguem se envolver com as práticas sociais da escrita (escrever cartas, ofícios, telegramas, *e-mails*, formulários, etc.). A partir de então começou a haver a necessidade de nomear o fenômeno de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Por isso, a utilização do termo *letramento* para a denominação do referido fenômeno. Segundo a autora, quando se denuncia um significativo número de pessoas que não vivem em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, ou seja, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, nem tão pouco se apropriaram das práticas sociais de leitura e de escrita, não se está fazendo alusão a índices de alfabetização, mas sim a níveis de letramento.

Embora o letramento seja ainda um assunto complexo e incipiente, Kleiman (1995, p.15) afirma que os estudos sobre letramento configuram-se, hoje, como “uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social...”

Enfatiza Soares (2002, p.37) que uma pessoa letrada não pode ser considerada a mesma de quando era analfabeta ou iletrada pelo fato de estar em outra condição social e cultural. Não quer dizer que a pessoa mude de nível ou de classe social, mas sim seu modo de viver em sociedade e sua nova relação com a cultura e com os outros. Além disso, pontua a autora, é possível que uma pessoa letrada passe a pensar diferente de alguém analfabeto ou iletrado e até mesmo a falar de modo diferente, evidenciando, assim, que o convívio com a escrita pode trazer mudanças tanto no uso da língua oral quanto nas estruturas linguísticas.

Seguindo esse raciocínio, é possível mencionar que aprender a ler e a escrever pode transformar as pessoas em diferentes aspectos, seja no campo social, cognitivo, cultural e até mesmo linguístico.

Em oposição a muitos pesquisadores, Tfouni (2006, p.24) pontua que seria adequado considerar *alfabetização* e *letramento* como processos interligados, porém, separados enquanto abrangência e natureza. A mesma autora propõe que o letramento seja entendido como um *continuum*, eliminando, dessa forma, as categorizações *letrado* e *iletrado*, bem como *alfabetizado* e *não-alfabetizado*. A fim de exemplificar a sua proposta, Tfouni (2006, pp. 25-26) apresenta-nos considerações de uma de suas pesquisas com adultos não-alfabetizados, sobre o raciocínio lógico deles. Primeiramente, contrariando o que alguns estudiosos pontuam sobre os não-alfabetizados não terem condições de desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, fazer inferências ou tentar solucionar problemas, ela assevera uma incoerência. A autora observou em seus estudos que os não-alfabetizados “têm capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos” (Ibidem) e que, nas sociedades industriais modernas, há, em nível individual, ou de pequenos grupos sociais, um desenvolvimento correspondente que independe da alfabetização e da escolarização, mas atenta para o detalhe de que é possível que o referido desenvolvimento possa alienar as pessoas de seu próprio desejo, individualidade, cultura e historicidade.

Tfouni (2006, p. 9), em sua obra “Letramento e alfabetização”, menciona que desde 1982 procede a pesquisas envolvendo pessoas alfabetizadas e não-alfabetizadas. Em virtude disso, achou adequado utilizar uma palavra na Língua Portuguesa que pudesse ser usada para designar o processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, mesmo sem

saber ler e escrever. Começou a usar, então, o termo *letramento*. Para a autora, a alfabetização está ligada à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e práticas de linguagem, pertencendo, então ao âmbito individual e o letramento, por sua vez, está ligado aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. “O letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social” (TFOUNI, 1995, p.10).

Assevera, ainda, a autora que a alfabetização pode ser vista como um processo de aquisição individual de habilidades para o desenvolvimento da leitura e da escrita ou como um processo de representação dos objetos. Afirma Tfouni (1995) que o mal-entendido está no fato de considerar a alfabetização como um processo que tem fim e, em virtude disso, pode ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. No entanto, o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude, em virtude disso, sob um ponto de vista interacionista, a alfabetização enquanto processo individual não se completa nunca, uma vez que a sociedade está em contínuo processo de mudança e o indivíduo para acompanhar o referido processo tem de ter uma atualização individual constante.

Já, para Marcuschi (2007), a alfabetização pode dar-se à margem da instituição escolar, aliás, algo que aconteceu historicamente. Inegavelmente é um aprendizado por meio do ensino e compreende as habilidades do ler e do escrever. Exemplifica o autor que a Suécia chegou a alfabetizar 100% de sua população ao final do século XVIII e em ambiente familiar, entretanto, com objetivos voltados a práticas religiosas e atitudes de cidadania e não mais relacionados com o desenvolvimento, como seria o esperado. E o letramento, para o autor, é:

um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo (MARCUSCHI, 2007, p.21)

Como já mencionado anteriormente, uma pessoa pode não saber ler e escrever – analfabeta, então, – mas ser de certa forma letrada, ou seja, estar inserida em um meio em que há a presença da leitura e da escrita. Segundo Soares (2002), quando uma pessoa se interessa em ouvir leituras feitas por quem é alfabetizado, recebe cartas de outrem e

solicita que alguém as leia, pode ser considerada letrada, pois faz, de uma certa forma, uso da escrita. O mesmo processo se dá com crianças que ainda não foram alfabetizadas, mas já ouvem histórias contadas por familiares ou por professores, manuseiam livros e revistas, como se estivessem lendo, brincam de escrever e de ler. Essas crianças, embora ainda não saibam ler e escrever, já podem ser consideradas letradas, pois estão inseridas no mundo do letramento.

O que podemos depreender dessas discussões é que o puro conhecimento da escrita alfabética não é suficiente para dizermos se um indivíduo é letrado ou não. A definição desse termo extrapola a simples alfabetização, ou seja, social e culturalmente, um indivíduo letrado pode mudar seu lugar social, seu modo de inserção na cultura, sua relação com os outros. Soares (2002) observa que se apropriar da escrita é muito diferente de aprender a ler e a escrever, pois isso significa adquirir uma tecnologia de codificar/decodificar a língua (ensino da leitura/escrita) e aquilo, apropriar-se da escrita, é assumir a língua escrita como de sua propriedade, ou seja, interpretar contextos e fazer considerações sobre eles, por exemplo.

Os pressupostos defendidos por Soares são reforçados ao se observar a definição de alfabetização utilizada pelo INAF¹ na página de abertura do *site*:

A definição de analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas como reflexo das próprias mudanças sociais. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Portanto, é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

Os autores do Relatório PISA (2006) coadunam com esses pressupostos e pontuam que, atualmente, a alfabetização “não é tida como uma capacidade que só se adquire na

1. O INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira. Informa sobre as “habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas”. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por> Acesso em: 26 out. 2008.

infância, durante os primeiros anos de escolarização” (Ibidem, p. 46). Nesse documento, a alfabetização é considerada como um “conjunto abrangente de conhecimentos, habilidades e estratégias que os indivíduos constroem ao longo de toda a vida, em diversas situações e por meio da interação com seus pares e com as comunidades mais amplas” (Ibidem, p. 46).

Nesse contexto, pode-se afirmar que alfabetização e letramento são processos indissociáveis e que devem ser observados e analisados em um contexto histórico, cultural e social.

A seguir, apresentaremos as inter-relações entre a oralidade e a escrita de acordo com os pesquisadores Marcuschi (2001), Kleiman (1995) e Tfouni(2006).

1.2 Considerações sobre Oralidade e Escrita

Nos últimos anos, muito se tem discutido e publicado a respeito das diferenças entre a oralidade e a cultura escrita. A grande dificuldade encontrada está no fato de percebermos a importância de se estudar a oralidade, mas não sabermos ao certo como proceder para que esse estudo seja efetivo, uma vez que estamos enraizados em uma cultura escrita (vastas produções literárias e etc.).

É inegável que a sociedade humana se formou com o auxílio do discurso oral e somente muitos anos mais tarde é que a sociedade se tornou letrada (exclusividade, aliás, de pequenos grupos). Mas o mais importante a destacar é que o “*Homo sapiens* existe há cerca de 30.000 - 50.000 anos” (ONG, 1998, p.11) e somente há seis mil anos é que se tem registro escrito. Então, existiram culturas humanas exclusivamente orais. Como pontua Ong (1998, p.19), são sociedades de oralidade primária as de uma “cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão”.

Ainda o mesmo autor aponta que o estudo da linguagem tem-se concentrado mais nos textos escritos do que nos orais em virtude da relação do próprio estudo com a escrita. Conta ele que até o pensamento nas culturas orais primárias é, de certo modo, analítico, pois divide seu material em vários componentes. Destaca, ainda, que o exame abstratamente sequencial, classificatório e explicativo dos fenômenos não seria possível sem a escrita e a leitura. Exemplifica que, nas culturas orais primárias, muitas pessoas

que não tiveram qualquer acesso à escrita têm condições de aprender, pois são detentores de muita sabedoria, entretanto não estudam, no sentido literal da palavra. Como é que aprendem então? Certamente há o aprendizado pela prática, assimilam estruturas, repetem o que ouvem, quando têm a possibilidade de estar com pessoas mais experientes.

De maneira alguma está em questão não considerar a importância da escrita para a humanidade. Muito pelo contrário, é indiscutível a produção literária e histórica dos últimos séculos e a relevância disso para a literatura, filosofia e as ciências, de um modo geral. O que deve ser levado em consideração é que os textos escritos devem estar, de alguma forma, relacionados ao mundo sonoro, hábitat tradicional da linguagem, para comunicar os seus significados.

Essa relação com o mundo sonoro não deixa de ser a retomada da cultura oral, como aconteceu na Antiguidade – prática da retórica – (ARISTÓTELES, 1959) em que as sociedades humanas eram orais (e isso aconteceu durante milênios). Na verdade, quando se lê um texto converte-se a leitura em som, que pode ser feita em voz alta ou no imaginário, lenta ou rapidamente. O que importa é que não podemos nos esquecer de que “a escrita nunca pode prescindir da oralidade” (ONG, 1998,16), uma vez que a oralidade é um sistema anterior ao da escrita.

Havelock (1995) faz uma importante colocação a respeito de os mecanismos da educação na modernidade enfatizarem, sobretudo, o rápido domínio da leitura e da escrita como preponderantes para a formação acadêmica e também preparação para a vida adulta. De fato, os educadores não têm realizado práticas que desenvolvam a oralidade em sala de aula, muito embora essa temática seja sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que permeiam o currículo trabalhado nas escolas. Somos levados a acreditar que além de não estarem estabelecidas nem em materiais didáticos propostas que dêem subsídios ao professor, nem tampouco fundamentações teóricas ou abordagens históricas que defendam a necessidade de se trabalhar com a oralidade.

Pertinente consideração sobre o ensino da cultura oral faz Havelock:

Minha proposição é a de que o desenvolvimento da criança deveria, de alguma forma, reviver as condições de nosso legado oral, ou seja, o ensino da cultura escrita deveria ser desenvolvido com base na suposição de que seja precedido por um currículo que inclua canções, danças e recitação, além de vir acompanhado pela contínua instrução nessas artes orais. (HAVELOCK, 1995, p.28)

Os teóricos Ong e Havelock são unânimes ao pontuarem a importância da escrita para as sociedades: “podemos usar a cultura escrita para reconstruir a consciência humana primitiva” (ONG, 1998, p.26) e “sem a cultura escrita (...) não teríamos a ciência (...), tampouco o automóvel ou o avião” (HAVELOCK, 1995), mas reconhecem a nossa herança de cultura oral e acreditam que a retomada dessa herança oralista possa ser benéfica às sociedades orais.

Alguns pesquisadores que trabalham com a dicotomia entre a oralidade e escrita propõem um “contínuo, em vez de polos extremos de diferenciação entre as duas modalidades. Nesse contínuo, a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo [...] e a escrita, por sua vez, teria mais traços em comum com a fala quando o foco muda [...] para a função interpessoal (KLEIMAN, 1995, p.29).

A oralidade e a escrita podem ser investigadas, seguindo o pressuposto do dialogismo da linguagem e da polifonia do texto, não somente por uma perspectiva da diferença, mas pela perspectiva da semelhança.

Ainda segundo a mesma autora, as práticas letradas em instituições como a família (práticas coletivas, então) introduzem a criança no mundo da escrita com muito sucesso. Essa relação pode se dar pela colaboração ou da participação em pequenos grupos, discutindo as formas adequadas de produção. O papel do adulto nesse processo – letramento – é relevante tanto na aquisição da oralidade quanto na escrita. Por esse motivo, Kleiman (1995) acredita que compete à escola o ensino da escrita, em que se prioriza o que há de comum na interface oralidade e escrita, deixando para um segundo plano a diferença.

Tfouni (2006) enfatiza que é possível haver características orais no discurso escrito, assim como traços da escrita no discurso oral. Em virtude disso, é pertinente incluir entre os letrados os não-alfabetizados e aquelas pessoas alfabetizadas, mas que possuem um baixo grau de escolaridade. A autora defende a idéia de que o discurso oral do analfabeto pode estar perpassado por características do discurso escrito e vice-versa e a “função do autor não é prerrogativa possível apenas para aqueles que aprendem a ler e a escrever, mas, antes, é uma função ligada a um tipo de discurso – isto é, o discurso letrado – que, por ser social e historicamente constituído [...], pode estar também acessível àqueles que não dominam o código escrito” (Ibidem, p. 45). Continua a autora que o conceito

histórico de letramento centraliza esse processo de dupla mão, que não apresenta necessariamente uma relação com escolarização formal e alfabetização.

É certo que Marcuschi defende a idéia de se trabalhar o letramento e oralidade no contexto das práticas comunicativas, adotando a posição de o letramento ser visto como prática social situada². Frisa que não é mais possível investigar questões relacionadas ao letramento, ou seja, as práticas da leitura e da escrita na sociedade, “permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos” (MARCUSCHI, 2001, p.25). Acredita o autor que trabalhar com o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que a escrita e a fala são pontos centrais para as atividades comunicativas.

Inegavelmente, nas décadas de 50 a 80, houve a supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, observada como sendo diferente da oralidade sob o ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos. De acordo com Street (apud MARCUSCHI, 2001, p. 26), os autores do modelo autônomo “conceituavam o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco”. Considerava-se a relação oralidade e escrita como dicotômica e se atribuía à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se levando em consideração as suas práticas sociais.

Essa visão de supremacia da escrita começa a ser questionada nos anos 80, principalmente nos EUA e na Inglaterra, em virtude de se sugerir, a partir de então, uma relação contínua entre letramento e oralidade. Passa a ficar em evidência, então, o modelo ideológico (MARCUSCHI, 2001). Na concepção deste autor, o adequado com relação aos problemas de letramento seria a observação das relações entre oralidade e letramento, na perspectiva do *continuum* das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo, de uma certa forma, o modelo ideológico – principalmente a inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social.

2. Prática social situada é adotada por Barton e Hamilton (2000, pp. 7-8) – letramento como prática social. Estudar o letramento é estudar os usos de textos escritos em contextos sociais. (MARCUSCHI, 2001, p.24) 3[4] Disponível em: <<http://mec.gov.br>> Acesso em: 22 out. 2008.

Na opinião de Marcuschi (2007, p.16), a escrita, na sociedade atual, é mais do que uma tecnologia, ou seja, tornou-se um bem social de importância inquestionável para a sobrevivência do mundo contemporâneo, podendo até simbolizar educação, desenvolvimento e poder. O mesmo autor assevera que a escrita não pode ser vista como uma representação da fala, até mesmo porque a escrita não reproduz alguns fenômenos da oralidade, como a prosódia, os gestos, os movimentos do corpo, faciais, entre outros. Oralidade e escrita permitem que textos sejam construídos com coesão e coerência, além da elaboração de raciocínios abstratos, exposições formais/informais, variações estilísticas, sociais e dialetais. Assim sendo, a eficácia da comunicação e o potencial cognitivo não são relevantes para a distinção de oralidade e escrita.

Ong (1998, p. 97), em contrapartida, postula que a escrita é inteiramente artificial, pois não há como escrever “naturalmente”. Já a linguagem oral é natural, porque, na opinião do autor, os seres humanos aprendem a falar, independentemente da cultura. Além disso, o autor apresenta uma interessante relação entre a fala e a escrita, a saber:

A fala completa a vida consciente, porém chega à consciência emanando das profundezas inconscientes, embora, é claro, com a cooperação tanto do consciente quanto do inconsciente da sociedade. As regras gramaticais vivem no inconsciente no sentido de que podemos saber como usá-las e até mesmo com construir outras novas sem ser capazes de definir o que elas são. A escrita (...) difere da fala pelo fato de que não brota inevitavelmente do inconsciente. O processo de registrar a linguagem falada é governado por regras conscientemente planejadas e inter-relacionadas.

Para Ong (1998), definir a escrita sem investigar profundamente a oralidade é ter uma compreensão deveras limitada, haja vista que a escrita emergiu da oralidade e nela está enraizada. A palavra falada para o autor é sempre um acontecimento, como se fosse um movimento no tempo; ao contrário da escrita, que parece estar em repouso constante. Mas chegarmos a uma diferenciação correta entre a escrita e a palavra falada não é uma tarefa nem um pouco fácil. Talvez seja por isso que os teóricos divirjam tanto a respeito dessa dicotomia.

Segundo Tfouni (2006, p.14), é inquestionável a importância da escrita para o surgimento de civilizações modernas e do desenvolvimento – seja científico, psicossocial e tecnológico – de sociedades em que a escrita foi adotada. Segundo a autora, a escrita:

está associada, desde as suas origens (...) ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos.

Um fator que não pode ser desconsiderado é que, em algumas civilizações, a escrita esteve relacionada a questões de poder e de dominação, sem deixar de mencionar, também, a não neutralidade observada em algumas religiões, seja por motivos relacionados ao poder ou domínio de informações altamente secretas, como os sacerdotes, por exemplo.

Na atualidade, não se discute mais a dicotomia entre a oralidade e a escrita, mas sim as suas inter-relações. Um exemplo de comunicação que apresenta tanto características da oralidade quanto da escrita são os bate-papos pela *Internet*. Algo que até há pouco tempo era atribuído exclusivamente à fala como a simultaneidade temporal hoje já é possível graças aos avanços tecnológicos. É importante lembrar, sobretudo, que essa comunicação a distância, via *Internet*, é uma nova maneira que as pessoas encontraram de se comunicar, entretanto, não deve ser considerada uma nova forma de escrita. Já a fala é adquirida nas relações sociais e dialógicas e até mesmo em contextos naturais do dia a dia. (MARCUSCHI, 2007)

O que podemos depreender de tudo o que foi abordado neste capítulo é a necessidade efetiva de uso de um termo que possa ir além da alfabetização, ou seja, algo que seja mais abrangente mesmo. Em virtude disso é que vários posicionamentos teóricos foram adotados acerca de letramento, tendo em vista a complexidade dessa terminologia e até mesmo a incipiência de seu uso por teóricos brasileiros. De qualquer forma, pode-se dizer que *alfabetização* e *letramento* são processos altamente diferentes, embora, em nossa comunidade educacional, muitos os utilizem como termos similares, conforme já mencionamos. Podemos considerar que são termos indissociáveis, embora um não dependa do outro, ou seja, poderemos encontrar analfabetos sem o domínio da tecnologia da escrita, mas com um certo nível de letramento.

Mas o que é mais importante para a nossa pesquisa é o quanto o letramento nos interessa à medida em que essa noção desconstrói o mito da oposição entre oralidade e escrita, conforme trabalhado em sala de aula e apresentado nos materiais didáticos. Os

limites entre ambos são tênues, visto que podemos ter um analfabeto letrado e vice-versa. Por exemplo, no que se refere ao ensino, embora os materiais didáticos não trabalhem diretamente com a oralidade e o professor não enfatize isso na sala de aula, conforme postulado em nossa hipótese e que será verificado na análise no que tange ao material didático, consideramos que implicitamente há um trabalho com a oralidade: a exposição oral dos conteúdos pelo professor que é incorporada como modelo pelos alunos e a correção oral dos exercícios.

2. GÊNEROS TEXTUAIS

Neste capítulo, exporemos as definições de gênero na teoria bakhtiniana, bem como posicionamentos de Schneuwly e Dolz (2004) acerca do mesmo tema. Em seguida, apresentaremos os gêneros orais como objetos de estudo. O encerramento do capítulo dar-se-á com a relação entre o oral e o escrito: duas formas de comunicação.

2.1 Conceituando os Gêneros

Não é uma tarefa fácil descrever os gêneros em virtude de serem inúmeras as possibilidades de uso. Além disso, Bakhtin (2003) pontua que a heterogeneidade dos gêneros do discurso (diálogos do dia a dia, a carta, documentos oficiais, manifestações publicísticas e gêneros literários) pode ser facilmente observada desde a Antiguidade clássica até os dias atuais. Muito embora, na Antiguidade clássica, se estudassem os gêneros retóricos jurídicos e políticos (KENNEDY, 1999), na atualidade, o que têm merecido destaque são os gêneros textuais.

De acordo com Todorov (1980, p. 46), os gêneros do discurso vêm de outros gêneros. Um gênero novo é a transformação de um ou de vários gêneros antigos, seja por inversão, por deslocamento ou por combinação. Um texto atual pode estar relacionado a uma poesia ou a um romance do séc. XIX. Não pode ser descartado o fato de que não há literatura sem gêneros – é um sistema em contínua transformação.

O autor atenta para o fato de que o discurso não se faz de frases enunciadas e sim de enunciados. A interpretação pode ser determinada tanto pela frase que se enuncia como também por sua enunciação. A enunciação possui um locutor (quem enuncia), um alocutário (a quem se dirige), um tempo e um lugar.

Os gêneros, segundo Todorov (1980, p.48), podem ser descritos sob os pontos de vista da observação empírica e o da análise abstrata. Institucionalizou-se a recorrência a algumas propriedades discursivas, sendo os textos individuais produzidos em relação à norma constituída por essa codificação. Segundo ele, um gênero, seja literário ou de outro tipo, não passa de uma codificação de propriedades discursivas.

Por sua vez, Bakhtin (1953/1979) pontua que se os gêneros do discurso não existissem, se não fossem dominados por nós, se tivessem de ser criados pela primeira

vez no processo da fala e se os enunciados tivessem de ser construídos por nós, certamente a comunicação verbal seria impossível. “A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre o meio e o fim, que é a estrutura de base da atividade mediada” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). Conclui-se, então, que a menção de Schneuwly sobre o fato de o gênero ser um instrumento enquadra-se muito bem na concepção bakhtiniana.

Todorov (1980, p. 49) destaca que os gêneros existem como instituição, que funcionam para os leitores como *horizontes de expectativa* e para os autores como *modelos de escritura*. Seguem, dessa forma, as duas vertentes da existência histórica dos gêneros, especificadas, a seguir, pelo autor:

Por um lado, os autores escrevem em função do (o que não quer dizer: de acordo com o) sistema genérico existente, aquilo que podem testemunhar no texto e fora dele, ou, até mesmo, de certa forma, entre os dois (...). Por outro lado, os leitores lêem em função do sistema genérico que conhecem pela crítica, pela escola, pelo sistema de difusão do livro ou simplesmente por ouvir dizer; no entanto, não é necessário que sejam conscientes desse sistema. (TODOROV, 1980, p.49)

Se formos pensar na institucionalização dos gêneros, tudo dependerá da sociedade na qual estão inseridos. Admitindo-se que os gêneros provenham de atos de fala, a sociedade é que *codificará* os atos de acordo com a sua ideologia. Por isso, é possível destacar alguns gêneros em diferentes épocas, como as epopéias, as tragédias, as comédias e os romances, por exemplo.

Mencionaremos, a seguir, a conceituação de gêneros feita por Bakhtin (2003):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no texto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

O conceito de gênero pode ser visto, então, como a imagem de um todo e a linguagem poderá ser aprendida a partir da interação de diferentes textos em diversos momentos temporais em virtude dos usos múltiplos que fazemos da língua.

Segundo Bakhtin (2003), os enunciados reúnem diversos gêneros discursivos em uso na língua, que são distinguidos pelo autor em dois conjuntos, a saber, os gêneros discursivos primários – determinados tipos de diálogos orais (como de salão, íntimo, de círculo familiar), cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc. – e os gêneros discursivos secundários (romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc). Os gêneros primários correspondem, então, a um espectro diversificado da atividade linguística humana relacionada aos discursos da oralidade em seus diversos níveis e os gêneros secundários que, embora elaborados pela comunicação cultural mais complexa, correspondem a uma interface dos gêneros primários.

O que Bakhtin (2003) assevera é que cada enunciado é definido, por assim dizer, pela alternância dos falantes. O falante, ao terminar o seu enunciado, passa a palavra ao outro a fim de ouvir a compreensão e a réplica, que possui uma certa conclusibilidade de expor a posição do falante que suscita resposta. É como que se o falante tivesse dito tudo aquilo que queria dizer num dado momento e em condições específicas.

Em contrapartida, nos gêneros secundários do discurso, especificamente nos retóricos, Bakhtin (2003) pontua que é o falante quem propõe questões no âmbito do enunciado, responde a elas, faz objeções, além de refutá-las. Contudo, “todos os outros gêneros secundários (artísticos e científicos) se valem de diferentes formas de introdução, na construção do enunciado, dos gêneros de discurso primários e relações entre eles” (Ibidem, p. 276).

Pontua, ainda, Bakhtin (2003), que não se trata de uma diferença funcional, pois os gêneros de discurso secundários surgem “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc”. (Ibidem, p. 263), mas sim que essa diferença é grande e essencial, fazendo-se necessário descobrir e definir a natureza do enunciado haja vista a importância dessa natureza para os campos da linguística e da filologia.

Complementando a sugestão de Bakhtin sobre os gêneros, Schneuwly (2004) define para os gêneros primários a troca, a interação, o controle mútuo pela situação; o funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma unidade; nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso. Em contrapartida, Schneuwly (2004) menciona que os gêneros secundários não são controlados diretamente pela situação, o que não significa que sejam descontextualizados. Conclui o autor que os gêneros secundários não são espontâneos. “Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários” (SCHNEUWLY, 2004, p. 32).

Bakhtin (2003) pontua que o trabalho de investigação de um material linguístico concreto opera com enunciados concretos, sejam eles escritos ou orais, relacionados a diversos campos da atividade humana e da comunicação, a saber, “anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam” (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Assevera Bakhtin (2003) que é de suprema importância precisar a natureza do enunciado e a diversidade dos gêneros do discurso, pois o desconhecimento dessa natureza, bem como dos gêneros do discurso poderão levar a um formalismo, a uma certa abstração, deformando a historicidade da investigação, além de debilitar as relações da língua com a vida.

O mesmo autor procura exemplificar os instrumentos a que faz menções como os debates, os seminários, as entrevistas radiofônicas, as conversas familiares, o discurso amoroso, entre outros. Retomaremos esses exemplos, à frente, para exemplificarmos melhor as propostas de uso.

2.2 Gêneros Textuais e Capacidades de Linguagem

Gêneros textuais, segundo Schneuwly (2004), costumam ser entendidos como “complexos e heterogêneos (...), produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente,

além de serem instrumentos semióticos para a ação da linguagem” (SCHNEUWLY, 2004, p. 136), além disso, assevera o autor que os instrumentos, por um lado, são artefatos materiais ou simbólicos que materializam a finalidade a que servem e, por outro, constituem um esquema de uso de como agir numa determinada situação. Apropriar-se desses instrumentos significa desenvolver um processo que propiciará a criação de novos saberes, os quais tornam possíveis novas ações, além de orientá-las.

Segundo Dolz e Schneuwly (1996), quando estamos expostos a situações comunicacionais, mobilizamos o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Afirmam os autores que “o desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias (...) para que os aprendizes possam se apropriar deles” (Dolz e Schneuwly, 1996, p. 52).

Consideramos então que, durante a produção ou leitura de textos, mobilizamos diferentes capacidades de linguagem, explicitadas a seguir:

As **capacidades de ação** (situação de produção) são as que mobilizamos para termos ciência de qual gênero textual está em questão. Exemplificando, um texto só pode ser identificado como sendo uma carta de leitor, um texto de opinião, um editorial, uma resenha crítica, um romance, um relatório científico – se quisermos mencionar gêneros escritos – ou um seminário, uma conversa entre familiares, um jornal televisivo, uma entrevista de especialista, uma exposição oral – se quisermos levantar alguns exemplos de gêneros orais – porque em determinadas situações de interação estamos mobilizando as capacidades de ação de linguagem. Além disso, também mobilizamos as capacidades de ação quando conseguimos identificar em que situação de comunicação o texto foi produzido, como quem o produziu, a quem, com que objetivo, onde, em que momento e a que se refere. (TARDELLI, 2003)

As **capacidades discursivas** (estrutura textual) dizem respeito ao modo como o texto foi organizado, mais especificamente à organização e à elaboração do conteúdo.

As **capacidades linguístico-discursivas** (linguagem) referem-se aos recursos linguísticos utilizados adequadamente no contexto de produção de um determinado gênero.

O que deve ser levado em consideração, sobretudo, quando nos referimos às capacidades de linguagem, é a conscientização de que os aprendizes, a partir dessas capacidades, teriam condições de produzir diferentes tipos de textos em situações de interação, cumprindo, sobretudo, a sua função social (ações globalizadas por meio da linguagem), até mesmo porque ensinar gêneros pode transcender a situações comunicacionais em sala de aula, ou seja, o aprendiz pode ser levado a se tornar um agente transformador da sociedade em que vive, desde que saiba utilizar adequadamente os instrumentos para a realização de ações no mundo. O que queremos mencionar é que o aprendiz pode realizar ações fora do espaço escolar, como escrever uma carta de reclamação a uma autoridade governamental, por exemplo, e por meio dela conseguir mudar alguma ação do governo em prol de uma determinada comunidade. Pode parecer, inicialmente, que estamos sugerindo algo utópico, mas se a carta produzida pelo aprendiz contiver argumentações muito bem colocadas e os objetivos estiverem claros, é bem possível que ações positivas possam ser conquistadas naquele momento. Em virtude disso, entendemos que é possível ensinar os gêneros textuais em sala a partir da construção, com os alunos em diferentes graus de escolaridade, de instrumentos que visem ao desenvolvimento das capacidades necessárias para o domínio dos gêneros (Dolz e Schneuwly, 1996).

Entendemos que o ensino de gêneros textuais aos alunos é uma maneira de lhes dar instrumentos necessários a fim de que possam agir eficientemente em uma dada situação na sociedade em que vivem e até procederem a mudanças do sistema, conforme acima exemplificado. E é inegável a importância da escola nesse processo de aprendizagem dos gêneros textuais, pois nela encontramos um propício lugar de comunicação, em que ocorrem diversas situações de produção e recepção de textos. Inúmeras situações comunicacionais podem ser criadas em sala de aula e até mesmo fora dela, como, por exemplo, produções entre alunos da mesma sala, professores e alunos, alunos pertencentes a mesma escola, mas de turmas diferentes, alunos e membros de uma comunidade da mesma cidade (por meio de jornais escolares ou de bairro, por exemplo), enfim, efetivas interações com os outros. O que é importante nesses casos são os novos gêneros criados a partir das diferentes situações comunicacionais aprendidos pela prática da linguagem.

A seguir, discutiremos de que forma o ensino de gêneros textuais pode ser viabilizado, além da apresentação das questões relacionadas aos modelos e sequências didáticas à luz de Schnuwly e Dolz (2004).

2.3 Gêneros Orais como Objetos de Ensino

No sistema educacional brasileiro, observa-se, ainda hoje, que o texto (material concreto ou objeto de ensino) é tido como base do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Segundo Rojo e Cordeiro (2004), inúmeras propostas curriculares e programas nacionais, desde a década de 80, postularam a importância de se trabalhar o texto em sala de aula como objeto de ensino, desde materiais que priorizavam o ensino normativo – análise da língua e a gramática – até os que enfatizavam o ensino procedimental – usos da língua escrita, leitura e redação. Passadas algumas décadas é que o texto passou a ser usado como suporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Começam a ser ensinadas, então, as estruturas dos gêneros escolares: narração, descrição e dissertação; coesão e coerência.

De acordo com as autoras, o ensino das propriedades do texto originou a gramaticalização dos eixos de uso, e o texto passa a ser visto como pretexto tanto para o ensino da gramática normativa como o da gramática textual, pois se pressupunha que, em sabendo as normas/regras, a produção de textos seria natural. Essa concepção gerou única e exclusivamente “uma leitura de extração de informações (...) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos” (Ibidem, p. 10). Entretanto, no final da década de noventa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa começam a tratar a noção de gêneros textuais como um instrumento imprescindível para o ensino de leitura e produção de textos orais e escritos.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneos, como

visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCNs, 1997, p.26)

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 49), investir na boa formação comunicativa dos alunos é, antes de mais nada, por meio de instrumentos eficazes, prepará-los para dominar a língua em diferentes situações; desenvolver nos discentes uma relação com o comportamento do discurso de forma consciente e espontânea, permitindo o desenvolvimento de estratégias de autoregulação e, finalmente, propiciar aos alunos a construção de representação de atividades de escrita e de fala em situações adversas. Essas observações feitas pelos dois autores fazem parte também dos encaminhamentos sugeridos pelos PCNs de Ensino Fundamental no que se refere a como proceder em sala de aula no ensino da língua. “É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um *corpus* de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras” (PCNs, 1997, p. 69).

Deve-se assegurar ao aluno que ele desenvolva as suas habilidades comunicativas, tanto na fala quanto na escrita, de modo a garantir efetivamente a aprendizagem da expressão. É pertinente destacar que os professores de Ensino Fundamental possuem uma descrição exata dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de gramática, entretanto para atividades em que a oralidade tenha de ser enfatizada, o professor conta com indicações muito sumárias. É como se a escola devesse encorajar os alunos a produzirem textos ou a desenvolverem atividades que visassem à fala, objetivando a aprendizagem, mas de maneira espontânea, como que se o ensino não pudesse ser sistematizado.

Segundo Schneuwly (2004, p. 24), o gênero é um instrumento e, como tal, não só media uma atividade como também representa essa atividade, materializando-a. Dessa forma, o instrumento torna-se o lugar ideal da transformação dos comportamentos. Explorar e enriquecer suas múltiplas possibilidades é também uma maneira de transformar a atividade que está ligada à sua utilização.

Mas o grande questionamento acerca de gêneros textuais é como proceder para ensinar os gêneros aos alunos, tanto em situações públicas escolares quanto em situações extraclasse.

O que deve ser levado em consideração a respeito do ensino de gêneros, mais precisamente os orais, ponto central desta pesquisa, é a necessidade de construção de um modelo didático do gênero que se intencione trabalhar com os aprendizes a fim de se criarem atividades que constituam as sequências didáticas. Segundo Schneuwly e Dolz (1997, p.81), “num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”. Para se construir um modelo didático, algumas questões devem ser contempladas, como o levantamento de características dos gêneros (situação de produção, organização textual e aspectos linguístico-discursivos e não linguísticos), além da seleção dos objetivos a serem alcançados com o ensino dos gêneros, conteúdos e práticas de linguagem a serem ensinados.

Definido o modelo didático, para dar continuidade ao trabalho com os gêneros em sala, faz-se necessário organizar as intervenções escolares a partir de sequências didáticas que Schneuwly e Dolz (2004, p.97) definem com um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ainda segundo esses autores (2004), há alguns gêneros mais voltados aos interesses das escolas, como, por exemplo, seminários, debates regrados, comunicações orais, resenhas, mesas-redondas, entre outros, entretanto, o ideal é também trabalhar com gêneros que os alunos ainda não dominem ou deles façam uso de maneira insuficiente. A finalidade de uma sequência didática é auxiliar o aluno no domínio de um gênero, propiciando a ele uma escrita ou uma fala mais pertinente em uma determinada situação comunicacional.

Schneuwly e Dolz (2004, p.98) defendem que a sequência didática pode apresentar a seguinte organização, a saber: apresentação da situação, produção inicial, módulos intermediários e produção final. Seguem, então, algumas especificações acerca dos componentes da sequência didática:

1. Apresentação da situação – momento em que os alunos elaboram uma representação da situação de comunicação e escolhem a linguagem adequada à produção em questão. Algumas importantes indicações devem ser levadas em consideração, como o gênero a ser abordado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção (gravação, folheto, carta, encenação, etc.) e quem

serão os participantes da produção. Além disso, algo bastante importante é a preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos.

2. Produção inicial – a partir de uma atividade proposta (elaboração de um texto oral ou escrito), os alunos demonstram as suas capacidades e potencialidades. Dessa forma, é possível definir o que precisa ser trabalhado, objetivando o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos. Munidos de instrumentos de linguagem próprios aos gêneros, os alunos se sentirão mais motivados e seguros para a realização da produção final.
3. Módulos – são apresentados instrumentos para a superação de problemas que, porventura, apareçam na produção inicial. Além disso, são apresentadas situações de produção de textos (representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento e realização do texto), organização textual (atividades de observação e de análise de textos), utilização de linguagem e meios não linguísticos adequados ao gênero proposto.
4. Produção final – é o momento em que o aluno tem consciência do que aprendeu e do que lhe resta fazer. Nessa produção, é levado a avaliar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuidade do trabalho, podendo até retornar a pontos não assimilados.

Não se pode desconsiderar que há outras propostas de construção de uma sequência didática executadas por professores em sala de aula, como, por exemplo, realizar atividades com o objetivo de averiguar previamente o conhecimento dos alunos, todavia sem a necessidade da execução de uma produção inicial, conforme defendem Schneuwly e Dolz (2004). Em se tratando de gêneros orais, é possível iniciar o trabalho a partir de uma produção inicial, de modo que os alunos possam demonstrar as suas potencialidades e até mesmo identificar as dificuldades a serem superadas com a finalidade do domínio efetivo do gênero que está sendo trabalhado (Bueno, 2009).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.51), as práticas de linguagem são aquisições acumuladas pelos grupos sociais, no decorrer da história, além de serem o reflexo e o principal instrumento de interação social, numa visão interacionista. Em

decorrência dessas mediações comunicativas é que “se cristalizam na forma de gêneros” (SCHNEUWLY e 36 DOLZ, p. 51), propiciando que as significações sociais sejam reconstruídas progressivamente.

Inúmeras discussões sobre o ensino do oral em sala de aula, em língua materna, têm sido feitas. Historicamente, muito se produziu a respeito da dicotomia entre oral e escrita, a começar pela apresentação de exercícios sistemáticos e de correção – língua vista como norma e dependência do oral em relação à norma escrita.

No que tange ao trabalho com o gênero oral na sala de aula, citamos a pesquisa empreendida por Bueno (2009) que, após entrevistar um grupo de professores, coordenadores, autores de livros didáticos e editores a respeito do trabalho com os gêneros orais na escola, chegou a significativas conclusões sobre o ensino de gêneros orais, que elencamos a seguir:

1. Dos 22 entrevistados, metade teve contato com o conceito de gêneros textuais em cursos e a outra metade, em leituras individuais, mas a pesquisadora observou que o conhecimento do grupo sobre gêneros orais (uma das perguntas da pesquisa) não estava bem organizado, pois “apontaram somente uma característica – seja relacionada ao objetivo ou a modalidade (oral ou escrita) empregada predominantemente –, como definidora”. (BUENO, 2009, p. 9)
2. Somente dois dos entrevistados, quando questionados a respeito da efetivação do trabalho com gêneros orais na escola, responderam afirmativamente. Os outros entrevistados mencionaram que não trabalham com gêneros orais em sala, embora os utilizem por meio de exposições orais ou seminários, mas não com o objetivo de tê-los como objetos de ensino. Muitos atribuem o não ensino de gêneros orais por desconhecimento de como fazê-lo.
3. Quando questionados acerca de impedimentos que os levavam ao não trabalho com os gêneros orais, as considerações foram diversas:
 - a) escassez de informações teóricas ou metodológicas sobre o assunto (gêneros orais em sala de aula);
 - b) os professores não demonstram vontade de assumir o trabalho com os gêneros orais;
 - c) inegável supremacia da escrita sobre o oral na cultura de nosso país;

- d) a falta de políticas educacionais e até mesmo das editoras para a efetivação do ensino desses gêneros;
- e) muitos conteúdos mais importantes a serem cumpridos em sala;
- f) a não existência de um trabalho com gêneros nos cursos de graduação.

De acordo com a nossa prática como educadora, acreditávamos que alguns motivos levavam ao não ensino de gêneros orais em sala de aula, como a falta de interesse ou o desconhecimento dos professores, bem como a pouca produção de atividades que versam sobre esse tema em materiais didáticos, mas analisando a pesquisa de Bueno (2009), atentamos ao fato de que outras razões têm sido responsáveis pelo não trabalho com os gêneros orais na escola, como poucas informações a respeito do tema, políticas educacionais quase inexistentes para a efetivação do ensino de gêneros, pouco interesse dos editores de materiais didáticos, não formação dos professores, tanto nas escolas, quanto nas Universidades.

Há que se observar, também, que os gêneros orais não têm figurado em pesquisas, publicações e até mesmo em materiais didáticos, conforme mencionam Dolz e Schneuwly (1998) e Marcuschi (2001). Embora os documentos oficiais apregoem a necessidade e a importância do trabalho com os gêneros orais em sala e até mesmo alguns teóricos pontuem a relevância do desenvolvimento desses gêneros assim como os gêneros escritos, observa-se que na prática isso não tem acontecido. E isso foi facilmente observado nos resultados da análise de Bueno (2009), há pouco mencionados.

Schneuwly (2004) destaca que não há o *oral*, mas *os orais* em diversas maneiras e que se relacionam com os escritos: ora se aproximam da escrita e dela dependem, como é o caso da exposição oral, do teatro e da leitura, ora se distanciam, como nos debates e na conversação cotidiana. “Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas, também, por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar” (SCHNEUWLY, 2004, p.135).

Essas observações são significativas e culminam na importância de se trabalhar na escola com os gêneros, conceituá-los, apontar a sua importância, descrever a sua finalidade e, em seguida, apresentar propostas para o seu uso em sala.

O que é contraditório é que, de uma certa forma, a linguagem oral está presente na sala de aula, seja nas leituras orais de textos e apresentação de trabalhos, seja na correção de exercícios, independentemente da área de conhecimento em que essa atividade é realizada, mas não se dá atenção à execução desse processo. É indiscutível que o ensino da oralidade em sala de aula é imprescindível, mas vários fatores interferem nesse processo, como meios didáticos insuficientes e, sobretudo, o pouco incentivo, por parte dos responsáveis pela educação de nosso país, à formação dos professores, muito embora os PCNS apregoem que “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas, realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc.” (PCNs, 1997, p.25).

Do ponto de vista de Schneuwly e Dolz (2004, p.150), o domínio do oral se dá inicialmente a partir de interações em que as crianças são envolvidas. Eles pontuam que, excetuando casos bem específicos, as crianças aprendem a ler e a escrever entrando para a escola já com um bom domínio do oral. Essa observação pode também ser vista em uma citação de Saussure (1857-1913, p. 34)

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal(...). A língua tem, pois, uma tradição oral independente da escrita e bem diversamente fixa; todavia, o prestígio da forma escrita nos impede de vê-lo.

Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural.

Normalmente, as crianças praticam a oralidade, em casa, compartilhando com seus familiares situações do dia a dia, pedindo explicações sobre os mais variados assuntos e, por vezes, acabam conseguindo demover seus pais em combinados já realizados, através de boa argumentação. E, na escola, dialogam com seus pares sobre jogos, filmes, revistinhas. Por isso, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, “os professores consolidam os seus usos informais (...) do oral e instalam novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.150) espaço privilegiado, aliás, para esse aperfeiçoamento da expressão oral.

Já que mencionamos a importância de transformar a oralidade como objeto de ensino em sala de aula, achamos apropriado fazer uma comparação entre o oral espontâneo e a escrita oralizada. Schneuwly e Dolz (2004, p. 157) distinguem ambas, mencionando que a escrita oralizada é identificada em produções orais restringidas por uma origem escrita, ou ainda, é considerada uma vocalização de um texto escrito, ou seja, uma palavra lida ou recitada por um leitor e o oral espontâneo geralmente pensado como fala improvisada em situações de interlocução comunicacional.

Nesses dois exemplos opostos de oralidade, “encontram-se todos os gêneros orais, dos mais restritos e previsíveis, por sua origem escrita ou sua ritualização social, aos mais imprevisíveis, tanto do ponto de vista de sua estrutura como de seu conteúdo” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.167). Entretanto, consideramos pertinente diferenciá-los para posteriormente demonstrar que somente a escrita oralizada não é uma estratégia do ensino da oralidade em sala de aula, aliás, procedimento utilizado por muitos professores de Língua Portuguesa e atividade incansavelmente proposta nos materiais didáticos de Ensino Fundamental.

Depreende-se do que foi abordado sobre a oralidade como objeto de estudo, numa perspectiva didática, segundo Schneuwly e Dolz (2004), que se faz necessário definir claramente o oral que será ensinado. Certamente a partir dessa condição é que será possível promovê-lo de objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino aceito pela escola, como o são outros objetos de ensino, ancorados na tradição, como a gramática normativa, a interpretação de texto e a literatura.

2.4 A Relação entre o Oral e o Escrito: Duas Formas de Comunicação

Indiscutivelmente, o ensino do oral tem sido um dos grandes desafios para os professores de Língua Portuguesa de nosso país. Em virtude dos cronogramas escolares e da distribuição das aulas nas matrizes não se tem encontrado espaço para esse ensino em sala de aula, uma vez que boa parte do tempo tem sido destinada para o ensino de gramática, leitura e produção escrita.

O grande engano está no fato de que a língua escrita tem sido apresentada como “um simples sistema substitutivo da língua oral (natural) ou a expressão escrita como uma simples transposição da expressão oral” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2003, p.163).

Como já foi mencionado, a escrita está longe de ser a transcrição literal do oral, até porque não podemos desconsiderar as questões relacionadas à prosódia.

Uma análise pertinente sobre a escrita e o oral é feita por Dolz e Schneuwly (2003, p.166) ao mencionarem que não há oral único que se opõe a uma única escrita e citam os *e-mails* na *Internet* como bons exemplos de formas consideradas habitualmente orais e vice-versa.

Para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, em esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2003, p. 168)

A comunicação oral pode estar intimamente ligada também às transformações do organismo, quando o locutor se deixa levar, involuntariamente, pela emoção, como aceleração dos batimentos cardíacos, movimentação dos músculos, voz estrangulada e vermelhidão no rosto. Além desses sinais que podem ou não ser perceptíveis, o organismo pode estar relacionado a outras possibilidades, a saber, a posição do corpo, variações respiratórias e atitudes corporais. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 160).

Asseveram, ainda, os autores que a comunicação oral, além de estar relacionada à utilização de meios linguísticos e prosódicos, como os supracitados, ainda conta com sinais de atitudes, como é o caso de mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa. “Essa comunicação não verbal pode trair o falante, quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente” (LEON, 1993, p. 121 *apud* SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 160)

Podemos observar, então, que a comunicação oral não se desenvolve somente no plano verbal e vocal, mas, sobretudo, no plano gestual. Por isso, é preponderante ter controle dos recursos extralinguísticos (posição dos locutores, gestos, postura, etc.) e perceber o quão importante é ter noção desses recursos para o ensino do oral em sala de

aula, pois numa comunicação oral eles poderão ser fundamentais para corroborar a intenção dos locutores.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (MEC/SEF, 1997), as situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares.

Nessa perspectiva, reproduzimos as palavras de Bakhtin:

... a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação viva com as pessoas que nos rodeiam(...). Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2003, p. 283)

Vale ressaltar que muitos consultores constituídos pelo MEC enfatizam, na elaboração dos padrões curriculares da Língua Portuguesa, que “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua” (MEC/SEF, 1997, p.49). Há que se notar, entretanto, que existe um hiato entre o que é sugerido pelos programas nacionais e o que é levado à prática em sala de aula pelos professores. Infelizmente, não são aproveitadas situações que poderiam ser transformadas em aprendizagens acerca dos usos e formas da língua oral – atividades comunicativas a partir de produções e interpretações de textos, reflexões sobre os recursos oferecidos pela língua no que concerne ao discurso oral e observação dos diferentes usos da fala. (MEC/SEF, 1997).

Inegavelmente, esse repensar com relação às práticas pedagógicas e toda a elaboração teórica que promoveu mudanças na forma de compreender a língua oral e o ensino dos gêneros ainda não conseguem tornar os trabalhos com gêneros orais, na prática, viáveis. Para que isso, de fato, aconteça, os gêneros orais como objeto de ensino precisam ser mais compreendidos, tanto na prática como teoricamente, para que o ensino seja de fato eficaz.

Muito se tem discutido no Brasil a respeito da necessidade de se ensinar em sala de aula a linguagem oral e os gêneros orais, todavia a escassez de descrições desses gêneros como também o número restrito de publicações a respeito de propostas didáticas que ensinam como fazê-los tem certamente contribuído para deixar o ensino de linguagem oral em segundo plano. Concomitantemente a isso, precisa haver maior conscientização por parte dos governantes de nosso país, Ministério e Secretaria de Educação, editoras, elaboradores de documentos oficiais (PCN, PNLD, PNLEM, entre outros) sobre inúmeras questões relacionadas às prioridades educacionais, sejam concernentes à infraestrutura das escolas, qualidade do material didático, materiais de apoio para a execução de atividades inovadoras, capacitação de professores ou até mesmo de investimentos para que profissionais de área possam se habilitar melhor e sejam incentivados à pesquisa, tornando-se , então, multiplicadores desse conhecimento. Só dessa forma, poderemos almejar uma melhora no processo educacional de nosso país.

3. LD/PCN/PNLD

Nos últimos dez anos, as redes de educação pública e privada muito produziram no que tange à reestruturação de seus currículos, bem como procederam a investimentos em programas de formação de professores com o objetivo de mudar as práticas tradicionais de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa. Outro fator que muito tem auxiliado nesse repensar de questões envolvidas no ensino-aprendizagem da língua são as produções científicas, que muito avançaram, além de discussões acadêmicas em torno da melhoria da qualidade de ensino no país.

Neste capítulo, procederemos a uma apresentação da história do livro didático na educação brasileira, o processo de avaliação do material didático no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD) e a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa.

3. 1 Histórico do Livro Didático no Brasil

Toda a história do livro didático no Brasil está relacionada a políticas públicas. Há que se destacar, inclusive, que muitas mudanças ocorridas no país não foram geradas por profissionais ligados diretamente ao ensino, mas sim resultado de decretos, leis e medidas do governo. (Carmagnani,1999). Dessa forma, muitas das mudanças objetivavam os interesses governamentais e não necessariamente os das escolas.

Destacaremos, a seguir, alguns aspectos históricos relacionados ao livro didático que consideramos pertinente, tendo como base a publicação do MEC3[4].

- a) Em 1929, há a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Estado com o objetivo de legitimar o livro didático no Brasil e, como consequência, auxiliar no aumento de sua produção.
- b) Em 1938, o Estado cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) visando a uma política de legislação e controle de produção do livro didático.
- c) Em 1966, é assinado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), objetivando supervisionar a produção, edição e distribuição de livros didáticos.

Em virtude dessa negociação, o MEC conseguiu recursos suficientes para a distribuição de milhões de livros didáticos no país. Segundo Carmagnani (1999, p. 46), “os resultados desastrosos desse acordo são mencionados pelos críticos da educação (...) que denunciaram o controle americano nos vários níveis da escola brasileira”.

- d) Na década de 70, são extintos o convênio MEC/USAID e o Instituto Nacional do Livro (INL). Com isso, a responsabilidade pela execução do programa do livro didático passa a ser da Fundação do Material Escolar (FENAME), porém com recursos insuficientes para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública. Por isso, muitas escolas da rede municipal deixam de ser atendidas pelo programa.
- e) No início da década de 80, de acordo com Carmagnani (1999), centralizam-se ainda mais as decisões governamentais relacionadas à edição e distribuição de livros didáticos e, em virtude disso, muitos problemas surgem como *lobbies* de empresas e editoras junto a órgãos responsáveis pela seleção de materiais didáticos, má distribuição de livros (quantidades e prazos de entrega), autoritarismo por parte de profissionais vinculados a delegacias e secretarias de ensino para a escolha dos materiais. Ainda como resultado dessa política, foram adotados pelas escolas públicas materiais didáticos de qualidade questionável, com problemas conceituais e outras tantas inadequações.
- f) Alguns programas relacionados a livros didáticos são extintos, entretanto, por meio do Decreto número 91.542, em outubro de 1985, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando as seguintes mudanças, segundo o MEC:
 - a indicação e os critérios de escolha do livro didático serão de responsabilidade dos professores;
 - os livros didáticos serão reutilizáveis (serão aprimoradas as técnicas de produção, objetivando maior durabilidade dos livros);
 - não haverá mais a participação financeira dos estados, competindo à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) o processo decisório.

- g) Em 2007, são distribuídos livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia aos alunos do Ensino Fundamental público do país, além de cartilhas em libras aos alunos com deficiência auditiva (primeiro e segundo ano e primeira série do Ensino Fundamental).

Há três programas executados pelo governo federal relacionados a livros didáticos, a saber, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos. Os objetivos dos programas, mantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) com recursos da União, são a aquisição e distribuição de livros didáticos, gratuitamente, aos alunos das escolas públicas de todo o território nacional.

De acordo com dados governamentais, foram gastos no Programa Nacional do Livro Didático 2008 – Ensino Fundamental – aproximadamente R\$ 559 milhões, conforme Quadro 1 a seguir. Os recursos foram disponibilizados pelo Governo Federal com objetivo de atender a escolas públicas do território nacional. Os livros didáticos distribuídos gratuitamente aos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas atendem às áreas de Língua Portuguesa – incluindo material de alfabetização – Ciências, Matemática, História e Geografia. Segundo o Quadro 1, foi adquirido quase um bilhão, setecentos e cinquenta milhões de cadernos tipográficos para todo o Brasil. Indiscutivelmente, é uma política pública de compra e distribuição de material didático que merece destaque não só pelo número de alunos beneficiados pelo programa, mas também pelas quase cento e quarenta mil escolas atendidas em vinte e seis Estados brasileiros e o Distrito Federal. Somente nas Regiões Sul e Sudeste há, em torno, de onze milhões de alunos beneficiados com livros didáticos. Inegavelmente, são números expressivos de um programa nacional de política pública que muito avançou nos últimos anos e, certamente, corrobora para a melhoria de ensino no país. Além disso, o Programa Nacional do Livro Didático 2008 garantiu que a escolha dos materiais didáticos fosse feita pelos professores das escolas públicas, garantindo o princípio da pluralidade e da diversidade.

QUADRO 1
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Programa Nacional do Livro Didático 2008 – Ensino Fundamental - Valores Negociados

Editora	Tiragem total	Títulos adquiridos	Tiragem média	Cadernos tipográficos	R\$ Caderno	R\$ Exemplar	Valor Total
MODERNA	36.107.212	186	194.125	577.968.510	0,2799	4,47	161.470.112,50
FTD	21.575.189	396	54.483	340.051.896	0,3177	5,00	107.936.653,30
ÁTICA	17.353.460	322	53.893	296.909.980	0,3288	5,62	97.527.973,57
SARAIVA	112.602.527	272	40.333	203.891.822	0,3311	5,35	67.427.203,83
SCIPIONE	6.091.137	252	24.171	94.582.574	0,3511	5,45	33.175.765,19
POSITIVO	5.185.321	132	39.290	73.001.721	0,3788	5,33	27.624.343,18
DO BRASIL	3.338.648	120	24.489	30.968.463	0,4033	3,84	20.650.604,34
ESCALA	3.979.087	98	36.530	47.136.953	0,3780	4,01	17.837.644,53
IBEP	2.294.468	148	15.503	29.842.799	0,4277	5,55	12.752.748,72
BASE	609.831	64	9.529	7.227.439	0,5677	6,72	4.100.193,44
DIMENSÃO	425.381	44	9.668	5.919.900	0,5765	8,02	3.411.842,89
SARANDI	530.312	10	53.031	6.034.109	0,5585	6,25	3.308.289,30
NOVA GERAÇÃO	250.552	10	25.055	2.560.700	0,2511	5,66	1.417.978,44
CASA PUBLICADORA	88.798	8	11.100	1.748.749	0,5811	11,44	1.015.554,42
EDUCARTE	1.901	8	238	15.347	1,8822	11,81	35.759,19
TOTAL	110.241.724	2.070	53.257	1.738.870.071	0,3219	5,05	559.752.767,00

Disponível em: <http://FTP.fnnde.gov.br/web/livro_didatico/planilha_pnld.pdf> Acesso em: 10 nov. 2008.

Como pode ser observado, inúmeras editoras participam do PNLD, que há doze anos executa um processo de avaliação dos livros didáticos inscritos no programa. Após análise dos materiais, executada por profissionais vinculados a Universidades, há a publicação dos resultados no Guia do Livro Didático, que é enviado pelo FNDE às escolas públicas cadastradas no Censo Escolar ou disponibilizado pela *Internet*.

O mais importante nesse processo é o direito de escolha dado aos professores das escolas públicas de nosso país, conforme já mencionado. Esses profissionais podem analisar os materiais didáticos, bem como se inteirar dos apontamentos feitos pelos pareceristas do MEC no Guia do Livro Didático.

Embora esses programas governamentais sejam um avanço para educação brasileira, a pesquisadora Rojo (2005,p.1) aponta que:

as políticas ainda se restringem à compra e à distribuição de livros impressos, ignorando ou não admitindo outros tipos de materiais, em outros suportes e mídias. (...) jogos, equipamentos de laboratório, vídeos, áudio - fazem-se também necessários como suportes

para processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, penetrada por múltiplas linguagens, mídias e tecnologias.

De qualquer forma, não podemos negar que os programas atendem a um número bastante expressivo de alunos no país. Só para exemplificar, no PNLD 2008, foram beneficiados com material didático em torno de trinta e um milhões de alunos, segundo dados publicados pelo governo (de acordo com o quadro a seguir).

QUADRO 2

Programa Nacional do Livro Didático 2008 - Valores investidos em diferentes Estados brasileiros

UF	PNLD / 2008			
	Alunos	Escolas	FÍSICO	FINANCEIRO
	Beneficiados	Beneficiadas	Livro	Total
AC	168.897	1.561	632.628	3.713.251,47
AM	812.508	4.849	3.024.844	17.870.599,58
AP	143.329	622	518.969	3.124.407,02
PA	1.638.124	10.819	5.995.912	35.271.124,13
RO	305.569	1.593	1.085.716	6.601.414,03
RR	89.820	645	324.759	1.952.105,57
TO	266.368	1.741	946.556	5.811.163,44
AL	686.442	2.909	2.372.015	14.154.767,42
BA	2.690.456	18.752	10.135.455	60.017.819,22
CE	1.466.695	7.790	5.287.509	32.079.307,94
MA	1.461.652	11.717	5.103.264	30.858.847,78
PB	675.441	5.433	2.314.174	14.105.512,06
PE	1.491.642	8.236	5.344.085	32.152.486,41
PI	611.977	6.196	2.164.943	13.260.186,50
RN	505.348	2.996	1.715.155	10.518.507,24
SE	370.320	1.940	1.272.883	7.725.591,18
ES	2.623	2.623	1.867.492	11.116.086,71
MG	3.034.362	11.399	10.767.738	65.338.457,47
RJ	1.944.812	5.034	6.439.836	37.847.106,82
SP	5.751.918	10.442	19.685.111	116.805.004,93
PR	1.688.134	5.538	5.981.545	36.357.130,61
RS	1.618.383	7.019	5.871.149	36.188.647,84
SC	964.651	3.593	3.368.192	20.546.617,12
DF	357.950	497	1.275.883	7.553.825,71
GO	875.432	2.948	3.238.205	19.612.451,67
MS	444.105	845	1.620.108	9.456.204,68
MT	538.395	2.102	1.855.103	11.373.296,32
Total:	31.140.144	139.839	110.209.229	661.411.902,87

A seguir, faremos considerações acerca do PNLD 2008, como os critérios estabelecidos pelo MEC para a análise das coleções. Em virtude do objetivo da nossa pesquisa, enfocaremos a área de Língua Portuguesa.

3.2 O PNLD/2008

O Guia de Livros Didáticos – PNLD 2008 – tem por objetivo apontar os aspectos significativos de todas as coleções inscritas para a avaliação, assim como servir de orientação aos docentes quanto à escolha de uma ou de outra coleção.

É importante destacar o quanto o LD é necessário no dia a dia tanto do aluno quanto do professor, pois é um instrumento importante na organização do ensino e da aprendizagem, além de proporcionar o acesso à leitura e à cultura de um modo geral. O adequado a considerar em um LD não é a forma como é organizado internamente, mas o tipo de uso que se faz dele, pois é isso que dá ao livro o caráter e a qualidade didático-pedagógicos. Cabe, ao professor, então, que vai utilizar o LD, ter conhecimento das reais necessidades de aprendizagem dos discentes e ser capaz de verificar os limites do LD e desenvolver estratégias para ir além deles. O importante é observar que os LDs devem respeitar os princípios gerais – relacionados aos objetivos oficialmente estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – referentes aos conteúdos curriculares básicos da área, a saber: leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem (PNLD, 2008).

De acordo com o PNLD 2008, de Língua Portuguesa, alguns critérios foram estabelecidos para a análise das coleções, a saber:

a) Critérios eliminatórios:

- Correção de conceitos e informações básicas:
O LD deve estar pautado na clareza e correção dos conceitos e informações apresentados. O educando deve ser conduzido a situações reflexivas sobre o uso da linguagem, bem como o desenvolvimento de capacidades de linguagem escrita ou oral.

- **Coerência de adequação metodológica:**
Deve estar explicitada a concepção de língua e de ensino-aprendizagem utilizada no LD. Além disso, propõe-se que sejam atendidos alguns requisitos metodológicos, como explicitação da proposta metodológica; aplicação, com coerência, da proposta metodológica em atividades de leitura, produção textual, práticas de oralidade e de reflexão sobre a língua e linguagem; desenvolvimento de capacidades do pensamento crítico (compreensão, análise, síntese, planejamento, argumentação, etc.) ; articulação pedagógica entre os volumes da coleção e a inter-relação entre o conhecimento construído e as funções na vida em sociedade.
- **Preceitos éticos:**
Desenvolvimento da ética e construção da cidadania. O LD não deve veicular preconceitos, discriminações e qualquer espécie de doutrinação. Além disso, não deve ser um veículo de publicidade e propaganda.

b) Critérios classificatórios:

- **Relativos à natureza do material textual:**
Tendo em vista a importância dos textos que são lidos em sala de aula e a sua função na vida social dos alunos, é preponderante que os textos selecionados apresentem qualidade, sejam diversificados (diferentes gêneros textuais) e estejam adequados ao nível de ensino a que o LD se destina.
- **Relativos ao trabalho com o texto:**
Nas atividades relacionadas a textos, espera-se que o aluno consiga reconstruir os sentidos dos textos lidos, desenvolver capacidades de linguagem e não se restringir somente à localização das informações apresentadas nos textos. Além disso, os textos devem suscitar nos alunos julgamentos de valor, sejam no campo ético, moral ou afetivo. Em se tratando de produção textual, espera-se que os LDs explorem os diferentes gêneros textuais e suas especificidades, além das considerações acerca dos usos sociais da escrita.

Com relação às atividades de conhecimento linguístico, é necessário que estejam relacionadas às situações de uso, que respeitem a diversidade linguística e que explorem os diversos tipos de gêneros textuais.

- Relativos ao trabalho com a linguagem oral:

As atividades propostas nos livros didáticos, relacionadas à linguagem oral, devem propiciar tanto a interação em sala de aula quanto o processo de ensino-aprendizagem. Deve-se levar em consideração, também, o trabalho com a diversidade linguística (falares regionais e sociais, por exemplo) e o desenvolvimento das capacidades de linguagem de modo que os alunos tenham condições de produzir diferentes tipos de textos em diversas situações de comunicação.

- Relativos ao manual do professor:

O manual do professor deve explicitar a proposta metodológica adotada, bem como os pressupostos teóricos. Não se espera do manual do professor somente a inserção de respostas das atividades propostas no livro do aluno, mas subsídios para a avaliação da aprendizagem, atualização e formação dos docentes, sugestões de referências bibliográficas para a ampliação de conhecimento sobre determinados conteúdos, projetos inovadores para a exploração de alguns temas (gêneros orais, por exemplo).

- Relativos ao aspecto gráfico-editoriais:

Espera-se que o LD seja apresentado de forma organizada e ilustrada, propiciando adequada legibilidade. Além disso, a impressão deve primar pela qualidade de disposição, papel de gramatura que permita boa leitura e compreensão dos conteúdos apresentados e isenta de erros que prejudiquem o bom entendimento do que foi proposto.

Ainda com relação aos aspectos visuais (ilustrações), pressupõe-se que sejam respeitados os preceitos éticos, já mencionados, no que se refere à publicidade de marcas e serviços comerciais.

Foram elencados, então, os critérios classificatórios e eliminatórios adotados pelos pareceristas do MEC para análise das coleções de Língua

Portuguesa . Cabe lembrar que no processo avaliatório do MEC são levadas em consideração, dentre outros fatores, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Por isso, optamos por elucidar, a seguir, um pouco do histórico dos PCNs, bem como os encaminhamentos que permeiam a Língua Portuguesa nesse documento.

3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Tendo em vista a diversidade pedagógica das escolas públicas e privadas de nosso país, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1997) com o objetivo de servir de diretrizes curriculares para os profissionais ligados à educação do Brasil, como professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, integrantes de secretarias de educação, entre outros, de modo a garantir uma formação básica comum em todas as regiões brasileiras, mais precisamente visando à melhoria da qualidade de ensino.

Embora existam diferenças sociais, culturais, regionais, étnicas e religiosas, há a necessidade de garantir conteúdos mínimos comuns a todos, independentemente da região a que pertençam pois, em um país democrático, o Estado deve assegurar a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de capacidades.

Os referenciais propostos nos PCNs (1999, p.50) “buscam orientar e garantir a coerência das políticas de melhoria da qualidade de ensino, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros...”. Por isso, os PCNs têm sido vistos como um importante documento norteador de práticas pedagógicas nas escolas. Até o PNLD tem usado as recomendações dos PCNs para análise dos materiais didáticos publicados no país, motivo esse que tem levado os autores/editores de livros didáticos a seguirem as sugestões curriculares propostas nesse documento, para não correrem o risco de terem as suas coleções reprovadas pelos analistas do MEC.

3.3.1 A importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

É pertinente destacar que a implementação dos PCNs e de uma sistemática de avaliação de livros didáticos (PNLD) representam um avanço na educação brasileira. Em se tratando dos PCNs de Língua Portuguesa, é importante mencionar o quanto inúmeros pesquisadores dessa área têm avançado nos estudos desse documento e procurado organizar programas de capacitação de professores. Para que os PCNs se tornem intelegíveis aos profissionais de educação e sejam levados à prática em sala de aula muito se tem que fazer. Como já mencionado, a formação continuada de professores deve ser prioridade nesse processo. Além disso, há a necessidade de reestruturação das propostas curriculares nos municípios e estados, elaboração do projeto pedagógico de cada instituição, criação de textos complementares ao que se propõe nos PCNs, bem como a adoção de livros didáticos consonantes às recomendações desse documento. Até porque, embora existam as recomendações dos PCNs, têm de ser respeitadas as especificidades culturais de cada região e os programas de sala elaborados pelos professores.

Como estamos tratando dos PCNs de Língua Portuguesa, é indiscutível a importância do domínio da língua oral e escrita, pois é por meio dela que as pessoas se comunicam, interagem, lêem e interpretam textos, expõem os seus pontos de vista e produzem conhecimento. Ressaltamos o que pontuam os PCNs sobre a linguagem:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN, 1997, p.21)

Segundo indicações dos PCNs, os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser organizados em dois eixos básicos, ou seja, o de *uso* e o de *reflexão*. No primeiro eixo, encontram-se os processos de produção e compreensão de textos orais e escritos e, no segundo eixo, análise e reflexão sobre a língua e linguagem. Ao se mencionar o uso da

linguagem, quer-se dizer que as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa relacionam-se ao ato de falar, escutar, ler e escrever.

Como o objetivo geral de nossa pesquisa está centrado no trabalho com a oralidade em materiais didáticos, decidimos levantar as considerações propostas nos PCNs acerca desse tema e encontramos sugestões de produção oral em diferentes circunstâncias, como:

- a organização de atividades em equipes que pressuponham o planejamento do que será apresentado, a realização de pesquisas que objetivem a definição de temáticas, a distribuição de tarefas, a apresentação dos resultados obtidos;
- o planejamento de atividades que pressuponham a solução de problemas, argumentação e contra-argumentação dos procedimentos tomados e exposição oral;
- apresentação oral do planejamento de um texto, critérios adotados para a elaboração e avaliação dos resultados alcançados;
- elaboração de atividades das mais diversificadas, mas sempre relacionadas à comunicação propriamente dita, como explanação oral de temas escolhidos, descrição de quaisquer equipamentos utilizados, narração dos acontecimentos de situações em que estão inseridos, entre outras. Há que se considerar o quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Brasil-SEF/MEC 1997) e o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD-Brasil-SEF/MEC 2008) auxiliaram na direção de um trabalho com os gêneros textuais em LP. Não só isso, como também as influências que tiveram no processo de revisão das práticas pedagógicas e na produção de novos materiais didáticos.

Os gêneros do discurso propostos nos PCNs de Língua Portuguesa estão embasados na concepção de língua proposta por Bakhtin (1953-1979), como pode ser observado a seguir:

Os gêneros são determinantes historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros de que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto,

inequivocadamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc (PCN, 1997, p.23).

Em nossa pesquisa, também usamos como referencial teórico Bakhtin (1953-1979) no que se refere a considerar os gêneros discursivos como objetos de ensino e os textos como unidades de ensino. Essa mesma perspectiva é retomada pelos PCNs, visando ao ensino-aprendizagem em situações concretas de produção da linguagem. Em linhas gerais, os PCNs de Língua Portuguesa (1997) objetivam dar condições ao aluno de ampliação do domínio da língua e da linguagem, de maneira a desenvolver os seus conhecimentos discursivos e linguísticos.

Quando se trata de propostas relacionadas à produção oral, em sala de aula, imaginamos que basta solicitar aos alunos a exposição oral de um tema, que as atividades serão facilmente executadas. Partimos do pressuposto que a arte de falar em público faça parte do dia-a-dia deles e por isso não precise ser ensinada. Muito pelo contrário, pois há uma série de fatores envolvidos no processo de exposição oral, como planejamento, tomada de decisões, linguagem adequada à situação proposta, entonação, gestos, postura, dentre outros fatores, que acabam sendo relegados a um segundo plano. Por isso, discussões a respeito de exposições orais em sala de aula têm de ser levantadas em programas de formação de professores, pois dessa forma mais pesquisas poderão ser feitas a respeito de um tema tão importante.

A seguir, apresentaremos a segunda parte de nossa pesquisa que é a análise propriamente dita. Na parte II, traremos três capítulos: no primeiro faremos considerações acerca da metodologia utilizada na pesquisa; no segundo e no terceiro capítulos, explicitaremos a macroanálise e a microanálise, respectivamente, dos materiais didáticos de Língua Portuguesa, de quinta a oitava séries, do Ensino Fundamental.

PARTE II – DA ANÁLISE

4. METODOLOGIA

Na produção do nosso trabalho, procuramos fazer relações entre os estudos teóricos de gêneros textuais, como é o caso de Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2001); estudiosos de letramento, a saber, Kleiman (1995), Soares (2002), Rojo (2002) Tfouni (2006); os PCNs e os postulados do PNLD, além da minha prática pedagógica como professora de Língua Portuguesa.

O ponto crucial de nossa pesquisa está em levantar problematizações acerca do ensino-aprendizagem de oralidade e de gêneros orais e apresentar resultados da análise em materiais didáticos, à luz dos autores supracitados.

Como pertencço a uma equipe pedagógica de uma Instituição de ensino, tive livre acesso às coordenadoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do CEP (Centro de Estudos e Pesquisas), a quem apresentei as minhas intenções de pesquisa. Desse contato, surgiu, então, a idéia de analisar as representações de oralidade (explícitas ou implícitas) e as propostas de atividades de gêneros orais em materiais didáticos de Ensino Fundamental.

A metodologia de pesquisa adotada para a análise foi a qualitativa e a quantitativa. Do ponto de vista quantitativo, apresentamos em quadros as incidências dos gêneros orais, para melhor visualização. A análise, por sua vez, girou em torno de apresentações descritivo-interpretativas, tendo como norte nossas perguntas de pesquisa.

No que tange ao *corpus* de pesquisa, trata-se de um *corpus* documental, a saber, materiais didáticos de Língua Portuguesa, de quinta a oitava séries, do Ensino Fundamental.

Descreveremos, então, como foi feita a seleção do *corpus* e, no próximo capítulo, daremos início à macroanálise das coleções 1 e 2.

Intencionando analisar a oralidade e os gêneros orais em materiais didáticos de Língua Portuguesa, optamos por analisar duas coleções de livros didáticos destinadas ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Utilizamos como critério o resultado da avaliação feita pelo governo no Programa Nacional do Livro Didático de 2008, de quinta a oitava séries. Foram inscritos 144 títulos de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, sendo 91 aprovados e 53 excluídos. No que se refere à coleção de Língua Portuguesa,

especificamente, foram analisadas 33 coleções destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Do montante dessas coleções que passou pelo processo avaliatório, segundo relatório do PNLD 2008 (p. 19), 27,27% foram excluídas e 72,72% foram aprovadas, perfazendo, então, um total de 24 coleções. No caso de Alfabetização e Língua Portuguesa, a Universidade envolvida no processo de avaliação pedagógica foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Embora tenhamos avaliado as 24 coleções, aprovadas pelo PNLD/ 2008, no que tange ao trabalho com a linguagem oral, decidimos focar a nossa análise e estabelecemos como critério, além da aprovação pelo PNLD 2008, duas coleções que apresentassem uma adoção expressiva no mercado nacional, conforme dados divulgados pelas editoras. As duas coleções selecionadas foram publicadas por duas grandes empresas do mercado editorial nacional (Atual e FTD), e tiveram os seus materiais adotados por inúmeras escolas públicas e privadas do país, conforme Quadro 1, capítulo 3, parte I, desta pesquisa. A Editora Atual divulgou que foram vendidos aproximadamente três milhões de livros da Coleção “Português Linguagens”³ e a Editora FTD, embora não tenha divulgado o número específico de livros vendidos da Coleção “Novo Diálogo”, é a segunda editora do Brasil que mais livros forneceu ao PNLD/2008, segundo quadro publicado pelo FNDE, presente no item 3.1 desta pesquisa (Quadro 1).

As duas coleções de Língua Portuguesa, objeto de nosso estudo, de quinta a oitava séries, do Ensino Fundamental, foram:

- a) Português Linguagens, da Editora Atual
- b) Novo Diálogo, da FTD

Durante toda a análise, faremos remissão às coleções da seguinte forma:

- a) Coleção 1 (referindo-se ao item a, supracitado)
- b) Coleção 2 (referindo-se ao item b)

Ao iniciarmos a pesquisa, definimos como objetivo geral a contribuição para uma visão crítico-reflexiva acerca do trabalho com a oralidade em materiais didáticos, de Ensino Fundamental, veiculados no mercado nacional. Como pouco se publicou a respeito da oralidade em materiais didáticos, decidimos pesquisar algo que pudesse ser contributivo aos pesquisadores de área, bem como a professores de Língua Portuguesa.

3. Disponível em: <<http://pl.atualeditora.com.br/portugues/site/teoria/receitadesucesso.cfm>> Acesso em: 10 nov. 2008.

Definidas as coleções a serem analisadas, começamos a tabular os dados sobre a composição das obras, desde os tipos de textos usados, até projetos que as diferenciavam de outras coleções. Assim, chegamos à decisão de fazer uma análise maior das obras (macroanálise), primeiramente, e, na sequência, uma análise mais refinada relacionada aos aspectos que nos levassem às representações de oralidade.

Em um primeiro momento, dissecamos as duas coleções e produzimos quadros referentes a uma análise de composição mesmo, como seções relacionadas à compreensão e interpretação de textos, à linguagem do texto, à capacidade argumentativa dos alunos, à produção de textos, enfim, seções de composição da obra como um todo. Feitos os quadros de todas as seções que compõem as duas coleções, procedemos à escrita da macroanálise. Foi, na verdade, a textualização dos quadros. Fizemos a descrição da composição das seções de cada volume e, na sequência, procuramos explicar, para um melhor entendimento, os objetivos de cada seção.

No segundo momento, refinamos o olhar em busca de atividades relacionadas à oralidade e aos gêneros orais. Iniciamos, então, a microanálise, com a produção de quadros procurando elencar tanto os gêneros orais quanto os escritos propostos nas coleções, além de atividades que estivessem relacionadas de alguma forma a questões de oralidade. Levantadas todas essas questões, optamos pela elaboração de um quadro comparativo de agrupamento de gênero proposto por Dolz e Schneuwly (2004) e os gêneros presentes nas coleções 1 e 2. Dessa forma, pudemos visualizar melhor todos os gêneros apresentados nas duas coleções, relacionando-os ao do agrupamento acima mencionado. Procedemos a comentários a respeito de nosso entendimento do quadro. Em seguida, procuramos observar como os gêneros orais, em especial, e o trabalho com a oralidade são representados nas coleções analisadas e decidimos fazer algumas categorizações para a melhor visualização de tudo o que encontramos. Dividimos as nossas considerações em duas grandes categorias: I. atividades que se aproximam da definição de gêneros e II. outras representações de oralidade. Nesta, mais especificamente, tivemos de subdividir de acordo com alguns usos da linguagem oral, presentes nas coleções, a saber, atividades relacionadas à oralização da escrita, questões de norma padrão *versus* norma não padrão ou que resvalam na oralidade, atividades em que a língua oral é meio e não fim e atividades orais (ou escritas) tendo como tópicos

aspectos da oralidade. Seleccionamos, então, exemplos de atividades que pudessem ser enquadradas nas referidas categorizações e procedemos a comentários a respeito deles, intencionando fazer uma correlação à fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa.

No próximo capítulo, apresentaremos detalhadamente a macroanálise das Coleções 1 e 2.

5. MACROANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, faremos a apresentação de como são organizadas as Coleções 1 e 2 de Língua Portuguesa, de quinta a oitava série, do Ensino Fundamental. Inicialmente, exporemos as seções que compõem as obras e, em seguida, procederemos a comentários expondo os objetivos de cada seção.

5.1 Macroanálise da Coleção 1

A coleção 1 é composta de quatro volumes – de quinta a oitava séries – do Ensino Fundamental. Cada um dos volumes é composto por quatro unidades, sendo que cada uma delas possui quatro capítulos. Normalmente, as unidades estão organizadas em seções que se repetem nos quatro volumes da Coleção 1, a saber:

QUADRO 3: As seções que compõem as unidades da Coleção 1

	Volume 5	Volume 6	Volume 7	Volume 8
Primeira seção				
Estudo de texto		X	X	X
Segunda seção				
Produção de texto	X	X	X	X
Terceira seção				
Para escrever com expressividade	X	X	X	X
Para escrever com coerência e coesão	X		X	X
Para escrever com adequação	X	X		
Para escrever com técnica	X			
Quarta seção				
A língua em foco	X	X	X	X
Quinta seção				
De olho na escrita	X	X	X	X

Os autores da Coleção 1, no que se refere ao trabalho com a leitura, optaram por uma diversidade textual, como, por exemplo, no volume 5, aparecem contos (“O Ganso de ouro”, “A menina dos fósforos”, “Peter Pan”), histórias em quadrinhos (“A turma do Pererê”, de Ziraldo, “A Turma da Mônica”, de Maurício de Sousa, entre outros), tiras, carta pessoal, *e-mail*, entre outros textos. No volume 6, aparecem novelas de cavalaria

(“Contos e lendas dos cavaleiros da Távola Redonda”, “Era uma vez D. Quixote”), tiras (de Quino, de Fernando Gonsales), entrevistas, entre outros. No volume 7, aparecem crônicas, anúncios, textos publicitários, cartuns, tiras, charges, entre outros. No volume 8, aparecem textos jornalísticos e de revistas, cartuns, contos, anúncios, alguns textos literários, entre outros.

Começaremos a explicitar a primeira seção – “Estudo do texto” – que é subdividida em “Compreensão e interpretação”, “A linguagem do texto” e “Leitura expressiva do texto”. Além dessas três subdivisões, aparecem nessa seção três tópicos intitulados “Cruzando linguagens”, “Trocando idéias” e “Ler é...”.

Comentaremos, então, os objetivos de cada seção:

- “Compreensão e interpretação” – é um tópico composto de atividades que visam à leitura e à compreensão dos textos. O objetivo desse tópico é desenvolver as habilidades de leitura, com exercícios que vão desde a pura interpretação de um texto até a reflexão por ele suscitada.
- “A linguagem do texto” – nesse tópico aparece o estudo da linguagem propriamente dito, explorando as especificidades do uso da língua ou da variedade linguística. São trabalhadas questões relacionadas às figuras de linguagem, ambiguidade, estrangeirismos, estilística, arcaísmos, entre outras. Essas atividades estão presentes nos quatro volumes da Coleção 1.
- “Leitura expressiva do texto” – esse tópico prima pela releitura de determinadas passagens de textos sugeridos no “Estudo do texto”. As atividades propostas objetivam explorar a entonação, altura de voz, etc. Os comandos das atividades se repetem em toda a Coleção 1, a saber: “Junte-se a um colega e leiam em voz alta...” (volume 5), “... faça com colegas a leitura do poema na forma de jogral” (volume 6), “Reúna-se com um colega para, em dupla, lerem o texto...” (volume 7) e “... leiam um para o outro, em voz alta...” (volume 8).
- “Cruzando linguagens” – atividades relacionadas a esse tópico aparecem, pelo menos, quatro vezes por volume. Como o nome sugere, são propostos cruzamentos de linguagens entre diferentes tipos de textos (linguagem verbal e não verbal, cartum, fotografia, pintura). Além disso, em algumas unidades da Coleção 1, são propostas análises sistematizadas de filmes.

- “Trocando idéias” – é um tópico que aparece uma vez por capítulo, nos quatro volumes da Coleção 1. O objetivo desse tópico é apresentar atividades que desenvolvam a capacidade argumentativa dos alunos. Estes são levados a argumentar, contra-argumentar, discutir determinados temas propostos, ouvir as exposições dos colegas e até a respeitar os diferentes posicionamentos. Normalmente, a sugestão para o trabalho com a referida seção é de que as atividades sejam realizadas oral e coletivamente. Os comandos das atividades desse tópico também se repetem em toda a Coleção 1, como, por exemplo, “Na sua opinião...”, “Você acha importante ? Por quê?”, “Se sim, conte para os colegas ...”, “Se sim, conte como foi...”.
- “Ler é...” – os nomes desse tópico variam um pouco, dependendo da atividade proposta ou do tipo de texto. Poderão ser chamadas da seguinte forma: “ler é um prazer”, “ler é emoção”, “ler é descoberta”, “ler é diversão”, “ler é reflexão”. O nome estará relacionado ao objetivo a que o texto se propõe, desde o despertar pelo prazer da leitura até a emoção suscitada pelo texto.

Seguiremos, agora, para a segunda seção da Coleção 1, intitulada “Produção de texto”. Nessa seção são propostas atividades com diferentes gêneros do discurso, como, por exemplo, texto teatral, anúncio publicitário, *e-mail*, notícia, texto dissertativo, texto de opinião, conto, crônica, mito, debate deliberativo, editorial, etc., normalmente relacionados com os textos estudados nos capítulos. A seção “Produção do texto” está presente nos doze capítulos de cada volume da Coleção 1.

A terceira seção da Coleção 1 apresenta títulos que variam de acordo com a natureza do objeto de estudo, desde assuntos ligados à textualidade até o discurso. São eles: “Para escrever com expressividade”, “Para escrever com coerência e coesão”, “Para escrever com adequação” e “Para escrever com técnica”.

A quarta seção da Coleção 1 recebe o título “A língua em foco” e contempla aspectos relacionados à gramática normativa como, por exemplo, morfologia (substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome e verbo), variedades linguísticas, linguagem e códigos (volume 5); morfologia (verbo e conjunções coordenativas e subordinativas), sintaxe (tipos de sujeito, predicativos, aposto, vocativo, complementos nominais, períodos simples e compostos), figuras de linguagem e pontuação (volume 7);

morfologia (pronomes, preposição, verbos e advérbios), sintaxe (tipos de sujeito e de predicado, adjuntos adnominais e adverbiais, concordância verbal) (volume 6) e períodos compostos, figuras de sintaxe, estrutura e formação de palavras, concordâncias verbal e nominal, regências verbal e nominal, crase e colocação pronominal (volume 8) e também à gramática reflexiva (questões relacionadas à semântica e ao discurso).

Na seção “A língua em foco”, há ainda quatro tópicos, todos relacionados a conceitos gramaticais, como “Construindo o conceito”, “A categoria gramatical estudada na construção do texto” e “Semântica e discurso”.

E a quinta seção que compõe a Coleção 1 é “De olho na escrita”, com questões relacionadas à correta grafia e acentuação das palavras, por exemplo.

Ao término de cada capítulo, há um ícone intitulado “Divirta-se”, normalmente com atividades lúdicas. Fazem parte do “Divirta-se” charadas, jogos, curiosidades, quadrinhos, entre outros.

Mencionamos como os três capítulos de que cada unidade da Coleção 1 são compostos, entretanto o quarto capítulo de cada unidade é, na verdade, um projeto coletivo que encerra a unidade – ao todo são quatro projetos por volume. São apresentadas, no último capítulo de cada unidade, propostas de produção de texto, dicas para se montar um jornal ou uma revista, montagem de peças teatrais e exposição de poesias, seminários, debates, apresentação de filmes, etc. No volume 5, por exemplo, o projeto “Quadrinhos: um mundo de histórias” apresenta estratégias para se produzir uma história em quadrinhos; no volume 6, o projeto “Aventura em cena”, que propõe a montagem de exposição sobre cinema; no volume 7, o projeto “Fazendo cena”, com sugestões para elaboração de um texto teatral, finalizando com a montagem de uma mostra de teatro e, no volume 8, o projeto “Os incríveis anos 2000”, objetivando a produção de um jornal televisivo.

Em linhas gerais, a Coleção 1 propõe como objeto de ensino o trabalho com os gêneros, vinculando-os à realização de projetos temáticos.

5.2 Macroanálise da Coleção 2

Nesta macroanálise, além da descrição da composição das seções de cada volume que compõe a Coleção 2, comentaremos como é constituído o “Projeto de Redação”, que finaliza cada módulo temático.

A coleção 2 é composta de quatro volumes – de quinta a oitava séries – divididos em sete módulos temáticos, assim denominados pelas autoras do material didático.

Cada volume da coleção 2 é dividido da seguinte forma:

QUADRO 4: Divisão das seções de cada volume

1. Seções para o trabalho com a leitura e interpretação de textos:	Dialogando com o texto Comparando os textos Ampliando o tema
2. Seções para o trabalho com a oralidade:	Conversando sobre linguagens Debatendo com os colegas Dialogando com o cinema Dialogando com a imagem
3. Seções para o trabalho com a língua	Trabalhando a gramática Trabalhando a ortografia Trabalhando a linguagem
4. Seção para o trabalho com a produção de texto:	Projeto de redação

Descreveremos as seções da Coleção 2 para um melhor entendimento da organização dos quatro volumes do segundo ciclo do Ensino Fundamental:

1) Seções para o trabalho com a leitura e interpretação de textos:

A primeira seção de cada módulo da Coleção 2 é intitulada “Texto” e aparece, em média, nove vezes por volume. Nessa seção, são apresentados textos bastante diversificados, como, por exemplo, crônicas, contos, poesias, textos jornalísticos, textos publicitários, entre outros. Normalmente, as atividades de leitura são apresentadas acompanhadas de diferentes ilustrações, mapas, gráficos e diversos recursos visuais, além de boxes informativos (dados sobre o autor e síntese dos assuntos que serão abordados) e uma listagem de verbetes que compõem o ícone “vocabulário”.

Após a seção “Texto”, surge outra chamada “Dialogando com o texto”, que aparece mais de uma dezena de vezes em todos os volumes da Coleção 2. As questões presentes nessa seção estão relacionadas aos textos apresentados em cada módulo e têm por objetivo, além da interpretação propriamente dita, desenvolver a capacidade crítica e

reflexiva dos alunos. Os textos para análise são bastante variados, como jornalísticos, publicitários, informativos, e são retirados de meios de circulação social, como revistas, jornais, livros, *internet*, entre outros, apresentando aos alunos uma gama de recursos linguísticos.

Em quatro momentos da Coleção 2, aparece a seção “Comparando os textos”, que tem por objetivo fazer com que os alunos percebam que muitos textos se inter-relacionam, não só em suas temáticas mas também nas intenções de seus autores, independentemente da época em que foram escritos. Um exemplo que merece destaque está no volume 6, em que são apresentados os textos “Primeiro Beijo”, de Maria Mariana, publicado em 1992, e “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo, publicado em 1844. Embora tenham sido escritos em séculos diferentes, com linguagens informal e formal, respectivamente, os textos retratam o comportamento de casais no início de uma relação afetiva.

Outra seção ainda relacionada à leitura e à compreensão de textos é “Ampliando o tema”. Nessa seção são propostas quase trinta atividades durante toda a Coleção 2. Além da apresentação de textos na seção intitulada “Texto”, discussão e exercícios em “Dialogando com o texto”, há ainda “Ampliando o tema”, em que são disponibilizados mais textos para ampliação da visão de mundo dos alunos. No volume 7, há uma proposta intitulada “Brasil, qual é a tua cara?” em que três personalidades brasileiras dão suas opiniões sobre qual seria a “identidade nacional”. Em seguida, são sugeridas inúmeras atividades que versam sobre esse tema. Terminadas as atividades, aparecem vários trechos de personalidades nacionais (cantora, artista plástico e comediante) incluindo mais uma reportagem publicada no jornal “A Tarde”, intitulada “Lágrimas do operador salvam casa de merendeira”. Todos esses textos complementares objetivam levar os alunos a uma reflexão: “Afim, qual é a nossa cara?”.

Inegavelmente, abundam textos e atividades a eles relacionadas em toda a Coleção 2. Poder-se-ia mencionar que esse é o destaque da Coleção 2, ou seja, procedimentos de leitura, escrita, revisão e reflexão de textos.

2) Seções para o trabalho com a língua:

A primeira seção relacionada aos conhecimentos linguísticos é chamada “Trabalhando a gramática”. Essa seção está presente em todos os módulos dos quatro

volumes da Coleção 2 e é subdividida normalmente por três tópicos, que são : “Identificando”, “Conceituando” e “Exercitando”. No tópico “Identificando” geralmente aparecem textos introdutórios jornalísticos, publicitários, científicos, entre outros e, a partir deles, são propostos exercícios relacionados tanto ao conteúdo gramatical dos módulos quanto à interpretação dos textos. No volume 5, aparece um exemplo que merece destaque : “Nessa tirinha, o autor optou pelo uso predominante de orações com sujeito implícito. Na sua opinião, o uso desse tipo de sujeito dificultou a construção dos sentidos pelo leitor ? Justifique.” Ou , volume 8, “Essa mensagem é formada por um período composto por três orações. Como é possível ter conhecimento do número de orações de um período?”. Observamos pelas tiragens destacadas que os exercícios propostos ora exigem do aluno um pouco mais de reflexão e até mesmo de interpretação, ora são exercícios de gramática tradicional, como “Classifique os tipos de sujeito” ou “Analise morfologicamente os termos destacados”.

A segunda seção relacionada ao trabalho com a língua é uma continuidade da seção anteriormente apresentada, ou seja, apresenta o conteúdo gramatical proposto no módulo com explicações detalhadas sobre os conteúdos gramaticais. Há boxes informativos a respeito desses conteúdos, figuras ilustrativas para ajudar a elucidar determinados conceitos e dicas ilustradas, como, por exemplo, “Você sabia que o verbo namorar é TD? E que no padrão culto se diz: João namora Maria e não João namora com a Maria” (volume 8).

O tópico intitulado “Exercitando” traz atividades bastante variadas, relacionadas a textos propostos, como questões discursivas, análise de tiras, observação de charges, atividades de múltipla escolha, comparação entre itens, etc.

A seção “Trabalhando a ortografia”, como o nome sugere, propõe atividades relacionadas à grafia das palavras como também acentuação gráfica. São treze propostas distribuídas nos quatro volumes da Coleção.

A última seção de trabalho com a língua é intitulada “Trabalhando a linguagem” e tem por objetivo apresentar as diferenciações entre linguagem verbal e não verbal, além de trazer atividades relacionadas à linguagem figurada. Em toda a Coleção 2, essa seção foi contemplada em sete momentos.

3) Seções para o trabalho com a oralidade:

As autoras propõem quatro seções para o trabalho com a oralidade, a saber, “Conversando sobre linguagens”, “Debatendo com os colegas”, “Dialogando com o cinema” e “Dialogando com a imagem”. Como a análise sobre a oralidade presente nos materiais didáticos é o objeto de nossa pesquisa, detalharemos essa seção no próximo capítulo deste trabalho.

4) Seção para o trabalho com produção de texto:

A última seção da Coleção 2 é chamada de “Projeto de redação”. Estão presentes, em cada volume da Coleção 2, sete projetos de redação, ou seja, um por módulo. O projeto de redação aparece ao final de cada módulo e apresenta atividades de gêneros orais e escritos, como, por exemplo, varal de poemas, sarau de poemas, artigos de opinião, crônicas, debate, mesa-redonda, entre outros.

No próximo capítulo, explicitaremos a microanálise reflexiva das coleções 1 e 2.

6. MICROANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tendo em vista a constituição das Coleções 1 e 2 em linhas gerais, procederemos a uma microanálise reflexiva, observando a abordagem dada aos conhecimentos linguísticos, que têm por objetivo levar o aluno a refletir sobre os aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral quanto para a capacidade de análise de fatos da língua e da linguagem.

6.1 Microanálise das Coleções 1 e 2

Optamos por iniciar a microanálise das Coleções 1 e 2 trazendo os agrupamentos dos gêneros propostos por Dolz e Schneuwly (2004) a fim de fazermos uma correlação com os gêneros presentes nas coleções analisadas.

Dolz e Schneuwly (2004) optaram por trabalhar com cinco agrupamentos de gêneros e, para cada um deles, foram estabelecidos critérios que objetivam garantir a coerência com o que se propõe externamente, que são: a) os domínios da comunicação na sociedade; b) a diversidade tipológica presente nos manuais didáticos e guias curriculares; c) as capacidades linguísticas.

QUADRO 5: Agrupamento de gênero proposto por Dolz e Schneuwly e os gêneros presentes nas Coleções 1 e 2.

		COLEÇÃO 1		COLEÇÃO 2	
Domínios sociais de comunicação	Exemplos de gêneros orais e escritos	exemplos de gêneros orais e escritos	volume	exemplos de gêneros orais e escritos	volume
Cultura literária ficcional - Narrar	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch ou história engraçada</i> <i>biografia romaneada</i> <i>romance</i> <i>romance histórico</i> <i>novela fantástica</i> <i>conto</i> <i>crônica literária</i> <i>adivinha</i> <i>piada</i>	conto maravilhoso história em quadrinhos mito poema crônica conto	5 5 6 6 7 8	textos narrativos poemas contos crônicas narrativa de ficção científica fábula lenda	5 5, 6, 7 e 8 7 7 e 8 6 5 5
Documentação e memorização das ações humanas - Relatar	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> notícia reportagem crônica social crônica esportiva histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia	relato pessoal carta e-mail diário <i>blog</i> notícia reportagem	5 5 5 5 5 6 8	relato de acontecimentos blog anúncio publicitário carta crônicas biografia e-mail relato de experiência vivida	5 5 8 6 8 7 6 7
Discussão de problemas sociais controversos - Argumentar	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembléia discurso de defesa discurso de acusação resenha crítica artigos de opinião editorial ensaio	texto de opinião debate deliberativo argumentação oral carta de leitor carta de denúncia texto dissertativo - argumentativo debate regrado editorial	5 6 6 7 7 8 8 8	texto de opinião mesa-redonda artigos de opinião debate ensaio	6 7 7 8 8
Transmissão - Expor	texto expositivo exposição oral seminário conferência comunicação oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbetes artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos resenha relatório científico relatório oral de experiência	entrevista seminário	6 7	seminário resenha crítica entrevista exposição oral	8 8 6 8
Instruções e prescrições - Descrever		Jogos		Jogos	5

Observando atentamente o quadro 5, notamos que os autores de ambas as coleções priorizaram em suas obras o trabalho com os agrupamentos do narrar, relatar e argumentar e, em menor incidência, os agrupamentos do expor e descrever.

De um modo geral, os autores das coleções analisadas abordam os diferentes tipos de gêneros, como literários (conto, texto teatral, poema, crônica); jornalísticos (reportagem, notícia); cotidianos (relato pessoal, carta, *blog*); publicitários (anúncio publicitário). Com relação aos gêneros orais, comentaremos mais à frente.

O modo como os gêneros foram selecionados e organizados na Coleção 1 nos remete ao agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004). Seguindo as considerações dos autores da Coleção 1, presentes no Manual do Professor, há as seguintes indicações:

“Nesta obra, a progressão curricular e as sequências propostas levam em conta não apenas esses critérios (**fazendo uma remissão ao agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly**), mas também outros, como o tema geral da unidade, a organização da unidade em capítulos e o tempo de cada unidade...” (Cereja e Magalhães, 2006, p.11) - **(comentário nosso)**

A Coleção 1 dispõe os capítulos a partir dos gêneros discursivos como objetos de estudo, proposta, aliás, inovadora para o ensino de Língua Portuguesa. Há, indiscutivelmente, uma apresentação dos diversos gêneros textuais – como contos maravilhosos, histórias em quadrinhos, textos de opinião, crônicas argumentativas, textos dissertativo-argumentativos, entre outros – com o objetivo de desenvolver uma proposta de ensino comprometida com a formação de leitores críticos (interpretação e compreensão de textos), produção escrita e análise de alguns aspectos linguísticos.

Na Coleção 2, de acordo com a disposição da obra, há seções para o trabalho com a leitura e interpretação de textos, momento em que os autores apresentam textos em diversos gêneros do textuais, permitindo ao aluno análise e reflexão sobre a linguagem; seções para o trabalho com a língua, apresentando tópicos voltados ao trabalho com a gramática (conceitos e regras sobre o funcionamento da língua), com a ortografia e com a linguagem (verbal, não verbal e figurada); seção para o trabalho com a produção de textos (planejamento, escrita, avaliação e reescrita) e uma seção voltada para o trabalho com a oralidade.

Para tanto, ao analisar os materiais didáticos, procuramos observar, em especial, como os gêneros orais e o trabalho com a oralidade são apresentados nas Coleções 1 e 2. Por isso, definimos trazer algumas categorizações, dispostas da seguinte forma:

6.1.1 Atividades que se aproximam da definição de gêneros orais:

QUADRO 6: Gêneros orais presentes nas Coleções 1 e 2

COLEÇÃO 1		COLEÇÃO 2	
Vol. 5	Contação de histórias	Vol. 5	Projeto (Contação de histórias)
Vol. 6	Argumentação oral Debate deliberativo Entrevista	Vol. 6	Projeto (Exposição Oral)
Vol. 7	Seminário Projeto teatral	Vol. 7	Projeto (Mesa Redonda)
Vol. 8	Debate regado	Vol. 8	Projeto (Debate) Projeto (Seminário)

Iniciaremos os comentários acerca de gêneros orais presentes na Coleção 1:

Conforme mencionamos, os autores dos materiais didáticos analisados enfocaram de maneira mais reduzida os agrupamentos do *expor* de acordo com a proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004), vide quadro 5 deste capítulo.

Discorreremos, agora, como cada gênero oral foi abordado na Coleção 1.

No volume 5, a proposta elaborada pelos autores sugeria que os alunos contassem histórias, a partir de um conto produzido pelos discentes em atividades anteriormente realizadas, para a própria turma ou para alunos de outras classes. Solicitou-se que, ao contar as histórias, os alunos atentassem para a variedade linguística empregada nos contos maravilhosos, isto é, a variedade padrão informal e tentassem memorizá-las. Foram dadas indicações de não uso de marcas de oralidade, como *ahn*, *aí* ou *daí*, emprego de gírias e utilização de nomes e verbos no plural. Não houve encaminhamento relacionado a tempo de execução, postura ou entonação de voz.

Ainda, na mesma seção, aparece mais uma indicação de leitura de conto, mais precisamente, “A pequena sereia”, bem como sugestão de também assistir ao filme de mesmo título. A proposta sugerida é que metade da turma contasse o que leu e a outra metade, ao que assistiu.

Além dessa proposta de produção oral, no volume 5, está presente a indicação para a leitura de poema na forma de jogral. Há indicações para o professor realizar a atividade atentando para a pontuação e entonação adequadas, utilizadas pelos alunos. Novamente, é uma atividade de leitura em voz alta, que faz parte do tópico “Leitura expressiva do texto”.

Dessa forma, observamos que, no volume 5, é apresentada uma proposta que visa ao estudo de gêneros orais, em situações públicas e formais.

Há indicações claras, no PNLD 2008 (p.15), a respeito do que se espera de um livro didático no que se refere ao trabalho com a linguagem oral. Quando há a intenção de os elaboradores proporem atividades que contemplem as características dos gêneros orais, sobretudo os que ocorrem em situações públicas e formais, o espaço dedicado a esse tipo de atividade, principalmente em uma coleção com, em média, duzentas e cinquenta páginas para cada volume, ainda é ínfimo. As orientações do PNLD 2008, com relação à linguagem oral como objeto de ensino em livros didáticos, são as seguintes:

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

O que é pertinente levar em consideração é que muitas editoras, após a publicação de suas obras, já começam a pensar na reestruturação de suas coleções, pois a “vida útil” de uma coleção são, em média, quatro anos. Como as análises dos pareceristas do MEC estão sendo levadas em consideração pelos professores de muitas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, na hora de se adotar um material, a responsabilidade da qualidade de produção recai sobre os autores de material didático, pois as obras têm de passar pelo crivo dos analistas. O cumprimento ao estabelecido pelos PCNs passa a ser fundamental. Caso isso não seja feito, muitos livros didáticos deixarão de ser adotados

em muitas escolas do país. Acreditamos que os educadores têm se preocupado mais com a qualidade do material didático adotado, pois muitos utilizam o livro como o principal instrumento de aprendizagem utilizado em sala de aula.

No volume 6, há uma proposta de argumentação oral – discussão em grupo – em que os autores apresentam como suporte três depoimentos que versam sobre brincadeiras e perseguições coletivas. A partir dessa leitura, é proposta uma discussão em grupo, cujos apontamentos serão anotados por um relator escolhido pelo grupo para posterior apresentação de um resumo oral à turma. São dadas algumas orientações sobre a indicação do problema e dos motivos que ocasionaram o problema, finalizando com a análise da situação.

Sem dúvida, é uma atividade que prima pela exposição oral dos alunos, a partir de um dado tema, ou seja, alunos vítimas de perseguições e de brincadeiras de colegas da escola. Indubitavelmente, é o momento mais do que propício para o trabalho com gêneros orais, em situação pública, mas, para que esse trabalho aconteça adequadamente, é necessário que o professor tenha subsídios para desenvolver atividade como essa.

O que se espera de uma atividade como a supracitada é que encaminhamentos efetivos possam nortear a atividade. Oportunizou-se, nessa proposta, a interação oral em sala de aula e a discussão sobre um tema polêmico. Podemos visualizar essa proposta no Anexo 1.

Ainda, no mesmo volume, há a proposta de trabalho com gêneros orais: o debate deliberativo e a entrevista. Vamos tecer comentários a respeito do primeiro gênero, já que esse gênero foi proposto como atividade nas duas coleções analisadas.

Tomaremos como pressupostos, os encaminhamentos de Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) acerca de uma sequência para o debate.

Não se discute a dificuldade de se criarem estratégias para o ensino de qualquer atividade que pressuponha o ensino do oral, até porque, como mencionamos nesta pesquisa algumas vezes, há inúmeras dificuldades implicadas nesse processo (materiais que discorram sobre os gêneros orais, formação de professores, infraestrutura para a execução das atividades, materiais de apoio – rádios, gravadores, filmadoras, televisões - e etc.).

O gênero oral em questão é o debate, aliás, importante forma oral de comunicação, tendo em vista a sua valorização social (políticos na televisão, atividades propostas em âmbito escolar, grêmios estudantis, deliberações em comunidades de bairro, sindicatos, entre outros). De uma certa forma, os alunos têm uma rápida noção do que seja esse gênero principalmente em virtude de assistirem aos debates políticos apresentados em programas televisivos. Vale ressaltar que a sistematização desses processos não é uma tarefa fácil, mas partimos do pressuposto que inicialmente é importante esclarecer aos alunos o que é um debate propriamente dito e suas tipologias (conforme quadro 5 de Dolz e Schneuwly deste capítulo). Outra questão a ser observada são as capacidades envolvidas nesse modo de comunicação, como a administração do uso da palavra entre os envolvidos no debate, a importância de escutar todos os participantes no processo, estratégias de retomada da fala, entre outras intervenções. Além dessas capacidades especificadas, há outras fundamentais, como asseveram Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004, p. 248), “dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade)”. Dentre as tipologias de debates, optamos por fazer menções ao debate deliberativo, que prevê que a argumentação utilizada pelos alunos (ou participantes do debate) aspire a uma tomada de decisões. Para isso, deverão existir as negociações objetivando que algo seja deliberado, mais precisamente que o discutido leve a ações conjuntas de um grupo de pessoas.

Algo bastante importante, independente do tipo de debate solicitado para a atividade, é como organizar a estrutura dos argumentos, de que modo obter efeitos argumentativos no discurso (recursos retóricos, exemplificações, figuras de linguagem, entre outros recursos), além de considerações relacionadas à organização do debate, distribuição de atribuições (moderador, debatedores, etc.).

Com relação às questões relacionadas à argumentação, é muito importante a comunhão com o auditório, recurso amplamente utilizado, que é teorizado por Perelman (2005), para se conseguir a adesão dos ouvintes – no caso de chamar a atenção dos que assistem a uma apresentação – seja em um seminário, júri simulado ou até mesmo em um debate, como é o caso do mencionado acima.

Outros fatores que merecem destaque são o respeito ao próximo, saber ouvir, observar o momento adequado para a retomada do discurso, além do trabalho com a linguagem (adequações da língua, marcas linguísticas, utilização de conectivos, por exemplo). Todas essas menções poderão ser feitas pelo professor quando da apresentação dos combinados ou estabelecimento de regras. Seguindo as considerações de Schneuwly, Dolz e de Pietro (2004), além de todos esses procedimentos, é imprescindível que o professor tenha bem claro o seu papel, como o de conduzir as explicações a respeito dos gêneros propostos, explicar os procedimentos a serem seguidos, intervir sempre que necessário na execução das atividades, retomar as normas para o bom andamento do processo e avaliar toda a produção dos alunos. Dessa forma, é muito provável que os alunos desenvolvam as capacidades linguísticas tão necessárias para a realização de ações no meio em que vivem.

Na Coleção 1, para a execução do debate deliberativo,⁴ são apresentados conceitos sobre o gênero oral público e procedimentos relacionados a tempo de exposição, postura dos debatedores, funções do mediador e adequação linguística. É também sugerida, na atividade, filmagem do debate para posterior utilização na realização de um projeto que se encontra ao final da unidade, intitulado Intervalo.

Os autores da Coleção 2, no projeto de redação intitulado “Debate ao vivo⁵”, apresentam as definições de debate, propõem textos relacionados ao tema do debate – “O que faz alguém ser um herói no Brasil?”, dão orientações de como organizá-lo, apresentam explicações acerca das funções de um moderador e, ao final, elencam tópicos para que os grupos possam avaliar o trabalho realizado.

No volume 7, é proposto como objeto de ensino o seminário⁶, um gênero textual oral e público. São apresentados os conceitos do gênero, sugestões para o planejamento e preparação do seminário. A atividade é remetida ao capítulo Intervalo, em que se propõe a realização de um projeto intitulado Teen! Teen! Saúde. Nele, são propostas indicações relacionadas ao texto de exposição, postura do apresentador, uso da linguagem

4. O “Debate deliberativo” consta no Anexo 2.

5. O “Debate ao vivo” consta no Anexo 6.

6. “Seminário” consta no Anexo 3.

apropriada ao contexto, sugestões de recursos audiovisuais, finalizando com a avaliação do seminário.

Além dessa proposta de gênero oral, há também um projeto de encenação teatral, no capítulo Intervalo, que segue os procedimentos similares a outros gêneros orais já apresentados: conceituação, procedimentos de como realizar a encenação e avaliação.

E, no volume 8, os autores propõem como atividade o debate regrado público⁷, também considerado um gênero argumentativo oral. As considerações feitas para a realização do debate seguem o mesmo padrão de outros gêneros orais já comentados. Nesse volume, é o único gênero oral apresentado.

Quando se propõe o trabalho com gêneros, é importante criar atividades em que os meios linguísticos sejam próprios às situações que tornam a comunicação possível. Schneuwly e Dolz (2004) sugerem que algumas características sejam levadas em consideração nesse caso, como, por exemplo, os lugares sociais de produção (que determinam a diversidade de contextos). Outros fatores a serem considerados são a finalidade da situação de comunicação, a organização textual ou a sequência cronológica da descrição de ações, o vocabulário a ser utilizado, bem como as formas linguísticas, a dicção, entre outras indicações.

Com relação aos gêneros orais propostos na Coleção 2 :

Ao final de cada módulo da Coleção 2, há um projeto de redação – sete por volume, então – que propõe atividades das mais diversas, como o “livro falado de boca em boca”, “sarau de poemas”, “leituras dramatizadas” e “debate ao vivo”. A produção de textos orais públicos é proposta nesses projetos de redação, como seminário, mesa-redonda, debate, entretanto se levarmos em consideração a extensão da obra, o número de atividades ainda deixa a desejar. Poderíamos dizer que há em torno de cinco propostas, em toda a coleção, que oportunizam o trabalho com gêneros orais públicos.

Tomaremos, como exemplo, duas delas que estão presentes nos projetos de redação:

A primeira proposta de gênero oral encontra-se no volume 7 e se refere à mesa-redonda. Pede-se que a turma organize uma mesa-redonda⁸ para debater com uma platéia sobre o tema “Adolescência”. Inicialmente, são apresentadas definições do que é uma

7 . O “Debate regrado público” consta no Anexo 4.

8 . A “mesa-redonda” consta no Anexo 5.

mesa-redonda, e, em seguida, são sugeridos os procedimentos de definição de papéis, adequação da linguagem a ser utilizada no contexto e planejamento do debate. Depois da adequada organização do espaço, com boxes ilustrativos de como proceder para a realização do debate, há sugestões de avaliação do trabalho.

A segunda proposta relacionada a gênero oral é o debate, cujo tema de discussão é “Cidadania”. São apresentados os passos do debate, definições, textos de apoio sobre o tema, elaboração de argumentos, menções a trocas de idéias e intervenções que permitem a reformulação dos argumentos, discussão de idéias, estabelecimento de regras e avaliação do trabalho realizado.

Os gêneros, como já vimos, à luz de Schneuwly e Dolz (2004), são megainstrumentos, pois podemos considerar que vários instrumentos poderão estar integrados num só, fazendo a mediação das atividades linguísticas da comunicação. Para tanto, principalmente no que concerne aos gêneros abordados nos materiais didáticos, seria importante que os autores desses materiais selecionassem alguns gêneros e os transformassem em objetos de ensino para que pudessem ser amplamente trabalhados nas escolas. Além dessa proposta, seria pertinente a conceituação dos gêneros, os apontamentos de sua importância, a descrição de suas finalidades e, principalmente, que fossem apresentadas propostas para o seu uso em sala .

Certamente, tal decisão não é uma tarefa fácil, mas, de acordo com os recentes estudos sobre gêneros e sua aplicabilidade em sala de aula, é possível rever os currículos objetivando um novo olhar sobre o estudo da língua, preocupando-se, sobretudo, com o trabalho de gêneros orais nas escolas. Os gêneros podem ser vistos não somente como objetos de ensino, mas também como um meio para que o aluno venha a desenvolver as capacidades de linguagem tão necessárias na produção de textos orais e escritos.

Os materiais didáticos de LP que não apresentarem propostas reflexivas sobre esse tema certamente terão a sua adoção questionada nas escolas, sejam públicas ou privadas, até porque estão disponíveis no PNLD os critérios de análise de materiais didáticos de LP feita pelos pareceristas do MEC. Um dos itens de análise é intitulado compreensão e produção de textos orais, em que o trabalho com a linguagem oral é amplamente analisado, incluindo, obviamente, questionamentos acerca da exploração de gêneros orais de diferentes esferas sociais, a saber, **o escolar** – seminários, exposições de trabalho;

jornalística – telejornais, debates, programas esportivos, entrevistas; **do trabalho** – entrevistas, relatórios, reuniões, para compreensão, análise e produção.

6.1.2 Outras representações de oralidade

Após análise minuciosa dos materiais didáticos, selecionamos exemplos de atividades presentes nas Coleções 1 e 2 que levam os alunos a fazer uso da linguagem oral, mas que não podem ser consideradas propostas de gêneros orais. Tendo em vista a grande incidência desse tipo de exercício nos livros didáticos analisados, decidimos tecer alguns comentários a respeito deles.

Tomamos a decisão, então, de categorizar alguns usos da linguagem oral, da seguinte forma: atividades relacionadas à oralização da escrita, questões de norma padrão *versus* norma não padrão, atividades em que a linguagem oral é meio e não fim e, finalmente, atividades orais (ou escritas) tendo como tópicos aspectos da oralidade. Inegavelmente, outras categorias poderiam ter sido elencadas, mas nos dispusemos a comentar as que, a nosso ver, tiveram uma maior incidência nos livros didáticos em questão.

6.1.2.1 Atividades relacionadas à oralização da escrita

Inúmeras atividades em sala, independente da área de conhecimento a que se referem, requerem dos alunos o uso da linguagem oral, seja quando lhes é solicitada a leitura de um texto em voz alta ou até mesmo quando são levados a responder a diferentes perguntas oralmente. São usos da linguagem, às vezes, de mera expressão oral, sem a reflexão de suas utilizações, pois se está considerando, como nos exemplos supracitados, os conteúdos da participação dos alunos e não o estilo ou a modalidade oral utilizados.

De acordo com Schneuwly (2004, p.133), “o oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar idéias, elaborar uma primeira formulação (...) aquele que é senão a oralização de um texto escrito”. O que se tem que levar em consideração é que é possível transformar essa oralidade como objeto de ensino, entretanto, como asseveram os autores Schneuwly e Dolz (2004), é importantíssimo

distinguir a escrita oralizada, que nada mais é do que a identificada em produções orais restringidas por uma origem escrita, conforme será observado nos exemplos a seguir, ou ainda a vocalização de um texto escrito, do oral espontâneo, pois neste caso o que está em questão é como os alunos utilizam-se da fala improvisada em situações de interlocução comunicacional .

Observamos que, na Coleção 1, o primeiro tópico , intitulado “Leitura expressiva do texto”, tem por objetivo a interpretação e compreensão de textos já apresentados e trabalhados em alguns capítulos. São propostas inúmeras atividades nesse tópico em todos os volumes da Coleção. Para a realização dessas atividades, a indicação dos autores é que sejam realizadas oralmente pelos alunos. A título de exemplo, seguem alguns modelos de atividades que priorizam a oralização de textos escritos.

Exemplo 1⁹

‘Forme uma dupla com um colega e leiam o diálogo final entre o menino e o avô, a partir de Foi bem cumprida a missão. Ao lerem, desprezem a fala do narrador. O avô deve mostrar satisfação e alegria: o menino, distração’.

Exemplo 2

“Junte-se a um colega e leiam um para o outro o parágrafo que se inicia assim: Quando estávamos na metade eu pus de repente a mão em seu braço. Durante a leitura, procurem dar à voz um tom que expresse o medo que a personagem sentia. Quando a leitura estiver pronta, leiam o parágrafo para a classe”. (volume 6, p.206)

Exemplo 3

“Junte-se a um colega e façam em dupla a leitura expressiva do texto, do início até esta fala do cliente: Bem, já que é assim, então vamos ver o presente. Durante a leitura, procurem dar uma entonação adequada às falas, de acordo com o perfil de cada uma das personagens. O cliente, por exemplo, deve demonstrar espanto e certa ingenuidade. Já o vendedor deve demonstrar ser uma pessoa esperta e convincente. (volume 7, p.143)

Selecionamos os seguintes exemplos para destacar as questões relacionadas à prosódia, elemento muito importante quando se trabalha com a oralidade. Nos três exemplos destacados, houve considerações relacionadas à entonação, ou seja, pedia-se

9 . Exemplos 1, 2 3 – Coleção 1.

que o aluno, ao ler, demonstrasse satisfação, alegria ou medo. Ora, isso só é possível graças à prosódia, em que o aluno conseguirá demonstrar as suas emoções por meio da intensidade da voz: no caso de alegria e satisfação (exemplo 1), a utilização de uma voz com forte intensidade, tonalidade alta e num tempo rápido. Dessa forma, será criada uma situação comunicacional entre o enunciador e o interlocutor. Quem recebe saberá quando a fala começa, as suas pausas, quando termina e até ficarão claras as expressões de sentimento expostas pelo enunciador ou, como indica no exemplo 3, “entonação adequada às falas, de acordo com o perfil das personagens”.

Nas tiragens supracitadas, foram solicitadas leituras de pequenos excertos de textos que iniciam os capítulos. Para que o desenvolvimento desse tipo de atividade seja relevante, é imprescindível que o professor faça considerações a respeito da importância da entonação da voz, como estruturá-la e até mesmo questões relacionadas à postura. O que queremos dizer é que as propostas relacionadas à leitura em voz alta podem se transformar em objetos de ensino mesmo, fazendo menções aos meios não-linguísticos, por exemplo. Logo, a leitura fragmentada de alguns parágrafos de um texto, sem essas mediações do professor, não desenvolve a criticidade do aluno, nem tampouco o prepara para dominar a língua em situações diversas. Nas tiragens destacadas não houve sugestões ao professor de como encaminhar a atividade. Outra questão a ser levantada é que, dependendo do número de alunos dispostos em uma sala de aula, até que todos executem a atividade proposta, o exercício pode se tornar enfadonho e repetitivo, pois, em alguns casos, sugere-se que após a leitura em dupla ou trio o texto ainda seja lido para toda a classe. Atividades desse tipo, leitura em voz alta, são uma constante em diversos livros didáticos analisados.

O segundo tópico da Coleção 1 que também propõe que atividades sejam realizadas oralmente chama-se “Trocando idéias”. Este tópico objetiva a exposição oral de idéias, a partir de textos estudados no capítulo. É mais um trabalho de leitura, que culmina com a exposição oral.

Em se tratando da Coleção 2, excetuando os projetos que propõem a produção de textos orais públicos, em média, um por volume, não foram observadas muitas atividades relacionadas à sistematização do trabalho com a oralidade, nem atividades que abordem as relações da modalidade escrita e oral da língua. O que aparecem são atividades

similares às já comentadas neste trabalho como a declamação de poema, mas sem orientações de como proceder para a realização das atividades. Vários exercícios da Coleção 2 apresentam como proposta atividades que solicitam que os alunos contem o que observaram (volume 5) comentem os resultados de uma pesquisa, por exemplo, (volume 6) ou, ainda, leitura em voz alta (volume 7).

6.1.2.2 Propostas de atividades relacionadas à norma padrão *versus* norma não padrão e que resvalam na oralidade:

Em nossa proposta de categorização dos usos da linguagem, optamos por incluir propostas de atividades relacionadas à língua padrão, ou seja, exercícios que primassem pela norma culta da Língua Portuguesa fazendo uma relação ao que não é padrão – variedade linguística de menor prestígio social, bem como atividades que de uma certa forma resvalam na oralidade.

Selecionamos, então, quatro modelos de atividades a fim de discutirmos esses diferentes usos da língua.


Iniciamos pelo poema de Sérgio Caparelli para elucidar questões de variedade padrão da escrita:

Exemplo 4 (vol.5, p.46)¹⁰

Leia este poema, de Sérgio Caparelli

Drome, minininha!

Drome, minininha. Que logo vem o dia, Cachorro tá latindo No sonho da cotia.	Drome, minininha, Papai num tá aqui, Enfeita a noite preta Com zóio de rubi.	Fecha os zóio e drome, Minina, minininha, Que noite mais escura! Que noite mais daninha!
Fecha os zóio e drome, Minina, minininha, A noite assa bolo No forno da cozinha.	Drome, minininha, Mamãe foi trabaia, Lavá a noite suja Com as água do luá.	Sossega, minininha, Sossega, tá na hora, Logo vão se abri Os zóio da Orora.



(111 poemas para crianças. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 49.)

Tomando como base a linguagem do texto “Drome minininha!”, responda:

- É empregada no poema a variedade padrão da língua ou uma variedade não padrão?

¹⁰ Exemplos 4, 5 e 6 – Coleção 1.

- *Há, no poema, várias palavras que não correspondem à variedade padrão escrita. Identifique essas formas e indique quais seriam as formas correspondentes a elas na variedade padrão escrita.*

O que se observa nesse modelo de exercício é uma tendência a marcar as diferenciações entre o que é padrão (linguagem escrita) e o que não é padrão (linguagem falada). Percebe-se a desvalorização da língua falada, ou seja, o que não está consonância à norma padrão, fazendo uma remissão à escrita. É como que se houvesse, como já mencionamos, uma única forma de falar, sem levar em consideração características inerentes aos poemas, como sua construção métrica, rítmica e prosódica. Podemos exemplificar com o primeiro verso da quinta estrofe: *Fecha os zóio e drome*. Na forma em que foi produzida pelo autor, apresenta cinco sílabas poéticas. Fazendo a reestruturação, conforme proposto pelo exercício, *Fecha os olhos e dorme*, passará a ter seis sílabas poéticas. Além disso, é inegável que o poema foi escrito em consonância com um determinado contexto sociocultural, valorizado pela linguagem não padrão utilizada.

De acordo com o PNLD/2008, a linguagem oral, como objeto de estudo, tem um papel estratégico, ou seja, é tanto instrumento de ensino-aprendizagem (professor e aluno) quanto apresenta gêneros, alguns ainda não dominados pelos alunos, mas que deverão ser explorados. Por isso, é imprescindível a valorização e efetivação do trabalho com a variação e a heterogeneidade linguística, respeitando-se as normas associadas ao uso público formal da linguagem oral, sem qualquer menosprezo à diversidade dialetal e estilística. Como já abordamos nesta pesquisa, o trabalho com as questões relacionadas às variações dialetais e disseminação de qualquer preconceito que possa advir do valor social dado aos diferentes modos de falar é de responsabilidade da escola. O pertinente é saber distinguir a função da intenção comunicativa, o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige, pois o que é importante observar não são as questões relacionadas à correção da forma, mas sim as adequações às circunstâncias de uso – a eficácia da utilização da linguagem.

O que não podemos deixar de atentar é que a variedade linguística está relacionada às questões de poder de um grupo sobre o outro. Dentro da perspectiva da Sociolinguística, não existe “a” língua, mas variedades linguísticas, sendo que a variedade padrão pertencerá sempre ao grupo social que detiver o poder. Assim, ao falar,

o sujeito é falado, poderíamos assim dizer, é identificado pela sua variedade, seja de prestígio ou não. O sujeito vale, em nossa sociedade, pela variedade que ele fala e isso é, em última instância, a sua identidade. (Bagno, 2002).

No próximo exemplo, propõe-se a análise do dito “dialetto caipira” presente em uma história em quadrinhos e a sua reestruturação com relação ao que se espera da língua no que concerne ao padrão utilizado por uma comunidade de prestígio social. Esse modelo de atividade, aliás, apareceu algumas vezes nos materiais didáticos analisados.

Exemplo 5 (vol. 5, p.42)

Chico Bento e Rosinha são personagens das histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa. Nas histórias, eles são namorados e moram na roça. Leia esta tira com as duas personagens:



A língua portuguesa que falamos no Brasil não é igual em todo lugar. Nessa tira, por exemplo, Chico Bento e Rosinha, por viverem no campo, falam o “dialetto caipira”, isto é, um português diferente daquele que é usado em outros lugares. Se você fala diferente de Chico Bento, então que palavras utilizaria no lugar de:

- a) “frô”?
- b) “laranjera”?
- c) “ocê”?

No caso da proposta supracitada, intencionou-se fazer um trabalho com as variedades linguísticas, mas se optou, em um dos exercícios, a fazer uma pura substituição de termos do que seria padrão e não padrão. Dessa forma, se não houver um encaminhamento do professor a respeito de que variedades e registros da língua oral são pertinentes na comunicação oral, em que contexto está inserido e dos interlocutores a quem o texto se dirige, certamente os alunos entenderão que a correção da forma, como

proposto pelo exercício, é de importância secundária e o que é pertinente, de fato, é a adequação às circunstâncias de uso.

Conforme proposto pelos PCNs (1997, p.26), “a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes questões comunicativas”. É de fato o que seria adequado constar como proposta da atividade, ou seja, o reconhecimento aos diferentes modos de falar e tomar o maior cuidado para não incorrer no erro de considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou até mesmo erradas, ou ainda incorrer em questões relacionadas ao preconceito linguístico.

Segue mais um exemplo relacionado à variedade padrão e não padrão da língua:

Exemplo 6 (vol.5, p.82)

As personagens das histórias em quadrinhos usam palavras e expressões de uma variedade não padrão, como, por exemplo, “sô”, “ond’ê”, “ta”, “uquê”, “tou”, “que qui foi”, “vamolá”, “pera aí”, “pra dirigir”.

- *Como ficariam essas palavras e expressões na variedade padrão?*

Novamente, é uma atividade de transposição da linguagem falada para a linguagem escrita. O que pode acontecer, nesses casos, é que se não houver uma intervenção do professor, já que não há indicações de como proceder no manual do professor, no que se refere a explicações sobre variedades linguísticas, o aluno poderá ser levado a ter uma visão monolítica e uniformizada da linguagem.

A proposta que segue sugere a reestruturação de falas, presentes nas tiras, que estejam em desacordo com a norma culta ou que não “soem tão agradável” :

Exemplo 7 (vol. 8, p. 263)

Leia esta tira, de Jean Galvão:



No último quadrinho, a garota demonstra estar descontente com o uso que seu interlocutor faz dos pronomes.

- Que correção você faria para a fala do rapaz soar mais agradável ou ficar de acordo com a variação padrão? Como você justificaria essa correção?
- E você? Prefere que seus amigos, namorado (a) usem a variação padrão ou uma variação não padrão? Por quê?

Outra questão muito presente nos materiais didáticos analisados é a não sistematização da linguagem falada, mas sim a pontual preocupação com a aplicação de regras gramaticais da Língua Portuguesa, principalmente o uso de verbos e de pronomes. A principal preocupação dos elaboradores de material didático acaba sendo se o aluno sabe distinguir variedade padrão de não padrão, imiscuindo-se de fazer comentários no material didático ou até mesmo no manual do aluno sobre a riqueza da língua, a diversidade de aplicações e seus diferentes usos, variações regionais, formas coloquial e norma padrão.

Segundo o PNLD (2008, p.12), um dos objetivos centrais do ensino da Língua Portuguesa é desenvolver “as competências e habilidades envolvidas na compreensão e variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística”. Dessa forma, é fundamental que os livros didáticos explicitem as questões relacionadas às práticas de uso da língua de modo que os alunos possam adequar a sua linguagem às diferentes situações de uso.

Há uma tendência em se dicotomizar a produção linguística entre o que é padrão – referindo-se à escrita - e o que não é padrão – referindo-se à fala, entretanto o ideal, segundo Kleiman (1995) e Marcuschi (2007), seria propor um contínuo entre as duas modalidades, ou seja, a oralidade estaria relacionada à escrita quando o foco está no conteúdo e a escrita, então, apresentaria traços mais comuns à fala quando houver mudança de foco (inter-relações pessoais). As práticas letradas, por exemplo, em instituições como a família (práticas coletivas, então) introduzem as crianças no mundo da escrita com muito sucesso. Essa relação pode se dar por meio da colaboração ou da participação em pequenos grupos, discutindo as formas adequadas da produção. O papel do adulto nesse processo de letramento passa a ser muito relevante tanto na aquisição da oralidade quanto da escrita. Por isso, cabe à escola o ensino da escrita – daí a importância de os materiais didáticos serem coerentes com essas práticas – em que se prioriza o que há de comum entre a oralidade e a escrita, deixando para um segundo plano as diferenças. Nesse caso, passam a ser pertinentes para a nossa pesquisa, também, as questões relacionadas ao Letramento à medida que essa noção desconstrói o mito da oposição entre oralidade e escrita. (ROJO, 2005)

6.1.2.3 Atividades em que a linguagem oral é meio e não fim:

Selecionamos exemplos de atividades em que haverá situações mediatizadas pela linguagem oral, ou seja, propostas em que os alunos procederão a comentários oralmente a respeito de diferentes temáticas. Haverá momentos em que as respostas serão produzidas a partir da leitura de textos ou até mesmo respostas de cunho pessoal. Nesses casos, pressupõe-se que os alunos utilizarão uma fala improvisada em situações de interlocução conversacional, ou seja, conforme Dolz e Schneuwly (2004), o oral espontâneo. Inegavelmente os alunos utilizarão a linguagem oral quando forem comentar com os colegas as suas experiências vividas (vide exemplo 8), sem a preocupação com as normas gramaticais, algo bastante diferente de uma utilização escrita, em que tópicos podem ser revisados e até mesmo corrigidos. Essa prática não é possível em exposições orais, como as que serão mencionadas a seguir, por não ser esse o propósito da atividade. Ademais, as comunicações orais poderão estar relacionadas à utilização de meios linguísticos ou prosódicos, conforme asseveram Dolz e Schneuwly (2004). Além disso,

meios não linguísticos da comunicação oral poderão ser utilizados, como posturas, olhares, gestos, expressões faciais, entre outros. São recursos facilmente utilizáveis quando se trata de utilização da linguagem oral.

Seguem os exemplos 8 e 9 que versam sobre a utilização de linguagem oral:

Exemplo 8 (vol. 6, pág. 126)¹¹

Professor: Sugerimos que esta atividade seja desenvolvida oralmente a fim de haver maior interação e troca entre os alunos.

- *Você já viveu alguma situação difícil em que tenha sido ajudado por alguém? Se sim, conte para os colegas como foi essa experiência.*

Exemplo 9 (vol. 8, p. 192)

- *Troque idéias com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características do texto dissertativo-argumentativo?*

Nas propostas 8 e 9, indubitavelmente são oportunizadas situações em que favorecem o uso da língua oral na interação em sala de aula, seja entre o aluno-aluno ou aluno-professor, conforme proposto nos encaminhamentos das atividades ao professor (“Sugerimos que esta atividade seja desenvolvida oralmente a fim de haver maior interação e troca entre os alunos”), entretanto não podemos desconsiderar, assim como propõem os PCNs (1997), que reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental não é suficiente, embora o espaço da sala de aula seja um espaço público, não quer dizer que a interação entre os alunos-professor leve a um compartilhar dos mesmos valores, referenciais e cosmovisão. Em virtude disso, é necessário que sejam oportunizadas aos alunos situações sociais até mesmo fora do espaço escolar a fim de dominar a fala pública em diferentes situações, seja por meio de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, entre outros.

É importante ressaltar que o professor deverá orientar que o uso proposto nos dois exemplos supracitados é totalmente diferente do utilizado em seminários ou debates, por exemplo, muito embora os alunos utilizem-se da linguagem oral para as exposições de suas idéias a respeito dos assuntos propostos.

A seguir, temos mais um exemplo de atividade em que se propõem exposições orais dos alunos:

¹¹ . Exemplo 8 e 9 – Coleção 1.

Exemplo 10



Adolescentes, pais e outras questões

Para você, o que é a adolescência? Como ela é vivida hoje? E como seus pais viveram esse período? Quais são os desejos dos adolescentes? Como é a sua relação com seus pais? Para obter respostas para essas e outras questões, você deverá seguir os passos abaixo.

- 1º) A classe será dividida em 4 grupos. Cada grupo fará a leitura das questões que deverão discutir.

Professor, se desejar, poderá pedir ao grupo que escolha apenas uma ou duas questões.

Questões

Grupo 1

1. Na sua opinião, o período da adolescência é uma fase de transformação/mudança também para os pais? Que situações podem comprovar sua resposta?
2. Para você, o adolescente enfrenta desafios? Quais são? Que consequências eles podem trazer à vida do jovem?
3. É possível afirmar que todo jovem entra na adolescência e sai dela em um tempo certo, determinado? Justifique.
4. É comum vocês fazerem perguntas como: Quem sou eu? De que eu gosto? O que eu quero?



Grupo 2

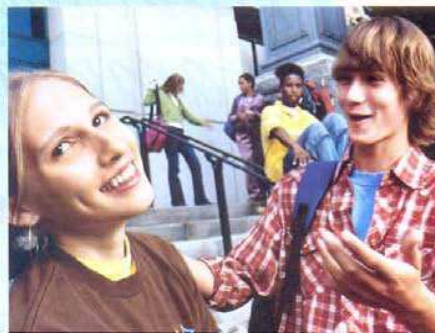
1. Você está satisfeito com seu corpo? Gostaria de mudar algo? Por quê? Para você, é comum o jovem sentir-se insatisfeito nessa fase?
2. O que pensam seus pais sobre a entrada de seu(s) filho(s) na adolescência?
3. Será que, na época de seus pais, a adolescência era muito diferente do que é hoje? Que tipo de jovem eles eram? Do que gostavam? Que comentários eles fazem sobre essa época?
4. É possível um ser humano amar e odiar ao mesmo tempo? É comum o adolescente dizer que não ama mais seus pais como os amava na infância? Por quê?



Professor, o objetivo da atividade não é dizer o que é certo ou errado ou oferecer conclusões a respeito do que foi apresentado pelos alunos. O importante é abrir um espaço para fazer circular livremente os diferentes pontos de vista sobre os temas abordados nas questões, assegurando a todos a participação e o direito a voz. Escolha um dos grupos e grave a apresentação feita por ele. Depois transforme essa gravação em um texto escrito. O material será utilizado na seção Conversando sobre linguagens (pág. 231).

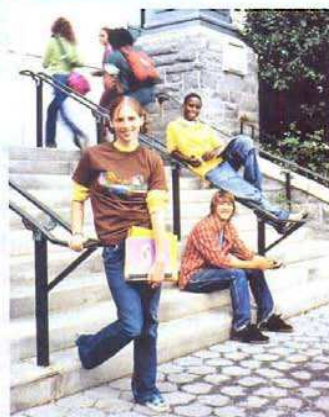
Grupo 3

1. Que conflitos podem ser vividos com mais intensidade nessa fase da vida?
2. Na sua opinião, o que o jovem deseja? Quer chamar a atenção dos parceiros de sua idade? Conquistar novas amizades? Realizar novos feitos?
3. Você tem um grupo com o qual se identifica ou convive? O que possibilita essa identificação entre vocês? O que há de comum entre você e esses jovens?
4. Como seus pais lidam com a idéia de independência adquirida “de repente”?



Grupo 4

1. Na sua opinião, que limites podem ser impostos ao adolescente?
 2. Quando seus pais discordam de alguma atitude sua, como você se sente? O que faz? Questiona ou aceita a posição deles?
 3. Como seus pais vêem a forma como você se veste, as roupas que usa, o estilo que adota?
 4. É comum você ouvir de seus pais expressões como “Você é diferente.”, “Você não é desse tipo.”, “Não estou te reconhecendo.” etc., para convencê-lo a não fazer algo que você deseja? Que outras expressões também são usadas por seus pais quando querem dificultar a saída dos filhos para festinhas, dormir em casa de amigos etc.?
- 2º) Após a leitura das questões, troquem opiniões com o grupo. Fiquem atentos aos diferentes pontos de vista e às situações apresentadas pelos colegas para sustentar suas posições.
- 3º) Analisem o que discutiram, organizem as informações, as idéias e elaborem uma conclusão para ser apresentada oralmente aos demais grupos.
- 4º) Escolham um integrante do grupo para fazer essa apresentação. Outros grupos poderão intervir, discordar ou acrescentar algo que considerem importante para complementar o tema apresentado.



VEJA

- **Apenas amigos** (EUA/Canadá, 2003). Rapaz apaixonado pela amiga sofre por achar que está uns quilos acima do peso normal.
- **Sorte no amor** (EUA, 2006). Uma garota que tem muita sorte e um rapaz muito azarado vêm a sorte deles mudar após a troca de um beijo.

Outra seção voltada para o trabalho com a oralidade é “Debatendo com o colega”, conforme exemplo 10, acima. O que nos causou surpresa, entretanto, é que essa seção foi contemplada uma única vez durante toda a Coleção 2. Criou-se, inclusive, um ícone

colorido para fazer referência a essa seção, mas só aparece uma atividade relacionada a ela, no volume 7.

Ao observarmos a organização da Coleção 2, imaginamos que pudesse ser uma seção que contribuiria para a reflexão sobre o gênero oral “debate”, já que o nome da seção faz referência a isso, mas não foi o que aconteceu. É uma atividade que propõe aos alunos, divididos em grupos, a discussão de inúmeras questões relacionadas ao tema “Adolescentes, pais e outras questões”. As questões a serem discutidas fazem parte do material, entretanto não há orientações ao professor nem ao aluno de como realizar a atividade. Somente, ao final da seção, aparecem alguns comandos, que em síntese, são: “... troquem opiniões com o grupo...”, “Analisem o que discutiram, organizem as informações e elaborem uma conclusão para ser apresentada oralmente aos demais grupos”.

A atividade, na verdade, propõe situações mediatizadas pela linguagem oral, ou seja, os alunos expõem oralmente os seus pontos de vista a respeito de um determinado tema. A seção “Debatendo com os colegas” oportuniza o trabalho com compreensão e produção de textos orais, mas não sistematiza quanto ao gênero adequado a situações públicas e formais, como o debate, por exemplo.

Ressalta-se que não foram apresentadas orientações para a preparação e apresentação de textos orais, com indicações de como proceder quanto à organização do tema, à utilização de recursos visuais, à delimitação do tempo, à postura física e à adequação da linguagem ao contexto dado, algo esperado quando se trata de um debate.

6.1.2.4 Atividades orais (ou escritas) tendo como tópicos aspectos da oralidade:

Abordaremos como a língua oral pode ser utilizada como interação aluno-aluno e aluno professor. O exemplo proposto a seguir se refere a um trabalho de interpretação de texto concomitantemente com aspectos ligados à linguagem oral.

Exemplo 11 (vol.7, p.114)¹²

Em relação à linguagem utilizada pelos adolescentes, o narrador diz:

12. Exemplo 11 – Coleção 1. Atividade na íntegra no anexo 1.

“A turma tem linguagem própria, uma variante local de um ramal regional da vertente adolescente da língua”.

De acordo com essa afirmação:

A linguagem usada pela turma é igual à usada pelos demais adolescentes? Por quê?

Ela é igual à linguagem usada pelos demais brasileiros?

Como indicação de resposta esperada para o primeiro item, os autores propõem: “Não, pois ela é uma variante da linguagem adolescente. Prof.: Se necessário, faça um esquema na lousa, a fim de mostrar que a linguagem da turma está no nível três das derivações: primeiro há a linguagem adolescente nacional; dela deriva um ramal regional; e deste, deriva a linguagem do grupo” e para o segundo item: “Absolutamente não, pois se a linguagem dos adolescentes já é diferente da dos demais brasileiros, a da turma é mais diferente ainda”.

O primeiro exercício proposto está presente na seção “Estudo do texto”, em que o professor encaminha as questões de compreensão e de interpretação de texto, entretanto o que se propôs foi apresentar as diferenças entre a linguagem dos adolescentes da turma e a dos demais brasileiros. A que brasileiros os autores se referiram? Como não houve introdução alguma a esse assunto, no material, de como trabalhar com os alunos essas variedades linguísticas, não conseguimos entender a pertinência do que foi exposto, bem como as respostas esperadas.

Segundo Marcuschi (2001), a linguagem falada em inúmeros livros didáticos aparece tratada como relacionada ao léxico, restrita ao uso de gírias, linguagem coloquial e simplificações. Muitos autores de materiais didáticos utilizam as expressões idiomáticas e frases feitas no cotidiano como características da língua falada, como se esta pudesse ser captada na imanência do código.

A atividade como a supracitada poderá levar o aluno a uma compreensão equivocada sobre as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as diversas formas da linguagem oral e da escrita. Mais uma vez, será de responsabilidade do professor fazer observações quanto às distinções entre linguagem oral e escrita, pois as respostas às atividades propostas no material didático são insuficientes para dirimir eventuais questionamentos dos alunos.

Outra abordagem relacionada à linguagem oral presente na Coleção 2 é a condução de atividades a partir de comandos relacionados à oralidade, mas que não levam a reflexões da linguagem propriamente dita. Poderíamos mencionar que são atividades que tratam a linguagem oral como mídia para a realização de outros exercícios, como bem pontuam Silva e Mori-de-Angelis (2003). Indiscutivelmente, espera-se de uma coleção a presença de atividades que proponham a utilização da linguagem oral enquanto interação em sala. Nesse sentido, a atividade supracitada atende a esse propósito, assim como várias outras tiragens mencionadas nesta pesquisa, pois os alunos, sem dúvida, utilizam-se da linguagem oral para as exposições ou até mesmo para as interações com os professores. O que está em discussão nessa tiragem é a função que essa utilização representa, ou melhor, que tipo de conhecimento relacionado à linguagem oral foi construído em uma atividade com essa ?

Somente propor atividades em que a linguagem oral seja implicada não quer dizer que se esteja encaminhando um trabalho efetivo de produção e compreensão de textos orais. Não importam as atividades e sim a criação de propostas que, de uma certa forma, possam ser vistas como atividades de exposição oral, com sistematização ou indicação de mediação por parte dos professores, principalmente no que tange à importância de o docente alertar para que tipo de texto oral esteja sendo enunciado. Sentimos falta, na análise das Coleções em questão, dessas indicações. É importantíssimo que as atividades relacionadas à linguagem oral propiciem tanto a interação em sala de aula quanto o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, deve-se levar em consideração o trabalho com a diversidade linguística e o desenvolvimento de capacidades de linguagem, uma vez que devem ser oportunizadas aos alunos condições de produção de diferentes tipos de textos em diversas situações comunicacionais.

Como vimos na análise, pouca atenção tem sido dada à oralidade e aos gêneros orais em sala de aula, o que inevitavelmente afeta a formação do educando, haja vista a crescente necessidade de as pessoas se colocarem oralmente, reivindicando seus direitos, argumentando e contra-argumentando os seus pontos de vista e até mesmo refutando colocações apresentadas. Muito embora a linguagem oral esteja presente em sala de aula, seja nas leituras orais de textos, debates de temas diversificados, apresentação de trabalhos e correção de exercícios em diferentes áreas do conhecimento, conforme já

mencionamos, ainda não se dá a devida atenção ao processo, até mesmo porque muitas atividades realizadas pelos alunos evidenciam tão somente a mera expressão oral, desvinculadas de práticas de reflexões de seus usos, não propiciando o conhecimento sobre a linguagem oral que estaria em construção durante as referidas atividades.

No que se refere a gêneros orais, mais especificamente, o que observamos na análise foram atividades que não levaram os alunos à reflexão sobre os gêneros trabalhados, mas sim indicações sumárias sobre os conceitos dos gêneros, postura do apresentador, linguagem adequada ao contexto e questões relacionadas à entonação, no caso de apresentação de um seminário, por exemplo, imaginando-se que a partir dessas indicações o aluno já tivesse condições de proceder à realização de um debate, de um seminário ou participar de uma encenação teatral, faltando-lhes subsídios para a realização dessas atividades.

A seguir, procederemos às considerações finais de nossa pesquisa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minha prática educativa, tenho observado que alguns professores de Língua Portuguesa acreditam que o oral não deva ser ensinado em virtude de ser visto como algo espontâneo – expressão de sentimentos e de ações cotidianas entre amigos e familiares – já trazido de casa ou em outras situações quando a concepção de trabalho com a oralidade depende exclusivamente do escrito e, como estratégias de ensino, os professores optariam por uma produção oral somente a partir de textos escritos.

Nesta pesquisa, baseados na teoria de gêneros do discurso feita por Bakhtin (2003), na proposta de ensino de gêneros por meio do modelo e sequência didáticos de Schneuwly e Dolz (2004) e nos estudos sobre Letramento feitos por Kleiman (1995), Soares (2002), Tfouni (2006) e Marcuschi (2001), fomos levados a um novo repensar sobre o ensino do oral em sala, a não dicotomização de oralidade e letramento e a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais na escola, mais especificamente, no caso de nossa pesquisa, os gêneros orais em sala. À medida que nos fundamentamos teoricamente, percebemos o quanto é possível sistematizar o ensino da oralidade em sala, bem como, a partir de modelos didáticos e sequências didáticas, conforme acima mencionado, proceder ao ensino de gêneros. Logo, as menções iniciais a respeito de o oral não ser “ensinável” passam a ser desconstruídas, pois essas concepções tornam-se questionáveis à medida que inúmeros pesquisadores, como os já mencionados, têm tentado mostrar como é possível “olhar” os gêneros como objetos de ensino. Além das pesquisas dos especialistas, há orientações em documentos oficiais de nosso país, como os PCNs (1997, p.17), que indicam que o “ensino da língua oral não é trabalhar a capacidade de falar em geral e sim desenvolver o domínio dos mais diversos tipos”.

Tendo como pressuposto que os materiais didáticos deveriam trabalhar com a oralidade, a nossa hipótese de pesquisa é que pouca atenção tenha sido dada a esse gênero, afetando a formação do aluno no que concerne às capacidades de argumentação, contra-argumentação, exposição e refutação. Procedemos, então, à análise de materiais didáticos de LP a fim de obtermos respostas conclusivas a esse respeito. Como tomamos a decisão de categorizar as representações da oralidade encontradas nos materiais didáticos, gostaríamos de fazer as considerações, primeiramente, a respeito das atividades que se aproximam de gêneros orais e, em seguida, de representações de

oralidade (atividades relacionadas à oralização da escrita, propostas de atividades relacionadas à norma padrão *versus* norma não padrão ou que resvalam na oralidade; atividades em que a linguagem oral é meio e não fim e atividades orais (ou escritas) tendo como tópicos aspectos da oralidade.

Com relação às atividades que se aproximam de gêneros orais, observamos uma incidência pequena de atividades que privilegiam os agrupamentos do *expor* (vide quadro 6). Tendo em vista o número de volumes analisados, ou seja, quatro por coleção, podemos considerar que, na Coleção 1, a incidência de gêneros orais não chegou a dois por volume e, na Coleção 2, houve a proposta de praticamente um gênero por volume, mas esse trabalho inserido em um projeto coletivo que encerra cada uma das unidades que compõem os volumes. Embora a incidência de atividades relacionadas a gêneros orais tenha sido pequena, não podemos deixar de mencionar que as propostas dessas atividades estão em consonância com as teorias de gêneros textuais propostas por especialistas desse assunto. Há que se destacar, entretanto, que talvez um dos motivos para o número reduzido de propostas voltadas aos gêneros orais (em materiais didáticos e nas escolas) seja o número ínfimo de publicações acadêmicas que tratam desse assunto. Outro fator que pode contribuir para a não inserção de mais atividades voltadas aos gêneros orais é a falta de tecnologia da comunicação, ou seja, vídeos e áudios que se fazem necessários para os processos de ensino-aprendizagem (em especial atividades de gêneros orais) na atualidade. Nesse caso, talvez falte interesse das editoras em investimentos desse tipo por dois motivos: o primeiro deles seria a participação em programas ministeriais (PNLD, PNLEM e PNLA) apresentando livros didáticos que incluam materiais pedagógicos de apoio (vídeos e CDs) – isso inegavelmente encareceria os *kits* de material didático comprados pelo governo, em caso de escolas públicas, e, pelos pais, em caso de escolas particulares e o segundo fator seria o risco que muitas editoras correriam de não adoção de seus livros em virtude de as escolas não terem infraestrutura (vídeos, gravadores, televisores) para a execução dos materiais em questão.

O que podemos depreender, depois de analisar as duas coleções, é que há atividades orais que se aproximam da definição de gêneros, conforme apontou a análise, e que há atividades de representações orais que se aproximam da definição de letramento

enquanto um *continuum* entre oralidade e escrita. Tfouni assevera que se deve “aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral”. E é exatamente isso que encontramos em uma das categorizações das representações da oralidade – atividades orais (ou escritas) tendo como tópicos aspectos da oralidade – em nossa análise, ou seja, a interpenetração entre oralidade e letramento.

Mais uma vez os autores das obras analisadas demonstraram estar inteirados com os recentes estudos voltados ao letramento e à oralidade. A questão que levantamos é a pouca atenção dada à oralidade, embora haja atividades relacionadas a esse gênero, ainda assim não acreditamos que o que está proposto nos materiais didáticos seja suficiente para tornar os alunos aptos a se posicionarem oralmente nas mais diversas situações sociais a que serão submetidos em nossa sociedade moderna.

Acreditamos que conseguimos atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, como fazer um levantamento do estado da arte dos estudos sobre oralidade; analisar as propostas de atividades que intencionem desenvolver a oralidade e os gêneros orais encontrados nos materiais didáticos e apontar as principais representações de oralidade (explícitas ou implícitas) nos materiais didáticos analisados, entretanto, muitas outras questões ainda podem ser levantadas a respeito do trabalho com a oralidade e com os gêneros orais nos materiais didáticos. Evidentemente, não tínhamos a menor pretensão de esgotarmos esse assunto nesta pesquisa acadêmica, mas jamais imaginávamos que tantos outros questionamentos adviriam depois de iniciada a nossa análise. Um dos desdobramentos desta pesquisa foi a criação, na Instituição em que trabalho, de um grupo de estudo formado por coordenadoras e professoras de Língua Portuguesa, de Ensino Fundamental e Médio. Muitas discussões têm sido levantadas acerca de como trabalhar com a oralidade e com os gêneros orais em sala de aula e de que forma poderemos propor essas reflexões aos professores das diferentes escolas que compõem a nossa Rede de Ensino. Além disso, procedemos a uma pesquisa com alguns professores de Língua Portuguesa, que fazem parte de nosso corpo docente, com o objetivo de levantar as razões pelas quais a oralidade e os gêneros orais não têm recebido uma atenção especial em sala de aula. O resultado dessa pesquisa servirá de subsídios para outras discussões, que não cabem no momento.

Indubitavelmente, Schneuwly e Dolz (2004) muito contribuíram com a proposta de ensino de gêneros por meio da construção do modelo didático e sequência didática, entretanto ainda há muito o que se pesquisar acerca de representações da oralidade em materiais didáticos, bem como a criação de modelos que didatizem o ensino de diferentes gêneros orais.

Para a efetivação do trabalho com a oralidade e gêneros orais em sala de aula, seria imprescindível que fossem criadas políticas que garantissem esse ensino. O que nos parece uma contradição é que, embora importantes, os PCNs apregoam o ensino da oralidade e de gêneros textuais em sala de aula, todavia não apresentam propostas de operacionalização. Em virtude disso, esses referenciais suscitam dúvidas de como proceder de maneira satisfatória para esse ensino. Outra reflexão a que somos levados é que no mesmo documento governamental há inúmeras indicações da necessidade de um trabalho com o oral, mas não existe, ainda, uma política pública de compra e distribuição de livros didáticos que tenham CDs ou DVDs como periféricos, tão importantes no processo de ensino-aprendizagem. De qualquer forma, é inegável que todos são, de uma certa forma, responsáveis pela discussão dessa política, incluindo o governo, as Universidades, os documentos educacionais oficiais (PCNs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), expedido pelo MEC, os professores, os pesquisadores, os autores de materiais didáticos, as editoras, enfim, toda a sociedade. Os documentos oficiais podem sistematizar essa cobrança, elencando as prioridades do ensino; o PNLD tem a responsabilidade de trazer as análises criteriosas dos professores que prestam serviços ao MEC, até porque as editoras, por intenções de mercado, têm interesse de seguir os apontamentos dos pareceristas do MEC; as Universidades têm a obrigação de elaborar programas acadêmicos mais completos, que incentivem o trabalho com gêneros nos cursos de graduação; os pesquisadores podem intensificar os seus estudos sobre gêneros e questões relacionadas à oralidade e, então, publicar materiais que auxiliem os profissionais da educação. Dessa forma, talvez consigamos contribuir para a melhoria de ensino em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa**. Versão impressa de comunicação de mesmo nome apresentada em uma mesa temática sobre material didático no II Congresso Internacional Todas as Letras: Linguagens, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.
- BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J. P. **Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?** In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo. EDUC. Campinas. Mercado das Letras, 2000.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo. EDUC. Campinas. Mercado das Letras, 2000.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- BUENO, L. **Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo**. Instrumento (Juiz de Fora), 2009.
- CARMAGNANI, Anna Maria G. **Ensino Apostilado e a Venda de Novas Ilusões**. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos; (tradução B&C Revisão de Textos S.C. Ltda.). – 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona).** In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **O oral como texto: Como Construir um Objeto de Ensino.** In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. e de PIETRO. **A Exposição Oral.** In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 25 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HAVELOCK, Eric. **Prefácio a Platão.** Tradução de Enid Abreu Dobránsky. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

KENNEDY, George A. **Classical Rhetoric.** 2 ed. Chapel Hill e London. The University of North Carolina Press, 1999.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In.: DIONÍSIO, A. P e BEZERRA, M. A. (orgs.) **O livro didático de Português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P e BEZERRA, M. A. (orgs) **O livro didático de Português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001-2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**. A nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PISA 2006. Estrutura da avaliação: conhecimentos e habilidades em Ciências, Leitura e Matemática. – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos; (tradução B&C Revisão de Textos S.C. Ltda.). – 1. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, R. **Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber?** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, s/d.

ROJO, R.(org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo. EDUC. Campinas. Mercado de Letras, 2000-2001.

ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

ROJO, R e CORDEIRO, Glaís Sales. **Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer.** In: SCHNEUWLY, B e Dolz, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. **O livro didático de Língua Portuguesa.** Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2006/ldq/text5.htm>>. Acesso em: 08 ago. 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenética.** In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros Escolares – das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino.** In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY B., DOLZ, J. e NOVERRAZ, M. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY B., DOLZ, J. O oral como texto: Como Construir um Objeto de Ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B e Dolz, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes e Mori-de-Angelis, Cristina Cagnoto. Livros didáticos de Língua Portuguesa (quinta a oitava séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: In.: DIONÍSIO, A. P e BEZERRA, M. A. (orgs.) **O livro didático de Português.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes. 1980.

ANEXOS

Anexo 1 “Argumentação oral: a discussão em grupo”, Coleção 1 (vol.6)

Anexo 2 “O debate deliberativo”, Coleção 1 (vol.6)

Anexo 3 “O seminário”, Coleção 1 (vol.7)

Anexo 4 “O debate regado público”, Coleção 1 (vol.8)

Anexo 5 “Mesa-redonda”, Coleção 2 (vol.7)

Anexo 6 “Debate ao vivo”, Coleção 2, (vol.8)

Anexo 7 “Medo de crescer”, Coleção 1 (vol.7)

Anexo 1 – (vol.6)

Produção de texto

ARGUMENTAÇÃO ORAL: A DISCUSSÃO EM GRUPO

Photodisc/Getty Images



Utilizamos a linguagem oral em várias circunstâncias de nossa vida: em casa, na escola, no trabalho, em conversas com os amigos, em festas e encontros. Em algumas dessas situações, o uso da língua oral é mais espontâneo e não segue normas ou procedimentos preestabelecidos. Já em outras situações, pode haver regras e fatores que orientam a produção do texto oral, tais como o momento adequado de falar, o tempo de que cada pessoa dispõe para usar a palavra, o direito de expor idéias ou de rebater as idéias do outro, e assim por diante.

Neste volume e nos próximos, você desenvolverá muitas atividades relacionadas com a produção de textos

orais. Estudará principalmente os **gêneros orais públicos**, isto é, aqueles que empregamos normalmente em nossa vida, dentro ou fora da escola, como o seminário, a entrevista, o debate regrado, o debate deliberativo e a discussão em grupo.

O que é uma discussão em grupo?

A discussão em grupo é um gênero argumentativo oral, produzido coletivamente sempre que há a necessidade de os participantes de uma equipe expressarem seu ponto de vista sobre um assunto, geralmente polêmico. Ela pode ocorrer em diferentes situações sociais: na escola, no trabalho, em reuniões da comunidade, etc.

Geralmente ela é feita com certos objetivos, como levar os participantes a analisar uma situação, levantar dados e pontos de vista para depois apresentar uma opinião, preparar-se para redigir um documento ou participar de um debate, etc. Por essa razão, é comum a discussão em grupo dar origem à produção de outros gêneros textuais, sejam orais, sejam escritos.

A seguir você vai ler depoimentos de três alunos vítimas de brincadeiras e perseguições de colegas de escola. Leia-os.

Regras para a discussão em grupo

Não há regras rígidas para a realização da discussão em grupo. Como nesse gênero não há a figura oficial de um mediador (pessoa que organiza as discussões), deve vigorar na discussão o princípio do **respeito ao outro**, o que significa estabelecer condições de igualdade entre os participantes. Assim, devemos respeitar a vez de falar e as idéias do outro, mesmo que diferentes das nossas. O tempo da discussão varia e é estipulado pelos integrantes do grupo.

Depoimento 1

Minha vida escolar não é a melhor. Gosto muito dos professores, mas de umas semanas para cá andam me difamando por causa de um trabalho escolar. Estou sendo rejeitada por algumas pessoas da minha classe. Na aula de educação física, dizem que sou baixa e frágil, então não sirvo para nada... (aluna de 6ª série, 12 anos)

Depoimento 2

A minha vida aqui na escola é assim: não arrumo briga porque na escola não é lugar de caçar encrenca, é para estudar. Então, eu vou contar a minha história aqui na escola. Quando eu venho

para a escola, os meus colegas me cumprimentam e eu os cumprimento. [...] Copio as minhas coisas e a professora pergunta se está tudo bem, eu falo que está. Na hora do recreio, uns meninos ficam [me] passando a mão [...], daí eu falo para as funcionárias e elas falam para o diretor. O diretor vai na classe e chama os meninos, que levam suspensão, e pede para a mãe deles vir aqui na escola. As mães explicam para o diretor que pediram para que não façam isso. Tem uns que me ameaçam; então, por isso, eu não abro mais a minha boca para nada. Se passo perto deles, fico de boca calada porque sei que são marmanjos e tenho muito medo deles.

Quase não saio de casa porque a minha mãe sabe do que acontece na escola, então ela não deixa; choro que quero sair. Minha mãe não me deixa ir na casa de minha tia e se eu ficar chorando, ela me põe de castigo. Fico um mês de castigo e não posso brincar nem dentro de casa. (aluna de 10 anos, 4ª série)

Depoimento 3

A escola é a segunda casa para mim, fico contente de vir à escola, tenho muitos amigos e inimigos. Sou muito fracote, às vezes me discriminam, falam que sou “japonês”, que sou “tolo”, mas tudo bem. Tenho uma professora boa e gosto dela... (aluno da 4ª série, 11 anos)

(Textos e proposta de atividades extraídos e adaptados de: Cleo Fante, *Fenômeno bullying. – Como prevenir a violência na escola e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005. p. 25, 37 e 132-3.)



Sob a orientação do professor, forme um grupo com alguns colegas a fim de realizar uma discussão em grupo. Escolham um dos textos lidos e discutam e analisem o caso, levando em conta o roteiro que segue. Não há necessidade de responder a todas as questões apresentadas em cada item; contudo, seria conveniente que, em algum momento, as questões ou algumas das questões não abordadas fossem incluídas na discussão.

Antes de iniciarem, escolham um dos alunos do grupo para ser o **relator**, isto é, para anotar as ideias mais importantes e, posteriormente, apresentar para a classe um resumo da discussão.

1. Identificação do problema relatado e vivido pelo estudante

- O que incomoda o aluno que deu o depoimento escolhido?
- Como você vê a situação dele na escola?
- A vítima sente-se feliz, infeliz ou indiferente à situação?

2. Identificação dos motivos que causaram o problema

- O que você pensa de comportamentos como esses do agressor? O que pensa das pessoas que praticam esse tipo de agressão?
- Na sua opinião, o que leva os agressores a agir desse modo?
- Que tipo de aluno os agressores geralmente escolhem como vítima?

3. Análise da situação

- A vítima tem recebido apoio de alguém?
- Você concorda com o modo como a vítima vem agindo? O que você faria se estivesse no lugar dela?
- Quando citados, os colegas de classe, os professores, os funcionários da escola e os pais da vítima vêm agindo corretamente para resolver o problema? Por quê?

Tomada de notas

O **relator** deve anotar as ideias mais importantes que surgirem durante a discussão em grupo. Se houver divergência de ideias, deve anotar os dois pontos de vista.

Concluída a discussão, o relator passa a limpo suas anotações, priorizando os pontos mais importantes e eliminando o que for secundário.

4. Sugestões e propostas

- Você já foi vítima de “brincadeiras” parecidas, ou já presenciou ou praticou algo parecido? Se sim, conte como o problema foi resolvido, para que a solução sirva de sugestão em casos semelhantes.
- Na sua opinião, o que poderia ser feito para resolver o problema do estudante do depoimento escolhido?
- Na sua opinião, como os colegas de classe poderiam ajudar?
- E os professores, o diretor e os funcionários da escola? Como deveriam atuar para evitar esse tipo de agressão?
- E os pais da vítima, como deveriam agir?
- Como os pais dos agressores deveriam lidar com os filhos para que eles deixem de ter esses comportamentos?



Keystone

Ao final da discussão, o relator deve apresentar à classe um **resumo oral** das idéias mais importantes discutidas no grupo. Portanto, o relator não deve ler suas anotações; deve apenas se apoiar nelas, olhando-as de vez em quando, e reproduzir oralmente o que foi discutido. A classe, por sua vez, deverá prestar atenção nas idéias apresentadas, observando se, entre os grupos, há idéias comuns ou diferentes.

Anexo 2 – Coleção 1 (vol.6)

Produção de texto

O DEBATE DELIBERATIVO

Entre os gêneros orais, um dos mais utilizados e valorizados socialmente é o **debate**. O debate é um gênero que ficou muito conhecido na televisão, especialmente em razão do interesse despertado pelos debates realizados entre candidatos a cargos políticos importantes em época de eleição.

Mas há muitas outras situações e locais em que o debate é realizado: em escolas, comunidades de bairro, sindicatos, cinemas e teatros, universidades, etc. Dependendo da situação e da finalidade com que é produzido, ele pode ser um **debate regrado público**, utilizado para se conhecerem os diferentes ângulos e pontos de vista que envolvem um assunto polêmico (por exemplo, os projetos de governo de um candidato), ou um **debate deliberativo**, realizado quando se pretende, além de discutir o tema, **deliberar**, isto é, tomar decisões que impliquem a ação de algumas pessoas ou de todo o grupo. Neste capítulo, você vai participar de um debate deliberativo.

Você leu diferentes textos relacionados com o *bullying*. Debata com a classe o tema **Como combater o bullying na escola?**. Ao final do debate, vocês deliberarão um conjunto de medidas de combate ao *bullying* para ser tomadas pela classe e, se possível, por toda a escola.



Photodisc/Getty Images

Preparando e realizando o debate deliberativo

Pensem e discutam diferentes medidas que podem ser tomadas em relação ao problema do *bullying*. Se quiserem, poderão iniciar o debate discutindo a validade das sugestões dadas nos textos

O papel do moderador

O **moderador** é a pessoa responsável pela organização do debate: anota as inscrições dos que querem falar, controla o tempo de cada debatedor e zela pelo ambiente de respeito entre os participantes. Tem autoridade para interferir no debate, seja, por exemplo, para informar um debatedor sobre o término do tempo, seja para alertar algum participante sobre uma conduta inadequada, como agredir um colega, falar palavrões, etc.

lidos e nas discussões em grupo que fizeram no capítulo anterior, tais como criar uma brigada *antibullying*, conversar com professores, diretores e funcionários, conversar com os agressores. Poderão também pensar em tomar medidas simples, como promover um pacto com os colegas, produzir cartazes e faixas, produzir textos de campanha comunitária ou textos de opinião, realizar palestras, etc. Pensem

ainda em outras formas de combate ao *bullying* e discutam-nas durante o debate.

Num debate, é natural que muitas pessoas queiram falar ao mesmo tempo; também é possível que haja idéias divergentes entre um participante e outro. Por isso, para que o debate transcorra de modo organizado e produtivo, convém estabelecer algumas regras.



Como sair-se bem no debate

Se você quer se sair bem no debate, leve em conta estes conselhos:

1. Fale alto, claro e sem pressa para que todos ouçam e compreendam o que você diz.
2. Supere a inibição; mostre segurança, olhando diretamente para as pessoas que o ouvem.
3. Para convencer os colegas, apresente bons argumentos. Por isso, elabore mentalmente o argumento antes de falar.
4. Preste atenção no que os colegas falam para não correr o risco de apresentar idéias já expostas.
5. Evite empregar gírias ou muita repetição de expressões como **tipo, tipo assim, né, tá?**.

1. Sob a orientação do professor, elejam um **moderador**. Se quiser, o moderador poderá escolher um colega para ser seu **secretário**, que deve anotar as propostas apresentadas pela classe.

Professor: Se achar conveniente, você poderá, neste primeiro debate, ser o moderador, a fim de que os alunos percebam de modo concreto como exercer essa função. Nos próximos debates, entretanto, é importante que eles próprios exerçam esse papel.

2. Definam o tempo de duração do debate e o tempo máximo que cada debatedor terá para apresentar suas idéias.
3. Para dar início aos trabalhos, o moderador cumprimenta a classe, apresenta o tema que será debatido e abre as inscrições.
4. Quem desejar participar, seja para fazer uma proposta, seja para revidar um argumento de um debatedor, deve levantar o braço ou fazer um sinal ao moderador até que este perceba o gesto e o inscreva para falar.
5. Em situações de polarização entre dois debatedores, o mediador decidirá se permite ou não o direito de réplica e de tréplica aos debatedores.

Antes do início do debate, leiam o quadro "Princípios de um debate democrático".

Princípios de um debate democrático

1. Todos os participantes têm o direito de:
 - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro);
 - expressar suas idéias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição);
 - estar em igualdade de condições com os outros (quanto ao tempo para falar, por exemplo).
2. No debate o confronto é de idéias; assim, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento à opinião de outro, pode haver réplica, dependendo do acordo prévio estabelecido entre o moderador e os participantes.

Filmando o debate

Se possível, filme o debate para que, posteriormente, possam examinar seus pontos positivos e possíveis falhas. Além disso, a gravação do debate poderá ser exibida na feira **Solidariedade e respeito** que será realizada no final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Deliberando e executando medidas

Chegando ao fim o tempo estipulado para o debate, o moderador pede ao secretário que leia para todos as propostas apresentadas pelos debatedores e, em seguida, avalia com a classe a conveniência de acrescentar propostas ou eliminar algumas delas. Por fim, põe em votação as ações ou medidas que deverão ser postas em prática.



Photodisc/Getty Images

É provável que algumas medidas aprovadas possam ser adotadas imediatamente, enquanto outras exigirão certo tempo e trabalho coletivo. Sugerimos que esse trabalho seja realizado durante as aulas destinadas ao capítulo **Intervalo** desta unidade.

Professor: Se os alunos aprovaram medidas como a produção de cartazes, de textos de campanha publicitária e de textos de opinião, você poderá solicitar imediatamente a produção desses gêneros. Entretanto, caso não haja tempo ou condições de fazê-lo agora, poderá solicitar que produzam em casa ou durante as aulas destinadas ao Intervalo.

Avaliando o debate deliberativo

Após a realização do debate e das deliberações, façam com o professor a avaliação do debate. Que aspectos foram positivos e quais foram negativos? O que pode ser feito para alcançar um resultado melhor nos futuros debates? Se o debate foi filmado, assistam a alguns trechos dele para tirar dúvidas.

Entre outros, procurem avaliar os seguintes aspectos:

1. As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
2. Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
3. As propostas foram bem apresentadas? Os argumentos foram aprofundados? Houve argumentos repetidos?
4. Os debatedores falaram de modo claro, com altura de voz e postura adequadas? Falaram olhando para o público?
5. Houve agressividade verbal entre os participantes?
6. A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve exagerado emprego de gírias ou muita repetição de expressões, a ponto de prejudicar a qualidade da exposição?



Stock Photos

Anexo 3 – Coleção 1 (vol.7)

O SEMINÁRIO

O seminário é um gênero textual oral e público, produzido individualmente ou em grupo, com graus de formalidade que variam de acordo com a situação. Sua finalidade é transmitir conhecimentos específicos — científicos ou técnicos — relacionados a determinada área. Por isso, pertence à família dos gêneros expositivos, como o texto de divulgação científica, o texto didático, o relatório, o verbete de enciclopédia.

Planejamento e preparação de um seminário

A finalidade de um seminário é transmitir determinados conhecimentos para os ouvintes. Por isso, para ter autoridade ao discorrer sobre o assunto, o apresentador deve estar bem-preparado e conhecer o tema mais do que os ouvintes. Ou seja, deve ser um especialista no assunto.

Embora seja um gênero oral, o seminário é preparado previamente. Portanto, há geralmente um texto escrito que serve de roteiro para o apresentador ou os apresentadores.

Para a realização de um bom seminário, é preciso que a fase de preparação envolva as etapas relacionadas a seguir.

O diagrama apresenta quatro etapas de preparação de um seminário, cada uma em uma caixa colorida com uma ilustração relacionada:

- 1. Pesquisa** (caixa amarela): Pesquisar sobre o tema em livros, enciclopédias, revistas, jornais e na Internet ou vídeos sobre o tema. Ilustração: uma lupa sobre um livro.
- 2. Tomada de notas** (caixa verde): Tomar notas, copiar ou reproduzir todo o material que possa ser lido, resumido ou comentado durante a exposição: dados históricos, estatísticas, citações, comparações, exemplos, etc. Ilustração: uma mão escrevendo em um bloco de notas com uma caneta.
- 3. Planejamento** (caixa rosa): Planejar os procedimentos:
 - como iniciar, desenvolver e concluir a exposição;
 - como tratar os subtemas;
 - quais exemplos ou apoios utilizar: gráficos, dados estatísticos, fotos;
 - que materiais e recursos audiovisuais empregar: cartazes, apostilas, retroprojektor, datashow, microfone.
 Nesse planejamento, devem ser levadas em conta as características do público-alvo, como faixa etária, tipo de interesse, expectativas e conhecimentos prévios em relação ao tema. Convém também lembrar que o uso intercalado da voz e de outros recursos torna a exposição mais dinâmica. Ilustração: uma seta apontando para cima.
- 4. Produção do roteiro e de esquema** (caixa azul): Redigir um roteiro com informações-chave que orientem o apresentador: esquemas, palavras-chave, citações para leitura. Como forma de ganhar segurança, muitos apresentadores costumam redigir tudo o que pretendem expor. Mas atenção: esse texto tem apenas a finalidade de ajudar o apresentador a se ater ao tema; ele não deve ser lido integralmente. Ilustração: uma seta apontando para cima.

O seminário é produzido para uma platéia. Logo, é importante levar em conta o modo de apresentá-lo e a reação do público. Outras informações sobre esses aspectos você encontra no capítulo **Intervalo** desta unidade.

Agora é a sua vez

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham o tema que será objeto do seminário produzido por vocês. O grupo pode optar por um dos temas vistos nos capítulos anteriores desta unidade ou pelo seguinte tema: a preocupação exagerada com a aparência física. Esse é um assunto de grande importância na atualidade, pois dessa preocupação têm resultado doenças graves, como, por exemplo, a bulimia e a anorexia, que vitimam principalmente adolescentes e jovens.

Na escolha dos temas, é importante que eles não se repitam. Dessa forma, as exposições poderão compor um painel rico, informativo e muito interessante sobre saúde e bem-estar.

Escolhido o tema, organizem-se de modo que a pesquisa sobre o assunto seja feita em vários tipos de fonte: livros, revistas, enciclopédias, sites de Internet, jornais.

A apresentação do seminário ocorrerá durante a realização do projeto **Teen! Teen! Saúde!**, proposto no capítulo **Intervalo** desta unidade.

A fim de terem uma idéia de alguns dos problemas resultantes da preocupação exagerada com a aparência física, leiam os textos a seguir.

Doença de homem

Anorexia e bulimia, associados quase sempre a mulheres, atingem cada vez mais homens.

Elisa Martins

Não é de hoje que homens de todas as idades estão preocupados com a aparência. A cobrança estética já não é exclusividade feminina há um bom tempo. Mas, tal como as mulheres, muitos exageram na corrida contra a balança. O resultado tem sido um aumento no número de homens que mudam a alimentação drasticamente por conta própria e desenvolvem distúrbios como anorexia e bulimia, historicamente consideradas como doenças femininas. Segundo dados do Núcleo de Transtornos Alimentares e Obesidade (Nuttra), da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, o número de homens que buscaram tratamento quintuplicou de 2002 para 2003.

Em ambos os sexos, anorexia e bulimia aparecem basicamente da mesma forma. Na anorexia o doente se acha gordo mesmo sem estar acima do peso. Faz dietas absurdas ou simplesmente pára de comer – por isso, é considerada a única doença psiquiátrica fatal. Na bulimia, o sentimento de culpa em relação à comida faz com que, após as refeições, a pessoa provoque vômitos, tome laxantes ou diuréticos para purgar o que foi ingerido e não engordar. Há uma visão negativa da própria imagem. Só que, diferentemente das mulheres, em geral os homens que desenvolvem essas doenças não chegam à extrema magreza, como ocorre com as meninas. Anoréxicos e bulímicos geralmente já foram obesos, fizeram dietas e exercícios radicais e ficaram dotes por medo de engordar de novo.

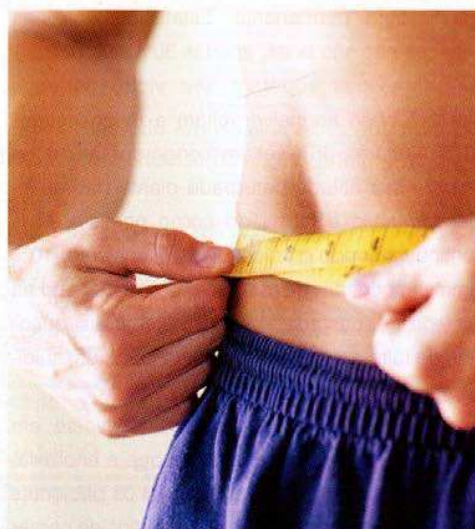
[...]

Nos homens, a bulimia é mais comum que a anorexia. Mas ambas trazem uma série de prejuízos. "A bulimia reduz o nível de potássio, fundamental para o coração", explica a nutricionista Mônica Rezende, do Instituto Nacional de Cardiologia de Laranjeiras. Já os anoréxicos sofrem mais problemas circulatórios, a doença pode levar à morte.

[...]

No caminho para a cura, o afeto familiar, aliado à ajuda profissional, é o que conta para o doente aceitar o próprio corpo, desistindo de vez da idéia de uma perfeição inatingível.

(*Época*, 12/4/2004.)



PhotoDisc/Getty Images

Quero mais

Christian Eggers e Verena Liebers

[...] no mundo todo, o número de pessoas com transtornos alimentares continua crescendo. Só na Alemanha, cerca de 500 mil mulheres e 70 mil homens apresentavam bulimia em 2000, e por volta de 100 mil mulheres, na maioria jovens entre 15 e 25 anos, sofriam de anorexia. São números aproximados, já que na maior parte das vezes oculta-se a doença. Vergonha e baixa auto-estima acabam por confinar os doentes a um círculo vicioso de compulsão e abstinência alimentar.

[...] as sensações físicas dos anoréxicos ficam reduzidas: fome, frio, calor ou dor são percebidos por eles de maneira insuficiente. Além disso, a menstruação é interrompida nas mulheres, e os homens sofrem de disfunção erétil. Outras consequências físicas decorrem dos períodos de jejum, entre elas pressão baixa e problemas dermatológicos. Mas mesmo diante dos protestos do corpo, muitos não se livram da idéia de poder, controle e realização, o que tem efeitos funestos. Pois primeiro é preciso anular esses mecanismos, para só então haver esperança de cura permanente. Estatisticamente, as chances não são boas: apenas 30% das pacientes anoréxicas superam seu vício, ou seja, ganham peso normal e voltam a ter menstruações regulares; 35% voltam a engordar um pouco embora sua atitude deturpada diante das questões de peso e forma do corpo persista; 25% continuam sendo crônicas. Nesse universo, 10% jamais encontram a cura: mesmo em meio a uma sociedade abastada, morrem pelas consequências da falta de calorias, ou então cometem suicídio.

[...] a bulimia nervosa desenvolve-se em idade um pouco mais avançada que a anorexia, em média entre 18 e 35 anos. Aqui os pacientes oscilam entre fome extrema e episódios de comer



Photodisc/Getty Images

compulsivo, [...]. Em geral não desfrutam de satisfação alguma, pois envergonham-se de sua fome e voltam a forçar o vômito.

Esses pacientes também causam muitos danos ao próprio corpo: com vômitos freqüentes, os ácidos estomacais afetam os dentes, ocorrem ulcerações do esôfago, danos em outros órgãos, problemas cardiovasculares. Por outro lado, o peso de pacientes bulímicos costuma manter-se na normalidade, e por isso é freqüente que nem sequer a família ou amigos próximos percebam o problema. Quando se submetem a um tratamento, as chances de cura são maiores que na anorexia: cerca de metade consegue livrar-se da doença, mas para 25% os vômitos continuarão fazendo parte do dia-a-dia. Os demais em geral permanecem na zona nebulosa da doença.

(Viver, nº 152.)

Anexo 4 – Coleção 1 (vol. 8)

Produção de texto

O DEBATE REGRADO PÚBLICO

O debate é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação de fala e interação entre pessoas. Apesar disso, transcrevemos a seguir, a fim de que sejam observados alguns dos aspectos próprios do gênero, um trecho de um debate em que cinco jovens entre 18 e 22 anos discutiram o tema **Transição da adolescência para a vida adulta**, a convite da revista *Pais&Teens*. O trecho que você vai ler é transcrição da segunda parte do debate. Nele, as perguntas propostas pela revista enfocaram o início da vida profissional e o relacionamento com os pais no fim da adolescência.

PAIS&TEENS — Pessoal, como foi a experiência de cada um de começar a trabalhar?

RAFAEL (19 anos, 3º colegial noturno, office-boy de dia) — Foi minha mãe quem me botou pra trabalhar, eu tinha 16 anos, não queria saber de nada. Eu não fazia mais nada na vida, não queria trabalhar, não queria estudar. Eu tinha uma vida totalmente boa: minha mãe me dava dinheiro pra sair, e eu tava lá na minha... [...] eu não queria trabalhar, não queria mesmo. Hoje eu acho que trabalhar é preciso para qualquer pessoa, porque você já está se preparando... Essa idade, essa fase que a gente tá é de transição para a vida profissional. Se eu não tiver nenhuma experiência profissional, eu vou competir com uma pessoa que tem experiência, e eu não tenho. Hoje concordo mais com minha mãe. Cabeça vazia é morada do demônio. Hoje acho que ela agiu certo, na época não, eu queria ficar sossegado.

JULIANA (20 anos, 1º ano de Nutrição de manhã, secretária à tarde) — Comecei a trabalhar porque eu quis. Eu me sentia meio mal pedindo dinheiro pro pai, pra mãe... [...] Comecei a trabalhar para ter meu próprio dinheiro, poder ter as coisas, comprar minhas coisas, não ter que ficar pedindo.

RAFAEL — É... Eu também. Depois que eu fui trabalhar é que tive a noção do que é independência financeira. Eu não precisava mais falar: "Mãe, me dá dinheiro, vou sair". [...] Agora eu me sustento. Posso ir aonde quero, é meu dinheiro!

JULIANA — Eu comecei a trabalhar em bicos, agora tenho um emprego de meio período, mais fixo. Não que o dinheiro te dê a independência total, mas você já não precisa chegar no pai e dizer: "Pai, me dá dinheiro para comprar uma roupa"... [...]

PAIS&TEENS — E essa tal da "independência total": quando vocês acham que chegam lá?

MAURO (22 anos, 4º ano de Jornalismo) — Eu ainda dependo muito dos meus pais, vou continuar dependendo por muito tempo. [...]

JULIANA — Eu penso que a independência mesmo é quando eu terminar a faculdade. Antes não tem como.

MARCOS (18 anos, 3º colegial, não trabalha) — Também acho que só depois que terminar a faculdade. Só aí vou chegar a ter condições de me tornar independente total. Ainda vou aproveitar um tempo pra mamar com os pais. (risadas) [...]

PAIS&TEENS — As pesquisas mostram que hoje os jovens demoram mais para sair da casa dos pais do que antigamente. É isso mesmo?

MARCOS — Hoje os jovens têm muito mais liberdade em casa do que antigamente. Hoje, com 18 anos eu faço coisas que meu pai com 18 anos acho que nem imaginava.



PAIS&TEENS — Vocês concordam com a imagem que tem saído na imprensa, que pinta a geração atual como mais acomodada, mais voltada para o consumo, valorizando muito as mordomias: “meu som, meu quarto, meu carro...”? A geração anterior era muito mais batalhadora?

RAFAEL — Eu concordo totalmente.

GUIDO (21 anos, 2º ano de Relações Públicas, fotógrafo free-lancer) — Mas será que eles foram tão batalhadores assim? Pô, a gente teve o impeachment.

TODOS OS OUTROS — Não vem, não! Foi uma palhaçada aquilo!

GUIDO — Não, deixa eu terminar. O pessoal foi pra rua, entende...

MARCOS — Essas passeatas foram uma palhaçada. Ouvi falar que o pessoal da outra geração batalhava mesmo, suava a camisa. [...]

MAURO — Teve também grandes diferenças históricas. Nos anos 50, 60 teve grandes eventos que eram mais socialistas. Che Guevara, Fidel Castro, União Soviética com aquele poderio todo. Tinha correntes socialistas muito mais presentes do que hoje. Hoje nós crescemos numa colônia capitalista. A gente cresceu numa idéia individualista — a gente pensa muito na gente mesmo, pelos próprios fatores que a sociedade oferece. Hoje, se você não pensar em você mesmo, se você for condescendente, você não passa nem no vestibular — começa por aí. Você então acaba sendo realmente individualista. Não que você acabe desejando que o outro se ferre, mas a competição gera isso. Antigamente não é que não tinha competição, mas era outro esquema. Antes se preocupavam: “nossa! Salário mínimo precisa aumentar, a população precisa ter mais escolas, porque saúde não sei lá o que...”. Eram preocupações inversas, mais socialistas, mais humanas. Não que a gente não seja humano, mas também é individualista por natureza, por influência. Somos uma colônia americana, temos os valores deles, a gente é capaz de parar para ver a bandeira dos EUA e não ver a nossa, ou usar uma camiseta escrito USA do que uma escrito Brasil. E quando vem escrito Brasil, vem com “z”.



RAFAEL — Você vê o que é que os meios de comunicação colocam: Nike, Reebok, Coca-Cola, e não sei o que...

MAURO — É, essas minúcias é que vão dando o perfil. A gente é assim: brasileiro só sabe torcer pelo Brasil torcendo pela seleção brasileira em copa do mundo. É a única vez que você se une, o cara não quer saber se você é preto, branco, amarelo ou azul, ou classe A, B, C... [...] é a única vez em que você realmente é nacionalista. Ou quando o Brasil tá competindo em vôlei, algum esporte. Esporte é que une este País. Você sai de casa, tira seu carro, manda todos subirem, não importa se o cara é desdentado, você é irmão — a única vez que a gente se une é aí: Gooool!... [...]

(*País&Teens*, nº 2.)

1. O debate regrado público é um tipo de texto argumentativo produzido oralmente numa situação específica, isto é, numa reunião de pessoas na qual os debatedores têm o direito de manifestar livremente o seu pensamento a respeito de um tema, geralmente polêmico, respeitando um conjunto de regras preestabelecidas.

- a) No trecho do debate que você leu, o tema é polêmico, isto é, permite diferentes opiniões? **Sim**
- b) No trecho, todos falaram? **Sim, embora uns tenham falado mais do que outros.**
- c) Levante hipóteses: Como você acha que deve ser organizado um debate a fim de que o direito de falar seja garantido a todos?

Espera-se que os alunos concluam que deve haver regras. Por exemplo: falar um de cada vez; quem quiser falar deve se inscrever e esperar a sua vez; uma pessoa deve anotar a inscrição dos que querem falar; deve ser estipulado um tempo máximo para falar; deve haver respeito à opinião do outro, etc. Professor: Caso os alunos tenham dificuldade para chegar à resposta, estimule-os com perguntas.

2. Em relação à experiência de começar a trabalhar:

- a) Houve discordância quanto à importância dessa experiência?
- b) Algum dos participantes não aceitava a idéia de trabalhar antes de ter essa experiência?

Sim; Rafael só começou a trabalhar porque a mãe o obrigou.

3. Às vezes pode acontecer de o tema central sair de foco e os debatedores passarem a discutir outro assunto.

Sim. Quando a revista perguntou se os debatedores concordavam com a imagem divulgada pela imprensa de que a geração atual seria mais acomodada, em comparação com a geração anterior.

- a) Isso ocorreu no debate em estudo?
b) O que, a partir de então, os participantes começaram a debater?
c) A que conclusão se chegou?

As diferenças de comportamento entre as gerações do passado e a atual.

A de que a geração atual é individualista por força das circunstâncias e que o único elo entre todos os brasileiros é o esporte, pois no momento de torcer pela seleção ou comemorar a vitória todos se unem.

4. Num debate, quando expomos nossas opiniões, precisamos fundamentá-las com argumentos, isto é, com motivos ou razões.

- a) Rafael não queria trabalhar, mas mudou de opinião. Como ele justifica essa mudança?
b) Que explicação Juliana dá para o fato de ter decidido trabalhar por iniciativa própria?

Ele justifica dizendo que trabalhar (na adolescência) é bom por dois motivos: adquire-se experiência e não se fica com a cabeça vazia, pensando bobagem.

Ela se sentia muito mal tendo que pedir dinheiro para os pais.

5. Os participantes falam sobre independência financeira.

- a) Algum deles se considera financeiramente independente?
b) Qual é a opinião de Mauro, Juliana e Marcos sobre esse aspecto da passagem da adolescência para a vida adulta?

Rafael diz que se sustenta.

Eles acham que a independência financeira total ainda vai demorar. Apesar de trabalharem, ainda se consideram dependentes dos pais.

6. Considerando-se a participação dos debatedores, houve confronto de opiniões?

Justifique sua resposta.

Os debatedores só se confrontaram quando se falou da participação dos jovens nas passeatas pelo impeachment. Nas outras questões, raramente a opinião de um difere da opinião dos outros.

7. Normalmente o debate regrado conta com a participação de um moderador ou mediador, isto é, uma pessoa que estimula e coordena o grupo de debatedores, levantando questões, dando a palavra a um dos participantes, atribuindo o direito de réplica, e assim por diante.

- a) A quem coube o papel de mediador nesse debate?
b) De que forma o mediador organizou e conduziu o debate?

Ao representante da revista Pais&Teens.

Aparentemente, ele deu liberdade aos jovens para expressarem suas opiniões e foi reorientando o debate a partir das opiniões dadas por eles.

8. Ao argumentar, o debatedor expõe seu ponto de vista a respeito do tema. Por isso, é natural que sejam empregadas expressões como **eu acho que, na minha**

opinião, a meu ver, etc. Identifique no texto expressões desse tipo.

No debate foram empregadas as expressões eu acho que, também acho, eu penso que.

9. Como o debate público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como **nê, compreendeu, tá, então**, etc. Além disso, a linguagem pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.

informalidade: entende, é aí, a gente, etc.; gírias: eu tava lá na minha, não tem como, não vem, não, pô

- a) No debate lido, os participantes fizeram uso de linguagem informal e de gírias. Identifique no texto algumas situações de informalidade e emprego de gírias.



Photodisc/Getty Images

Agora é a sua vez

Com a orientação do professor, participe com os colegas de um debate sobre o tema: **Televisão: deformadora de costumes ou espelho de uma sociedade doente?**

Para ampliar as informações que você tem sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir.

À televisão

Teu boletim meteorológico
me diz aqui e agora
se chove ou se faz sol.
Para que ir lá fora?

A comida succulenta
que pões à minha frente
como-a toda com os olhos.
Aposentei os dentes.

Nos dramalhões que encenas
há tamanho poder
de vida que eu próprio
nem me canso em viver.

Guerra, sexo, esporte
— me dás tudo, tudo.
Vou pregar minha porta:
já não preciso do mundo.

(José Paulo Paes. *Prosas seguidas de Odes mínimas*.
São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 71.)



EVOLUÇÃO E SAÚDE

Tirem a TV do quarto

RIAD YOUNES

Pesquisas revelam: crianças que ficam mais tempo diante da telinha têm pior desempenho escolar.

Fixar os olhos nas telas de televisão pode não ser tão inofensivo quanto se pensa. A preocupação constante de pais, educadores e autoridades de saúde sobre problemas potenciais de crianças passarem parte considerável de seus dias vendo tevê ou brincando em computadores pode ter fundamento.

A revista *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* apresentou recentemente trabalhos científicos que tentam quantificar e mostrar com detalhes os eventuais efeitos prejudiciais da televisão, tanto a curto quanto a longo prazos.

De acordo com o primeiro estudo, realizado por R. J. Hancox, da Universidade da Nova Zelândia, as pessoas que haviam assistido a mais tevê entre 5 e 15 anos têm menor probabilidade de com-

pletar o curso superior e obter um diploma universitário.

Outro trabalho, dirigido pela pesquisadora D. L. G. Borzekowski, da Faculdade de Saúde Pública Johns Hopkins, dos EUA, avaliou o efeito da tevê sobre o desempenho escolar de 386 estudantes do ensino primário. Foram correlacionados na pesquisa o tempo que as crianças passavam assistindo à tevê, o número de aparelhos de tevê em cada casa e a localização dos aparelhos (na sala,

no quarto da criança etc.), com as notas obtidas na escola.

Verificou-se que as crianças que dispunham de tevê no quarto passavam mais tempo diante da telinha, provavelmente devido ao menor controle dos pais. Coincidentemente, essas crianças obti-

veram notas significativamente inferiores que seus colegas que não tinham tevê no quarto.

Borzekowski alerta os pais que aparelhos de tevê no quarto das crianças podem afetar de forma dramática seu desempenho escolar, apesar de não conseguir es-

tabelecer com segurança a causa desse fenômeno. Especula a cientista que nessas situações os pais não sabem ou não controlam o tempo em que a tevê fica ligada nem o conteúdo dos programas que as crianças assistem.

(Carta Capital, 20/7/2005.)

A MEMÓRIA DA VELHICE

Draúzio Varella

[...] [Para] o pesquisador Robert Friedland [...] não apenas a leitura mas simples passatempos como a montagem de quebra-cabeças ou a prática de palavras cruzadas são atividades capazes de proteger o cérebro. [Mas] vários trabalhos demonstram que assistir à televisão está associado ao efeito contrário: aumenta a probabilidade de Alzheimer. Num inquérito conduzido entre 135 portadores da doença, comparados a 331 de seus familiares saudáveis, cada hora diária adicional diante da TV multiplicou o risco de Alzheimer por 1.3.

Vários estudos apresentados na conferência reforçam a idéia de que nem só de intelecto vive o cérebro: o exercício físico também é capaz de torná-lo mais resistente.

[...]

Trabalhos experimentais confirmam [...]: o exercício físico melhora o fluxo sanguíneo cerebral através da formação de novos capilares no córtex — área essencial para a cognição — e induz a produção de proteínas que estimulam o crescimento e favorecem a formação de novas conexões entre os neurônios.

(Folha de S. Paulo, 3/9/2005.)

Inteligência na TV

Ao completar 18 anos, o americano já assistiu na televisão a 40 mil assassinatos e 200 mil agressões. Essa é mais uma das estatísticas que municiam o tiroteio contra um dos sacos de pancadas prediletos dos americanos: emissoras comerciais.

Apoiada em centenas de pesquisas sobre efeitos negativos da TV na formação das crianças, a ofensiva de pais, professores, psicólogos e médicos se espalhou pelo país, obtendo uma vitória expressiva.

[...] Os americanos mostram nas pesquisas que desejam mais educação na TV, responsabilizada pela degeneração de costumes, a começar pela violência.

Na verdade, são dezenas as causas da violência, agindo de forma diferente em cada comunidade. Mas apenas uma mula-sem-cabeça deixaria de reconhecer que o bombardeio diário de lixo visual influencia, em algum grau, negativamente.

Há toneladas de experiências de psicólogos que submeteram crianças a vídeos sangrentos e, rapidamente, constataram aumento da agressividade.

A exposição excessiva a cenas violentas no cinema e na TV age no inconsciente das pessoas, contribuindo para o aumento da agressividade e tornando-as cada vez mais insensíveis à violência.

(Gilberto Dimenstein. *Aprendiz do futuro — Cidadania hoje e amanhã*. São Paulo: Ática, 1997. p. 76.)



Eduardo Ferreira Grosso



Como reagir diante da TV

O título acima é, sem dúvida, enganoso. A questão não é “reagir” à TV como se ela fosse uma força estranha que invade nossas casas e lá se instala para não mais sair. Sabemos que a TV é um instrumento eletrônico, produto da história do homem e de sua evolução; é a marca desta era. Não tem sentido destruir a televisão, porque não é ela a culpada dos crimes que lhe são imputados. É certo que não é de todo inocente no processo de desumanização da vida social moderna, e por isso mesmo é necessário medir quem na verdade provoca o quê.

[...]

Veza por outra, instituições sociais [...] criam campanhas de desligamento coletivo da TV em benefício do diálogo ou “para as pessoas pensarem mais no ser humano e no seu mundo outra vez”. A supressão ou o desligamento em massa da TV, porém, é uma falsa solução porque ataca o problema em sua manifestação externa e não na causa dele.

O isolamento familiar, a falta de diálogo, o desinteresse dos membros da família, a solidão no trabalho, as relações superficiais com amigos, o desconhecimento em profundidade nos casais estão na estrutura da vida moderna, de que a TV é apenas um dos componentes.

[...] A TV não se impõe simplesmente aos homens, exercendo sobre eles um poder ditatorial. Essa questão deve ser vista do lado inverso: a que necessidades reais e legítimas a TV está atendendo quando alcança níveis fantásticos de audiência?

(Ciro Marcondes Filho. *Televisão – A vida pelo vídeo*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1988. p. 109-10.)

Não cabe a nenhum grupo isoladamente dizer o que ver na TV. A sociedade tem que decidir o que ela quer que a TV, concessão do governo, exiba, a nós e a nossas crianças e adolescentes. A emissora é a concessionária de um bem

coletivo, as ondas que percorrem o ar, e o governo ao fazer a concessão age em nome de toda a sociedade. Se não estamos satisfeitos com a programação de nossa TV (eu, pessoalmente não estou), devemos nos mobilizar, re-

clamar, exigir. Cada grupo pressionando do seu jeito e cobrando mudanças. O resultado final será uma síntese dos valores de nossa sociedade.

(Sônia Thorstensen, psicóloga. Site: www.tver.org.br/artigos/sonia2.htm)

Preparando e realizando o debate

Ao debater, fundamente suas opiniões com bons argumentos, com motivos e explicações. Quanto mais claros e precisos forem seus argumentos, mais facilidade você terá para convencer seus interlocutores.

Antes de iniciar a discussão, leia o quadro “Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático”.

Professor: Nesse primeiro debate, convém que você faça o papel de moderador. Estabelecer previamente algumas regras junto com os alunos poderá ajudar. Por exemplo, quem quer falar deve se inscrever com o mediador; qual o tempo de participação de cada debatedor; o direito de réplica; o respeito às ideias alheias; etc.

Filmando o debate

Se possível, o debate deve ser filmado. Assim, posteriormente, todos poderão assistir a ele ou a partes dele, a fim de observar aspectos positivos e negativos e aprimorar outros debates.

Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático

1. Todos os participantes têm o direito de:
 - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro; portanto, cada um só deve falar quando for a sua vez);
 - expressar suas idéias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição);
 - estar em igualdade de condições uns com os outros (por exemplo, quanto ao tempo para falar).
2. O debate é uma exposição de pontos de vista sobre determinado assunto. Nele, não se julgam pessoas, e sim idéias; por isso, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento ao ponto de vista do outro, pode haver réplica, dependendo do acordo feito pelos participantes antes do início do debate.
4. Durante o debate, deve-se anotar o nome da pessoa que fala e os argumentos apresentados por ela e, posteriormente, ao retomar ou combater algum argumento, consultar as anotações feitas.
5. É essencial respeitar as regras estabelecidas; caso contrário, pode-se comprometer o andamento e o sucesso do debate.
6. Deve-se expor a idéia principal logo no início da fala e não perder tempo com informações secundárias; se possível, o restante do tempo deve ser usado com exemplos.

Avaliando o debate

Após a realização do debate, avaliem-no junto com o professor e os colegas. Que aspectos foram positivos e quais foram negativos? O que pode ser feito para alcançar um melhor resultado em um novo debate?

Entre outros, levem em conta na avaliação os seguintes aspectos:

- a) As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
- b) O uso da palavra se deu de maneira democrática? Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
- c) Os argumentos foram aprofundados, com explicações e exemplos? Houve argumentos repetidos?
- d) Os debatedores souberam identificar os pontos de vista a que se opunham e se posicionar diante deles (a favor, contra ou parcialmente contra)?
- e) Os debatedores falaram de modo claro, com altura de voz adequada? Falaram olhando para o público?
- f) Houve agressividade verbal entre os participantes?
- g) A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve emprego exagerado de gírias ou de expressões como **tipo**, **né**, **tá** e outras, a ponto de ter prejudicado a qualidade da exposição ou a concentração dos ouvintes?

Anexo 5 – Coleção 2 (vol.7)

PROJETO 5

de redação



Mesa-redonda: Questão de adolescência

O que é **mesa-redonda**?

A **mesa-redonda** consiste na reunião de um grupo de pessoas (especialistas) que conhecem um determinado assunto em profundidade e têm diferentes pontos de vista sobre o tema. Essas pessoas expõem o seu ponto de vista e debatem, de forma organizada, perante um público.

A proposta deste projeto é que cada subgrupo organize uma mesa-redonda para debater com a platéia um assunto sobre o qual você certamente é especialista: a adolescência.

A mesa será composta por alunos que irão assumir diferentes papéis (de adolescentes e de pais de adolescentes) e que, de acordo com esses papéis, apresentarão pontos de vista diferentes sobre os temas apresentados.

A mesa-redonda é uma prática de discussão oral em que as pessoas se manifestam com espontaneidade, mas que exige planejamento prévio da fala, com seleção adequada de argumentos e contra-argumentos. A linguagem também deve estar de acordo com a situação de interlocução e com o público. Siga as etapas...

... Passo a passo

- I. Quem é quem • definindo tema e papéis
- II. Direito à fala • reconhecendo as variedades lingüísticas
- III. Debate ao vivo • planejando a fala e o debate

I. Quem é quem • definindo tema e papéis

Caro(a) aluno(a),

Para começar o planejamento da mesa-redonda, cada subgrupo vai escolher o assunto, a questão polêmica que será debatida e o papel que cada um assumirá.

- Que situações do cotidiano familiar revelam conflitos, divergências de pontos de vista entre pais e filhos adolescentes?

- Que questões polêmicas são mais frequentes no mundo dos adolescentes?

Escolhendo o tema

- 1º) Reúna-se em grupo com mais quatro colegas.
- 2º) Conversem sobre quais assuntos gostariam de debater para apresentar o ponto de vista dos jovens a respeito das questões acima.
- 3º) Escolham o assunto que julgarem mais interessante e mais polêmico, ou seja, aquele sobre o qual as divergências de pontos de vista entre pais e filhos são bastante evidentes.

Importante:

Todos os integrantes do grupo deverão pesquisar sobre o assunto: argumentos a favor, contra-argumentos, dados e motivos que sustentem ou descartem opiniões.

Argumento, s.m. 1. Raciocínio por meio do qual se chega a uma conclusão. [...]

Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa. São Paulo, FTD, 2001.

Contra-argumento, s.m. Argumento que se opõe a outro, a fim de suprimi-lo.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo, Objetiva, 2002.

Registre as informações pesquisadas de acordo com os itens a seguir.

- a) Questão a ser discutida.
- b) Argumentos a favor — fatos, exemplos, consequências.
- c) Contra-argumentos.
- d) Papel assumido na mesa-redonda.

Sugestão: Professor, volte à pág. 216.

Definindo os papéis

Cada integrante da mesa-redonda defenderá uma posição sobre o tema, de acordo com o papel assumido (de pai, de mãe ou dos adolescentes — de ambos os sexos). Por isso, deverá conhecer o assunto em profundidade.

Leiam a seguir qual poderá ser o papel de cada um. Depois, conversem e definam quem assumirá cada um deles.

Moderador — coordenará o debate: vai abri-lo e encerrá-lo, esclarecer as regras, controlar o tempo e orientar a participação dos integrantes. Caberá também a ele mediar os conflitos que surgirem.

Adolescentes (uma garota e um garoto) — defenderão o ponto de vista do(a) adolescente sobre a questão.

Pais (um pai e uma mãe) — defenderão o ponto de vista de cada um.

II. Direito à fala • reconhecendo as variedades linguísticas

Caro(a) aluno(a),

Será que todos os brasileiros têm a mesma forma de falar? Será que se fala sempre do mesmo jeito, em todas as situações de uso da linguagem? Há um jeito certo de falar?

Nesta etapa você vai analisar contextos de fala pública e a variedade linguística que cada um exige.

A variedade padrão — considerada a de maior prestígio social e a que mais se aproxima das prescrições da gramática tradicional — é característica dos textos escritos, principalmente, mas também é necessária em alguns contextos de produção oral (conferências, entrevistas, aulas, discursos etc.).

É o contexto da comunicação que determina o quanto o texto oral ou escrito deve ser planejado em termos de rigor gramatical e o nível de formalidade adequado, que pode ir do casual ou informal ao formal. Uma conversa com colegas numa festa de aniversário caracteriza-se por uma linguagem muito mais informal do que aquela a ser utilizada, na escola, na apresentação oral de um trabalho.



Caderno Dez!

É um caderno semanal do jornal *A Tarde*, que circula em Salvador e que tem como público-alvo o jovem. Suas matérias abordam os mais diversos assuntos do dia-a-dia.



A faixa etária, a situação e o assunto determinam a linguagem que será utilizada pelos interlocutores.



1. Leia o texto a seguir. Ele apresenta a resposta da doutora Margareth Fialho, médica e responsável pela seção de cartas do *Caderno Dez!*, do jornal *A Tarde*, a uma questão enviada por uma leitora.

"Não me acho atraente.
Tenho 17 anos e não consigo namorar.
Ninguém gosta de mim."

Sedução passa longe dos padrões

Quero dizer a você algo muito importante a respeito da sensação de não se sentir atraente. Na adolescência é comum a "briga" com o espelho, devido às mudanças típicas da idade, levando à sensação de inadequação, à imagem distorcida de si mesmo e também porque existe uma enorme cobrança do corpo perfeito, da magreza, dos músculos definidos, do padrão estereotipado de aparência física.

Quando você acredita que não se enquadra nesse padrão, a angústia toma conta de você, muitas vezes interditando possibilidades de conhecer e até de namorar pessoas muito legais.

Saiba que a sedução passa por outros registros, como a inteligência, um jeitinho diferente de ser, de se comunicar, de olhar, de estar no mundo, enfim a aparência física é um recurso no primeiro momento, mas o que conta no dia-a-dia são outros predicados, que a gente deve cultivar e que de fato sustentam os nossos relacionamentos.

Faça as pazes com o espelho, valorize-se, goste-se do jeito que você é e reflita sobre o espaço que existe para todos nós nessa vida. Olhe-se no espelho com carinho, tenha hábitos saudáveis, seja natural, cuide de sua saúde e de sua cabeça e boa sorte!

Margareth Fialho. *Jornal A Tarde*. Salvador, *Caderno Dez!*, 18/3/2004.

Vocabulário

estereotipado:

que é sempre
o mesmo; não
varia

interditando:

do verbo *interdi-*
tar; impedindo

Trata-se de um texto escrito e certamente planejado antes de ser publicado no jornal. A autora emprega o padrão culto da língua, mas utiliza palavras e expressões informais que criam maior proximidade com seus leitores, abrindo assim um canal de comunicação mais direto com eles.

2. Indique as condições de produção do texto lido.

a) Autor do texto

A médica Margareth Fialho.

b) Leitor do texto

Público jovem leitor do *Caderno Dez!*



c. Finalidade do texto

Expor um ponto de vista (opinião) e convencer o leitor.

d. Lugar de circulação do texto

Lugares (bairro, cidade, região) onde o jornal é distribuído.

e. Veículo de publicação

Jornal *A Tarde* – Caderno *Dez!*

3. Agora, responda.

- a)** Que aspectos relacionados ao contexto de produção – quem escreve, para quem, o assunto, veículo de publicação, lugar de circulação e finalidade do texto – exigem o uso da variedade padrão? Por quê?

O autor do texto, o veículo de publicação e o lugar de circulação do texto. Porque o texto foi publicado em um jornal que circula em diversos locais e pelo fato de sua autora estar numa posição que requer maior rigor gramatical (é uma médica escrevendo no jornal de uma grande capital, para um público relativamente grande).

- b)** Que relação é possível estabelecer entre a finalidade desse texto, os leitores a quem ele é dirigido e a opção da autora por uma linguagem informal?

O uso da linguagem informal torna a leitura do texto mais leve, possibilita uma rápida compreensão e, conseqüentemente, abre maior possibilidade de persuasão dos leitores com relação ao ponto de vista que defende.

4. Agora, considere a situação: A especialista, autora do texto *Sedução passa longe dos padrões*, é convidada a participar de um debate, juntamente com pais e alunos, que será assistido por jovens estudantes de uma escola.

- a)** Na sua opinião, em que a comunicação oral do que se pretende debater difere de uma conversa entre amigos? Por quê?

No debate, quer seu público seja constituído por estudantes, quer por importantes cientistas, a fala deverá ser sempre planejada antecipadamente e com mais rigor do que a conversa. Se não, a comunicação oral poderá ser desclassificada por causa do emprego inadequado da linguagem, o que não ocorre em uma conversa entre amigos.



b) Considerando-se a situação e o público, escreva o que, geralmente, se deve planejar previamente para se atingir o objetivo pretendido:

- quanto ao conteúdo do que será abordado.

Selecionar os argumentos, os dados, fatos e exemplos que sustentam sua opinião; selecionar os contra-argumentos que rebatem as opiniões contrárias à sua.

- quanto à linguagem.

Empregar uma linguagem mais direta e objetiva, usando construções gramaticais corretas; evitar o uso de termos técnicos (na medida do possível) e/ou obscuros, que podem dificultar a compreensão; evitar o uso de gírias ou expressões vulgares.

- quanto à organização do que será falado.

Apresentar um ponto de vista; articular os argumentos aos exemplos; apresentar dados e justificativas de maneira lógica e que levem à conclusão a que se pretende chegar.

Estudando os diferentes usos da fala

A proposta é que você fique atento(a), durante um período, à programação de rádio e de TV (os telejornais nacionais são bons exemplos) e observe os seguintes aspectos nas diferentes situações de comunicação:

Seu professor deverá marcar o período dessa pesquisa.



- Como se dá o planejamento da fala: se é planejada antecipadamente, se é parte de um texto escrito, se só é planejada no momento da fala.
- A variedade lingüística: se é empregada a variedade padrão ou a não-padrão.
- O tipo de registro: se mais formal ou informal.
- A organização da fala: como ela se inicia, como se retomam os assuntos, qual é a entonação e o ritmo, bem como a completude e precisão das frases.

Registre os dados coletados de sua pesquisa.



	Planejamento da fala	Variedade lingüística	Tipo de registro	O que diz e como diz
1. Apresentador de um programa musical voltado para o público jovem, no rádio.	Pode partir de um texto escrito (<i>script</i>).	Variedade padrão.	Informal (possível uso de gírias).	
2. Entrevistado e entrevistador em um programa de TV	Entrevistado — geralmente no momento da fala (embora possa saber antes que perguntas serão feitas). Entrevistador — parte de um texto escrito.	Depende. Pode empregar a variedade padrão ou a não padrão.	Formal ou informal.	
3. Bate-papo no rádio	Espontânea, planejada no momento da fala.	Variedade não padrão, (regionalismos, gírias).	Informal, casual.	Comentários sobre os mais variados assuntos.
4. Debate na TV	Parte de um texto escrito.	Variedade padrão.	Formal.	Argumenta, contra-argumenta.

Analizando os dados da pesquisa

- 1º) Apresente para seus (suas) colegas os dados observados em cada um dos contextos de uso público da linguagem oral.
- 2º) Analise, juntamente com seus (suas) colegas, as diferenças de composição da fala nesses diferentes contextos, quanto:
 - à importância da presença física do interlocutor, como na entrevista.
 - à influência do papel social do entrevistado e do público (telespectador) ao qual é dirigido o programa de entrevista.
 - à relação entre o tipo de programa, o público ao qual é dirigido e o tipo de registro (grau de formalidade).
 - às diferenças entre o bate-papo e o debate.

Sugestão: Professor, volte à pág. 231.

Professor, abra espaço para a exposição oral das conclusões dos alunos sobre as condições de produção dos textos orais.

Registre as conclusões em seu caderno.



III. Debate ao vivo • planejando a fala e o debate

Caro(a) aluno(a),

Nesta etapa, você vai discutir os aspectos observados nos diferentes contextos de fala e planejar seu texto oral, adequando-o ao papel que assumirá no debate.

Planejando a fala

1. Agora, de acordo com o papel que assumirá na mesa-redonda, planeje seu texto oral.
 - a) Registre o ponto de vista a ser defendido.
 - b) Elabore os argumentos que sustentam seu ponto de vista e escreva-os na ordem de importância (do mais importante ao menos importante).

Lembre-se de que você deve assumir os argumentos e idéias como seus, para melhor defendê-los.

- c) Antecipe e elabore contra-argumentos, ou seja, aqueles que descartam opiniões contrárias e que, possivelmente, serão apresentados pelos outros participantes da mesa.
2. A partir do que observou e discutiu sobre o uso da fala em contexto público, pense:
 - Que tipo de linguagem é mais adequado à situação de produção oral: é pertinente usar gírias, expressões coloquiais, regionalismos... ou não?
 - Que recursos e materiais de apoio poderão ser usados na sua apresentação?



Criticar e receber críticas faz parte de um debate, por isso:

- esteja aberto(a) para entender e ponderar os argumentos dos outros.
- utilize as críticas para reconstruir e aperfeiçoar os próprios argumentos.
- tenha em mente que a crítica de um argumento não atinge o autor, mas a idéia.
- pronuncie as palavras com clareza e procure manter um tom de voz constante. Evite pausas muito longas, bem como expressões e termos repetitivos ("então", "né", "(e) daí", "tipo assim" etc.). Essas marcas de oralidade devem ser controladas em contexto de fala pública.
- tente não alterar a voz quando se sentir contrariado(a) nem atropelar a fala dos outros participantes; cada um tem seu turno no debate e é importante, para seu bom andamento, que todos possam expor suas idéias e opiniões sem ser interrompidos.

O debate



Tudo pronto para a
mesa-redonda?

Grupo reunido, leiam as orientações sobre o desenvolvimento da atividade.

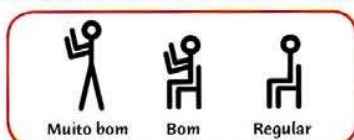
- a.** O mediador abre a mesa-redonda fazendo algumas considerações iniciais: o tema a ser debatido, os procedimentos, a apresentação dos integrantes e os agradecimentos aos participantes. Informa também que as perguntas poderão ser feitas no final da mesa-redonda.
- b.** O mediador oferece a fala ao primeiro participante. Cada participante poderá falar durante três minutos, aproximadamente.
- c.** Em seguida, o mediador cederá a palavra aos outros participantes da mesa-redonda, de forma sucessiva e de maneira a fazer alternar os pontos de vista opostos ou divergentes. Se um participante exceder seu tempo, cabe ao mediador alertá-lo do fato.
- d.** Finalizadas as exposições de todos os participantes, o mediador fará um breve resumo das idéias principais de cada um dos participantes e das diferenças entre elas.
- e.** O mediador convida o público a fazer as perguntas aos participantes da mesa.

Organizando o espaço

Posicionem-se de modo que todos os participantes possam ser vistos pelo público. O mediador ficará no centro e os outros participantes ficarão a sua direita e a sua esquerda.



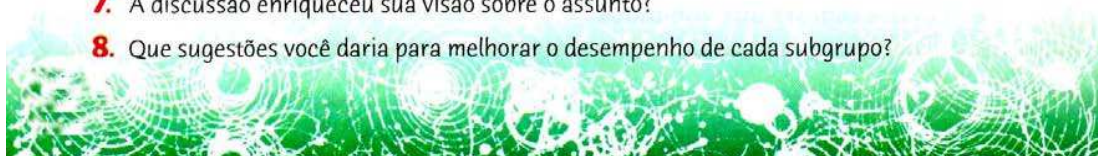
Avaliando o trabalho



Que tal avaliar o desempenho de cada subgrupo?

- 1.** O trabalho contribuiu para sua aprendizagem sobre o uso da fala em situações públicas?
- 2.** O debate como instrumento de interlocução serviu aos seus propósitos?
- 3.** Os argumentos apresentados pelos integrantes foram convincentes?
- 4.** Foram usadas diferentes estratégias na argumentação?
- 5.** Foram utilizados argumentos que antecipavam possíveis opiniões contrárias?
- 6.** Foi empregada uma linguagem adequada à situação?
- 7.** A discussão enriqueceu sua visão sobre o assunto?
- 8.** Que sugestões você daria para melhorar o desempenho de cada subgrupo?

Professor, se julgar oportuno, peça aos alunos uma síntese por escrito das conclusões a que chegaram após o debate.



Anexo 6 – “Debate ao vivo”, Coleção 2 (vol.8)



Neste módulo você leu textos que, de diferentes maneiras, abordam a questão da responsabilidade pessoal e do compromisso social na realização do destino coletivo. Em outras palavras, ser, como um **herói**, agente de transformação do mundo em que vive.



O que faz alguém ser um herói no Brasil? Quem são os verdadeiros heróis?

A proposta deste projeto é promover um debate sobre a questão da cidadania, em que cada grupo defenda um ponto de vista, permitindo que debatedores e platéia adquiram ou ampliem os conhecimentos sobre a questão discutida.

O debate, no entanto, não deve ser encarado como uma disputa de opiniões, em que há vencedores e perdedores, afinal, não há verdades absolutas, mas diferentes interpretações da realidade.

As etapas de preparação do debate serão realizadas por todos os alunos dos grupos e terá como platéia os colegas de outra classe.

Siga as etapas...

... Passo a passo

- I. Herói? Herói por quê? • primeiros passos do debate
- II. Debate ao vivo • elaborando argumentos
- III. Com a palavra... • discutindo idéias

I. Herói? Herói por quê? • primeiros passos do debate

Caro(a) aluno(a),

Você vai ler textos que mostram diferentes idéias sobre "o que é ser herói". Depois de discutir o assunto, vai analisar como o debate pode ser uma construção coletiva de conhecimentos. Em seguida, em grupos, a turma vai começar a organizar o debate.

O que é um debate? Que concepção de debate é veiculada pela mídia? Para que serve esse tipo de interação oral?

Debate. s.m. 1. Discussão; contestação; altercação; disputa.

Silveira Bueno. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo, FTD, 2000.

O debate ocupa um lugar importante na sociedade, nos mais diversos setores da vida comunitária. Nem sempre, porém, a concepção de debate veiculada pelos meios de comunicação é a construção de saberes ou de aquisição de novos conhecimentos.

Debater é refletir, trocar idéias sobre uma questão. Para debater, nosso raciocínio precisa ser capaz de absorver diferentes posicionamentos e diversos pontos de vista e trabalhar com eles. É preciso estar aberto para novas idéias e, ao mesmo tempo, ter informações e valores sólidos para resistir aos questionamentos com os quais não concordamos.

Sendo assim, o que você pensa a respeito da questão: **o que vem a ser um herói?**

1. Leia os textos a seguir. Cada um deles apresenta um jeito de ser herói.

TEXTO A

Herói

Nome:

José Joas Filho, o "Zé do Gás"

Identidade verdadeira:

vendedor de gás e dono de bar

Disfarce:

treinador de futebol

Poderes especiais:

treinar 86 garotos

Arma secreta:

apito e cartões vermelho e amarelo

Inimigos:

a violência humana



PhotoDisc/Getty Images

Todo o dinheiro que o seu "Zé do Gás" arrecada vendendo gás no carente bairro de Vila Flávia (zona Oeste de São Paulo) serve para bancar o seu time de futebol. É formado por 86 garotos, e ele é o técnico. Tudo isso serve para disputar com os traficantes a atenção dos meninos.

Folha de S. Paulo, 1º/3/2001.

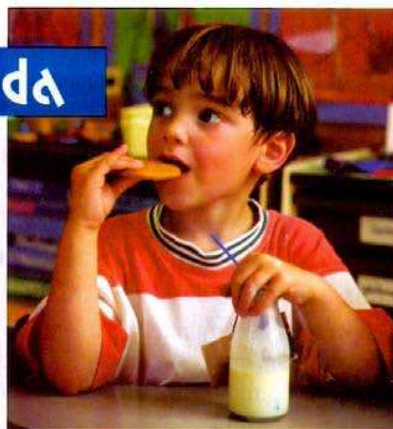
TEXTO B

Herói pela vida

O sociólogo Herbert José de Souza, o Betinho, nasceu na cidade de Bocaiúva, Minas Gerais, em 3 de novembro de 1935, e faleceu no Rio de Janeiro, em 9 de agosto de 1997.

Hemofílico de nascença, mais tarde tornou-se também vítima da aids, que contraiu por transfusão de sangue. Mas sua fragilidade física não impediu que ele se tornasse um gigante na luta pela vida e pela justiça social.

Defensor das liberdades democráticas, Betinho sempre manifestou sua oposição aos regimes políticos autoritários. Em consequência disso, na década de 1970, teve que amargar um exílio de oito anos, voltando ao Brasil em 1979.



PhotoDisc/Getty Images

Entre outros movimentos que abraçou e organizou, em 1993 Betinho saiu à frente da Ação da Cidadania Contra a Miséria e pela Vida, que ganhou as ruas das cidades brasileiras, com a adesão de toda a sociedade.

Fonte de pesquisa:
<http://www.vivabrazil.com/betinho.htm>

2. As proposições abaixo sintetizam três diferentes idéias do que significa ser herói. É importante ressaltar que não há uma idéia considerada como a correta: cada uma representa uma diferente interpretação sobre o que é um herói. Leia-as e verifique com qual das proposições você concorda.

1ª) Homem notável pelos feitos, pela valentia, cujas capacidades são maiores que as das pessoas normais e cuja memória continua após a morte.

2ª) O herói do cotidiano, pessoas comuns e das mais variadas atividades humanas.

3ª) Um herói é um ser extraordinário, com superpoderes, portanto só existe no imaginário.

- a) Defenda o posicionamento com o qual concorda. Escreva os argumentos que justificam sua escolha.

- b) Identifique os argumentos elaborados e escute os argumentos dos colegas, evitando interferências (é muito importante que todos escutem as opiniões dos demais sem interrupções).



- c) Discutam sobre as questões a seguir.
- A apresentação dos diferentes posicionamentos e argumentos possibilitou um aprofundamento do conhecimento sobre o tema?
 - Houve enriquecimento em relação aos pontos de vista individuais?

Professor, estimule a exposição das conclusões dos alunos sobre essas questões. Espera-se que eles compreendam que, no debate, mais do que a polêmica, busca-se a construção coletiva de um saber sobre um tema, o enriquecimento de pontos de vista individuais.

Organizando o debate

O debate vai girar em torno da seguinte questão:

O que faz alguém ser um herói no Brasil?

A classe será dividida em três grupos; cada um vai defender uma das seguintes posições:

Grupo 1 A determinação e o esforço que demonstra para atingir seus objetivos.

Grupo 2 Um dom especial que nasce com a pessoa.

Grupo 3 As realizações sociais, culturais, políticas que empreende.

Professor, oriente a divisão dos grupos.

Orientações importantes

1ª) Cada grupo deverá escolher:

- a posição que irá defender.
- um **relator**, que deverá registrar, em uma folha à parte, os argumentos selecionados.
- um **debatedor**, que irá representar o grupo.
- o **moderador** do debate.

2ª) Registrem a distribuição dos grupos para o debate.

Grupo	Nome dos relatores	Nome dos debatedores	Posição que defenderão
1			
2			
3			

O moderador

Assume diferentes funções em um debate:

- abre o debate, cumprimentando e apresentando os debatedores;
- organiza o espaço, controla o tempo e as inscrições de quem vai falar;
- apresenta os objetivos do debate e expõe a questão a ser discutida;
- toma a palavra para resumir o que foi dito quando sente que alguma idéia está confusa ou solicita que os debatedores esclareçam ou aprofundem os argumentos;
- cuida para que as regras preestabelecidas sejam cumpridas;
- finaliza o debate.



Em casa

Colete argumentos que justifiquem e sustentem o posicionamento que coube ao seu grupo. Leia outros textos, converse com pessoas sobre o assunto e recolha exemplos, situações, fotografias, dados etc.



O material será usado na próxima etapa.

Sugestão: Professor, volte à pág. 236.

II. Debate ao vivo • elaborando argumentos

Caro(a) aluno(a),

Nesta etapa você vai trabalhar com uma importante estratégia de argumentação: as trocas e as intervenções que permitem a reformulação dos próprios argumentos. Em seguida, em grupo, vai preparar os argumentos necessários à defesa do posicionamento que coube ao grupo.

1. Leia a seguir trechos que reproduzem um debate (1ª parte) e observe como acontece a intervenção entre os debatedores (2ª parte).

Professor, para uma maior assimilação, solicite a três alunos que façam a leitura de cada debatedor (A, B e C).

1ª parte

Debatedor A

Eu acho que os verdadeiros heróis são as pessoas comuns... trabalhadores que diariamente travam verdadeiras batalhas para chegar ao trabalho... trens lotados... não têm hora para chegar em casa... para... no final do mês receber um salário irrisório...

Debatedor B

Eu penso que para ser herói a pessoa tem que ter feito algo muito importante... algo para o bem de uma comunidade... porque o herói é alguém especial, determinado, que sabe o que quer da vida...

Debatedor C

Um herói para mim... num país como o nosso... deve ser uma pessoa que conquista o sucesso... consegue o que quer...

2ª parte

Debatedor A

[...] bem, eu posso compreender, por um lado, o ponto de vista de **B**, mas, por outro lado, eu penso que é muito fácil ser herói de barriga cheia, sem ter de passar por dificuldades...

Debatedor B

[...] é verdade que é fácil ser herói de barriga cheia, mas então é aí que está a arte de ser herói... não precisa, mas mesmo assim faz algo pela comunidade...

Debatedor C

[...] eu gostaria de retomar o argumento de **A** quando disse que heróis são pessoas comuns e batalhadoras... eu acredito que realmente sejam, mas essa não é uma condição essencial, senão o país só teria heróis...



- Agora responda qual dos debatedores:

a) atenuou o que disse sem renunciar ao que pretendia dizer?

(B)

b) exprimiu primeiro um certo acordo para melhor assinalar seu desacordo?

(A)

c) reformulou o que o outro falou para expressar sua compreensão e exprimir seu pensamento?

(C)

2. Você já sabe que argumentar para defender uma posição significa fornecer razões que justifiquem e sustentem o posicionamento assumido. Leia estes exemplos:

Debatedor A

[...] eu pessoalmente já passei por muitas dificuldades em minha vida e sei bem o que é isso [...]

Debatedor B

[...] vejam quem são considerados heróis pela sociedade em geral, pessoas que se destacaram pelo que fizeram... Ronaldinho (Fenômeno), Betinho, então [...]

Debatedor C

[...] Estudo da FGV-SP revela que o Brasil tem hoje 50 milhões de miseráveis que vivem com menos de R\$ 80,00 por mês. Portanto conquistar o sucesso, conseguir ter um padrão de vida bom, é ser herói...



- Agora responda qual o debatedor que:

a) apresentou provas concretas?

(C)

b) usou fatos e exemplos na defesa de seus argumentos?

(B)

c) recorreu a argumentos baseados na experiência pessoal?

(A)



3. Quanto à apresentação dos argumentos realizada na primeira etapa do trabalho, avalie:

- Algum(a) colega fez concessões, ou seja, expressou apoio, concordância quanto à idéia defendida por outro(a) colega?
- Que expressões tornaram visíveis essas concessões?

Resposta pessoal. Sugestões: penso, acredito, imagino, suponho que...; gostaria de retomar, ampliar, esclarecer...

vale lembrar, é importante notar que...; é verdade que X é..., mas não podemos esquecer que...

Elaborando argumentos

Agora, para que você possa desenvolver, ampliar e formular seu próprio ponto de vista sobre o assunto, leia os textos a seguir. Eles são apenas um ponto de partida. Busque outras fontes, prepare seus argumentos.

TEXTO A

Outros heróis

O Brasil é um país de heróis. Não parece, mas é. E se parece que dizer isso é contestar algum herói de recente sacração, parece mas não é. Talvez nenhum outro país tenha tanto lugar para heróis, não é preciso disputar espaço. Nem contrapor conceitos de heroísmo. [...]

Mas não é a diversidade do conceito que faz do Brasil um país de heróis. É, creio, porque temos mesmo multidões de heróis. Cada trem que sai da periferia de uma grande cidade para o seu centro, ainda mal nascido o dia,



ou que do centro retorna à periferia quando já não há o que aproveitar do dia, vai levando uma quantidade de heróis como só as grandes batalhas tiveram. E foram efêmeras, duraram horas.

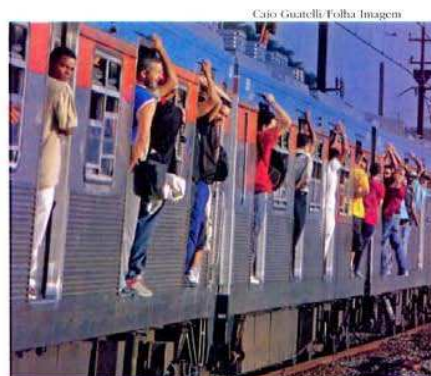
Às multidões destes trens não lhes bastam que sejam diárias por todo o ano, em todos os anos. São duas vezes diárias. [...]

Mas o que agiganta o heroísmo é o que faz as multidões suportar aquela degradação: elas o fazem para ir trabalhar, em trabalhos que não lhes dão mais do que outras degradações, e retornando deles apenas para a eles retornar no dia seguinte. É quase inacreditável. Não porque a subjugação seja aceita passivamente, sem uma grande rebelião. Haveria a solução mais fácil da marginalidade, em qualquer das suas muitas formas. [...]

[Nessas multidões] um tipo é particularmente admirável. São os garis. Ser apanhador e manipulador de lixo para viver miserável mas honestamente, sem outra promessa de vida que não esta mesma, revela uma honra pessoal muito mais do que invejável. São grandes heróis da honestidade. Sem eles, nós outros é que chafurdaríamos no inferno.

O Brasil será melhor quando tiver menos heróis verdadeiros.

Jânio de Freitas. *Folha de S. Paulo*, 1995.



Caio Guatelli/Folha Imagem

TEXTO B



Isolanda Horak/Cibari Imagem

Chico Mendes

Nascido em 1944, Francisco Alves Mendes Filho cresceu e viveu como seringueiro, tendo dedicado sua vida à defesa da floresta amazônica e dos povos que nela habitam.

Lutou pela exploração não predatória dos recursos naturais da Amazônia; organizou de forma pacífica os seringueiros e desenvolveu um trabalho harmônico com os grupos indígenas da região.

Suas ações tiveram repercussão internacional, sendo reconhecido por organizações como a ONU, que, em 1987, o distinguiu com o Prêmio Global 500, considerando-o um dos maiores defensores da natureza.

Pelo fato de contrariar os interesses de grupos e exploradores inescrupulosos, Chico Mendes foi morto a tiros em 1988, aos 44 anos, em sua casa, em Xapuri, no estado do Acre.

Etapa individual

A partir da leitura desses textos e de outras informações que conseguiu coletar, sustente o posicionamento que coube ao seu grupo, escrevendo argumentos baseados:

- a) em fatos, exemplos.
- b) em dados, "leis".
- c) na sua experiência pessoal.

Em grupos

- 1º) Leiam os argumentos que cada um elaborou. Mais uma vez, é importante que todos escutem sem interrupções.
 - Analisem os pontos divergentes e selecionem os argumentos mais consistentes.
- 2º) Preparem:
 - as perguntas que pretendem fazer aos outros debatedores.
 - os possíveis argumentos que podem ser usados para contestar ou descartar as opiniões dos outros grupos.
 - a réplica, ou seja, resposta a uma provável contestação do outro grupo.
- 3º) Combinem a coleta de outros materiais — fotografias, ilustrações, dados, números, situações etc. — que exemplifiquem o ponto de vista do grupo.
- 4º) Ensaie o debate. Embora somente o debatedor atue no momento do debate, planejem as estratégias. Leiam algumas dicas importantes.

Para que o debate possibilite ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o tema, é importante que o **debatedor**:

- exponha claramente o posicionamento e os argumentos que o sustentam.
- faça concessões, expresse apoio e concordância às idéias, empregando por exemplo: *concordo em parte* ou *discordo em parte*; *por um lado...*, *por outro lado*; *estou totalmente do lado...*
- empregue uma linguagem culta, mais elaborada; evite a hesitação e certas marcas da linguagem oral: *né?*, *tá?*, *ai*, *tu (estou)* etc.
- empregue as fórmulas argumentativas típicas, como por exemplo: *gostaria de retomar*, *ampliar*, *esclarecer...*; *vale lembrar*, *é importante notar que...*; *é verdade que X é...*, *mas...*; *não podemos esquecer...*

Sugestão: Professor, volte à pág. 251.

III. Com a palavra... • discutindo idéias

Caro(a) aluno(a),
É hora de debater e ampliar os conhecimentos em torno da questão *O que faz alguém ser herói no Brasil*.

A essa altura, a classe já deverá saber que turma assistirá ao debate. É hora, portanto, de confirmar a presença dos colegas, preparar o ambiente e começar a debater.

Os **debatedores** e o **moderador** deverão formar um "V", voltado para a platéia.



Com a palavra... o moderador

Cabe ao moderador:

- abrir o debate, apresentando a questão a ser discutida, as posições em debate e os debatedores.
- esclarecer para a platéia o tempo do debate e as regras, isto é, como os debatedores deverão atuar.
- informar a platéia como deverão preencher as observações feitas durante o debate.



Photo Disc/Getty Images

Com a palavra... os debatedores

- Apresente o posicionamento de seu grupo e o principal argumento que o sustenta.

Importante:

Durante a fala, olhe para os debatedores e a platéia; apóie o que diz com gestos calmos; fale com um tom de voz e entonação (pausas, ritmo) que evitem transmitir irritação, agressividade, nervosismo; engaje-se naquilo que diz.

A platéia

Cabe à platéia, além de participar com perguntas no final do debate, registrar a atuação de cada debatedor, de acordo com os seguintes critérios:

- Respeitou as regras estabelecidas pelo moderador, ouvindo os demais participantes?
- Apresentou argumentos convincentes ao defender sua posição?
- Apresentou argumentos baseados em informações coletadas em materiais diversos?
- Utilizou argumentos dos outros debatedores para construir seus próprios argumentos?
- Apresentou fluência na fala, evitando expressões como *eh...*, *como é mesmo?*, *eh...*?

Para melhor organizar a avaliação, reproduza a ficha a seguir em uma folha à parte. Professor, a ficha deverá ser preparada com antecedência pelos grupos e entregue à platéia antes do início do debate. Desta forma, os alunos saberão o que deverão observar.

Nome do debatedor	Posição defendida	A	B	C	D	E
-------------------	-------------------	---	---	---	---	---

Avaliando o trabalho realizado

A partir do trabalho realizado, responda.

- Os argumentos apresentados demonstraram que o debatedor estava bem informado para manter a posição defendida?
- Que procedimento(s) entre os debatedores foi (foram) importante(s) para que eles pudessem concordar com os argumentos apresentados ou discordar deles?
- Você acha que a atividade o fez adquirir mais habilidade de argumentação e de fazer intervenções mais elaboradas?
- Na sua opinião, a atividade possibilitou uma maior compreensão da importância da linguagem oral em uma situação pública?
- Que situações da vida diária podem requerer que o (a) cidadão(ã) debata um determinado assunto?
- O debate obteve o resultado esperado, ou seja, a ampliação do seu conhecimento sobre o assunto discutido?

Anexo 7 – Coleção 1 (vol. 7)

Medo de crescer

Ela nunca é convidada para as festas da escola; ele sempre é deixado de lado na hora de fazer trabalhos. Não pertencem a nenhuma turma, pois são considerados diferentes. Sofrem com a discriminação, sentem-se infelizes... O que poderiam fazer para participar de uma turma? E, quando conseguirem, continuarão sendo eles mesmos? Será que ficarão mais felizes?

A turma

Eu também já tive turma, ou melhor, fiz parte de turma e sei como é importante em certa idade essa entidade, a turma.

A gente é um ser racional, menos quando em turma. Existe, por exemplo, alguma razão para um grupo de pessoas sentar todo dia numa escadaria ou meio-fio e passar horas conversando?

Você pode falar a um filho, por exemplo, que refrigerantes engordam e chocolates dão mais espinhas em quem já está na idade das espinhas. Ele nem ouvirá. Mas, se um dia a turma resolver, ele passará a tomar só água com limão e pegará nojo de chocolate.

Você pode falar que cabelo tão comprido é incômodo, calorento, atrapalha, mas que nada, ele te pedirá dinheiro para comprar mais xampu. Agora, se a turma resolver cortar careca, ele aparecerá de repente careca no café da manhã e nem querera falar do assunto — qual o problema em cortar careca?

Você pode dizer que bossa nova é bom, e mostrar jornais e revistas, provar que só "Garota de Ipanema" já recebeu centenas de gravações em todo o mundo, mas ele aumentará o volume do rock pauleira ou da techno-bost. Até o dia em que alguém da turma aparece com um CD de bossa nova e ele troca Axel Rose por Tom Jobim de um dia para o outro.

A turma tem modas, como quando resolvem todos arregaçar as barras das calças, que usavam arrastando pelo chão.

A turma tem traumas, como quando o namoradinho de uma se apaixona pela namoradinha de outro e...

A turma tem linguagem própria, uma variante local de um ramal regional da vertente adolescente da língua.

A turma adora sentar na calçada e na praça e falar sobre o que viram em casa na televisão.



A turma tem duplas de amigos e amigas mais chegados, e trios, e quartetos, que num grande minueto anarquista se misturam nas festas de aniversário.

Ninguém da turma dança até que alguém da turma começa a dançar, aí dançam todos trocando de par até acabarem dançando todos juntos como turma que são.

Um da turma se tatua, todos da turma querem se tatuar.

Um bota uma argola no nariz, os outros, para variar, botam no lábio, na sobrancelha e na orelha e...

A turma é isso aí, cara, uma reunião diária de espinhas e inquietações, habilidades e temperamentos, o baralho das personalidades se misturando, o jogo das informações e dos sentimentos rolando nas conversas sem fim, nas andanças sem cansaço, nas músicas compartilhadas, no refri com três canudos e uma empadinha pra quatro.

Na turma pouco dá pra todos, todo mundo divide, cada um contribui, a turma se une partilhando e repartindo.

A turma ri como só na turma se ri.

A turma julga quando erramos.

A turma castiga com silêncios e ironias.

A turma te chama, te reprime, te liberta, te revela, te rebela, te maltrata, te orgulha, te ama e te envolve, te afasta e te atrai, mas a turma é assim porque a turma é a turma.

Até o dia em que — disse a todos meus filhos — cansamos de ter turma e passamos a ser gente. E todos me disseram que sou um chato, mas o primo-gênito hoje já concorda: o tempo da turma passa.

Mas, aqui entre nós, como dá saudade!

(Domingos Pelegriini. *Ladrão que rouba ladrão*. São Paulo: Ática, 2004.)

“Garota de Ipanema”: canção de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, uma das expressões máximas do movimento musical chamado Bossa Nova.
meio-fio: arremate das calçadas; guia.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Conforme sugere o título, o texto tem como tema a turma. Que aspecto relacionado ao tema é abordado nele de modo especial?
 - A influência da família e da sociedade sobre o comportamento do adolescente.
 - A influência do grupo de adolescentes sobre cada um de seus integrantes.
 - O sentimento de revolta do adolescente em relação às pressões do grupo social.
- No 2º parágrafo, o narrador afirma que, quando em turma, o adolescente perde a racionalidade. Para comprovar seu ponto de vista, ele apresenta quatro exemplos, que servem como argumentos. Quais são esses exemplos?
- A fim de caracterizar a turma, o narrador diz o que ela tem: a moda, os traumas, a linguagem, etc. Em relação aos traumas, o narrador deixa em suspenso o que ocorre quando “o namoradinho de uma se apaixona pela namoradinha de outro”. O que você acha que pode acontecer nessa situação? Justifique sua resposta.

