

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

Lorena Bolsanello de Carvalho

**ANÁLISE DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS**  
**EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

Belo Horizonte

2014

**Lorena Bolsanello de Carvalho**

**ANÁLISE DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS  
EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Belo Horizonte

2014

Dissertação intitulada “*Análise de propostas de produção de textos orais em livros didáticos do ensino médio*”, de autoria da mestrande Lorenna Bolsanello de Carvalho, apresentada e aprovada em 07 de maio pela banca examinadora constituída pelos professores relacionados a seguir:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Lúcia Péret Dell’Isola (orientadora)  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Paiva Dionísio  
(Universidade Federal de Pernambuco)

---

Membro da banca examinadora

---

Membro da banca examinadora

Belo Horizonte

2014

Com amor e carinho, dedico este trabalho  
*aos meus pais*, grandes fãs e  
incentivadores de minhas decisões.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pois é n'Ele que tudo tem início.

A meus pais, Alexandre e Cristiane, minhas fortalezas e fontes de inspiração.

A meu amor, Vinicius, que sempre me apoiou, aconselhou e fez com que eu me sentisse especial e capaz.

À minha pequena irmã, que me fez querer ser exemplo.

A Israel, que me acolheu e ajudou imensamente.

A Margareth, por todo o seu suporte e carinho.

À minha orientadora, Regina, pela sua paciência e intenso conhecimento compartilhado.

Às minhas amigas, Tânia, Sônia e Allana, com quem dividi ansiedades e angústias.

À toda a equipe do programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, que me auxiliou e esclareceu inúmeras vezes.

À CAPES, que financiou e acreditou no projeto que deu origem a esse trabalho.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desse trabalho.

**Aula de Português**

A linguagem  
na ponta da língua  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góes, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.  
(Carlos Drummond de Andrade)

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	p. 13
<b>1 Livro didático e contexto escolar</b> .....	p. 17
1.1 Livro didático no Brasil: iniciativas governamentais fragmentadas .....	p. 18
1.2 Concepções de língua e linguagem e ensino de português .....	p. 24
1.2.1 O Português ao longo da história nacional: concepções de professor, material didático e linguagem .....	p. 27
1.2.2 As propostas atuais para o ensino de língua portuguesa: o texto como objeto de ensino .....	p. 33
1.3 O Ensino Médio: contextualizando essa etapa escolar .....	p. 39
<b>2 Gênero e oralidade</b> .....	p. 44
2.1 Gêneros e estudo da linguagem .....	p. 44
2.2 Fala se ensina? .....	p. 49
2.2.1 A oralidade nos PCN .....	p. 58
2.2.2 A oralidade no PNLD/2012 .....	p. 61
2.2.3 Investigações sobre a oralidade em livros didáticos .....	p. 63
<b>3 Metodologia</b> .....	p. 68
3.1 Procedimentos de análise .....	p. 70
3.2 Visão geral das coleções .....	p. 72
3.2.1 COLEÇÃO 1 - <i>Português: Linguagens</i> .....	p. 72
3.2.2 COLEÇÃO 2 - <i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i> .....	p. 74
3.2.3 COLEÇÃO 3 - <i>Ser protagonista: Português</i> .....	p. 76
<b>4 Análise de dados</b> .....	p. 78
4.1 Levantamento dos gêneros orais nas coleções .....	p. 78
4.2 Gêneros orais e propostas de produção de textos .....	p. 92
4.2.1 Propostas de produção de Seminário .....	p. 92
4.2.2 Propostas de produção de Exposição Oral .....	p. 103
4.2.3 Proposta de produção de Conversa Telefônica .....	p. 111
4.2.4 Propostas de produção de Debate .....	p. 115

4.2.5 Propostas de produção de Júri Simulado .....	p. 123
4.2.6 Propostas de produção de Mesa-redonda .....	p. 128
<b>Considerações finais</b> .....	p. 132
<b>Referências</b> .....	p. 137
<b>Anexos</b> .....	Digital (CD)

**Lista de Ilustrações**

Quadro 1: Estrutura dos livros na Coleção 1 .....	p. 73
Quadro 2: Estrutura dos livros na Coleção 2 .....	p. 75
Quadro 3: Estrutura dos livros na Coleção 3 .....	p. 77
Figura 1: V. Oralidade .....	p. 62
Figura 2 .....	p. 95
Figura 3 .....	p. 96
Figura 4 .....	p. 99
Figura 5 .....	p. 100
Figura 6 .....	p. 102
Figura 7 .....	p. 113
Figura 8 .....	p. 115
Figura 9 .....	p. 118
Figura 10 .....	p. 126
Figura 11 .....	p. 130

### Lista de Tabelas

Tabela 1: Gêneros orais na Coleção 1 (Português: Linguagens) .....	p. 80
Tabela 2: Projetos que envolvem o ensino sistemático da oralidade na Coleção 1 .....	p. 82
Tabela 3: Gêneros orais propostos na Coleção 1 analisados na pesquisa .....	p. 83
Tabela 4: Ocorrência de gêneros orais na Coleção 1 analisados na pesquisa ...	p. 84
Tabela 5: Atividades sobre oralidade na Coleção 2 (Língua Portuguesa – Linguagem e interação) .....	p. 85
Tabela 6: Gêneros orais propostos na Coleção 2 analisados na pesquisa ....	p. 87
Tabela 7: Ocorrência de gêneros orais na Coleção 2 analisados na pesquisa....	p. 89
Tabela 8: Gêneros orais na Coleção 3 (Ser protagonista: Português) .....	p. 90
Tabela 9: Ocorrência de gêneros orais na Coleção 3 analisados na pesquisa....	p. 91
Tabela 10: Ocorrência de gêneros orais nas três coleções analisadas .....	p. 92

## RESUMO

As orientações atuais para a formação de estudantes que utilizem a língua portuguesa com segurança em diversos contextos colocam o texto como fundamental objeto de ensino. Isso leva à necessária análise e produção de textos, em sala de aula, nas modalidades oral e escrita da língua, em variados gêneros textuais, com maior atenção na formalidade dos contextos públicos de uso. A presente investigação tem como objetivo principal analisar as propostas de produções textuais orais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, para perceber até que ponto essas atividades de produções de gêneros orais podem contribuir para a formação de estudantes proficientes, capazes de se expressarem em contextos formais e públicos na modalidade oral. A pesquisa apresenta como linha diretriz as orientações da Linguística Textual, em sua corrente sociointeracionista, pautando-se nos estudos de Marcuschi (2001, 2008, 2010), Koch (2009), Dolz e Schneuwly (2004), para quem língua é percebida como atividade social - sem desprezar os aspectos de estrutura e cognição inerentes a ela -, que precisa ser analisada em relação aos contextos socioculturais e históricos aos quais está submetida no ato de comunicação. O *corpus* desta pesquisa constitui-se por três coleções de livros destinados ao ensino médio e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como principais resultados da pesquisa, percebemos que os livros iniciam um trabalho de ensino sistemático da oralidade baseado na categoria de gêneros textuais. O uso dos gêneros textuais para orientar a produção de textos orais revela que os livros apresentam uma perspectiva interacional em relação aos conceitos de língua e de texto, apesar de expressarem, algumas poucas vezes, resquícios de uma visão dicotômica entre fala e escrita.

Palavras-chave: Oralidade; Livro didático; Ensino Médio, Gêneros Textuais.

## ABSTRACT

The current educational guidance to the formation of students who can use the Portuguese Language with sureness in different contexts put the text as a fundamental tool to the linguistic education. It considers extremely necessary the work with text comprehension and text production in classes, with special attention to the public contexts of language usage. The main objective of this investigation is to analyse the activities of oral production in Portuguese Language student textbooks produced to High School, in a way to comprehend if the activities of oral production can contribute to the formation of proficient students, capable of expressing their ideas in public and formal contexts. This research presents as bibliographic reference the discursive vision of the Textual Linguistics, according to which the language is observed as a social activity – not forgetting the structural and mental aspects inherent to it -, that needs to be analysed in relation to the social and historical contexts existent during the communication. The studies of Marcuschi (2001, 2008, 2010), Koch (2009), Dolz e Schneuwly (2004) were used as theoretical reference to this work. The *corpus* of this research is formed by three collections of books made to High School Brazilian degree and approved by the National Programme of School Textbooks (PNLD). As main result, we observed that the books begin a systematic teaching of the oral production based in the category of Textual Genres. The usage of the Textual Genres to guide the production of the oral texts shows that the books have an interactive and discursive perspective to the concepts of Language and Text. However, some few times residues of the dichotomy vision of the Oral-Literacy relation phenomenon can be found on the books.

Key words: Orality; Student Textbooks; High School; Textual Genres.

## INTRODUÇÃO

As crianças chegam à escola, ou à situação de ensino formal, sabendo falar em pelo menos uma variante de sua língua materna, geralmente atrelada ao registro informal da língua. Os estudantes já são, portanto, falantes da língua quando iniciam seus estudos de variadas disciplinas escolares, entre elas o Português. Durante a juventude e quando inicia a vida adulta, entretanto, o estudante precisa conhecer (e expressar-se em) outras variantes e outros registros da língua, a depender do contexto comunicativo em que se insere. Portanto, é importante perceber que é tarefa da escola possibilitar ao aluno a formação e o desenvolvimento de competências linguísticas nas modalidades oral e escrita da língua para que, quando necessário, o estudante possa ser capaz de se expressar com segurança no exercício de sua cidadania. Falar, ouvir, ler e escrever são, então, as competências textuais-discursivas que a escola precisa auxiliar o aluno a formar para que esse possa se comunicar nas inúmeras situações que fazem – ou farão – parte de seu cotidiano.

Percebe-se, no âmbito de estudos linguísticos e pedagógicos brasileiros, que foi a partir dos anos 80 que esse tipo de perspectiva de ensino da língua começou a ganhar força, quando, por influências de estudos científicos linguísticos e pedagógicos, houve a orientação aos professores para um trabalho menos normativo e mais interacional com a linguagem. Nessa época, as críticas ao ensino exclusivamente prescritivo da gramática intensificaram-se, e propostas de ensino que levam em consideração a interação entre falantes foram apresentadas. Ganharam espaço, então, em sala de aula, atividades de interpretação de textos e produções textuais. Porém, esses exercícios de compreensão e produção textuais ainda estavam bastante atrelados à modalidade escrita da língua, pois muitos ainda acreditavam que a modalidade oral era menos importante e era apreendida em situações informais de interação; não seria necessário, portanto, trabalhar sistematicamente essa modalidade na escola.

Entretanto, há poucas décadas, nos anos 90 (cf. CAVALCANTE e MELO, 2006), inicia-se uma discussão sobre a importância do ensino da língua falada. Documentos oficiais que – direta ou indiretamente – orientam as práticas pedagógicas brasileiras atuais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente, o Programa Nacional do Livro Didático, atribuíram – e ainda hoje atribuem – às aulas de português da Educação Básica o papel de auxiliar o aluno a refletir e a usar a modalidade oral da língua em variadas situações.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. *A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la* (Grifo nosso. BRASIL, p. 32, 2000).

A oralidade é uma modalidade da língua extremamente importante para a interação. Pode-se expressar oralmente em contextos formais ou informais e é necessário que o cidadão tenha consciência de sua linguagem para se expressar com segurança de sua fala nas diversas situações de que participa (ou participará) ao longo de sua vida cidadã.

Segundo Silva e Mori-de-Angelis (2003), ainda é incipiente o trabalho com a oralidade em sala de aula e, mesmo com o crescimento do incentivo pelo ensino da oralidade, poucas são as pesquisas universitárias sobre esse tema. Para Cavalcante e Melo (p. 182, 2006), “embora tenha aumentado a preocupação com o tratamento da oralidade em sala de aula, ainda é grande a dificuldade de didatização do conhecimento adquirido nesse ponto”. Conhecendo esse quadro geral sobre o ensino da oralidade, é objetivo central deste trabalho analisar as propostas de produções textuais orais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, para perceber até que ponto essas atividades de produções de gêneros orais podem contribuir para a formação de estudantes proficientes, capazes de se expressarem em contextos formais e públicos na modalidade oral. É importante, nesse sentido, identificar **como** está sendo inserido o ensino da oralidade nos manuais, que muitas vezes são o único material de apoio ao professor.

Fazendo uma releitura do ensino brasileiro ao longo de sua história, percebemos que o modelo de livro didático atual é reflexo de um contexto que realizou a expansão, ou democratização, do ensino básico sem oferecer suporte necessário às escolas e aos professores. Em salas de aula superlotadas e com a necessidade de aumento da carga horária, o professor não possui mais tempo para estudo e para planejamento de suas aulas. O livro didático adquire, nessa situação, um papel de orientador das práticas pedagógicas: ao manual didático é concedido o papel de sujeito que planeja e organiza a aula do professor; o perfil do professor, herdado desse contexto, é o de dependente das instruções do material didático para a execução de suas aulas. Modificar a concepção de linguagem e a metodologia de ensino de um livro didático atualmente é, portanto, influenciar o professor a modificar seu fazer pedagógico.

Em um mapeamento realizado para identificar as pesquisas acadêmicas sobre o ensino da oralidade, percebemos que ainda é pequeno o interesse pelo estudo das relações entre ensino de oralidade e livros didáticos<sup>1</sup>. Isso pode ser comprovado pela pouca quantidade de teses, dissertações e artigos sobre o assunto. Além disso, os textos encontrados sobre essa questão analisam apenas livros didáticos do ensino fundamental. Por esse motivo, o recorte da pesquisa incidiu sobre a etapa de escolarização do ensino médio.

Para Cavalcante & Melo (p. 182, 2006), “(...) os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. Muitas vezes os livros dão a impressão de que a análise da fala figura apenas como curiosidade”.

As motivações para essa pesquisa, são, portanto:

- O aumento do incentivo para o ensino da oralidade em sala de aula, que configura a língua oral na escola como, apesar de pouco explorada, novo alvo de atenção de professores e editoras de livros, que precisam adequar sua metodologia à exigência dos documentos oficiais para o ensino de língua;
- A existência de poucas pesquisas acadêmicas sobre a relação entre oralidade e ensino, o que provoca a pouca quantidade de material que possa ser usado como referência bibliográfica para professores interessados em capacitar-se;
- A importância do livro didático para o professor, que resulta em uma relação de dependência entre o material didático e o docente, fazendo com que a melhoria do ensino parta, muitas vezes, da utilização de livros didáticos de alta qualidade.

Esta pesquisa busca, portanto, contribuir para o cenário educacional, ajudando a compor, ao lado de outras dissertações e teses sobre o tema, um material que sirva como referência bibliográfica para professores e editoras que tenham interesse em explorar a oralidade em sala de aula de maneira sistemática.

Analisaremos, no trabalho, três coleções de livros para o Ensino Médio. Essas coleções foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2012, e estão sendo utilizadas em várias escolas públicas do Brasil no triênio de 2012 a 2014. Os nomes dos livros são: “Português: Linguagens”, “Ser protagonista – Português” e “Língua portuguesa – Linguagem e interação”.

---

<sup>1</sup> Essas pesquisas serão apresentadas com mais detalhes no ponto 3.2.3 desta dissertação, quando iremos expor importantes trabalhos acadêmicos que relacionam oralidade e ensino.

Utilizamos como principais referências bibliográficas para esta pesquisa os textos de Marcuschi (2001, 2008, 2010) e Dolz e Schneuly (2004). Esses autores pensam a língua como atividade social, explorando uma concepção de língua como interação. Os autores discutem maneiras de (re)construir uma visão de língua na escola, possibilitando, assim, ao estudante ser capaz de, ao final da escolaridade básica, expressar-se em variadas situações na modalidade oral e escrita da língua. Assim, o aluno poderia efetivamente exercer a sua cidadania ao compreender e produzir textos em múltiplos contextos. Para explorar o conceito de gêneros textuais (discursivos), utilizamos a teoria de Bakhtin (2011) e outros autores que produziram obras a partir dessa concepção teórica. Além dos nomes destacados, vários outros autores compuseram a referência bibliográfica deste trabalho, como Batista (2001, 2003, 2008a e 2008b), Dell'Isola (2007, 2013), Koch (2009), Soares (1998, 2001, 2012), entre outros nomes representativos dos estudos de linguagem e educação.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, buscamos apresentar uma breve visão histórica sobre o livro didático no Brasil e sobre a concepção de língua em aulas de português. Essa retrospectiva histórica ajudou a esclarecer as origens do quadro educacional atual para que pudéssemos analisar mais precisamente os dados que surgiram neste trabalho.

No segundo capítulo, exploramos os conceitos básicos para a realização deste trabalho: o conceito de oralidade e o conceito de gêneros textuais. Nessa etapa, discutimos a importância do ensino da oralidade em sala de aula e apresentamos como é visto o ensino da modalidade oral da língua nos Parâmetros Curriculares Oficiais para o ensino médio e no Programa Nacional do Livro Didático-2012.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia do trabalho, a forma de análise proposta e os livros didáticos que formam o *corpus* da pesquisa. As ressalvas necessárias e os recortes de análise serão, portanto, expressos nesse capítulo, assim como os objetivos, a importância e o detalhamento da pesquisa.

No quarto capítulo, analisamos as coleções escolhidas como *corpus* para a pesquisa. Inicialmente, apresentamos uma visão quantitativa dos gêneros orais propostos para produção textual encontrados nas coleções, construindo um quadro geral que enumera os gêneros textuais orais nos livros didáticos. Posteriormente, analisamos as propostas dos livros sob a perspectiva dos gêneros textuais.

## 1 Livro didático e contexto escolar

O livro didático é um recurso escolar de extrema importância para a prática do professor, conforme papel que esse manual adquiriu ao longo do tempo no ensino brasileiro. Muitas vezes, o livro didático é utilizado como única referência para o planejamento e para a realização das aulas pelo docente. Considerando a relevância desse recurso nas salas de aula, é necessário, antes de analisar os livros didáticos que formam o *corpus* da pesquisa, apresentar o conceito de livro didático que permeia este trabalho, assim como as características que o material possui no contexto brasileiro de ensino.

Para Lajolo (1996, p. 3), “tudo aquilo que ajuda a aprendizagem que cumpre à escola patrocinar — computadores, livros, cadernos, vídeo, canetas, mapas, lápis de cor, televisão, giz e lousa, entre outras coisas — é material escolar”. Ampliando a enumeração apresentada, a autora revela que qualquer material colocado à disposição do professor para efetivação do ensino, segundo criatividade da instituição escolar ou do próprio educador, pode ser classificado como material didático. Com relação especificamente aos livros, a autora afirma que “didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado tendo em vista essa utilização escolar e sistemática” (LAJOLO, 1996, p. 4). Assim, livro didático é aquele formulado e utilizado com objetivos voltados para o ensino.

Batista e Rojo, em uma posição similar à de Lajolo, mas em busca de uma especialização terminológica baseada em Choppin, afirmam que livro escolar é:

(...) o material impresso (no suporte livro ou em outros suportes) produzido para servir a processos de ensino-aprendizado na educação básica (isto é, na educação infantil, fundamental e média) e em cursos livres (no caso de obras voltadas para o ensino de línguas estrangeiras modernas). (BATISTA e ROJO, 2008, p. 14).

Para Choppin (1992 apud BATISTA e ROJO, 2008, p. 15-16), há quatro tipos de livros escolares, a saber: (i) **os manuais ou livros didáticos**, utilizados em sala de aula para auxiliar o professor no ensino de uma disciplina específica e organizados em lições ou unidades, em uma progressão de conteúdos que propicia seu uso coletivo, em sala de aula, ou individual, em estudos em casa ou na escola; (ii) **os livros paradidáticos ou paraescolares**, obras auxiliares que se prestam a intensificar ou reforçar o estudo de algum conteúdo específico; (iii) **os livros de referência**, textos que servem de apoio ao aprendizado, como atlas, dicionários ou gramáticas; e (iv) **as edições escolares de obras clássicas**, livros de literatura que auxiliam na formação de sujeitos leitores. Nesta

pesquisa, serão analisados apenas manuais ou livros didáticos; este é o motivo para a utilização intercambiável das nomenclaturas *livro escolar* e *livro ou manual didático*.

Em uma pesquisa que tem como *corpus* de análise livros didáticos, é necessário traçar um perfil desse material didático levando em consideração os contextos de uso. Essa explanação é fundamental para que as considerações sobre a relação entre *ensino* e *ferramenta de ensino* realizadas durante o trabalho sejam apresentadas de modo coerente às características próprias desse manual na tradição de utilização pelo professor e pelos alunos nas escolas brasileiras.

Neste capítulo, serão apresentadas questões relacionadas ao livro didático no contexto escolar. Para tanto, será realizada uma breve retrospectiva histórica e política de ações governamentais para o livro didático no Brasil. Esta parte do trabalho busca esclarecer a tradição do livro escolar brasileiro para estabelecer uma melhor compreensão dos usos desse material didático na atualidade. Em seguida, serão discutidas noções de língua e de linguagem e sua utilização na prática dos professores de língua materna por meio de uma retrospectiva das características da disciplina Língua Portuguesa e dos livros didáticos de português ao longo das diversas etapas da formação educacional brasileira. Por fim, serão analisadas algumas características importantes do contexto do ensino médio, etapa escolar a que pertencem os livros didáticos analisados na pesquisa; é importante pensar, para a pesquisa realizada, no contexto de uso dos livros didáticos e quais objetivos são propostos para o ensino de português nessa etapa escolar.

### **1.1 Livro didático no Brasil: iniciativas governamentais fragmentadas**

Para que se entenda o *status* do livro didático no ensino escolar brasileiro, é necessário que se faça um breve panorama de uso e evolução desses manuais escolares na realidade nacional. Segundo Freitag *et alli* (1987, p. 5), a história do livro didático no Brasil não se caracteriza por uma sequência bem definida de decretos, leis e medidas governamentais, mas se entrelaça à história do país e às mudanças políticas descontínuas que a nação sofreu. É relevante ressaltar previamente duas características da evolução das políticas nacionais em relação ao livro didático que poderão ser percebidas durante a exposição deste breve histórico: em primeiro lugar, a grande quantidade de comissões e de medidas criadas pelos sistemas governamentais vigentes para controle e supervisão dos livros didáticos, estruturadas sem uma sólida conscientização do que já havia sido feito em relação a essas ferramentas escolares. O histórico do livro escolar nacional foi configurado, portanto, em uma circularidade, em lugar de uma linearidade, de propostas.

A história do livro didático tampouco foi sistematizada pelos pesquisadores e assessores do MEC (Ministério da Educação), INL (Instituto Nacional do Livro) ou pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), ou seja, por aqueles organismos oficiais, especialmente criados para assegurar uma política-estatal coerente do livro no Brasil. Por isso mesmo, parece não haver uma memória das políticas públicas desenvolvidas em relação ao livro didático no ministério competente, repetindo-se iniciativas, recriando-se, com cada governo, novas comissões e instituições (INL, FENAIME, FAE), renomeando-se políticos e refazendo-se decretos, sem consideração do que havia sido criado, pensado e concretizado anteriormente (FREITAG *et alli*, 1987, p.10).

Em segundo lugar, percebe-se um privilégio ao atendimento de necessidades políticas no ato de reformulação do formato dos livros, quando os motivos didático-pedagógicos deveriam prevalecer. O breve histórico delineado neste trabalho culminará na apresentação do Programa Nacional do Livro Didático, iniciativa de grande importância para a produção e utilização dos livros escolares atualmente, e material utilizado como base para seleção do *corpus* desta pesquisa.

Para garantir uma legislação efetiva sobre as políticas do livro didático no Brasil, em 1929 é criado o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão governamental que possibilitou a legitimação e o aumento da produção dessas ferramentas de ensino. Entretanto, o livro didático nacional só é pela primeira vez definido oficialmente com o Decreto de Lei 1.006 de 30 de dezembro de 1938, que explicitou esses manuais como compêndios que expunham total ou parcialmente uma disciplina escolar. Esse Decreto de Lei foi uma iniciativa do Estado Novo por consequência da Revolução de 30, da queda da moeda nacional e do encarecimento do livro estrangeiro. Esse governo também instalou uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), visando não só atender aos objetivos de indicar livros de valor para tradução e sugerir a abertura de concurso para produção de alguns livros didáticos ainda não existentes no Brasil, mas também de controlar essa produção no âmbito político-ideológico (cf. FREITAG, 1987).

O período militar, por sua vez, modifica profundamente o conceito de livro didático até então utilizado no Brasil, quando, na década de 60, acordos foram assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) para a formação de um programa de desenvolvimento do livro didático, coordenando ações de produção, distribuição e edição de livros didáticos. Um dos objetivos desses acordos, por exemplo, foi a distribuição gratuita de manuais escolares para milhões de estudantes brasileiros. Os críticos a essa medida, entretanto, afirmavam que o projeto dava, aos Estados Unidos, o controle do

mercado de livros didáticos no Brasil. Por meio desses acordos firmados, instituiu-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que visava coordenar ações como produção, edição e distribuição do livro didático; essa comissão organizou iniciativas educacionais como a instalação de bibliotecas e a criação de um curso de treinamento de professores.

Nesse período, inicia-se o uso, no Brasil, dos livros descartáveis, que continham, em um mesmo livro, as lições a serem ensinadas em sala pelo professor e os exercícios para serem resolvidos em casa pelo estudante. A busca por um ensino individualizado, no qual o estudante seguiria um ritmo próprio de aprendizagem, era o fundamento para a utilização desse tipo de obra. Esse formato de livros fundamenta-se na concepção pedagógica behaviorista<sup>2</sup>, naquela época já criticada no exterior. Além disso, esse tipo de manual, editado e utilizado no Brasil, tinha a qualidade minimizada no que diz respeito à editoração gráfica, para diminuir os custos da produção, pois os livros seriam utilizados por apenas um ano no ambiente escolar.

Várias medidas são tomadas no período de 70 a meados de 80. A COLTED é extinta em 1971, quando é criado, sob responsabilidade do INL, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), buscando assegurar a distribuição de grande quantidade de livros para estudantes do ensino fundamental público brasileiro. A seguir, com a extinção do INL, a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), que fora criada no ano de 1968, foi encarregada de assumir o PLIDEF, sofrendo alterações no ano de 1976. Com a extinção da FENAME, em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) fica encarregada de gerenciar programas de assistência governamental ao estudante, como programas de alimentação escolar, programas de material escolar – como o PLDEF – e programas de bolsas. Essa aglomeração de programas assistencialistas gera várias dificuldades para o Brasil, tais quais problemas na distribuição dos livros didáticos para os estudantes, autoritarismo na escolha dos livros utilizados e a formação de *lobbies* entre empresas e editoras e o governo (cf. FREITAG, 1987). Composto por cientistas e políticos, um Comitê de Consultores para a Área Didático-pedagógica foi criado em 1984 para solucionar e discutir as questões e as consequências relacionadas aos programas assistencialistas do governo. Na busca pela formação de propostas paliativas

---

<sup>2</sup> A perspectiva Behaviorista de ensino pauta-se em na noção de que estímulos externos, se aplicados a um sujeito, irão resultar em respostas que podem ser conduzidas, pelo reforço, à aquisição de um saber (cf. SCARPA, 2001).

para os problemas sociais, a emergência de programas assistencialistas na área educacional tende a formar, como público alvo dos livros didáticos distribuídos no Brasil, a criança carente, ou de baixa renda.

Nos primeiros meses da Nova República, o Decreto 91.542 de 1º de agosto de 1985 procurou corrigir alguns problemas existentes na legislação anterior, formulando um Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com esse novo programa, que viria a substituir os programas assistencialistas existentes, há a reformulação de algumas ações didáticas, como a utilização de livros reutilizáveis, substituindo, assim, o livro descartável; a escolha do livro pelo conjunto de professores atuantes, ideia já em voga nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que foi oficializada e estendida a todas as unidades da federação; a distribuição gratuita das obras para a escola; e a aquisição dos livros com recursos do governo federal, centralizando administrativamente o Programa. Os pontos centrais de atuação do PNLD, segundo Batista, são cinco diretrizes que inicialmente orientam o programa:

- (i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (ii) utilização exclusiva de recursos federais; (iii) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial; (iv) escolha do livro pela comunidade escolar; (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes. (BATISTA, 2001, p. 16).

O PNLD, programa governamental de monitoramento do livro didático, então, pode ser descrito como uma iniciativa do MEC, tendo como objetivos básicos a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para as escolas públicas. Vinculado à FAE até a extinção dessa autarquia (em 1997), atualmente o PNLD está associado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino.

A falta de qualidade de parte significativa dos livros didáticos nacionais, denunciada desde a década de 60, em oposição à importância desse objeto como uma das poucas formas de documentação acessíveis aos professores e alunos, fez com que, a partir dos anos 90, o MEC sistematizasse discussões a respeito da qualidade dos títulos disponíveis para a Educação Básica.

- (...) Estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 1960, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e

discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. (BATISTA, 2003, p. 28)

Avaliar sistemática e continuamente o livro didático para debater a qualidade dos títulos utilizados nas escolas foi, em consequência, um dos objetivos atrelados ao PNLD. As características do programa então se alteram em 1996, quando é instituída oficialmente a avaliação dos livros escolares realizada pelo PNLD. Segundo Batista, Rojo e Zúñiga (2008, p.49), “suas principais finalidades [do PNLD], hoje, são a *avaliação*, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos (...)” (grifo nosso). A avaliação pedagógica dos títulos inscritos intencionou superar a falta de qualidade das obras distribuídas às escolas. Avaliar sistemática e continuamente os manuais didáticos pode fazer com que o PNLD adquirisse uma postura mais ativa em relação à produção de livros didáticos no Brasil, uma vez que, a partir da necessidade de adequar os títulos aos critérios avaliativos do programa, a qualidade do livro produzido pelas editoras passa a sofrer um aumento. Esse material é comprado pelo Estado e entregue às escolas, após ser escolhido pelo professor.

A avaliação foi orientada, inicialmente, por critérios de natureza **conceitual**, na busca pela produção de livros isentos de erros, e **política**, na busca pela produção de títulos isentos de preconceitos ou discriminações; o critério de natureza **metodológica** foi adicionado em 1999, para a recomendação à escola de obras que pudessem fornecer situações pedagógicas adequadas e coerentes. A partir de 2001, a avaliação passou a ser realizada sob responsabilidade direta de comitês formados por professores de universidades públicas, para que fosse assegurada a legitimidade da iniciativa. O resultado dessa avaliação é a produção, anualmente, de um *Guia de Livros Didáticos*, com a coletânea das resenhas das obras recomendadas às instituições de ensino básico públicas. Por meio desse documento, o professor é capaz de fazer a escolha do livro que será utilizado em sua sala de aula.

Segundo Batista *et al* (2008, p.51), vários conflitos foram gerados entre o setor editorial e o governo pela instituição da avaliação dos livros escolares, pois: “(...) editar livros didáticos tornou-se uma atividade arriscada, já que a avaliação tornou-se um forte filtro entre produtores do livro e seu mercado”. A dependência do setor editorial em relação às compras públicas faz com que as editoras procurem adaptar suas obras aos

critérios de avaliação do PNLD, pois o mercado editorial brasileiro está, em grande parte, voltado para a produção de livros didáticos.

A necessidade de inserir seus títulos nas compras do Estado fez, portanto, com que as editoras passassem a se preocupar mais com a qualidade dos livros. Sendo o setor editorial brasileiro fortemente dependente das compras públicas de livros didáticos, a avaliação provocou, ainda, a renovação da produção de livros, que precisaram se adequar aos critérios de avaliação eleitos pelo programa. Nesse sentido, novas editoras, novos autores e novas obras puderam surgir no mercado editorial nacional, experimentando novas tendências metodológicas para atender às exigências do programa.

Além disso, a avaliação dos livros didáticos resulta, ainda, em um controle educacional de construção curricular. O livro didático exerce importante papel na organização do trabalho docente:

Por apresentar tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta de transposição didática, os livros didáticos passaram a ser um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina, a partir do momento em que o Estado, progressivamente, ao longo do século XXI, se ocupa da instrução, construindo seus sistemas de ensino. (BATISTA *et alli*, 2008, p. 53).

Regulamentando as compras realizadas pelo Estado segundo a avaliação realizada pelo programa, o PNLD exerce importante controle sobre o setor educacional brasileiro, no que diz respeito à seleção de conteúdos e à transposição didática. Tal iniciativa pode, ainda, regularizar a compra e a distribuição de livros escolares em nível nacional, além de oferecer às escolas manuais com maior qualidade pedagógica.

As principais consequências da atuação do PNLD são, portanto, como apresentado, além de um controle curricular educacional e editorial, a produção de livros de maior qualidade; a renovação da produção de livros, com o aumento da participação de novas editoras, títulos e autores; e a regularização do fluxo de compra e distribuição do material às escolas, que puderam contar com livros mais bem estruturados conceitual e metodologicamente, além de serem obras ausentes de preconceitos ou discriminação.

É importante destacar, para a pesquisa, que o programa foi estendido ao ensino médio como Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), iniciando a avaliação dos títulos em 2004. Conforme o MEC (2013):

Implantado em 2004, pela resolução nº 38 do FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Inicialmente, atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio

de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. (BRASIL, 2013<sup>3</sup>)

Na busca pela formação de um *corpus* de pesquisa que pudesse apresentar uma mostra de livros que são efetivamente utilizados em grande quantidade das salas de aula nacionais, recorreu-se, por conseguinte, ao PNLD, pois o programa oferece a gama de livros ofertados às escolas públicas do Brasil para as compras de livros didáticos. Portanto, para compor o *corpus* da pesquisa, foi utilizado o *Guia de Livros Didáticos PNLD do ano 2012*, realizado para o ensino médio.

## 1.2 Concepções de língua e linguagem e ensino de português

Nesta seção, iremos inicialmente apresentar algumas concepções de linguagem e de língua presentes na ciência linguística. Também faremos uma breve retrospectiva histórica da formação da disciplina Português na educação básica brasileira, indicando a utilização das variadas concepções de língua nas metodologias de ensino. Posteriormente serão explicitadas as influências atuais científicas para o ensino de língua portuguesa nas salas de aula.

É importante lembrar que a concepção de linguagem utilizada pelo professor e pelos materiais didáticos influencia diretamente a metodologia e a seleção de conteúdos ensinados na disciplina Português. As estratégias de ensino utilizadas em sala de aula advêm da concepção de linguagem adotada pelo professor. Assim, um ensino de língua materna que efetivamente auxilie os estudantes na construção dos usos e dos saberes sobre sua língua precisa estar pautado em uma concepção de linguagem adequada e coerente com os objetivos traçados para o ensino de língua materna.

Três concepções de linguagem que permearam os estudos linguísticos foram e são utilizadas em salas de aula de português: *a linguagem como expressão do pensamento*, *a linguagem como instrumento de comunicação* e *a linguagem como forma de interação* (cf. GERALDI, 2011 & KOCH, 2009<sup>4</sup>).

A primeira concepção, configurada pela corrente de estudos da gramática tradicional, indica que a linguagem possui um vínculo direto com o pensamento. Assim,

---

<sup>3</sup> Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com_content&view=article)>. Acessado em 20 de novembro de 2013>. Acessado em 20 de novembro de 2013.

<sup>4</sup> Adotamos, para este trabalho a nomenclatura proposta por Geraldi (2011). É importante esclarecer que Koch (2009, p. 7) trabalha com as mesmas concepções de linguagem, indicando-as com a seguinte nomenclatura: linguagem “a. como representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento; b. como instrumento (‘ferramenta’) de comunicação; c. como forma (‘lugar’) de ação ou interação”.

as dificuldades em comunicar-se com desenvoltura estariam ligadas a problemas na organização do pensamento. Para Koch (2009, p. 7), apesar de essa ser a concepção de linguagem mais antiga, ainda possui defensores atualmente, “segundo ela, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (=refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo”.

A segunda concepção está baseada na teoria da comunicação e percebe a língua como código, que visa transmitir uma mensagem de um locutor para um receptor. Para essa perspectiva, a função principal da linguagem é transmitir informações.

A terceira concepção, proposta pela teoria da enunciação, analisa a linguagem como espaço de interação entre os indivíduos, por meio da qual o sujeito age sobre o outro e sobre o mundo, construindo-se como ser social. É importante lembrar, segundo essa perspectiva de linguagem, o caráter responsivo do ouvinte na comunicação, pois os sujeitos (quem fala e quem escuta, por exemplo) são ativos no processo comunicativo. Comunicar é uma forma de ação que produz respostas.

A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 2009, p. 8).

O ensino de língua portuguesa no Brasil pautou-se nas concepções de linguagem apresentadas, conforme as necessidades contextuais do ensino e as pesquisas linguísticas nas universidades. Atualmente, projetos governamentais para o ensino básico – como as avaliações de livros didáticos do PNLD, entre outros documentos<sup>5</sup> – orientam as instituições relacionadas à educação, principalmente escolas e editoras de livros didáticos, à utilização da *concepção da linguagem como interação* nas práticas de sala de aula e nos livros produzidos. O ensino da língua segundo essa concepção prioriza a constituição do sujeito por meio da linguagem, como cidadão capaz de agir sobre o mundo e sobre o outro. Entretanto, uma vez que o ensino de língua portuguesa esteve por muito tempo voltado para a metalinguagem e para a classificação de elementos linguísticos, há atualmente grande dificuldade para escolas e editoras em abandonar o ensino pautado na pedagogia tradicional de estudos gramaticais normativos e construir uma metodologia

---

<sup>5</sup> Veremos, adiante, que os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma iniciativa governamental extremamente importante para o Ensino Básico, também admitem essa concepção de língua como adequada para o ensino.

que oportunize o trabalho com a produção e a compreensão de textos, segundo a concepção de linguagem orientada.

Além das concepções de linguagem, três concepções de língua apresentadas por Val (1994) norteiam o trabalho em sala de aula de português e as pesquisas linguísticas: *a língua como atividade mental, a língua como estrutura e a língua como atividade social*.

Segundo a primeira concepção, a língua é atividade mental inata ao ser humano. Essa perspectiva filia-se à noção de que a linguagem expressa o pensamento. É interessante perceber que a Gramática Normativa possui suas raízes nessa perspectiva, associando seus conceitos a formulações lógicas e a construção das frases ao pensamento. Estudos como as propostas de Humboldt e a Teoria Gerativista de Chomsky também podem ser enquadrados nessa perspectiva por seu caráter racionalista (cf. VAL, 1994).

A segunda concepção apresenta a língua como um sistema de signos, formando um código. Essa corrente de estudos analisa a língua como uma abstração formada por constituintes e por regras. Os estudos de Saussure são o expoente dessa perspectiva, ao lado dos estudos da Gramática Tradicional que organizam e prescrevem regras de uma variante culta da língua.

A terceira perspectiva vê a língua como atividade de linguagem associada aos contextos de uso. Orientada principalmente pelas teorias de enunciação de Bakhtin e de Benveniste, essa concepção de língua como fenômeno social permite a análise dos contextos de produção e de recepção da comunicação discursiva como fundamentais para a formação de sentidos e de saber. A língua é ação, possibilidade de interagir com o outro e de provocar comportamentos (cf. VAL, 1994). Essa é a perspectiva de língua atualmente utilizada pelos documentos oficiais para orientar ações didáticas. Essa noção de língua não exclui as outras, mas as complementa, percebendo o contexto de ação linguística como fundamental para a comunicação discursiva. Assim, a noção de língua como atividade social parte dos estudos anteriores e os complementa, admitindo que língua é sistema e cognição, assim como uma ação no plano social.

A seguir, serão explicitadas algumas mudanças relevantes ocorridas no livro escolar de língua materna nacional. Tais informações são importantes para entender as fontes da organização atual do livro didático de língua portuguesa e compreender as motivações das concepções de língua utilizadas em diferentes períodos da educação brasileira.

### **1.2.1 O Português ao longo da história nacional: concepções de professor, material didático e linguagem.**

Conhecendo as concepções de linguagem utilizadas em salas de aula do Brasil, é importante fazer uma retrospectiva da constituição de uma disciplina na realidade escolar brasileira para, como afirma Soares (2012, p.143), “explicar e compreender a natureza e os objetivos dessa disciplina na escola brasileira dos dias de hoje”. Assim, propomos, nesta pesquisa, realizar uma breve reconstituição histórica que revele a formação da disciplina língua portuguesa no Brasil para estabelecer uma fundamentação e caracterização dessa disciplina nos dias atuais.

Com relação ao ensino de língua portuguesa e às mudanças transcorridas nos manuais referentes a essa disciplina<sup>6</sup>, vê-se, assim como na tendência geral de transformação dos livros escolares, uma modificação na estrutura dos livros baseada em mudanças históricas de contextos sociais e em influências de teorias científicas. O reconhecimento dessas mudanças é fundamental para um trabalho que busque analisar o livro didático na atualidade, pois possibilita uma visão analítica sobre a configuração dos manuais em relação às concepções de linguagem subjacentes ao trabalho docente em determinadas épocas da história da nação.

A constituição do português como disciplina escolar ocorreu tardiamente (cf. SOARES, 2012), nas últimas décadas do século XIX. No início do tempo colonial brasileiro, a língua portuguesa não figurava nos currículos de ensino, nem nas interações entre os habitantes do país. Como afirma Soares (2012, p. 143), “é que três línguas conviviam no Brasil colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente”. Mesmo sendo português a língua oficial do Brasil, o latim era estudado no ensino primário e no superior, e a língua geral<sup>7</sup> era a língua falada nas interações verbais usuais. O português, para o ensino, era utilizado apenas na fase de alfabetização, não se constituindo uma disciplina do currículo do ensino primário ou secundário.

Com Marquês de Pombal, em meados do século XVIII, o uso e o ensino da língua portuguesa foi estabelecido como obrigatório no Brasil. Por meio dessa reforma, o estudo da gramática portuguesa, e leitura e escrita em português foram adicionados ao currículo de ensino, ao lado do estudo da gramática latina, da retórica e da poética. Aos poucos, o

---

<sup>6</sup> A retrospectiva histórica feita neste trabalho busca esclarecer as transformações no ensino de português no Brasil, e também as mudanças ocasionadas nos manuais de ensino da área.

<sup>7</sup> Para Soares (2012), a língua geral buscava unificar os falares indígenas do período colonial, sistematização realizável pela raiz comum entre as línguas: o tupi.

latim foi perdendo seu prestígio social e seus usos foram sendo minimizados, o que provocou a eliminação dos estudos da gramática latina nos níveis primário e secundário. O ensino de retórica, poética e gramática, entretanto, prevaleceu nas classes de português brasileiras até o fim do Império, quando instaura-se a fusão desses ensinamentos em apenas uma disciplina curricular, chamada Português (cf. SOARES, 2012). A nova disciplina era orientada pela tradição de estudos da retórica, poética e gramática.

Com a proclamação da República, a expansão do mercado editorial nacional de livros didáticos, que, até então, era insípido, ocasiona a publicação de compêndios de leitura e gramáticas nacionais – material utilizado nas aulas de língua materna. Entre os compêndios de leitura da época, estavam os livros de leitura, as seletas e as antologias. Esses livros reuniam variados textos (ou fragmentos de textos) literários considerados importantes para a formação cultural dos estudantes. Essas obras, que reuniam importantes autores da literatura nacional e, por vezes, internacional, orientavam o professor a um ensino de língua com enfoque para a imitação dos clássicos. A obra “Antologia Nacional”, organizada por Fausto Barreto e Carlos de Laet, por exemplo, editada em volume único, permaneceu na escola brasileira por muitas décadas, obtendo um total de quarenta e três edições (cf. SOARES, 1998, 2001; BUNZEN, 2005; DELL’ISOLA, 2013).

Nesse período, o ensino do português baseava-se em estudos da gramática e da literatura – além do espaço dado à composição escrita, por imitação aos clássicos. Essa configuração de ensino se justifica pela tradição brasileira de ensino no período colonial baseada na Gramática Latina, na Retórica e na Poética. Segundo Bunzen (2005, p. 55) “o ensino de língua portuguesa, como disciplina curricular, no contexto brasileiro, pode ser visto como algo recente, uma vez que, no século XIX, o que ainda predominava era o estudo de disciplinas clássicas como o Latim, a Retórica e a Poética”.

A exploração da voz em sala de aula estava, portanto, associada à leitura em voz alta de textos literários, com a proposta de imitação da leitura apresentada pelos mestres. Essa orientação figura no excerto retirado de uma obra utilizada no ensino da época:

Para fazer boa leitura, deve o leitor ler com moderação, mudando o tom da voz e dando as pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os diferentes sinais da pontuação...

(...) Mas o melhor meio para se aprender a ler bem é ouvir atentamente a leitura do mestre, ou de qualquer bom leitor, e repeti-la, procurando imitá-los. (ABÍLIO, 1890 apud ZILBERMAN, 1996, p. 18).

Conforme tradição escolar de ensino da Retórica, a leitura em voz alta era importante aspecto da formação do estudante na utilização da língua, principalmente no que se refere à expressão oral. A exploração da oralidade, assim como a composição de textos escritos, dava-se pela imitação dos textos ou da leitura feita pelo professor.

O objetivo central do ensino secundário no Brasil, nesse período inicial republicano, era preparar os estudantes para as provas para prosseguimento dos estudos no ensino superior. Vale ressaltar que a maior parte dos alunos do nível secundário nessa época eram de uma classe privilegiada financeiramente. Segundo Magda Soares (1998, p.54), “uma história da escola no Brasil revela que, até aproximadamente os anos 50, o ensino destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas da população, as únicas que tinham acesso assegurado à escolarização”. Com o conhecimento de certa forma estabilizado em relação à norma de prestígio, os objetivos do ensino de Português eram atrelados a “levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das regras e normas de funcionamento desse dialeto de prestígio” (SOARES, 1998, p. 54, grifos da autora); nesse sentido, as aulas estavam vinculadas ao ensino de gramática e ao estudo de textos literários e eram apresentadas para estudantes que utilizavam – ou estavam inseridos em contextos de utilização – a variante de prestígio do português, o que facilitava a identificação entre a língua da escola e a língua em uso.

Com o projeto de reforma do ensino instaurado na década de 30 e com as necessidades contextuais históricas do Estado Novo, as aulas de português – em coerência com a política para o livro didático inaugurada pelo decreto nº 19.890 de 1931 – passam a organizar-se com foco principal sob a gramática, a ortografia, a leitura, o vocabulário e a composição. Assim, segundo manual publicado na época pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (1931 apud ZILBERMAN, 1996, p. 22), o objetivo principal da disciplina língua portuguesa na época era auxiliar o estudante na aquisição da língua, “habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária”.

Para atingir os objetivos pedagógicos traçados, as aulas de português continuavam priorizando a leitura de textos literários – em especial, a leitura de bons escritores –, que seriam a base para o ensino das diversas vertentes de análise e uso da língua. Nesse sentido, como afirma Bunzen (2005, p. 55) “a leitura escolar parece ser o aspecto central da proposta curricular. Neste caso, a perspectiva ‘literaturocêntrica’, com ênfase no

falar/recitar e na formação do gosto pela leitura, continua como perspectiva pedagógica (...).”

Segundo Zilberman (1996, p. 23), o Ministério da Educação apresenta os conteúdos das séries escolares, dentre os quais figuram a “(...) *Reprodução oral do assunto lido; Recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas; Composição oral*”. Pode-se, portanto, reconhecer a exploração da oralidade associada diretamente à leitura e à imitação de textos literários. Muitas vezes, os textos literários eram utilizados para a realização de análises gramaticais e para o ensino da gramática normativa. O ensino da ortografia e da gramática pautava-se no uso dos textos literários clássicos em sala de aula. (cf. SOARES, 2001; ZILBERMAN, 1996). Permanece o ensino de uma variante de prestígio para alunos que a utilizam ou estão inseridos em contextos de utilização dessa norma.

No primeiro período republicano brasileiro, portanto, há a identificação de *língua como sistema*: “ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentado e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas lingüísticas que eram submetidas à análise gramatical” (SOARES, 1998, p. 55).

Na década de 40, a Reforma de Capanema no ensino brasileiro dividiu o ensino brasileiro em primário, ginásio e colegial. Os livros didáticos a serem utilizados em sala de aula na disciplina língua portuguesa passariam a ser um livro de leitura, uma gramática, um dicionário portátil (cf. ZILBERMAN, 1996; BUNZEN, 2009). É nos anos 50, entretanto, que os livros didáticos de português passam a apresentar um perfil similar aos manuais escolares de língua portuguesa atuais. Um processo de hibridização da antologia escolar e da gramática é a primeira transformação dessas ferramentas, de maneira que o formato de livro escolar se estabeleça. Bunzen (2009) apresenta as características dos manuais nesse período, subdivididos em temáticas que serão trabalhadas como guias para o ano letivo:

(...) é visível que os textos são selecionados com base nas temáticas exigidas pelos programas para as séries iniciais do ginásio: textos em prosa e em verso de autores do século XVIII e XIX, com destaque para cinco temas: terra natal, escola, família, exemplos de feitos heroicos e virtudes cívicas. (BUNZEN, 2009, p. 59).

A programação oficial de 1951 do Colégio Pedro II, utilizada como modelo para o Brasil, apresenta como áreas de enfoque do ensino de língua materna a interpretação de leitura, a linguagem oral, a gramática, o vocabulário e a redação. Segundo Soares (1998, p. 55), a gramática e a antologia, nesse período, fundem-se para a formação de um só livro, separado em duas partes, a primeira com assuntos de gramática e a segunda com as obras literárias. O formato dos livros didáticos passa a ser, portanto, organizado em duas partes: uma de gramática e outra de textos selecionados, gradualmente unificadas em livros didáticos posteriores, que passaram a ser organizados em uma estrutura em tópicos de textos para leitura e interpretação, conhecimentos gramaticais e redação, mas “a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960” (SOARES, 2012, p. 153). Muitos manuais didáticos de língua materna atualmente apresentam tal fragmentação, principalmente os destinados à etapa escolar do ensino médio, na qual, em inúmeras escolas, o programa de língua portuguesa é dividido em disciplinas como Literatura, Redação e Português (esta centralizada no ensino de Gramática).

É interessante ressaltar que o ensino brasileiro, na década de 50, passa por mudanças sociais, uma vez que, devido a pressões populares, a escola passa a receber alunos de classes sociais menos favorecidas. Ampliando-se a quantidade de alunos na escola, a necessidade de mais professores ocasiona a contratação de professores sem uma formação ampla, enquanto as propostas de ensino de português permanecem as mesmas: o ensino com foco na análise gramatical. O livro didático, nesse momento, ganha papel importante: “Se os professores mudaram e não responderam às exigências dessa prática de ensino gramatical, surgem os livros didáticos (com textos, lições de gramática e exercícios) para suprirem as lacunas de conhecimento desses professores” (BEZERRA, 2010, p. 45).

A Lei 4.024 de 20 de dezembro 1961 propõe a descentralização das questões educacionais, dando autonomia para os estados no que se refere às políticas educacionais (cf. BUNZEN, 2009). Assim, os professores e os próprios editores puderam ter mais flexibilidade na escolha e construção de materiais para a sala de aula, respectivamente.

Com a mudança histórica do ensino no Brasil ocasionada no período militar, ocorre a democratização da escola básica. Em um período de grande enfoque para a formação técnica para atender à necessidade de formação de mão-de-obra para o país, há a necessidade de ensino de uma língua voltada para o mercado de trabalho. Por consequência, o conceito de língua que figurava na disciplina de língua materna

modificou-se, de maneira que *a língua passou a ser percebida como instrumento de comunicação*.

O ensino-aprendizagem da gramática e do texto, este considerado modelo de língua “bem escrita”, perde sua proeminência; os objetivos são, agora, pragmáticos e utilitários. (...) já não se trata mais de levar o conhecimento do sistema lingüístico – ao saber *a respeito da língua* – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao *uso da língua*. (SOARES, 1998, p. 57).

A Lei 5.692 de 11 de agosto 1971 institui o ensino obrigatório e gratuito no 1º grau, com oito anos de duração. Essa resolução aumenta o número de estudantes nas salas de aula do país. A descentralização organizada na lei anterior é substituída pela grade curricular de um núcleo comum e global, com uma visada tecnicista.

Pela proposta, o ensino do vernáculo assume um caráter instrumental, pois deve auxiliar ao desenvolvimento de uma integração vertical com outras áreas de estudo e disciplinas. Os meios de comunicação em massa, por exemplo, eram legitimados para fazer um trabalho com as mais diversas questões. Podemos citar aqui, por exemplo, a sugestão para o uso de veículos de difusão cultural (rádio, televisão, cinema, teatro, jornais e revistas) para a formação cívica na disciplina de Educação Moral e Cívica. Como diz a própria lei: os estabelecimentos de ensino deverão aproveitar-se dos meios de comunicação para atingir grandes massas estudantis. (BUNZEN, 2009, p. 66-67).

Com a democratização da escolarização, é ocasionada uma mudança no perfil dos estudantes. Os estudantes advindos de classes privilegiadas passam a ser minoria; e variantes linguísticas diversas à prestigiada pela sociedade são levadas para a escola. Não há mais, nesse contexto, o reconhecimento entre a língua utilizada na escola e a língua utilizada nos contextos extraescolares.

A visão tecnicista de ensino muda o objetivo central do ensino médio, que passa a ser a configuração de profissionais para o mercado de trabalho. Essa realidade promove a diversificação do *corpus* textual usado nas aulas de português, minimizando a importância fornecida ao texto literário para o ensino.

Nessa época, com o aumento da quantidade de alunos e de instituições de ensino, foi necessário o aumento de professores em sala de aula, com recrutamento menos rigoroso, em uma tendência iniciada nos anos 50. O perfil de professor sofre alterações, o docente é reconhecido como o profissional sem a formação devida e com pouco tempo para o planejamento das aulas a serem apresentadas. Em consequência, o livro didático adquire uma nova função: a de efetivamente exercer o papel de formação do estudante.

(...) Há uma evidente mudança na concepção do professor como leitor e formador de leitores: nas primeiras décadas do século, uma concepção de professor a quem bastava que o manual didático oferecesse os textos, conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho com textos na sala de aula; progressivamente, e sobretudo a partir da década de 70, uma concepção de professor a que o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos (...). (SOARES, 2001, p. 73)

Novas concepções de língua e de educação, e as críticas à proposta de ensino da língua portuguesa associada à língua em seu caráter instrumental provocam mudanças no ensino de língua materna no Brasil nos anos 80, durante a redemocratização do país. Teorias como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso interferem significativamente na concepção de língua na escola, promovendo

(...) uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as concepções sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 1998, p. 59).

Perceber a língua como atividade de interação ocasiona mudanças no ensino de leitura, gramática, escrita e oralidade, situadas agora no processo de enunciação do aluno e nos contextos de comunicação. As consequências para as aulas de português do uso de uma concepção de linguagem baseada na interação, utilizada atualmente nas orientações para o ensino, serão melhor explicadas no próximo tópico.

### **1.2.2 As propostas atuais para o ensino de língua portuguesa: o texto como objeto de ensino**

As intensas mudanças ocorridas nos últimos anos na metodologia e nos conteúdos dos livros didáticos de língua portuguesa são resultado de influências teóricas de novas correntes científicas (linguísticas, psicológicas e didático-pedagógicas), além de influências de políticas educacionais atuais, como a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as avaliações dos livros didáticos propostas pelo PNLD (já apresentadas neste trabalho).

A influência científica nas atuais propostas de metodologia de ensino do português ocorreu por meio das teorias da linguística da enunciação (também chamada de linguística

enunciativo-discursiva)<sup>8</sup>, aliada, posteriormente, à linguística textual e à análise do discurso. Os conceitos e propostas dessas linhas de pesquisa linguística trouxeram uma nova concepção de linguagem aos estudos linguísticos, possibilitando a reestruturação do objeto de ensino de português. Para a linguística da enunciação

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2011, p. 41).

Ampliando o escopo de objetivos da aula de língua portuguesa, as consequências principais da busca pela inclusão dessa vertente interacionista de reflexão sobre a língua nas aulas do ensino básico são: a percepção de que o texto deve ser o objeto de ensino de português; a utilização da gramática em função dos objetivos interacionais; e busca pela formação de estudantes que sejam sujeitos de sua linguagem, capazes de transformar a realidade ao seu redor.

A língua é opaca, indeterminada e com ela criamos sentidos e operamos com eles, por meio de diferentes textos. Entendida como atividade, o estudo da língua deve se ocupar prioritariamente da produção de sentido, do funcionamento do texto e do discurso, tomando como unidade de análise a função social que a língua exerce em contextos de uso. (MARCUSCHI, 2006, p. 64).

Segundo essa corrente teórica, “as tipologias enunciativas consideram a influência das condições de enunciação sobre a organização discursiva” (BEZERRA, 2010, p.43). Considerar as condições de produção textual no momento de análise e de construção de textos é ainda uma das contribuições da vertente enunciativo-discursiva dos estudos da linguagem para as salas de aula, pois,

Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros (...). (BEZERRA, 2010, p. 44).

Outra influência científica para os livros didáticos de língua portuguesa atuais é a corrente interacionista de desenvolvimento psicológico – e de consequente aquisição da linguagem – que, por sua vez, afirma que “(...) a interação social e a troca comunicativa

---

<sup>8</sup> Essa vertente da linguística possui como base a teoria de Bakhtin, que fora criada na década de 20, mas que só repercutiu na Europa nos anos 60.

entre a criança e seus interlocutores são vistas como pré-requisito básico no desenvolvimento lingüístico” (SCARPA, 2001, p. 214). Essa perspectiva, defendida por Vygotsky, indica que a formação de conceitos na mente humana está associada à mediação cultural, à discussão entre pensamento e linguagem e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos (cf. OLIVEIRA, 1992, 1995). Não é objetivo deste trabalho traçar uma longa discussão a respeito desses postulados. Assim, será apresentada, aqui, apenas uma pequena explanação a respeito dessas principais orientações teóricas propostas por Vygotsky (1993), para que se possa entender a influência de tal concepção no ensino de língua portuguesa atual.

Com relação ao conceito de mediação, o autor afirma que a inserção do ser humano em um contexto sócio-histórico específico possibilita à pessoa adquirir símbolos e representações culturais que irão servir de mediadores para o conhecimento do mundo. Para o teórico, o ser humano não chega ao conhecimento em contato direto com o objeto no mundo, mas por meio de uma mediação simbólica (cf. OLIVEIRA, 1995).

A linguagem, nesse sentido, é a mais importante forma de representação mediadora entre o ser humano e o mundo. Ao comunicar-se por meio de signos lingüísticos providos de significado, um indivíduo categoriza o mundo ao seu redor de acordo com a necessidade do seu grupo; ou seja, possibilitando a comunicação, a linguagem pode promover a generalização de experiências em categorias conceituais compartilhadas entre os indivíduos de uma cultura. Nomeando os objetos, por exemplo, o ser humano cria categorizações, que irão possibilitar a abstração e a generalização. A formação de conceitos mentais no pensamento parte da capacidade de abstração e generalização do indivíduo. Há, assim, estreita relação entre pensamento e linguagem – formação de conceitos e significação lingüística (cf. OLIVEIRA, 1995).

No que se refere à aquisição da linguagem ligada ao conceito de mediação, a criança aprende a falar a partir do contato com as pessoas ao seu redor. Em outras palavras, é por meio da interação que a criança adquire a linguagem, assim como as outras formas de conhecimento do mundo. Essa teoria apresenta a importância relegada à interação social no processo de desenvolvimento do ser humano, uma vez que é o contato com um indivíduo ou grupo social que possibilitará a aprendizagem (cf. BEZERRA, 2010).

(...) [Vygotsky] atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas

esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. (OLIVEIRA, 1995, p. 60).

Nessa teoria, o autor indica, ainda, que a escola possui papel fundamental na construção de conhecimentos, agindo como mediadora e “funcionando realmente como um motor de novas conquistas pedagógicas” (OLIVEIRA, 1995, p. 62). Tal concepção expõe a necessidade de formação de um ensino baseado na construção de propostas pedagógicas que auxiliem efetivamente o estudante e que, estimulando o intelecto do sujeito, sejam mediadoras entre o aluno e o desenvolvimento de conceitos e a aquisição de conhecimentos novos. Segundo Bezerra (2010, p. 41),

(...) Vygotsky (1987) reconhece o papel importante da escola no acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade, além da formação dos conceitos cotidianos, em geral, e dos científicos, em particular. Ao interagir com esse conhecimento, o ser humano se modifica, possibilitando novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Assim, o autor ressalta que, se o meio não proporcionar desafios, exigência e estímulos ao intelecto do indivíduo, ele pode não conquistar estágios mais elevados de raciocínio. (BEZERRA, 2010, p. 41)

Assim, essa corrente da psicologia reforça a ideia de que é por meio do contato social que o indivíduo aprende, ou seja, é por meio da interação com o outro que o ser humano adquire competências – como as competências linguísticas – para agir em sua comunidade. Associando a corrente psicológica apresentada à linguística da enunciação, pode-se afirmar que os contextos, os falantes, as intenções e a interação figuram como aspectos fundamentais para a aprendizagem de uma língua. A língua está para além do código, ela não é um sistema isolado em si mesmo, mas dependente do entorno sócio-histórico e do uso pelos falantes.

Associada à influência das correntes teóricas na sala de aula, outro motivador de mudanças na concepção de ensino de português é a ação governamental de organização dos PCN. Publicados em 1998, os PCN têm como principal objetivo “sistematizar referências nacionais para o ensino, nas diferentes áreas, que respeitem as especificidades de cada região do país e, ao mesmo tempo, sirvam como diretrizes para a educação em nível nacional” (ÁVILA *et al*, 2012, p. 41). A linha orientadora do documento, nas mais diversas disciplinas escolares, é a busca pela formação de cidadãos. Além disso, é colocada em questão, nesse material, a necessidade de revisão dos currículos escolares.

No que se refere à disciplina língua portuguesa, apresentam-se, para subsidiar o professor na tarefa de reconstrução de um currículo escolar, orientações baseadas na corrente enunciativo-discursiva da linguística. A partir dessa vertente, as bases

metodológicas fundamentadas no ensino de nomenclaturas gramaticais são questionadas e apresenta-se ao professor a necessidade de trabalhar essencialmente com textos em sala de aula.

Os PCN de 1998, vêm propor mudanças nesse percurso, apontando para uma concepção de ensino de língua materna que privilegia uma perspectiva discursiva, isto é, uma perspectiva que se interessa pela linguagem em uso, levando em conta os participantes do jogo de interação verbal, seus objetivos e disposições, bem como o contexto em que ocorre essa interação. (CAFIERO e CORRÊA, 2009, p. 154).

Para Cafiero e Corrêa (2009, p. 152), “a retrospectiva das propostas de ensino de língua portuguesa nas últimas décadas leva a perceber o deslocamento da ênfase no tratamento do texto, numa perspectiva discursiva ou enunciativa”. Por influência das questões apresentadas, portanto, a orientação atual aos professores de português é a de que o objeto do ensino da língua materna precisa ser o texto, contextualizado em situações que fazem ou podem fazer parte do cotidiano dos estudantes como sujeitos ativos na sociedade. Segundo os PCN (2000, p. 30), “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”.

Sob essa perspectiva, o texto é entendido como um “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997 APUD MARCUSCHI, 2008, p. 72). Analisa-se o texto, portanto, levando-se em consideração toda a situação comunicativa que permeia a interação entre sujeitos. O texto apresenta formações linguísticas e cognitivas, mas não se pode esquecer do seu caráter social.

Entendido como unidade linguística concreta, em situação de comunicação interativa, o texto verbal tem funções específicas no cotidiano das sociedades; resulta de um processo de interação entre autores/leitores e locutores/ouvintes e tem seu sentido condicionado pelo material veiculado (oral ou escrito). Um texto é altamente dinâmico e suas possibilidades de significado ultrapassam as condições de produção. (DELL’ISOLA, 2013, p. 62).

O texto verbal parte de um processo interacional que pode se dar por meio da modalidade escrita ou falada da língua<sup>9</sup>. Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa deveriam privilegiar auxiliar os estudantes na exploração de competências textuais-

---

<sup>9</sup> Não se ignora, neste trabalho, a existência e relevância de textos não-verbais, ou mesmo de textos multimodais. Entretanto, foi realizada uma escolha metodológica da ênfase nas relações entre as modalidades oral e escrita da língua. Posteriormente salientaremos o caráter de integração entre as modalidades da língua e outros sistemas semióticos.

discursivas – de fala, leitura, escuta e escrita – que os possibilitassem agir com segurança nas trocas comunicativas cotidianas, nas modalidades oral e escrita da língua. Produção e compreensão de textos deveriam ser as principais competências a serem trabalhadas em aulas de português e a análise gramatical descontextualizada precisaria ser substituída pela análise linguística baseada em textos realizáveis no cotidiano do estudante.

Reconhecendo o texto como objeto de ensino das aulas, os PCN apresentam a necessidade de se trabalhar as modalidades oral e escrita da língua em realizações linguísticas contextuais e interacionais. Para tanto, o documento organiza os conteúdos de língua portuguesa em dois eixos: *Língua oral: usos e formas* e *Língua escrita: usos e formas*. Ambas as modalidades da língua, portanto, segundo os PCN, precisam ter espaço privilegiado no ensino de português, tanto na produção e compreensão de textos, quanto nas análises linguísticas. No entanto, entre outras questões que serão exploradas neste trabalho, a tradição de privilégio de exploração e reflexão sobre a modalidade escrita da língua, associada à cultura grafocêntrica atual, estabelecem a escrita como a modalidade de prestígio no ensino de língua materna. É preciso, entretanto, trabalhar as duas modalidades linguísticas em sala de aula, uma vez que ambas são importantes, para a construção do sujeito e para a produção de textos orais e escritos.

Tencionamos, na verdade, motivar reflexões sobre a necessidade de se encontrar um equilíbrio entre as ações de ensino de prática de escrita e de práticas de oralidade, para que seja possível oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolverem igualmente seu potencial para atuar, com autonomia, nos diferentes contextos sociais – em especial, nos contextos públicos mais formais – tanto por meio da escrita quanto por meio da fala. (ÁLIVA *et al*, 2012, p. 37).

Para que o estudante possa participar ativamente na sociedade, é necessário que consiga realizar textos orais e escritos nos diversos contextos. Também é fundamental que possa posicionar-se criticamente a partir dos textos – orais e escritos – de seus interlocutores. O ensino baseado apenas na classificação gramatical não permite, ao estudante, realizar reflexões de cunho intencional ou mesmo contextual. Nesse sentido, o ensino pautado em textos que circulam socialmente é capaz de auxiliar o estudante a alcançar as competências necessárias para suas ações linguísticas.

Como podemos constatar, essas diretrizes [os PNC] colocam em primeiro lugar não mais o ensino da gramática nem o cultivo puro e simples dos textos prestigiosos, mas sim a formação do indivíduo em função de sua vida social. No centro não está mais uma língua deslocada da realidade, mas um cidadão que deve ser inserido em contextos sociais e políticos em que ele deve atuar. (DELL'ISOLA, 2013, p. 38).

Portanto, concretizar essa nova perspectiva de ensino nas salas de aula brasileiras é um importante passo para a formação de estudantes conscientes de suas práticas de linguagem. É preciso, entretanto, capacitar professores para a nova metodologia orientada pelos documentos oficiais, trabalho exaustivo, mas necessário para a reforma curricular da disciplina língua materna. Além disso, é necessário que os materiais didáticos sejam coerentes com os parâmetros apresentados, e que sejam apenas um ponto de partida ao professor, não um roteiro fechado de ensino que limita a ação pedagógica.

### **1.3 O ensino médio: contextualizando essa etapa escolar**

Em uma pesquisa que busca analisar livros didáticos de uma determinada etapa escolar, é necessário que seja traçado o contexto de professores e alunos envolvidos no nível escolar apresentado. Perceber como se dá o ensino de língua materna no ensino médio é essencial para que se possa compreender melhor a atuação dos livros didáticos nessa realidade, pois, como afirmam Souza *et alli* (2012, p. 17) “para refletir sobre a educação dirigida aos jovens, é necessário, em primeiro lugar, compreender quem são eles, o que fazem, o que pensam, o que esperam e o que sentem diante do conhecimento”.

A carência de estudos voltados para o ensino médio foi uma das razões para que a construção deste estudo fosse pautada nessa etapa escolar. Certo é que, para uma reforma educacional, é necessário começar a (re)planejar o ensino por suas séries iniciais, mas é importante que haja estudos concomitantes abrangendo os outros níveis de ensino, de forma que não se crie uma disparidade (maior) entre as etapas escolares e os projetos de reformulação. Apesar de poucas, há pesquisas que analisam o ensino da oralidade nas séries iniciais e no ensino fundamental. Observou-se, então, a necessidade de realizar uma pesquisa sobre ensino da oralidade no ensino médio.

Outra motivação para a realização da pesquisa nessa etapa de ensino é a corrente reclamação de que os alunos muitas vezes chegam ao ensino superior sem plena consciência de suas ações linguísticas, inseguros em atuações na fala e na escrita de textos formais e públicos. Sendo o ensino médio a etapa escolar anterior ao ensino superior, é importante a realização de pesquisas que possam auxiliar a minimizar essa discrepância entre a expectativa dos professores de ensino superior e a real competência textual-discursiva dos alunos que finalizam o ensino médio.

Com a LBD promulgada em 1996, o ensino médio foi incluído na educação básica, formada atualmente pelas seguintes etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A partir dessa data, a concepção de ensino médio vigente é a seguinte:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p.8).

O novo ensino médio tem como finalidade a formação cultural do cidadão, ampliando seus conhecimentos de maneira que ele possa atuar na sociedade de maneira consciente. A estrutura anterior do ensino médio brasileiro seguia duas vertentes: o ensino pré-universitário, em que o estudante precisava apenas adquirir certos conhecimentos para sua entrada no ensino superior, etapa em que enfim tais conhecimentos viriam a ser aplicáveis a atuações concretas na sociedade; e o ensino profissionalizante, cujo objetivo era a formação técnica do estudante para atuação no mercado de trabalho, sem a preocupação com a formação cultural do aluno. Assim, o ensino médio era visto apenas como uma etapa transitória – um corredor (cf. BRASIL, 2002) – entre o ensino fundamental e o ensino superior, ou o mundo do trabalho. Um ensino que visava unicamente o prosseguimento dos estudos, ou a entrada do aluno no mercado de trabalho ocasionou diversas falhas na formação cidadã dos estudantes.

Em contraponto, a concepção atual de ensino médio apresenta a necessidade de não apenas formar trabalhadores ou alunos capazes de prosseguir seus estudos, mas também de constituírem-se como formadores e modificadores da sociedade. Nesse sentido, seria função dessa etapa escolar auxiliar o estudante a:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social. (BRASIL, 2006, p. 17-18)

A nova forma de pensar o ensino médio respeita a individualidade do estudante dessa etapa escolar.

Cada estudante tem caminhos singulares para atribuir conhecimento, e o ensino médio é uma etapa bastante propícia para que os jovens tomem consciência disso e ampliem sua autopercepção. Mais ainda, conhecer a si mesmo significa poder se posicionar melhor perante os outros e perante os diversos saberes e informações que circulam por aí. (SOUZA *et alli*, 2012, p. 37).

A fim de subsidiar a reformulação proposta, alguns documentos de orientação da ação docente são publicados, direcionados ao ensino médio, no período de 1999 a 2005, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Orientações Complementares aos PCNEM (PCN+), e outros novos documentos relacionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais documentos apresentam como fundamental, para atender aos objetivos da reforma do ensino médio, o ensino pautado em competências e habilidades, e a integração e a articulação entre as variadas matérias que fazem parte do ensino.

Com relação às orientações a um ensino baseado no auxílio da formação de competências e habilidades pelo estudante para a resolução de problemas do cotidiano, afirma-se que

Pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observe-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o que implicaria considerar habilidade como uma competência menor. Trata-se mais exatamente de abrangência, o que significa ver habilidade como uma competência específica. Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas (BRASIL, 2002, p. 13).

O ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades para as disciplinas é uma maneira de possibilitar ao estudante um ensino mais reflexivo e aplicável à solução de problemas com os quais esse se depara continuamente. Para trazer aos professores essa reforma metodológica do ensino médio, entretanto, é necessária a capacitação docente.

Com relação à interdisciplinaridade proposta nos documentos oficiais, a proposta atual do ensino médio divide as disciplinas escolares tradicionais em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Naturais, Matemática, Códigos e suas Tecnologias; e Ciências Humanas, Códigos e suas Tecnologias (cf. BRASIL, 2000). Além da tentativa de aumentar o diálogo entre os professores das disciplinas por meio da criação de apenas três áreas, as orientações atuais em relação à interação disciplinar objetivam uma formação teórica que possibilite ao estudante a articulação de conhecimentos entre as disciplinas para a resolução de problemas do cotidiano. Os benefícios da articulação das disciplinas dentro de uma mesma área de conhecimento, e entre as três áreas elencadas pelos documentos oficiais, são inúmeros, como afirmam os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 22): “são incontáveis propostas de articulação interdisciplinar,

no interior de cada área ou cruzando fronteiras entre as três áreas, a serviço do desenvolvimento de competências mais gerais”.

No eixo de ensino de linguagens, códigos e suas tecnologias, especificamente, apresentam-se como funções do ensino de língua materna:

(...) pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006, p.18).

Segundo essas orientações, a proposta dos PCN de utilização do texto como eixo de ensino para a formação de uma competência textual-discursiva de produção e compreensão de textos – orais ou escritos – e de análise linguística mantém-se na etapa final do ensino básico, guardando-se as proporções de aprofundamento teórico e temático referente aos níveis escolares. A concepção de linguagem como atividade social é a encontrada nos documentos oficiais para o ensino médio.

A linguagem nesse sentido é propícia para o ensino, já que permite a formulação de ações didáticas que auxiliem o estudante na utilização da linguagem com segurança nas diversas situações do cotidiano. No ensino médio, os estudantes, por meio da criticidade desenvolvida pela faixa etária, necessitam aprofundar e complexificar atividades produzidas com essa concepção de linguagem iniciadas no ensino fundamental, com o objetivo de melhor conhecer e agir sobre o mundo.

O estudante precisa, portanto, ser capaz de, ao longo de sua formação, construir habilidades e conhecimentos sobre a linguagem nas aulas de português para a produção, a compreensão de textos e para a análise linguística. Importância considerável precisa ser cedida, segundo orientações dos PCN, aos estudos de textos formais e públicos, ou seja, a situações de comunicação complexas que exigirão o “uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato” (BRASIL, p. 32)<sup>10</sup>.

É interessante perceber que a orientação curricular e os procedimentos elencados para a abordagem dos conteúdos de língua portuguesa são apresentados nos documentos oficiais como passíveis de variação conforme as características e necessidades locais,

---

<sup>10</sup> Essa importância será retomada adiante (seção 2.1), quando se justificar o enfoque aos gêneros secundários no ensino.

sendo apresentados os eixos norteadores da prática escolar a partir de competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes com o auxílio do professor.

## 2 Gênero e oralidade

Neste capítulo, trataremos de conceitos fundamentais para a pesquisa: o conceito de gêneros textuais e o conceito de oralidade. Para a realização de análises do trabalho com a produção textual na modalidade oral é essencial que seja explicitado na pesquisa o que se entende por oralidade e gênero. Além disso, iremos resgatar como a oralidade é percebida em documentos oficiais, como os PCN e o PNLD para identificar as orientações recebidas pelos editores e professores em relação à oralidade. Também apresentaremos algumas pesquisas que analisam o ensino da linguagem oral em livros didáticos e que serviram de inspiração teórica e metodológica para a construção deste trabalho. Esse resgate das pesquisas sobre oralidade e livro didático busca a realização de um pequeno panorama de resultados sobre o estado do ensino da oralidade em livros didáticos, para que, posteriormente, possamos realizar uma comparação entre as conclusões das pesquisas apresentadas com as resultantes desta dissertação.

### 2.1 Gêneros e estudo da linguagem

Um conceito muito importante para vários trabalhos na perspectiva interacionista da linguagem é o de Gêneros Textuais<sup>11</sup>. Inaugurado desde a Antiguidade por Platão e posteriormente por Aristóteles nas obras *Poética e Retórica*, o conceito de gênero possui uma tradição de estudos aprofundada na área da Literatura. Para a linguística, no entanto, é no século XX, com a proposta de análise de Bakhtin, que a noção sobre os gêneros ganha espaço e expande os horizontes de investigação para a perspectiva discursiva das ações linguísticas.

Para Bakhtin (2011, p. 261), “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”. É relevante atentar para a ênfase dada à apresentação das duas modalidades da língua – fala e escrita – como importantes comunicativamente na formação de enunciados. O teórico continua explanando que “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (grifos do autor) (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Com afirmações como essas, o autor apresenta como unidade da comunicação discursiva o **enunciado**. Bakhtin, então, torna consciente a diferença entre o estudo da

---

<sup>11</sup> Será utilizado, neste trabalho, o termo gênero textual como sinônimo de gênero do discurso.

oração, vinculada à estrutura linguística, e o estudo do enunciado, vinculado ao contexto discursivo e à característica responsiva da comunicação. Essa segunda vertente de análise do fenômeno da linguagem leva em consideração os falantes e o contexto como constituintes do processo de comunicação discursiva<sup>12</sup>.

O enunciado possui, assim, características discursivas, sendo a real unidade da comunicação. Os gêneros<sup>13</sup>, percebidos como tipos de enunciados adaptados às esferas de comunicação humana, ganham extrema importância, pois se percebe que não há interação verbal sem a utilização de gêneros textuais.

Assim como não é possível se comunicar verbalmente a não ser por meio de um texto, é impossível não se comunicar verbalmente por meio de um gênero textual, ficando constatado que toda a manifestação verbal se dá sempre através de textos realizados em algum gênero. (DELL'ISOLA, 2013, p. 67).

Para comunicar, o falante ativa em sua memória os conhecimentos sobre esses tipos relativamente<sup>14</sup> estáveis de enunciado, com os quais já entrou em contato em situações diversas de comunicação (cf. LEAL *et alli*, 2012). Segundo Bakhtin (2011, p. 262), os gêneros textuais são, assim, construídos sócio-historicamente, a partir das necessidades dos falantes e do campo de saber em que se inserem, e formados por três elementos de constituição: (i) conteúdo temático, (ii), forma composicional, e (iii) estilo. Utilizando as características elencadas por Bakhtin para o conceito de gêneros textuais, Marcuschi (2001a, p.43) propõe uma conceituação de gênero, indicando que “os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é

---

<sup>12</sup> É necessário, nesse sentido, compreender a noção de texto utilizada nos escritos de Bakhtin. A flutuação terminológica comum na obra do autor às vezes traz complicações para a compreensão de alguns termos. Em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, o teórico propõe texto como o dado primário para os estudos da ciência humana e, assim, por vezes o texto é recuperado na configuração de enunciado, quando se considera o texto inserido nas práticas sociais de comunicação discursiva. Por outro lado, no mesmo texto, o conceito é percebido também como unidade de estudo da linguística que analisa a estrutura das orações e de outras unidades da linguagem; nesse caso, o texto não é mais percebido com a qualidade de enunciado, pois são ignoradas as relações sociais que o constituem (cf. RODRIGUES, 2005). Neste trabalho, entretanto, o conceito de texto equivale ao de enunciado, pois a noção de língua utilizada é a de atividade social.

<sup>13</sup> Marcuschi (2001a, p. 42) faz uma diferença entre **Tipos textuais**, “um construto teórico que abrange pouco mais de meia dúzia de categorias (...). Trata-se de um agrupamento pela natureza lingüística do texto produzido”; e **Gêneros textuais**, “uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos”. Enquanto tipos textuais (exposição, descrição, narração, injunção e argumentação) são classificações de sequências textuais baseadas em aspectos linguísticos; gêneros textuais são tipos de enunciados sociohistoricos materializados conforme o contexto comunicativo que cumprem funções interacionais, sem os quais não é possível a comunicação.

<sup>14</sup> Interessante perceber a ênfase dada à maleabilidade dos gêneros, uma vez que são formas não totalmente estáveis ou fixas. Gêneros novos podem surgir e gêneros antigos podem cair em desuso, ou seja, outras possibilidades ocorrem segundo necessidades comunicativas dos falantes em seu contexto sócio-histórico.

linguística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos”.

Afirma Schneuwly (2004), também utilizando como base a teoria bakhtiniana, que um gênero é um “megainstrumento”, formado por diversos subsistemas, que permite ao falante agir em situações de comunicação, ao fazer a mediação entre o locutor e a atividade comunicativa:

Poderíamos aqui construir uma outra metáfora: considerar o gênero como um “megainstrumento”, com uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também para linguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

A escola precisa auxiliar os estudantes a utilizarem essas ferramentas de interação verbal para formar estudantes que possam produzir textos discursivamente de maneira eficiente (cf. BARBOSA, 2006). Muitos autores já atestam a possibilidade de utilização dos gêneros textuais no ensino de língua materna para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (cf. MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2009). Para a realização escolar do ensino de gêneros, é preciso levar em consideração, entretanto, seus usos e funções, para que o estudante construa seu conhecimento linguístico sabendo adaptar suas ações com a linguagem aos contextos discursivos em que se inserir (cf. BEZERRA, 2010).

Assim, o gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly e Dolz (no prelo: 1), é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos (BEZERRA, 2010, p. 44).

As orientações atuais para o ensino de língua portuguesa levam em consideração a noção de gêneros, que possibilita uma organização do currículo sobre atividades interativas de linguagem. Podemos conferir essa realidade a partir da leitura dos PCN e das indicações e avaliações apresentados nos Guias dos Livros Didáticos atuais/PNLD.

Nos PCN, os gêneros textuais ganham força como objeto de ensino. O documento destaca a importância e o valor dos usos da linguagem para atender às necessidades comunicativas dos falantes e a importância de formar sujeitos capazes de usar o gênero adequado, nas múltiplas práticas sociais de linguagem. (CAFIERO e CORRÊA, 2009, p. 154).

Entretanto, para Cafiero e Corrêa, o escasso trabalho de formação continuada de professores para a atuação na perspectiva orientada pelos PCN teve como consequência o tratamento dos gêneros textuais privilegiando a classificação e o enfoque formal, realidade que transpõe a prática de normatização do ensino de gramática para o ensino de

gêneros. O uso de gêneros em sala de aula, se realizado de modo a privilegiar o aspecto comunicativo e discursivo – sem a desconsideração dos aspectos formais, que constituem o gênero –, contribui para o tratamento proveitoso para as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade.

Já se tornou um consenso hoje que o trabalho com os gêneros no ensino de língua é relevante. Tudo indica que, com base nos gêneros, pode-se propor um ensino de textos concretos que circulam na sociedade. A nova proposta didática volta-se para os gêneros textuais porque por meio deles pode-se analisar mais do que apenas o funcionamento da língua, pode-se chegar ao funcionamento da própria sociedade mediado pelas atividades discursivas. (DELL'ISOLA, 2013, p. 67).

Entretanto, a heterogeneidade dos gêneros e das esferas de comunicação traz dificuldades para uma organização e teorização da natureza geral do enunciado, por isso Bakhtin (2011) apresenta uma diferença entre gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos<sup>15</sup>):

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (...). (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Os gêneros primários, portanto, por serem mais simples, surgem e são utilizados em interações imediatas, situações de utilização espontânea da língua no cotidiano. Os gêneros secundários, de maior complexidade, têm sua formação em contextos culturais mais estruturados. Esses gêneros secundários incorporam, portanto, em sua formação, gêneros primários, que, para serem inseridos nessa relação de complexidade, perdem sua relação imediata com a realidade. Conhecer essa classificação é importante para não limitar a análise dos gêneros à esfera de comunicação espontânea, o que levaria a uma “orientação unilateral” dos gêneros (BAKHTIN, 2011, p. 264). Apesar da afirmação do autor de que os gêneros secundários são predominantemente realizados por meio da modalidade escrita da língua, muitas atividades linguísticas realizadas por meio da modalidade oral podem ser classificadas como complexas, pertencentes a uma situação cultural distante da interação espontânea:

---

<sup>15</sup> Utilizamos neste trabalho o termo “complexo” por esta ser a nomenclatura utilizada nas traduções dos textos de Bakhtin. Não queremos minimizar a importância dos gêneros primários.

Os gêneros orais formais e públicos são, então, gêneros secundários típicos de algumas esferas de comunicação públicas e mais complexas (como as esferas escolar/acadêmica, jornalística e empresarial, religiosa, por exemplo), nas quais o gênero oral se constrói em intrínseca relação com gêneros escritos próprios destas esferas (influenciando, portanto, seu conteúdo temático, sua forma composicional e seu estilo). (SILVA e MORI-DE-ANGLIS, 2003, p. 188)

A aparição de um instrumento complexo – como os gêneros secundários –, entretanto, não anula o precedente, mas o transforma. Assim, conhecer os gêneros secundários (formais e públicos) pode fazer o sujeito repensar a utilização dos gêneros primários.

O antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para essa nova função, outros meios linguísticos que diferenciam ainda mais essa função de mudança de perspectiva textual (SCHNEUWLY, 2004, p. 30).

Essa transformação fica mais evidente quando se percebem as influências da aprendizagem dos gêneros secundários sobre os usos de gêneros primários. Conhecendo novos usos, os saberes prévios são alvo de nova reflexão, reestruturando-se.

Com relação à aprendizagem de uso dos gêneros, sendo os gêneros primários utilizados em situações de comunicação espontânea e corriqueira, tais gêneros são aprendidos pela experiência de interação. Os gêneros secundários, por sua vez, enquadram em contextos mais complexos de comunicação, necessitando, para sua realização eficaz, de uma aprendizagem mais sistematizada e profunda (cf. SCHNEUWLY, 2004). É tarefa da escola, nesse sentido, possibilitar ao aluno aprender a utilizar e a compreender esses gêneros secundários<sup>16</sup>.

No contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não (BRASIL, 2006, p. 32).

A escola precisa, portanto, estar atenta à necessidade de sistematização do ensino de gêneros textuais secundários, possibilitando ao estudante agir discursivamente em contextos mais complexos de comunicação que farão parte de sua vida cidadã. É claro

---

<sup>16</sup> Não se quer afirmar, neste trabalho, que os gêneros secundários são aprendidos unicamente por meio de um ensino escolar, mas que a aprendizagem desses gêneros precisa de uma influência sistemática em função de seu nível de complexidade. Assim, a escola é percebida como um ambiente adequado para o tratamento desses gêneros para que o estudante possa completar sua educação básica seguro de sua comunicação em variadas situações, inclusive as formais e públicas.

que não se deve negar a utilização de gêneros primários no ensino, pois esses fazem parte da vivência do estudante, sendo extremamente relevantes para o reconhecimento dos conhecimentos do aluno como ponto de partida para o estudo da linguagem. O ponto de vista defendido neste trabalho é o de que o gênero formal e público precisa ser o orientador da progressão curricular do ensino, de maneira que o aluno possa apreender a sua utilização para (re)pensar a própria linguagem e estar seguro de sua atividade com a linguagem nas mais variadas situações, sem que essa prática de ensino, porém, ignore a importância dos gêneros primários para a constituição da linguagem do estudante como sujeito.

Em conclusão, temos que, para Dolz e Schneuwly (2004, p. 147), já que o “papel da escola é sobretudo o de instruir”, o ensino dos gêneros de comunicação formal e pública, secundários, portanto, precisa ser o eixo norteador da ação docente em sala de aula. Com essa prática, a escola auxiliaria seus alunos a ultrapassar as formas espontâneas de comunicação, principalmente nas interações orais. Para os autores, “essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 147). Ao compreender a utilização de tais formas, os alunos são capazes que refletir sobre a representação das formas cotidianas e complexas de comunicação.

A seguir será colocada em questão a conceituação de oralidade aplicada a este trabalho, bem como suas relações com a escrita.

## **2.2 Fala se ensina?**

A preocupação com o ensino da oralidade não é recente, prova disso era a prática dos sofistas que, na antiguidade, auxiliavam os jovens romanos a entrar na vida política, exercendo sua cidadania por meio da oralidade (cf. LEAL *et al*, 2012). Apesar do reconhecimento da importância do ensino da oralidade para as práticas cidadãs na antiguidade, atualmente as instituições formais de ensino brasileiras não oferecem muito espaço para um trabalho sistemático com a oralidade nas aulas de língua materna. Mesmo ocupando espaço central nas práticas sociais do cotidiano, pouca reflexão é feita em sala de aula sobre a modalidade oral da língua. Pelo contrário, a escrita, nas escolas, parece ser a principal modalidade de ensino nas classes de português (cf. MARCUSCHI, 2003).

A comum supervalorização da escrita em detrimento à fala, entretanto, não ocorre por acaso, mas tem suas origens em questões sociais. Como afirmam Ávila *et al* (2012, p. 38), “essa supervalorização deve-se, em parte, ao fato de, ao longo da história, terem

acesso ao aprendizado da escrita, prioritariamente, pessoas pertencentes a camadas economicamente privilegiadas da população das sociedades letradas”. A visão grafocêntrica das sociedades letradas posiciona a escrita em local tão privilegiado de comunicação, que, mesmo pessoas que não tiveram acesso à aprendizagem formal da ferramenta da escrita, têm algum nível de letramento pelo contato com gêneros escritos. Essa aparente superioridade da escrita no contexto brasileiro pode ser comprovada inclusive na tradição de ensino já apresentada neste trabalho.

A supremacia da escrita em relação à oralidade resultou, por muito tempo, em uma perspectiva de análise das relações entre as modalidades baseada em dicotomias, segundo a qual a escrita seria uma modalidade da língua autônoma, explícita e planejada, enquanto a oralidade seria uma modalidade dependente do contexto de realização, implícita e não-planejada. Esse tipo de análise se volta, segundo Marcuschi (2001a, p. 27), para o código e para a imanência do fato linguístico, ou seja, para a linguagem como sistema fechado em si, sem inserção em contextos. Além disso, a formação da perspectiva dicotômica das relações entre as modalidades da língua toma o prescritivismo da norma culta padrão da língua como fundamento. Pensando apenas na fala espontânea das conversas do cotidiano e na escrita formal, formam-se polos opostos; em consequência, essa maneira de análise propõe a percepção da fala como o lugar de caos e de erro na língua e a escrita como espaço de organização dos fatos linguísticos e de acerto na linguagem (MARCUSCHI, 2001a, 2008, 2010).

Essa visão de análise da língua refletiu na escola a busca pelo ensino da escrita, enquanto a oralidade permanecia sem orientação sistemática, surgindo apenas nas interações entre professor-aluno ou entre os estudantes para o aprendizado da matéria ou resolução dos problemas propostos. No entanto, não é suficiente para o ensino usar apenas atividades de fala em situações informais como pretexto para outros exercícios de linguagem. É necessário pensar a oralidade como um eixo importante de ensino da disciplina língua portuguesa e sistematizar gêneros orais formais e públicos para a aprendizagem em contexto escolar.

Uma outra corrente de estudos da linguagem – a corrente sociointeracionista<sup>17</sup> –, no entanto, postula a busca de análise das relações entre oralidade e escrita em um *continuum* de gêneros, segundo o qual ambas as modalidades apresentam situacionalidade, negociação e usos estratégicos. Para essa perspectiva, fala e escrita são

---

<sup>17</sup> Corrente, como já afirmado no texto, que percebe a língua como atividade social e a linguagem como lugar de interação.

formas diferentes de realização de uma mesma língua (cf. MARCUSCHI, 2001a); assim, as modalidades da língua não seriam concorrentes, seriam complementares. Essa visão parte do “postulado central que todo sentido é situado e todo uso lingüístico é sempre contextualizado em universos socioculturais” (MARCUSCHI, 2001b, p. 32).

Oralidade e escrita são modalidades realizadas em um contexto específico: ainda que o interlocutor não esteja presente na produção do texto, este é levado em consideração na escolha de estratégias e recursos lingüísticos pelo produtor do texto (que estabelecem uma negociação implícita), como também são levadas em consideração, sob essa perspectiva, as características do contexto sociocultural que os envolve. A vertente de análise apresentada procura, portanto, enfatizar principalmente as semelhanças – não as diferenças como antes era proposto – entre as modalidades oral e escrita da língua. Assim, a coesão em textos falados ou escritos vai depender do gênero a que se refere, do contexto de comunicação e do objetivos do falante.

Não se pode observar um texto em si e isolado de seu contexto sociocomunicativo, já que todo texto é um evento comunicativo numa dada prática social de uso da língua. Tomemos o caso de um quadro de avisos de uma universidade. Ali estão mais de 50 folhas penduradas num espaço contíguo. Trata-se de um único texto conectado ou de 50 textos empilhados. (MARCUSCHI, 2001b, p. 32).

Nessa corrente de análise, portanto, não há espaço para a supremacia de uma modalidade sobre a outra, uma vez que a importância e a necessidade de uso das modalidades está associada à situação de comunicação e à cultura. Não seria possível identificar toda a escrita como formal e toda a fala como informal, pois existem gêneros que exploram as modalidades em registros formais (para a oralidade, há as conferências e os seminários; e para a escrita, existem as reportagens e notícias de jornais impressos), e em registros informais (ligação para familiares, para a oralidade; e bilhetes para amigos próximos, para a escrita). Com relação ao ensino, não se prevê, sob essa perspectiva, a anulação do ensino da escrita, mas a busca do ensino das duas modalidades, e, inclusive, das relações existentes entre fala e escrita, para que o estudante possa sair da escola conseguindo escrever, falar e compreender textos consciente do uso de recursos lingüísticos em variados gêneros.

É interessante perceber que essa corrente de análise não ignora possíveis diferenças entre oralidade e escrita, mas percebe que as diferenças não são extremas a ponto de formar dois sistemas da língua. A maior distinção existente entre fala e escrita é quanto ao meio de produção e recepção, uma vez que a oralidade se realiza por meio

sonoro e a escrita por meio gráfico. No entanto, essa diferença não chega a formar sistemas semióticos diversos. “(...) A distinção *som-grafia* é essencial para a relação fala-escrita do ponto discursivo, mas não do ponto de vista do sistema da língua (grifo dos autores)” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 26).

O fato de a fala ser realizada por meio sonoro e a escrita por meio gráfico ocasiona diferenças em relação à possível fugacidade ou não das práticas linguísticas, mas não atinge aspectos como a sintaxe e a fonologia, por exemplo (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007). É comum, na fala, a concomitância temporal entre a produção e a recepção dos textos, que são, na maioria das vezes, fugazes. Na escrita, no entanto, a fixação dos textos por um tempo maior é mais frequente, assim como a produção e a recepção textuais em momentos distintos<sup>18</sup>.

Essa proposta teórica prevê também a formação de textos nos quais as relações entre fala e escrita são extremamente associados (cf. MARCUSCHI, 2001a). Por vezes, em variadas situações comunicativas, os limites entre oralidade e escrita atenuam-se, como no caso de variados gêneros que circulam na internet, exemplos atualmente importantes dos usos frequentes em uma modalidade transpostos para práticas de textos em outra. Em produções escritas realizadas em bate-papos pode-se perceber, além dos recursos comuns à oralidade integrados à escrita, uma nova concepção de escrita que é realizada pela interação instantânea, similar à conversa espontânea realizada face-a-face na oralidade. Para Marcuschi (2001a, p. 45), “o resultado dessa qualificação é a constatação de que as relações entre oralidade e letramento são profundamente imbricadas em sociedades altamente penetradas pela escrita”.

Nesse sentido, o processo de retextualização ganha relevância. A retextualização é uma prática de passagem de um texto falado para um texto escrito – o inverso também é possível –, promovendo as transformações necessárias (cf. MARCUSCHI, 2001a). Essa atividade é muito comum: a entrevista publicada em revistas, por exemplo, parte da oralidade e posteriormente é transposta para o meio gráfico seguindo adaptações discursivas e textuais importantes.

A retextualização, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma

---

<sup>18</sup> Atualmente, com a possibilidade de gravação de textos orais e utilização mais frequente de mensagens orais gravadas em telefones e computadores, por exemplo, é possível minimizar a fugacidade dos textos orais, e também é possível a não-concomitância entre produção e recepção de textos. Entretanto, essas práticas ainda são muito insípidas, pensando-se na quantidade total de práticas orais realizadas pelo indivíduo.

série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2001a, p. 46).

Fica evidente, ao fazer essas atividades, a interligação e a dependência entre oralidade e escrita em determinados gêneros. Se utilizados em sala de aula, exercícios de retextualização possibilitam ao estudante reconhecer que as modalidades da língua se interpenetram e se imbricam constantemente, não sendo polos dicotômicos de realização linguística. No entanto, por uma questão metodológica<sup>19</sup>, esse tipo de atividade, de extrema importância para o estudo da oralidade, não é classificada neste trabalho como processo de produção de textos orais, mas como **exercícios que estabelecem a conscientização sobre as relações entre oralidade e escrita**.

Outra questão é importante sobre as relações entre oralidade e escrita. Dolz e Schneuwly (2004, p. 132) apresentam a existência do *oral espontâneo* e a *escrita oralizada*, dois extremos das possibilidades de manifestações orais no que se refere à aproximação com a escrita. Por *oral espontâneo* os autores classificam expressões comunicativas simples e rotineiras, geralmente informais; enquanto a *escrita oralizada* é realizada por meio de textos primeiramente produzidos na modalidade escrita – normalmente no registro formal – e que passam à modalidade oral por meio da leitura em voz alta, fato que restringe algumas produções orais a uma origem escrita. Reconhecem-se aqui dois polos de relação da oralidade com a escrita. No primeiro caso, uma oralidade espontânea, normalmente distante das estratégias usadas para o texto escrito; no segundo, uma oralidade que toma um texto produzido inicialmente na modalidade escrita e o transporta para um meio sonoro. Compreendendo a possibilidade ou não de utilização da escrita para a construção de textos falados, procura-se fugir à prescrição de uma fala orientada pelas características da escrita, o que seria um “obstáculo à compreensão, em toda a sua complexidade, do que seja falar” (DOLZ & SCHNEULY, 2004, p. 133). Por outro lado, quanto à mesma questão da prática de leitura de textos escritos, Marcuschi (2007) afirma que não se pode confundir *oralização* de um texto escrito com a realização da língua oral, uma vez que a realização por meio sonoro é condição fundamental, mas

---

<sup>19</sup> Escolhemos não analisar possíveis exercícios de retextualização presentes nos livros, pois consideramos essas atividades mais próximas da *conscientização das relações entre oralidade e escrita* do que de *produção de textos*. Em função do espaço e do tempo de realização deste trabalho, iremos analisar apenas as propostas de produção de textos orais. É inevitável, principalmente em razão da imbricação entre oralidade e escrita, a retextualização de textos em produções orais, principalmente formais e públicas. Nesses casos, a retextualização de notas de consulta para a oralidade não será percebida como uma atividade prioritariamente de retextualização, mas como um processo ou uma fase na produção do texto oral.

não suficiente para a produção de textos orais. Precisa-se, para o autor, refletir, portanto, sobre a concepção do texto, se oral ou escrito.

[notícias nas rádios e nos telejornais] São uma escrita oralizada, o que não equivale, em hipótese alguma, à língua falada como tal. Também na letra de música que geralmente só nos chega pelo canto, mas que não se chamaria legitimamente de língua falada. Há ainda produções orais que só nos chegam por escrito, como o caso de entrevistas impressas, que são um gênero escrito, mas com base em um evento oral. (MARCUSCHI, 2007, p.71).

É preciso, segundo afirma o autor, ter muita cautela em relação às imbricações entre oralidade e escrita. Atualmente, a realização de textos se dá em um misto de modalidades e de semioses. Para a pesquisa, adotamos um posicionamento aparentemente contraditório, mas passível de coerência que associa as concepções de Marcuschi (2007) e de Dolz e Schneuwly (2004). Uma vez que propomos analisar propostas de produção de textos consideramos que a oralização não é propriamente uma atividade de produção de texto oral, pois, como afirma Marcuschi (2007), a concepção dos textos oralizados é escrita. No entanto, não ignoramos que a necessidade de adaptações prosódicas, por exemplo, no momento de leitura de um texto, leva a uma prática da oralidade que possui extremas confluências com a escrita, como propõem Dolz e Schneuwly (2004). Assim, neste trabalho, percebemos que o texto a ser oralizado é concebido como escrito, mas consideramos que a leitura em voz alta pode ocasionar um evento de oralidade, por exemplo, em situações em que o texto é lido em apresentações de jornais ou memorizado para encenações teatrais, havendo uma necessidade de adaptações prosódicas, entre outras características de realização oral. Identificamos, portanto, os exercícios de oralização em livros didáticos e em aulas de português como, relativizando-se as orientações sobre o oral, **atividades que evidenciam relações entre oralidade e escrita**, mas não considerarmos essa atividade como relativa à criação de textos orais.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 125), analisando a realidade francesa, afirmam que, apesar do uso da modalidade oral em sala de aula em rotinas de leitura de instruções e de correção de exercícios, por exemplo, a oralidade “não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. Os autores revelam-se conscientes de que a ontogênese do uso da oralidade ocorre de maneira incidental, antes mesmo da inserção do aluno na escola ou da aprendizagem da modalidade escrita. Assim, o estudante chega à escola sabendo falar. Entretanto, os gêneros orais de que tem conhecimento são primários, informais e utilizados prioritariamente em contextos particulares, como conversas com familiares.

No contexto brasileiro, Cavalcante e Melo (2006) apontam que, com a publicação dos PCN e com o aumento de pesquisas voltadas para a modalidade oral da língua, a oralidade obteve espaço nas aulas de português. Porém, há ainda um número muito pequeno de pesquisas ou de propostas de trabalho sobre o ensino da oralidade. Essa situação deixa professores e manuais didáticos confusos quanto ao trabalho com a linguagem oral na escola.

Contudo, embora tenha aumentado a preocupação com o tratamento da oralidade em sala de aula, ainda é grande a dificuldade de didatização do conhecimento adquirido neste campo. Por exemplo, os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. Muitas vezes, os livros dão a impressão de que a análise da fala figura apenas como curiosidade. (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 182)

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 126), “ao longo do ensino fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto [a oralidade] que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares”. Para que se possa realizar tal projeto, entretanto, é necessário pensar na oralidade como objeto de ensino sistemático. Os autores procuram conceituar claramente o que seria a oralidade para, assim, conferir a essa modalidade da língua saberes de referência que possuam legitimidade e pertinência ao processo de ensino-aprendizagem e, em consequência, possibilitar um ensino formal e sistemático do oral na escola.

Dolz e Schneuwly (2004) caracterizam a oralidade, inicialmente, em aspectos da materialidade fônica. Assim, a oralidade diz respeito ao que é realizado por meio da voz, graças ao aparelho fonador humano. A voz não produz apenas consoantes e vogais – agrupadas em sílabas –; segundo Dolz e Schneuwly (2004), a voz realiza também elementos prosódicos, como a acentuação, o ritmo e a entonação. A entonação está ligada à expressão das emoções do locutor e à regulação dos turnos de uma conversação. A acentuação sequencia o fluxo da fala. O ritmo confere ao discurso pausas, hesitações e organização do fluxo da fala a partir do uso dos acentos. Esses aspectos prosódicos da oralidade precisam ser levados em consideração no ensino da modalidade oral, pois influenciam na produção de sentido dos textos em que se encontram, além de serem elementos próprios da linguagem falada, constituintes dessa possibilidade de produção textual.

Para os autores, também é importante levar em consideração a importância de elementos extralinguísticos – como a atitude corporal, os gestos e a posição do corpo – para a construção dos textos orais. Em uma interação face a face, comum a textos que

sejam produzidos na modalidade oral, elementos extralinguísticos como os gestos irão contribuir para a construção de sentidos do texto e para a realização da interação. Conhecer essa realidade é fundamental para auxiliar os estudantes a trazer à consciência a utilização dos elementos extralinguísticos como componentes discursivos importantes para seus textos orais na interação face a face. Abaixo há o quadro produzido por Dolz e Schneuwly (2004) ilustrando os meios não-linguísticos utilizados com frequência na comunicação oral:

#### MEIOS NÃO-LINGUÍSTICOS<sup>20</sup> DA COMUNICAÇÃO ORAL

MEIOS PARALINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	Roupas disfarces penteados óculos limpeza	Lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoreação

(DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 134)

Para Dolz e Schneuwly (2004), é necessário pensar no oral como constituído por elementos verbais e não-verbais relacionados ao meio oral de manifestação dos textos, e também por situações de interação que irão influenciar na produção e na interpretação de textos orais. A multimodalidade é, assim, constitutiva das manifestações orais, e precisa ser trabalhada no ensino da produção oral.

Schneuwly (2004), apresenta, então, a necessidade de se considerar a prática da oralidade numa variedade de orais, representativos de inúmeros usos da linguagem. Assim, para um ensino efetivo da modalidade oral, é importante que se pense nos contextos de comunicação em que estão inseridos os interlocutores. O ensino baseado nos gêneros textuais, como já foi apresentado, permite analisar a influência dos falantes e do contexto na interação, assim como as particularidades da modalidade da língua utilizada.

Um texto adequado no plano da comunicação difere de um conjunto de frases desconectadas e é percebido como um todo, independente dos elementos que

<sup>20</sup> Adotamos, no decorrer deste trabalho, a nomenclatura elementos extralinguísticos para nos referirmos a esses meios que compõem a tabela de Dolz e Schneuwly.

o compõem. Nessa perspectiva, impõem-se necessariamente a escolha de textos como objetos de trabalho para o ensino do oral. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 141).

Indo além da materialidade linguística característica da fala, a oralidade é uma prática de produção de textos realizada por meio sonoro e relacionada aos contextos de comunicação, formulada em interações falante/ouvinte. Atualmente, o caráter da fugacidade da fala é reformulado, considerando-se os variados modos de gravação sonora. A oralidade tem seu caráter múltiplo, pois múltiplas são as possibilidades de realização de textos orais, em variados gêneros, sob uma grande quantidade de registros e, nas sociedades letradas, em diversos pontos de interseção com a escrita. Não se pode, portanto, pensar em uma única metodologia possível para o ensino da oralidade.

Tomando o texto como objeto de ensino em aulas de português e lembrando a proposta dos autores para a percepção de gêneros textuais como *megainstrumentos* que funcionam como mediadores entre o sujeito e a prática de comunicação – uma vez que não há a produção de textos ausente da expressão de um gênero –, entende-se que a escola precisa auxiliar o estudante a utilizar esses *megainstrumentos* com proficiência nas variadas situações de comunicação com que se depararem, principalmente em contextos formais e públicos. O ensino do oral, nesse sentido, não será rígido, mas se adaptará aos contextos e às adequações temáticas, estruturais e estilísticas a gêneros textuais

Nesta pesquisa, atividades que propõe a prática da oralidade como *mídia* para atingir outros objetivos não serão registradas como ensino da oralidade, uma vez que tais atividades não buscam formar uma reflexão sobre os usos e as escolhas linguísticas dos alunos ao se comunicarem oralmente. Não se quer afirmar nesta pesquisa que essas atividades são desnecessárias, pelo contrário, a comunicação – oral ou escrita - é utilizada para o ensino de variados conteúdos. Mas esses exercícios não podem ser registrados como ensino da modalidade oral da língua, pois a oralidade nesse caso se torna apenas *meio*, não fim.

Obviamente, um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor que o aluno “converse com o colega” a respeito de um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral. (CAVALCANTE e MELO, 2006, 183)

*Oralidade é, portanto, uma prática de interação por meio da modalidade oral que leva consigo as características da materialidade linguística próprias do meio de realização, assim como elementos extralinguísticos que formam uma multimodalidade*

*criadora de sentidos*. Mas é preciso ir além dessas questões para se perceber que a oralidade é uma forma de interagir com o outro, e, portanto, é necessário pensar no contexto e nos sujeitos de interação para se promover um ensino da oralidade atrelado às situações comunicativas. Nesse sentido, o estudo dos gêneros orais pode favorecer e ser uma estratégia de sistematização para conscientizar o estudante em relação aos conteúdos, recursos e formas dos textos orais unidos à contextualização dos sentidos e das práticas.

### **2.2.1 A oralidade nos PCN**

A apresentação da necessidade de se estudar as modalidades oral e escrita da língua pelos PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental teve, entre outras consequências, a problematização do ensino da oralidade e o aumento de pesquisas voltadas para o ensino da linguagem oral. Os PCN de Língua portuguesa apresentam dois importantes eixos de ensino do português: *Língua escrita: uso e reflexão* e *Língua oral: uso e reflexão*.

Seguindo a mesma concepção de língua como atividade social presente nos PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental, os PNCEM apresentam como objetivo fundamental para o ensino de português na educação básica *possibilitar o aluno a desenvolver competências que o façam atuar na sociedade, permitindo-o comunicar-se com segurança e expressar seus pontos de vista em relação ao mundo*. Assim, os PCNEM afirmam que “a situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2000, p. 22).

Fica claro que, para os PCNEM, o indivíduo não se vale apenas da linguagem escrita para agir em sociedade, pois muitas intervenções sociais são feitas pela oralidade. É importante compreender, portanto, que, para alcançar os objetivos dos PCN de formação de sujeitos críticos, capazes de se expressarem por meio de textos orais e escritos em situações de interação públicas e formais, é necessário dar voz ao estudante, concebendo-o como “cidadão de direitos. Isso implica uma nova visão, por parte dos educadores de quem são seus alunos” (BENTES, 2013, p. 45). Os estudantes precisariam ser percebidos como sujeitos de seu discurso, pessoas com opiniões e experiências que necessitam de espaço nas salas de aula para socialização, debate e amadurecimento. Assim, é fundamental que ações que promovam práticas de oralidade sistemáticas que possam desenvolver a capacidade crítica dos alunos estejam pautadas nos direitos humanos e na igualdade entre os cidadãos.

(...) em uma sociedade como a nossa, que reivindica para si a qualificação de democrática, o exercício orientado de determinadas práticas orais na escola (mas também fora dela) precisaria estar pautado pelos princípios da igualdade de todos perante a lei, da liberdade de expressão e da fraternidade de uns para com os outros. (BENTES, 2013, p. 41)

Não é possível, a partir dessas noções, pensar em um ensino do oral desligado dos contextos de vida dos estudantes e da cidadania. Ensinar oralidade em sala de aula é também promover debate sobre relações sociais, comportamentos verbais e papéis sociais, aspecto fundamental para alunos que se encontram na etapa do ensino médio e se preparam para a vida extraescolar. Ensinar oralidade, nesse sentido, é também possibilitar ao aluno confiança em suas práticas interacionais em contextos variados, inclusive formais e público. Por isso, ensinar oralidade vai além de falar sobre conteúdos importantes sem sistematização ou reflexão sobre o modo de enunciação. É fundamental que haja uma conscientização sobre os gêneros orais (forma e função), e também sobre os recursos da oralidade adequados a contextos (estilo). Não é suficiente pedir ao aluno que se expresse livremente a respeito de uma questão, é necessário que o ensino de oralidade seja sistemático, levando-se em consideração os gêneros formais e públicos para ampliar a competência textual-discursiva dos alunos.

Ambas as modalidades precisam ter espaço nas salas de aula, e os usos e a reflexão linguística precisam ser elementos de estudo. Em uma perspectiva similar de organização às orientações para o ensino fundamental, mas com os conteúdos e a profundidade de análise coerentes com o ensino médio, os eixos orientadores para o ensino de língua portuguesa no ensino médio, segundo Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio, são: (i) *Atividades de produção e recepção de textos* e (ii) *Foco nas atividades de análise*. Os PCN apresentam o eixo do estudo dos usos (produção e compreensão) e o eixo do estudo da análise linguística, sempre vinculada a um texto, sendo o texto objeto de ensino das aulas. A oralidade é apresentada nas seguintes propostas para **o eixo de produção e recepção** (BRASIL, 2006, p. 37-38): *Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatros, etc) em eventos da oralidade; Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários) em situações de leitura em voz alta; Atividades de retextualização: produção escrita de textos, a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte; Atividades de reflexão sobre textos orais ou escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não*. Pode-se perceber, nesta lista de atividades, a importância para atividades de produção e de compreensão de textos, assim como atividades de análise de recursos linguísticos aplicados a situações de interação.

Iremos, neste trabalho, analisar apenas as propostas de atividades de produção de textos em eventos de oralidade.

**No eixo das atividades de análise** (BRASIL, 2006, p. 38-39), são objeto de reflexão, em textos orais e escritos, *os elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros de estudo e sua materialidade – os textos em análise; estratégias textualizadoras; mecanismos enunciativos; e intertextualidade*<sup>21</sup>. Esses são elementos de análise extremamente importantes para o ensino da oralidade e da escrita e precisam estar presentes nos livros didáticos.

Crescitelli & Reis (2013) apresentam três perspectivas de trabalho com a oralidade em sala de aula importantes para compor um currículo que apresente a oralidade de maneira sistemática no ensino fundamental e no ensino médio: observação e análise da oralidade; o trabalho que parte da fala para chegar à escrita; o trabalho especificamente com a variação linguística. Confrontando a proposta das autoras e os PCN, percebe-se que o ensino sistemático da oralidade precisa promover ações:

**(A) no eixo de escuta e reflexão sobre a oralidade**, com atividades de escuta, compreensão e análise sobre textos orais em variados gêneros (entrevistas e seminários, por exemplo), com foco sobre as características verbais e não-verbais que permeiam a construção do gênero e o sentido do texto. Para isso, seria interessante o professor utilizar ferramentas que o possibilitem levar à sala de aula gravações de textos reais para serem analisados pelos estudantes;

**(B) nas relações entre oralidade e escrita**, configurando uma proposta de ensino possivelmente baseada na oralização de textos escritos ou na sugestão de Marcuschi (2001a) e Dell’Isola (2007) sobre a retextualização<sup>22</sup>. Práticas escolares que busquem esclarecer as relações entre oralidade e escrita precisam acentuar as semelhanças entre as modalidades, minimizando mitos que segregam a oralidade a segundo plano, além de fazer o aluno reconhecer a necessidade de adaptar ou manter recursos linguísticos e estratégias discursivas na passagem de uma modalidade para outra ou de um registro para outro, e perceber que essa imbricação entre as modalidades é frequente nas interações sociais;

---

<sup>21</sup> Há, ainda, nesse documento a apresentação da reflexão sobre *Ações de escrita*. Entretanto, essa não é uma possibilidade de análise para textos orais.

<sup>22</sup> Como apresentado no tópico anterior, reconhecemos que há uma grande diferença entre práticas de oralização de textos escritos e práticas de retextualização. Achamos conveniente alocar essas duas práticas na atividade de exploração das relações entre oralidade e escrita, pois ambas permitem ao falante formar uma consciência sobre as adaptações de recursos linguísticos e extra-linguísticos necessários para a realização de textos em uma modalidade e em outra.

**(C) na produção de textos orais**, possibilitando ao estudante conhecer e realizar textos em gêneros públicos e formais que possivelmente vão utilizar em sua vida cidadã. Esse tipo de atividade precisa ser realizada de maneira sistemática, de modo a possibilitar ao aluno compreender as condições de produção do texto, as funções, e os elementos linguísticos e extralinguísticos dos quais poderá fazer uso e a composição temática, estrutural e de estilo do gênero a ser realizado;

**(D) na conscientização da existência de variantes linguísticas**, adequadas a variados contextos de produção e a variados gêneros textuais, tanto na fala quanto na escrita, sem o caráter prescritivo normalmente utilizado em sala de aula. Esse aspecto é importante para as práticas orais, quando se percebe que, apesar da existência de variação linguística na fala e na escrita, a variação é notada com mais facilidade na fala. Além disso, esse eixo de ensino da oralidade precisa conscientizar o estudante da existência e da necessidade de convívio com as múltiplas variantes linguísticas existentes.

Essas orientações de atuação em relação à oralidade consideram importantes aspectos da produção e compreensão de textos, associados à situação de interação, bem como a necessidade de apresentar as relações entre as modalidades da língua e ainda a importância de um esclarecimento sobre a variação linguística, a fim de minimizar preconceitos linguísticos. Adotamos, então, essa divisão metodológica entre as atividades voltadas para a oralidade: (A) compreensão e análise de textos orais, (B) relações entre oralidade e escrita, (C) produção de textos orais, (D) variação linguística. Neste trabalho, a análise recai sobre o ponto C. É evidente que haverá interligações entre os pontos, uma vez que algumas propostas de **produção de textos orais** podem partir de **compreensão de textos-modelo** (A), ou alguns gêneros orais trabalhados vão possuir uma associação profunda com a **escrita**, necessitando até mesmo de eventos de letramento e retextualização ou oralização na produção de gêneros orais (B), ou mesmo alguns textos precisarão de um esclarecimento sobre a questão da escolha de **uso de variantes** diversas em um mesmo gênero oral, o que ocasionará efeitos de sentido diferentes (D). Essa divisão, entretanto, tem como critério definidor a intenção maior da atividade: se é a produção de um texto pelos alunos, ou a análise de variantes linguísticas, por exemplo.

### 2.2.2 A oralidade no PNLD

Segundo o Guia do PNLD 2012, apesar de a oralidade ser um critério recente para a avaliação, cinco coleções avaliadas já possuem um trabalho voltado para o estudo da oralidade. Para o PNLD, os manuais didáticos precisam buscar a ampliação das

competências comunicativas na modalidade oral da língua, abordando gêneros formais e públicos representativos da ação cidadã. Entre práticas importantes citadas pelo manual do PNLD para o trabalho com a oralidade estão os gêneros seminários e a exposição oral e propostas de oralização de textos escritos, como leituras dramáticas e a encenação de textos dramáticos. Algumas obras, entretanto, segundo o documento divulgado pelo PNLD, usam a oralidade somente como meio para atingir resultados linguísticos de outra relevância. Não há, nessas obras, um trabalho sistemático de conscientização sobre a oralidade.

A tabela de avaliação do critério de oralidade para o PNLD visa perceber se “as atividades propostas colaboram efetivamente para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno” (PNLD):

## V. ORALIDADE

### a) As atividades

10. As atividades propostas colaboram efetivamente para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno?	S (sim) / N (não) Coleção
10.1 Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na produção?	
10.2 Estimulam o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva?	
10.3 Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros?	
10.4 Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão)?	
10.5 Discutem e orientam a escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.)?	
10.6 São isentas de preconceitos associados às variedades orais?	
10.7 Orientam o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros)?	

(In: PNLD para o ensino médio 2012, 2011, p. 96)

A tabela revela os critérios de análise das propostas de trabalho com a oralidade apresentadas nos livros. É um elemento relevante, para o PNLD, a produção de gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas. Além disso, o PNLD busca analisar se os livros estimulam a escuta atenta, se exploram relações entre oralidade e escrita, se orientam a construção do plano textual dos gêneros orais, se orientam a escolha dos registros de linguagem, se são isentos de preconceito associado à oralidade, e se orientam para a utilização de recursos audiovisuais para produção de textos orais.

Neste trabalho, interessam apenas para a análise dos dados os critérios referentes à produção de textos. Conforme os critérios propostos pelo PNLD/2012, as atividades de produção de textos orais apresentadas nos livros preferencialmente seguiriam como eixo norteador o trabalho com os **gêneros textuais de variadas esferas e contextos comunicativos**, em especial os gêneros formais e públicos, tendo como foco a exploração do gênero em relação à sua adequação à situação de comunicação (10.1), às relações entre oralidade e escrita<sup>23</sup> (10.3), à construção do plano textual (10.4), à escolha do registro adequado para o texto (10.5) ou mesmo ao uso, quando necessário, de material auxiliar (10.7).

Identifica-se, aqui, uma noção de oralidade e de língua coerente com os PCN. Utilizam-se as teorias do sociointeracionismo. O ensino da oralidade não se apresenta relacionado a apenas um meio, ou uma mídia, para o trabalho com conteúdos variados. O PNLD apresenta como necessária para os livros didáticos uma *proposta sistemática de ensino* baseada nos gêneros orais e na adequação dos gêneros e dos recursos linguísticos a situações de produção. Os usos e as reflexões sobre a oralidade também estão postos na tabela, não sendo de interesse para esta pesquisa, no entanto.

### **2.2.3 Investigações sobre oralidade em livros didáticos**

A maioria dos trabalhos que integram a pesquisa pelo ensino da oralidade na educação básica e a investigação de livros didáticos trabalha com o ensino fundamental. Essa foi uma das motivações para que a presente pesquisa buscasse analisar a oralidade no ensino médio. Apesar de poucas, são muito relevantes para o ensino da linguagem oral as pesquisas já existentes que analisam a oralidade em livros didáticos. Consideramos importante, portanto, nesta parte do trabalho, apresentar algumas dessas pesquisas para revelar alguns resultados sobre o tema já comprovados em trabalhos que são representativos para a pesquisa que será realizada.

Silva e Mori-de-Angelis (2003) analisam livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental para compreender as perspectivas de ensino da oralidade presentes nos livros. O trabalho dos autores utiliza como perspectiva teórica as obras de Bakhtin (2011), Vygotsky (1993), Marcuschi (2001a) e Dolz e Schneuwly

---

<sup>23</sup> Esse tópico de análise é mais evidente em atividades que têm como função principal explorar o contínuo entre oralidade e escrita, mas, em propostas de textos orais há muitas vezes eventos de letramento, como pode ser percebido pelas análises das propostas de produção de textos orais que formam os dados desta pesquisa. Essa realidade ocorre em função da imbricação entre as modalidades na comunicação do dia a dia.

(2004). A pesquisa apresenta como *corpus* os livros recomendados (Rec) e recomendados com ressalvas (RR)<sup>24</sup> pelo PNLD/2002. A pesquisa também analisa a gravação de algumas práticas docentes realizadas a partir das atividades de ensino da oralidade apresentadas nos livros. Os autores afirmam que:

O encaminhamento que os livros didáticos de Português analisados no PNLD/2002 (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental) vêm dando ao ensino da linguagem oral reflete o estado incipiente em que se encontram as reflexões e as propostas didáticas centradas nos gêneros orais formais e públicos. (SILVA e MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 191).

O trabalho dos pesquisadores apresenta reflexões sobre o critério analisado pelo PNLD quanto à *natureza do trabalho com a linguagem oral nas coleções*. Quantitativamente, os dados revelam que grande parte das coleções favorece a produção e a compreensão de textos orais na interação de sala de aula, mas poucos livros tomam a linguagem oral como real objeto de ensino, exploram as semelhanças e diferenças entre as modalidades da língua, valorizam e trabalham a variação linguística e a heterogeneidade, ou propiciam a reflexão e o uso de habilidades envolvidas na produção e na compreensão de textos orais em situações formais e públicas. Apenas uma das nove coleções que compunham o *corpus* da pesquisa respondeu afirmativamente a todos esses critérios de análise.

Na análise minuciosa das propostas de ensino da linguagem oral nas coleções, percebeu-se que eram frequentes as situações de uso da modalidade oral em interações na sala de aula. Entretanto, na maioria das atividades propostas nas coleções, as atividades de interação na modalidade oral serviam apenas de *mídia* para a realização de outros objetivos linguísticos. Assim, as atividades não estavam conjugadas com a reflexão sobre os usos. A forma composicional e os recursos linguísticos que permeavam o estilo não eram alvo de análise nos exercícios, sendo apenas o conteúdo das interações objeto de reflexão.

Além desses tipos de propostas, são raras as situações que trabalham a reflexão a respeito dos gêneros orais. O que se observa normalmente são atividades que, quando muito, fornecem o nome do gênero a ser produzido (como entrevista, debate, seminário etc.), esperando que o aluno já saiba fazê-lo. (SILVA e MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 207).

Outro trabalho acadêmico representativo para o ensino da linguagem oral é a dissertação escrita por Débora Amorim Gomes da Costa, sob a orientação da Profa. Dra.

---

<sup>24</sup> Essa era a classificação realizada pelo PNLD no ano de 2002 quanto aos livros didáticos aprovados pela avaliação.

Maria Lúcia Barbosa, para conclusão do mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. O trabalho, intitulado *Livros didáticos de Língua Portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral*, tem como objetivo investigar as estratégias didáticas para o ensino da linguagem oral em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação propõe perceber “se as estratégias presentes nesses manuais contribuem para que os alunos se apropriem de práticas discursivas na oralidade” (COSTA, 2006, p. 14). A pesquisa analisa duas coleções escolhidas aleatoriamente dentre um grupo de cinco recomendadas com maior destaque pela avaliação realizada pelo PNLD em 2004. Foram, portanto, analisados na pesquisa oito volumes para as séries iniciais que compõem as coleções “Português: uma proposta para o letramento” (C1) e “Vitória Régia: Língua Portuguesa” (C2).

A pesquisa realiza um levantamento das atividades que envolvem o ensino e a reflexão sobre a linguagem oral e categoriza esses exercícios em: (i) *produção e compreensão de gêneros textuais*, (ii) *multimodalidade discursiva*, (iii) *reflexão sobre as modalidades de uso da língua* e (iv) *variantes linguísticas*.

Por meio das análises, o trabalho constata que as coleções trazem um ensino pautado em gêneros textuais como forma de tentar auxiliar os estudantes a aprimorar sua competência discursiva na oralidade. A concepção de língua exposta nos livros é a de atividade interacional, que percebe o contexto, os objetivos e os interlocutores como peças fundamentais para a análise e a produção de textos. Porém, um ponto fraco das coleções expresso pela pesquisa é o de que não há investimento na reflexão sobre alguns gêneros orais, como a conversa espontânea. O ensino do gênero não se prende apenas à estrutura composicional, mas busca a formação de habilidades que transcendem àquele gênero específico e que podem ser utilizadas em outras trocas linguísticas. Há também uma grande diferença entre a quantidade de gêneros orais e gêneros escritos que são objeto de ensino nos livros, estando a escrita quantitativamente mais representativa nessas coleções destinadas às séries iniciais.

Os livros esclarecem ao estudante a necessidade de se considerar os elementos extralinguísticos e paralinguísticos como construtores de sentido nas interações orais. Essa reflexão sobre a multimodalidade constitutiva da oralidade é realizada em conjunto com as propostas de produção de textos, o que minimiza a artificialidade na exploração desses recursos. No que se refere ao estudo da oralidade e da escrita como modalidades de uma mesma língua, as duas coleções analisadas apresentam orientações divergentes. Enquanto a coleção C1 explora as modalidades em um *continuum* tipológico, a coleção

C2 apresenta principalmente a oralidade orientada tomando-se como referência a escrita formal.

Quanto à variação linguística, a pesquisa revela que não há o tradicional enfoque didático para a variante padrão como única trabalhada no espaço escolar. A coleção C2 entretanto possui problemas em algumas atividades que exploram o registro, provocando conceitos equivocados nos estudantes, como a ideia de uma fala simples para a criança em oposição à fala complexa dos adultos.

A pesquisa estabelece que os livros analisados orientam um trabalho com a oralidade tomando como referência os gêneros textuais. O ensino, como proposto nas atividades, orienta e auxilia os estudantes na realização de práticas discursivas na oralidade.

Algumas atividades expressas nos livros C2 induzem a alguns erros conceituais sobre os registros utilizados nas interações orais, além de uma perspectiva que obscurece as relações entre oralidade e escrita. Segundo a autora:

Cremos que o estabelecimento de um ensino aprendizagem que encaminhe a reflexões mais consistentes sobre a linguagem oral implica em assumir uma nova relação com a linguagem e dessa forma estabelecer a oralidade como trabalho consciente e reflexivo. (COSTA, 2006, p. 99).

Há, ainda, dentre as pesquisas voltadas para a oralidade como componente sistemático de ensino presente em manuais didáticos, a tese orientada pela Profa. Dra. Sigrid Gavazzi e produzida pela aluna Tânia Guedes Magalhães pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. A tese intitula-se *Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD x a prática nos livros didáticos*. O objetivo geral da pesquisa é o de analisar como vem sendo tratada a questão do ensino de oralidade, considerando-se os PCN e o PNLD como documentos norteadores das práticas educacionais e contrapondo as concepções apresentadas por esses programas a manuais de ensino de português destinados ao ensino fundamental. Em virtude do objetivo proposto, a hipótese produzida foi a de que “as concepções de oralidade nos documentos PCN e Guia PNLD/2005 são divergentes” (GUEDES, 2007, p. 17). Os livros que formam o *corpus* da pesquisa são os volumes relativos à 8ª série do ensino fundamental das coleções *Português: linguagens e Linguagens no século XXI*.

No decorrer da realização da pesquisa, o trabalho confirma a ideia de que as concepções de oralidade inerentes aos documentos oficiais alvo de análise são diferentes. Para o Guia PNLD/2005, atividades orais podem ser (i) aquelas que desenvolvem

competências na modalidade oral da língua por meio da realização e análise de gêneros ou mesmo (ii) atividades em que a oralidade é usada como *meio* para outros fins relacionados à linguagem, em exercícios normalmente sem sistematização ou reflexão sobre o oral. Essa concepção reforça o senso comum de que é suficiente para o ensino da oralidade a utilização da linguagem oral em sala de aula em interações na modalidade oral. Entretanto, o ensino da oralidade não é realizado nesses exercícios pela falta da sistematização do ensino. A concepção de oralidade que permeia os PCN, por sua vez, leva em consideração o contínuo oral-escrito em atividades orientadas à realização e recepção de textos em situações de interações específicas e sistemáticas.

Analisando os livros, a pesquisa percebe que, se considerada a perspectiva de oralidade apresentada pelo PNLD, a quantidade de atividades levantadas será maior em comparação à quantidade de atividades identificadas a partir da concepção de oralidade exposta pelos PCN. Essa discrepância é, para a autora, problemática, pois não deixa claro para os professores e para os editores o que seria um trabalho adequado com a oralidade. Os exercícios mais comuns encontrados nos livros didáticos em relação à oralidade são de **leitura em voz alta e discussão e correção de respostas de atividades**, o que não configura, para os PCN, um trabalho efetivamente realizado para a linguagem oral. O fato de se estar utilizando a oralidade em sala de aula não configura critério suficiente para que se esteja produzindo um trabalho de ensino do oral. Segundo a tese, a heterogeneidade linguística é trabalhada de maneira superficial e inadequada. Em conclusão, para a autora, falta uma noção mais adequada sobre como “pedagogizar o oral” nos livros didáticos.

Todas essas pesquisas serviram de referência e de inspiração para a confecção desta dissertação. Além de serem trabalhos muito bem organizados e claros, essas pesquisas têm em comum a busca pela compreensão de como se dá a abordagem sobre a modalidade oral da língua em livros didáticos para o ensino básico. A contribuição dessas pesquisas cria uma ponte necessária entre universidade e escola de ensino básico.

### 3. Metodologia

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar, em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio, propostas de produção de textos orais para perceber até que ponto essas atividades podem contribuir para a formação de estudantes proficientes em sua língua, capazes de se expressar com segurança em contextos formais e públicos na modalidade oral. Para tanto, foram analisadas três coleções de livros didáticos do ensino médio aprovados pelo PNLD 2012<sup>25</sup>. A escolha das coleções para formar o *corpus* da pesquisa levou em consideração:

- as informações sobre a oralidade apresentadas nas resenhas do Guia do Livro Didático produzido pelo PNLD; e
- a vendagem das coleções, segundo material disponível no site do Inep<sup>26</sup>.

Assim, foram, primeiramente, selecionadas as coleções que, conforme as resenhas apresentadas no material do PNLD, apresentavam, mesmo que minimamente, um trabalho de exploração da oralidade. Feitas as contas e organizadas as coleções de acordo com a quantidade de vendas das coleções aprovadas para as escolas públicas em 2012, foram eleitas as três coleções que possuíam um trabalho de exploração com a oralidade e que tinham uma boa colocação no *ranking* de vendas de livros didáticos<sup>27</sup>. Portanto, as coleções analisadas nesta pesquisa foram:

<b>Coleção 1</b> Português: Linguagens	William Roberto Cereja e Tereza Cochar (Editora Saraiva)
<b>Coleção 2</b> Língua Portuguesa – linguagem e interação	Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior (Editora Ática)
<b>Coleção 3</b> Ser protagonista: Português	Ricardo Gonçalves Barreto (Edições SM)

É importante esclarecer que o trabalho não visa minimizar a importância de tais obras para o ensino de português. Esses livros já possuem sua qualidade constatada

<sup>25</sup> No processo de avaliação do PNLD 2012, dezoito (18) coleções foram avaliadas, das quais apenas onze (11) constam no Guia do PNLD como aprovadas.

<sup>26</sup> Conforme analisado a partir de material disponível no site do Inep sobre a vendagem das coleções em 2012.

<sup>27</sup> As coleções escolhidas foram a primeira, a quarta e a quinta no ranking de vendas de livros didáticos para o sistema público de ensino brasileiro em 2013. A segunda e a terceira coleção não foram escolhidas para este trabalho por não apresentarem, segundo as resenhas do PNLD, um trabalho sistemático voltado para o ensino da oralidade.

quando recomendados pelas resenhas do PNLD/2012 (avaliação rígida de metodologias e conteúdos). Esta pesquisa busca perceber os livros didáticos como documentos que registram uma tendência metodológica que será exposta e analisada.

Além do objetivo geral apresentado, os objetivos específicos deste trabalho são: identificar como são estruturadas as atividades de produção de textos orais, a fim de apreender as concepções de língua e de oralidade presentes nas coleções de livros; perceber quais são os gêneros orais mais frequentes nos exercícios de produção de textos orais, avaliando sua representatividade em ações formais e públicas; verificar se as propostas de produção de textos orais apresentam orientações aos estudantes no que diz respeito aos elementos extralinguísticos e paralinguísticos que permeiam as práticas da oralidade.

Produzimos uma pesquisa documental, pois encaramos os livros didáticos como documentos sócio-históricos capazes de representar a tendência metodológica de ensino de uma época, sob a qual subjazem orientações e concepções de língua, linguagem, texto e sociedade, entre outras questões. Segundo Cellard (2012, p. 295), “por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente precisa para todo pesquisador nas ciências sociais”. Neste trabalho, almejamos (com a análise dos documentos que formam o *corpus*) construir uma visão panorâmica do trabalho com a produção de textos orais em livros didáticos para o ensino médio, a fim de perceber as noções de língua e de oralidade subjacentes às atividades, identificando se as propostas realizam a solicitação dos PCN de formar cidadãos competentes linguisticamente para agir em variadas situações de comunicação.

No percurso metodológico da análise dos livros, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) foi utilizada como referência para exploração do *corpus*. Priorizamos uma análise qualitativa, mas iniciamos a metodologia desta pesquisa pela quantificação e categorização **em gêneros** das atividades de produção de texto oral expressas nos livros. Escolhemos organizar as tabelas baseadas na categoria de gêneros textuais, pois todas as três coleções analisadas propõem no manual do professor que suas orientações para a produção de textos estão baseadas na noção de gêneros. Essas tabelas quantificam os exercícios que têm como finalidade a realização de textos orais. Com o levantamento das propostas de produção de textos orais, foi possível identificar os gêneros orais mais trabalhados pelos livros didáticos. Posteriormente, analisamos as propostas de realização de textos orais apresentadas pelos livros didáticos. Para isso, utilizamos o referencial teórico exposto no capítulo anterior deste trabalho. Na análise das atividades, pode-se

perceber se as orientações dos livros são realizadas segundo uma noção interacional de língua que permite ao estudante identificar os interlocutores e objetivos da comunicação no momento de realização do texto. Além disso, buscamos verificar o conceito de oralidade subjacente aos exercícios de produção de texto. Tratando-se de propostas que têm como fio condutor do trabalho com a oralidade a noção de gênero textual, verificamos **como** a atividade exposta pelo livro didático explora os elementos constituintes do gênero. Assim, propôs-se analisar se as características dos gêneros estão sendo pensadas a partir de uma noção discursiva ou se se transformaram em “categorias estanques”<sup>28</sup> no trabalho em sala de aula. Esse processo de análise das propostas de realização oral foi orientado pela categoria de gênero, de maneira que todas as propostas dos livros sobre um gênero foram analisadas em conjunto. Como afirmam Cavalcante & Melo (2006, p. 185), “a ideia defendida aqui é a de que, do ponto de vista da produção textual, os gêneros orais mencionados [exposição oral, debate regrado, seminário, etc] possuem a vantagem de funcionar de maneira efetiva dentro do contexto escolar”.

Esse percurso metodológico objetiva fomentar discussões e contribuir para a formação de uma concepção de ensino de língua oral que auxilie os estudantes a constituírem-se como falantes capazes de realizar produções orais em variadas situações comunicativas, inclusive em contextos formais e públicos.

### 3.1 Procedimentos de análise

Em uma primeira etapa da coleta de dados e análise foi feito um levantamento das atividades de produção de textos orais existentes nas coleções. Buscamos organizar as propostas de acordo com o gênero exigido para produção de textos. Apesar de todos os manuais do professor afirmarem que trabalham com a noção de gênero para a produção de textos, algumas propostas não apresentavam a referência exata ao gênero que seria produzido ou, em outros casos, enquanto se propunha uma pesquisa realizada pelos alunos sobre um gênero, outro era exigido para a produção de texto oral. Por essa razão, na construção das tabelas, apresentamos várias observações sobre as propostas que iríamos analisar.

---

<sup>28</sup> Muitas são as críticas ao trabalho com gêneros textuais que, por vezes, ignora a noção fundamental de interação discursiva presente no gênero e passa a analisar e propor atividades apenas pensando em categorias e características estereotipadas, como se, ao produzir bons textos, o autor necessitasse seguir uma receita de bolo. O contexto, nesses casos, é ignorado ou colocado em segundo plano e o conceito de gêneros textuais fica deformado.

Várias tabelas foram produzidas, devido à forma de exploração da oralidade em cada coleção. Muitos exercícios que no manual do professor eram indicados como propostas de trabalho com a oralidade foram excluídos da análise por não configurarem, como estabelecido nesta pesquisa, o que conceituamos como atividades de produção de textos orais<sup>29</sup>. As especificidades de cada coleção serão tratadas no próximo capítulo. Uma tabela final para cada coleção foi realizada para identificar os gêneros orais propostos para produção analisados na pesquisa. A tabela seguinte é um modelo realizado para todas as coleções após a apresentação das peculiaridades das propostas de produção de textos orais nos livros.

**Tabela X: Gêneros orais na Coleção Y**

<b>Volume</b>	<b>Unidade</b>	<b>Capítulo</b>	<b>Gênero</b>	<b>Proposta</b>
[volume da coleção]	[unidade do volume]	[nome do capítulo]	[nome do gênero para produção]	[descrição da proposta de realização do texto]

Após a construção da tabela de identificação dos gêneros estudados, foi realizada uma tabela – por coleção – que identifica o número de ocorrências de propostas de produção de textos orais de cada gênero para cada coleção. A quantificação da ocorrência dos gêneros é importante para que se possa verificar se há algum gênero que é mais trabalhado pelos livros didáticos. Posteriormente, as tabelas de ocorrências dos gêneros em cada coleção foram unificadas para que fosse possível perceber quantitativamente de maneira global os gêneros orais mais estudados.

**Tabela A: Ocorrência de propostas por Gênero na Coleção Y**

<b>Gênero</b>	<b>Ocorrência de propostas de produção</b>
[nome do gênero]	N

A segunda etapa de análises consistiu na observação das propostas de produção de textos orais. Organizamos as análises segundo a categoria de gêneros textuais, abordagem utilizada para o ensino da produção oral nas três coleções. Cada gênero textual encontrado foi analisado em uma seção, agrupando-se as propostas de produção de um mesmo livro ou de livros diferentes na mesma seção para o gênero textual. Ou seja, se dois livros apresentam propostas de produção do gênero X, sendo que uma coleção explora duas propostas para a construção textual no gênero e a outra coleção apenas uma,

<sup>29</sup> No capítulo seguinte, esclarecemos o que é, para essa pesquisa, uma atividade de produção oral.

as três propostas serão analisadas em conjunto, pois estão categorizadas e agrupadas no mesmo gênero. Analisamos apenas as propostas de produção de textos orais; outros aspectos do ensino da oralidade não foram alvo de observação da nossa pesquisa, salvo em casos de influências desse estudo nas propostas de produção de textos. Apenas seis foram os gêneros da oralidade que, no âmbito das três coleções, tinham orientações sistemáticas para a **produção oral**. Foram seis, portanto, as seções categorizadas na segunda parte de análise existente neste trabalho. A diferença de abordagem entre as análises dos gêneros ocorreu em função, algumas vezes, das diferentes abordagens metodológicas sobre os gêneros nos livros (organização estrutural da atividade e extensão), o que provocou uma variação de quantidade de material para análise entre os gêneros; e, outras vezes, da falta de bibliografia sobre alguns gêneros analisados, o que influenciou uma análise mais apurada e minuciosa dos elementos constituintes de alguns gêneros e mais geral de outros<sup>30</sup>.

A seguir, apresentamos a estrutura geral das coleções analisadas para situar, no interior da obra, as atividades que compõem o *corpus* desta pesquisa. Buscamos também apresentar como se organiza a obra para compreender a estruturação dos exercícios de produção textual no contexto do livro completo.

## 3.2 Apresentação das coleções

### 3.2.1 COLEÇÃO 1 – Português: linguagens

A coleção **Português: Linguagens** é formada por três volumes de livros para o ensino médio. A organização dos livros tem como critério orientador do estudo a literatura. Assim, cada unidade apresenta um movimento literário, ou parte dele, e a sequenciação se dá pelo avanço no estudo das escolas literárias portuguesas e brasileiras. Segundo o manual do professor, os livros em questão procuram auxiliar o estudante a construir suas capacidades leitoras, uma vez que os resultados dos estudantes brasileiros em testes que buscam avaliar o nível de leitura não foram satisfatórios nos últimos anos. Também são exploradas nas coleções atividades de produção de textos, a partir da noção de gêneros textuais. Cada livro possui quatro unidades, com uma quantidade de capítulos que varia conforme os assuntos tratados.

As unidades contêm um painel de abertura com imagens, sugestões de pesquisa e textos curtos que antecipam um pouco o projeto e o assunto literário a ser trabalhado na

---

<sup>30</sup> A conversa telefônica e o júri simulado, por exemplo, apresentam poucos estudos no âmbito universitário.

unidade. Cada unidade possui capítulos intitulados “Literatura”, “Língua, uso e reflexão”, “Interpretação de textos” e “Produção de textos”. Entretanto, o número de vezes que um tipo de capítulo aparece em uma unidade varia. É comum haver mais de um capítulo “Literatura” em uma unidade. As unidades terminam com questões do ENEM e de vestibulares associadas aos assuntos trabalhados, além de um projeto didático. O Manual do Professor, ao final do livro, esclarece as escolhas metodológicas e teóricas dos livros.

### Quadro 1: Estrutura dos livros na Coleção 1

Introdução	
Unidade 1	Literatura <sup>31</sup>
	<b>Produção de texto</b>
	Língua: uso e reflexão
	Interpretação de textos
	Em dia com o vestibular
	<b>Projeto</b>
Unidade 2	
Unidade 3	
Unidade 4	
Bibliografia	
Índice Remissivo	
Manual do professor	

Como assinalado no quadro, o interesse desta pesquisa recai sobre a seção “Produção de textos”, na qual são exploradas propostas para a realização de variados gêneros, nas modalidades oral e escrita da língua. Segundo o Manual do Professor, os capítulos de produção de texto organizam-se em torno de algumas seções essenciais, como: “Trabalhando o gênero”, “Produzindo o gênero em estudo”, “Avalie o seu texto” e uma seção restrita a produções escritas, chamada “Escrevendo com expressividade/coerência/coesão”. São analisadas, neste trabalho, as propostas de produção de textos orais apresentadas nessa seção nos livros que compõem a coleção.

<sup>31</sup> Essas categorias de capítulos não apresentam um número regular para todas as unidades, mas estão presentes em todas. Especificamos apenas a unidade 1 para apresentar uma ideia da estrutura do livro.

Além disso, o manual do professor indica que os projetos apresentados durante o livro apresentam propostas de produções de textos que auxiliam os alunos a compreender a realização situacional dos gêneros. Assim, são alvo de análise também as produções de projetos que se utilizam da modalidade oral em práticas comunicativas, apresentando um trabalho sistemático.

Segundo a resenha do PNLD 2012 (2011, p. 55-56), nesse livro, o “princípio orientador do eixo da oralidade mostra-se bem organizado, com propósitos bem delineados e com base em atividades relacionadas aos gêneros orais públicos”. Espera-se, segundo essa avaliação, encontrar nos livros analisados um trabalho sistemático com gêneros orais relevantes que esclareça os estudantes quanto aos objetivos comunicativos inerentes ao uso do gênero.

### 3.2.2 COLEÇÃO 2 - Língua Portuguesa – linguagem e interação

A coleção **Língua Portuguesa – linguagem e interação** é formada por três livros para o Ensino Médio. Cada livro é estruturado por um capítulo introdutório com conceitos fundamentais sobre linguagem, mais doze capítulos organizados em quatro unidades. Cada uma das unidades é composta por uma seção de abertura, intitulada “Pra começo de conversa”, três capítulos, uma seção de sugestões para estudo “Agora é com você!” e uma seção de encerramento “E a conversa chega ao fim”. Um tema representativo e coerente com a faixa etária dos alunos é atrelado à unidade. Cada unidade leva à realização de um projeto de leitura, análise e produção de textos.

Os capítulos estão organizados de acordo com o estudo de gêneros textuais. A organização e a seleção dos gêneros trabalhados, segundo o manual do professor, obedecem a critérios de *progressão* (para uma aquisição progressiva de estruturas linguísticas e discursivas) e de *organização dos gêneros por modos de organização do discurso*. Assim, a primeira unidade – em todos os volumes – possui gêneros relacionados ao modo de organização *narrativo*, a segunda, a terceira e a quarta aos modos de organização *descritivo*, *explicativo* e *argumentativo*, respectivamente. Entretanto, esses gêneros estão restritos à modalidade escrita da língua.

A estrutura dos capítulos é formada pelas seguintes seções: “Texto”, “Para entender o texto”, “As palavras no contexto”, “Gramática textual”, “Literatura: teoria e história”, “Linguagem oral”, “Língua – análise e reflexão”, “Prática de linguagem”, “Produção escrita”, e “Para ir mais longe”. O quadro abaixo ilustra a estrutura dos livros.

**Quadro 2: Estrutura dos livros na Coleção 2**

Capítulo introdutório		
Unidade 1	Para começo de conversa	
	Capítulo 1 – Gênero	Texto 1
		Para entender o texto
		As palavras no contexto
		Gramática textual
		Literatura: teoria e história
		<b>Linguagem oral</b>
		Língua: análise e reflexão
		Prática de linguagem
		Produção escrita
		Para ir mais longe
	Capítulo 2 – Gênero	
	Capítulo 3 – Gênero	
Capítulo 4 – Gênero		
Agora é com você!		
E a conversa chega ao fim		
Unidade 2		
Unidade 3		
Unidade 4		
Questões do ENEM		
Bibliografia		
Manual do professor		

A seção “Linguagem oral” é de interesse para esta pesquisa, uma vez que os gêneros que guiam os capítulos estão restritos à escrita. Os dados utilizados no trabalho foram adquiridos na seção “Linguagem oral”, representativa da prática da oralidade na coleção. A estrutura do ensino de oralidade nesses livros diferencia-se da estrutura proposta nos outros livros analisados. Enquanto os outros livros apresentam a oralidade nos capítulos de produção textual, esse livro propõe uma seção apenas para linguagem oral.

O *Manual do Professor* detalha os aspectos teóricos e metodológicos que norteiam os livros. O *Manual do Professor* apresenta uma “Introdução”; uma “Primeira parte”, na qual são explicados a estrutura da coleção, das unidades e dos capítulos, além de textos para leitura e reflexão e sugestões de textos; e uma “Segunda parte”, com orientações específicas para cada volume.

Segundo o PNLD (2011, p.30), “para o ensino da oralidade, a coleção oferece, na seção ‘Linguagem oral’, propostas de atividades que levam o aluno à reflexão e ao exercício de diferentes gêneros orais”. Espera-se, portanto, a partir da leitura da resenha, um trabalho consistente com gêneros orais por meio da seção apresentada.

### **COLEÇÃO 3 - Ser protagonista: Português**

A coleção **Ser protagonista: Português** apresenta três volumes para o ensino médio. A estrutura da coleção segue a tradicional divisão do ensino de português em *Literatura, Linguagem e Produção de Texto*. O Manual do Professor justifica que essa divisão não quer afirmar uma independência entre as áreas, mas serve de escolha metodológica para que haja maior liberdade do professor em escolher a articulação entre essas áreas em seu planejamento. Cada eixo norteador (Literatura, Linguagem e Produção de Texto) possui uma abertura, apresentando um pequeno texto, uma imagem e as unidades que compõem o eixo. As unidades não são simétricas, não possuem a mesma quantidade de conteúdo, mas variam de acordo com o assunto abordado.

Para este trabalho, interessa o eixo da *Produção de Texto*, que apresenta como metodologia a apresentação de gêneros a serem analisados e produzidos pelos alunos. Para isso, o livro agrupa gêneros em unidades intituladas “narrar”, “relatar”, “expor” e “argumentar”. Essas quatro unidades são constantes em todos os volumes da coleção, alterando-se apenas os gêneros trabalhados. Essa organização baseou-se, segundo o Manual do professor, na proposta de Dolz e Schneuly (2004) para o agrupamento de gêneros em aspectos tipológicos. Segundo o Manual do Professor, o narrar, o expor, o relatar e o argumentar são grupos linguísticos fundamentais para o exercício da cidadania. Os capítulos, que se referem aos gêneros estudados, partem da leitura e análise de gêneros para posterior realização de textos no gênero apresentado. Os gêneros a serem produzidos são referentes às modalidades oral e escrita da língua.

**Quadro 3: Estrutura dos livros na Coleção 3**

Literatura	Unidade 1	
	Unidade 2	
	Unidade N	
Linguagem	Unidade 1	
	Unidade N	
<b>Produção de texto</b>	Unidade 1 – Narrar	
	Unidade 2 – Expor	
	Unidade 3 – Expor	Gênero 1
		Gênero 2
	Unidade 4 – Argumentar	
	Vestibular	
	Projeto	
Manual do professor		

Cada unidade do eixo Produção se inicia com uma imagem, um texto curto e as indicações dos capítulos. Os capítulos de Produção de Texto apresentam, inicialmente, um pequeno texto sobre o gênero, seguido da seção “Leitura”, “Ler um [nome do gênero]” e “Produzir e apresentar um [nome do gênero]”: a proposta do livro é analisar um texto, identificar as características próprias do gênero e fazer uma produção de texto. Alguns boxes podem aparecer no capítulo, associados aos meios de circulação do gênero, a esclarecimentos sobre assuntos da proposta de produção de texto ou do texto lido, etc.

A resenha do PNLD apresenta como ponto fraco a exploração da oralidade na coleção. Afirma, entretanto, que há um trabalho com gêneros orais nos três livros que compõem a coleção.

## 4 Análise de dados

Neste capítulo, são analisados os dados que constam no *corpus*. Inicialmente, apresentaremos um levantamento dos gêneros textuais explorados nas propostas de produção de textos orais na coleção. Uma etapa inicial de análise busca perceber quais os principais gêneros orais trabalhados nas coleções e avaliar se são representativos das esferas de interação formais e públicas.

Posteriormente, serão analisadas as propostas de produção de gêneros orais que constam nos livros. As análises serão realizadas tendo em vista as características dos gêneros, conforme bibliografia adequada. As várias propostas de um mesmo gênero apresentadas em livros diferentes serão colocadas em paralelo, não para uma comparação estrita, mas para melhor visualizar a estrutura das propostas e para identificar como funciona o tratamento dos gêneros orais e das propostas de produção de textos orais nas coleções.

### 4.1 Levantamento dos gêneros orais nas coleções

Antes de apresentar as propostas das obras que formam o *corpus* desta pesquisa, é importante esclarecer o que se entende por **proposta de produção de textos orais** para este trabalho. Não consideramos, para efeito de levantamento, propostas como “discuta com o colega o tema” ou “faça perguntas sobre o assunto” como referentes à exploração do ensino da produção oral, pois, segundo a perspectiva teórica utilizada, essas orientações não levam ao estudo sistemático da oralidade, mas apenas a interações espontâneas nas quais a modalidade oral funciona como **pretexto – mídia** ou **meio** – para alcançar outros objetivos de ensino (SILVA e MORI-DE-ANGELIS, 2003).

Atividade de **oralização de textos escritos** não é considerada, para este trabalho, uma proposta de produção de texto oral, pois apresenta a concepção escrita do texto. É claro que a oralização de um texto escrito culmina em uma prática de oralidade, se pensarmos que, ao ler um texto escrito, haverá adaptação da linguagem a recursos próprios da modalidade oral, como a prosódia. Os saraus, por exemplo, são eventos comunicativos em que textos concebidos na modalidade escrita participam de um evento da oralidade. No entanto, nessas práticas, não há uma concepção de produção oral, mas escrita, apenas o meio de manifestação é o sonoro com a realização da leitura em voz alta (MARCUSCHI, 2007). Explorar essa questão traz a necessidade de um trabalho cauteloso de delimitação de fronteiras, nem sempre nítidas, o que não foi o objetivo da pesquisa.

As propostas em que a **oralidade surge como etapa para a produção de um texto escrito** também não fizeram parte da pesquisa. É o caso de propostas de entrevistas orais realizadas para a publicação em uma revista ficcional, por exemplo. Esse tipo de atividade é muito importante para o ensino da oralidade, mas, por critérios metodológicos, classificamos este tipo de exercício como prática de retextualização, não configurando, portanto, um dado para este trabalho. Acreditamos que essas atividades trabalham com a existência de um *corpus* oral, mas não têm como finalidade a produção oral.

**Propostas de produção de textos orais, portanto, são atividades que partem de um ensino sistemático que utilize o oral como ponto de reflexão para chegar à produção de um texto falado.** Nesse sentido, a abordagem do ensino da oralidade por meio da exploração dos gêneros orais pode ser uma metodologia frutífera, sabendo-se que, segundo orientações dos PCN, “o estudo da fala deve abordar questões relacionadas a situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, processos de compreensão etc.” (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 184). Não se pode esquecer, assim, que “para se ter sucesso numa tarefa dessa natureza, o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras)” (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 184). Analisamos, nesse trabalho, *como* são apresentadas e exploradas as propostas de produção oral por meio da metodologia do ensino de gêneros orais.

A **Coleção 1** (Português: linguagens) apresenta uma proposta de produção de textos baseada nos gêneros, realizada nos capítulos classificados pela coleção como *Produção de texto*. Cada capítulo apresenta um (ou mais) gênero(s) a ser(em) analisado(s) e produzido(s). No entanto, ao contar a quantidade total de capítulos destinada à produção de textos (orais e escritos) e contrapor à quantidade de propostas de produção de textos orais, identificamos uma supremacia numérica do trabalho com os gêneros escritos. O primeiro volume da coleção apresenta onze capítulos destinados à produção de textos; entretanto, o primeiro capítulo não propõe uma produção, mas a exposição do conceito básico de gêneros para o trabalho proposto ao longo da coleção. O segundo volume apresenta dez capítulos de produção de textos e o último volume, oito, totalizando 29 capítulos categorizados como *Produção de texto* ao longo dos três volumes, sendo 28 de produção de gêneros e um de conceituação.

Cabe ressaltar que a quantidade de capítulos não é igual à quantidade de gêneros trabalhados. Essa realidade ocorre primeiramente porque em um capítulo podem ser

ensinados mais de um gênero textual – como em um capítulo do volume 1, que analisa os gêneros *fábula* e *apólogo* –; além disso, alguns capítulos – como no volume 2 da coleção para o gênero *conto* – podem apresentar o mesmo gênero textual como conteúdo.

Em cada um dos volumes, há, a partir de uma visão inicial e geral, dois capítulos que apresentam gêneros orais. No volume 3, o capítulo sobre o *Texto-argumentativo* propõe uma produção oral e uma escrita; entretanto, analisamos apenas o gênero oral proposto<sup>32</sup>. Assim, dentre os 28 capítulos de produção de gêneros, 6 são, em uma primeira leitura, capítulos de produção de gêneros orais, sendo que um desses capítulos também apresenta uma proposta de texto escrito, enquanto 23 são capítulos de produção de gêneros escritos. A tabela 1 reúne os gêneros orais trabalhados pela coleção.

**Tabela 1: Gêneros orais na Coleção 1 (Português: linguagens)**

Volume	Unidade	Capítulo	Gênero	Proposta
1	3	O seminário	Seminário	Reúna-se com seus colegas de grupo e, sob a orientação do professor, escolham o tema para a realização de um seminário. (p. 239)
1	4	O debate regrado público	Debate	Prepare-se também para debater o tema, lendo o quadro “Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático”. (p. 274)
2	1	A mesa-redonda	Mesa-redonda	A classe deve ser organizada em cinco grupos, de modo que cada um seja responsável pela pesquisa e produção de um texto [escrito] a ser apresentado durante a mesa-redonda. (p. 73)
2	3	A entrevista	Entrevista	Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, produzirem

<sup>32</sup> O gênero escrito é uma produção de um texto argumentativo sobre o mesmo tema, a partir de anotações sobre o debate. Apesar de haver uma atividade de retextualização em certo nível, a proposta de produção de texto escrito segue uma situação de produção diferenciada e especificada no livro, não sendo alvo direto da pesquisa. Esse é um dos capítulos que apresenta duas propostas de produção, em dois gêneros.

				uma entrevista oral. Depois de transcrita, a entrevista deverá ser publicada no jornal mural do grupo (...). (p. 290)
3	3	O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação	Debate	Há, a seguir, uma proposta para a realização de debate regrado. (p. 262)
3	3	O texto-argumentativo: a seleção de argumentos	Debate	Com base em suas próprias ideias e nas informações que escolheu sobre o futuro dos jovens, participe com os colegas de um debate sobre um dos temas que seguem. (p. 290)

A primeira informação que pode ser entendida a partir da tabela apresentada é a de que um gênero oral ensinado no volume 1 é retomado no volume 3, o que incita um questionamento em relação à profundidade da atividade de produção desse gênero nos dois volumes. Os gêneros trabalhados no volume 2 (Entrevista e mesa-redonda) relacionam-se profundamente com a escrita. A mesa-redonda parte, nessa coleção, de um texto escrito produzido pelos alunos que será lido. A entrevista, por sua vez, é uma prática oral cuja finalidade é a realização de um texto escrito. As atividades de realização da entrevista e da mesa-redonda não serão analisadas, por não constituírem, para esta pesquisa, propostas de produção de textos orais.

Percebe-se que poucas são as atividades de produção de gêneros orais, com a ocorrência de um mesmo gênero três vezes. Apesar das poucas ocorrências de gêneros orais na coleção, o manual do professor indica que há, nessa nova edição dos livros, “a preocupação em estender a proposta [de uma produção de textos centrada nos gêneros] aos gêneros orais públicos” (p. 11).

Há, no livro, também propostas de leitura dramática e de encenação que estão inseridas no capítulo sobre um gênero escrito. Como apresentamos anteriormente, não analisamos as práticas de oralização do texto escrito propostas nos livros, mas

consideramos importante apresentar a existência dessas atividades no levantamento de dados da pesquisa por serem indicadas, no manual do professor, como atividades relacionadas à produção oral.

Quando explorado o manual do professor para compreender onde os autores indicam que há o trabalho com a produção de textos orais na coleção, percebe-se que o livro apresenta a indicação de que a oralidade também é trabalhada em projetos: “os projetos de produção textual criam diversas situações em que o aluno se expressa oral e publicamente” (2011, v. 1 p. 10). No entanto, ao analisar os projetos nos três volumes da coleção, percebemos que apenas os projetos de produção de um *júri simulado* exploram sistematicamente o ensino da oralidade. Outras propostas, como a realização de mostras ou de um sarau, partem de oralização de textos escritos ou apenas sugerem a prática da oralidade, sem sistematização de orientações. A tabela 2 apresenta os projetos da coleção que envolvem a produção de um texto oral orientada de maneira sistemática.

**Tabela 2: Projetos que envolvem o ensino sistemático da oralidade na Coleção 1**

<b>Volume</b>	<b>Nome do projeto</b>	<b>Atividades / Gênero</b>	<b>Proposta de atividade</b>
1	Projeto: Tiradentes: culpado ou inocente?	Júri simulado	Em pequenos grupos, de defesa e de acusação, levantem argumentos. (p. 333)
2	Projeto: Capitu no tribunal	Júri simulado	Juntamente com toda a classe, participe do projeto Capitu no tribunal, a fim de julgar se a personagem de Dom Casmurro, de Machado de Assis, foi infiel a Bentinho. (p. 352)

É importante esclarecer que os trabalhos com projetos são importantes tanto para a integração dos conhecimentos estudados, quanto para uma busca em aproximar atividades escolares de interações extraescolares vivenciadas pelo estudante, fornecendo ao ensino um objetivo mais explícito. Entretanto, tratar todos os projetos apresentados como o ensino sistemático de oralidade é uma afirmação contestável ao se analisar as atividades orientadas.

A tabela 3 apresenta, portanto, os gêneros orais propostos na coleção que serão alvo de análise na pesquisa, a partir de todas as ressalvas e explicações apresentadas. É importante perceber que o seminário, o debate e o júri simulado são representativos dos gêneros orais formais e públicos, correspondentes aos gêneros secundários de Bakhtin, realizados a partir de mecanismos complexos e afastados das situações cotidianas de interação. No entanto, é importante perceber também que os três gêneros estão altamente inseridos nos processos de ensino-aprendizagem, sendo tomados, nos últimos anos, como recursos escolares para o ensino de conteúdos variados em muitas disciplinas, não apenas a língua portuguesa.

**Tabela 3: Gêneros orais propostos na Coleção 1 analisados na pesquisa**

<b>Volume</b>	<b>Unidade</b>	<b>Capítulo</b>	<b>Gênero</b>	<b>Proposta</b>
1	3	O seminário	Seminário	Reúna-se com seus colegas de grupo e, sob a orientação do professor, escolham o tema para a realização de um seminário. (p. 239)
1	4	O debate regrado público	Debate	Prepare-se também para debater o tema, lendo o quadro “Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático”. (p. 274)
1	Projeto 4	Projeto: Tiradentes: culpado ou inocente?	Júri simulado	Em pequenos grupos, de defesa e de acusação, levantem argumentos. (p. 333)
2	Projeto 3	Projeto: Capitu no tribunal	Júri simulado	Juntamente com toda a classe, participe do projeto Capitu no tribunal, a fim de julgar se a personagem de Dom Casmurro, de Machado de Assis, foi infiel a Bentinho. (p. 352)

3	3	O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação	Debate	Há, a seguir, uma proposta para a realização de debate regrado. (p. 262)
3	3	O texto-argumentativo: a seleção de argumentos	Debate	Com base em suas próprias ideias e nas informações que escolheu sobre o futuro dos jovens, participe com os colegas de um debate sobre um dos temas que seguem. (p. 290)

A tabela 4 quantifica a ocorrência de propostas de produção de textos orais classificadas conforme o gênero oral em que são projetadas na Coleção 1.

**Tabela 4: Ocorrência de gêneros orais na Coleção 1 analisados na pesquisa**

Gênero	Ocorrências
Seminário	1
Debate	3
Júri simulado	2

O seminário, indicado na tabela, foi proposto no capítulo 3 do volume 1 da coleção. O debate surge nos volumes 1 e 3, com, respectivamente, uma e duas propostas de produção oral. O júri simulado é trabalhado na seção de projetos da coleção, nos volumes 1 e 2.

A **Coleção 2** apresenta uma seção intitulada *Linguagem oral*. Nessa seção, há variados eixos de trabalho com a linguagem falada. Por vezes, há propostas de análise e compreensão de textos orais, outras vezes há propostas de produção de textos, entre outros enfoques para o ensino da oralidade. Optamos, para os livros que compõem essa coleção, apresentar uma tabela diferenciada da estruturada para as outras coleções, já que o trabalho procura analisar apenas propostas de produção de textos orais. A tabela 5 busca

esclarecer, dentre todas as seções de *Linguagem oral*, quais delas têm como objetivo a realização de produção de textos. Assim, a tabela foi organizada de maneira a identificar a seção e o eixo de ensino da oralidade de maior relevância para a seção: produção (produção de textos orais), análise (escuta, compreensão e análise de textos orais), variação (atividades que buscam esclarecer sobre as variantes linguísticas) e oral/escrito (atividades que analisam as relações entre as modalidades da língua/ retextualizações e oralizações de textos escritos). Sabendo da imbricação entre esses eixos nas atividades, foi necessário sobrepor a produção aos outros eixos, ou seja, havendo uma proposta de produção de texto na seção, a classificação apresentada nessa tabela inicial irá privilegiar o eixo de produção. No entanto, nem todas as atividades classificadas como produção serão analisadas pela pesquisa, pois após uma leitura mais crítica da tabela iremos analisar quais propostas se encaixam no conceito de produção oral apresentado neste trabalho.

**Tabela 5: Atividades sobre oralidade na Coleção 2 (Língua Portuguesa – Linguagem e interação)**

Volume	Capítulo	Seção	Eixo
1	1	Os contos e as histórias da tradição oral	Produção
1	2	A tradição oral	Produção
1	3	A permanência da tradição oral nos dias de hoje	Produção
1	4	I. Ler para alguém: a leitura em voz alta	Oral/escrito
1	5	II. Ler para alguém em voz alta	Oral/escrito
1	6	III. Ler para alguém: a leitura em voz alta	Oral/escrito
1	7	A exposição oral (I)	Produção
1	8	A exposição oral (II)	Análise
1	9	A exposição oral (III)	Produção
1	10	O debate (I)	Produção
1	11	O debate (II)	Produção
1	12	O debate (III)	Produção
2	1	O diálogo e a interação verbal	Análise
2	2	O diálogo: marcas de hesitação e reiteraões	Oral/escrito
2	3	O diálogo: diferenças entre o oral e a escrita	Oral/escrito
2	4	As expressões fáticas	Análise

2	5	Entre o oral e o escrito: a questão da ortografia (I)	Oral/escrito
2	6	Entre o oral e o escrito: a questão da ortografia (II)	Oral/escrito
2	7	A entrevista oral	Análise
2	8	A estrutura de uma entrevista	Análise
2	9	A postura e o comportamento dos participantes de uma entrevista	Análise
2	10	Interpretação de documentos visuais (I): dizer e “reformular” o que disse	Análise
2	11	Interpretação de documentos visuais (II): o anúncio publicitário	Análise
2	12	Interpretação de documentos visuais (III): perceber e explicar os sentidos	Produção
3	1	Observar o discurso oral alheio: a tomada de notas (I)	Oral/escrita
3	2	Observar o discurso oral alheio: a tomada de notas (II)	Oral/escrita
3	3	Observar o discurso oral alheio: a tomada de notas (III)	Oral/escrita
3	4	Entoação expressiva (I): os marcadores da oralidade	Produção
3	5	Entoação expressiva (II): cadência melódica e expressões corporais	Produção
3	6	Entoação expressiva (III): expressões corporais	Oral/escrita
3	7	Diálogos mantidos à distância (I): níveis de interação dialogal	Análise
3	8	Diálogos mantidos à distância (II): tipos de diálogos	Análise <sup>33</sup>

<sup>33</sup> Não fica claro, na proposta desta seção, se o trabalho com a produção de um texto oral seria um pretexto ou o fim para a realização da atividade.

3	9	Diálogos mantidos à distância (III): protocolos	Produção
3	10	A mesa-redonda (I)	Produção
3	11	A mesa-redonda (II)	Análise
3	12	A mesa-redonda (III)	Produção

Não trabalhamos com todas as propostas de produção textual elencadas, pois algumas das propostas não possuem sistematização no ensino da oralidade. Essa realidade ocorre, por exemplo, com a seção “Os contos de história e a tradição oral”, em que os estudantes precisam fazer uma contação de histórias que lembram de suas infâncias. Não há orientações sobre os recursos da oralidade empregados, os gêneros ou mesmo os elementos extralinguísticos necessários para a realização de tal atividade. Como afirmamos anteriormente, propostas de produção de textos que não apresentem sistematização de orientações não serão analisadas neste trabalho, uma vez que entendemos que, nesses casos, a oralidade é vista apenas como pretexto para o ensino de outros conteúdos de linguagem. Levando-se em consideração essa ressalva, realizamos a tabela 6, com os gêneros trabalhados nas atividades de produção de textos analisadas na pesquisa. É preciso esclarecer que, algumas vezes, nomeamos o gênero a partir da proposta de produção textual, o que não confere com a nomenclatura apresentada no título da seção.

**Tabela 6: Gêneros orais propostos na Coleção 2 analisados na pesquisa**

<b>Volume</b>	<b>Capítulo</b>	<b>Seção</b>	<b>Gênero</b>	<b>Proposta</b>
1	7	A exposição oral (I)	Exposição oral	Para organizar a exposição oral, sigam estas orientações (...). (p. 210)
1	9	A exposição oral (III)	Exposição oral	No dia combinado com o (a) professor(a), façam a exposição oral e, se possível, gravem essa apresentação. (p. 258)
1	10	O debate (I)	Debate	Organizados os grupos, cada um deve reunir o maior

				número de argumentos para sustentar a posição defendida em relação ao tema. (p. 291)
1	11	O debate (II)	Debate	Com base em outro assunto ou outra questão polêmica, diferente da que foi debatida no capítulo anterior, cada pequeno grupo fará seu próprio debate. (p. 314)
1	12	O debate (III)	Debate	A classe vai organizar-se para debater a questão polêmica apresentada na reportagem da revista Superinteressante (texto 1), reproduzida no início deste capítulo. (p. 345)
3	9	Diálogos mantidos à distância	Conversa telefônica	Observe atentamente uma conversa telefônica que você mantiver (com quem quer que seja) e anote (...). (p. 245)
3	10	A mesa-redonda (I)	Exposição oral/ debate regrado	Organizem uma exposição oral a partir dessa discussão (p. 279) Com a ajuda do professor, organizem um pequeno debate regrado – o(a) professor(a) poderá ser o mediador desse debate – para pôr em discussão as ideias apresentadas nas exposições orais. (p. 279)
3	12	A mesa-redonda (III)	Mesa-redonda	(...) a classe deve organizar uma mesa-redonda tendo como tema a questão da

				reforma agrária (tema do texto 1) ou outro tema polêmica qualquer, de interesse de todos (p. 345)
--	--	--	--	---

O trabalho com a oralidade proposto pela coleção aparece de forma fragmentada, pois, normalmente, um gênero ou um assunto relacionado à oralidade é subdividido em três seções, que estão ligadas nos livros por fazerem parte de uma unidade (a estrutura do livro é realizada em unidades temáticas). Serão analisadas, portanto, as seções que estiverem ligadas às elencadas na tabela, mesmo que não proponham produções de texto, pois podem conter orientações sobre o gênero oral e os recursos da oralidade apropriados à atividade das seções a elas integradas. Por exemplo, as seções exposição oral (I) e exposição oral (III) apresentam propostas de produção de textos orais e, mesmo que a exposição oral (II) não apresente uma proposta de produção de texto, iremos analisar essa parte do livro por estar em continuidade com o trabalho com as outras seções referentes à unidade. A tabela 7 quantifica a ocorrência de propostas de produção de textos na coleção 2 atreladas aos gêneros orais estudados. A exposição oral, o debate e a mesa-redonda são gêneros secundários, ou seja, formais e públicos, com uma estrutura complexa de formação que exige um monitoramento e uma preocupação maior com o falar. O diálogo mantido à distância, no entanto, pode adquirir uma vertente mais formal ou menos formal, dependendo da relação entre os interlocutores. Entretanto, o diálogo mantido à distância frequentemente está associado a esferas privadas interacionais.

**Tabela 7: Ocorrência dos gêneros orais na Coleção 2 analisados na pesquisa**

Gênero	Ocorrências
Exposição oral	3
Debate	4
Convers telefônica	1
Mesa-redonda	1

Há propostas de produção de exposição oral nos volumes 1 e 3 da coleção. No volume 1, esse gênero é apresentado, estudado e produzido, enquanto no volume 3 a retomada do gênero exposição oral dá-se para a introdução do conceito de mesa-redonda.

O debate é orientado à produção nos volumes 1 e 3. No volume 3, assim como ocorre em relação à exposição oral, a produção do debate serve de introdução ao estudo da mesa-redonda. A mesa-redonda e o diálogo mantido à distância são alvo de produção oral no volume 3 da coleção. Percebe-se que não há a produção de gêneros orais no volume 2 da coleção segundo um trabalho sistemático com a oralidade.

A **Coleção 3** (Ser protagonista: português) apresenta a organização do trabalho com a produção de textos orais a partir da noção de gêneros. O manual do professor, muito claro no que diz respeito à indicação do trabalho com a oralidade, esclarece que cada volume da coleção apresenta um gênero oral a ser estudado e produzido.

As propostas de produção de textos orais são poucas em comparação à quantidade de propostas de produção de textos escritos nos livros. Na seção *Produção de textos*, há o estudo e a proposta de produção de textos de gêneros relevantes para a comunicação formal e pública, dos quais, em toda a coleção, três (3) são orais e dezoito (18) escritos. Como na Coleção 1, pode-se perceber aqui a discrepância entre a quantidade de gêneros escritos e gêneros orais ensinados. A tabela 8 apresenta os gêneros orais trabalhados na coleção 3.

**Tabela 8: Gêneros orais na Coleção 3 (Ser protagonista: português)**

Volume	Unidade	Capítulo	Gênero	Proposta
1	14	Comunicação oral	Exposição oral	Escolha um assunto para expor à sua classe em forma de <b>comunicação oral</b> . (p. 350)
2	13	Debate regrado	Debate	Você vai participar de um <b>debate regrado</b> em sua classe ou grupo de trabalho. (p. 370)
3	14	Seminário	Seminário	Em grupo, escolha um dos temas abaixo para apresentar à <b>classe</b> um seminário sobre a paz mundial (discussão de temas relevantes para a

				melhoria da qualidade de vida em todo o planeta). (p. 390)
--	--	--	--	--

É importante pontuar, nesse levantamento de propostas de produção oral, a existência nos livros de produções de gêneros que culminam em um texto escrito, mas que permitem ao estudante o estudo de um *corpus* oral. O manual do professor indica que nos livros há três gêneros escritos que são produzidos a partir de produções orais gerando um *processo de retextualização* (a partir de um *corpus* oral para a produção de textos escritos). Os gêneros são a reportagem, o perfil biográfico e a entrevista. Este trabalho não irá utilizar esses gêneros como dados, mas consideramos relevante elencar essas atividades presentes nos livros.

O Manual do Professor afirma, ainda, que os projetos propostos ao final dos livros exigem a realização de textos orais na integração de conhecimentos sobre gêneros, conteúdos literários e de linguagem. Não analisaremos nenhuma dessas propostas, pois não apresentam as orientações sistemáticas para a produção de textos orais, mas consideramos importante apresentar a existência desse tipo de trabalho no levantamento exposto, como ocorre na coleção 1. A tabela 9 apresenta a quantidade de propostas de produção de textos orais atreladas aos gêneros orais estudados na coleção 3.

**Tabela 9: Ocorrência dos gêneros orais na Coleção 3 analisados na pesquisa**

Gênero	Ocorrências
Comunicação oral <sup>34</sup>	1
Debate	1
Seminário	1

Como afirmado, cada volume da coleção traz um gênero oral a ser explorado e produzido, sendo a comunicação oral no volume 1, o debate no volume 2 e o seminário no volume 3.

A tabela 10 apresenta uma síntese dos gêneros orais trabalhados nas propostas de produção de textos orais nos livros didáticos. Por meio da leitura da tabela, nota-se que a maior parte dos gêneros orais trabalhados nos livros encaixa-se no agrupamento

<sup>34</sup> Utilizado como sinônimo de Exposição oral.

tipológico do *expor* (seminário, mesa-redonda, exposição oral) ou no *argumentar* (júri simulado, e debate). Os gêneros orais que pertencem aos grupamentos Narrar, Descrever e Relatar não parecem, portanto, segundo a amostra analisada, estar sendo explorados nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio.

**Tabela 10: Ocorrência dos gêneros orais nas três coleções analisadas**

<b>Gênero</b>	<b>Coleção 1</b>	<b>Coleção 2</b>	<b>Coleção 3</b>
Seminário	1	0	1
Júri simulado	2	0	0
Debate	3	4	1
Exposição oral	0	3	1
Conversa telefônica	0	1	0
Mesa-redonda	0	1	0

Percebe-se ocorrência de propostas de produção de debates nas três coleções. A exposição oral e o seminário são gêneros orais estudados em duas coleções. A mesa-redonda, em um trabalho sistemático de produção de texto oral (segundo conceito apresentado neste trabalho), aparece apenas em uma coleção. O júri simulado também é estudado e produzido em apenas uma coleção. Quase todos os gêneros podem ser classificados como gêneros secundários, ou formais e públicos. O diálogo mantido à distância, por sua vez, aparece em apenas uma coleção, sendo o único gênero primário oral trabalhado com orientações à produção de texto nos livros em análise.

## **4.2 Gêneros orais e propostas de produção de textos**

### **4.2.1 Propostas de produção de Seminários**

Para a Didática, o seminário é uma técnica de ensino que passou a ser utilizada no contexto educacional brasileiro quando foram colocadas em prática as teorias propostas pela Escola Nova. O ensino, segundo essa corrente, precisava ser socializado, crítico e criativo, sendo resultado da cooperação entre diversos sujeitos ativos que pesquisam e refletem sobre o conhecimento. A prática de seminários em universidades e colégios reverteu, assim, a centralidade das aulas antes focadas no professor e transgrediu ao ensino tradicional e expositivo, pois concedeu maior importância aos alunos como

promotores de conhecimento (cf. VIEIRA, 2007). É importante perceber como elemento de composição do seminário o caráter de apresentação em grupo dessa atividade.

Por ser gênero utilizado hoje por muitos professores de variadas disciplinas no ensino de conteúdos na educação básica e no nível superior, o seminário precisa ter, na aula de português, um espaço dedicado à reflexão sobre a linguagem e sobre os usos, sendo uma prática representativa das interações orais formais e públicas de difícil aprendizagem espontânea.

O seminário teve sua formação como gênero educacional no ensino superior e ainda hoje guarda profundas relações com a sua prática em universidades (cf. VIEIRA, 2007). Portanto, o estudo desse gênero ganha relevância maior quando pensamos na preparação dos estudantes para a progressão escolar, pois o ensino superior configura-se como uma etapa em que é exigida maior autonomia dos alunos relativa a pesquisas, e em que há frequente exigência de realização de seminários como práticas regulares de ensino.

Refletindo sobre a comum reclamação de professores de ensino superior quanto à dificuldade encontrada por seus alunos durante a prática de produção de seminários, fica evidente que é tarefa da escolaridade básica auxiliar os estudantes a compreender melhor o funcionamento desse gênero para que possam chegar à universidade competentes linguisticamente para a produção de textos necessários para a pesquisa e construção do conhecimento. A escolaridade básica tem como tarefa capacitar o estudante para a continuação dos estudos e para a entrada no mercado de trabalho; mas essa etapa de ensino tem como função principal a formação cidadã do estudante (PCN). A prática de seminários também ajuda os estudantes na comunicação oral geral, uma vez que esse é um gênero secundário, relativo a práticas comunicativas distantes da oralidade informal que auxiliam na conscientização sobre recursos da oralidade. Por meio do contato e da reflexão sobre gêneros secundários, os estudantes ganham espaço para agir em sociedade em variadas situações com segurança. Como propõem Dolz e Schneuwly *et al* (2004), os gêneros formais e públicos precisam ser ensinados nas instituições de ensino, por sua complexidade.

(...) há uma proposta real de ensino do gênero seminário na escola brasileira, baseada em um modelo de seminário realizado no ensino superior. Essa proposta segue uma sequência didática determinada e parte do princípio que o seminário é uma prática nova e de difícil domínio para os alunos. (VIEIRA, 2007, p. 46).

Duas coleções analisadas apresentam propostas de produção de seminários. A Coleção 1 e a Coleção 3, em capítulos exclusivos para esse gênero, exploram a reflexão

sobre o gênero e a produção de um seminário. A seguir serão apresentadas as análises dessas atividades presentes nos livros investigados. Apesar de apresentarem o gênero em um capítulo exclusivo para o trabalho com esse conteúdo de ensino, as duas coleções apresentam a estruturação da proposta de realização do seminário de maneira diferente.

A Coleção 1 secciona do capítulo em duas partes, interligadas para a produção final do gênero, as seções chamam-se “Trabalhando o gênero” e “Produzindo um seminário”. Na seção “Trabalhando o gênero” há a apresentação do conceito de seminário, da situação de comunicação e das fases de produção do gênero. Na seção “Produzindo um seminário”, por sua vez, há alguns textos sobre saúde alimentar que são agrupados para motivar os alunos para a realização de um seminário cujo tema esteja relacionado à questão da alimentação. Nesse momento, o principal trabalho é sobre o conteúdo, sendo apresentados apenas alguns poucos elementos estruturadores do gênero. As principais características sobre o gênero estão na primeira seção, enquanto a proposta de produção está na segunda; surge então a necessidade de se analisar todo o capítulo para perceber como se dá a orientação sobre os elementos constituintes do gênero interligada à real proposta de produção do texto oral.

A Coleção 3 inicia o trabalho com o seminário apresentando a esfera de circulação desse gênero e pedindo a leitura de um exemplo de seminário retextualizado para a escrita. Um box, após esse texto, revela e discute a situação de realização do texto apresentado, bem como os contextos de realização do seminário em geral. Em seguida, há uma seção intitulada “Ler um seminário”, em que são elencados alguns questionamentos e algumas problematizações que incitam a reflexão sobre o texto lido, além de boxes, que, a partir das respostas às questões sobre o texto, exploram importantes aspectos referentes ao gênero. A construção do conhecimento sobre o seminário é realizada a partir da análise crítica do texto lido. Há no capítulo também a seção “Produzir e apresentar um seminário”, parte mais importante do capítulo para a nossa pesquisa, pois é o espaço de orientações para a realização do texto oral pelos estudantes. A figura 2 é um recorte dessa proposta de produção de texto oral presente na Coleção 3.



Figura 2

**COLEÇÃO 3**

**Produzir e apresentar um seminário**

**Proposta**

Em grupo, escolha um dos temas abaixo para apresentar à sua classe um seminário sobre a paz mundial (discussão de temas relevantes para a melhoria da qualidade de vida em todo o planeta). O grupo deve dividir as tarefas de pesquisa, reunir-se para compartilhar resultados, planejar a apresentação e preparar os suportes a serem utilizados. Todos os estudantes devem participar da apresentação oral. Os conhecimentos sobre seminário abordados neste capítulo devem servir de orientação. Procure aproveitar todos os recursos de que você dispõe para realizar uma participação clara e consistente na preparação e apresentação do seminário.

<p><b>MEIO AMBIENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ recursos energéticos (gás, petróleo, usinas de produção de energia)</li> <li>▪ emissão de gás carbônico</li> <li>▪ Conferência de Kyoto</li> <li>▪ recursos hídricos</li> <li>▪ lixo tecnológico</li> <li>▪ desmatamento</li> <li>▪ lixo atômico</li> </ul> <p style="text-align: right;">&gt;</p> <p>Cena do filme <i>O dia depois de amanhã</i> (2004): catástrofe ambiental causada pelo aquecimento global.</p> 	<p><b>DESENVOLVIMENTO E SUBDESENVOLVIMENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ desenvolvimento tecnológico desigual</li> <li>▪ analfabetismo</li> <li>▪ dependência econômica</li> <li>▪ educação pública</li> <li>▪ mercado interno e pobreza</li> <li>▪ globalização do capital</li> <li>▪ indústria bélica</li> </ul> <p style="text-align: right;">&gt;</p> <p>Cena do filme <i>Horas de verão</i> (2008): a família se divide por causa da globalização.</p> 
---	---

In: BARRETO, 2011, p. 386

Os temas apresentados pelas duas coleções exploram questões sociais relevantes para discussão e pesquisa pelos alunos. Ambas as propostas pedem que o aluno produza o seu texto oral tendo como base de reflexão todo o capítulo sobre o gênero estudado. Assim, o capítulo inteiro serve de referência para a apresentação do seminário e foi analisado por esta pesquisa.

Com relação à exploração temática do conteúdo que será trabalhado nos seminários, na Coleção 1 há uma gama de textos que servem de suporte ao estudante para uma reflexão inicial sobre os assuntos que serão pesquisados. No livro presente na Coleção 3, entretanto, a referência ao tema quase limita-se à proposta apresentada acima. Há apenas alguns boxes que ilustram fóruns mundialmente importantes para discussões sobre a paz e o desenvolvimento sustentável. Quando se pensa que o estudante precisa conhecer o conteúdo temático para que possa produzir um texto oral expositivo, percebe-se a necessidade de que os livros didáticos explorem com consistência o assunto, trazendo conteúdos representativos socialmente e adequados à faixa etária dos estudantes.

Ambas as coleções iniciam o trabalho de produção do seminário a partir de uma conceituação do gênero e contextualização dos usos. A Coleção 1 e a Coleção 3 apresentam a esfera de circulação mais prototípica em que se manifesta esse gênero textual: o ambiente escolar. A apresentação da situação discursiva na qual o estudante será inserido é muito importante para a compreensão das funções e da estruturação do gênero.

Na Coleção 1, a explicação do que seja o seminário engloba o principal tipo textual que o compõe, uma vez que é característica dessa coleção organizar os gêneros estudados por domínios tipológicos. Ou seja, na introdução do capítulo, o autor já explora alguns componentes comunicativos que formam o gênero. É interessante perceber que, na apresentação do gênero da Coleção 1, há a referência aos gêneros orais como **só** realizado plenamente quando “apresentado numa situação concreta de comunicação” (CEREJA e MAGALHÃES, 2011, p. 234). Há indícios de que essa afirmação revela, implicitamente, uma dicotomia sobre a oralidade como situada e a escrita não. A figura 3 apresenta um recorte do trabalho com o Seminário na Coleção 1 a fim de que se possa analisar o trecho discutido por este trabalho.

Figura 3

## COLEÇÃO 1

# O seminário



## Trabalhando o gênero

Nos meios escolares, acadêmicos, científicos e técnicos, são comuns as situações em que uma pessoa ou um grupo de pessoas desenvolvem uma pesquisa e apresentam os resultados a um público. Esse tipo de texto, produzido oral e publicamente, é chamado de **seminário** e, tal como o texto de apresentação científica, o relatório, o texto didático, a mesa-redonda, isto é, gêneros que se prestam à transmissão de saberes historicamente construídos pela humanidade, pertence à família dos *gêneros expositivos*.

Como o seminário é um gênero oral, ele só se realiza plenamente quando é apresentado numa situação concreta de interação. Neste capítulo, você vai aprender a fazer seminário, participando diretamente de um.

In: CEREJA e MAGALHÃES, 2011, p. 234.

A Coleção 3, em um box presente no capítulo, ratifica a importância de conhecer a situação de comunicação que envolve o uso do gênero textual, expondo novamente a esfera de circulação do seminário. Nessa parte do capítulo, é destacada a questão de

formulação e realização do trabalho em grupo. Com relação à quantidade de participantes na apresentação do trabalho, enquanto a Coleção 1 expressa que o gênero pode ser realizado tanto individualmente quanto em grupo, a Coleção 3 expressa que o seminário só é feito coletivamente. A resposta a esse aparente contraste entre a caracterização do gênero nas duas coleções é o fato de que os livros da Coleção 1 não trabalham a produção de uma *exposição oral*, e os livros da Coleção 3 orientam ao estudante a realização de um texto nesse gênero, frequentemente caracterizado como a contraparte individual de realização do seminário<sup>35</sup>.

O contexto, formado pela situação física, pelos propósitos do gênero, pelos participantes, entre outras questões, precisa ser alvo de orientação no livro didático, para esclarecer ao aluno a situação de realização textual. Situar o gênero e os objetivos da produção de texto é fundamental para que o aluno esteja consciente de suas intenções comunicativas no momento de realização verbal. Identificamos, nas duas coleções analisadas, a apresentação do contexto de produção dos gêneros.

É importante que os livros revelem as partes de construção do seminário: o planejamento, a apresentação e a avaliação. A parte de **planejamento** do seminário é fundamental, pois é na elaboração da apresentação que o estudante precisa fazer suas pesquisas e conversar com o seu grupo para organizar a exposição que fará. Como afirma Veiga (2007, p. 29), “a preparação do seminário é uma etapa muito importante, pois vai assegurar que a apresentação e a discussão subsequentes não se realizem superficialmente, sobre um vazão de ideias”.

Na Coleção 1, há uma subseção, seguinte à introdução do gênero, chamada “Planejamento e Preparação de um Seminário”, em que ocorre o esclarecimento sobre a necessidade de um planejamento a ser realizado em várias etapas, como: “Pesquisa, tomada de notas e preparação de um roteiro”. O autor coloca a função do gênero, que seria a de “transmitir para os ouvintes conhecimentos sobre o assunto pesquisado” (2011, p. 234), como orientadora das etapas de planejamento e de realização do texto. As atividades de planejamento do seminário são relacionadas à pesquisa, à tomada de notas, à organização de informações e à preparação de um roteiro para a apresentação. Os passos elencados pelo livro concedem grande relevância para a busca de fontes reconhecidas para o embasamento da pesquisa no momento de realização do seminário. Essas orientações estão muito vinculadas ao conteúdo que será expresso no gênero textual,

---

<sup>35</sup> Iremos detalhar melhor essa problemática na seção que analisa as atividades associadas ao gênero **Exposição Oral**.

sempre associadas à situação comunicativa do falante que, nesse caso, precisa apresentar-se como um especialista no assunto a ser exposto.

Na Coleção 3 o esclarecimento sobre a etapa de planejamento prévio do gênero seminário é feito na seção que apresenta a proposta de produção textual. Assim, as orientações sobre o planejamento estão atreladas à produção do aluno na construção do texto. A proposta se assemelha a um passo-a-passo para a realização do gênero oral. Assim como a Coleção 1, esse livro didático também apresenta a situação comunicativa como norteadora das práticas de planejamento do texto. Um quadro apresentado pelos autores expõe elementos contextuais importantes, como a finalidade do gênero e os participantes da comunicação. Essa proposta concede à referência bibliográfica espaço de destaque, o que fortalece a noção de necessidade de o estudante fundamentar sua fala na teoria reconhecida e em fontes confiáveis. Os elementos de destaque na proposta de organização e de planejamento do texto oral do gênero seminário são: a pesquisa, a discussão entre os participantes do grupo, a produção de notas e de um roteiro para a apresentação e a escolha de um recorte temático para a apresentação.

O seminário é um gênero oral que necessita de um planejamento prévio, contrariando o mito de que os textos orais não são planejados. A necessidade de elaboração de um roteiro de apresentação leva aos alunos a possibilidade de utilização de meios de consulta durante a apresentação. Muitos grupos produzem anotações que serão consultadas para ajudar o aluno a relembrar o conteúdo e os tópicos a serem explorados; outros produzem slides que, além de auxiliar na organização da fala, servem como recursos visuais para auxiliar o público a acessar o conhecimento exposto. É importante que os livros didáticos esclareçam e orientem a utilização de materiais escritos utilizados na apresentação. Ambas as coleções abordam essas questões na seção sobre o planejamento do seminário. Esse esclarecimento revela a consciência da importância de eventos de letramento mesmo em textos orais, com o uso de notas de apoio ou do *data-show* com textos escritos que servirão de facilitadores para a organização e/ou a transmissão do conteúdo pesquisado.

Os eventos de letramento na produção e no planejamento de gêneros orais formais e públicos são um exemplo de que os limites entre a oralidade e a escrita são tênues nas práticas comunicativas do cotidiano e de que não se pode, portanto, reforçar dicotomias entre as modalidades da língua, mas expor a complementação e inter-relação entre as modalidades como constituinte da expressão verbal humana.

Na Coleção 1, algumas outras formas de planejamento do seminário são colocadas, como a preparação da sala de aula e a organização dos recursos audiovisuais utilizados, que, por vezes, fazem parte do conteúdo extralinguístico da prática de realização da oralidade. A figura 4 exemplifica um espaço da proposta em que a preparação de recursos de apoio (linguísticos e extralinguísticos) é orientada para a realização de um seminário.

Figura 4

**COLEÇÃO 1**

**Preparação da sala e dos recursos**

No dia combinado para a apresentação do seminário, preparem o local com antecedência: iluminação, disposição das cadeiras e dos recursos audiovisuais. Organizem e disponham sobre a mesa os materiais que serão utilizados durante a exposição. Procurem utilizar de modo equilibrado e harmônico recursos audiovisuais como cartazes, transparências para retroprojetor, filmes, músicas, *slides*, *datashow*, a fim de tornar o evento mais agradável e facilitar a transmissão de um volume grande de informações.

In. CEREJA e MAGALHÃES, 2011, p. 240

A parte de **apresentação** de um seminário envolve a exposição oral do conteúdo pelos estudantes e a interação do público com debates e perguntas. As coleções possuem orientações para os estudantes sobre seus comportamentos linguísticos e extralinguísticos nessa etapa do seminário. A Coleção 1 apresenta uma sequência de fases no andamento da exposição: abertura, tomada de palavra e cumprimentos, apresentação do tema, exposição e conclusão. Essas etapas são descritas em relação aos conteúdos e a recursos linguísticos adequados. O livro apresenta também a relação dessas etapas com a interação entre apresentadores e público, expondo como deve ser a postura do apresentador e como se dá a tomada de turno, a composição da situação de comunicação e a manutenção de poder sobre a fala entre os participantes. A Coleção 3, por sua vez, revela apenas alguns poucos esclarecimentos ao estudante quanto à formalidade da comunicação, à materialidade linguística (fala alta, clara e firme), ao tempo de apresentação, à ficha de avaliação que precisa estar à mão dos estudantes que formam o público e à necessidade de guardar um tempo para as perguntas e para a interação do público. Assim, enquanto a Coleção 1 trabalha com elementos mais próximos à visão discursiva de estudo da linguagem, a Coleção 3 articula outros elementos linguísticos, mais próximos à materialidade linguística e à preocupação com a organização da apresentação quanto ao tempo, à distribuição das falas e ao ajuste dos materiais que são utilizados. Na seção

“Apresentando um Seminário”, no entanto, uma contribuição importante da coleção em relação ao seminário é a explicação sobre a coesão linguística desse gênero textual e as informações sobre quais elementos coesivos se aconselha usar.

Ambas as coleções apresentam esclarecimentos sobre o grau de formalidade linguística em um seminário. A Coleção 1, porém, expressa a questão dos Marcadores Conversacionais comuns na oralidade de maneira conflituosa (Figura 5). Na busca por solicitar ao aluno que evite utilizar constantemente marcadores que podem expressar dúvidas, a Coleção orienta ao aluno evitar esse tipo de expressão. Entretanto, sabe-se que o uso dos Marcadores Conversacionais é uma forma de manutenção da coesão textual em textos orais.

Os marcadores conversacionais aparecem em grande quantidade e cumprem papéis específicos na língua falada. Servem não só para designar elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala. Podem ser produzidos pelo falante ou por seu interlocutor, atendendo, pois, às necessidades do envolvimento direto entre os participantes. São exemplos desses marcadores elementos como: claro, sabe?, certo, né?, acho, então, aí, uhn, ahn. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2013, p. 19).

Os marcadores [conversacionais] verbais exercem funções estruturadoras relevantes, coincidindo de modo distribucional e funcional com operações de organização sintática. Constituem um elemento importante na articulação de textos (...). (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009, p. 46).

Figura 5

## COLEÇÃO 1

### Uso da linguagem

Nos seminários, predomina a variedade padrão da língua, embora possa haver maior ou menor grau de formalismo, dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores. Assim:

1. O apresentador deve evitar certos hábitos da linguagem oral, como a repetição constante de expressões como *tipo, né?, tá? e ahnn...*, pois elas prejudicam a fluência da exposição.
2. O apresentador deve estar atento ao emprego de vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada e explicar ao público seu significado sempre que houver necessidade.
3. Durante a exposição, o apresentador deve fazer uso de *expressões de reformulação*, isto é, aquelas que permitem explicar de outra forma uma palavra, um conceito, ou uma ideia complexa. As mais comuns são: *isto é, quer dizer, como, por exemplo, em outras palavras, vocês sabem o que é isso?*. Deve também fazer uso de expressões que confirmam *continuidade* ao texto, como *além disso, por outro lado, outro aspecto, apesar disso, etc.*

In: CEREJA e MAGALHÃES, 2011, p. 236.

Essa orientação contrária à utilização de marcadores conversacionais apresenta outro resquício da concepção dicotômica entre oralidade e escrita, como se alguns elementos organizadores próprios da oralidade precisassem ser evitados, para que a fala pública se assemelhasse cada vez mais à escrita formal.

A Coleção 3 apresenta um box que busca explorar o nível de formalidade exigido nas interações. Fazendo um contraponto entre formalidade e informalidade, o autor explica aos alunos a necessidade de adequação de registro às comunicações realizadas. Há, assim, a indicação de que a oralidade, assim como a escrita, apresenta suas correspondências de gêneros formais e informais, que dependem da situação de comunicação. Não há, no entanto, na Coleção 3, esclarecimentos mais precisos a respeito do estilo que compõe o gênero seminário, ou seja, a respeito dos recursos de linguagem que possibilitem a introdução, a passagem de um subtema a outro ou a conclusão do trabalho, por exemplo.

Para o trabalho com o gênero, o material didático precisa, ainda, explicar para os estudantes a relação entre os participantes que rege as interações nessa situação comunicativa. O apresentador do seminário é um pesquisador, que age como conhecedor do conteúdo a ser exposto. A audiência, público interessado no assunto, presta atenção ao texto dos apresentadores, a fim de aumentar o seu conhecimento sobre o tema. A forma e o conteúdo da mensagem que será exposta precisam ser trabalhados com os estudantes. Para Veiga (2007, p. 101), “O seminário como apresentação oral de um trabalho de pesquisa é realizado principalmente na modalidade oral da língua, à qual naturalmente se integram elementos paralinguísticos e prosódicos, assim como o próprio comportamento do olhar e do corpo”.

A Coleção 1 apresenta um box (Figura 6) que esclarece a necessidade de atenção para a postura do apresentador durante a realização do seminário. Os autores utilizam esse box como base de orientação para a postura adequada ao gênero, à situação comunicativa e às intenções motivadoras da produção de um seminário.

Figura 6

### COLEÇÃO 1

#### Postura do apresentador

1. O apresentador deve preferencialmente falar em pé, com o roteiro nas mãos, olhando para o fundo da sala. Sua presença deve expressar segurança e confiança.
2. A fala do apresentador deve ser alta, clara, bem-articulada, com palavras bem pronunciadas e variações de entonação, a fim de que a exposição não fique monótona.
3. Ao olhar para o roteiro, o apresentador deve fazê-lo de modo rápido e sutil, sem que seja necessário interromper o fluxo da fala ou do pensamento. Além disso, ao olhar o roteiro, não deve abaixar demasiadamente a cabeça, a fim de que a voz não se volte para o chão. O roteiro deve ser rapidamente olhado, e não lido (a não ser no caso de leitura de uma citação), pois tal procedimento geralmente torna a exposição enfadonha.
4. O apresentador nunca deve falar de costas para a plateia, mesmo que esteja escrevendo na lousa ou trocando uma transparência no retroprojetor. Nessas situações, deve ficar de lado e falar com a cabeça virada na direção do público, a fim de que sua voz seja ouvida por todos.
5. O apresentador deve se mostrar simpático ao público e receptivo a participações da plateia.

In: CEREJA e MAGALHÃES, 2011, p. 235.

A Coleção 3 aponta para a necessidade de distribuição da fala entre os integrantes do grupo apresentador. O tempo e a contribuição realizada por todos os alunos do grupo são questões brevemente abordadas no box sobre a distribuição da fala. Não há, no livro, um espaço de discussão sobre a postura dos apresentadores em relação ao seu público. Para a realização consciente do texto, os alunos envolvidos precisam conhecer as regras de interação, da construção formal e dos recursos linguísticos que constituem o gênero a ser realizado na aula. Além disso, os elementos prosódicos e extralinguísticos precisam ser trabalhados pelo livro didático, para conscientizar o aluno de que a fala se constitui de elementos verbais e não-verbais, fundamentais em interações face-a-face para a construção do sentido.

A etapa de **conclusão** do trabalho é a avaliação realizada pelo público e pelo próprio grupo apresentador sobre a performance dos alunos durante a explicação. Nessa fase, são apresentadas críticas, dicas e sugestões aos apresentadores ou mesmo à plateia. É interessante que os livros tenham uma ficha de avaliação que proponha os principais elementos avaliativos em relação à produção do seminário em sala de aula. Nas coleções analisadas, há tabelas avaliativas propostas para uso no momento de conclusão do seminário.

A Coleção 1 propõe a avaliação do aluno quanto à postura e posicionamento do apresentador durante a realização do gênero e sua interação com o público; quanto aos recursos linguísticos (estilo) e sua adequação ao gênero; quanto ao tempo e à

administração do espaço para a apresentação e dos recursos de apoio. A Coleção 3 apresenta uma tabela mais simples de avaliação, mas que comporta critérios similares aos expressos no outro livro analisado: postura e linguagem dos expositores, utilização do tempo e distribuição das falas, conteúdo consistente, ponto de vista defendido coerente e unificado, uso de suportes. É interessante perceber que nas orientações da conclusão do trabalho há, nas Coleção 3, uma autoavaliação a ser feita pelo aluno quanto ao seu comportamento como público enquanto o colega apresenta o seu trabalho. Nota-se, na Coleção 1, que a avaliação opera muito mais sobre a forma composicional e sobre o estilo atrelados à interação do que sobre o conteúdo, que parece um critério um pouco esquecido; enquanto a Coleção 3 busca a avaliação de questões menos associada à estrutura composicional e mais próxima à materialidade da fala e à adequação de postura e linguagem.

A Coleção 3 apresenta um esclarecimento sobre a retextualização do gênero no final do capítulo. Entretanto, como este trabalho não aborda essa questão, pois a situamos nas atividades que integram de forma mais precisa as questões de relação entre oralidade e escrita, não analisaremos esse trecho do livro. Esse tipo de exercício ou esclarecimento presente nos livros didáticos é importante para auxiliar os estudantes a construir competências para as modalidades da língua e pode ser explorado em outros trabalhos interessados na investigação sobre o ensino da oralidade em salas de português.

#### **4.2.2 Propostas de produção de Exposição Oral**

A exposição oral, assim como o seminário, é um gênero da oralidade muito utilizado no processo de ensino-aprendizagem, Para Dolz e Schneuwly *et al* (2004), a exposição oral é

(...) um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa. (DOLZ e SCHNEUWLY *et al*, 2004, p. 185).

Logo, assim como o seminário, a exposição oral ganha nas escolas e nas universidades uma função importante como técnica de aprendizagem. Nessa técnica, os alunos assumem a posição de especialistas em um assunto, e aprendem fazendo pesquisas que irão resultar em uma exposição ao público. Muitas vezes, entretanto, a tradição de utilização da exposição oral como ferramenta de ensino não leva em consideração o trabalho efetivo de construção da consciência sobre a oralidade. Enquanto os conteúdos

são com frequência escolhidos pelos professores como objeto de reflexão em sala de aula para uma boa apresentação, os recursos linguísticos e a estrutura do texto produzido pouco são alvo sistemático de ensino. As propostas de produção de exposições orais<sup>36</sup> nos livros didáticos encontram-se situadas no primeiro volume de cada coleção, fato que comprova a importância do conhecimento do gênero para a vida escolar no ensino médio.

É importante ressaltar, como já apresentado neste trabalho, que os autores Dolz e Schneuwly *et al* (2004) utilizam os gêneros *seminário* e *exposição oral* como sinônimos. No entanto, já que uma das coleções que forma o *corpus* da pesquisa apresenta o ensino de ambos os gêneros, consideramos esses gêneros como diversos. Analisando o *corpus* da pesquisa, escolhemos utilizar a concepção de que há diferenças entre a exposição oral e o seminário, relacionadas em maior instância à quantidade de pessoas inseridas na produção do texto oral<sup>37</sup>. Assim, o seminário é um gênero oral geralmente produzido em grupo, enquanto a exposição oral tem como apresentador apenas um sujeito.

A exposição oral aparece como alvo de estudo na Coleção 2 e na Coleção 3 analisadas. A Coleção 2 solicita três produções nesse gênero textual, enquanto a Coleção 3 orienta apenas a produção de uma exposição oral. A forma de organização do eixo oralidade é diferente nas duas coleções, pois, nos livros que formam a Coleção 2, a oralidade é tomada como objeto de ensino em uma seção intitulada “Linguagem oral”, inserida nos capítulos dos exemplares, enquanto na Coleção 3 o gênero é trabalhado em um capítulo de produção de texto.

Na Coleção 2, quando um gênero oral é trabalhado na seção para a oralidade as orientações são expressas de modo um pouco fragmentado, pois três seções sobre oralidade em capítulos distintos usualmente têm como conteúdo de ensino um mesmo gênero oral. É importante salientar que, das três seções intituladas *Exposição oral* no livro didático destinado à primeira série do ensino médio, uma não apresenta proposta de produção textual e somente expõe uma reflexão sobre o gênero e sobre a oralidade. Mesmo que apenas duas propostas de produção da exposição oral sejam apresentadas no

---

<sup>36</sup> Há apenas uma proposta de produção de exposição oral em outro volume, na Coleção 2. Essa proposta, como será melhor explicado a seguir, surge não para o estudo do gênero em si, mas para embasar o estudo da mesa-redonda.

<sup>37</sup> Apenas uma coleção (Coleção 3) pede a realização de ambos os gêneros textuais: o seminário e a exposição oral. Com base nessa coleção, buscamos analisar as diferenças entre as propostas e chegamos à conclusão apresentada no trabalho de que a quantidade de expositores é a linha condutora das divergências entre os gêneros. As outras coleções analisadas não fazem essa diferença, utilizando, assim, a concepção de Dolz e Schneuwly (2004). Escolhemos retratar a diferença por uma questão metodológica de categorização das propostas de produção de texto (já apresentada na metodologia). Entretanto, temos ciência de que essa diferença precisa fazer parte de um estudo mais aprofundado.

volume 1, analisamos as três seções que afirmam explorar o gênero *Exposição oral*, uma vez que notamos que o trabalho realizado, apesar de formatado de forma fragmentada em capítulos variados, apresenta uma continuidade de ensino. Há, ainda, uma proposta para a produção de uma exposição oral estabelecida no volume 3, no momento de explicação do que seja o gênero mesa-redonda, que, para os autores, configura-se como uma aglomeração entre atividades de oralização, exposição e debate. Iremos, assim, analisar nessa seção presente no último volume a proposta de produção da exposição oral.

A Coleção 3, por sua vez, organiza o trabalho com a produção de textos orais em capítulos específicos orientados ao estudo dos gêneros. A Coleção apresenta uma proposta de produção do gênero exposição oral no primeiro volume, em um capítulo de nome *Comunicação oral*. O manual do professor revela que, nos livros, o gênero comunicação oral é sinônimo de exposição oral.

As propostas de produção de exposição oral na Coleção 2 têm como conteúdo temático os seguintes assuntos: uma viagem interessante, notícias e *fait divers*, e “as principais ideias dos textos lidos” (FARACO, MARUXO e MOURA 2011, p. 279) no capítulo, que versa sobre *o mundo do trabalho*. Esses temas estão atrelados aos conteúdos dos textos escritos apresentados no início de cada capítulo. São temas bastante diversos e parecem não estar associados ao estudo específico do gênero oral. A adequação do tema à estrutura e à função do gênero parece não ter sido analisada. Essas temáticas são apresentadas como orientadoras dos capítulos e grande quantidade dos exercícios inseridos neles são referentes aos assuntos sugeridos. É necessário que se proponha, para a produção de uma exposição oral que faça sentido como prática de estudo e de ação linguística, temas que sejam representativos para a ampliação do conhecimento dos alunos e que permitam a discussão teórica. No caso da exposição oral sobre uma viagem interessante, por exemplo, o aluno teria que ter cuidado para não transformar a sua exposição oral em um relato<sup>38</sup> oral. No entanto, o tema apresentado permite tal confusão. É necessário, portanto, que o assunto sugerido para a produção da exposição oral seja coerente com a função e a estrutura textuais. No caso da exposição oral sobre uma viagem realizada, por exemplo, o texto provavelmente seria predominantemente **narrativo**, e isso é contraditório com a tipologia predominante no gênero trabalhado, a expositiva.

A Coleção 3, por sua vez, deixa a cargo do aluno a escolha do tema que será exposto em sua apresentação. No entanto, apresenta orientações para essa escolha. O livro

---

<sup>38</sup> O relato oral constitui-se por sequências predominantemente narrativas sobre algum fato ocorrido.

afirma que é necessário que o estudante já tenha algum conhecimento sobre o assunto que irá expor, uma vez que o tempo será curto para a apresentação oral (cinco minutos). A coleção expressa três áreas que podem ser utilizadas como inspiração (esporte, mania ou conhecimento), informando que o aluno precisará escolher explicar sobre uma técnica de jogo; um hábito comum na atualidade, expondo os motivos para a aquisição dessa mania; ou um tema específico de uma matéria estudada na escola. Percebe-se que as três possibilidades elencadas são coerentes com a necessidade de a exposição oral ser predominantemente **expositiva**.

Na situação de comunicação que envolve a produção de uma apresentação oral, um aluno, a quem é concedido o *status* de especialista, apresenta um conteúdo ao auditório – os outros estudantes que compõem a classe. O público que escuta o texto busca aprender e adquirir informações (DOLZ e SCHNEUWLY *et al*, 2004). O objetivo da produção e da escuta do texto é, portanto, minimizar a assimetria de conhecimento entre o apresentador e o público. O aluno-especialista, então, necessitará, no momento de sua exposição, levar em consideração o que o seu auditório sabe sobre o assunto tratado para que possa construir o seu texto obedecendo ao nível de informatividade que a situação de comunicação exige.

Sobre essa situação de comunicação, no momento de apresentação do gênero exposição oral, a Coleção 2 busca explorar a situação comunicativa em que se insere tal prática. Utiliza, para isso, figuras que serão analisadas pelos estudantes e uma descrição do contexto de produção do gênero. Conforme informações dadas pelo livro ao professor, essa parte do estudo da exposição oral tem como função auxiliar o aluno a *descobrir o gênero*. Percebe-se que a noção da linguagem como interação está presente nessas atividades, pois o estudo de um texto está partindo da situação comunicativa.

A Coleção 3 também contém um amplo espaço para discussão da situação comunicativa em que se insere a exposição oral. No início do capítulo, é apresentada uma retextualização que exemplifica uma exposição oral. O texto (escrito) é seguido por um box sobre o contexto de comunicação do gênero. Os esclarecimentos presentes no box buscam, primeiramente, diferenciar a exposição oral de outros gêneros de cunho expositivo, como as aulas. Em seguida, esse box apresenta a importância da plateia para a formulação do texto. É interessante ressaltar que a obra indica que a exposição oral “não se caracteriza pela leitura de um texto” (BARRETO, 2011, p. 345); essa especificação é muito importante para o estudo da oralidade, pois evidencia o caráter de criação oral do gênero. Nesse sentido, o livro orienta que o texto não apenas seja produzido por via

sonora, mas também será imaginado e planejado como produção sonora. A preocupação com o tempo de exposição e com os níveis de formalidade faz parte dos elementos trabalhados no texto que fala sobre o contexto de produção do gênero textual.

Assim como o seminário, a exposição oral é um gênero que necessita de um planejamento anterior à situação de produção. Essa organização, entretanto, é feita de maneira *monogerada*<sup>39</sup>, realizada somente pelo expositor. É evidente que, em situação de aprendizagem em escolas e universidades, o professor precisa auxiliar o estudante nessa tarefa, mas, uma vez que não há a discussão das etapas da pesquisa com os colegas<sup>40</sup> – atividade possível na produção de um texto no gênero seminário –, o produtor do texto precisa tomar decisões a princípio sozinho, sem a ajuda de um grupo. A exposição oral apresenta duas partes importantes: o planejamento e a exposição. A essas etapas, na situação escolar, é possível adicionar uma outra: avaliação dos expositores pelo professor e pelo público.

**A etapa de planejamento** é constituída de uma pesquisa de conteúdo e de uma estratégia de organização do conhecimento adquirido, para a construção de uma organização da apresentação de maneira clara e coerente. Pede-se que os alunos realizem a primeira etapa de formulação de seu texto para que suas exposições não sejam fragmentos de conteúdo desconectados ou que não obedeçam a uma lógica de exposição de informações (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Inicialmente, a etapa de planejamento deve ocorrer com uma triagem e hierarquização de informações para a exposição. Assim, é importante que o material didático oriente a uma pesquisa e seleção de informações relevantes para a apresentação, considerando-se os objetivos da interação, o tempo e o nível de profundidade. Nesta etapa, é necessário que haja uma profunda pesquisa sobre o conteúdo a ser expresso no texto.

Com relação ao planejamento, a Coleção 2, na primeira seção de trabalho sobre o gênero, apresenta algumas orientações que precisarão ser seguidas para uma produção textual adequada. No primeiro ponto elencado, são expostos elementos contextuais relacionados à produção da exposição oral e à necessidade de o aluno conhecer esses elementos: os ouvintes, o nível de linguagem, local de apresentação, recursos auxiliares, tempo para a apresentação. No segundo ponto, expõe-se a relevância da escolha do assunto a ser exposto. Os esclarecimentos são, na verdade, estruturados em perguntas que

---

<sup>39</sup> DOLZ e SCHNEUWLY *et al.*, 2004.

<sup>40</sup> Concepção expressa na Coleção 3. Na coleção 2 há a possibilidade de se fazer o trabalho em grupo ou individualmente.

instigam os alunos a refletir sobre a importância de se utilizar o saber prévio que possuem sobre o tema da exposição, assim como outras referências para compor as informações e os dados que serão apresentados. O tópico três trabalha a necessidade de organização anterior à apresentação. É exigido que os estudantes estruturam a fala (se em grupo, quantos alunos de um grupo irão falar, ou, se individualmente, como o estudante irá apresentar-se) e que comonham critérios de apresentação, sem aprofundar quais critérios seriam esses.

Os livros da Coleção 3 apresentam um quadro para orientar o planejamento dos gêneros orais. O quadro é apresentado para cada gênero no capítulo adequado. Esse pequeno texto explora elementos importantes para a organização do texto oral, como a identificação do público, da finalidade, do meio, da linguagem. O texto indica que o estudante precisa pesquisar a problemática que será exposta antes de sua apresentação. Um esquema é exposto no livro para auxiliar os alunos a organizar sua exposição. Esse esquema divide-se em algumas partes que irão conscientizar o estudante sobre o que precisa ser falado em cada etapa de construção textual. Esse esquema precisa ser seguido para a criação de notas que serão usadas no momento de exposição oral e ajudarão os alunos a produzir seu texto oral de maneira bem-estruturada.

A produção de um esquema, ou notas, para consulta é interessante para a apresentação da exposição oral, assim como no gênero seminário, pois “longe de ser somente um suporte auxiliar organizado pelo expositor, ele faz parte do modelo didático do gênero e deve ser objeto de uma construção refletida, apoiada na observação de práticas sociais de referência e nos conhecimentos práticos dos alunos.” (DOLZ e SCHNEUWLY *et al*, 2004, p. 190)

É possível a apresentação de documentos durante a explicação, o que precisa ser organizado no planejamento. Estamos analisando apenas as propostas de produção de textos concebidos na modalidade oral da língua. Como discutimos anteriormente neste trabalho, excluimos de análise exercícios de oralização de textos escritos. Entretanto, pelo caráter imbricado entre as modalidades da língua, é possível que muitas vezes haja eventos de letramento na produção do gênero seminário, como quando há a consulta a notas de planejamento e a leitura de alguns trechos de documentos importantes na exposição, como citações e excertos de livros. Ignorar essa possibilidade é esconder dos alunos importantes processos para a produção oral do gênero. Muitas vezes os eventos de letramento que ocorrem na apresentação da exposição oral também surgem pela

utilização de suportes para esclarecimento do conteúdo, como o *data-show* que auxilia os alunos.

A Coleção 2 não menciona a produção de notas que auxiliem a realização do texto oral, apenas há a indicação de que os alunos que assistem à exposição podem tomar notas para embasar a discussão sobre as apresentações. O uso de recursos extras, no entanto, é mencionado, mas não explorado.

A **produção da exposição oral** organiza-se em subpartes, segundo Dolz e Schneuwly et al (2004), que são: abertura, introdução ao tema, plano de exposição, apresentação e encadeamento de temas, síntese, conclusão e encerramento. Na introdução de cada uma dessas partes, uma formulação linguística é necessária para apontar aos ouvintes o procedimento de explicação apresentado. Entre os procedimentos linguísticos estudados para o gênero estão os conectivos que introduzem exemplos, as reformulações textuais, a coesão temática e os recursos linguísticos que sinalizam a introdução às diferentes partes do texto. A exposição oral é um texto longo a ser realizado por um estudante, que interage em uma situação comunicativa assimétrica e distante de suas práticas usuais; assim, as formas linguísticas utilizadas precisam ser discutidas e esclarecidas antes e depois da realização do texto pelo aluno. A prosódia pode integrar um recurso para a coesão do texto na oralidade. A mudança na entonação pode marcar a introdução a um novo tópico ou mesmo marcar a importância a um conteúdo exposto.

A Coleção 2 explora as etapas de exposição oral em si (do momento de produção do texto oral) na segunda seção aqui analisada. A explicação é estruturada em um passo-a-passo da produção: o livro indica que se deve, primeiramente, cumprimentar o público e apresentar sucintamente o tema; posteriormente, ocorre o início da exposição propriamente dita; e, no fim, o aluno produz um resumo para concluir o seu texto, disponibiliza-se para esclarecer dúvidas, se despede com agradecimentos. O livro orienta a utilização de marcas linguísticas ou expressões para iniciar ou para serem utilizadas a cada etapa. Esse tipo de explicação auxilia o estudante a conhecer as construções usuais desse gênero textual. Outros recursos são apresentados como possíveis componentes da produção oral de uma exposição, como as reformulações e as perguntas para chamar atenção dos ouvintes.

Na Coleção 3 analisada, não há explicações sobre as etapas de apresentação (início, meio e fim). Não são elencadas, portanto, as construções linguísticas que podem ser utilizadas pelos alunos na transição de uma parte da apresentação a outra, entre outras informações linguísticas importantes. O livro indica alguns pontos relevantes para o

momento da produção do texto, como a postura necessária para o orador e a utilização de recursos para manter a atenção do leitor, como perguntas retóricas, a ênfase e outras estratégias. Alguns conselhos relacionados à materialidade linguística são expressos (falar alto e de maneira clara e firme).

Muitos recursos extralinguísticos e paralinguísticos estão disponíveis para auxiliar a interação e a exposição dos conteúdos no gênero exposição oral. Além da gestualidade e dos olhares, a organização do espaço em que ocorrerá a apresentação e a iluminação são importantes para ajudar os estudantes na concentração e na compreensão da explanação. É fundamental que os livros didáticos tragam essa problemática para discussão no momento de estudo do gênero oral.

Na Coleção 2, a utilização de documentos para ilustrar o que será dito, como slides, cartazes e objetos é apenas aconselhada. A importância dos gestos e de outros elementos extralinguísticos é somente proposta para a reflexão e avaliação após a exposição, adquirindo um pequeno espaço de referência na obra.

A Coleção 3 explora, em uma seção especializada no capítulo, as características do expositor. Postura, expressão e tom de voz são questões trabalhadas com cuidado no livro para que o estudante possa estar consciente do que se espera de sua performance no momento de produção do texto. Algumas questões psicológicas relacionadas ao nervosismo e à ansiedade são brevemente mencionadas na obra. Seria interessante que essas questões fossem aprofundadas, pois algumas vezes a falta de discussão sobre tais assuntos gera insegurança no estudante, resultando em complicações em sua exposição.

Numa **etapa final** do estudo do gênero é importante a realização de um balanço das produções de texto. Assim, os estudantes podem manifestar suas opiniões com relação à maneira de condução da exposição pelo aluno-especialista, e também tirar dúvidas ou discutir novas propostas de realização do texto.

A segunda seção “Linguagem oral” com o tema exposição oral na Coleção 2 se inicia com uma análise das produções realizadas na seção primeira. A avaliação do texto se mistura às informações sobre a construção do gênero. A sugestão desse livro é produzir, na primeira seção, uma exposição oral ainda pautada em poucas explicações sobre o gênero para que o estudante possa colocar em prática seus conhecimentos prévios desse texto e, posteriormente, na segunda seção, avaliar as produções, aprofundar os conhecimentos sobre o gênero e indicar uma reestruturação, ou retextualização.

A terceira seção de trabalho com o gênero na Coleção 2 expõe uma nova proposta de produção oral, apresentada como produção final do gênero, a partir de todos os

elementos estudados. Essa produção final seria realizada de maneira que os estudantes houvessem compreendido as características do gênero e a postura adequada para a apresentação. Não são dadas novas orientações sobre o gênero textual, apenas algumas questões em relação ao conteúdo temático. A outra e última proposta desse gênero na Coleção, expressa em volume diferente, é apenas uma produção que objetiva fazer o estudante compreender – por meio da comparação de características – a construção de outro gênero, a mesa-redonda. Assim, a proposta é feita como se os alunos já conhecessem a organização da exposição oral, trabalhada em volume anterior da obra. Não são adicionadas instruções novas; a proposta de produção de texto apenas elege um tema e exige que os alunos produzam uma exposição oral com o conteúdo.

A Coleção 3 expõe critérios importantes para a avaliação, elencados em uma tabela. Os critérios estão, em sua maioria, relacionados à materialidade do oral, ao uso de notas, ao conteúdo e à adequação dos elementos paralinguísticos e extralinguísticos na composição da fala. Nada se afirma, no entanto, em relação à organização da exposição em etapas, ou à adequação das estruturas linguísticas ao texto. Nessa coleção, há esclarecimentos sobre a retextualização dos textos orais para a escrita, o que é coerente com o texto escrito apresentado no início do capítulo. No entanto, esse esclarecimento não será analisado em nossa pesquisa.

#### **4.2.3 Proposta de produção de Conversa Telefônica**

Apenas na Coleção 2 foram encontradas considerações e uma proposta sobre o gênero conversa telefônica. Esse é o único gênero textual oral estudado – dentre os livros didáticos para o ensino médio que formam o *corpus* da pesquisa – que pode estar situado em situações comunicativas formais e públicas ou em situações de comunicação espontâneas e informais. No entanto, o livro escolar analisado na pesquisa não explora especialmente a conversa telefônica como tema de reflexão, mas os diálogos (ou a conversação) mantidos à distância. O nome dado às seções “Linguagem oral”<sup>41</sup> dos capítulos é, portanto, “Diálogos mantidos à distância”. Essas seções aparecem no volume 3 da coleção, destinado ao último ano do ensino médio. Entretanto, no momento de solicitação da produção de texto, é a conversa telefônica o gênero escolhido para a manifestação interacional verbal.

---

<sup>41</sup> Lembramos que nos livros referentes à Coleção 2 não há um capítulo específico para os gêneros orais, mas uma seção intitulada “Linguagem oral” nos capítulos regulares.

Analisando as primeiras informações contidas no livro sobre esse gênero textual, a motivação para a reflexão e a produção de textos dialogais realizados à distância parece ser o avanço tecnológico, que proporcionou a possibilidade de conversas entre pessoas distantes. Conforme afirmam os autores do livro didático, hoje é possível a comunicação com pessoas que estejam em ambientes diferentes, pois “a tecnologia permite cada vez mais essa interação à distância” (FARACO, MARUXO e MOURA, 2011, p. 184).

Não estamos admitindo *diálogo*, nesse trabalho, como gênero textual, pois acreditamos que a conversação é uma forma de interação comunicativa oral que pode ser realizada em variados gêneros, entre eles a conversa telefônica. Marcuschi (2001a) situa, ao apresentar suas ideias sobre o *continuum* tipológico entre fala e escrita, em uma das extremidades possíveis do *continuum* a escrita formal (que pode ser realizada em variados gêneros, como os artigos acadêmicos) e, na outra, a conversação espontânea (que também pode se configurar em variados gêneros, como a conversa telefônica).

Para chegar à compreensão da situação comunicativa de um diálogo mantido à distância e para que os estudantes percebam as peculiaridades que regem essa forma de interação, a primeira seção “Linguagem oral” dessa série temática explora vários contextos comunicativos em que se situam vários gêneros, a saber: a aula expositiva, o telejornal, a propaganda de rádio e, enfim, a conversa telefônica, nessa ordem. São feitas perguntas aos alunos para que eles percebam o funcionamento e as regras implícitas à comunicação nos contextos de interlocução nesses gêneros.

A última questão dessa atividade, por sua vez, explora o conceito de diálogo, questionando os estudantes sobre quais situações, das apresentadas, caracterizam formas de diálogo e, em seguida, como poderia ser definido o diálogo. O livro trabalha, inicialmente, com uma reflexão sobre os contextos em que se situam o diálogo para, posteriormente, tentar defini-lo. Assim, a obra parece apresentar uma noção interacional de língua, que provoca a compreensão da linguagem pelo aluno por meio de reflexões sobre os usos linguísticos.

Na segunda seção “Linguagem oral” sobre os diálogos mantidos à distância, há a diferenciação entre dois tipos de diálogo: em presença e em ausência. O livro pede que os alunos continuem refletindo sobre situações comunicativas, dessa vez para identificar quais as diferenças entre os contextos de uma interação dialógica à distância e em presença dos interlocutores. Só posteriormente são alvo de reflexão as características linguísticas e extralinguísticas dos gêneros dialogais: as expressões minogestuais, entoação expressiva e gramatical, ausência ou presença de planejamento para a produção textual,

hesitações, pausas e sobreposições de voz, manutenção e assaltos de turno, expressões fáticas e níveis de formalidade situacional e linguística. Essa lista reproduz muitos elementos formadores do texto oral dialógico que estiveram, por muito tempo, ausentes da discussão em sala de aula. A troca de turno e o uso de recursos gestuais para a construção do sentido são, por exemplo, questões intrínsecas à produção oral e, no entanto, pouco foram discutidas e postas em evidência em sala de aula. Essa atividade de reflexão sobre a formação de textos orais é, portanto, muito rica na exploração de elementos estruturais da modalidade oral da língua que precisam ser alvo de atenção em classes de português no ensino básico. A reflexão sobre elementos constituintes de textos da oralidade contribui para que o estudante compreenda, em sua formação como cidadão, que a oralidade não é uma modalidade caótica da língua, pois segue regras sociais de construção textual que precisam ser conhecidas para uma interação competente em qualquer situação comunicativa.

Na última seção “Linguagem oral” da unidade estudada, há a proposta de produção de uma conversa telefônica. Há, inicialmente, na seção, um quadro intitulado “Características dos diálogos mantidos à distância” (Figura 7).

Figura 7

**COLEÇÃO 02**

**Características dos diálogos mantidos a distância**

Os diálogos a distância têm ao menos duas características marcantes:

- A existência de um **canal de comunicação** (sempre material).
- A existência de uma série de rituais ou **protocolos** de tomada e assalto de turno.

O canal de comunicação pode ser variado: desde o recurso à elevação do volume vocal até a mediação por algum instrumento de transmissão de dados e voz. Alguns exemplos:

1. Diálogo entre mãe e filho: o filho está no banheiro, de portas fechadas; a mãe está do lado de fora. Nessa situação, a elevação do volume vocal é suficiente para que os interlocutores dialoguem.
2. A conversa telefônica. Nessa situação, existe uma tecnologia de transmissão de dados e voz (o telefone) mediando a interação.

In: FARACO, MARUXO e MOURA, 2011, p. 244

Nesse quadro, são retomados conhecimentos formados por meio dos questionamentos apresentados nas duas seções anteriores. Como características marcantes, são elencadas a existência de um canal de comunicação (sempre material) e a existência de rituais ou protocolos de linguagem para a manutenção e para a tomada de turno. A primeira afirmação, em relação à existência de um canal para a comunicação, pode revelar resquícios de uma visão dicotômica entre oralidade e escrita, uma vez que

qualquer interação por meio da linguagem verbal precisa de um canal de transmissão, seja ele um telefone ou uma folha de papel. Em diálogos mantidos à distância, esse canal pode ser evidenciado, uma vez que a recente criação tecnológica de alguns canais (como a internet) tornou possível a produção de novos gêneros dialógicos realizáveis à distância, mas isso não significa que, na produção de outros gêneros textuais, não haja canal de comunicação.

A proposta de produção de texto dessa seção orienta a interação por meio telefônico com “quem quer que seja” (FARACO, MARUXO e MOURA, 2011, p. 245). Para a realização desse exercício, o aluno precisaria no momento de produção estar atento às perguntas feitas pelos interlocutores, às expressões utilizadas para indicar a possibilidade de tomada de turno, às marcas típicas do oral presentes na fala, à maneira como se inicia e se encerra a conversa. Posteriormente, seria necessário discutir com o professor as descobertas. Como proposta de produção de texto, a indicação de que se deve fazer um texto e utilizá-lo como *corpus* de análise enquanto está sendo produzido pode tornar a atividade um pouco complicada para os estudantes, pois o material analisado não estará disponível para uma melhor apuração de dados após a produção. Os elementos elencados para a reflexão, entretanto, figuram como extremamente importantes para a formação da consciência do estudante sobre o seu falar e sobre a modalidade oral da língua que, por vezes, possui, em função da materialidade (meio sonoro de produção), estrutura e forma de construção diferentes da escrita. A seção tem como última atividade a reflexão, em grupo, sobre protocolos de linguagem em diferentes situações elencadas pelo livro.

As duas primeiras seções “Linguagem oral” referentes aos diálogos mantidos à distância oferecem indícios de que o livro didático busca usar, em suas propostas de análise e de produção de textos, um conceito de língua como atividade social interativa, pois explora os contextos e o perfil dos interlocutores como essenciais na formação dos sentidos de um texto.

A partir do que foi apresentado sobre a proposta de produção da conversa telefônica (Figura 8), é possível perceber que a estruturação da proposta deixou algumas lacunas no que se refere à organização e à coleta de dados para a posterior análise do texto pelo aluno. Quando é orientada a produção de uma conversa telefônica “com qualquer pessoa”, normalmente se imagina que o estudante irá escolher um interlocutor conhecido (representante de seu círculo familiar ou de amizade) e irá estabelecer um diálogo informal. O resultado da atividade seria diferente caso a conversa a ser produzida e

analisada fosse uma ligação sobre trabalho, por exemplo. Entretanto, nada é expresso na proposta em relação à escolha do interlocutor, ao nível de formalidade ou ao assunto a ser explorado no texto. A indicação de que se deve conversar com qualquer interlocutor deixa implícita a noção de que a conversa telefônica terá o mesmo nível de formalidade para qualquer que seja o sujeito com quem se conversa.

Figura 8

### COLEÇÃO 02

- 1** Observe atentamente uma conversa telefônica que você mantiver (com quem quer que seja) e anote:
- a) As perguntas feitas pelos interlocutores (você e a pessoa com quem você conversar).
  - b) As expressões utilizadas por ambos os interlocutores, que por alguma motivo chamem sua atenção.
  - c) As expressões ou os meios que permitem que você perceba que é sua vez de tomar a palavra.
  - d) As marcas típicas do oral presentes na fala, tanto na sua quanto na de seu interlocutor (hesitação, expressões fáticas, pausas, etc.).
  - e) A maneira como se inicia e se encerra a conversa.
  - f) Na data combinada com o(a) professor(a), compartilhe suas anotações com os colegas e formulem juntos o protocolo linguageiro da conversa telefônica.

In: FARACO, MARUXO e MOURA, 2011, p. 245

O exercício não apresenta orientações mais precisas para o estudante quanto à temática que será desenvolvida na conversa telefônica. Essa falta de instruções mais direcionadas para a produção do texto pode deixar o estudante em dúvidas sobre como produzir o texto, o que poderá prejudicar a sua realização de texto e a análise.

Os elementos elencados para que o estudante analise o texto produzido (Figura 8), no entanto, são essenciais para o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois fazer com que os estudantes sejam conscientes da existência e dos usos desses elementos é importante para formar pessoas que consigam compreender os usos e a construção dos textos em sua língua nos mais variados contextos possíveis.

#### 4.2.4 Propostas de produção de Debate

O debate desempenha um papel importante na sociedade pois possibilita discussões de pontos de vista e defesa de opiniões. As competências comunicativas que

permeiam a interação no gênero debate são, entre outras, a gestão da palavra pelos participantes, a escuta de um ponto de vista e a retomada do turno com argumentos que sejam coerentes ao explicitado pelo interlocutor (cf. DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Fazer com que o estudante participe de práticas interacionais como a produção desse gênero coopera com a formação crítica do estudante e sua reflexão sobre o uso linguístico realizados para fins explícitos. Assim, esse gênero explora técnicas linguísticas atreladas à argumentação, capacidade crítica sobre o discurso do outro e tomada de posição para a construção da identidade.

Variadas são as tipologias de debates, dentre as quais, segundo Dolz e Schneuwly (2004), o “debate televisivo” é o protótipo do gênero. Para o trabalho em sala de aula, há o debate de opinião de fundo controverso, o debate deliberativo e o debate para resolução de problemas. Assim como os outros gêneros apresentados neste trabalho, o debate é uma forma de construção coletiva de conhecimentos a partir da integração de diversas opiniões.

Buscou-se, para esse gênero textual, descrever, neste trabalho, brevemente uma abordagem de cada uma das coleções para o ensino do debate, pois esse é o único gênero oral explorado em todas as coleções analisadas. Assim pensamos conseguir apresentar de maneira mais fiel as orientações metodológicas e conceituais de cada uma. Lembramos que as Coleções 1 e 3 apresentam o trabalho com gêneros orais em capítulos exclusivos ao estudo do gênero, enquanto a Coleção 2 apresenta uma estrutura um pouco diferente, pois um mesmo gênero é explorado em três capítulos diferentes do livro, nas seções “Linguagem oral”.

A Coleção 1 propõe a produção de três debates regrados públicos. Para tanto, há um capítulo de apresentação do que seja o gênero, outro capítulo em que há o trabalho com a contra-argumentação aplicada na produção de um debate e, por último, há o trabalho em um capítulo com a argumentação oral e escrita. O capítulo sobre o debate inicia o trabalho explorando o contexto e a função do gênero. Em uma seção intitulada “Trabalhando o gênero”, o livro busca auxiliar a compreensão sobre a situação comunicativa em que se insere a produção do texto nesse gênero. Além disso, há, nessa seção, uma transcrição de partes de um debate sobre os relacionamentos nas redes sociais. Após a exposição do texto, algumas perguntas de interpretação são expressas; no entanto, esses questionamentos não buscam a reflexão apenas sobre elementos temáticos ou sobre a superfície textual. Por meio das perguntas e das possíveis respostas, o estudante é instigado a compreender o contexto de circulação, o papel dos interlocutores, os

conteúdos possíveis e processos argumentativos para a construção do texto oral em questão. O livro objetiva, portanto, por meio do contato com esse gênero, possibilitar ao estudante refletir sobre a estrutura, a função e os interlocutores envolvidos no processo de comunicação de produção do debate.

Essa coleção continua a exploração do gênero com uma proposta de produção textual. Um texto escrito sobre o Orkut é apresentado para motivar os alunos a organizar seus argumentos para a realização do debate. Pode-se atualmente questionar a relevância desse tema, uma vez que o Orkut não é mais uma rede social tão acessada pelos jovens. Muitos, ao entrar em contato com um texto sobre esse tema, provavelmente o questionarão e pedirão uma atualização do assunto (ou referente) a ser ponto de discussão. Um box ilustra a importância da filmagem do debate para posterior avaliação e aprimoramento de competências linguísticas. Em seguida, o livro expõe uma tabela cujo título é “Princípios e procedimentos para a produção de um debate democrático”. Nessa tabela (Figura 9) há alguns tópicos que necessitam ser ponto de reflexão do aluno para que o debate seja produzido adequadamente. Essa tabela pode ser também utilizada para avaliar os textos orais produzidos. Os tópicos inseridos na tabela são: a preparação da sala, o moderador, o tempo, procedimentos e expressão. A esses tópicos são adicionadas instruções aos estudantes para a realização do debate.

As duas outras propostas de produção do debate partem da noção de que o estudante já saiba o funcionamento e a estrutura do gênero textual. Assim, o elemento central das propostas não é o gênero em si, mas as estratégias de argumentação e de contra-argumentação utilizadas na realização verbal. No capítulo destinado à contra-argumentação, a proposta de produção textual é um pouco maior do que no capítulo organizado ao estudo da argumentação oral e escrita. Naquele, o livro orienta a escolha de um moderador e faz observações sobre o tempo de interação, a postura dos participantes e outras questões que já haviam sido discutidas no capítulo sobre o debate. Há ainda um box bastante parecido com o encontrado no capítulo sobre o debate, tendo mesmo conteúdo verbal, com um *design* diferente de exposição. O tema do debate para esse capítulo é a eutanásia, e a proposta vem acompanhada de um texto para reflexão. Na última proposta de produção do debate na coleção, há apenas a orientação temática para a realização do texto, acompanhada da instrução para os estudantes de que devem observar o capítulo sobre o debate para a produção do texto.

Figura 9

<b>COLEÇÃO 1</b>			
<b>PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DE UM DEBATE DEMOCRÁTICO</b>			
<b>Preparação da sala</b>		<b>O moderador</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há uma disposição obrigatória da sala para a realização do debate. Se o número de participantes for pequeno, é possível que todos se sentem em círculo. Se, entretanto, forem muitos os participantes (debatedores e/ou público), as pessoas devem ocupar as cadeiras normalmente, conforme a disposição original da sala.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicione-se em pé na sala, numa posição central, de modo que possa ver e ser visto por todos.</li> <li>• Inicie os trabalhos cumprimentando o público e apresentando o tema a ser debatido. Faça algumas considerações sobre o tema ou sobre a importância daquele debate e lembre as regras previamente estabelecidas.</li> <li>• Se julgar necessário, indique uma pessoa para secretariar os trabalhos, fazendo as inscrições das pessoas que desejam falar.</li> <li>• Ao passar a palavra a um debatedor, utilize expressões como: “Vamos ouvir a opinião de fulano”, ou “Fulano, sua vez”.</li> <li>• Faça sinais para os debatedores alguns segundos antes do término do tempo (por exemplo, 10 ou 15 segundos), a fim de alertá-los sobre o tempo.</li> <li>• Interfira no debate, ao perceber que o debatedor está apresentando um argumento pouco claro ou superficial, fazendo perguntas como “Por quê?”, pedindo que dê exemplo ou que explique melhor determinada afirmação.</li> <li>• Interfira sempre que houver na sala ruídos ou conversas paralelas que atrapalhem o andamento dos trabalhos.</li> </ul>	
<b>Os debatedores</b>			
<b>Tempo</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Expressão</b>	<b>Uso da língua</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os debatedores devem ter igualdade de condições e de tempo para expor suas ideias.</li> <li>• Não se alongue com informações secundárias ou supérfluas, pois corre o risco de não concluir o pensamento por falta de tempo.</li> <li>• Vá ao ponto principal logo no início da fala e, se possível, use o restante do tempo com exemplos.</li> <li>• Durante a fala de outro debatedor, anote o nome dele e o argumento que ele apresentou. Posteriormente, se for retomar ou combater esse argumento, consulte suas anotações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca leve as discussões para o terreno pessoal. O que está em avaliação são as ideias, não as pessoas.</li> <li>• Fale livremente; é seu direito não sofrer interrupções e não ser alvo de zombaria. Porém, manifeste-se apenas quando chegar a sua vez.</li> <li>• Respeite as regras estabelecidas; caso contrário, porá em risco o andamento e o sucesso de todo o debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fale alto, de modo claro e articulado. Se necessário, fale em pé para ser ouvido por todos.</li> <li>• Olhe diretamente nos olhos do moderador ou dos demais participantes; assim passará a impressão de firmeza e segurança.</li> <li>• Se fizer uso de anotações durante a fala, leia-as de forma rápida e sutil, sem interromper o fluxo da fala e do pensamento. Evite abaixar a cabeça e o tom da fala.</li> <li>• Evite gesticulação excessiva, que possa distrair a atenção dos ouvintes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use a variedade padrão, menos ou mais formal, de acordo com o perfil dos participantes.</li> <li>• Evite o uso reiterado de palavras e expressões como <i>né?, tipo, tipo assim, etc.</i>, pois atrapalham o fluxo das ideias e dispersam a atenção dos ouvintes.</li> <li>• Faça referência à fala de outro debatedor, com expressões como <i>Conforme disse fulano...</i>, <i>Concordo com a opinião de fulano...</i>, <i>Discordo em parte do ponto de vista de fulano...</i>, <i>Gostaria de acrescentar ao comentário de fulano que...</i></li> </ul>

In: CEREJA e MAGALHÃES, 2011, p. 275

A “preparação da sala” é o primeiro tópico elencado. A colocação desse tópico em primeira instância expressa que o texto precisa ser preparado mesmo antes de sua realização efetiva. A preparação da sala é prévia à expressão oral dos participantes e faz parte de uma etapa de planejamento e de preparação do texto. O “moderador” é, posteriormente à preparação da sala, colocado em evidência na tabela. O livro informa o papel do moderador, o posicionamento adequado em sala de aula e algumas construções

linguísticas que o participante usará para realizar suas tarefas ao intermediar os debatedores em ação. O “tempo” também é explorado na tabela. Nesse tópico, o livro chama a atenção do estudante à necessidade de concisão e de organização da fala, pois o mesmo terá um pequeno tempo para expressar suas opiniões. No tópico de nome “procedimentos”, o respeito às regras estabelecidas para o debate e o respeito ao colega são apontados como necessários. É interessante salientar esse ponto em sala de aula, pois apresenta um perfil de debate bastante diferente do que é veiculado na mídia de maneira usual. O tópico seguinte, “expressão”, indica algumas características importantes para a fala dos participantes atrelada a elementos extralinguísticos e à materialidade da fala. O falar alto, o olhar para o público, a gesticulação contida são elencados nas orientações da tabela. Além disso, esse tópico apresenta uma atividade de letramento como constituinte e importante para a ação em um debate: a tomada de notas para posterior comentários. Na última parte da tabela, os autores trabalham a utilização da língua. São colocados em destaque de instrução a variante usual do debate e os recursos que provocam a coesão entre as falas dos debatedores. Esse texto também orienta o estudante a evitar a utilização de marcadores discursivos, o que, como já discutimos na análise da proposta de produção de seminário apresentada pela coleção, é uma instrução conturbada e traz resquícios da busca pela oralidade pública submissa às regras da escrita formal.

Não há, nesse capítulo, orientações sobre o planejamento textual realizado por uma pesquisa sobre o conteúdo que será discutido. No trabalho com o seminário, que é predominantemente expositivo, a coleção orienta e induz a uma pesquisa intensa sobre a temática do texto oral. Para esse gênero argumentativo (o debate), não há indicações de leitura prévia ou preparação pessoal para a produção do texto oral. No entanto, os argumentos utilizados pelos estudantes precisam estar embasados em fatos e em conceitos reais. Considera-se, nesta pesquisa, importante a recomendação de um trabalho de pesquisa prévio à realização textual do debate, que também é um gênero oral formal e público que trabalha com conhecimentos dos participantes sobre o mundo e sobre um tema específico.

A Coleção 2 organiza o trabalho com o gênero debate de maneira fragmentada, em três seções sobre linguagem oral agrupadas em uma unidade. A primeira parte do ensino do debate nessa coleção indica o contexto e a função de uso do gênero. O livro afirma que os debates são gerados a partir de questões polêmicas, e são construídos pelo processo de argumentação para que o participante expresse sua opinião sobre um tema. O volume inicialmente propõe uma produção de debate sem explorar as características do

gênero, buscando fazer com que os estudantes expressem seus conhecimentos prévios sobre a construção desse texto. O aluno precisa utilizar, para a realização da tarefa, os temas apresentados em outra seção do livro. O livro orienta a turma a se dividir em dois grupos: um a favor e outro contrário à temática que seria escolhida para a atividade. Um representante de cada equipe expõe os argumentos do seu grupo para os outros alunos; e, a partir da reflexão conjunta e da contraposição entre os argumentos, é gerado o debate em sala. Um aluno teria a tarefa de controlar o tempo e de iniciar, finalizar e conceder o turno durante o debate, esse aluno adquire o papel de mediador do evento.

Referências a atividades de letramentos são comuns nas orientações para a produção desse gênero oral. O livro afirma que é importante que os alunos, em uma etapa inicial de discussão, anterior à exposição pública de suas ideias, escrevam os argumentos que serão defendidos pelos representantes dos grupos; o volume indica também que os outros estudantes poderão ajudar seus representantes, durante o debate em si, anotando questões importantes para complementar o discurso expresso pelos oradores e entregando os papéis a esses representantes. A sugestão de gravação do debate é apontada nessa coleção, assim como na anteriormente analisada. Ao final da atividade, os estudantes precisam analisar o debate. Algumas questões são colocadas em relação aos papéis dos participantes: mediador, representantes dos grupos e ouvintes. Esses questionamentos deixam evidente a importância dos interlocutores para a comunicação. Algumas perguntas são feitas em relação ao conteúdo do debate, elencando aspectos importantes de abordagem do tema, clareza da apresentação dos argumentos, pertinência de perguntas vindas do mediador, atenção ao tema e a possibilidade de mudança de opinião pelos representantes dos grupos. Nessa avaliação, os estudantes precisam identificar qual foi o discurso mais persuasivo e o motivo para tanto. Essas considerações fazem os estudantes pensarem sobre as estratégias argumentativas que presenciaram e construíram.

A segunda seção de trabalho para o debate é menor em relação à primeira. A atividade precisa ser realizada em pequenos grupos. A coleção indica que outro tema polêmico será escolhido para a realização dessa produção oral, mas não são colocadas opções para escolha pelos alunos. A falta de orientação em relação a temáticas para as produções de textos orais pode deixar a atividade mais frouxa. O gênero debate, em geral, possui uma adequação peculiar de assuntos, pois o tema de trabalho precisa ser polêmico e, ao mesmo tempo, coerente com a faixa etária, os interesses dos alunos e o contexto.

O livro informa que é necessário organizar os papéis de cada participante. Uma primeira produção oral deve ser realizada e, passado algum tempo de discussão, os papéis

dos participantes precisam ser trocados. Essa troca deve ser feita, segundo a orientação da atividade, várias vezes. A proposta evidencia, basicamente, a postura e a função de cada participante para a construção do gênero. Não são apresentadas as características essenciais do gênero, ou recursos linguísticos importantes para a organização e construção do debate. Após a produção textual, os participantes precisam novamente analisar suas produções.

É na terceira seção sobre o debate que o livro faz referência aos suportes midiáticos em que são realizados debates, como a televisão e o rádio. Um trecho transcrito de debate sobre as cotas em universidades é apresentado no livro. Com as mesmas perguntas com que avaliaram seus debates, os estudantes precisam analisar o debate transcrito. Os estudantes precisam discutir também as diferenças de performance entre os debatedores mais experientes e as suas atuações. No entanto, isso é feito sem a ajuda de gravações de debates, apenas com a transcrição apresentada e com a indicação, pelo livro, da possibilidade de busca do estudante por outros debates expostos na mídia. É exigida uma produção textual oral desse gênero, sobre um tema de escolha dos alunos. As propostas de debate, nesse volume, partem da intuição dos alunos em relação ao gênero, chegam a uma reflexão sobre a performance, buscam comparar um debate profissional ao realizado pelos alunos, mas não chegam ao aprofundamento do que seja o gênero. Enquanto a postura dos participantes é bastante trabalhada, quase nada é dito em relação à estrutura composicional do debate e aos conteúdos adequados. Os recursos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos que compõem a prática não são mencionados, a não ser implicitamente em questão sobre a clareza do discurso dos participantes.

Em outro volume, a coleção propõe um debate para explorar como se organiza a mesa-redonda. O debate regrado deveria ser realizado após uma exposição oral e a função da produção desse texto é apenas para compreender como se realiza uma mesa-redonda. Assim, não há especificações mais precisas sobre a proposta. Essa atividade não serve à compreensão do que seja um debate, mas utiliza o conhecimento do estudante sobre o gênero para orientar o estudo de outro gênero. Conforme a metodologia empregada, sem uma base concreta do que seja um debate, o estudante fica impossibilitado de compreender o que é exatamente uma mesa-redonda.

A Coleção 3 inicia a proposta de produção com um conceito do que é o debate regrado. A polêmica dos temas e a divergência de opiniões são apresentados como constituintes da essência do gênero, sendo necessário um contexto de polêmica e de busca por soluções coletivas a problemas situações adequadas para a realização desse gênero

oral. A função de exercício da cidadania e da construção social é, portanto, exposta. Um debate sobre células-tronco é transcrito no livro. Em seguida, vários questionamentos são colocados para a interpretação do conteúdo, da maneira de construção do texto e da situação comunicativa. Um box que explica a situação de produção do gênero faz parte desse momento inicial de esclarecimento das características do debate.

Uma seção com o título “Entre o texto e o discurso – estudando o ponto de vista do oponente” segue à apresentação do gênero. Essa parte do capítulo busca auxiliar os estudantes a compreender os processos de reformulação textual e refutação da opinião do outro (adversário). A modalização é, aí, apresentada como recurso ou estratégia para expressar a responsabilidade do enunciador em relação à sua fala.

Chega-se, então, à parte de produção textual, chamada “Produzir um debate regrado”, elemento mais importante do capítulo para este trabalho. Quatro temas polêmicos são apresentados para que os alunos escolham um: a lei antifumo, o reconhecimento pela lei da união de pessoas do mesmo sexo, o uso de telefones celulares em sala, e a criação de cotas em universidades públicas. Todos os temas apresentados são adequados às exigências do gênero e ao contexto de construção do conhecimento em sala de aula. A classe, para a realização da atividade, precisa se dividir em duas partes: uma contrária ao exposto no tema, e a outra a favor. Uma tabela apresenta as características principais do texto que será produzido pelo aluno: o gênero textual, o público, a finalidade, o meio, a linguagem, o que é necessário evitar e incluir. Uma subseção no capítulo orienta o planejamento textual, realizado (i) pela discussão e tomada de notas de possíveis argumentos, (ii) pela pesquisa para recolhimento de dados, exemplos e informações, (iii) pela formulação de perguntas ao grupo adversário, e (iv) pela contraposição realizada em função dos possíveis argumentos utilizados pelo outro grupo. A subseção “elaboração” orienta a realização do debate, expondo o papel do mediador na apresentação dos participantes, declaração de regras para o tempo de argumentação e outros procedimentos. Na atividade, um primeiro momento é de exposição argumentativa das opiniões dos grupos e o segundo bloco é formado por perguntas e respostas entre os grupos para instigar a argumentação. O evento de letramento de tomada de notas para consulta e para reformulação de argumentação é colocado como importante para a produção textual.

A “avaliação” do debate realizado é instruída por meio de uma tabela que aponta como importante o respeito às regras apresentadas pelo moderador, a contribuição para o esclarecimento do assunto em questão, o aproveitamento do planejamento, o uso coerente

de informações pesquisadas, a argumentação proposta, e o apoio do grupo com quem estava falando. O livro propõe, ainda, que o estudante responda à pergunta “qual foi a conclusão ou solução à qual o debate levou?” (2011, p. 371). Esse questionamento deixa claro que o objetivo da atividade não é apenas o trabalho com o gênero em si, mas a busca pela formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade. Ao perguntar a solução resultante do debate, o livro expressa que a finalidade máxima não é apenas a produção de texto, pois os alunos, nessa atividade, têm o objetivo de refletir um problema social para solucioná-lo, ou, pelo menos, estabelecer posicionamentos e conclusões a respeito do assunto.

#### **4.2.5 Proposta de produção de Júri simulado**

Há, em apenas uma das coleções analisadas, propostas de produção de júri simulado. Essas propostas não aparecem em capítulos destinados ao ensino do gênero textual - como acontece nessa coleção para os outros gêneros orais -, mas em projetos feitos ao final de unidades. Logo, as orientações traçadas para a produção do júri simulado não estão tão detalhadas no livro quanto as apresentadas para os gêneros textuais que fazem parte dos capítulos regulares. Um dos projetos de realização do júri simulado intitula-se “Tiradentes: culpado ou inocente?” e está situado no Volume 1 da coleção, após a unidade 4, ao final do livro. O outro projeto tem como título “Capitu no tribunal” e está situado no volume 2, após a unidade 3. Percebe-se que os réus (Tiradentes e Capitu) escolhidos pelos livros são representativos de duas áreas do conhecimento ensinado na escola: a história e a literatura, respectivamente. Assim, os personagens que irão ser colocados em julgamento são significativos para um trabalho escolar e, além disso, possibilitam a interdisciplinaridade de conhecimentos.

É importante perceber que o gênero *júri simulado*, desde o nome, deixa clara a transposição de uma prática presente em situações reais de comunicação (o júri) para uma situação de ficcionalização (o ensino de um conteúdo por meio do uso de elementos desse gênero). Por *simulado*, compreende-se que não será produzido exatamente o gênero júri, mas apenas serão utilizadas algumas características desse gênero na produção de um texto oral que serve ao processo de ensino-aprendizagem. O texto escolar categorizado como um júri simulado não terá mais como função o julgamento de algum réu: será, ao mesmo tempo, uma forma de interação entre sujeitos e instrumento de aprendizagem de conteúdos. Sobre essa questão, afirmam Dolz e Schneuwly:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que um gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 76).

É evidente que transformações no gênero, principalmente em suas funções, ocorrem em todos os gêneros que, na escola, são usados como instrumento de aprendizagem, quando, em outros contextos, apresentam objetivos fundamentais variados. Porém, no grupo de gêneros orais analisados nesta pesquisa, muitos possuem funções básicas relacionadas à exposição de informações, o que talvez lhes facilite a didatização. Apenas o júri simulado, o debate e a conversa telefônica não têm, no cotidiano, objetivos relacionados à divulgação e reflexão sobre conhecimento científico. Essa é a importância de se esclarecer o deslocamento de objetivos atrelados a uma inclusão desse gênero no contexto escolar. Segundo Calvalcante e Melo (2006, p. 185), “(...) o ‘júri simulado’, como a própria denominação lhe propõe, diz respeito à transposição de um gênero de outro domínio, o jurídico, para o contexto da escola”.

O projeto “Tiradentes: culpado ou inocente?” inicia-se com uma imagem e, abaixo, algumas perguntas sobre a Inconfidência Mineira. Na página seguinte, a primeira seção de orientação para a atividade chama-se “Júri simulado” e tem como proposta a busca por informações sobre o conceito de povo, de cidadão, de lei e de constituição a partir das ideias Iluministas. O livro apresenta algumas referências bibliográficas para estudo. Assim, o primeiro passo para a construção do júri simulado no livro é a pesquisa, que, nesse ponto, apresenta-se como similar às primeiras orientações dos demais gêneros orais formais e públicos analisados.

A segunda seção, “Na balança, fatos e argumentos”, reitera a necessidade de pesquisa para preparação do texto oral, mas desta vez a pesquisa seria realizada em outra mídia: os filmes. Várias obras cinematográficas em que são encenados julgamentos são sugeridas, para que o aluno possa analisar a argumentação utilizada no contexto de júri. Na terceira seção, são distribuídos os personagens históricos em papéis ou funções no tribunal. Na simulação do júri, os alunos precisariam atuar como as figuras históricas interagindo em um contexto de julgamento. A situação de comunicação é apresentada e explicada para que os discursos produzidos sejam coerentes com o pensamento da época.

O tópico seguinte, e mais importante para a análise neste trabalho, apresenta as orientações para a montagem do júri simulado (Figura 10). Lendo com atenção as

orientações, pode-se perceber que são apresentadas as posturas sociais e linguageiras necessárias para que cada sujeito presente no contexto de julgamento aja adequadamente, conforme a função de seu personagem na situação comunicativa (juiz, testemunha, réu). O registro adequado e os protocolos languageiros são apresentados, mas não há informações mais detalhadas sobre os recursos de linguagem utilizados em cada etapa de um júri simulado. Há considerações sobre a organização da sala e sobre as vestimentas utilizadas. Nada é indicado, entretanto, quanto ao conflito linguístico de se representar um grupo que utilizaria, em sua época, uma variante histórica diferente da utilizada na atualidade. Apesar de serem explorados alguns aspectos extralinguísticos importantes para a construção do gênero oral, pouco é expresso a respeito de recursos de linguagem, dos protocolos languageiros e das etapas que constituem o gênero júri simulado.

O júri possui uma complexa rede de relações entre os participantes comunicativos e um denso ritual de organização, que se reflete na estruturação das contribuições linguísticas dos sujeitos presentes. Cada participante precisa seguir um determinado *script* durante a interação para que não atrapalhe o andamento do julgamento. Os assaltos de turno, por exemplo, são possíveis apenas entre participantes determinados, como ocorre entre os advogados. Em grande parte de produção oral em um tribunal, o sujeito que produz o texto oral não terá seu turno assaltado, mas precisará antecipar, em seu discurso, a reação do outro para, assim, criar uma argumentação forte. É necessário que os estudantes percebam, para a produção de um júri simulado, que a situação comunicacional em que ocorre esse gênero não entrevê um diálogo realizado de maneira espontânea, mas apresenta regras rígidas de organização de contribuições linguísticas.

Em uma situação de troca interlocutiva, a interação Ocorre face a face com o sujeito, detentor do direito à fala, precisa lutar por ela. Ele deverá perceber, através dos signos que o outro emite, se está agradando, se está sendo compreendido, se está prestes a ser submetido a um “ataque de turno”. Em sessões de julgamento de Tribunal do Júri, apesar de não haver um diálogo, no sentido corrente do termo, em alguns momentos, os Advogados assaltam o turno de outro Advogado, estabelecendo, mesmo que temporariamente, uma interlocução. Em situações monolucivas, o outro não está presente ou não pode ou não deveria se pronunciar durante a troca. Porém, mesmo não podendo se manifestar verbalmente, é possível antecipar, como ocorre no Tribunal do Júri, argumentos do outro e simular um diálogo efetivo ou mesmo uma refutação por antecipação. (LIMA, 2006, p. 57).

Nos esclarecimentos apresentados no livro ao professor, há o objetivo geral da proposta de produção do texto oral: “a finalidade principal do júri simulado é envolver todos os alunos em uma atividade de argumentação oral, operando as informações que

eles tiveram em aulas do Arcadismo e em pesquisas.” (2011, p. 331). Percebe-se, aqui, que a finalidade dessa atividade não é a de ensinar sistematicamente a produzir o gênero, mas a de utilizá-lo como pretexto para o estudo da argumentação e do contexto ideológico do século XVIII.

## COLEÇÃO 01

### Montando o júri simulado

- Em pequenos grupos, de defesa e de acusação, levantem argumentos. Todos devem se envolver nessa atividade para poder julgar com segurança e conhecimento.
  - Elejam um(a) colega para interpretar o(a) juiz(juíza). Lembrem-se: um juiz deve manter a imparcialidade, ou seja, não deve tomar partido nem contra nem a favor do réu.
  - Escolham um colega para fazer o papel do réu, ou seja, de Tiradentes.
  - Escolham o corpo de jurados (sete ou nove colegas).
  - Elejam os advogados de defesa e de acusação, que já deverão ter escolhido e memorizado previamente alguns argumentos para dar início ao julgamento.
  - Escolham testemunhas, que poderão ser chamadas, no momento adequado, para depor a favor ou contra.
  - Escolham o público. Terminado o julgamento, o público poderá manifestar sua opinião, fazendo declarações à imprensa, por exemplo.
  - Não se esqueçam do grau de formalidade que a situação exige. Como provavelmente todos já viram cenas de tribunal em filmes, procurem imitar as normas de conduta exigidas: acatar as interferências do juiz; dar a palavra ao outro; como juiz, cortar a palavra dos advogados, educadamente, quando perceber que um argumento não procede; empregar o padrão culto da língua. Lembrem-se: os jurados não falam; os advogados falam dirigindo-se aos jurados e ao juiz, fazem perguntas ao réu e às testemunhas, mas não conversam entre si. O público apenas assiste ao julgamento; caso se manifeste, deve ser controlado pelo juiz e acatar seu pedido de silêncio.
- Disponham o mobiliário da classe de tal forma que ela lembre um tribunal. Se possível, vistam-se a caráter.
- Se possível, filmem e fotografem o julgamento; depois, selecionem as melhores imagens e cenas e divulguem-nas no *site* da escola ou no *blog* da classe.



*Estátua de Tiradentes, em Belo Horizonte, Minas Gerais.*

(In: CEREJA e MAGALHÃES, 2011, p. 333)

Não há, na proposta, a apresentação das etapas de construção do júri simulado, apenas a orientação sobre a necessidade de pesquisa como etapa de preparação e a realização do júri simulado, considerando-se papéis sociais e registro e postura adequados para o contexto de produção do gênero. Não há, também, esclarecimento sobre recursos linguísticos que precisam ser utilizados em cada etapa do júri simulado. A estrutura

composicional do gênero não é revelada. Compreende-se a escolha pela omissão dessas informações, uma vez que a função da atividade é a de exercitar a argumentação. No entanto, seria necessário, em um capítulo destinado aos gêneros textuais, explorar mais detalhadamente o gênero júri simulado para que, posteriormente, os estudantes pudessem fazer a atividade de maneira mais competente, pois conheceriam os recursos linguísticos e a estrutura composicional adequados ao gênero. O conteúdo temático é, portanto, o elemento mais explorado na proposta de produção de júri simulado. Utilizar filmes para despertar a consciência do estudante para a forma e para as funções de um júri é uma maneira de iniciar o trabalho com o gênero, mas não pode ser a única forma de apresentação da estrutura textual. É necessário haver esclarecimentos mais precisos para que, inclusive, o aluno esteja mais seguro de sua realização linguística no momento de apresentação do trabalho em aulas de português.

Certamente, não é difícil para o professor lembrar situações em que seus alunos foram mal avaliados num seminário ou num júri simulado porque não souberam apresentar oralmente o trabalho. Mas cabe perguntar se eles foram adequadamente orientados sobre o funcionamento desses gêneros. Muitas vezes, pedimos aos alunos que desenvolvam um seminário, mas não nos preocupamos em esclarecer o que é um seminário. Terminamos esquecendo que a forma de apresentação de um conteúdo tem um papel importante na construção do sentido. Ao final, acabamos avaliando mal o aluno que não soube apresentar bem o trabalho oralmente ou atribuímos a nota exclusivamente (ou com peso maior) pela avaliação da parte escrita, já que é frequente um texto escrito acompanhar a apresentação oral. (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 184).

O projeto “Capitu no tribunal” se inicia com uma figura, cena do filme O julgamento final, e, abaixo da figura, o esclarecimento de que se fará um julgamento de Capitu, personagem de Dom Casmurro. A mesma página possui um box que esclarece a mudança, ao longo do tempo, da lei sobre o adultério no Brasil. Na proposta de produção do júri simulado, o livro Dom Casmurro é percebido como “os autos”, por ser a única prova existente do possível crime. Como na proposta anterior, são elencados os personagens que participarão do júri simulado e lhes são dados os papéis no contexto de interação (ré, testemunhas, etc). A proposta apresenta a necessidade de se estabelecerem regras para o andamento do júri, a organização das réplicas e das falas dos sujeitos na produção do gênero. A preparação da sala, assim como na proposta anterior, é alvo de preocupação da coleção. É apresentada a disposição dos lugares na sala e a necessidade de que cada figura do tribunal esteja no seu lugar. O livro apresenta, ainda, alguns argumentos apresentados por supostos advogados de defesa e de acusação e por

testemunhas sob o caso de Capitu, em júri simulado promovido pelo jornal Folha de São Paulo em 1999.

Essa proposta, assim como a anterior, não utiliza como pressuposição o conhecimento do estudante sobre a interação linguísticas e as partes de um júri simulado. No entanto, a nova proposta tem como elemento motivador a reprodução de trechos de discursos produzidos por sujeitos que interpretavam papéis em um júri simulado de mesmo tema. Esse material, se bem explorado pelo professor, pode apontar recursos linguísticos interessantes para a produção do júri simulado em sala de aula. Os protocolos linguageiros também podem ser analisados a partir da construção textual expressa nesses textos apresentados na proposta.

#### **4.2.6 Proposta de produção de mesa-redonda**

Apesar de presente em duas coleções (Coleção 1 e 2) que compõem o *corpus* da pesquisa, analisaremos apenas o exercício de produção de mesa-redonda presente em uma coleção (Coleção 2), pois, de acordo com o conceito de proposta de produção de texto oral apresentado neste trabalho, a atividade exigida pela Coleção 1 não se configura como atividade de produção de texto oral. A proposta da Coleção 1 pede a realização de um texto escrito para posterior oralização, o que, para nós, não caracteriza a produção de um texto oral, sendo essa atividade apenas a passagem de um texto concebido como escrito para o meio sonoro. A concepção escrita do texto, portanto, não permite classificá-lo como produção oral.

Como já apresentado neste trabalho, a Coleção 2 não possui capítulos exclusivos para o trabalho com gêneros orais, e os explora – assim como a outros elementos da oralidade – em uma seção presente em todos os capítulos do livro, intitulada “Linguagem oral”. Como ocorre para os outros gêneros orais analisados na coleção, a mesa-redonda é apresentada em três seções, presentes em três capítulos da coleção. Em observação, ao início da primeira seção que trabalha com a mesa-redonda, há o esclarecimento para o professor de que o gênero a ser estudado é bastante complexo, daí a justificativa de ser apresentado ao final do último volume da coleção, quando se espera que o estudante já tenha adquirido conhecimentos e maturidade linguística suficientes para trabalhar com um texto que exige concentração e consciência sobre sua linguagem.

Nessa primeira seção de estudo da mesa-redonda, intitulada “Mesa-redonda (I)”, há a busca por expressar o conceito do que seja o gênero. Para os autores da coleção, a mesa-redonda é a combinação de *leitura em voz alta, exposição oral e debate*. Com o

objetivo de lembrar essas produções orais – já estudadas na coleção – que constituem a mesa-redonda, o livro apresenta três atividades: um exercício de leitura em voz alta e duas propostas de produção textual oral: uma exposição oral e um debate. A exposição oral e o debate foram explorados neste trabalho nas seções destinadas à análise das propostas de produção de tais gêneros. Não há, nessa primeira seção de esclarecimento sobre o gênero mesa-redonda, a contextualização de usos do texto. A explicação referente ao gênero se resume à sua construção estrutural. Para o livro, essa estrutura é formada pela junção de uma atividade de oralização à produção de dois outros gêneros textuais, que são a exposição oral e o debate.

Em “Mesa-redonda (II)”, há, apenas, uma pequena reflexão sobre a atuação dos estudantes na realização textual proposta na primeira etapa. Os alunos deveriam, segundo as orientações do livro, assistir às gravações de seus textos orais (a exposição e o debate) e, a seguir, discutir alguns pontos elencados na coleção, como o uso de elementos extralinguísticos ou de materiais auxiliares, na exposição oral; e a interrupção dos turnos, no debate.

Em “Mesa-redonda (III)” é apresentado um box que busca explorar as principais características da mesa-redonda e a organização desse texto oral. São colocadas em evidência questões como a complexidade do gênero e o conteúdo temático, que, para a coleção, é normalmente bem definido e específico, assim como um elemento contextual de produção do gênero: a presença de um público que está disposto a ouvir a discussão. Algumas situações do cotidiano do aluno em que se pode verificar a existência de mesas-redondas são utilizadas como exemplo, como os programas televisivos em que há discussões sobre futebol. As esferas de comunicação em que se realizam mesas-redondas são expressas, como o meio televisivo (ou midiático) e o meio acadêmico. O objetivo de realização desse gênero, para o livro, é o intercâmbio, ou fluxo, de conhecimentos de maneira mais imediata. Para isso, pensadores ou conhecedores da área em questão (os interventores) irão apresentar seus pontos de vista a uma plateia e discuti-los sob instruções de um moderador. A seguir, são elencadas as características dos interlocutores da produção de uma mesa-redonda, a saber: os interventores (conhecedores da área em discussão e pessoas que irão apresentar seu ponto de vista sobre um problema), os moderadores (pessoas que controlarão o tempo e o andamento da mesa-redonda) e a plateia (interessados no assunto que gostariam de aprender mais). Ao final do box, são colocados alguns elementos relacionados à organização da mesa-redonda. As fases de produção textual da mesa-redonda são explicitadas, e são feitas pequenas considerações

sobre a função de cada etapa para a produção do texto. O papel de cada participante durante cada etapa é esclarecido, sendo, por exemplo, pontuado quando o moderador irá intervir ou quando a plateia terá voz para fazer suas perguntas.

Por ser um texto oral formal e público, a mesa-redonda exige planejamento e organização. A etapa de planejamento desse gênero, entretanto, não é expressa no box. Apenas as etapas de realização linguística do gênero situadas em contexto de produção são indicadas no livro. São exploradas, então, no livro as etapas seguintes: o início (apresentação pelo moderador), a exposição (podendo ser, segundo o livro, uma oralização de texto produzido previamente, ou a exposição oral de conteúdos), o debate (a tarefa de iniciar o debate é do moderador, que irá incitar os participantes a discutir sobre um tema, a partir das considerações que fizeram durante suas explicações), a interação com a plateia e a conclusão (o moderador fecha a mesa, retomando as conclusões a que chegaram os convidados). Nada é expresso quanto à necessidade de preparação para a produção textual. A pesquisa não é incitada e a organização da fala por meio de notas também não é elemento de reflexão ou de comentário no livro.

Posterior ao box há a proposta de produção de uma mesa-redonda (Figura 11). Com relação à temática da mesa-redonda, o tema sugerido pelo autor para a produção textual é *Reforma agrária*, pois esse tema teria sido estudado na unidade. Segundo o texto, qualquer outro tema seria bem-vindo para a discussão, caso fosse de interesse dos alunos. Poucas orientações são dadas para a produção da mesa-redonda, apenas a necessidade de se gravar a interação e a importância de que toda a classe se prepare para o dia da apresentação. Conforme o livro afirma, todos os alunos precisariam participar de alguma

Figura 11

### COLEÇÃO 02

■ A partir das características indicadas anteriormente e com base nas explicações a respeito da organização da mesa-redonda, a classe deve organizar uma mesa-redonda tendo como tema a questão da reforma agrária (tema do texto 1) ou outro tema polêmico qualquer, de interesse de todos.

- a) Para tanto, deve-se escolher quem serão os interventores e quem constituirá a plateia. O(a) professor(a) fará o papel de moderador.
- b) Caberá a toda a classe ajudar os interventores a se prepararem para a mesa-redonda.
- c) Essa mesa-redonda poderá ser gravada (em áudio ou vídeo) e, na data combinada com o(a) professor(a), a gravação ajudará a classe a avaliar sua própria produção oral.

Para essa produção, recuperem as informações das seções de “Linguagem oral” dos Capítulos 10 e 11.

forma da construção do texto e ajudariam os interventores a se prepararem para a apresentação. Todos deveriam estudar e ir prontos para a realização do texto, pois todos iriam interagir, mesmo que fossem plateia para a mesa-redonda. Mesmo o silêncio é atitude responsiva ativa, e precisa ser avaliada pelo professor de acordo com o papel do aluno no contexto de interação. A proposta de produção de mesa-redonda tem algumas lacunas no que diz respeito ao esclarecimento sobre conjunto de recursos linguísticos apropriados para o texto oral em questão. Não há, no box ou na proposta de produção, instruções sobre construções linguísticas, nível de formalidade ou estilo adequados a uma mesa-redonda.

Em contraste à complexidade anunciada pelo livro, verificamos que pouca importância foi dada ao gênero. Mesmo que os estudantes realizassem a atividade proposta seguindo corretamente os passos propostos, seria comum que apresentassem muitas dúvidas quanto à realização linguística durante a construção textual, pois o livro explora de modo superficial o gênero mesa-redonda, sem se preocupar muito com aspectos linguísticos ou discursivos, atrelando sua explicação sobre o gênero quase exclusivamente a composição das etapas de produção do texto. A materialidade da produção – no gênero mesa-redonda – é a finalidade principal da coleção, ficando a cargo do professor explorar, com os alunos, as construções linguísticas que se espera ao assistir uma mesa-redonda. A estrutura da produção desse gênero parece ser o aspecto mais instruído nessa proposta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos investigar as propostas de produção de textos orais em livros didáticos do ensino médio para perceber se essas atividades contribuem para a formação de estudantes proficientes em sua língua, capazes de se expressar em variados contextos na modalidade oral da língua. Analisamos três coleções de livros destinados ao ensino médio, o que resultou na exploração de nove volumes de livros. As coleções que compuseram o *corpus* do trabalho foram: *Português: linguagens* (COLEÇÃO 1); *Língua Portuguesa – linguagem e interação* (COLEÇÃO 2); e *Ser Protagonista: Português* (COLEÇÃO 3). Essas coleções são indicadas pelo Guia do Livro Didático 2012 (PNLD/2012) para o trabalho em salas de aula do ensino médio público brasileiro.

O PNLD/2012, com suas resenhas e avaliações sobre os livros, contribuiu para a organização de análise desta pesquisa. Escolhemos, dentre os 11 (onze) livros indicados no Guia do Livro Didático para o ensino médio 2012, os livros que, segundo as resenhas apresentadas pelo material do PNLD, continham indícios de um trabalho sistemático com a modalidade oral da língua e que possuíram, para o ano de 2012, grande vendagem e aquisição pelo Estado.

Por meio das análises dos livros, pudemos perceber que as orientações e as atividades de realização de textos orais iniciam uma trajetória de ensino sistemático da oralidade, o que contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua linguagem, competentes na construção de textos orais em contextos vários, principalmente formais e públicos. Ainda há a necessidade de ajustes em relação a abordagens de ensino e em relação à concepção de oralidade apresentada nos livros, mas as coleções iniciam um trabalho consistente que permite aos alunos conhecer as características da modalidade oral, suas relações com a escrita e a viabilização da produção oral consciente e competente para os fins contextuais variados.

A concepção de língua e de linguagem veiculada pelas propostas é, quase sempre, coerente com a abordagem interacional dos estudos de linguagem. Segundo essa concepção, a língua seria, além de sistema e cognição, uma atividade de linguagem relacionada aos contextos de uso, realizada por meio da interação com o outro. Nesse sentido, o contexto e os interlocutores interferem diretamente na construção de sentidos e na adequação dos recursos linguísticos. O gênero textual é um conceito de extrema importância para essa perspectiva de língua, pois possibilita aos interlocutores reconhecer/organizar o texto segundo as funções, estrutura, estilo (uso de recursos de linguagem) e conteúdos possíveis ou prováveis em uma interação. Todas as coleções

indicam, no livro do professor, que utilizam essa concepção de língua e de linguagem para o ensino da produção de textos orais e escritos. Na maioria das propostas de produção, a realização interacional é evidenciada e considerada essencial para atingir os objetivos comunicacionais. No entanto, em alguns momentos, propostas ainda colocam o estrutural à frente do discursivo e, apesar da busca pela orientação contextual de adequação dos recursos linguísticos em um gênero, as propostas parecem apresentar uma “receita de bolo” para a construção de alguns textos. Foi o que ocorreu com a proposta da produção da mesa-redonda, por exemplo, quando se expôs que a mesa-redonda é como a junção de três outras práticas interacionais e se orientou ao aluno a realização das três para compreender o funcionamento da mesa-redonda.

Com relação ao conceito de oralidade subjacente às propostas de produção oral, percebeu-se, nas análises, que a concepção de oralidade predominante é a de uma modalidade da língua que possui importantes relações com a escrita. Entretanto, por vezes, algumas atividades propostas nas coleções implicitamente se utilizam de concepções dicotômicas entre oralidade e escrita. Isso ocorreu, por exemplo, quando, em uma proposta de produção de seminário (COLEÇÃO 1), indicou-se que o gênero, por se realizar na modalidade oral, “só se realiza plenamente quando é apresentado numa situação concreta de produção” (CEREJA & MAGALHÃES, 2011, p. 234), como se essa característica fosse exclusiva da modalidade oral e a escrita não se realizasse sempre em situações concretas de comunicação.

A estrutura das propostas de produção são parecidas nas Coleções 1 e 3, em que há capítulos nos livros destinados apenas ao estudo de gêneros. Nesses casos, cada capítulo aprofunda o conhecimento dos estudantes sobre o gênero textual e há uma proposta de produção oral exigida para os estudantes. Nessas coleções, há minuciosas orientações para que os alunos produzam textos formais e públicos seguindo várias etapas, desde o planejamento, passando pela produção do texto em si, e chegando à avaliação do texto segundo critérios elencados pelos livros. A estrutura da coleção 2, por sua vez, apresenta-se de maneira fragmentada, pois não há um capítulo para o estudo de cada gênero, mas a oralidade é explorada em seções chamadas “Linguagem oral” em capítulos diferentes; entretanto, há uma ligação entre as seções de cada unidade, ou seja, a cada três seções há uma temática de estudo sobre a linguagem oral, como o estudo de um gênero da oralidade.

Muitos gêneros textuais orais estudados nos livros são realizados em contextos formais e públicos. Consideramos importante o estudo dos gêneros formais e públicos,

principalmente no ensino médio, quando o aluno já adquiriu conhecimentos contextuais e linguísticos sobre os gêneros primários e precisa conhecer os gêneros secundários para as práticas das quais fará parte após a finalização da educação básica: o mundo do trabalho ou a continuidade de estudos na universidade. Além disso, ser consciente das possibilidades de expressão em gêneros formais e públicos permite ao estudante agir em sociedade em variados contextos, podendo, assim, exercer a sua cidadania efetivamente.

Fazer um retorno à análise de gêneros primários pode contribuir para a reflexão e para a compreensão da comunicação como um todo, mas é necessário que as atividades de produção de gêneros primários no ensino médio sejam consideravelmente menor em quantidade quando comparadas com as atividades de produção de gêneros formais e públicos. Apenas a Coleção 2 traz uma proposta de produção de gênero primário. A organização dessa atividade, entretanto, deixa algumas lacunas de orientação; é exigido, por exemplo, que o aluno realize uma conversa telefônica e a examine enquanto a produz, fato incoerente se o que se deseja é uma análise precisa. Portanto, é importante que as propostas de produção de gêneros primários sejam tão bem construídas quanto as propostas de gêneros secundários (formais e públicos), para que os alunos possam criar uma conscientização linguística adequada.

Nos livros, a quantidade de gêneros orais explorados é muito pouca quando observamos quantos gêneros escritos são trabalhados. Isso é reflexo da, ainda incipiente, reflexão sobre oralidade em sala de aula. Na sociedade *grafocêntrica*, cuja perspectiva foi, por muito tempo, de que a escrita seria o lugar de ordem na língua em contraposição à oralidade, lugar de caos, os resquícios de uma visão dicotômica entre oralidade e escrita ainda fazem com que a inserção do ensino sistemático da oralidade figure como vagaroso.

Além disso, consideramos que falta nas coleções um material que ajude o professor a apresentar textos orais prototípicos de um gênero. Em alguns capítulos (COLEÇÃO 1 e 3), para se analisar as características de um gênero, era exposta uma transcrição ou uma retextualização de texto oral para a escrita que pudesse representar o gênero oral a ser estudado. Não pensamos, entretanto, que essa seja a maneira mais coerente de se analisar a estrutura e os usos linguísticos em um gênero da oralidade, sendo mais adequada a utilização de material gravado para estudo pelos alunos. Essa lacuna no trabalho com o gênero oral talvez seja preenchida por meio da orientação do PNLD/2014 de utilização de mídias anexadas aos livros impressos.

A maioria das propostas expressa a relevância dos elementos extralinguísticos ou paralinguísticos para a construção de sentidos em textos orais. As instruções relacionadas

a essas questões são importantes, pois esclarecem a multimodalidade constitutiva das interações orais. A entonação, a gestualidade, a iluminação do ambiente, entre outros recursos paralinguísticos e extralinguísticos contribuem para a formação de sentidos na oralidade, esteja o falante consciente dessa realidade ou não. Trazendo à consciência a importância desses fatores para a construção discursiva, os livros contribuem para a formação de falantes mais seguros em suas interações.

Segundo o PNLD, na Coleção 1, “o princípio orientador, do eixo da oralidade mostra-se bem organizado, com propósitos bem delineados e com base em atividades relacionadas aos gêneros orais formais e públicos” (PNLD, 2012, p.55-56). Como pudemos perceber pelas análises realizadas, a estruturação das propostas de produção de textos orais nas coleções contribui para a compreensão dos usos dos gêneros orais formais e públicos. Por meio das atividades propostas, os estudantes podem ser capazes de entender a utilização dos recursos linguísticos e dos comportamentos na realização oral formal e pública. No entanto, a coleção, em algumas poucas construções, expressa resquícios de uma visão dicotômica entre oralidade e escrita, o que precisa ser reorganizado. A coleção 02, para o PNLD, “(...) oferece, na seção ‘Linguagem oral’, propostas de atividades que levam o aluno à reflexão e ao exercício de diferentes gêneros orais” (PNLD, 2012, p. 30). A existência dessa seção, entretanto, apresenta uma diferença de abordagem entre a modalidade oral e escrita na coleção, uma vez que a escrita é explorada na coleção como modalidade-guia dos capítulos, enquanto a oralidade fica restrita em uma pequena seção em cada capítulo. A Coleção 03, por sua vez, que possui na resenha divulgada pelo PNLD a indicação da oralidade como ponto fraco, apresenta um início de trabalho sistemático bem organizado com os gêneros orais. Afirma o PNLD que a coleção possui um número muito pequeno de gêneros orais ao longo dos três volumes de livros (três gêneros orais, apenas); entretanto, a profundidade da exploração do gênero oral e a abordagem interacional conferem à coleção uma possibilidade de proposta frutífera de organização do ensino do oral.

Esta pesquisa, por meio das análises apresentadas, busca contribuir, mesmo que minimamente, para a formação de um referencial bibliográfico consistente sobre o ensino da oralidade na educação básica. Para tanto, analisamos propostas de produção de textos orais em livros didáticos do ensino médio. Essas análises podem, no futuro, ser expandidas em outros trabalhos. É possível também que, em outras pesquisas, as análises realizadas sejam complementadas. Este é apenas um trabalho inicial de investigação sobre um assunto urgente, pois o ensino sistemático da oralidade precisa ser inserido nas salas

de aula de português e o referencial teórico sobre a relação entre oralidade e ensino que possa servir de base para professores e editores nessa tarefa ainda é pouco.

Analisamos uma parte bastante pequena do fenômeno do ensino da oralidade aplicado ao ensino básico. Muitos outros aspectos da oralidade em sala de aula ainda precisam ser investigados, como a abordagem da variação linguística relacionada à oralidade, as relações entre a oralidade e a escrita e a análise de textos orais em livros didáticos e em práticas docentes, no ensino fundamental e no ensino médio. Este trabalho é apenas uma dentre as várias possibilidades de análise e de recorte de estudos que associam os estudos linguísticos à sala de aula brasileira.

As contribuições que buscamos realizar dizem respeito, portanto, ao estudo da Linguística do Texto aplicada ao ensino. Em uma sociedade que objetiva aumentar a qualidade do ensino público, pesquisas acadêmicas que abrangem questões relativas à educação básica precisam ser incentivadas e divulgadas, de modo que a universidade construa uma ponte com o ensino fundamental e o ensino médio. Somente assim formaremos alunos que possam ser e agir como cidadãos, formando um país mais digno e justo.

## REFERÊNCIAS

ÁVILA, Ewerton *et al.* Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Textos, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. Mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 5ª ed. SP: Cortez Editora, 2012.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.) *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. *Livros escolares no Brasil: a produção científica*. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte, CEALE: Autêntica, 2008

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZUÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte, CEALE: Autêntica, 2008

BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

- BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD/2012*. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- BUNZEN JR, Clécio dos Santos. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2005.
- BUNZEN JR, Clécio dos Santos. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2009.
- CAFIERO, Delaine; Correia, H. Abordagem de textos literários em livros didáticos de português de 5ª a 8ª séries. In: VAL, Maria da Graça Costa (Org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V. A oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et alli* (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora VOZES, 2012.
- CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSTA, Débora Amorim Gomes da. *Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral*. Dissertação de Mestrado. UFPE, 2006.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. *Aula de Português: parâmetros e perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; SCNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2013.

- FREITAG, Bárbara *et al.* *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: REDUC, 1987.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à Linguística Textual*. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. In: INEP. *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*. Brasília, ano 16, n.69, jan/mar, 1996.
- LEAL, Telma Ferraz *et al.* A oralidade como objeto de ensino da escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LIMA, Ana; BEZERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LIMA, Helcira. *Na tessitura do processo penal: a argumentação no Tribunal do Júri*. Tese de Doutorado. UFMG, 2006.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD x a prática nos livros didáticos*. Tese de doutorado. UFF, 2007.
- MARCUSCHI, Beth. O que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001a.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: SIGNORINI, Inês *et al* (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001b.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Fala e escrita*. 1ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2ª ed. São Paulo: Editora Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Fala e escrita*. 1ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SCARPA, Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SOARES, Magda. Concepções de Linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.
- SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Belo Horizonte: Mercado de Letras, 2001.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. 3ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- SILVA, Paulo Eduardo Mendes da; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane C. Livros didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- VAL, Maria da Graça Costa. Três concepções de língua, três vertentes dos estudos linguísticos: um panorama. In: \_\_\_\_\_. *A produção de textos: pressupostos teóricos da prática desejável do ensino de português. Curso de atualização para professores de português*. Belo Horizonte, Convênio CEALE/UFMG, 1994.
- VIEIRA, Ana Regina Ferraz. Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. In: INEP. *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*. Brasília, ano 16, n.69, jan/mar, 1996.

### Endereços eletrônicos

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLDEM. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com_content&view=article)>. Acessado em 20 de novembro de 2013

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2012 – Valores de aquisição por título. Ensino Médio (Regular e Educação de Jovens e Adultos). Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acessado em 20 de novembro de 2013.

### Coleções didáticas analisadas:

BARRETO, Ricardo Gonçalves. *Ser Protagonista: Português*. Vol. 1. São Paulo: Edições SM, 2011.

BARRETO, Ricardo Gonçalves. *Ser Protagonista: Português*. Vol. 2. São Paulo: Edições SM, 2011.

BARRETO, Ricardo Gonçalves. *Ser Protagonista: Português*. Vol. 3. São Paulo: Edições SM, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: Linguagens*. Vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: Linguagens*. Vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: Linguagens*. Vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2011.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO, José Hamilton. *Língua Portuguesa: Linguagem e interação*. Vol. 1. São Paulo: Editora Ática, 2011.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO, José Hamilton. *Língua Portuguesa: Linguagem e interação*. Vol. 2. São Paulo: Editora Ática, 2011.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO, José Hamilton. *Língua Portuguesa: Linguagem e interação*. Vol. 3. São Paulo: Editora Ática, 2011.