

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

SILVANA APARECIDA SIPRAKI

**O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: LINGUAGEM COMO PRÁTICA  
SOCIAL**

MARINGÁ – PR  
2015

SILVANA APARECIDA SIPRAKI

**O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: LINGUAGEM COMO PRÁTICA  
SOCIAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Professora Doutora Neiva Maria Jung.

MARINGÁ - PR  
2015

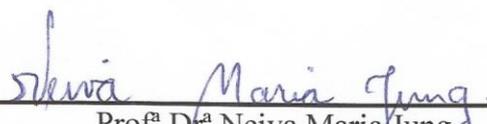
**SILVANA APARECIDA SIPRAKI**

**O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.  
Orientadora: Professora Doutora Neiva Maria Jung

Aprovado em **28 de agosto de 2015**.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profª Drª Neiva Maria Jung  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -

  
Profª Drª Eliana Alves Greco  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

  
Profª Drª Maria Elena Pires Santos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Foz do Iguaçu-PR

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças e acalmar meu coração nos momentos mais difíceis.

À professora Doutora Neiva Maria Jung, pela orientação que ultrapassou os limites pedagógicos e teóricos, mostrando-se, extremamente, importante para a conclusão deste trabalho.

Ao meu marido/companheiro, Francisco, e meus filhos, João e Beatriz, pelo amor, paciência e compreensão que tiveram, durante os anos de estudo, e por torcerem tanto por mim, me apoiando incondicionalmente.

À minha mãe Ivone, a meu saudoso pai Oliveiros e meu irmão Robson Sipraki, pelo incentivo e apoio durante esses anos. Também aos queridos e saudosos avós Francisca e Sílvio Perin.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM).

Às professoras Doutoras Eliana Alves Greco e Maria Elena Pires Santos, por suas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

À Débora Sodré, que me ajudou nos momentos difíceis, em que achava que não conseguiria. Uma amizade que, em tão pouco tempo, se fortaleceu, criando laços pessoais e profissionais, indo além da relação acadêmica.

A todos os outros amigos e parentes que, mesmo de longe, me apoiaram e entenderam a minha ausência, especialmente a Ronualdo Alves, à Luciene Ruzzene Gomes e à Helena Zorman.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho.

Senhor, dai-me força para mudar o que pode ser mudado... resignação para aceitar o que não pode ser mudado... E sabedoria para distinguir uma coisa da outra.

Francisco de Assis

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o trabalho com a linguagem oral na sala de aula, tendo como *locus* de estudo as atividades propostas em três livros didáticos de 6º. Enquadra-se na área de Linguística Aplicada e apoia-se nos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa (MASON, 1996; DENZIN e LINCOLN, 2006; ERICKSON, 1989) e na pesquisa documental (GODOY, 1995; LUDKE e ANDRÉ, 2013). Tem como objetivo investigar a concepção de oralidade em livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental, analisando para tanto três unidades de editoras e autores diferentes, aprovadas pelo PNLD e utilizadas em escolas da rede pública de Maringá/Pr. Os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa foram os Novos Estudos sobre Letramento (STREET, 1984, 2010, 2014), que reconhece os usos sociais da leitura e da escrita, verificando as práticas letradas como produtos da história, da cultura e dos discursos. Quanto à oralidade, apoiou-se nos estudos de MARCUSCHI (1997, 2010), por entendermos que a modalidade oral da língua deve ser analisada na perspectiva do uso, enquanto prática social. Os resultados revelaram que, embora haja uma evolução nos estudos linguísticos em relação a essa modalidade da língua, os documentos oficiais, como as DCEs que apresentam a oralidade como um eixo a serem trabalhados, os livros didáticos ainda não conseguiram tornar práticas essas teorias. Os dados analisados mostram que, mesmo havendo considerável número de atividades que explorem a fala nos três LDs analisados, a oralização da escrita e o treino de oratória ainda são as atividades mais recorrentes, juntamente com as propostas de debate, seminário, exposição oral, gêneros que não são discutidos pelos livros, em relação a sua composição, conteúdo temático e estilo. Conclui-se que precisamos de mais trabalhos que contemplem a compreensão e a produção de gêneros orais e que descrevam o que constitui a oralidade como prática social, a fim de que a escola e os LDs possam legitimar a oralidade e os grupos sociais ou as pessoas que utilizam a fala e possibilitar a formação de cidadãos aptos para atuar em práticas sociais reais.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa. Letramento. Oralidade. Livro-didático.

## ABSTRAT

This research has as subject the work with the verbal language in the classroom, having as *locus* of study the activities proposals in three didactic books of 6<sup>th</sup> grade. It is fitted in the area of Applied Linguistics and is supported in the methodological procedures of qualitative research (MASON, 1996; DENZIN and LINCOLN, 2006; ERICKSON, 1989) and in documentary research (GODOY, 1995; LUDKE and ANDRES, 2013). It aims at investigating the conception of speaking skills in didactic books of 6<sup>th</sup> grade of Basic Teaching, analyzing three units of different publishing houses and authors, approved by PNLD and used in public schools of Maringá/Pr. The estimated theoreticians who guide the research were based on the book *New Literacy Studies* (STREET, 1984, 2010, 2014), which recognizes the social uses of the reading and the writing, verifying the literate practices as products of history, culture and speeches. Regarding the speaking skills, it was supported on MARCUSCHI's studies (1997, 2010), since it is observable that the verbal modality of the language must be analyzed in the perspective of the use, as social practice. The results have disclosed that, even though there is an evolution in the linguistic studies regardless this modality of the language, the official documents, like the DCEs that take into account the speaking skills as an axle to be worked, the didactic books have not yet made these theories practical. The analyzed data have shown that, although existing a considerable number of activities that exploit speaking in three LDs analyzed, the verbal approach of the writing and the practices of oratory are still the most recurrent activities, with the proposals of debate, seminary, verbal exposition, genres that are not debatable in books, in relation to its composition, thematic content and style. It can be concluded that further researches contemplating the understanding and the production of verbal genres are indeed necessary and such researches need to describe what constitutes the social speaking skills as practice, so that the school and the LDs can legitimize the speaking skills and the social groups or the people who use speaking and the ones who enable the formation of citizens capable of acting in real social practices.

Key words: Portuguese language. Literacy. Speaking skills. Didactic book.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro avaliativo da coleção didática “Português Linguagens”, 2012. ....	57
Quadro 2: Atividades orais presentes no primeiro Livro Didático, 2012.....	63
Quadro 3: Quadro avaliativo da coleção didática do “Projeto Teláris – Português”, 2012. ....	64
Quadro 4: Atividades orais no segundo Livro Didático, 2012.....	73
Quadro 5: Quadro avaliativo da coleção didática “Vontade de Saber Português”, 2012.....	74
Quadro 6: Síntese dos gêneros orais.....	78
Quadro 7: Exemplos de variação regional do segundo livro didático.....	96

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro “Português Linguagens” .....	48
Figura 2: Capa do livro “Projeto Teláris: Português” .....	49
Figura 3: Capa do livro “Vontade de saber Português” .....	50
Figura 4: Sumário Manual do professor, Português Linguagens. ....	58
Figura 5: Sumário Manual do professor, “Projeto Teláris: Português” .....	67
Figura 6: Sumário Manual do professor, “Vontade de Saber Português” .....	76
Figura 7: Fragmento do texto “Era uma vez” .....	83
Figura 8: A fábula “Os dois amiguinhos” .....	85
Figura 9: Variação regional e social .....	87
Figura 10: Exercícios do tópico “Trocando ideias” .....	88
Figura 11: Fragmento da história em quadrinho “Coisa de criança” .....	90
Figura 12: Fragmento do texto “O bisavô e a dentadura”. ....	99
Figura 13: Fragmento do texto “A menina e as balas” .....	103
Figura 14: Fragmento do texto “Férias na Antártica”. ....	106
Figura 15: fragmento do texto, Engano. ....	111
Figura 16: Dicas para que a atividade seja bem sucedida. ....	113
Figura 17: Fragmento de “histórias em quadrinhos” – Tema: “Lixo”. ....	115

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	10
CAPÍTULO I.....	21
ORALIDADE E LETRAMENTO COMO CONSTRUTOS IDEOLÓGICOS .....	21
1.1 EM CENA, O LETRAMENTO .....	21
1.2. CONCEPÇÃO DE ORALIDADE.....	30
1.3 GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) QUE ORIENTA A EDUCAÇÃO BÁSICA .....	36
CAPÍTULO II .....	43
METODOLOGIA DA PESQUISA .....	43
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA DOCUMENTAL.....	44
2.2. DESCRIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	46
CAPÍTULO III.....	52
O EIXO ORALIDADE NA UNIDADE DIDÁTICA .....	52
3.1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD .....	53
3.2. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E ORIENTAÇÕES PRESENTES NOS MANUAIS DO PROFESSOR	56
3.2.2 “Projeto Têlaris: Português”- uma análise da resenha da coleção .....	64
3.2.3 “Vontade de saber Português” – uma análise da resenha da coleção.....	74
3.3. ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ALUNO .....	81
3.3.1. PORTUGUÊS LINGUAGENS: “TROCANDO IDEIAS E LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO ESCRITO” .....	81
3.3.2. PROJETO TELÁRIS-PORTUGUÊS: “LEITURA EXPRESSIVA E UM BOM DEBATE” .....	94
3.3.3. VONTADE DE SABER PORTUGUÊS – “DICAS PARA UMA ATIVIDADE ORAL BEM- SUCEDIDA” .....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	119
DEPOIMENTO PESSOAL DA PESQUISADORA .....	122
REFERÊNCIAS.....	124

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo letramento surgiu no Brasil em meados dos anos 1980 e só foi dicionarizado no começo do século XXI, como um entendimento que vai além da alfabetização, pois não aborda somente a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2010, 2014), uma concepção antropológica de letramento, reconhece os usos sociais da leitura e da escrita, estudando as práticas letradas como produtos da cultura, da história e dos discursos.

Os Novos Estudos do Letramento mostram que o letramento escolar é apenas um dos letramentos na vida das pessoas. É claro que muitas vezes ele é o mais valorizado, mas precisam-se reconhecer as ideologias envolvidas nesse aparente poder da escola que inviabiliza outros letramentos e reconhecer a diferença entre alfabetização e escolarização, bem como entre alfabetização e letramento.

É sabido que, na atualidade, o letramento é avaliado pelo poder público em uma estreita relação que focaliza, de modo generalizado, os indivíduos analfabetos. A preocupação do governo está em desarraigá-los desse problema, acreditando que esses indivíduos terão desvantagens no cenário profissional e menos chances de conseguir emprego com boa remuneração, caso não sejam “letrados”. No entanto, Street (2014) afirma que

Embora alguns indivíduos achem que frequentar programas de alfabetização os leva a empregos que não conseguiriam de outro modo, o número de empregos num país não cresce necessariamente com as taxas de alfabetização, de modo que, em muitos casos, outras pessoas estão simplesmente sendo postas para fora [...] (p. 34).

O que verificamos hoje em relação, ao número de pessoas desempregadas, é que o problema não é ter a vaga para determinada função e a qualificação profissional exigida para assumir essa função. Não dá para reduzirmos o problema simplesmente alegando que a culpa é do analfabetismo. Isso significa que conseguir um emprego não é uma matemática exata quando os governos tentam associar o desemprego ao analfabetismo. Pensemos em um exemplo prático: há anos confio o conserto do meu carro a um mecânico que considero da família, ou seja, um profissional de confiança. Sei que não vai me enganar com preços abusivos, nem fazer de conta que arrumou e muito menos criar outros problemas no veículo. Nesse meu relato, é importante ressaltar que esse mecânico mal sabe escrever o nome.

A habilidade desse profissional em encontrar o problema do carro e resolvê-lo é extraordinário, assim o fato de ser analfabeto não interfere diretamente na sua competência enquanto mecânico, o que nos mostra que “a falta de habilidades letradas frequentemente não é uma barreira real ao emprego, como sugerem as declarações públicas” (STREET, 2014, p. 35). Esse profissional não tem problema em negociar com o cliente, mesmo sem ter tido acesso à escola e sem conhecer a língua escrita formal. A sua oralidade lhe garante a comunicação e a realização do seu trabalho. Street (2014) afirma que [...] pessoas habituadas a administrar sua vida diária, intelectual e emocional, tanto quanto prática e econômica, por meio de recursos orais, não sentiram necessidade das elaboradas definições e distinções associadas ao letramento e ao analfabetismo no Ocidente (p. 36).

Diante desses apontamentos, precisamos de mudanças urgentes nos debates públicos em relação à teoria da “grande divisa”, pois não pode haver essa marca distinguindo o cidadão letrado, reconhecido como capaz de se estabelecer profissionalmente, de se destacar na sociedade devido a suas habilidades de leitura e de escrita escolares, em detrimento daquele indivíduo considerado “iletrado” ou “analfabeto”, à margem da sociedade, ou seja, que está em desvantagens, porque o seu “analfabetismo” é considerado a causa de um pseudo fracasso profissional.

Reconhecendo o letramento como prática social, os Novos Estudos sobre o Letramento (doravante NLS – *New Literacy Studies*) reconhecem que não basta simplesmente decifrar o código verbal escrito; é necessário que o indivíduo letrado saiba fazer uso da leitura e da escrita, nas mais diversas situações do dia a dia, isto é, inserir-se em práticas sociais. E ainda, mesmo não sabendo ler e escrever, ele pode ser letrado, uma vez que esse indivíduo assiste telejornais, dita carta ou bilhete para alguém alfabetizado escrevê-lo, faz compras em supermercado, participa de uma igreja dentro outras práticas das quais pode participar. Entendemos que ele fez uso da leitura e da escrita dentro do seu meio social. Street (2014, p.41) defende que “a teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação”. Na continuidade, o autor afirma que “a tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea”.

Em termos de alfabetização e escolarização, continuamos com um ensino escolar brasileiro deficitário, pois resultados de exames nacionais mostram que estamos aquém do

desejado no que diz respeito ao uso da leitura e da escrita, embora o acesso da população ao ensino fundamental e médio, nos últimos anos, tenha sido ampliado.

Os programas/sistemas de avaliação governamentais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb<sup>1</sup>) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) têm como objetivo avaliar os resultados do ensino básico em detrimento à construção de capacidades e competências dos alunos. Segundo Rojo e Batista (2014, p.10), “uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental dos letramentos: capacidades leitoras”. Ainda nas palavras dos autores (2014, p.11 e 12):

Os resultados configuram, em geral, problemas. [...] No Relatório Pisa 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura. [...] Já os dados do Saeb 2001 não são muito diferentes. O relatório atesta que 32,11% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio que prestaram o exame encontram-se no Nível 5, que é caracterizado por capacidades de leitura muito simples, tais como: localizar informações explícitas e implícitas em fragmentos de textos narrativos simples [...].

Mesmo depois de uma década, os números mostram que o ensino brasileiro continua aquém do desejado, ou melhor, de má qualidade. A revista “Isto é” (15 abr/2015 – ano 38 – n.º 2367, p. 25) publicou uma nota afirmando que o Brasil não cumpre metas<sup>2</sup> da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em relação à educação:

<sup>1</sup> Relatório Saeb / 2001 – Língua Portuguesa, MEC, INEP, p. 108

<sup>2</sup> As metas foram estabelecidas na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal. O objetivo global era que todos os países pudessem chegar a 2015 tendo cumprido as seis metas abaixo:

META 1 – PRIMEIRA INFÂNCIA, Expandir a educação e os cuidados na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis. Entre os países, 47% alcançaram o objetivo e outros 80% quase conseguiram. Segundo a Unesco, o Brasil não atingiu a meta.

META 2 – EDUCAÇÃO PRIMÁRIA: Alcançar a educação primária universal, particularmente para meninas, minorias étnicas e crianças marginalizadas. Objetivo foi alcançado por 42% dos países. O Brasil cumpriu.

META 3 – JOVENS E ADULTOS: Garantir acesso igualitário de jovens e adultos à aprendizagem e as habilidades para a vida. Unesco diz que 46% dos países atingiram. O Brasil não cumpriu.

META 4 – ANALFABETISMO: Alcançar uma redução de 50% nos níveis de analfabetismo de adultos até 2015. Apenas 25% dos países atingiram. O Brasil não atingiu, segundo a Unesco.

META 5 – MENINOS E MENINAS: Alcançar a paridade e a igualdade de gênero. Unesco diz que 69% dos países atingiram meta na educação primária e 48% no ensino médio. O Brasil atingiu.

META 6 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: Melhorar a qualidade de educação e garantir resultados mensuráveis de aprendizagem para todos. De acordo com o relatório, faltam 4 milhões de professores no mundo. Brasil não atingiu esta meta.

Cento e sessenta e quatro países, entre eles o Brasil, firmaram há 15 anos com a UNESCO um acordo de melhoria no setor da educação. Na semana passada foi divulgado o balanço dos objetivos atingidos: o Brasil deixou de cumprir pelo menos quatro deles. As duas situações mais graves que perduraram são: a má qualidade do ensino e a não redução do analfabetismo. O índice de analfabetos com mais de 15 anos de idade passou de 12,4%, em 2008, para 8,7%, em 2012. O cumprimento da meta exigia queda para 6%.

As políticas educacionais, por meio dos documentos oficiais PCN (1998) e DCE (2008) e a implantação do PNLN, não garantiram que pudéssemos ter resultados mais significativos acerca da capacidade leitora de nossos jovens. Em termos de ensino de Língua Portuguesa, o que se verifica, segundo Rojo e Batista (2014, p.16), é que:

[...] embora autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivas e eficazes. Por fim, pensar a linguagem oral (formal e pública) como objeto de ensino, como querem os PCNs, está longe da realidade dos livros didáticos.

Os autores (2014) ainda destacam:

[...] embora os livros didáticos tenham recebido, nos últimos anos, maior atenção de autores e editores na direção de propostas de ensino mais responsáveis, continuam centradas nas práticas letradas da cultura escrita, cujos resultados parecem, segundo o desempenho de alunos de Ensino Médio nas avaliações institucionais, não estar preparando os alunos para a vida cidadã – como querem os referenciais de ensino (p. 21).

Propor novos direcionamentos em relação às práticas de ensino é uma preocupação não só da rede pública de ensino, mas também das instituições privadas, uma vez que é papel da escola é “possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais e, para isso, utilizar a leitura, a escrita e a oralidade com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação” (DCE 2008, p. 48). Todavia, apesar do avanço presente nos documentos oficiais, a prática pedagógica ainda privilegia o ensino do português escrito.

Assim, de acordo com Rojo e Batista (2014):

[...] em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura de escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e, no caso brasileiro, sulistas) (p. 19-20).

Diante desse cenário educacional, o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) continua pautado no ensino da língua normativa, padrão. Por isso, enquanto professora de LP há vinte anos, vivencio na prática as dificuldades e as incertezas de como ensinar a língua de maneira que abarque o ensino não só como atividades de perguntas e respostas ou discussões de um determinado assunto. Assim, na tentativa de ter mais clareza e domínio no trabalho com a oralidade e também para colaborar com os profissionais da área que comungam da mesma angústia e preocupação é que proponho analisar em unidades didáticas dos 6<sup>os</sup> anos a linguagem oral como objeto de ensino como sugerem os PCN, as DCE e o PNLD.

Pensando nesse contexto, estabelecemos os seguintes objetivos para a pesquisa:

Objetivo geral: Investigar a concepção de oralidade em livros didáticos do 6<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, analisando para tanto três unidades de editoras e autores diferentes, aprovadas pelo PNLD e utilizadas em escolas da rede pública de Maringá/Pr.

Objetivos específicos:

- a) Reconhecer as atividades apresentadas nos LDs sobre oralidade.
- b) Analisar o conceito de oralidade e de linguagem presente nas atividades orais.
- c) Analisar se as atividades correspondem ao que é proposto pelos documentos oficiais (PCN, DCE e PNLD).

Por isso, é importante considerarmos que, muitas vezes, o “livro didático é o único material de leitura disponível nas casas de alunos de Ensino Fundamental e, por isso mesmo, são fundamentais para seu processo de letramento” (ROJO e BATISTA, 2014, p.15 e 16).

Além disso, de acordo com os NLS (STREET, 2010, 2014), em muitas práticas sociais de uso da linguagem, fica difícil separar a oralidade da escrita. Ou seja, as duas modalidades são constituintes das práticas sociais. Nesse sentido, concebemos oralidade aqui, para os propósitos deste trabalho, como prática social, ou seja, precisamos reconhecer o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita em práticas de uso da linguagem (MARCUSCHI, 1997).

Para Street (2014), seria uma

ironia do estudo sociolinguístico recente que, embora tenha havido um movimento rumo à língua real no estudo do desempenho oral, ainda exista uma tendência a reificar a língua escrita e a aceitar as grandes máximas dos pedagogos e dos desenvolvimentistas nessa área, ao mesmo tempo em que se enfatizam a diversidade e a complexidade do canal falado (p. 19).

Ou ainda, “A recorrente descoberta que Tannen faz de traços ‘do oral’ na escrita e ‘da escrita’ na fala nos leva a perguntar, a princípio, por que esses traços de prática comunicativa foram rotulados pelo canal” (p. 22). Para o autor,

As relações estruturadas de língua falada e escrita devem ser explicadas em termos de contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas, em vez de exigências cognitivas de produção de linguagem ou aspectos estruturais isolados (universais) das modalidades falada e escrita (p. 24).

Partindo dessas relações, temos a justificativa interna deste trabalho, as pesquisas desenvolvidas no Brasil entre 2010 a 2014 tendo como foco o trabalho com a oralidade. Os dados foram obtidos pelo Banco de dissertações e Teses da Capes no mês de janeiro de 2015. Com o objetivo de verificarmos pesquisas já realizadas com este foco, utilizamos de algumas combinações de palavras-chave, obtendo os resultados a seguir.

Inicialmente, usando as palavras-chave *língua portuguesa, oralidade e livro didático*, encontramos seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. No primeiro trabalho, Souza (2011) pesquisou como o texto no Livro Didático de Língua Portuguesa é passível de proporcionar ao aluno uma aproximação do uso da leitura, da escrita e da oralidade presentes no meio social. Essa pesquisa valeu-se das orientações teóricas de Bakhtin (1986, 1997), do interacionismo sócio-discursivo de Marcuschi (2000, 2002, 2003, 2006, 2008) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Rio Grande do Norte. Os resultados evidenciaram baixa diversidade de gêneros textuais, muitas repetições de algumas poucas categorias de gêneros, concentração na abordagem de algumas categorias de domínios discursivos e capacidade de linguagem e ênfase nas propostas de atividades que tratam dos aspectos

gramaticais dos gêneros e da interpretação do texto. Vale ressaltarmos que esses resultados estão basicamente voltados para os gêneros escritos.

A pesquisa de Gomes (2012), realizada na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), sob a perspectiva de Marcuschi (2008), Cavalcante e Melo (2006), Dolz e Schneuwly (2004), Castilho (1998) e Milanez (1993), analisou como a prosódia, um dos elementos essenciais para a competência discursiva, ainda é concebida a partir da concepção da gramática tradicional, o que prejudica o trabalho com a oralidade na escola. A geração de dados ocorreu por meio de questionários e da análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa no ensino médio. Os resultados revelaram que há dificuldade de se desenvolver práticas partindo-se da oralidade como objeto de ensino, não como oralização dos gêneros escritos.

Oliveira (2010) investigou o processo de discussão e escolha do livro didático de alfabetização de jovens e adultos, avaliados pelo Programa de Avaliação do Livro Didático (PNLA), no ano de 2008. A coleta de dados se baseou em entrevistas semiestruturadas com a participação de professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e a coordenadora geral do Projeto EJA de Belo Horizonte. Além das entrevistas, também foram realizadas análises documentais do edital do PNLA e do Guia dos livros didáticos, e feitas notas de campo. Os resultados indicaram que o Programa de Avaliação do Livro Didático (PNLA) trouxe avanços nas turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Belo Horizonte, dando direito aos alunos adultos aos materiais didáticos já adquiridos há anos pelo ensino regular. Outro resultado está relacionado ao período de escolha, que coincidiu com o período de fechamento do ano letivo e início das férias, gerando pouca participação do corpo docente. A pesquisa reconheceu, então, que o livro didático trouxe um avanço dentro das políticas públicas da EJA e representou para os professores e coordenadores pedagógicos um novo auxílio para as suas práticas em sala de aula.

A pesquisa de Cruz (2012) teve como objetivo evidenciar como são apresentados os conteúdos referentes à oralidade e aos gêneros orais públicos nos Livros Didáticos destinados ao segundo ciclo do Ensino Fundamental que foram aprovados pelo PNLD 2011. Sob a perspectiva teórica de Marcuschi (1997, 2005), o estudo procurou fazer uma releitura dos artigos do autor, apontando a pequena quantidade de atividades que envolvem algum expediente oral. Os resultados mostraram que, embora haja uma evolução nos estudos linguísticos em relação a essa modalidade de língua, os Livros Didáticos, em sua maioria, ainda não conseguiram tornar práticas essas teorias. Constatou, também, que, mesmo havendo

uma quantidade maior de atividades que explorem a fala nos Livros Didáticos, muitas delas carecem de uma sistematização mais adequada. Isso porque a oralização da escrita ainda é a atividade mais recorrente, juntamente com as propostas de debates, gênero que não é discutido pela maioria dos livros em relação a sua composição.

Nascimento (2011) pesquisou a relação entre os aspectos gráfico-editoriais (principalmente tipográficos) e os pedagógicos, nas atividades propostas em livros aprovados pelo PNLD (2010). Para essa investigação, realizou um estudo documental que analisou dois tipos de documentos: o Guia do PNLD e suas fichas de avaliação e duas coleções, das 19 aprovadas pelo Programa: Coleção Projeto Prosa, editado pela Saraiva e a Coleção L.E.R, editada pela FTD. Como referencial teórico, utilizou os estudos de François Richaudeau sobre legibilidade e produção de livros didáticos. Os resultados indicaram uma grande disparidade gráfica entre as duas coleções analisadas. Enquanto a primeira coleção apresenta características que favorecem o manuseio e a realização das atividades propostas, a segunda, uma quantidade significativa de inadequações gráficas, como a presença de textos extensos; imagens descontextualizadas; tamanhos variados de letra; *layout* confuso; espaços insuficientes para a realização das atividades; recursos de destaque conflitantes, entre outras. Vale destacar que o uso de textos compostos apenas em caixa alta, prejudicial para a legibilidade, foi encontrado nas duas coleções. Esse trabalho ressaltou a necessidade de diálogo entre profissionais da área gráfica e da pedagógica na avaliação e no desenvolvimento de livros didáticos.

Fonseca (2012) apresentou, com base na concepção sócio interacional de linguagem, que as marcas de oralidade, longe de configurarem problemas textuais a serem eliminados dos textos, são empregadas estrategicamente em cartas dos leitores, com finalidades expressiva e argumentativa, de modo a se recriar uma ambivalência oral e escrita, manifestando-se sentimentos do autor e envolvendo o leitor na problemática discutida. Foram analisadas vinte e cinco cartas publicadas em O Globo, entre agosto e dezembro de 2010, e o estudo defendeu uma prática pedagógica em que se considere o aluno como um estrategista da linguagem, o qual, repelindo macetes e outros dogmatismos linguísticos, faz uso intencional dos traços de fala em seus textos.

No que se refere às teses, como já mencionado, foi encontrada somente uma. Schroder (2012) averiguou a relação dialógica entre o Livro Didático Público Paranaense de Língua Portuguesa e Literatura (LDP-PR) e os livros representantes do gênero discursivo Livro Didático de Língua Portuguesa (LD-LP). A partir de uma perspectiva sócio-histórico-

discursiva e empregando fontes bibliográfica e documental, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, realizou uma reflexão teórica sobre os gêneros discursivos (BAKHTIN) e sobre a abordagem sócio interacionista e sua apropriação da concepção bakhtiniana, e discute a questão da didatização dos gêneros (SCHNEUWLY e DOLZ). Na segunda, aplicou esses pressupostos ao LDP-PR com o intuito de verificar o encaminhamento didático dado aos gêneros discursivos empregados neste material didático. Os resultados revelaram que o LDP-PR inova na escolha do conteúdo temático, mas mantém o estilo (marcado pelo emprego de discursos injuntivos, explicativos e expositivos) e a construção composicional (de textualidade multimodal) típicos do gênero LD-LP.

Com base na busca realizada a partir das palavras-chave *gênero oral, livro didático e Língua Portuguesa*, obtivemos um total de três dissertações e nenhuma tese. Dentre as dissertações, as pesquisas já elencadas de Gomes (2012) e Cruz (2012) novamente foram selecionadas. Sendo assim, apresentamos na sequência somente a dissertação nova selecionada.

Gondim (2012) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de verificar se as atividades de produção e compreensão orais e escritas dos LDs de português e língua estrangeira (PLE) propiciam o desenvolvimento das capacidades de linguagem do falante da Língua Portuguesa como língua estrangeira. Os pressupostos teóricos adotados foram da perspectiva das capacidades de linguagem a partir de Dolz, Pasquer, Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (1998, 2004). Tais capacidades subdividem-se em capacidade de ação, capacidade discursiva e linguístico-discursiva. Foram analisados sete livros didáticos de PLE de diferentes níveis e de uso recorrentes no país, buscando identificar quais dessas capacidades são trabalhadas nas atividades orais e/ou escritas. Os resultados revelaram uma predominância de atividades que tratam de conteúdos gramaticais em detrimento de atividades que venham a possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem do falante da língua. Assim, as atividades de produção e compreensão orais e escritas dos livros didáticos pouco auxiliam no desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Com o intuito de mapearmos e reunirmos o maior número de pesquisas com foco no trabalho com a oralidade em livros didáticos, também realizamos outras buscas a partir dos seguintes termos: *oralidade, letramento, livro didático e gêneros textuais; gêneros orais, letramento e livro didático*, resultando em nenhum trabalho. Ao utilizarmos os termos *língua portuguesa, oralidade, letramento e livro didático*, surgem as pesquisas de Oliveira (2011) e Nascimento (2011), já apresentadas.

A partir dos estudos acerca do trabalho com gêneros orais abordados em livros didáticos, identificamos algumas semelhanças entre nossa pesquisa e as mencionadas, como o tipo de análise (qualitativa e interpretativa) e o referencial teórico. No entanto, as leituras das pesquisas confirmam a originalidade do presente estudo, visto que não foram encontrados muitos trabalhos e só uma realizada no Estado do Paraná, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Além disso, a escolha do *corpus* (livros didáticos de 6º ano do Ensino Fundamental) aconteceu devido a poucos materiais publicados destinados a esse segmento de ensino.

Nesse contexto, o estudo que trazemos visa a propiciar o entendimento das atividades apresentadas nos LD como um caminho e não como o único meio de se trabalhar com os gêneros orais em sala de aula. E mais, tentará contribuir para desmitificar a teoria da grande divisa entre oralidade e escrita (GOODY; WATT, 2004). Essa teoria considera os usos orais e escritos da língua como dicotômicos, ou seja, há marcas que caracterizam cada uma dessas modalidades. Tfouni (2010) afirma que, no caso do oral, “teríamos por trás um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo, e, na escrita, um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico” (p. 35). Street (2010) ressalta que a grande divisa está diretamente ligada ao modelo que o autor entende como autônomo de letramento, ou melhor, modelo que coloca em evidência a língua escrita, dissociando-a do contexto social, conseqüentemente, da oralidade.

Esta dissertação constitui-se desta introdução, três capítulos e as considerações finais. No capítulo 1, *Oralidade e Letramento como construtos ideológicos*, refletimos sobre os conceitos a respeito do uso da leitura, da escrita e da oralidade como práticas sociais a partir dos Novos Estudos do Letramento, concebidos por Street (2010, 2014), Tfouni (2010), Magda Soares (2012, 2013), na área da Linguística Aplicada. Discutimos também a concepção de letramento, os gêneros discursivos/textuais e a relação dos gêneros com o ensino, partindo das perspectivas enunciativa e interacionista da linguagem, apresentadas por Bakhtin (2003) e Marcuschi (2010) que refletem sobre as práticas orais no ensino de Língua Portuguesa.

No capítulo 2, *Metodologia da pesquisa*, caracterizamos a metodologia da pesquisa, contextualizando-a, e expomos como ocorreu a escolha do *corpus*, bem como situamos as diretrizes dos documentos oficiais em relação ao eixo oralidade.

No Capítulo 3, *O eixo oralidade na unidade temática*, apresentamos as análises e discussões a partir dos três dos livros didáticos selecionados: o primeiro “Português Linguagens”, de Roberto William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, ed. Saraiva, 2012; o segundo “Projeto Teláris: Português”, de Ana Trinconi Borgatto e Vera Terezinha

Marchezi, ed. Ática, 2012; por último, “Vontade de saber Português”, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, ed. FTD, 2012. Essas análises levaram em consideração os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Para finalizar, nas *Considerações finais*, apresentamos os resultados do trabalho, retomando os objetivos iniciais da pesquisa, relacionando-os com a teoria discutida e apontando para possíveis contribuições do trabalho para a prática social.

## CAPÍTULO I

### ORALIDADE E LETRAMENTO COMO CONSTRUTOS IDEOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o aporte teórico que norteou esse trabalho e está dividido em três seções, como segue: Em cena, o letramento; protagonismo da oralidade e gêneros textuais e ensino.

Na primeira seção, discorro sobre a visão histórica acerca do letramento, fundamentando-me em Street (2010, 2014), Kleiman (2012), ROJO (2009), Marinho e Carvalho (2010), Tfouni (2010), Soares (2010, 2012, 2013), entre outros. Na segunda seção, exponho os conceitos de oralidade, apoiando-me em Marcuschi (1997, 2010, 2011), Fávero (1999), Rojo e Batista (2014), Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013), Kleiman (2002), entre outros. Na terceira seção, apresento um resgate histórico a respeito dos gêneros textuais no ensino, baseando-se em Bakhtin (1998, 2000, 2003), Cruz (2011), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Mascuschi (2011), Tfouni (2010), entre outros.

#### 1.1 EM CENA, O LETRAMENTO

O termo letramento é recente nos estudos acadêmicos brasileiros. Ele é datado da década de 1980 e tem como objetivo relacionar as mediações ocorridas entre os sujeitos e suas relações sociais e o mundo da cultura escrita. A partir desse marco, o termo passa a ser estudado em uma amplitude maior do que alfabetização, uma vez que esta estava direcionada ao processo de decodificação da língua escrita. Ou seja, a escrita e seu fenômeno de aprendizagem estavam ligados à escola, de maneira geral; à escolarização, no sentido específico da palavra (COOK-GUMPERZ, 2008).

Nesse contexto, caberia à escola a função primeira de ensinar a ler e a escrever. No entanto, alfabetizar o aluno é apenas o primeiro passo para dar sequência a uma etapa que nunca se encerra: o letramento. Nas palavras de Soares (2012), o letramento é o “uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas que envolvem a língua escrita” (p. 89).

A autora ainda ressalta que o termo letramento é uma tradução da palavra inglesa “*literacy*”, a qual significa nesse contexto tanto letramento quanto alfabetização. Dessa forma, é possível dizer que ela concebe alfabetização (alfabetização do código da leitura e da escrita pelo sujeito) como pré-requisito para o letramento (apropriação e uso social da leitura e da escrita pelo sujeito). Subjacente a essa concepção de letramento, verificamos o argumento de

que a escrita pode trazer consequências de ordem social, cultural, política, econômica e linguística, “quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (SOARES, 2012, p. 17).

Corroborando a afirmação de Soares (2012), Kleiman (2012) compreende que o termo letramento começou a ser usado no Brasil a partir da publicação da obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, por Kato (1986), na qual a autora tinha como objetivo destacar quais aspectos de ordem psicolinguística estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar de crianças. Relacionou o termo letramento à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo e atendendo à demanda social da sociedade que prestigia a língua padrão. Nesse caso, a autora associou o termo letramento ao domínio individual de uso da linguagem escrita, reconhecendo como letrado aquele que usa a língua na sua variedade culta, pois a norma-padrão seria “consequência do letramento”. Nesse caso, a língua falada culta seria consequência do letramento.

Assim, em 1986, o termo passou a constituir o cenário educacional brasileiro. Ele, então, deixa de ser tratado como sinônimo de alfabetização e passa a ter uma conotação maior, reconhecida inclusive por dicionários. O dicionário Houaiss (2009) apresenta três significados para o termo: 1. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2. Alfabetização (‘processo’). 3. (Década de 1980) Conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos (DICIONÁRIO HOUAISS, 2001, p. 1474).

Ainda nos anos 1980, Leda Verdiani Tfouni publica a obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” pela Editora Pontes, na qual a autora expõe a distinção entre alfabetização e letramento, reconhece o lado social do letramento e oferece maior credibilidade ao que, a partir dessa época, concebe-se como letramento. A autora publica também “Letramento e Alfabetização” (Editora Cortez, 1995), em que ressalta a formulação de uma teoria do letramento voltada não apenas para a aquisição de leitura e escrita, mas que focaliza os aspectos sócio-históricos de um sistema escrito de uma determinada sociedade.

Na década seguinte, Ângela Kleiman e Magda Soares lançam, respectivamente, as obras: “Os significados do letramento” e “Letramento: um tema em três gêneros”, as quais contribuíram com reflexões teóricas e metodológicas relacionadas ao letramento, reafirmando e enfatizando o seu papel social.

Street (2014), na obra traduzida por Marcos Bagno (2014, p. 127), afirma que o letramento não necessariamente precisa ter relação com a escolarização ou com a pedagogia, uma vez entendido como práticas sociais de leitura e escrita descarta a ideia de supremacia do letramento escolar em relação a outros letramentos.

Apesar desses estudos usarem a terminologia letramento, alguns pesquisadores defendem que seria mais adequado o uso da nomenclatura “letramentos” (no plural). O artigo de Cerutti-Rizzatti (2009) expõe que há uma complexidade na questão da simples definição do letramento. Por isso, uma pergunta mais atual em relação ao letramento seria elevar a questão ao plural, assim, em vez de discutirmos sobre o que é letramento, deveríamos perguntar o que são letramentos. Analisando, sobretudo, as implicações e repercussões que a “(des)construção” desse conceito traz consigo, percebemos que essa forma de conceber letramentos difere da anterior. Street (*apud* Soares 2012) ressalva que

[...] seria, provavelmente, mais apropriado referir-nos a letramentos do que a um único letramento, e devemos falar em letramentos e não letramento, tanto no sentido de diversas linguagens escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita (p. 47).

Nesse sentido, é fundamental falar que há muito tempo o letramento não se basta dentro de uma perspectiva psicológica e histórica apenas, mas se abre à perspectiva social e etnográfica, que se consolidou com Heath<sup>3</sup> (1983) e Street<sup>4</sup> (1984), nos anos de 1990, sob a nomenclatura de *New Literacy Studies* – Novos Estudos de Letramento. Essa perspectiva, de certa forma, humaniza a questão uma vez que amplia a visão, mostrando as lacunas e o entorno do problema. Para Heath e Street, o letramento não cabe em uma análise fechada, mas se estende para a questão do social e política, da vida do homem real na sociedade contemporânea. Dessa forma, entendemos que o contexto social em que o indivíduo participa é que determina as práticas e os usos da leitura e da escrita. Nas palavras de Hassen (2004), “ao vincular letramento e os contextos de sua produção, aceitamos que não há letramento, mas letramentos” (p. 08).

---

<sup>3</sup> Citado por Kleiman (1995).

<sup>4</sup> *Idem* / ou citado por Kleiman (1995).

Os NLS estão ligados diretamente a pesquisas etnológicas, ou seja, estudos das práticas sociais de leitura e de escrita de uma determinada comunidade. Alguns estudiosos, como Barton e Hamilton (2004), atribuem a essa perspectiva a “abordagem sócio-cultural”.

Nos contextos sociais de pesquisas, são verificados como se apresentam os eventos e as práticas de letramento, uma vez que nossas leituras e produções escritas têm relação com o contexto em que estamos inseridos. Isso significa que as interações estabelecidas nos processos de leitura e de escrita nos levam a compreender e a organizar a função de como participamos do mundo letrado. A partir dos NLS, os contextos sociais em que o indivíduo está inserido são importantes para verificarmos o quanto a leitura e a escrita são utilizadas e valorizadas nas interações. Por isso, a preocupação em se descrever/compreender como esse indivíduo participa das práticas de letramentos.

A nova perspectiva trouxe à cena o reconhecimento de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Segundo Street (2014), o primeiro modelo está dissociado do contexto social e um dos seus objetivos é desenvolver a habilidade de decodificação, tendo a escrita como a forma de prestígio na sociedade. Esse modelo associa o letramento à alfabetização escolar e determina o aprender como função primeira das escolas. Assim, a instituição escolar é a responsável por ensinar as habilidades de leitura e escrita por meio de mecanismos formais como: a repetição, a memorização e atividades descontextualizadas. De acordo com Street (2014), o modelo autônomo de letramento é um “[...] conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculadas do contexto social - e nos procedimentos e papéis sociais por meio dos quais esse modelo de letramento é disseminado e interiorizado” (p. 129).

Esse modelo está ligado diretamente ao ensino tradicional da língua, uma vez que os métodos de ensino da língua, ainda vigentes, por exemplo, em muitas escolas brasileiras, são propostas mecânicas. Esse ensino tradicional não instrumentaliza a pessoa para que ela consiga colocar em prática as habilidades de leitura e escrita. Um exemplo que evidencia essa situação, muito comum hoje, é quando precisamos preencher formulários de empregos, dentre outros. Se não erramos algum dado, ficamos em dúvida em como preenchê-lo, ou seja, esse ensino tradicional trabalha com as atividades de leitura e escrita desvinculadas do contexto social, não prepara o cidadão para vivenciar, na prática, situações simples como as relatadas acima. Por isso, essa concepção reforça a decodificação de textos, desvinculados do contexto de produção. Segundo Tfouni (2012), esse modelo de letramento se vincula estritamente à escrita e, por consequência, à alfabetização, criando, assim, uma lacuna entre os que são

alfabetizados e os não alfabetizados. A forma do texto prevalece em relação à função, ou seja, o que se pretende, como e para que se escreve fica relegado a um segundo plano no que tange à aquisição da leitura e escrita.

Assim, ao optar por ou legitimar esse modelo autônomo de letramento, a escola concebe ao estudante a responsabilidade do fracasso escolar. É comum ouvir de profissionais da educação as seguintes afirmações: “os alunos não aprendem a ler e a escrever porque são pobres”, “não têm o que comer”, “eles são desinteressados”, “a família não participa da vida escolar do filho”, entre outras. Nas palavras de Jung (2009), “esse modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo” (p. 47).

Para tanto, esse modelo de letramento está ligado diretamente à escrita, não considerando o contexto social e cultural desse letramento, voltado para a codificação e decodificação de textos escritos, ou seja, as práticas orais e escrita são entendidas como descontextualizadas do processo sociocomunicativo. Desse modo, nas palavras de Tfouni (2010), “a escrita aparece como uma **força superior**, que **combate** e **triunfa** sobre a oralidade” (Grifo no original) (p. 37).

Já o segundo modelo, o ideológico, está vinculado à prática social, ou seja, como o indivíduo interage com a leitura e a escrita no seu cotidiano, isto é, como ele faz uso da escrita em contextos específicos. Por isso, esse modelo de letramento entende a fala e a escrita como inseparáveis, implicando em uma situação de troca, de cumplicidade uma com a outra. No entanto, devemos considerar que os aspectos formais, tais como decodificação, a relação som/forma é necessária para que possamos colocar em prática a leitura e a escrita. Assim, Street (2014) afirma que o modelo ideológico “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todas as culturas e em estruturas de poder” (p. 172).

Nas palavras de Street (2010),

o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre que letramento deve ser distribuído, e por que a fim de levar à atribuição de poder, ao empoderamento das pessoas. Nesse sentido, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo (p. 09-10).

Na verdade, o modelo autônomo mostra-se, para Street, profundamente ideológico porque disfarça a abordagem supostamente neutra ao privilegiar práticas de letramentos de grupos específicos de pessoas. O autor ainda ressalta (2010)

[...] que o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido (p. 10).

De acordo com esse modelo de letramento, as habilidades de leitura e escrita não podem ser separadas de seus usos, necessitando, portanto, observarmos outros contextos sociais que não somente as instituições escolares para que consigamos pôr em prática essas habilidades indispensáveis para o nosso convívio em sociedade. Comungando com Street, Rojo (2009) também considera que

os usos e práticas sociais de linguagem envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais e globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, entre outros), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (p. 98).

Ligados a esses modelos, essa nova perspectiva trouxe ainda dois conceitos básicos de letramento: os eventos e as práticas. Ainda retomando Street (2010), o autor afirma que a distinção desses fenômenos é puramente metodológica, uma vez que orienta pesquisadores a observar situações que envolvem a língua escrita para identificar as características dessa situação. Os eventos de letramento para Heath (1983) são qualquer ocasião na qual a escrita cumprisse um papel dominante na natureza da interação entre participantes e seus processos interpretativos, ou seja, são situações em que a língua escrita estabelece a interação e o processo de interpretação das partes envolvidas.

Entendemos eventos de letramentos como atividades diárias em que precisamos interagir, de maneira particular, para que possamos participar, efetivamente, nas interações cotidianas que envolvem um texto escrito. Um exemplo dessa participação é mãe e filho

adolescente pesquisando, em sites, informações sobre profissões para saber qual poderia se encaixar ao perfil do filho. Esse exemplo se caracteriza como um evento de letramento, uma vez que, segundo Jung (2009, p. 48), “houve a interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas. Isso salienta que tal interação passa a ser um aspecto relevante nas relações estabelecidas em um evento de letramento”. Assim, nas palavras de Barton e Hamilton (2004),

los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas. La noción de eventos acentua la naturaleza situacional de la literacidad com respecto a que esta siempre existe em um contexto social. E mais, los textos son una parte crucial de los eventos letrados, de tal forma que el estudio de la literacia es en parte un estudio de textos, de la manera como se han producido y se eran usado (p. 114).

É importante salientar que o texto é um ingrediente imprescindível para que ocorra um evento de letramento, pois, de acordo com os NLS, o trabalho com o texto colabora para que compreendamos como ele foi produzido e utilizado em diferentes contextos. Ou seja, como ressalta Barton e Hamilton (2004), dentro de uma cultura há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. Assim, os eventos são atividades de leitura e escrita que realizamos dentro de um determinado contexto. Compreendemos aqui, para os fins desta pesquisa, que, embora o foco nos eventos seja o texto escrito, a fala é constituinte desses eventos.

Já as práticas de letramento, segundo Street (1995), designam o comportamento e as concepções culturais e sociais dos participantes de um evento de letramento. Tanto os eventos quanto as práticas de letramento são constituídos pela presença ou pela referência ao texto escrito. Barton e Hamilton (2004) afirmam que “qualquer estudo das práticas letradas deve, portanto, situar a leitura e a escrita em seus contextos e objetivos de uso mais amplos” (p. 118).

As práticas de letramento conferem aos usos da leitura e da escrita uma situação específica, isto é, carregamos o conhecimento cultural para uma atividade na qual a leitura e a escrita estão inseridas. Isso significa, segundo Marinho (2010), que as práticas não são atividades diretamente observáveis, porque envolvem processos internos, muitas vezes, inconscientes, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

Toda prática letrada influencia, diretamente, no que é significativo ao indivíduo e no que diz respeito aos usos reais, sociais e culturais da leitura e da escrita. Por isso, não podemos entender que há um letramento único e que esse serve para todas as sociedades. Temos sempre necessidade de aprender algo, de acompanharmos as mudanças sociais, políticas, culturais, tecnológicas que estão direcionadas aos usos dessa leitura e escrita para o contexto atual e real. Assim, se considerarmos o letramento como sinônimo de prática social, somos levados a acreditar que, de acordo com Street (2014), “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” (p. 41), independentemente do “nível” de escolarização que tenha. Sendo assim, o letramento não promove sozinho o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação.

Diante desse cenário, seria significativo, pensando no contexto escolar, que as escolas aproveitassem o conhecimento prévio, ou seja, as práticas letradas que os alunos trazem para a sala de aula. Reconhecer e ampliar esse conhecimento cultural. Ainda nas palavras de Street (2014), “se assim fizerem e forem capazes de partir do letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo, isso, então, os levará a melhorar o desempenho na escola e na sociedade em geral” (p. 203).

É relevante não atribuímos somente à escola o papel de ensinar a leitura e a escrita, pois ela é apenas um “domínio social” da aprendizagem. Se delegarmos à escola a função primeira de ensinar a ler e a escrever, estaríamos reforçando a ideia de um letramento dominante e formal, deixando de considerar outras práticas existentes no nosso cotidiano, como, por exemplo, da igreja, do clube, da família, entre outros. Assim, “cualquier estudio de las prácticas letradas debe, por lo tanto, situar la lectura y escritura en estos contextos y motivaciones de uso más amplios” (BARTON & HAMILTON, 2004, p.118).

É fato que o letramento e a alfabetização são processos interligados, mas distintos no que tange à duração dos processos. A alfabetização se legitima quando o sujeito chega ao domínio do código, enquanto o letramento pode ser visto como um processo sem fim. Sempre haverá algo a ser aprendido, sempre haverá novas leituras a serem feitas, novas maneiras de pensar e executar tarefas, novas atitudes diante de ritos e mitos.

Em suma, o letramento é um processo que independe da alfabetização, mas que pode estar atrelado a ela. Outra questão relevante é que a ligação que se faz do letramento com a alfabetização pode causar dano à sociedade, pois o não alfabetizado pode abdicar de sua cultura, de seus conhecimentos de mundo em favor de uma cultura “letrada” da qual ele

participa apenas como expectador. E isso empobrece a diversidade de culturas e saberes da sociedade.

Entendendo o letramento como um processo e uma prática social é que situamos a nossa pesquisa, pois ela trará à discussão o modo como o trabalho com a oralidade é abordado no livro didático e qual a função dela para preparar os sujeitos para práticas letradas situadas. Queremos compreender como o conhecimento oral, ou melhor, a cultura oral, é trabalhada na escola, pois ainda hoje muitos grupos ou sociedades vivem em uma cultura predominantemente oral.

De acordo com Fávero (1999), devemos considerar o estudo da língua falada na escola, pois

Parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons (p. 10-11).

Segundo Schneuwly (2004), como falamos letramentos no plural também devemos falar em formas orais e escritas umas em relações às outras, recíproca dependência como o caso da exposição oral, do teatro, da leitura para os outros, dos debates, da conversa cotidiana, ou seja, práticas e linguagem diferenciadas que acontecem pelo uso da palavra falada por meio da escrita. Essas deveriam ser práticas de um trabalho escolar.

Assim sendo, apesar da linguagem oral estar presente na rotina da sala de aula, na leitura de instruções, correção de exercícios, entre outras atividades, ela é pouco trabalhada, ocupando um lugar limitado, fronteiro no espaço escolar. Contudo, os documentos oficiais reforçam que a modalidade oral da língua deve ser um dos eixos a ser trabalhado metodicamente ao lado da leitura e da escrita. O objetivo, então, do ensino da linguagem na escola é acrescentar práticas sociais do uso da língua oral e escrita. Na próxima seção, discutiremos alguns conceitos de oralidade e apresentaremos o conceito adotado neste trabalho.

## 1.2. CONCEPÇÃO DE ORALIDADE

Partindo do pressuposto de que o ensino da língua, a partir dos PNC (1998) e das DCE (2008), é trabalhar com os gêneros textuais, não podemos deixar de inserir os gêneros orais nas atividades escolares.

Concordamos com Marcuschi (2010) quando ressalta que não podemos mais separar fala e escrita, pelo menos não podemos mais considerar tão distintamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, pois quando entendemos a concepção de língua e texto como objetos de ensino, focalizamos língua e texto como um conjunto de práticas sociais.

Nas palavras de Marcuschi (1997, p.119-120),

[...] já não se pode observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita sem considerar a distribuição de seus usos na vida diária. Assim, fica difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre fala e escrita centrando-se exclusivamente no código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como práticas sociais (p. 119-120).

Dessa forma, entendemos o quão importante é identificar as práticas sociais que constituem o uso da língua (oral e escrita), mais do que definir o *status* de cada uso dentro do cenário real das atividades desenvolvidas pelo homem. Marcuschi (1997) afirma “que essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justifica que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de contínuo tanto sócio-histórico como tipológico” (p. 120).

O autor (1997) discute e critica a dicotomia entre oralidade e escrita, tomando como base teórica autores como Graff (1995) e Frago (1994), que apresentaram a fala como adquirida em situações informais do cotidiano e a escrita em situações formais, como a escola. Por isso, a escrita recebe o *status* de maior prestígio na sociedade e está diretamente ligada à alfabetização e à escolarização. Segundo Marcuschi, no entanto, esse prestígio não é real, é sim um engano.

Mesmo a escrita tendo sido inventada pelo homem, depois da existência da oralidade, ela hoje está presente nas práticas sociais cotidianas e muitas vezes em conjunto com a oralidade. Exemplos dessa escrita usada em contextos do cotidiano das pessoas e que têm

relação direta com a oralidade são: aula, discussão sobre a elaboração de um documento no trabalho, escrita de um bilhete na família, conversa entre amigos, entre outras.

Pensando nessas práticas, os objetivos de usos da escrita são diferentes dependendo das práticas sociais, ou seja, o papel relevante dessa escrita difere de situação para situação. Para ilustrar a importância da leitura e da escrita na vida diária, tomo como exemplo o meu avô. Um descendente de italiano nascido no Brasil que viveu a vida toda na zona rural e que estudou até o que hoje denominamos 5º ano do Ensino Fundamental I. Ele trabalhou na roça plantando e tinha também algumas cabeças de gado, produzindo, para o seu sustento, leite e queijo.

Em 2012, então com 87 anos, ainda tirando leite da vaquinha, conversando com ele (se tinha uma coisa que gostava de fazer, era falar com os netos), sentado em sua cadeira de varanda, perguntei se durante a vida e para o trabalho dele era importante saber ler e escrever. Ele me respondeu que não, que a escrita e leitura não faziam diferença para realizar a função de cuidar da terra e dos animais. No entanto, alegou todo orgulhoso que, mesmo tendo estudando pouco, “não fazia feio na leitura e na escrita” e que fazia uso dessas práticas quando tinha de ler e escrever cartas para as irmãs da minha avó (ela era analfabeta), fazer a lista de compras que a minha avó ditava para ele não esquecer nenhum produto, ler receitas e bulas de remédios, assinar cheques, pegar o ônibus, ler as placas com endereços, isto é, como sempre me dizia “eu me virava, não precisava de ajuda de ninguém”.

Diante do exposto, reconhecemos a posição de Marcuschi (1997) quando afirma “que ainda não sabemos com precisão que gêneros de textos (orais e escritos) são os mais correntes em cada um dos contextos acima apontados e quem é que faz uso mais intenso da escrita dentro deles” (p. 121). O que fica claro, é que a escrita se tornou um instrumento importantíssimo para as pessoas nas sociedades, pois ela é vista como um meio para se chegar ao conhecimento propriamente dito. Trata-se de uma ideologia que visa à exclusão social de sociedades e de pessoas, uma ideologia reconhecida por Graff como o mito do letramento, como se a letra significasse a vida. Signorini (1994), assim como Graff, critica esse mito, em um artigo intitulado “*A letra dá a vida, mas também pode matar*”.

Segundo Marcuschi (1997), existem tendências que estudam as relações entre língua falada e língua escrita. A primeira está focada nas relações de uso da língua falada e escrita. Portanto, a análise está voltada para o **código**, a partir do qual se determinam distinções entre elas (grifo nosso):

Fala	Escrita
Contextualizada Implícita Redundante Não-planejada Imprecisa Não-normatizada	Descontextualizada Explícita Condensada Planejada Precisa Normatizada

Essa perspectiva está diretamente ligada a muitas gramáticas de uso hoje que ressaltam a forma, a língua como sistemas de regras, reduzindo a língua à memorização de regras gramaticais. E ainda, a escrita é reconhecida como mais complexa que a fala.

Na segunda tendência, a escrita está relacionada às **capacidades cognitivas do indivíduo** (grifo nosso). Marcuschi (1997, p. 130) destaca que

[...] A supervalorização da escrita leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Separa as culturas civilizadas das primitivas. [...] A escrita seria a responsável pelo seguimento do raciocínio silogístico.

Essa tendência restringe a escrita a um grupo de letrados, àqueles que sustentam o poder social, uma vez que a nossa sociedade não é idêntica em relação ao letramento.

A terceira tendência relaciona a escrita e a fala aos **processos educacionais** e às **propostas acerca do tratamento da variação** na relação entre padrão e não-padrão linguístico nos contextos de ensino formal (grifo nosso). De acordo com Marcuschi (1997, p. 131), nessa tendência verifica-se a preocupação com regularidades e variações. Distingue-se entre:

Língua padrão Língua culta Norma padrão	Variedade não padrão Língua coloquial Norma não padrão
---	--

O autor destaca que o interessante aqui seria reconhecer que a variação acontece tanto na fala quanto na escrita, o que evitaria tratar a escrita como sinônimo de língua padrão.

A última tendência caracteriza-se como **visão interacionista** e seus fundamentos centrais baseiam-se, segundo Marcuschi (1997, p. 132), na seguinte percepção:

<p style="text-align: center;">Relação dialógica no uso da língua Estratégias linguísticas Funções interacionais Envolvimento e situacionalidade Formulacidade</p>
--

Nessa perspectiva, apresentam-se as estratégias de organização textual – discursiva e interpretativa para analisar os usos da língua.

Nessa última perspectiva, as relações entre fala e escrita não são dicotômicas, pois são dinâmicas e se concretizam no uso língua. No entanto, os estudos sobre a relação entre língua falada e língua escrita estão focalizados geralmente na escrita. Por isso, Marcuschi (1997) defende que:

[...] as afirmações feitas sobre a escrita fundam-se na gramática codificada e não na língua escrita enquanto texto e discurso. Em suma o que conhecemos não são nem as características de fala como tal nem as características de escrita; o que conhecemos são as características de um sistema normativo da língua (p. 133).

No que diz respeito às semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita, precisamos considerar que há práticas sociais mais voltadas para a escrita e outras para a tradição oral. Para ilustrar essa situação, tomamos como exemplo a área jurídica. Nesse contexto, temos muito presente o uso da escrita, pois as leis devem ser entendidas em sua forma escrita, todavia nos tribunais de júri, as sessões são orais. Assim, é “inadequado distinguir entre sociedades letradas e iletradas de forma dicotômica. Oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas”. (MARCUSCHI, 1997, p.135)

Em suma, o conceito adotado de oralidade neste trabalho está em consonância com essa última perspectiva apresentada por Marcuschi (1997), uma visão interacionista de língua, segundo a qual a língua oral deve ser analisada na perspectiva do uso, enquanto prática social. Portanto,

[...] Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p.17).

Também entendemos a importância de se propiciar, no cenário escolar, atividades relacionadas aos gêneros orais, que possibilitem aos alunos compreender suas práticas sociais de uso da língua, nas quais muitas vezes fala e escrita constituem conjuntamente essas práticas, e legitimar essas e outras práticas de uso efetivo da linguagem, bem como dos saberes construídos por meio dessas práticas.

Dessa forma, reforçamos que o ensino da oralidade não pode estar desvinculado da escrita, ou seja, o professor precisa mostrar, segundo Fávero, Andrade e Aquino (1999), “que fala e escrita não podem ser dissociadas e que elas se influenciam mutuamente. É importante valorizar a linguagem presente nos textos falados pelos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre sua língua materna” (p. 116). E ainda, fala e escrita são modalidades de uso da língua com características próprias e que utilizam o mesmo sistema linguístico. Isso não quer dizer que são formas dicotômicas da língua como tradicionalmente eram consideradas.

Segundo Schneuwly (2004), quando falamos em letramentos no plural também assim devemos falar em formas orais e escritas umas em relação às outras, em aproximação, mútua dependência como o caso da exposição oral, do teatro, da leitura para os outros, dos debates, da conversação cotidiana, isto é, práticas de linguagem diferenciadas que acontecem pelo uso da palavra falada por meio da escrita. Essas deveriam ser as práticas desenvolvidas no contexto escolar.

Dessa forma, antes de mais nada, quando consideramos o ensino da compreensão e produção de gêneros orais, tanto quanto os escritos, estamos possibilitando um ensino e aprendizagem que requer uma mudança na concepção de língua(gem), é preciso se libertar do purismo linguístico, da ideologia da norma padrão, uma vez que oralidade e escrita se misturam, se hibridizam, constituindo novos gêneros, novas práticas sociais. Assim, há necessidade de sistematização, reflexão, planejamento de gêneros orais que reconheçam as singularidades desses gêneros e o que significam para os grupos sociais que os utilizam, inclusive em termos ideológicos, promovendo a ampliação da ação discursivas dos alunos.

Desse modo, precisamos reconhecer, trabalhar e legitimar a variação linguística. Precisamos ter claro que, quando adotamos o conceito de práticas de letramento, estamos

reconhecendo os usos da língua, assim, “o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso” (MARCUSCHI, 2010, p.16).

Com a democratização do ensino, o estudante das classes menos favorecidas ganhou um lugar na escola. O ingresso desse estudante trouxe um conflito entre a linguagem ensinada na escola (norma culta) e a linguagem das camadas populares. Diante desse contexto, os documentos oficiais e os LDs passam a contemplar a variedade linguística como atividade de oralidade. Contudo, a escola ainda não sabe como trabalhar com essa variação linguística, mesmo sendo um avanço em relação à pedagogia tradicional que entendia a variação como um erro que devia ser corrigido. Faraco (2008) ressalta que:

Nos livros, os fenômenos de variação linguística são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do ervo como passo de fundo). Quando se fala em variedade da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região (p. 179-180).

Outro ponto a ser analisado é o fato dos LDs abordarem o português rural apresentando-o de maneira “anedótica”, reforçando um clichê e não colaborando para a compreensão histórica, social e cultural das formas entre os falares urbanos e os rurais. Contribuem assim para o preconceito linguístico e social.

Os LDs trabalham superficialmente a variação estilística. Eles visam a reforçar a ideia de uma língua adequada ou inadequada, dependendo do contexto. Por isso, é comum exercícios que pedem aos alunos para identificarem esses contextos, como exemplo: é inadequado um professor universitário, numa conferência, usar variedades menos padronizadas. Ou, em uma entrevista de emprego usar também uma língua não padronizada. Diante disso, Faraco (2008) rebate:

[...] Ora, como bem sabemos, esta não pode ser uma afirmação categórica, não só a variação não estaque, mas também pelo fato básico de que um dos meios que os falantes utilizam para gerar sentidos é justamente a exploração estilística e retórica da variação (p. 180).

Diante desse cenário, raramente observamos nos LDs atividades voltadas para a variação social, pois essa variação retrata os contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades entendidas como norma não culta/padrão e as variedades da língua culta/padrão. Esse é um campo difícil de se aprofundar, uma vez que ainda estamos vivendo a cultura do erro em nosso país.

Cabe reiterar que o nosso compromisso, enquanto profissionais da educação, é colaborar para organizar uma pedagogia da variação linguística que não mascare a realidade linguística do país, que a identifique como multilíngue e ressalte de maneira crítica à variação social da língua. Nas palavras de Faraco, precisamos (2008):

Não de um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem: abandone criticamente o cultivo da norma – padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (p. 182).

Em síntese, precisamos de uma escola que mostre aos alunos como de fato é a nossa diversidade linguística, com a riqueza cultural, como patrimônio, de tal modo que se possa evitar as exclusões sociais e culturais edificadas na diferença linguística.

Na próxima seção, apresentamos uma discussão sobre gêneros textuais e ensino.

### 1.3 GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) QUE ORIENTA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Partindo do pressuposto de que os textos falados ou escritos se manifestam por meio de gêneros textuais, é importante ressaltar que foi a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996, que o trabalho com os gêneros ganhou força e espaço, no Brasil, tanto no contexto acadêmico quanto no educacional. E também assegura a língua como prática interativa de comunicação, a qual deve ser o objeto de estudo da escola. Para tanto,

É dever da escola aprofundar a utilização, por parte do aluno dos mecanismos de linguagem em instância privada e apresentar os componentes necessários para o estabelecimento profícuo desses mecanismos na instância pública. O conceito de gêneros textuais é basilar para essa discussão, já que se assume que, através deles, que acontecem efetivamente, as trocas interativas (CRUZ, 2011, p.117).

Mesmo que essa instituição ainda encontre dificuldades em se adaptar aos estudos da língua por meio dos gêneros textuais, é entendido, de acordo com os documentos oficiais, que esse é o caminho para um trabalho que possa fazer com que o aluno tenha a oportunidade de adaptar sua linguagem à situação de uso, ao seu interlocutor, ao espaço em que se encontra, entre tantos outros mediadores do evento comunicativo.

É importante ressaltarmos, também, que, apesar de apresentar exercícios recorrentes à oralidade, segundo os PCN (1998), é necessário levar em consideração, tanto em produção como em compreensão, os seguintes itens:

- Os gêneros orais primários e secundários;
- a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, seja em situações cotidianas ou públicas;
- variação linguística (que tem relação com o primeiro e último aspectos);
- a modalidade oral (como dicção, entonação, pronúncia, prosódia e gestualidade).

As orientações para a disciplina de LP estão centradas no trabalho com texto/contexto e na interação social das práticas discursivas envolvendo questões de uso, contextuais, valorizando o texto como unidade fundamental de análise, sugerido pelos teóricos do Círculo de Bakhtin. Por isso, as DCE (2008) sugerem “uma proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva” (p. 48).

Diante dessa perspectiva, a escola deve proporcionar a seus alunos diversas práticas sociais que usem a leitura, a escrita e a oralidade, com o objetivo de inseri-los nos diferentes meios de interação, promovendo, por meio de uma gama de textos, com diferentes funções sociais, o letramento do aluno. Por isso, as DCE (2008) sugerem que [...] as atividades orais precisam oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais, adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções). [...] praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir (p. 65).

Na continuidade, esse documento oficial vai além quando afirma que o trabalho com os gêneros precisa ser constante:

Isso significa que as atividades propostas não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar, emitindo opinião ou em conversas com os colegas de sala de aula [...]. O ato de apenas solicitar que o aluno apresente em seminário não possibilita que ele desenvolva bem o trabalho. É preciso esclarecer os objetivos, a finalidade dessa apresentação, as características textuais, o contexto social, o tema, organizar a sequência da apresentação (p. 66).

Até o século XX, a expressão ‘gêneros textuais’ era empregada pela retórica e pela literatura, associada aos gêneros épico, lírico e dramático. Ainda nesse mesmo século, Michail Bakhtin empregou-a em um sentido mais amplo, afirmando que todos os textos são estabelecidos socialmente e pertencem a um gênero. É importante entender a concepção de língua como fenômeno social, histórico e ideológico. Santos e Benites (2010) acrescentam que “a compreensão da importância com os gêneros no processo de ensino/aprendizagem passa a ser mais significativa tanto para o professor quanto para o aluno” (p. 52).

Em sua concepção dialógica, a produção de ideias, pensamentos e textos apresentam um caráter social, e a construção do conhecimento acontece por meio da interação entre o produtor e o seu interlocutor. Assim, ele entende a linguagem como um processo interativo que está ligado às relações, pois nos comunicamos com o “outro” e é a ele que tentamos persuadir ou contestar. Dessa forma, nosso discurso se efetiva por diversas vozes que colaboram para a organização da “nossa palavra”, que perpassa primeiro a palavra do interlocutor.

Bakhtin (2003) apresenta uma teoria que vai além do sistema estrutural da língua, de sua construção sintática e dos recursos linguísticos. Para o filósofo, a linguagem não é um sistema de formas abstratas, isolada. É preciso que a palavra ou a oração torne-se um enunciado e, para tanto, precisa estar inserida em contexto real de significação, em um ato enunciativo do qual participam o locutor e o interlocutor, alternando-se nesses papéis do discurso.

Levando em conta os conceitos bakhtinianos de que a língua é um fenômeno social, histórico e ideológico, constituindo, assim, um dos primeiros passos para a construção do conceito de gêneros discursivos, que também, são fenômenos sócio-histórico-ideológicos, não

podemos afirmar que há uma finitude em relação aos gêneros. Como a língua é viva e está em constante transformação, assim como a sociedade, igualmente não é possível determinar o número de gêneros que circula e nem a quantidade de esferas de comunicação. De acordo com Bakhtin (2003),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (p. 262).

O autor afirma que os textos apresentam características relativamente estáveis, e que nem sempre o produtor tem consciência disso. Nas palavras de Koch (2012), “essas práticas comunicativas são interacionais das quais participam os sujeitos de uma determinada cultura” (p. 55). E essas características determinam diferentes gêneros textuais ou discursivos (serão lidos como sinônimos neste trabalho), pois cada esfera da comunicação humana possui seus gêneros, apropriados as suas exigências, com determinados temas, estilos e composições.

Entendendo que há heterogeneidade de gêneros, Bakhtin diferencia os gêneros primários dos secundários. Os primeiros estariam ligados aos gêneros do cotidiano (diálogo, carta, entre outros), os segundos, aos literários e jornalísticos. De acordo com essa diferença, um diálogo do cotidiano, quando apresentado em uma obra literária, recebe uma nova interpretação, passando a integrar-se a um gênero secundário. Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) afirmam que,

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos e orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes (p. 97).

Em situações de interação verbal, os enunciados, nas palavras de Bakhtin, são relativamente estáveis para a determinação de um gênero, só acontecem em um contexto concreto de produção; assim, a necessidade de se ensinar um gênero sem perder seu valor social, ou seja, fora do seu contexto significativo e real. É importante não transformar o

trabalho com gêneros em mero pretexto para se ensinar um conjunto de regras que norteiam a língua padrão. É relevante considerar, segundo Geraldi (2002), que a produção textual atinge o âmbito discursivo quando se atende a alguns aspectos: O quê? Por quê? Para quem? Onde e quando? Como?

De acordo com Bakhtin, o gênero é estável porque está num contexto determinado, com uma temática e um interlocutor definido, e o “relativamente” mostra que a estabilidade não é total, ou seja, a mudança de um ambiente pode também mudar o gênero.

Para Marcuschi (2011), “não devemos conceber os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particulares na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas” (p. 18).

Nessa perspectiva, na produção textual, o tema (conteúdo temático), a construção composicional (o gênero pode ser reconhecido visualmente) e o estilo verbal (seleção operada nos recursos da língua: lexicais, fraseológicas e gramaticais) que caracterizam determinado gênero textual são acionadas e estabelecem um todo. Assim, o gênero textual mais adequado não é determinado de forma meramente espontânea. Conforme Koch (2012),

[...] quando escrevemos, não somos totalmente “livres” para utilizar indiscriminadamente qualquer forma textual; como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte (p. 58).

Dessa forma, o trabalho com leitura e com a produção textual se torna significativo para o educando quando este é realizado a partir de um gênero, pois há a possibilidade de estudá-lo dentro de um determinado contexto, considerando as condições de produção, o suporte em que é veiculado e a intenção do autor. Em ajuste com as Diretrizes Curriculares (2008), o trabalho com os gêneros é uma grande oportunidade de exercitar a língua nas diferentes situações de uso, evitando a produção de um texto em condições artificiais, ou seja, fora do contexto significativo e real do produtor.

Faz-se necessário, portanto, um trabalho que aborde os gêneros, tendo em vista uma função social e não atividades que partem de um gênero para uma prática social. O que deveria ocorrer nos LDs é que as atividades estejam voltadas para uma prática que leva ao

estudo do gênero. Por isso, é necessário explorar as condições de produção, de circulação e recepção do texto, pois é imprescindível que o indivíduo entenda por que está escrevendo, para quem, para quê, o meio em que o texto é veiculado e como ele é recebido ou utilizado no contexto social. Marcuschi (2005) reforça essa ideia ao afirmar que é impossível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros textuais, entendidos como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional, configurado concretamente em textos. Assim, o aluno precisa aprender e perceber a aplicabilidade desses gêneros na sociedade.

Para que o indivíduo compreenda como ocorre a aplicabilidade dos gêneros em contextos reais e concretos, Adam (2008) sugere que os textos sejam organizados por meio de sequências, esquemas linguísticos básicos que constituem os diferentes gêneros e variam de acordo com as circunstâncias sociais. Por isso, nas palavras do autor, “cabe ao produtor escolher, dentre as sequências disponíveis – descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa, dialogal – a que lhe parecer mais adequada, tendo em vista os parâmetros da situação” (ADAM, 2008, p. 136).

O trabalho com os gêneros, no contexto escolar, colabora para que os alunos apreendam determinadas sequências ou tipos textuais (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever), isto é, o que há de características comuns, segundo Koch (2012, p. 63), em termos de estruturação, seleção lexical, usos de tempos verbais, advérbios (de tempo, lugar, modo etc.) e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes à determinada classe social. Colabora, ainda, para que esses alunos comecem a se conscientizar de que todo cidadão participa de práticas sociais letradas.

Dessa forma, é imprescindível o trabalho com os gêneros textuais para que os indivíduos se apoderem de práticas de leitura e de escrita capazes de contribuir para que esse indivíduo participe como um cidadão ativo na sociedade em que está inserido.

O trabalho em sala de aula com os gêneros orais pode direcionar caminhos para que o professor crie condições mais concretas que estimulem, nos alunos, ações de oralidade e escrita, possibilitando o entendimento de que o exercício referente à oralidade não é menos prestigiado do que o referente à escrita. Eles precisariam reconhecer e compreender o uso da língua em práticas sociais situadas.

Neste capítulo, apresentamos o conceito de linguagem deste trabalho, que reconhece a oralidade como práticas sociais situadas, portanto essas práticas estão muitas vezes articuladas, dependendo do contexto ou dos propósitos sociais, e que, para fins pedagógicos,

adotamos e ratificamos o conceito de gêneros textuais ou discursivos presentes nos documentos oficiais que regulam a Educação Básica brasileira.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia adotada para a realização da pesquisa. Nele, expomos a justificativa da escolha do tipo de metodologia, a descrição do *corpus* e os procedimentos de análise de dados.

De acordo com Gil (1991), toda pesquisa precisa de que as ações desenvolvidas ao longo do processo sejam devidamente planejadas. Dessa forma, o planejamento é a primeira fase de pesquisa e envolve formulação do problema, delimitação dos objetivos e dos conceitos. Serrano (2011), também concorda com Gil, quando afirma que a pesquisa não se improvisa, se planeja, e como não é uma invenção, a escolha do método que será utilizado na pesquisa é muito relevante. Ressalta ainda que a pesquisa parte das possibilidades, ou seja, deve haver condições para se pesquisar, do contrário, corremos o risco de

[...] cairmos nas garras da fantasia infundada, do encanto desmedido [...] e nada disso produz conhecimento por si mesmo. [...] Todo processo de pesquisa se inicia com a humildade de reconhecermos nossa própria ignorância. [...] Podemos ter pistas [...] que nos levem a formular nossas hipóteses. [...] Iniciamos essa busca [...] que demanda apoios bibliográficos, recursos a fontes de informação, manejo de rios de documentação [...] (SERRANO, 2011, p. 14-15).

Assim, exponho na sequência as razões e os percursos para a escolha da metodologia, a justificativa da escolha e a descrição do *corpus*.

Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua, da área de concentração Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Metodologicamente, a investigação está amparada nos princípios da pesquisa do tipo documental (LÜDKE e ANDRÉ, 2013; GIL, 1991 e 1999; GODOY, 1995), dentro do paradigma qualitativo (LÜDKE e ANDRÉ, 2013; BOGDAN e BIKLEN, 1994; GODOY, 1995) e, de acordo com os pressupostos da Linguística Aplicada. A escolha pela pesquisa documental se deu em virtude de compreendermos a metodologia documental como a mais adequada à análise das atividades que envolvem o eixo oralidade apresentado em três unidades didáticas de editoras diferentes, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

## 2.1 A PESQUISA QUALITATIVA DOCUMENTAL

Esse tipo de pesquisa envolve a geração de dados descritivos, dados esses conseguidos no contato direto com a situação ou objeto de estudo. Por isso, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que

[...] os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos se vão agrupando (p. 50).

A pesquisa qualitativa é interpretativa. O que faz um trabalho ser qualitativo é o enfoque interpretativo substancialmente, e não o procedimento de coleta de dados (ERICKSON, 1989). Uma técnica de investigação não constitui um método de investigação. A pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural em que ocorre. Trata-se de gerar dados (MASON, 1996), procurando apresentar o sentido êmico dos fatos, ou seja, aproximar-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la. Para conseguir captar esse sentido, as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma como as ações das pessoas observadas. Assim sendo, todo o processo é interpretativo.

Segundo Denzin e Lincoln (2006),

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processo (p. 23).

Nesse paradigma de pesquisa, de acordo com Godoy (1995), a palavra escrita tem notoriedade, pois apresenta um papel importante no processo de transformação das fontes em

dados e na elaboração do relatório, “[...] em pormos as coisas em ordem para possibilitar a leitura por parte de um público que não esteve lá e que nos lerá esperando que façamos um correto casamento entre teoria e prática” (URIARTE, 2012, p. 7).

Assim, o estudo qualitativo pode oferecer três probabilidades de se desenvolver pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Para o nosso trabalho, a pesquisa documental é a mais adequada, uma vez que a nossa investigação se pauta na análise de livros didáticos. Godoy (1995, p. 21) ressalta que “os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados [...], merecendo, portanto, atenção especial”.

Um ponto relevante dessa abordagem é que os documentos apresentam informações que continuam as mesmas após longos períodos de tempo. Ademais,

[...] Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação (GODOY, 1995, p. 22).

Para o investigador é importante ter ciência que na pesquisa documental é imprescindível a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. A escolha desses documentos está fundamentada em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses. Depois, há a preocupação em avaliar os dados e uma das ações é a análise de conteúdo, que, segundo Godoy (1995), “na sua origem a análise de conteúdo tenha privilegiado as formas de comunicação oral e escrita [...]” (p. 23).

Assim, na pesquisa documental, o foco está na exploração do texto. Em nosso caso, reconhecemos que a análise de LDs já se constituiu material de investigações. No entanto, entendemos que há ainda pontos a serem salientados de modo mais específico como, por exemplo, a análise das atividades do eixo oralidade.

Gil (1999) mostra algumas vantagens da pesquisa documental: (1) os estudos documentais registram textos que, ao longo do tempo, podem se perder; (2) o custo da pesquisa é baixo, se levarmos em consideração que, em muitos casos, necessitamos somente da disponibilidade do pesquisador e (3) considerando o objeto de estudo, não há a necessidade do contato com outros sujeitos da pesquisa.

Consideramos que as vantagens desse tipo de pesquisa, para nosso trabalho, é a viabilidade de o estudo do eixo oralidade das quais os alunos participam, pois, por meio das atividades apresentadas, podemos compreender o que e como se apresenta aquilo que se espera do aluno.

Nesse sentido, realizamos a investigação documental do livro didático de Língua Portuguesa (LD) dos 6º anos, aprovados pelo PNLD, 2014, da Rede Estadual de Maringá / Paraná. Primeiramente, focalizamos as atividades que envolvem a linguagem oral. Em um segundo momento, destacamos se essas atividades respondem ao que os documentos oficiais apresentam enquanto o trabalho com a oralidade. Por fim, levantamos e analisamos as atividades propostas voltadas para os gêneros orais, nos LDs.

Na próxima seção, dedicamo-nos a detalhar a descrição do *corpus* da pesquisa.

## 2.2. DESCRIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A coleta do material utilizado se deu por meio de: (a) levantamento dos livros didáticos de língua portuguesa (6º ano do EFII) utilizados nas Escolas Estadual de Maringá; (b) seleção de três escolas, editoras e unidades didáticas diferentes, aprovadas pelo PNLD/2014; (c) análise das atividades que envolvem o eixo oralidade.

O levantamento dos livros didáticos foi realizado por meio de uma busca via site no Núcleo Regional de Maringá (NRE). A opção pela busca online se deu em virtude da pesquisadora não trabalhar na rede pública de ensino, por isso foi solicitado a amigos professores que lecionavam na rede conseguir os livros para a análise. Ainda um outro problema surgiu quando na série havia mais de um professor, como só tinha um exemplar do livro adotado naquela escola, era preciso pedir emprestado em outras escolas do município o livro para o uso.

Para saber o número de escolas públicas e quais os LDs usados no NRE, fizemos a primeira tentativa de busca via e-mail para a responsável pelo setor, mas não obtivemos respostas. Depois a tentativa foi via telefone, mas também não conseguimos falar com a responsável, era sempre para tentar no dia seguinte. Uma terceira opção, foi pessoalmente. Mais uma vez não tivemos êxito, pois ou a responsável estava ocupada ou não estava no local. Novamente, a sugestão era para que voltássemos em um outro momento. Enquanto tentávamos obter as informações, o tempo foi passando e precisávamos dos dados para a

pesquisa. O que nos restou então foi a busca via site do NRE, a página com as informações sobre o número de escolas e os LDs usados por essas escolas.

Nessa busca, identificamos 27 escolas no município de Maringá/PR. Dentre essas escolas, selecionamos três que adotaram coleções e editoras diferentes, aprovadas pelo PNLD/2014. A partir dessa seleção, executamos a análise das atividades que envolvem o eixo oralidade nas unidades didáticas.

Na investigação, destacamos que, das 27 escolas, sete utilizam a coleção “Projeto Teláris: Português, de Ana Trinconi Borgatto e Vera Terezinha Marchezi, ed. Ática, 2012. A coleção “Português Linguagens”, de Roberto William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, ed. Saraiva, 2012, é usada por seis escolas. Já a coleção “Vontade de Saber Português”, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, ed. FTD, 2012, é adotada por uma escola. É importante ressaltar que, no nosso estudo, não foi utilizado como critério de escolha o *ranking* das coleções mais adotadas nas escolas do município de Maringá/PR.

A primeira coleção a ser analisada “Português Linguagens”, é uma coleção organizada em quatro unidades temáticas. Cada uma com quatro capítulos. O último capítulo de cada unidade é para a realização de um projeto de produção escrita. Há também um DVD que acompanha todos os volumes com sugestões de atividades para os professores.

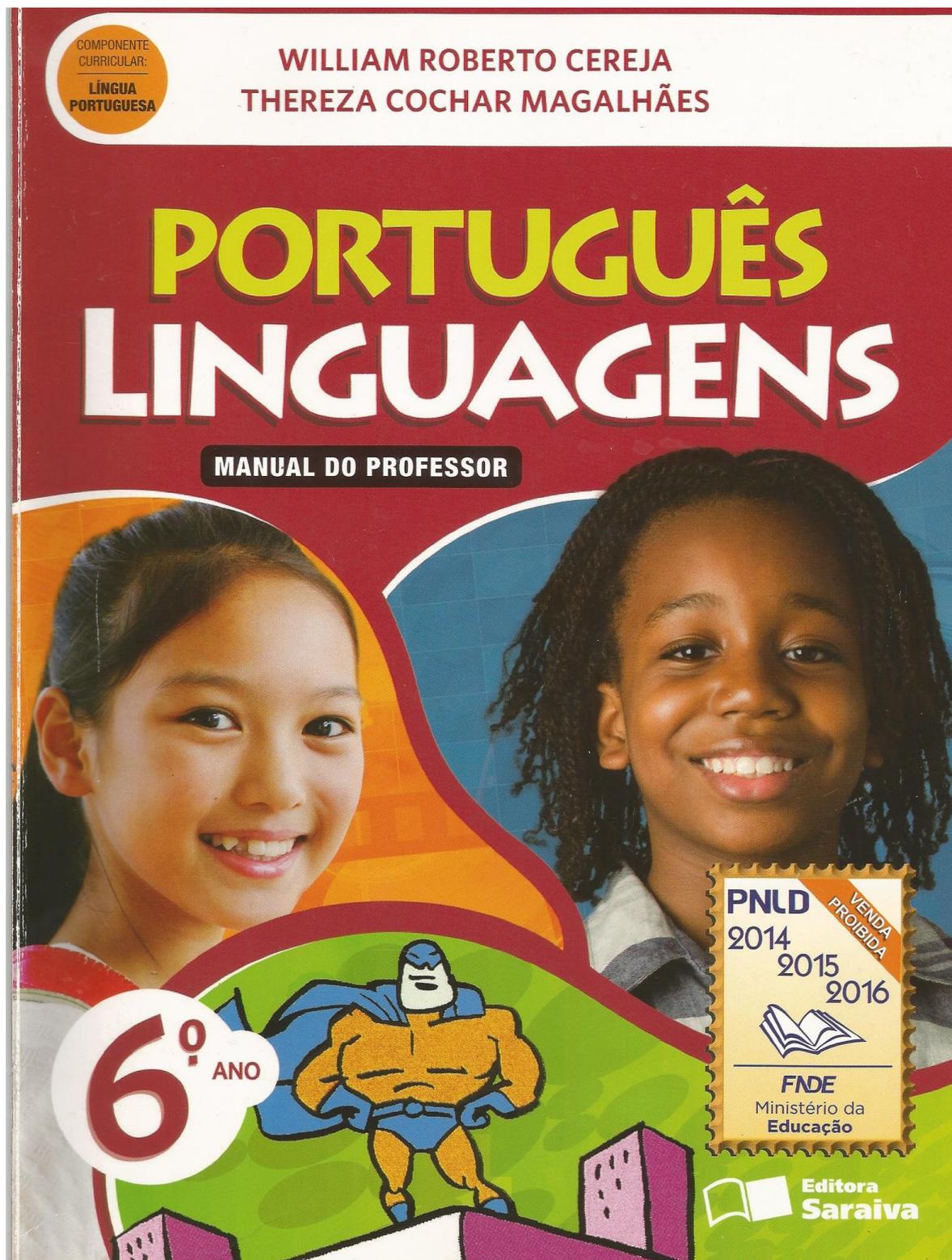
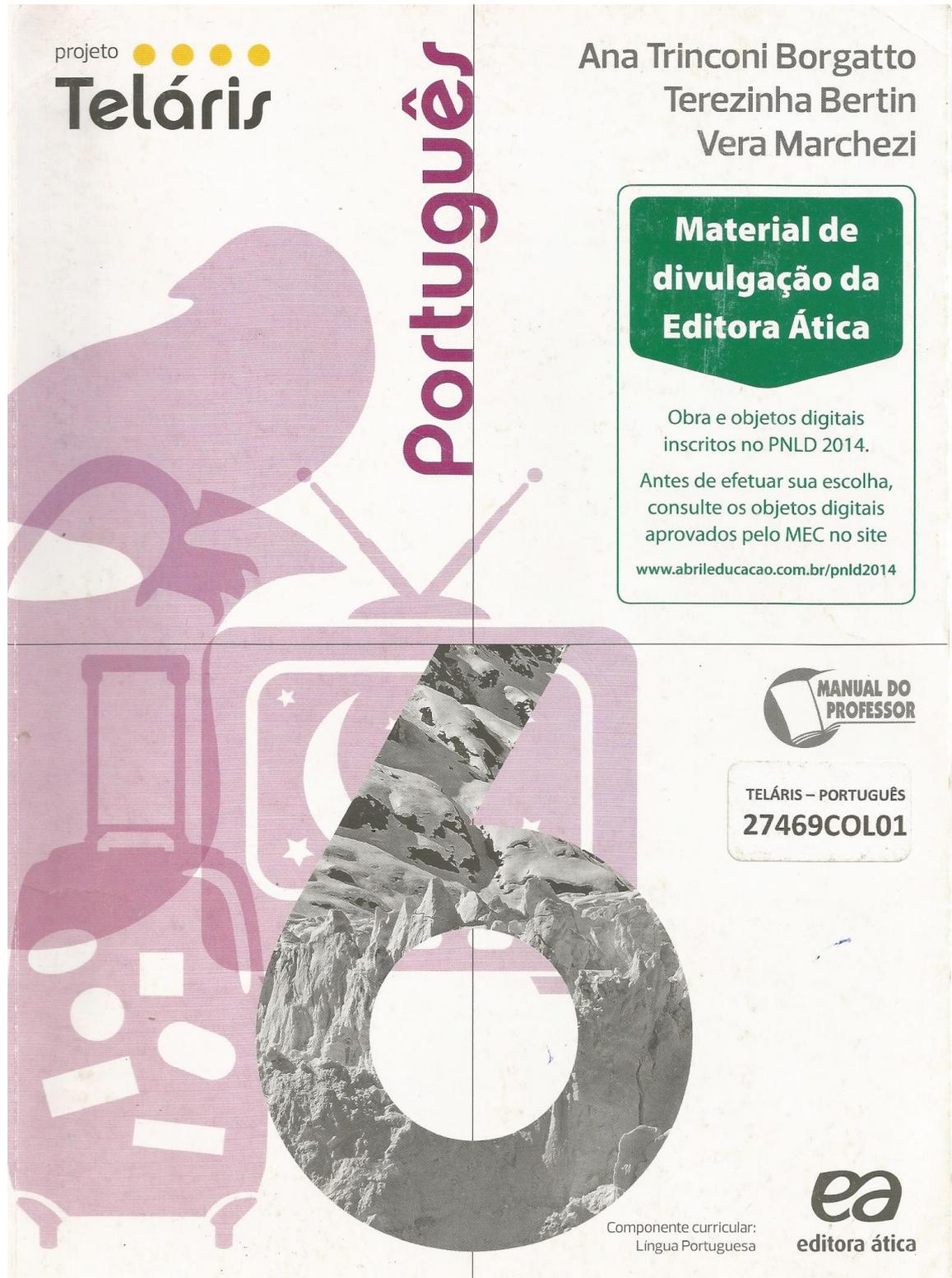


Figura 1: Capa do livro “Português Linguagens”

O segundo livro “Projeto Teláris: Português” apresenta uma coleção organizada em quatro volumes, compostos de quatro unidades cada um é orientado pelos gêneros textuais e há duas formas de agrupá-las em função das capacidades de linguagem: narrar, relatar, expor, argumentar e instruir.



**Figura 2:** Capa do livro “Projeto Teláris: Português”

Já a coleção “Vontade de saber Português”, os eixos da leitura e dos conhecimentos estão em destaque em relação à oralidade.



**Figura 3:** Capa do livro “Vontade de saber Português”

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos três livros didáticos dos 6º anos para verificarmos como as atividades de oralidade são propostas. Os dados da análise estão

organizados na seguinte ordem: (1) contextualização da escolha dos livros didáticos do PNLD 2014; (2) análise das orientações dos manuais do professor; (3) das propostas de atividades; (4) dos resultados desse levantamento.

### CAPÍTULO III

#### O EIXO ORALIDADE NA UNIDADE DIDÁTICA

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados ou das informações geradas durante a pesquisa, tendo como cenário o eixo oralidade em três unidades didáticas dos 6<sup>os</sup> anos, mais especificamente os exemplares destinados aos professores.

Entendemos a necessidade de trabalhar o eixo oralidade na escola, pois, no nosso dia a dia, participamos de práticas sociais nas quais a língua oral constitui a interação. Além disso, muitos grupos sociais vivem grande parte de suas vidas em meio à cultura oral e quando os gêneros orais são tratados de forma periférica na escola, significa, para muitos alunos, que seus saberes são periféricos, não legítimos na escola.

Em termos pedagógicos, os critérios sugeridos no Guia de Livros Didáticos<sup>5</sup> (PNLD, 2014) relativos ao trabalho com a oralidade nos livros didáticos são:

- Recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguística, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das Normas de prestígio;
- Propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (p. 19).

Trata-as de critérios que apresentam a oralidade como “abordagem didática para a leitura e escrita”, como “variação linguística, situando as normas de prestígio” e como “formas discursivas relacionadas aos usos em situações formais e/ou públicas”, ou seja, a oralidade é um meio para a leitura e escrita, para a norma de prestígio e para as situações formais e/ou públicas. Não há indícios nesses critérios para o professor e o aluno

---

<sup>5</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes.

<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>, acessado em 3/11/2015, às 21h59.

reconhecerem e legitimarem os seus usos orais como constituintes de práticas sociais. A oralidade é um meio e não um eixo que efetivamente pode e precisa ser trabalhado.

Na análise que segue dos três LDs, observamos que as atividades de oralidade propostas trabalham essa oralidade como meio de oralização do texto, meio para a produção escrita e treinos de oratória. Organizamos a apresentação dos dados da seguinte forma: na seção a seguir, uma contextualização da concepção de linguagem e oralidade do PNLD; na seção seguinte, uma análise desses dois conceitos nos Manuais do Professor de cada LD; e não última seção deste capítulo, uma análise da oralidade nos livros didáticos do aluno.

### 3.1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD

O programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e teve sua criação em 1985. O programa tem como finalidade a compra e a distribuição, nacional e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental. A partir de 1996, passou por processo de avaliação dos livros inscritos, coordenado pela Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (Comdipe) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação. Essa avaliação se fez necessária, segundo Batista (2014), pois estudos e investigações acerca da produção didática decorrem de discussões a partir de meados da década de 1996, 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, 2014, p.28).

Assim, a partir de 1996, o MEC determina a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. Para essa análise, organizaram-se comissões por área do conhecimento, compostas por professores nos três níveis de ensino, assessoradas pelo Cenpec e coordenadas pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Essas comissões “tiveram por incumbência a formulação de critérios de avaliação, sua

discussão com os editores e autores e o desenvolvimento do processo de avaliação propriamente dito” (BATISTA, 2014, p. 30).

Como critérios foram acordados pontos comuns de análise: a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente. Definiram-se, ainda, como critérios eliminatórios, que os livros:

- Não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação;
- Não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais (BATISTA, 2014, p.30).

Entendemos que o relevante nessa avaliação dos livros do PNLD é que houve a possibilidade da renovação da produção didática brasileira, percebida tanto pela participação de novas editoras, com a inscrição de novos títulos, quanto ao surgimento de novos autores, o que mostra a preocupação das editoras com a adequação dos livros didáticos. Em suma, de acordo com Batista (2014),

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (p. 41).

Esse programa, ao distribuir livros didáticos (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio), tem por intuito auxiliar o trabalho dos professores na sala de aula e, da mesma forma, os alunos. Ressaltamos que, esse apoio didático, nas Escolas da Rede Pública, é o principal recurso que os professores têm para trabalhar com os alunos.

O programa avalia as coleções inscritas no processo para atender a critérios comuns às áreas de conhecimento e aos conhecimentos específicos de cada área, no nosso caso, da Língua Portuguesa. Como o *corpus* a ser analisado nesta dissertação é o trabalho com o eixo oralidade, ressaltamos que o aluno já domina parte dessa modalidade ou dos gêneros dessa modalidade da língua, do convívio social imediato, por ser instrumento de interação na socialização inicial do indivíduo e constituir grande parte de sua cultura cotidiana que ainda é,

muitas vezes, em grande medida, oral. Esse conhecimento do aprendiz o ajudará nas situações escolares se o aluno tiver seu conhecimento ou seus saberes legitimados e puder mobilizá-los para dar conta das práticas pedagógicas. Segundo o PNLD, no que se refere à oralidade, caberá à coleção de Língua Portuguesa (PNLD, 2014),

- recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (p. 19).

As coleções apresentadas pelas editoras passam pela avaliação de profissionais selecionados de cada área do conhecimento. Nessa avaliação, as escolas e professores têm acesso à publicação dos pareceres técnicos emitidos sobre esse material didático, facilitando a escolha desse recurso didático. As propostas de trabalho a partir de gêneros orais e escritos devem ser o cerne do ensino, segundo PNLD.

O roteiro de análise das coleções didáticas reproduz e especifica, de acordo com a análise pedagógica, os princípios e os critérios de avaliação. Assim:

Das 23 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo Segmento do EF que passaram pelo processo avaliativo no PNLD/2014, ou seja, 47,82% foram *excluídas*, enquanto 12 (ou 52,18%) foram aprovadas e estão aqui resenhadas [...] Cinco entre as 12 coleções aprovadas são reedições e já figuravam com os mesmos títulos, no Guia de 2011. Entre propostas inéditas e reedições significativamente revistas e atualizadas, outras sete coleções aparecem pela primeira vez no Guia, perfazendo um significativo percentual de 58,33% de renovação (PNLD, 2014, p.21).

Selecionadas 12 coleções, cabe à equipe de professores de cada escola realizar a análise e a aprovação do material didático a serem trabalhados nos próximos três anos. A escolha é baseada em critérios públicos e oficiais de ordem teórica e didática apresentados pelo guia. Este documento apresenta critérios relativos ao trabalho com a leitura, com produção de textos, com a linguagem oral e com conhecimentos linguísticos. Com relação ao

trabalho com a oralidade, objeto de nosso estudo, o guia reconhece que o aluno chega à escola dominando a linguagem oral, uma vez que interage no seu meio social.

A experiência que o aprendiz traz colabora para a interação entre professor aluno e para o processo de ensino-aprendizagem. Ele desvendará o sistema de escrita e ampliará o domínio da fala a novas situações e contextos, incluindo os mais formais e públicos de uso da linguagem oral.

Portanto, na análise da unidade selecionada, os professores devem, no que se refere ao eixo oralidade, verificar se:

- As atividades favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem.
- As atividades exploram as diferenças e as semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam.
- As atividades propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.
- Os conceitos e as informações básicas são suficientemente claros para seu aluno.
- A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na proficiência oral.
- A unidade em análise (acrescentem aqui outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado à linguagem oral) (PNLD, 2014, p. 37).

Essas são informações apresentadas para que “se possa escolher de forma consciente a coleção que será adotada para o trabalho com Língua Portuguesa nos próximos três anos”.

### 3.2. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E ORIENTAÇÕES PRESENTES NOS MANUAIS DO PROFESSOR

Nos manuais do professor das três coleções didáticas, há sumário com orientações gerais para ajudar o professor a entender como o livro está organizado, inclusive com aporte teórico para fundamentar o trabalho na prática da sala de aula. Nessas orientações, constam a estrutura da obra, indicações metodológicas, organização das unidades e referências bibliográficas.

### 3.2.1 “Português Linguagens” – uma análise da resenha da coleção

O primeiro é o livro “Português Linguagens”, de Cereja e Magalhães, ed. Saraiva, 7.<sup>a</sup> ed., editado em 2012, em dois volumes. O volume organiza-se em quatro unidades temáticas, cada uma com quatro capítulos. O último capítulo da unidade destina-se à realização de um projeto. Um DVD acompanha todos os volumes da coleção (2014).

De acordo com o guia do PNLD dessa coleção, no eixo oralidade há propostas que possibilitam vivenciar práticas de uso da linguagem oral em instâncias sociais públicas e formais. Os DVDs que acompanham a coleção trazem exemplos de vários gêneros orais públicos, em diferentes situações, o que constitui um bom recurso para o trabalho didático.

O guia, também, apresenta quadro esquemático com os seguintes critérios: pontos fortes e fracos, destaque, programação do ensino e manual do professor, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1: Quadro avaliativo da coleção didática “Português Linguagens”, 2012.

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Atividades de leitura.
Pontos fracos	Abordagem do texto literário.
Destaque	Análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagens propostas de projetos.
Programação de ensino	Uma unidade (quatro capítulos) por bimestre letivo.
Manual do Professor	Respostas junto às atividades: contribuição teórico-metodológica para o uso da coleção.

Fonte: Adaptado do guia da coleção PNLD, 2014.

Outro ponto a ser verificado é a descrição da coleção, pois os volumes são compostos por quatro unidades temáticas com quatro capítulos, dos quais o último – “Intervalo” – propõe o desenvolvimento de um projeto relacionado ao tema da unidade.

Os capítulos apresentam as seguintes seções no eixo da leitura: Estudo do texto – abrange seis subseções nem sempre presentes em todos os capítulos; compreensão e interpretação; a linguagem do texto; Leitura expressiva do texto; cruzando linguagens (relações entre textos de diferentes linguagens); Trocando ideias (propostas de discussão oral); Ler é prazer (leitura fruição, não acompanhada de atividades (PNLD, 2014 p. 86).

Na sequência:

A seção Produção de texto apresenta propostas de produção escrita e oral de diferentes gêneros. Alguns aspectos da textualidade são trabalhados na seção para escrever com (adequação, coerência, coesão, expressividade etc.). Os capítulos são finalizados com a seção: Divirta-se.

Já o manual do professor traz respostas e sugestões junto às atividades e apresenta, na parte específica, a base teórico-metodológica da obra, procedimentos didáticos alternativos os objetivos, conteúdo e textos trabalhados em cada unidade, inclui ainda um Guia de objetos educacionais digitais, com orientação para o uso dos DVDs.

Os DVDs são de fácil utilização, com atividades do eixo oralidade que ultrapassam os limites do impresso, valendo-se dos recursos específicos da mídia digital (PNLD, 2014, p. 86 e 87).

No item *análise da obra* do guia da coleção, verificamos que a oralidade, embora com atividades pouco numerosas, abrange diversos aspectos dos processos de produção e escrita de gêneros orais públicos e formais. As atividades explicam as funções e os contextos de uso do gênero – no *Livro do Aluno* e no DVD – como *subsídios* temáticos. Os recursos linguísticos apresentados são relacionados à introdução e ao encadeamento das falas, do momento da apresentação, como posicionamento da voz, entonação, ritmo, postura; definindo a organização do evento e o papel dos participantes. Temos, ainda, a valorização da escuta atenta, bem como dos critérios de avaliação. Há propostas de encenação teatral, de apresentação de jornal falado, de exposição de trabalho, com destaque aos gêneros que envolvem discussão e debate.

O último item, *Em sala de aula*, do guia da coleção, apresenta propostas diversificadas de leitura, de produção de gêneros textuais orais e escritos e atividades que priorizam o ensino reflexivo da língua. Essas propostas são aspectos positivos da coleção que podem ser potencializadas em sala de aula.

O Manual do Professor por sua vez apresenta, no sumário, a organização do LD do aluno e a concepção de linguagem da coleção. A figura 4 mostra o Sumário do Manual do Professor do livro Português Linguagens, de Cereja e Magalhães, 2012.

Figura 4: Sumário Manual do professor, Português Linguagens.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	4
<b>Estrutura e metodologia da obra</b> .....	5
As unidades .....	5
Os capítulos .....	6
<b>Cronograma</b> .....	17
<b>Leitura</b> .....	17
Por que o jovem não gosta de ler? .....	17
Leitura extraclasse .....	20
Como nasce um herói .....	24
<b>Produção de texto</b> .....	28
Outros procedimentos didáticos .....	33
O jornal na sala de aula .....	37
Uma experiência com jornal .....	37
<b>O ensino da língua</b> .....	39
Gramática: interação, texto e reflexão — uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio ....	39
O português na internet .....	44
<b>O dicionário</b> .....	46
<b>A interdisciplinaridade</b> .....	47
<b>Avaliação</b> .....	48
Avaliação diagnóstica ou sondagem .....	49
Avaliação da produção de texto .....	49
<b>Plano de curso</b> .....	51
Sugestões de estratégias .....	55
<b>Guia de objetos educacionais digitais</b> .....	64
Por que objetos educacionais digitais? .....	64
A tecnologia na escola: para além de ferramentas .....	65
Os objetos educacionais digitais desta coleção .....	70
Objetos digitais propostos para o 6º ano .....	74

Fonte: Livro do 6º ano do Manual do professor Português Linguagens, 2012.

Essa nova edição, segundo os autores, apresenta atividades de leitura, de produção de texto e reflexão sobre linguagem que vão além da edição anterior, com destaque nesta edição para as outras linguagens, no caso a pintura, a fotografia, o cinema, o *cartum*, o anúncio publicitário, ou seja, linguagens que constituem gêneros da esfera publicitária. Todavia, apesar de toda orientação de como ensinar a língua portuguesa e, mesmo tendo como norte a língua enquanto *instrumento de comunicação, de ação e de interação social*, não há menção a atividades voltadas para a oralidade, conforme se pode observar no Sumário da Figura 1, ou

melhor, não há registro do eixo oralidade, mesmo o PNLD assegurando que as coleções aprovadas tenham a modalidade oral como um eixo que deve ser valorizado e trabalhado em sala. No item “O ensino da língua”, no Sumário, apresenta a gramática e o português na internet. Além disso, Leitura e Produção de Texto, os outros dois eixos que devem ser trabalhados segundo as DCE, estão apresentados em capítulos, conforme mostra o Sumário desta coleção:

As propostas diversificadas de leitura, **o trabalho com a produção de gêneros textuais orais e escritos** e as atividades que buscam **o ensino reflexivo da língua** são aspectos positivos da coleção que podem ser potencializadas em sala de aula (PNLD, 2014, p. 89) (Grifo nosso).

No Manual do professor há o anúncio de propostas de produção oral diversificadas, como a representação teatral de textos criados pelos alunos, a realização de jogral, seminários e debates públicos. Por meio dessas práticas, a língua oral é apresentada nesse capítulo, de acordo com os autores, como um instrumento de avaliação, uma vez que permite verificar até que ponto os conteúdos desenvolvidos no bimestre se transformaram em aprendizagem efetiva. E ainda:

[...] **esse capítulo tem um triplo papel**: por um lado serve como ‘descanso’ das atividades regulares do curso, uma vez que abre espaço para a criatividade e para novas estratégias e interações; por outro, promove uma síntese dos conteúdos desenvolvidos na unidade; por último, dá sentido à produção textual realizada durante a unidade, ao criar situações concretas de recepção para os textos produzidos e ampliar e diversificar o público leitor. Em outras palavras, o aluno cria poemas para publicá-los em um livro; produz textos teatrais para representar; aprende notícias, reportagem e entrevista para confeccionar um jornal; aprende a argumentação oral para participar de um debate público; aprende a expor oralmente para apresentar um seminário (CEREJA ; MAGALHÃES, 2012, p. 6. Grifo nosso).

Assim, nesta nova edição da coleção didática, segundo os autores, o foco está na metodologia e nas estratégias de ensino de Língua Portuguesa, voltadas para um trabalho de leitura, produção de textos e reflexão da língua como instrumento de comunicação. A “leitura expressiva do texto” é o tópico que tem como finalidade encerrar o trabalho de leitura do capítulo. É uma espécie de retomada, pois é solicitada a releitura enfática de determinados

trechos, a entonação, as pausas, maior ou menor altura da voz. Além da releitura, são sugeridas outras estratégias, como a dramatização, o jornal, a declamação para desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno. Mesmo essas atividades sendo consideradas, de acordo com os autores, como situações em que se privilegiem a língua oral como “instrumento de comunicação”, há menção do treino no tom de voz adequado e a oralização da escrita.

Na sequência, temos *trocando ideias*, que tem como objetivo desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno. As atividades desse tópico partem de temas estudados no capítulo, ajudando o aluno a ter ideias a respeito da realidade concreta e a se posicionar diante dela. Assim, nas palavras dos autores, esperam-se desenvolver comportamentos e valores, como:

Capacidade de extrapolar; generalizar e particularizar as ideias; de ouvir e respeitar as opiniões alheias; de negociar; de saber como se situar numa discussão pública e **selecionar a variedade linguística mais adequada àquela situação**; de desenvolver técnicas de contra argumentação e persuasão (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 9. Grifo nosso).

Percebemos que as atividades devem ser desenvolvidas a partir de um trabalho de leitura e apresentam mais um momento para o desenvolvimento da expressão e da argumentação oral. Esse tópico, portanto, não sistematiza um estudo com os gêneros orais, mas medeia a produção, pois é feito em uma seção específica, intitulada Produção de texto. Além disso, menciona a variação linguística e a argumentação a partir da realidade concreta, apontando para um trabalho com práticas letradas (STREET, 2010).

O tópico *Ler é prazer* não aparece em todos os capítulos das quatro unidades. Verificamos esse tópico em um capítulo das unidades, finalizando os trabalhos de leitura. Seu objetivo é, segundo o Manual do professor, despertar o prazer de ler, estimular a observação, a reflexão, o debate etc. O título também é variável, dependendo do tipo de texto e da atividade proposta. Assim,

*ele ora se chama Ler é prazer, em que se propõem textos de pura fruição, ora se chama Ler é emoção, em que se propõe a leitura de um texto que provoque a emoção. Outros títulos são: Ler é descoberta, Ler é diversão, Ler é reflexão (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 9).*

A produção de texto trabalha com diferentes gêneros do discurso de circulação social: o anúncio publicitário, o texto teatral, a carta pessoal, o e-mail, a notícia, o conto maravilhoso, o mito, a crônica, a carta do leitor, o texto de divulgação científica, o debate deliberativo, o editorial, o texto dissertativo e o texto de opinião. Essa seção tenta manter o diálogo com o tema da unidade e com os textos estudados nos capítulos. “Por exemplo, no volume do 6º ano, na unidade 1, cujo tema é *o mundo da fantasia*, dá ênfase ao *conto maravilhoso*”. Nessa seção, também são verificadas propostas para a divulgação, a circulação e a avaliação dos textos produzidos, que inclui um aluno lê o texto para o outro, leitura e apreciação feita pelo grupo, leitura oral para a classe, exposição no mural da sala, entre outros. Assim, diante desse contexto, **“o aluno aprende a se expor oralmente para a realização de um seminário; aprende a argumentar para participar de um debate público; aprende a entrevistar pessoas e produzir um jornal falado ou um jornal escrito”** (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 11. Grifo nosso).

Em síntese, embora o Manual do professor apresente uma concepção de língua como instrumento de comunicação, as propostas para o professor trabalhar com o eixo oralidade são apresentadas de forma a subsidiar a leitura e produção de texto. A proposta do LD pressupõe que, por meio da leitura oralizada e da troca de ideias, o aluno aprenda a se expor em um seminário por exemplo.

Para visualizarmos melhor as atividades orais encontradas nesse LD do 6º ano, vejamos, no quadro abaixo, uma síntese dessas atividades.

Quadro 2: Atividades orais presentes no primeiro Livro Didático, 2012.

UNIDADE	CAPÍTULO	ATIVIDADES DE ORALIDADE	RESUMO DAS ATIVIDADES
1	1	<b>Trocando ideias</b>	Conversa dirigida acerca do tema proposto na unidade.
	2	Leitura expressiva do texto	Atividade em dupla: ler em voz alta para o colega, procurando o tom de voz mais adequado para a fala das personagens.
2	1	Leitura expressiva do texto	Em dupla, ler o texto. Cada aluno representará a fala das personagens.
		<b>Trocando ideias</b>	Conversa dirigida acerca do tema proposto na unidade.
	2	Leitura expressiva do texto	Ler com dois colegas o diálogo entre os personagens, cada um fazendo a voz desses personagens.
		<b>Trocando ideias</b>	Conversa dirigida acerca do tema proposto na unidade.
3	Não consta	-	
3	1	Leitura expressiva do texto	Grupo de onze integrantes. Numerar os parágrafos do texto e distribuí-los entre dez alunos. Um aluno (o décimo primeiro) lerá a estrofe de um poema.
		<b>Trocando ideias</b>	Conversa dirigida acerca do tema proposto na unidade.
	2	Não consta	-
	3	<b>Trocando ideias</b>	Conversa dirigida acerca do tema proposto na unidade.
4	1	Não consta	-
	2	Leitura expressiva do texto	Juntar-se a um colega e um ler o texto para o outro. Alterar o tom de voz de acordo com a mudança situacional.
		<b>Trocando ideias</b>	Conversa dirigida acerca do tema proposto na unidade.
	3	<b>Trocando ideias</b>	Conversa dirigida acerca do tema proposto na unidade.
		Exposição oral	A exposição oral partirá do planejamento do gênero, ou seja, os procedimentos quanto ao conteúdo, postura e voz, linguagem, relacionamento com o público e uso de recursos audiovisuais. Os alunos deverão escolher um tema que, na escola, na cidade ou região, seja motivo de preocupação: desmatamento, poluição do ar, o lixo, entre outros.

Fonte: Adaptado do LD de Cereja e Magalhães, 2012. (Grifo nosso)

### 3.2.2 “Projeto Teláris: Português”- uma análise da resenha da coleção

O segundo livro didático analisado é “Projeto Teláris – Português”, de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, da Editora Ática, 1ª edição, 2012, organizado em quatro volumes e compostos de quatro unidades cada um. A coleção é, conforme afirmam seus autores, norteadada pelos gêneros textuais e há duas formas de agrupá-los em função das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004): narrar, relatar, expor, argumentar instruir e em função da circulação social, literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, entre outros.

Para o trabalho com o eixo oralidade, a coleção oferece:

[...] exercícios sistemáticos, sendo recorrentes nos capítulos os debates e as leituras em voz alta (‘leitura expressiva’). Avaliamos que em virtude dessa recorrência há pouca diversidade de propostas, mesmo apresentando algumas rodas de ‘causos’, rodas de relatos de sarau de poemas, jornal falado e exposição oral. **Em geral o trabalho com os gêneros orais é pouco sistematizado, por isso, não prepara o aluno de fato para esta prática social** (PNLD, 2014, p. 101. Grifo nosso).

O Manual do professor aborda os pressupostos teóricos que dão suporte à obra. Nele, o professor encontra orientações de como trabalhar as diversas atividades propostas no Livro do Aluno, bem como sugestões de atividades extras (PNLD, 2014). Abaixo, o quadro esquemático com os critérios e a análise do “Projeto Teláris – Português”, 2012.

Quadro 3: Quadro avaliativo da coleção didática do “Projeto Teláris – Português”, 2012.

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Atividades no eixo da leitura com grande oferta e diversidade de gêneros textuais.
Pontos fracos	<b>Pouca orientação nas produções orais.</b>
Destaque	A seção “Projeto de leitura” ao final de cada volume.
Programação de ensino	Uma unidade, ou dois capítulos, por bimestre letivo.
Manual do Professor	Explicita claramente os principais teóricos e metodológicos e traz sugestões de atividades extras. (Grifo nosso)

Fonte: Adaptado do guia da coleção PNLD, 2014.

A descrição da coleção no Manual do professor mostra que:

Cada volume da coleção se organiza em quatro unidades, assim compostas: apresentação, que mostra os objetivos da coleção; conheça seu livro de língua portuguesa, que expõe as seções que compõem os volumes; sumário, que indica os capítulos e as seções que compõem cada unidade; introdução, que aborda aspectos variados da língua. Em seguida, desenvolvem-se as quatro unidades, subdivididas em dois capítulos cada uma; uma Unidade suplementar, com exposições e atividades de conhecimentos linguísticos, uma proposta de projeto coletivo de leitura no final de cada volume intitulada Projeto de leitura; e a Bibliografia (PNLD, 2014, p. 102).

Na descrição, ainda é apresentada em cada unidade um *Ponto de Partida* (resgatar os conhecimentos prévios sobre o tema dos textos); na sequência, há dois capítulos da unidade organizados em torno de um gênero principal, terminando com as seções *Leia mais, veja mais, ouça mais* (com propostas de leitura, filmes, *sites*, músicas etc.) e *Ponto de chegada* (com sugestões de produção de texto relacionada ao trabalho desenvolvido nos dois capítulos). As seções de cada capítulo apresentam *abertura*, com exercícios de conhecimentos prévios, *Leitura*, com o texto a ser estudado; *Interpretação de texto*, subdividida em *compreensão*, *Linguagem do texto* e *construção do texto*; *Prática de oralidade*, com as subseções *Um bom debate* e *Outras práticas*; *Ampliação de leitura*, com as subseções *Outras linguagens* (multimodalidade) e *conclusões* (intertextualidade); *Língua: usos e reflexão*, abordando conhecimentos linguísticos e gramaticais; *Produção de texto*, abordando textos escritos e orais; *Outros textos do mesmo gênero*; *O que estudamos neste capítulo*; e *Hora de organizar o que estudamos* que apresenta um mapa conceitual dos conhecimentos estudados e que, em geral, acompanha a interpretação de textos e os estudos linguísticos (PNLD, 2014 p.102).

Nesta coleção, além de apresentar os princípios teóricos e metodológicos que norteiam a proposta didática e a estrutura da coleção, o *Manual do Professor* dá orientações complementares para cada unidade, quadros de conteúdos trimestrais, com sugestões de aplicação e explicações sobre o projeto de leitura do volume. E ainda, ao final, traz uma bibliografia com referências bibliográficas impressas e virtuais.

Na análise da obra no PNLD, notamos que

[...] o eixo oralidade é trabalhado com base nos gêneros textuais orais, o que determina coerência em relação à proposta pedagógica da obra. As seções Um bom debate e Outras práticas são recorrentes nos capítulos, o que é positivo. No entanto, apesar dessa regularidade, não há nelas diversidade de gêneros, pois o que predomina são os debates em torno dos temas dos capítulos, seguidos das leituras em voz alta, em especial as leituras expressivas. De maneira geral, as propostas de produção oral visam às competências expositiva e argumentativa do estudante (PNLD, 2014, p. 103).

Observa-se uma lacuna destacada em relação à produção de gêneros orais; o professor necessitará apresentar outros gêneros orais, além do debate e da leitura em voz alta. Como os debates e as leituras são recorrentes, será importante mostrar aos alunos que o eixo oralidade não se resume a esses dois gêneros.

No Manual do Professor, conforme mostra a Figura 5 a seguir, o Sumário do livro “Projeto Teláris – Português” apresenta a organização do trabalho com o aluno.

Figura 5: Sumário Manual do professor, “Projeto Teláris: Português”.

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>Parte geral</b>	
<b>1</b>	<b>Princípios teóricos e metodológicos 3</b>
1.	<b>A Língua Portuguesa no ensino fundamental 3</b>
2.	<b>Um projeto de estudo/ensino da Língua Portuguesa 4</b>
3.	<b>Concepções que fundamentam este projeto 5</b>
•	<b>Gêneros textuais/ gêneros do discurso 5</b>
	Gêneros do discurso 5
	Gêneros textuais na escola 6
	Ênfase no gênero literário 7
•	<b>Práticas de ensino/estudo na Língua Portuguesa 8</b>
	Leitura 8
	Proficiência em leitura 8
	Níveis de abordagem do texto 9
	Intertextualidade e interdisciplinaridade 11
	Interação entre linguagens 11
•	<b>Produção de textos 12</b>
•	<b>Análise e reflexão sobre a língua 13</b>
	O papel dos estudos gramaticais 13
•	<b>Oralidade e escuta de textos 13</b>
	Língua falada e língua escrita 14
•	<b>Sequências didáticas de conteúdo 15</b>
•	<b>Dialogicidade e ensino 15</b>
•	<b>Avaliação 16</b>
	Avaliação e leitura 17
	Avaliação e produção de textos 18
	Avaliação e retextualização 19
	Autoavaliação 19
<b>2</b>	<b>Estrutura da coleção 21</b>
1.	<b>Organização didática 21</b>
2.	<b>Quadro de distribuição dos gêneros textuais na coleção 23</b>
3.	<b>Estrutura do volume/ ano 25</b>
	Introdução 25
	Unidades 25
	Unidade suplementar 26
	Projeto de leitura 27
4.	<b>Estrutura dos capítulos 28</b>
	Interpretação do texto 29
	Hora de organizar o que estudamos (sobre o gênero textual) 30
	Prática de oralidade 30
	Um bom debate 30
	Outras linguagens 31
	Conexões 32
	Língua: usos e reflexão 32
	Produção de textos 34
	O que estudamos neste capítulo 35
<b>Parte específica</b>	
<b>1</b>	<b>Orientações complementares para cada unidade 36</b>
<b>2</b>	<b>Quadros de conteúdos bimestrais – sugestão de aplicação 43</b>
<b>3</b>	<b>Projeto de leitura – Operação Rísoto, Eva Furnari 47</b>
	Por que um projeto de leitura? 48
	Oficinas 50
	Anexos 62
<b>Bibliografia 71</b>	
<b>Pesquisa, interação e produção com o apoio de tecnologias digitais 73</b>	
<p>Prezado(a) Professor(a),          Todas as marcas de produtos, empresas ou instituições que aparecem neste livro constituem exemplos de linguagem publicitária ou de uso da língua. De modo algum podem ser interpretadas como propaganda ou divulgação desses produtos ou marcas. Estimule seus alunos a se posicionarem criticamente perante toda forma de propaganda.</p>	

Fonte: Livro do 6º ano do Manual do professor “Projeto Teláris: Português”, 2012

O objetivo do estudo da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental está centrado no domínio das habilidades para desenvolver a competência comunicativa. Essa competência, de acordo com as autoras desse LD (p. 3), significa “compreender e produzir textos – orais e escritos – eficientemente para dar conta de suas necessidades de interação/comunicação no

dia a dia e também para atingir seus objetivos de aperfeiçoamento pessoal, cognitivo”. É papel da escola:

**a dimensão cultural dada à língua relacionando-a à necessidade de se considerar a concepção de letramento como elemento que perpassa as propostas pedagógicas mais recentes**, no que se refere à função da escola de não apenas introduzir o aluno no mundo da escrita, mas também de torná-lo um indivíduo funcionalmente letrado (BORGATTO; BERTIN ; MARCHEZI, 2012, p. 4. Grifo nosso).

Ou seja, o livro menciona “aperfeiçoamento pessoal, cognitivo”, mas também a “dimensão cultural” associada ao letramento, apresentando-a como uma proposta pedagógica mais recente.

Na sequência, as autoras explicitam as concepções que fundamentam o trabalho com a língua. Para isso, reforçam os gêneros textuais como “elementos desencadeadores de estudo e de reflexão sobre diversas práticas de linguagem: leitura, escrita, produção de textos oral e escrita, relações intertextuais, reflexão e análise linguística” (BORGATTO; BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 5).

Na escola, o estudo dos gêneros textuais passa por uma didatização, ou seja, quando um texto é posto no livro didático, perde o seu suporte de origem e a circulação social acaba sendo modificada. Embora isso ocorra, o trabalho permite “que as práticas de leitura, de produção e de análise linguísticas ocorram em um contexto mais real de linguagem” (BORGATTO; BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 6).

A seleção e a escolha dos gêneros textuais para o LD foram feitas a partir de “agrupamentos” propostos por Schneuwly e Dolz (2004): o relatar, o narrar, o argumentar, o expor e o descrever ações, e em função da circulação social: “gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, ou seja, os gêneros com os quais o aluno toma contato em seu dia a dia, seja na escola, seja fora dela” (BORGATTO; BERTIN e MARCHEZI, 2012, p.7).

O trabalho com os agrupamentos ajuda, segundo o Manual do professor, na escolha dos gêneros a serem ensinados, uma vez que há uma infinidade de gêneros orais e escritos a serem explorados em cada série escolar. Assim:

Os gêneros se tornam modelos textuais reais por meio dos quais os alunos podem construir um conhecimento sobre como ler, como produzir textos - orais e escritos - e, conseqüentemente, se apropriar de formas de dizer quanto às suas escolhas, contextualizadas e situadas a partir das intenções de cada gênero (BORGATTO; BERTIN e MARCHEZI, 2012, p.7).

Em síntese, de acordo com as autoras, a coleção didática traz o trabalho com a produção de textos orais e escritos e visa à competência e à autonomia dos alunos, uma vez que eles devem se apropriar de vivências com textos de circulação social ou de conteúdo específicos. Verificamos que a coleção apresenta “as condições de produção sobre o que escrever, por que escrever, com que intenção, para quem, em que circunstância e com quais escolhas e linguagem - orientarão o planejamento do texto a ser elaborado pelo aluno” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 12).

Em consonância com o manual do professor, o Guia do PNLD também ressalta o trabalho com a produção escrita voltada para o estudo com os gêneros textuais, considerando as condições de produção (destinatário, suporte, circunstância). Já o trabalho com a produção oral há poucas propostas de atividades para este eixo, por isso, segundo o Guia, não prepara o aluno, de fato, para esta prática social.

Nesta coleção didática, a produção de textos apresenta momentos exclusivos com ênfase nas condições de produção:

- Ao final de cada capítulo. A partir dos estudos que foram feitos sobre o gênero-foco.
- Ao final de cada unidade. Uma produção detalhada que envolve o gênero principal estudado nos capítulos.

As autoras da coleção ainda ressaltam que, para o trabalho com as práticas de oralidade e de escuta de textos, é importante estruturar o planejamento de conteúdos tanto conceituais como procedimentais, entendendo essas práticas como primordiais para a interação em uma sociedade voltada para as mais diversas modalidades de comunicação.

Ao expressar-se oralmente nos diversos contextos, o aluno não apenas conhece os vários gêneros orais mais comuns na sociedade, mas ainda reconhece as diferenças entre o falar e o escrever e as especificidades de cada um. Os autores atestam que na coleção “o exercício sistemático da prática oral é desenvolvido, tanto em seção específica - Prática de oralidade - quanto em diversos outros momentos ao longo das atividades” (BORGATTO; BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 14).

Assim, mesmo que se enfatize, no Guia do PNLD, que a orientação nas produções orais é considerada um ponto fraco, as autoras dessa coleção destaca que:

Além da reflexão sobre as marcas específicas da linguagem oral (alternância de turnos, por exemplo), dá-se particular importância ao estudo, à análise e à vivência dos gêneros orais: rodas de causos, debates (regrados ou não), registro da escuta de textos orais (falas, exposições), exposição oral sistematizada (...). Além desses gêneros específicos, estimulam-se como atividade oral a leitura expressiva, as dramatizações, a leitura dialogada e interativa por meio de diferentes estratégias: jograis, rodas de contação e/ou cantação, saraus (BORGATTO; BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 14).

Apresenta um contexto interessante de língua falada, reconhecendo ou apontando para a sistematicidade da fala ao mencionar o sistema de tomadas de turnos<sup>6</sup> (FREITAS e MACHADO, 2008), além de citar gêneros do cotidiano e leitura expressiva como atividade oral. Assim, a avaliação da língua é pautada em dois eixos fundamentais: (1) O texto como unidade de ensino; (2) O papel dos gêneros textuais na formação do leitor mais proficiente, bem como do produtor de textos mais consciente das escolhas de linguagem para realizar seus objetivos comunicativos.

A avaliação não deve se restringir somente a atividades formais, é importante que se considere as práticas que fazem parte desse processo: “leitura e produção de textos orais e escritos, escuta de textos orais, reflexão sobre recursos e escolhas linguísticas e efeitos de sentido produzidos” (BORGATTO; BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 17).

De acordo com as autoras, os conteúdos e as atividades são baseados no estudo dos gêneros textuais, por isso a avaliação da produção, tanto escrita quanto oral, deve analisar a adequação da variedade linguística empregada ao contexto, ao texto. Além disso, deve se considerar os elementos fundamentais da unidade, coesão e coerência textuais. Há ainda atividades de retextualização<sup>7</sup>, com o objetivo de proporcionar momentos de avaliação das condições de usos, de adequação e de execução da língua tanto falada quanto escrita pelos alunos.

É relevante ressaltar que os gêneros textuais selecionados para a coleção obedecem a uma gradação de gêneros de menor complexidade de estrutura e de linguagem para gêneros

---

<sup>6</sup> A sistemática de tomada de turnos descreve a ordenação de regras observadas na organização da fala interacional sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de falas (FREITAS e MACHADO, 2008, p. 59).

<sup>7</sup> As atividades de transposição de um texto, de um formato ou de linguagem para outros formatos ou linguagens podem ser denominadas de retextualização (MARCUSCHI, 2007, p. 48).

com níveis de maior complexidade, mesmo pertencendo a um mesmo domínio. Exemplo dessa gradação:

6º ano	→	9º ano
Menor complexidade: gêneros do narrar da cultura popular.	→	Maior complexidade: conto de Rachel de Queirós e capítulos do romance Memória Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis.
Formas de argumentar em uma crônica com diálogo argumentativo.	→	Estrutura da argumentação em editorial e artigo de opinião.

A unidade didática do 6º ano em estudo está estruturada da seguinte forma:

- Ponto de partida – faz uma breve antecipação sobre os gêneros a serem estudados nos dois capítulos de cada unidade.
- Dois capítulos por unidade – cada capítulo estrutura-se em torno de um gênero principal.
- Ponto de chegada – esta seção é o fechamento da unidade e traz uma proposta de produção de texto, relacionada ao trabalho que foi desenvolvido nos dois capítulos estudados na unidade.

Verificamos que, ao final de cada volume, há um projeto de leitura que tem como finalidade promover a reflexão sobre atitudes e valores, aspectos fundamentais no processo educativo, além de propor momentos que colaborem para o processo de autoconhecimento. Esse projeto tem como foco atividades voltadas para a leitura e a produção textual escrita da língua.

No que tange à prática de oralidade, nesta coleção, observamos que há atividades ou momentos para que os alunos possam “aprimorar”, com a mediação do professor, a língua falada, em contextos e circunstâncias destinadas a esse foco, como destacamos para as atividades de leitura e escrita.

- Exercitar as habilidades da fala no que se refere à expressividade, articulação clara de palavras e frases, pausas expressivas e planejadas.
- Desenvolver a postura dos alunos em situações de fala menos espontânea e algumas mais formais.
- Exercitar a escolha de linguagem para adequação a contextos e circunstâncias específicas.

- Desenvolver atitudes de convívio: respeito à fala e posicionamento de outros, espera da vez de falar, tolerância, criando oportunidades para pôr em prática a mediação de conflitos.
- Desenvolver a prática de escuta em sala de aula (BORGATTO; BERTIN e MARCHEZI 2012, p. 30).

Observamos que os objetivos elencados acima têm como foco o trabalho com a oralidade e são contemplados nas atividades destinadas para esse fim, uma vez que são propostas, como verificamos no quadro 3, da p. 65, que o livro propõe momentos para que o aluno tenha a oportunidade de realizar, com sucesso, as habilidades de falar bem, usando a linguagem adequada à situação, posicionar-se diante de um tema e respeitar a sua vez para falar.

Além disso, na coleção, *a prática de oralidade* apresenta dois momentos: *um bom debate* e *outras práticas orais*. No debate, é proposto um tema acerca dos textos estudados nos capítulos: “temas polêmicos sobre ética, cidadania, convivência, autoconhecimento e até mesmo sobre as condições de uso da língua” (BORGATTO; BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 30), o que oportuniza, segundo os autores do LD, o desenvolvimento de recursos de argumentação, bem como de sistematização de usos públicos de linguagem.

Verificamos, ainda, que “na coleção os debates conduzidos por regras mais rígidas alternam-se com outros em que as opiniões podem fluir de forma mais espontânea, para atender a diferentes objetivos” (BORGATTO; BERTIN e MARCHEZI 2012, p. 30). Já as *outras práticas de oralidade* são desenvolvidas de forma diversificada ao longo dos capítulos: leituras expressivas e dramatizadas, dramatizações ou encenações, contações de causos ou histórias, saraus, exposição oral de trabalhos e pesquisas. Essas atividades são propostas com a mediação do professor, principalmente quando há o desenvolvimento de habilidades específicas da língua falada. Assim, entendemos que, com a definição dos objetivos específicos para a prática da oralidade, fica evidente que as atividades colaboram para que essa prática não se constitua somente um momento de fala espontânea, comuns em situação de sala de aula.

No quadro abaixo, há uma síntese dos gêneros orais listados nesse livro didático do 6º ano.

Quadro 4: Atividades orais no segundo Livro Didático, 2012.

UNIDADE	CAPÍTULO	EIXO ORALIDADE	RESUMO DAS ATIVIDADES
1	1	Leitura expressiva e dramatizada	Apresentação dramatizada acerca do tema proposto na unidade (conto).
		Um bom debate	Discussão dirigida acerca do tema proposto (respeito ao idoso).
	2	Leitura expressiva	Ler em voz alta, respeitando a expressividade e a entonação de um trecho de uma narrativa de cordel.
		Um bom debate	Discussão dirigida acerca do tema proposto (levar vantagem?).
2	3	Um bom debate	Discussão dirigida acerca do tema proposto (autoconhecimento: o que faria você mais feliz?).
		Leitura expressiva: jogral	Apresentar um jogral, respeitando a sonoridade do texto por meio da combinação de vozes.
	4	Um bom debate	Discussão dirigida acerca do tema proposto (direitos da criança e trabalho infantil).
		Leitura expressiva	Não consta.
3	5	Rodas de relatos	Relatar aos colegas uma experiência ou episódio que tenha ficado marcado na memória e que gostaria de contar.
		Um bom debate	Não consta.
	6	Um bom debate	Discussão acerca do tema proposto (é possível ser feliz com o que se tem?).
		Leitura em voz alta: jogral falado	Realizar um jornal falado: ler a legenda de uma foto da primeira página de um jornal escolhido pelo aluno.
4	7	Leitura teatralizada	Em dupla, ler o texto oralmente, dividindo as falas das personagens. Analisar a entonação mais adequada à situação expressa no diálogo.
		Um bom debate	Discussão acerca do tema proposto (impor ou defender ideias?).
	8	Um bom debate	Discussão acerca do tema proposto (consumir ou resistir?).
		Leitura expressiva	Não consta.

Fonte: Adaptado do livro Projeto Teláris – Português, 2012.

Verificamos que, em relação à unidade didática anterior de Cereja e Magalhães, o trabalho com o gênero oral aqui tem uma proposta de trabalho mais efetiva, pois são apresentados objetivos específicos para a realização desse trabalho.

Os exercícios sugerem, segundo o Manual do professor, que os alunos apresentem respostas orais de acordo com o texto de apoio e com atitudes éticas de boa convivência em sociedade, ou seja, condutas que são esperadas e aceitas em uma interação Assim, mesmo que as respostas sejam direcionadas e eixo oralidade, de acordo com o Guia do PNLD (2014,

p.101), seja avaliado como ponto fraco da coleção, pois há pouca orientação nas produções orais, há atividades recorrentes de debates e leitura em voz alta (leitura expressiva), o que colaboram para o exercício da língua oral.

### 3.2.3 “Vontade de saber Português” – uma análise da resenha da coleção

A última unidade analisada é “Vontade de Saber Português”, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, da editora FTD, editada em 2012. Na visão geral da unidade, segundo o Guia do PNLD, o eixo oralidade recebe menor atenção, embora seja ressaltado que desenvolve a interação com diferentes gêneros orais formais. Mesmo considerando o número reduzido de atividades, há orientação para a produção, o que favorece o exercitar competente do uso da oralidade. Há um quadro esquemático com uma análise dessa coleção, em que a uma das menções à oralidade se faz nos pontos fracos, destacando que um deles é a “abordagem superficial e reduzida da variação linguística”(Manual do professor, 2012, p.17).

Quadro 5: Quadro avaliativo da coleção didática “Vontade de Saber Português”, 2012.

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Tratamento dado a textos literários e multimodais; articulação entre leitura produção de textos e oralidade. Diversidade de gêneros e orientações detalhes para a produção de textos orais e escritos.
Pontos fracos	Fraca articulação entre o eixo de conhecimentos linguísticos e os demais, com elevado número de atividades dedicadas à aquisição de metalinguagem. Sobreposição de objetos em grande número de seções no eixo de leitura. Abordagem superficial e reduzida da variação linguística.
Destaque	Articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e oralidade.
Programação de ensino	Três unidades por semestre cada uma com dois capítulos
Manual do Professor	Orientações didáticas e metodológicas. Com os princípios e os conceitos que norteiam a coleção, e uma síntese dos recursos que podem ser utilizados.

Fonte: Adaptado do guia da coleção PNLD, 2014.

O Destaque da coleção, como mostra o Quadro 4, assim como também mencionado nos Pontos fortes, é a “articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e oralidade”, o que aponta para um trabalho com o eixo oralidade articulado à leitura e produção de textos.

Na *descrição da coleção*, percebemos que a estrutura dos volumes se repete nessa coleção: seis unidades, cada uma com dois capítulos constituídos de seções do texto para os quatro eixos de ensino. “Leitura 1” e “Leitura 2” são acompanhadas de “Estudo”, que se subdividem em “conversando sobre o texto”, “Discutindo ideias, construindo valores” e “Explorando a linguagem”, “Interação entre os textos” promove um diálogo entre textos, já analisados ou não. “Ampliando a linguagem” apresenta informações complementares, exemplos e questões a respeito do assunto abordado e pode trazer uma subseção intitulada “Praticando”. A “Produção oral” explora questões relativas ao gênero textual a ser produzido, orientando para que as atividades sejam realizadas. Nas últimas páginas de cada volume, encontra-se a seção “Ampliando seus conhecimentos”, com sugestões de leitura sobre os temas de cada unidade.

Em *análise da obra*, nos quatro volumes da coleção, as atividades do eixo oralidade são estruturadas de modo semelhante. Da mesma forma como ocorre no eixo da “Produção escrita”, é solicitado a produção oral com base em um modelo dado e em um assunto já estudado, ou a ele relacionado, ao longo das unidades. As atividades de oralidade buscam uma articulação com as leituras feitas e com a produção dos textos escritos, com o estudo da linguagem e com o que já foi trabalhado nos volumes anteriores.

Na produção de gêneros orais, o foco está nas formas, e a coleção tem como objetivo preparar o estudante para falar em público, apresentar opiniões e argumentar. No entanto, de acordo com o PNL D (2014), apesar da articulação com os outros eixos, a exploração desse eixo é inferior à observada nos outros. Mesmo que, nas subseções do *eixo da Leitura* intituladas *conversando sobre o texto* e *Discutindo ideias, construindo valores* o aluno precise manifestar-se oralmente, em cada volume há apenas cinco atividades sistematizadas, cujos objetivos permeiam o desenvolvimento da competência oral das propostas apresentadas na seção *Produção oral*.

Por fim, em sala de aula, com o eixo da oralidade, o trabalho necessita ser ampliado para contemplar outros gêneros orais públicos, ou aprofundar em anos diferentes gêneros já explorados, que, por sua complexidade e seu uso escolar, precisam ser tratados com mais profundidade, como apresentação ou outros. O guia propõe que, para não perder a articulação entre os eixos da leitura e da produção de textos orais e escritos, o professor deverá selecionar

no eixo dos conhecimentos linguísticos as atividades com as quais será mais oportuno trabalhar, diminuindo, assim, os tópicos gramaticais dos volumes do 8º e 9º anos.

No Sumário do Manual do Professor, conforme figura 6, o terceiro livro – “Vontade de saber Português”, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, editora FTD, 2012 -, apresenta a organização da coleção.

Figura 6: Sumário Manual do professor, “Vontade de Saber Português”.

<b>Orientações gerais</b> .....	<b>5</b>
A estrutura da obra .....	5
Mapa de conteúdos e recursos .....	9
<b>Orientações didáticas e metodológicas</b> .....	<b>15</b>
O ensino de Língua Portuguesa no Brasil .....	15
Objetivos do ensino de Língua Portuguesa .....	16
A leitura em sala de aula .....	18
A diversidade de gêneros textuais .....	20
A interação entre os textos .....	22
A produção escrita no ensino de Língua Portuguesa .....	23
A produção de gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa .....	24
Os conhecimentos linguísticos no ensino de Língua Portuguesa .....	26
A avaliação no ensino de Língua Portuguesa .....	28
<b>Objetivos, comentários e sugestões</b> .....	<b>29</b>
UNIDADE 1 .....	29
UNIDADE 2 .....	41
UNIDADE 3 .....	55
UNIDADE 4 .....	63
UNIDADE 5 .....	75
UNIDADE 6 .....	86
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>94</b>

Fonte: Livro do 6º ano do Manual do professor “Vontade de Saber Português”, 2012

No ensino de Língua Portuguesa, o Manual apresenta inicialmente uma contextualização histórica das epistemologias que orientaram esse ensino ao longo dos anos. Salienta que, a partir das décadas de 1980 a 1990, o ensino de Língua Portuguesa passa a garantir as quatro competências comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever), proporcionando assim “experiências de interação com os outros e com a própria língua viva nos diversos tipos de discurso, em interações socioculturais, pressupondo um emissor e um receptor interagindo numa situação comunicativa concreta” (ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 16).

Por isso, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa atualmente seria capacitar o aluno para que ele possa empregar a língua de forma adequada nas diversas situações de interação social. Nesse contexto, é papel da escola criar oportunidades para que os estudantes possam

“utilizar as línguas oral e escrita de modo significativo nas diferentes esferas das atividades humanas” (ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 16).

Assim, como já mencionamos, a partir dos anos 1980, surge a noção de gêneros como instrumento de ensino-aprendizagem de língua materna nos PCN. Essa concepção de gênero, utilizada nos documentos, está pautada no modelo teórico de Bakhtin (2003) que considera as condições de produção, assim como a necessidade de se ensinar um gênero sem perder seu valor social, ou seja, o mais próximo possível do seu contexto significativo e real.

Nesse sentido, de acordo com o Manual do Professor, utilizar os gêneros como um dos objetivos de ensino-aprendizagem favorece o trabalho com a leitura e a produção, visto que permite a incorporação dos elementos sociais e históricos, da situação de produção, dos conteúdos temáticos, das construções composicionais e dos estilos de cada enunciador” (ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 21).

Nesse contexto, o papel da disciplina de Língua Portuguesa é oportunizar aos alunos situações para que possam desenvolver competências discursivas a serem utilizadas em diferentes possibilidades de comunicação.

Os gêneros textuais orais, nesse cenário, tornaram-se objeto de estudo e precisam ser trabalhados sistematicamente como conteúdos da disciplina, porque também é por meio da oralidade que os alunos podem exercer sua cidadania. Portanto,

[...] falar em público, contar histórias, participar de debates e discussões, defender ideias e direitos são alguns exemplos de atividades humanas em que se faz uso da língua falada. Essas necessidades sociais exigem cada vez mais do cidadão um aprimoramento de sua capacidade de produzir textos orais (ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 24).

É importante, então, conforme se destaca no Manual, compreender que trabalhar a expressão oral não é somente treinar a leitura do texto em voz alta, é importante capacitar os alunos para que consigam entender as relações entre fala e escrita, sem confundir produção de textos orais com oralização escrita. Assim, além de reconhecer as diferenças entre a fala e a escrita, e a relação mútua entre elas, a produção de gêneros orais em sala possibilita o exercício, das mais diversas formas de falar. Por isso, evita-se:

[...] privilegiar apenas uma, distinguindo as várias maneiras de um falante dirigir-se a um interlocutor, considerando aspectos como faixa etária, posição social, sexo, profissão, fatores relacionados à polidez na comunicação. Apresentando também as situações mais ou menos formais de comunicação (Manual do Professor, 2012, p. 25).

Dessa forma, é por meio das atividades de produção que o aluno terá contato com os diversos gêneros textuais orais, assimilando as diferentes exigências sociais as quais envolvem a expressão oral, conseguindo o efeito pretendido com os textos orais que produzir.

Na sequência, apresentamos um quadro com uma síntese dos gêneros orais listados nesse livro didático.

Quadro 6: Síntese dos gêneros orais

UNIDADE	CAPÍTULO	EIXO ORALIDADE	RESUMO DAS ATIVIDADES
1	1	Conversa telefônica	Apresentar uma conversa telefônica, a fim de praticar e reconhecer a variação das situações comunicativas (formais e informais).
	2	Não consta	-
2	1	Contação de histórias	Narrar a paródia que foi produzida na seção Produção escrita.
	2	Não consta	-
3	1	Narrar caso	Contar um caso para seus familiares e/ou público em geral, em uma praça próxima à escola.
	2	Não consta	-
4	1	Não consta	-
	2	Seminário	Juntar-se a três colegas e pesquisarem um problema real da localidade em que moram ou um problema que atinge o país. Depois apresentar atitudes possíveis de serem tomadas para solucionar ou amenizar o problema em questão.
5	1	Apresentação de livro	Compartilhar com a turma um livro que o(a) fez “sonhar de olhos abertos”.
	2	Não consta	-
6	1	Não consta	-
	2	Não consta	-

Fonte: Livro do 6º ano do Manual do professor Vontade de Saber Português, 2012

Na continuidade, destacamos a descrição de cada coleção em relação aos Manuais do professor, às resenhas apresentadas no Guia do PNL D e também ao suporte teórico que embasam ao que é proposto para a realização das atividades de leitura, do conhecimento linguístico, da produção escrita e oral. Dessa forma, essas informações ajudam os professores na prática diária de sala de aula, considerando que o LD é um dos principais recursos didáticos que esses professores e os alunos têm para o estudo da língua portuguesa.

Como verificamos no quadro de atividades, o trabalho com a linguagem oral não é contemplado nas seis unidades, na sexta nem aparece. São apresentados nessa unidade didática cinco gêneros orais. De acordo com o PNL D (2014), há menor atenção ao eixo da oralidade, apesar de oferecer a produção de gêneros orais formais. No entanto, mesmo com o número reduzido de atividades, temos no Manual do Professor a orientação para que o aluno exercite a sua proficiência oral. Diante do exposto, verificamos que há diferenças entre os Manuais do professor de cada coleção, bem como nas análises do Guia do PNL D em relação a cada coleção. Essa diferença reside no suporte teórico apresentado aos professores, na organização dos eixos e atividades com a língua, nas sugestões de trabalho com a leitura, produção escrita e oralidade. No livro “Português Linguagens” não há nenhuma referência de leitura voltada para a concepção de língua adotada pelo LD. O que verificamos são informações acerca de como o professor pode trabalhar os eixos em sala, por meio da compreensão e interpretação do texto, leitura expressiva do texto (ler bem e compreender o que se lê), produção de texto e gramática. A proposta de ensino da língua apresentada no Manual do Professor defende que a coleção procurou mudar do enfoque tradicional dado à gramática para uma compreensão de língua como um processo dinâmico de interação, ou seja, como um meio de realizar ações, de agir e atuar-se sobre o outro. Em relação à produção de texto escrito, os autores reforçam o trabalho com diferentes gêneros do discurso com ampla circulação social, como o anúncio publicitário, a carta pessoal, a notícia, a crônica, a carta do leitor, o e-mail, o conto maravilhoso, o mito, o texto de divulgação científica, o editorial, o debate regrado, o debate deliberativo, o texto dissertativo, o texto de opinião, sempre mantendo um diálogo com o tema da unidade e com os textos estudados nos capítulos.

No livro “Projeto Teláris-Português”, há todo um resgate e sugestões de referências bibliográficas, como de Kleiman e Moraes (1995, 1999); Oliveira (1995); PCNs (1998); Bakhtin (1997); Schneuwly e Dolz (2004); Rojo (2000), acerca da noção de texto, gênero textual, letramento, para fundamentar a prática do professor com a língua oral e escrita em sala de aula. Também há referências sobre intertextualidade e interdisciplinaridade

gramaticais (NEVES, 2008), língua falada e língua escrita (FÁVERO, 2002; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) sequência didáticas de conteúdo (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), avaliação (HOFFMANN, 2007), projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), mapas conceituais (NOVAK, 1998; PEÑA, 2005), competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2002). É um vasto referencial teórico que, com certeza, pode subsidiar os profissionais da educação no que tange ao ensino da língua oral e escrita, atendendo, assim, aos propósitos de comunicação. Na organização da coleção há uma seção intitulada prática de oralidade que apresenta dois momentos: um bom debate e outras práticas orais.

Esse LD propõe o estudo da língua (falada e escrita) como um instrumento privilegiado para se estabelecer relacionamentos sociais no dia a dia, criando condições para uma atuação mais autônoma e, conseqüentemente, mais cidadã na sociedade. Quanto ao trabalho com a produção textual, é feita uma discussão sobre os gêneros textuais / gêneros do discurso. De acordo com as autoras, a abordagem focada nos diversos gêneros do discurso colabora para um desenvolvimento da linguagem responsável por produzir sentidos dentro de um contexto, em circunstâncias específicas de comunicação e cheia de intenções. Por isso, defendem uma dimensão social da linguagem e dos textos.

Já o livro “Vontade de saber Português” faz uma contextualização histórica sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com indicação bibliográfica referente a essa contextualização (SOARES, 2010), referente também aos objetivos do ensino de língua portuguesa (TARDELLI, 2002; PCN, 1998), à leitura em sala de aula (SOLÉ, 1998; FREIRE, 1989; TEBEROSKY, 2003), à diversidade de gêneros textuais (MAGALHÃES e ALMEIDA, 2000; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2008), à produção escrita no ensino de Língua Portuguesa (KAUFMAN e RODRIGUEZ, 1995; REINALDO, 2001; ROCHA e VAL, 2005), à produção de gêneros orais no ensino de língua portuguesa (PCN, 1998; CAMARA JUNIOR, 1986; MARCUSCHI, 2001), aos conhecimentos linguísticos no ensino de língua portuguesa (LEITE, 1997; TRAVAGLIA, 2003; ANTUNES, 2007), à avaliação no ensino de língua portuguesa (COLL e MARTÍN, 1997). Ou seja, também apresenta um amplo material teórico para auxiliar o professor. Em relação à organização da coleção, defende que se trabalhe os gêneros orais de forma sistematizada.

Nessa unidade didática, o ensino da língua é apresentado de forma a possibilitar ao aluno empregá-la a linguagem de maneira adequada nas diversas situações de interação social. Por isso, aponta que é importante criar situações para que esses alunos possam utilizar as línguas oral e escrita de modo significativo nas diferentes esferas de atividades humanas. No

que diz respeito à produção oral e escrita, as autoras afirmam ser essencial promover, na sala de aula, o domínio dos quatro eixos básicos de nossa língua: ouvir, falar, ler e escrever.

### 3.3. ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ALUNO

Considerando os resultados da análise dos Manuais do Professor dos três livros didáticos analisados, nesta seção, analisaremos as atividades presentes no Livro do aluno no que diz respeito ao ensino da modalidade oral da língua.

#### 3.3.1. PORTUGUÊS LINGUAGENS: “TROCANDO IDEIAS E LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO ESCRITO”

Sabemos da necessidade de se trabalhar gêneros orais na escola. Obviamente, é por meio da modalidade oral da língua que acontece boa parte das interações, inclusive em eventos de letramento escolares. No volume em análise há uma disposição de textos, conteúdos e atividades divididas **em quatro unidades, e cada unidade por quatro capítulos**. O último capítulo, intitulado *intervalo*, apresenta um projeto que envolve toda a turma. Conforme observamos, no Quadro 2 (pág. 62), as atividades orais sugeridas têm como foco a conversa entre os alunos, pois “Trocando ideias” aparece sete vezes e “Leitura expressiva” cinco vezes, como exercícios em que os alunos precisam ler o texto proposto para a turma num tom de voz audível e adequado à fala das personagens. Por isso, essas atividades, de alguma forma, têm relação com os gêneros escritos trabalhados nas unidades dos livros. Por exemplo, no tópico “leitura expressiva”, o aluno tem de representar a voz de uma das personagens que aparece no texto estudado no capítulo. Questionamos se não seria uma habilidade a ser desenvolvida para a leitura. Evidentemente que, se falamos em leitura oral, envolveremos habilidades de fala e escuta que devem, com certeza, ser trabalhadas e praticadas na escola. O que queremos ressaltar é que o livro poderia ter sugerido outros gêneros da oralidade.

Dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação / coerência / coesão / expressividade*, *a Língua em foco* e *De olho na escrita*. Para o nosso trabalho, focalizamos os tópicos *Leitura expressiva do texto* e *Trocando ideias*, que objetivam desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno. A

partir das ideias suscitadas pelo tema e pelos textos estudados, no capítulo *Trocando ideias*, são propostas algumas questões que levam o aluno a se posicionar diante delas. Assim, conforme Cereja e Magalhães (2012),

*[...] espera-se, com essas atividades, desenvolver comportamentos e valores, tais como: Capacidade de ouvir e respeitar as opiniões alheias; de negociar; de saber como se situar numa discussão pública e selecionar a variedade linguística mais adequada àquela situação; de desenvolver técnicas de contra-argumentação e persuasão, capacidade de extrapolar; de generalizar e particularizar as ideias (p. 09).*

Na seção intitulada *Trocando ideias*, segundo os autores da obra, as discussões promovidas nesta seção ocorrem do trabalho de leitura e constituem um espaço a mais no desenvolvimento da expressão e da argumentação.

Considerando que há certa recorrência na forma de apresentar as propostas para trabalhar a oralidade nas quatro unidades do livro, analisaremos a proposta de trabalho com a oralidade de uma unidade do livro, no caso da Unidade 1, complementando com dados das outras três unidades, na medida em que se considerar isso necessário, em termos de suficiência de dados que “comprovem” a asserção apresentada.

Todo o trabalho de uma unidade é proposto em torno de uma temática. Na primeira unidade, a temática é o *mundo da fantasia*, dando ênfase ao gênero *conto maravilhoso*. No capítulo I, apresenta o tópico *Trocando ideias* em que aborda questões para serem discutidas pelos alunos, partindo do estudo do texto *Era uma vez*, da unidade I (p.12), como mostra o fragmento do texto da Figura 7.

Figura 7: Fragmento do texto “Era uma vez”.

# Era uma vez

Professor: Antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção *Fique ligado! Pesquise!* Você pode, primeiramente, explorar conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a tecer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conhecem (se verbal ou cinematográfica), o enredo de alguns mais conhecidos, as personagens, etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos de que mais gostaram, etc.

*“Era uma vez...” Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.*

**1** Assista ao vídeo *Conto maravilhoso oral*, a fim de observar os recursos de expressão oral utilizados por um contador de histórias profissional.

**Senhora Holle**

Professor: Os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., e depois retome a leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é provável que os alunos queiram ler o conto sozinhos.

Uma senhora tinha duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa, que era sua filha legítima, e, por isso, a outra era obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa. Diariamente a pobrezinha tinha de ir fiar, sentada junto a um poço na rua, e tanto fiava que lhe machucava os dedos a ponto de sangrar. Aconteceu uma vez que o fuso ficou todo ensanguentado e, para lavá-lo, a menina inclinou-se no poço, momento em que ele saltou de sua mão e caiu. Em prantos, ela correu para contar à madrasta o infortúnio, mas a viúva ficou tão furiosa que lhe disse, sem misericórdia:

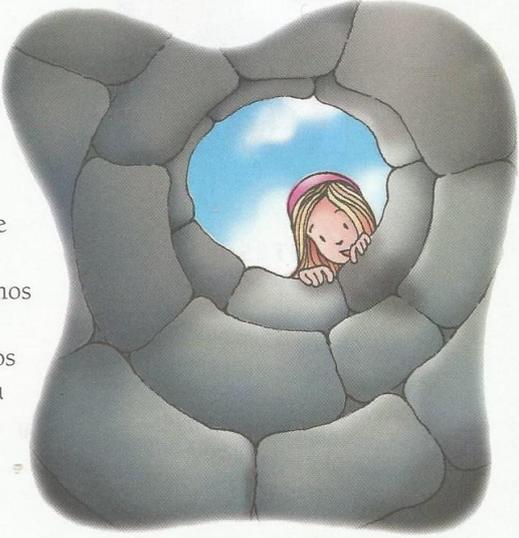
— Se deixou o fuso cair lá embaixo, vá pegá-lo de volta.

Então a menina retornou ao poço, sem saber o que fazer. Na sua angústia, atirou-se dentro dele, a fim de trazer o fuso para cima. Acabou perdendo os sentidos e, ao voltar a si, encontrou-se num bellissimo campo ensolarado, no qual havia milhares de flores. Após sair daquele prado, ela chegou a um forno onde um monte de pães esperneava, dizendo:

— Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo!

Foi quando ela se aproximou e, com a pá, tirou os pães um a um. Continuando a caminhar, ela chegou próximo a uma árvore carregada de maçãs, que lhe pediu:

— Ah, sacuda-me, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!



Marcelo Martins

Fonte: Livro do 6º ano *Português Linguagens*, 2012.

Verificamos que, abaixo do título do capítulo 1, “Era uma vez”, há sugestões para o professor iniciar o estudo do gênero “Conto maravilhoso”.

*Professor: Antes de iniciar com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção<sup>8</sup> *Fique ligado/Pesquise!* Você pode, primeiramente, explorar*

<sup>8</sup> Essa seção aparece no início da unidade 1 e tem sugestões de: livros, filmes e sites acerca do gênero em estudo.

*conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a tecer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conhecem (se verbal ou cinematográfica), o enredo de alguns mais conhecidos, as personagens etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos de que mais gostaram etc.*

Observamos também que, ao lado direito do início do texto, há sugestões de como o professor pode conduzir a leitura desse conto.

*Professor: Os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão etc., e depois retome a leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é provável que os alunos queiram ler o conto sozinho.*

As respostas esperadas às questões propostas em relação ao texto remetem, principalmente, à compreensão textual e ao juízo referente à justiça:

*A mãe tratava diferentemente as duas filhas. A senhora Holle também deu um tratamento diferente às duas meninas.*

*[...]*

*Na sua opinião, a “recompensa” dada à filha legítima foi justa? Por quê?*

Os alunos devem recorrer ao texto de apoio e ao conhecimento de mundo para julgar o tratamento da mãe dada à filha legítima. Vale lembrar que alunos de sexto ano geralmente são pré-adolescentes e suas concepções de justiça ainda são bastante diferentes do senso de justiça dos adultos. Devem julgar, nessa atividade, o comportamento adequado, ético para se viver em sociedade, tanto que, na sequência (p.17), apresenta, no tópico *Ler é um prazer*, uma fábula (figura 8). As fábulas têm como objetivo sempre trazer, no desfecho, uma moral, isto é, um ensinamento. Diante desse contexto, as respostas partem do pressuposto de que as pessoas devem agir com sabedoria e respeito. Nesse caso, a oralidade serve, como na atividade acima, para marcar certas posições ideológicas. A visão apresentada sobre os aspectos orais é unilateral e reducionista, porque serviu apenas como meio para compreender o texto e legitimar os valores presentes no texto, sem abrir efetivamente para uma discussão atual e local desses valores.

Figura 8: A fábula “Os dois amiguinhos”

**Ler é um prazer**

O texto a seguir é uma fábula.

As **fábulas** são pequenas histórias que geralmente têm animais como personagens e quase sempre terminam com uma moral, isto é, um ensinamento.

Como os contos maravilhosos, as fábulas são muito antigas. Nascidas no Oriente, elas foram reinventadas no Ocidente pelo escravo grego **Esopo**, que, para mostrar aos homens como agir com sabedoria, criava histórias em que os animais dialogavam. Mais tarde, suas fábulas foram reescritas em versos, com um leve tom satírico, por **Fedro**, um escravo romano. O grande responsável pela divulgação das fábulas de Esopo no Ocidente foi, porém, o poeta francês **Jean de la Fontaine**.

### Os dois amiguinhos

Uma vez uma garça adotou um filhote de tigre órfão e criou o bebê junto com seu próprio filho. Os dois viraram grandes amigos e todo dia faziam a maior bagunça, sem jamais brigar. Na realidade, eram as crianças mais boazinhas do mundo. Um dia apareceu outra garça que era uma encrenqueira; essa garça tratou muito mal o bebê garça. O bebê garça pediu socorro, e o tigre veio correndo: num instante engoliu a encrenqueira. Só ficou um ossinho e um punhado de penas para contar a história. O tigre, que tinha sido criado num regime vegetariano, achou aquela comida diferente uma maravilha. Lambendo os bigodes, piscou o olho e disse:

— Eu te adoro, minha pequena garça!

E zás, lá se foi sua companheira de brincadeiras servir de sobremesa para o piquenique improvisado.

*Moral: Nada elimina o que a natureza determina.*

(Fábulas de Esopo. Compilação de Russell Ash e Bernard Higten. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 44.)



Joseph J. Mora

Fonte: Livro do 6º ano Português Linguagens, 2012.

No segundo capítulo dessa mesma unidade, com a temática idêntica a do primeiro, no estudo do tópico Em *A língua em foco* (p. 36), verificamos o conteúdo “variação linguística: aspectos regionais, social e situacional”.

A partir desse conteúdo e textos que fazem referências à norma padrão e à coloquial, ao preconceito social, ao falar bem e adequadamente, às variantes regionais e sociais, à oralidade e escrita (informalidade e formalidade), os autores propõem atividades de escrita, as quais remetem também à compreensão textual. Há ênfase nas questões lexicais, sintáticas e semânticas. Exemplos disso são os exercícios (p. 43 e 44) que trazem a canção (Saudosa Maloca<sup>9</sup>), do compositor Adoniram Barbosa, mostrando alguns tipos populares que habitavam e ainda habitam bairros de São Paulo.

<sup>9</sup> Para ouvir a canção é só acessar o site [http://letras.terra.com.br/demonios\\_da\\_garoa/45444/](http://letras.terra.com.br/demonios_da_garoa/45444/).

Na sequência, há questões para responder, por escrito, focalizando a variação linguística, apresentada na música de Adoniram Barbosa. Uma das questões:

1. *Identifique no texto:*
  - a) *duas palavras que se associam ao dialeto caipira;*
  - b) *variação linguística ocasionada por baixa escolaridade;*
  - c) *exemplos da língua oral informal.*
  
2. *Na letra, o locutor lamenta o problema que ele e seus amigos estão enfrentando.*
  - a) *Que tipo de problema enfrentam?*
  - b) *Pela linguagem, qual é o provável perfil socioeconômico e cultural do locutor e de seus amigos?*
  
3. *Uma letra de música é uma obra de criação artística e nem sempre corresponde à realidade linguística. Observe estes versos da canção:*  
*Foi aqui, seu moço*  
*Que eu, Mato Grosso e o Joca*  
*Construímos nossa maloca*  
*O emprego da palavra **construímos** é condizente com o perfil sociocultural da personagem que canta a canção? Justifique sua resposta.*

Lembrando Rojo e Batista (2014), apontamos que, de modo geral, as questões sobre a modalidade oral da língua se reduzem ao trabalho sobre “a variação linguística e/ou com as relações oralidade/escrita [...] e não com gêneros orais propriamente ditos” (p. 19). Como já destacamos, os documentos oficiais e os LDs contemplam a variedade linguística como atividade de oralidade. Contudo, precisamos tomar cuidado para não transformar essa atividade, segundo Faraco (2008), em uma abordagem do português rural e de maneira anedótica, reforçando um clichê entre os falares urbanos e rurais.

Outro ponto a ser mencionado é a abordagem da variação social que, no livro em análise, é entendido como escolaridade e classe social. Essa ressalva é importante, pois não podemos entender essa variação simplesmente como uma norma não culta e inadequada para situações de formalidade. A seguir, exemplos dessas variações na figura 9.

Figura 9: Variação regional e social

### Tipos de variação linguística

As variações de uma língua podem ocorrer por diferentes motivos. Conheça, a seguir, alguns deles.

#### Diferenças de lugar ou região

Diferenças geográficas têm relação com variações da língua. Por exemplo, algumas cidades do interior usam uma variedade linguística diferente da falada na capital; o português falado no Rio Grande do Sul é diferente do falado em Pernambuco ou no Pará; o português falado no Brasil é diferente do falado nos países africanos de língua portuguesa.

As diferenças podem ser de som (pronúncia), de vocabulário e até de construções frasais. Veja um exemplo na tira a seguir.



Na tira, a fala de Chico Bento (1º quadrinho) está de acordo com a língua oral falada pela maior parte dos brasileiros, já que falantes de toda parte podem dizer “quiria” em vez de **queria** e “sê” em vez de **ser**. Porém, na fala do outro garoto (3º quadrinho), o emprego de “discurpa” em vez de **desculpa** mostra que ele é um falante do dialeto caipira, no qual frequentemente o **l** é trocado pelo **r**: “arto” (alto), “parmo” (palmo), “lençor” (lençol), etc.

#### Escolaridade e classe social

A variedade linguística que você observou na tira de Fernando Gonsales reproduzida na página 36 é um exemplo das variações ocasionadas pelo baixo grau de escolaridade: o emprego de “bicicreeta”, “cocrete” e “cardeneta” é comum entre pessoas que frequentaram pouco ou não frequentaram a escola.

Fonte: Livro do 6º ano Português Linguagens, 2012.

Com essa atividade, os autores contemplam a escrita com marcas que remetem à oralidade, no sentido de que evidenciam a variação social e situacional, a fim de marcar um dialeto caipira pertencente a certo grupo social – italianos do bairro do Bexiga em São Paulo – e para demonstrar intimidade e informalidade. Aparece aqui um conceito de oralidade e escrita baseado no **código** (MARCUSCHI, 1997), a partir do qual se apresentam questões que visam a levar o aluno a reconhecer diferenças sociais a partir da linguagem. Ou seja, as questões são muito preconceituosas, reafirmando preconceito linguístico e social em relação a

### A língua portuguesa no mundo

A língua portuguesa tem presença significativa em quatro continentes. Além de ser falada no Brasil (América do Sul) e em Portugal (Europa), está presente em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe (na África) e em Goa e Timor Leste (Ásia).

Se, dentro do Brasil, notamos variações linguísticas de uma região para outra, imagine de um continente para outro!

Fonte: Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – Língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 58.

um pseudo caipira, aos falantes com baixa escolaridade, aos que utilizam a linguagem informal e em relação à realidade linguística, ao contrapô-la com a criação artística.

Não são focados gêneros orais em que seus modos de falar seriam constituintes desses gêneros, ou os modos de falar de regiões que formam fronteiras linguísticas que os alunos reconhecem como *os outros modos de falar*, e muito menos a avaliação social desses modos de falar. A atividade reafirma sim o preconceito linguístico já muito presente na sociedade.

Percebemos assim que, apesar do capítulo apresentar subsídio teórico mostrando características do texto oral e do escrito e observar e reconhecer as falas e o seu valor situacional, não há na unidade exercícios ou textos que discutem os contextos situacionais e os valores dos modos de falar dos grupos sociais. A variação linguística revela para o aluno e para o professor como algo *dos italianos de São Paulo*, como algo da *criação artística*, e não como algo que constitui suas práticas sociais cotidianas. E o mais grave disso, é a reafirmação do preconceito linguístico contra o seu próprio modo de falar.

Já o capítulo 3 (p. 52), o último da unidade 1, seguindo a mesma temática dos anteriores (conto maravilhoso), apresenta os tópicos *Trocando ideias* (Figura 10), *Produção texto* (p. 59) e *Leitura expressiva do texto* (p. 57).

Figura 10: Exercícios do tópico “Trocando ideias”.

**Trocando ideias**

1. Leia a tira ao lado.

O humor da tira está em transpor para o mundo de hoje a história de Peter Pan, o menino que não queria crescer.

a) Na sua opinião, por que a menina afirma com tanta ênfase que não quer crescer?

b) Para você, nos dias de hoje, o que é melhor: ser adulto ou ser criança?

(Adão Iturrusgarai. Folha de S. Paulo, 20/9/2003. Folhinha.)

2. Compare o texto *Peter Pan* com o filme *Hook – A volta do Capitão Gancho*. Que vantagens há em ler a história e que vantagens há em assistir ao filme?

O primeiro apresenta questões, como no capítulo I, para serem discutidas, partindo, como já mencionado, de respostas que remetem à compreensão da temática e do conhecimento de mundo. O texto apresenta uma releitura e atualização do texto do Peter Pan e apresenta, na questão 1, uma atividade de interpretação e outra de julgamento pessoal. A questão 2 sugere uma comparação para reconhecer vantagens entre dois gêneros, no caso o conto do Peter Pan e o filme *Hook - a volta do capitão gancho*. Trata-se de uma sugestão interessante, mas faltam elementos para o encaminhamento dessa atividade.

O segundo tópico tem como título *O conto maravilhoso: do oral para o escrito*. Os autores trazem uma orientação, para os professores, de como deve ser desenvolvida essa atividade:

*A atividade proposta a seguir deve ser desenvolvida oralmente. Você pode pedir aos alunos que contem histórias para a própria turma, individualmente ou em grupo, ou para alunos de classe do 1º ao 5º ano de sua escola ou de outra, em sociedades de bairro etc. (p.59).*

Trata-se de uma orientação bastante vaga por duas razões: (1) Se a coleção se propõe a trabalhar com gêneros textuais, o que estão compreendendo neste enunciado por histórias? Seria o mesmo que conto? Todavia considerando que o tema do capítulo é o conto maravilhoso, seriam então contos maravilhosos?; (2) Histórias sobre quem e para quem? Poderia ser um momento excelente para o professor resgatar histórias dos alunos, do bairro, das famílias, a fim de acontecer de fato uma troca de saberes (PIRES SANTOS *et al*, 2015), mas o enunciado sequer aponta para isso, mais uma se trata de um enunciado vago.

Toda produção desse tópico *O conto maravilhoso: do oral para o escrito* é norteada por comandos que orientam para a produção oral, mas vale lembrar que os exercícios estão baseados em um gênero pertencente, atualmente, à tradição escrita, nesse caso, o conto maravilhoso. Novamente, salientamos a relação da atividade de oralidade com o gênero escrito trabalhado na unidade: “Escolha um dos contos que você produziu nos capítulos anteriores. Leia-o e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas”.

Mais uma vez parece tratar-se de um comando vago e de uma atividade meramente escolar, “memorize qualquer conto e conte-o a seus colegas”.

Já o terceiro tópico aborda uma atividade em dupla, para a leitura em voz alta do diálogo entre *Wendy e Peter Pan*, anterior ao momento em que a menina costura a sombra ao corpo do garoto. Na leitura, cada um deve representar uma personagem, procurando expressar o jeito delas e a entonação (o tom da fala) mais adequada para caracterizá-las. O próprio

comando já deixa explícito que a atividade reproduz o jeito dos personagens no tom de fala. No capítulo *Intervalo* (p. 71), a sugestão é a montagem de um livro com as histórias inventadas pela turma para a realização de uma exposição de textos, cartazes e livros, intitulada *Histórias de hoje e sempre*. Observamos, então, um trabalho de produção escrita para encerrar essa unidade de estudos, apesar de os alunos terem feito atividades voltadas para o oral, o objetivo final parece ser o registro escrito. Isso reforça a ideia discutida no aporte teórico de que, na prática da sala de aula, mesmo com os apontamentos dos PCN e das DCE a respeito da importância do trabalho com a oralidade, ela é relegada a um segundo plano, como suporte para a produção escrita. Essa questão não seria problemática, se a escola conseguisse legitimar a oralidade em termos de práticas orais (MARCUSCHI, 1997), todavia, da forma como propõe o livro do aluno aqui analisado, os enunciados são vagos e o destaque está nos gêneros escritos e formais.

Como mais um exemplo referente à *Leitura expressiva do texto*, vejamos o texto da Figura 11, apresentando o fragmento da história em quadrinhos “Coisa de criança” e as atividades que seguem.

Figura 11: Fragmento da história em quadrinho “Coisa de criança”

# Coisa de criança

Crianças adoram bichos. Por eles, são capazes de fazer qualquer coisa, até sacrifícios. O que poderia atrair mais o interesse de uma criança do que um bicho de estimação?

Leia esta história em quadrinhos:



Fonte: Livro do 6º ano "Português Linguagens", 2012.

A Figura 11 apresenta o capítulo 1 da segunda unidade (p. 74) e tem como gênero norteador "Histórias em quadrinhos". Novamente, o mesmo tipo de questionamento apresentado na unidade 1, com os Tópicos *Leitura expressiva do texto*:

**Junte-se a dois colegas e leiam oralmente o texto. Cada um de vocês lê a fala de uma das personagens. Depois, troquem os papéis.**

[...]

**Ao lerem, procurem se expressar como se fossem as personagens e dar a fala a entonação mais adequada para caracterizá-las, isto é, interpretando cada personagem, como se estivessem representando uma peça de teatro (p. 79).**

O tópico *Trocando ideias* (p. 81) visa à troca de posições em relação a um fato polêmico, a morte, e, para isso, apresenta as seguintes questões:

1. *Algumas famílias evitam falar sobre morte com as crianças. O que você acha disso? É importante conversar sobre esse tema com as crianças? Por quê?*
2. *Alguma vez você já sofreu com a morte de um animal de estimação? Como fez para lidar com a situação? Conte para os colegas.*

As respostas são baseadas na história em quadrinhos “Coisa de criança”, de Ziraldo (p. 76) e no conhecimento do aluno acerca da temática. Todas as outras atividades desse capítulo estão fundamentadas nos eixos de: leitura, produção escrita e na análise linguística.

No capítulo 2, mantém o gênero *Histórias em quadrinhos* e, na seção *Trocando ideias* (p. 97), sugerem duas questões referentes à oralidade:

1. *Na última oferta de compra, o homem ofereceu ao menino cinquenta mil, quantia suficiente para comprar um saco de feijão, ou dois pares de sapato, ou uma bicicleta usada. Considerando que o passarinho era ‘besta’, não cantava, não prestava para nada, era só bonito, **você, no lugar do menino, teria ou não vendido o passarinho? Por quê?***
2. *Discuta com seus colegas. **É correto aprisionar e comercializar passarinhos ou outros animais da fauna brasileira? Por quê?** (Grifos nosso).*

Novamente, na questão 1, a atividade solicita um posicionamento dos alunos entre o amor e zelo por um animal e valor monetário oferecido pelo pássaro. Na questão 2 levanta uma questão polêmica, mas sem orientar os alunos em relação à finalidade e à função sociocomunicativa dessa atividade. Polemiza uma questão importante, o comércio de animais, todavia as respostas esperadas são as politicamente corretas, sem abrir espaço para as realidades locais, os saberes das famílias. Por exemplo, qual é o contato que os meninos têm com animais? Com quais animais? Que valores os animais têm na vida dos alunos e de suas famílias? Por que atualmente há uma política tão grande de defesa dos animais? São questões que permitiriam talvez ao aluno trazer a sua realidade para dentro do espaço escolar.

Na última unidade deste livro – unidade 4 (p. 186) – o foco está no texto de opinião. No capítulo 2 (p. 211), temos questões que incentivam a leitura expressiva do texto (p. 214):

*Junte-se a um colega e leiam o texto um para o outro. Altere o tom de acordo com a mudança de situação: informativo e entusiasmado, no início; preocupado, na sequência; irônico, na descrição do comportamento do pintinho; rápido e sem emoção, nos últimos quatro parágrafos. Depois, apresentem a leitura à classe (Grifos nossos).*

Aqui mais uma vez a leitura expressiva do texto e na sequência, em a *troca de ideias* (p. 215), a solicitação de um posicionamento do aluno em relação a uma questão polêmica.

1. *Você considera certo utilizar pintinhos vivos para enfeitar uma festa?*
2. *No texto lido, a mãe afirma que carinho de gente é perigoso para bicho pequeno. Na sua opinião, de que modo o ser humano pode manifestar carinho pelos animais? (Grifo nosso).*

Essa troca de ideias cumpre o objetivo proposto pelos autores, em dar destaque aos gêneros orais (discussão e debate). No entanto, são questões que delimitam o universo de respostas dadas pelos alunos, uma vez que elas estão pré-determinadas pelo tipo de comando sugerido, ou seja, não ajudam a ampliar a discussão e reconhecer os saberes e usos da língua dos alunos. A interação verbal é estimulada apenas pela realização da atividade de discussão oral das questões prévias que preparam para uma produção escrita.

Temos aqui mais uma vez a relação do gênero oral com o escrito, ou seja, as discussões acerca do tema “a preservação da natureza” poderiam enriquecer o trabalho com o gênero debate, mesmo tendo como objetivo final a produção escrita, e levar os alunos a reconhecer a legitimidade da oralidade para alguns gêneros. Relembramos aqui a assertiva de Schneuwly (2014) de que não existe o oral, mas os orais, em diversas formas, que se relacionam e dependem do escrito, como a exposição oral, a leitura para os outros, isto é, práticas de linguagem que ocorrem pelo uso da língua oral por meio da escrita. Essas, sim, deveriam ser as práticas identificadas como gêneros orais públicos e como práticas de letramento (STREET, 2010).

No último capítulo, destinado a projetos (p. 253), os autores estimulam a realização de uma mostra de trabalhos por meio de cartazes, cujo tema é o meio ambiente. Como todos os capítulos anteriores, neste, destaca que todas as atividades devem ser apresentadas por escrito, não há espaço destinado ao gênero oral, ou seja, à exposição oral. Toda produção é escrita, priorizando a linguagem padrão, uma vez que o gênero pede esse tipo de linguagem.

As atividades destinadas à oralidade estão presentes nos tópicos “Trocando ideias”, “Ler é um prazer”, “As variedades linguísticas”, “Leitura expressiva do texto” e “Exposição oral”. Há dois pontos a se considerar: um é o fato de que, com exceção do tópico “Exposição oral”, todos os outros são discussões dirigidas a partir do tema proposto na unidade e do conhecimento prévio do aluno ou de conceitos pré-determinados pela sociedade, como: “Na sua opinião...”, “Para você...”, “O que você acha...”, “Se você estivesse no lugar...”, “Você concorda quando...”. Esses questionamentos dirigidos reduzem o ensino da língua oral a um conteúdo de menor importância na prática, pois podem parecer, para o professor e o aluno, ter pouca articulação com os conteúdos do currículo.

Como percebemos no quadro de atividades, o trabalho com o gênero oral é pouco contemplado. O gênero *Exposição oral* é o que rege, de certa forma, esse volume. O que predomina, no entanto, são respostas orais aos questionamentos sobre o tema abordado nas unidades e a leitura em voz alta. A oralidade, como avaliou o Guia do PNLD (2014, p.86), não aparece nem como *ponto fraco* desse volume. A língua oral deve ser entendida mais do que como um espaço para responder questões com respostas previstas no sentido de legitimar certas ideologias, e mais do que treinar a leitura, pois, com essas práticas, não estaremos trabalhando a oralidade como prática social (MARCUSCHI, 1997) ou como prática de letramento (STREET, 2010, 2014), desvalorizando as práticas orais e as pessoas que participam das práticas orais.

### 3.3.2. PROJETO TELÁRIS-PORTUGUÊS: “LEITURA EXPRESSIVA E UM BOM DEBATE”

Os temas que organizam cada unidade, nas palavras das autoras, colaboram para que o aluno possa: interagir, compreender as mudanças trazidas pelo tempo, conviver com diferentes linguagens e comunicar-se cada vez melhor. No início desse volume em análise, há uma introdução abordando o tema *Língua e diversidade cultural*. Essa introdução tem como finalidade contextualizar os assuntos que serão estudados neste livro, bem como desenvolver conceitos que nele serão trabalhados.

Este LD possibilita espaços para o aluno “contar suas histórias” e se posicionar a partir de sua realidade no início de cada Unidade, em torno de um tema, a partir de textos retirados de práticas sociais. As atividades propostas, no entanto, nem sempre trabalham o texto em

termos de prática social, privilegiando ou a leitura expressiva ou um bom debate. Na sequência, apresentamos dados do LD para evidenciar essa nossa asserção.

Nessa introdução, é apresentado um mapa com o intuito de observar o Brasil e comparar sua dimensão, o seu tamanho, com o de outros países e com o dos diversos continentes do mundo. Assim, dá para compreender o que significa a expressão *dimensões continentais*. Para exemplificar, a música *Aquarela brasileira*, de Silas Oliveira, que mostra no enredo uma viagem pelas regiões brasileiras.

*AQUARELA BRASILEIRA*<sup>10</sup>

*Vejam esta maravilha de cenário  
É um episódio relicário  
Que o artista num sonho genial  
Escolheu para este carnaval  
E o asfalto como passarela  
Será a tela  
Do Brasil em forma de aquarela  
Passeando pelas cercanias do Amazonas  
Conheci vastos seringais  
No Pará, a ilha de Marajó  
E a velha cabana do Timbó  
Caminhando ainda um pouco mais  
Deparei com lindos coqueirais  
Estava no Ceará, terra de Irapoã  
De Iracema e Tupã  
Fiquei radiante de alegria  
Quando cheguei à Bahia  
Bahia de Castro Alves, do acarajé  
Das noites de magia do candomblé  
Depois de atravessar as matas do Ipu  
Assisti em Pernambuco  
À festa do frevo e do maracatu  
Brasília tem o seu destaque  
Na arte, na beleza e arquitetura  
Feitiço de garoa pela serra  
**São Paulo engrandece a nossa terra**  
**Do leste por todo o Centro-Oeste**  
**Tudo é belo e tem lindo matiz**  
O Rio dos sambas e batucadas  
De malandros e mulatas  
De requebros febris  
Brasil, essas nossas verdes matas  
Cachoeiras e cascatas  
De colorido sutil  
E este lindo céu azul de anil  
Emolduram em aquarela o meu Brasil (Grifo nosso)*

---

<sup>10</sup> Foi escrito em homenagem ao clássico “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso. A escola de samba Império Serrano trouxe esse samba-enredo para o desfile de carnaval em 1964 e 2004.

OLIVEIRA, Silas de. *Aquarela Brasileira* in: VILA, Martinho da. *Definitivo*. [s.l.]: Som livre, 2002. 1 CD. Faixa 2.

Essa atividade ressalta a diversidade que caracteriza o nosso país, a qual também é apresentada nos usos da língua, reconhecendo que cada povo acrescentou a sua língua termos e expressões próprias da região em que vive. Vejamos alguns exemplos que o LD apresenta, no Quadro 7:

Quadro 7: Exemplos de variação regional do segundo livro didático.

<i>Linguajar do Gaúcho</i>	<i>Linguajar do Centro-Oeste</i>	<i>Linguajar do nordeste</i>
<i>ABICHORNADO – com medo</i> <i>BALAUERAR – mentir</i> <i>BUENACHO – excelente</i>	<i>AÚFA – muito, bastante</i> <i>ENXARQUERAR – chatear</i> <i>ENCORDAR – fazer fila</i>	<i>APEREADO – perturbado</i> <i>AMUNHECADO – quieto</i> <i>ABILOLADO – sem juízo</i>

Fonte: Adaptado do livro *Projeto Teláris – Português*, 2012.

Assim como a letra da música, os exemplos de variação regional são bastante estereotipados. A música cantada por Martinho da Vila enaltece especialmente São Paulo apresentada na letra como o “lugar que engrandece a nossa terra, onde tudo é belo e tem lindo matiz”. Outros lugares têm suas riquezas cantadas e reconhecidas na composição da *Aquarela do Brasil*, mas são riquezas regionais, como seringa, Ilha de Marajó, maracatu, acarajé, candomblé, entre outros, passando uma imagem regional e isolada, assim como é realizado com a apresentação das escolhas lexicais apresentados no Quadro 6. Esses exemplos limitaram a visão de variação às escolhas lexicais e a visão dos grupos que fazem esses usos como excêntricos.

Observamos, também, o tópico *Língua e linguagem* que faz uma contextualização a respeito de como o homem foi criando as mais diversas maneiras de transmitir suas ideias, seus desejos, suas emoções, desde os primeiros desenhos registrados em paredes de cavernas até a linguagem empregada na comunicação digital. Conforme consta no início do livro didático (2012, p.14), “o ser humano marcou, com as mais diversas linguagens - desenhos, pinturas, pictogramas, formas gráficas - e nos mais diferentes suportes - pedras, paredes, vasos, papéis, muros -, os lugares onde viveu e por onde passou, desde as civilizações mais antigas até os dias de hoje”.

Por último, há a abordagem do tópico *Linguagem verbal e linguagem não verbal*. As autoras atestam a diferença entre essas linguagens e afirmam que, no mundo em que vivemos, com o aperfeiçoamento das tecnologias de comunicação, é muito comum a linguagem verbal

e a não verbal conviverem em uma mesma mensagem: gestos, cores, desenhos, imagens diversas, movimento, música interativa com as palavras, entre outras.

Essa parte introdutória do livro tem como objetivo, segundo as autoras, mostrar aos alunos que, por meio da língua:

O ser humano pode expressar ideias ou sentimentos, interagir na sociedade, se divertir, contar piadas, trabalhar, estudar, defender seus direitos, registrar acontecimentos importantes ou fatos que não quer esquecer. Estudar a língua também significa ter presente a ideia de que, em um país como o nosso, as diferenças de uso fortalecem a noção de diversidade cultural, que é uma das características do povo brasileiro (BORGATTO; BERTIN e MARCHEZI 2012, p.15).

Isso significa que o livro procura apresentar o uso da Língua Portuguesa nas mais variadas situações. Todavia, conforme os dados apresentados acima, parece ter uma visão bastante limitada de variação linguística e de diversidade cultural.

Na continuidade do LD, temos as quatro unidades divididas em dois capítulos cada. As unidades trazem os tópicos: no início, *Ponto de partida* e no término *Ponto de chegada*. E os capítulos das unidades são organizados, como já mencionado, da seguinte forma: Leitura, Interpretação do texto, Prática de oralidade, Outras linguagens, Conexões, Língua: usos e reflexão e Outro texto do mesmo gênero.

Para o nosso estudo, analisamos inicialmente o tópico *Prática de oralidade*, que tem por objetivo sistematizar situações em que o aluno possa aperfeiçoar, com a mediação do professor, a língua falada em contextos e circunstâncias criadas para esse fim. Nesse tópico, são trabalhados, como forma de sistematizar essa prática, o debate e a leitura expressiva. Nesse livro, essas duas práticas orais são predominantes e os temas estão relacionados aos textos de leitura dos capítulos.

O livro do aluno apresenta uma disposição de textos, conteúdos e atividades divididas **em quatro unidades, sendo cada uma composta por dois capítulos**. No início de cada unidade, há um tópico chamado *Ponto de partida* (p.17, 71, 135 e 193) e, outro no término, *Ponto de chegada* (p.68, 132, 190 e 240). O primeiro diz respeito a questões a serem discutidas acerca do gênero em estudo. Por exemplo, na unidade 1 (p.17), o gênero, assim como no LD anterior, é o conto:

- I) *Você conhece alguma história que seja engraçada, estranha ou incomum, e que vale a pena ser contada?*
- II) *Por que será que gostamos de contar e ouvir histórias? (Grifo nosso).*

Nessas questões, é possível perceber um direcionamento um pouco diferente do apresentado no LD de Cereja e Magalhães, pois propõe aos alunos o resgate do seu conhecimento uma história engraçada, estranha ou incomum.

Esse tópico é um recurso recorrente nos capítulos das quatro unidades e são sempre questionamentos orais que antecipam o trabalho com os gêneros das unidades. No caso, essas questões têm como objetivo levar o aluno a falar sobre os contos da tradição oral, ou seja, explicar que eles são passados de geração em geração, que sofreram alterações através dos tempos, mas mantêm muito de suas origens. Segundo as autoras, “Com a mediação do professor, os alunos falarão sem dificuldade sobre esse gênero, ajudando-os no estudo dos textos dessa unidade”.

No capítulo 1, *causos* é o gênero que orientará o trabalho. Nesse capítulo, há os tópicos *Leitura expressiva* e *Um bom debate* (p.26). O primeiro apresenta questões para planejar a dramatização do caso “O bisavô e a dentadura”, apresentado na Figura 12, de Sylvia Orthof (p.19-21). Essa dramatização deve ser feita em grupo.

Figura 12: Fragmento do texto “O bisavô e a dentadura”.

## O bisavô e a dentadura

Sylvia Orthof

Eu ouvi esta história de uma amiga, que disse que isso aconteceu, de verdade, em Montes Claros, Minas Gerais.

Para contar a história, é preciso imaginar uma velha fazenda antiga. Dentro da fazenda, uma vetusta (socorro, que palavrão!) mesa colonial, muito comprida, de jacarandá, naturalmente. Em volta da mesa, tudo que mineiro tem direito para um bom almoço: tutu, carne de porco, linguiça, feijão-tropeiro, torresminho, couve cortada bem fina... e eu nem posso descrever mais, porque já estou com excesso de peso, só de pensar: hum, que delícia!

A família era enorme e comia reunida, em volta da toalha bordada: pai, mãe, avô, avô, filhos, netos, sobrinhos, afilhados, a comadre que ficou viúva, a solteirona que era irmã da vó da Mariquinha... e o bisavô Arquimedes. O bisavô Arquimedes usava dentadura.

Naturalmente, cada integrante tinha à sua frente o seu saboroso prato de tutu, couve, torresmo, feijão-tropeiro, carninha de porco, linguiça, etc. e tal. E todos mastigavam e repetiam porque a fartura, ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto, de tanta! E cada um, evidentemente, tinha o seu copo. Pois os copos e o bisavô Arquimedes, diariamente, sofriam a seguinte brincadeira:

– Toninho, ocê vai beber desse copo aí, na sua frente? Olha que o bisavô deixou a dentadura dele de molho, bem no seu copo, Toninho, na noite passada!

– Num foi no meu, não: foi no copo da Maroca! O bisavô deixou a dentadura dentro do copo da Maroquinha!

– Ó gente, num brinca assim que eu fico cum nojo, uai!

O velho bisavô Arquimedes ouvia, sorria, mostrando a dentadura.



Fonte: Livro do 6º ano” Projeto Telaris – Português”, 2012.

As autoras sugerem que, nesta atividade, seria importante explorar bem as possibilidades de entonação de voz que a leitura do texto permite e destacar os traços próprios da oralidade informal, de uso nas situações cotidianas. Como percebemos, o foco está na expressividade, no ritmo da fala e na entonação da voz.

O segundo tópico tem como temática *o respeito ao idoso*. Nesse momento, são propostos os seguintes questionamentos:

- 1) *No conto, a família fazia uma brincadeira com o bisavô Arquimedes. As atitudes da família desrespeitaram o bisavô? Conversem e justifiquem suas opiniões.*
- 2) *E como são tratados, no dia a dia, os idosos com os quais você convive?*

A orientação das autoras é que esse tópico traga temas como convivência, sensibilidade, tolerância, ética etc. Por isso, deve haver um momento de expressão espontânea para os alunos, mas, ao mesmo tempo, de reflexão, posicionamento e argumentação.

Se pensarmos que o objetivo de uma coleção didática, avaliada pelo PNLD (2014), deveria ser a promoção do uso da linguagem oral no convívio em sala de aula, as atividades acima elencadas cumprem esse papel, pois, quando o aluno responde a um questionamento ou debate acerca de um tema polêmico, ele é induzido a fazer uso da oralidade. Todavia, a mera discussão acerca de um tema não é o suficiente para caracterizar um trabalho de compreensão e de produção de textos orais (SILVA e MORI-DE-ANGELIS, 2014). Além disso, as participações dos alunos são induzidas, deixando pouco espaço para uma participação efetiva em que o aluno possa trazer também os seus saberes locais para essa discussão e construção de conhecimento (PIRES SANTOS *et al*, 2015).

No segundo capítulo dessa unidade, o conto popular é o tema gerador do trabalho. Verificamos a *Leitura expressiva* com uma orientação da leitura em voz alta do conto em verso (p.50) a seguir e uma narrativa de cordel (p.51) também na sequência para o treino da expressividade e a entonação. O objetivo dessa atividade é levar os alunos a, além de treinar a leitura ritmada, perceberem a semelhança entre o cordel e o conto em versos.

1. *Releia as estrofes dando bastante ênfase às rimas e ao ritmo:*

*Lá na vila apareceu  
o safado Zé Trabuco,  
que encontrando dois tropeiros  
propôs logo jogar truco.*

*Zé Trabuco era danado,  
era o mestre das mentiras.  
Trapaceou tanto no jogo  
que enganou os dois caipiras.*

*Dos tropeiros, enganados,  
foi-se todo o dinheiro,  
pois até dezoito mulas  
carregou o trapaceiro.*

*Malasartes foi à vila  
pra comprar fumo de rolo.  
Encontrou os dois trapaceiros  
em um grande desconsolo.*

2. *Vamos ler um trecho de uma narrativa de cordel. Depois de ler em voz baixa, prepare-se para ler em voz alta. Treine a leitura bem ritmada. Aguarde sua vez de ler.*

*Zé Matraca, o valentão de Palmares (João José da Silva)*

*Eu já contei muitos casos  
vindo de vários lugares,  
já falei de valentões  
talvez até aos milhares,  
porém não falei ainda  
no valentão de Palmares.*

*Esse cabra não temia  
ser alvo para um trabuca  
ele fazia arruaças  
do povo ficar maluco  
e tudo isso em Palmares  
aqui mesmo em Pernambuco.*

*Zé Matraca era vigia  
à noite ninguém entrava  
o cabra era tão ruim  
que quando um vulto avistava  
dizia: lá vai bisouro,  
e no que via atirava. [...]*

*SILVA, João José da. Zé Matraca, o valentão de Palmares. 100 cordéis históricos segundo o ABLC. Rio de Janeiro: ABLC, 2008. P. 477.*

3. *Compare o ritmo dos dois trechos lidos em voz alta. O que você percebeu?*

Essa é uma atividade que visa ao reconhecimento do aluno dos dois gêneros e à aproximação entre os dois, de caráter mais popular, o cordel e o conto em versos. Nessa atividade, percebemos a língua em um exemplo de situação de uso, que poderia ser trabalhadas em termos de práticas sociais (STREET, 2010), ou seja, o LD resgatou e apresenta aos alunos dois textos que mostram efetivamente a diversidade cultural brasileira. No entanto, solicita que os alunos façam um exercício com a rima e o ritmo.

O tópico *um bom debate* (p.55) traz para a discussão o tema *Levar vantagem?* A orientação para essa prática de oralidade é que o professor converse com os alunos sobre atitudes de pessoas que fazem qualquer coisa para atingir seus objetivos, sem medir as consequências de suas ações, criando situações de injustiça e de desrespeito, as quais tornam as relações entre as pessoas mais difíceis.

*Você se lembra de alguma situação que mostre esse tipo de atitude? Descreva-a para seus colegas e ouça o que eles têm a contar. Qual a sua opinião sobre isso?*

A atividade tem como propósito a discussão orientada sobre um tema polêmico que reflete valores e a ética na sociedade e mais uma vez parece possibilitar mais espaço do que o LD de Cereja e Magalhães para o aluno apresentar uma situação que ele viveu a respeito de uma situação de injustiça ou desrespeito.

A segunda unidade (p.72) tem o gênero *Conto: imaginação e realidade* como norteador do trabalho, tendo como *Ponto de partida* questões para que os alunos reflitam sobre:

- 1) *Existe uma única maneira de contar história?*
- 2) *Em sua opinião, quando um autor escreve um conto, ele usa a realidade ou mais a imaginação?*

Essas questões<sup>11</sup> fazem, segundo a orientação para o professor, com que os alunos argumentem, avaliando que a imaginação e a fantasia estão presentes nas histórias lidas nos capítulos anteriores e que, a partir de um fato real ou não, essas narrativas fazem parte da ficção, isto é, dependem da capacidade criadora do autor. Como já sinalizamos, essa discussão cria uma expectativa em relação aos textos que serão estudados na unidade.

No capítulo 3, há *Um bom debate* (p.79), tendo como tema a ser debatido *Autoconhecimento: o que faria você mais feliz?* Toda prática é voltada para os personagens do conto *O sabiá e a girafa*. Esses personagens desejam ser de um modo diferente do que são: o sabiá quer voar, o que é comum entre as aves, e a girafa quer cantar, o que alguns animais podem fazer.

- 1) *E você? Já desejou ter alguma habilidade que não possui? Qual ou quais?*

Na parte final do conto, o sabiá e a girafa ficam felizes porque, juntando o que cada um era capaz de fazer, cantar e ficar nas alturas, ambos conseguem realizar seus desejos.

- 2) *E com você, isso também já aconteceu? Já ficou mais feliz quando realizou algo em parceria? Converse com seus colegas sobre os seus desejos e como acham que poderão realizá-los.*

Na sequência, a *Leitura expressiva: jogral* (p.80) tem como princípio ressaltar a sonoridade do texto por meio da combinação de vozes. O jogral produzido pelos alunos é do

---

<sup>11</sup> Neste livro didático há orientações para o professor destacadas em cor azul.

texto que inicia o capítulo. Os alunos deverão se dividir em três grupos. Cada grupo ficará responsável por uma das partes em que o texto foi separado pelo autor.

Pelo exposto para o desenvolvimento da atividade, percebemos o treino, a entonação e o ritmo, revelando uma regularidade, mas, de acordo com o PNLD (2014, p.103), “apesar da regularidade das atividades, não há reais diversidades de gêneros, visto que predominam os debates em torno dos temas dos capítulos, seguidos das leituras em voz alta, em especial as leituras expressivas”.

No capítulo 4 (p. 98), o gênero base é o *conto e realidade* e traz somente o tópico *Um bom debate* (p.109 e 110). Como mostrado em outros capítulos, o exercício é debater acerca dos *Direitos da criança e trabalho infantil*. O texto de apoio para a realização da atividade é o que inicia o capítulo *A menina e as balas*, de Georgina Martins, exposto na Figura 13.

Figura 13: Fragmento do texto “A menina e as balas”.

## A menina e as balas

Georgina Martins

Todos os dias a menininha estava lá: vendia doces na porta de uma lanchonete, perto de uma pracinha, onde brincam quase todas as crianças da redondeza. Mas ela não brincava, só vendia doces. Mesmo porque ela não era moradora do bairro. Sempre chegava por volta das quatro da tarde e ficava até os doces acabarem. Nos finais de semana ela chegava mais tarde, mas nunca faltava. Devia ter uns oito anos e, às vezes, distraía-se olhando as crianças brincarem.

Quando eu era menina, queria ter uma fábrica de doces só para poder comer todos os doces que eu quisesse; naquela época eu era muito pobre, e quase nunca sobrava dinheiro lá em casa para comprar doces. A menininha não comia nenhum. Ficava lá até vender todos. Será que algum dia ela já desejou ter uma fábrica de doces só pra ela?

Todas as vezes que eu passava por ela pensava nessas coisas. Eu também desejava ter uma fábrica de leite condensado, só para poder furar todas as latinhas que quisesse. Eu sempre gostei de furar latinhas de leite condensado, e quando sobrava algum dinheiro lá em casa, minha mãe dava um jeito de comprar uma latinha de leite condensado. Mas, como ela não sabia cozinhar, nunca preparava nada com as latinhas, e eu furava todas, sempre escondido dela, que fingia não saber.

Eu nunca pensava em vender os doces das fábricas dos meus sonhos, só pensava em comê-los. Acho que os doces não foram feitos para serem vendidos por crianças, foram feitos para serem comidos por elas. Mas aquela garotinha não comia nenhum, mesmo quando não conseguia vendê-los.

5 Um dia, resolvi perguntar se ela não tinha vontade de comê-los, e ela me respondeu que seu irmão menor trabalhava em uma mercearia e que também não podia comer nada sem pagar. Ela me disse que os doces não eram dela: ela os pegava em uma lojinha em Japeri, perto de sua casa; no final do dia, acertava as contas com o seu Alberto, o dono da loja. Adorava chupar balas e queria muito ter bastante dinheiro para poder comprar um monte de uma vez. Mas não tinha. Nem tinha pracinha perto da casa dela, mas achava ótimo poder brincar com as amigas na rua mesmo.

Uma noite, quando eu voltava do cinema, passei pela menina e percebi que ela estava com muito sono, quase cochilando; a lanchonete já ia fechar e ela ainda tinha alguns doces na caixa. Eu tinha acabado de assistir a um filme sobre crianças, um filme iraniano que eu adoro e que foi um dos filmes mais bonitos que eu já vi: chama-se *Filhos do paraíso*, e conta a história de dois irmãos, um menino e uma menina; o menino perde o único par de sapatos que a irmã possuía e os pais deles não têm como comprar outro. Acho que todas as crianças do mundo deveriam assistir a esse filme.

Fonte: Livro do 6º ano” Projeto Telaris – Português”, 2012.

A execução dessa atividade oral difere das outras já analisadas, pois o LD oferece ao aluno informações sobre como organizar e apresentar o debate. Na preparação, é apresentada a definição do tema, além de trazer outro texto de apoio: *o Princípio 9 da Declaração da criança* e questões a serem debatidas com os colegas:

- a) *Uma criança de 8 anos pode ser responsabilizada pelo sustento de irmãos menores?*
- b) *Você conhece casos de crianças que trabalham?*
- c) *A criança pode trabalhar? Por quê?*
- d) *O que você acha que poderia ser feito para evitar o trabalho infantil?*
- e) *A menina do conto tem seus direitos de criança respeitados? Por quê?*

Na organização de debate, o professor dividirá os alunos em dois grupos:

*GRUPO 1 – alunos que têm opiniões a favor de que a criança possa desenvolver algum tipo de trabalho.*

*GRUPO 2 – alunos que têm opiniões contra o trabalho infantil.*

Por último, a realização do debate. Para que os alunos apresentem suas ideias ao grupo, deverão buscar informações para seus posicionamentos no texto de apoio que inicia o capítulo 4 (p. 99) e no texto apresentado na página 109. O professor atuará como mediador, intervindo quando necessário.

O que diferencia a execução desse debate em relação aos outros já mencionados, é que nesse há a orientação escrita no comando, sobre como o aluno deve realizar esse trabalho, explicando a função desse gênero oral. Assim, como já discutimos, em consonância com as DCE (1998), quando o trabalho com a leitura e com a produção textual parte de um gênero, há a possibilidade de estudá-lo dentro de um determinado contexto, considerando as condições de produção, o suporte em que é veiculado e a intenção do autor. Isso significa exercitar a língua nas diferentes situações de uso.

Por fim, como mais um dado que evidencia que o LD apresenta textos significativos, retirados de práticas sociais, contudo, sem apresentá-los dessa forma aos alunos, mostramos o dado da terceira unidade (p.134) que recorre ao gênero *Relato pessoal*, iniciando o capítulo com o texto *Férias na Antártica* (p.137), de Laura, Tamara e Marininha Klink (parte desse texto está na Figura 14 a seguir). *Rodas de relatos* (p.142) é a atividade oral abordada no capítulo 5 dessa unidade.

Figura 14: Fragmento do texto “Férias na Antártica”.

**Leitura****Férias na Antártica**

Laura, Tamara e Marininha Klink

Nascemos numa família que gosta de viajar de barco, e muito. Crescemos enquanto nosso pai construía um novo veleiro, o Paratii 2. Pessoas que nunca tinham visto um barco antes também participaram da sua construção, que aconteceu devagar, longe do mar e com muito esforço. Quando ficou pronto, tornou-se famoso pelas viagens que fez e por ser um dos barcos mais modernos do mundo. Nossa mãe sabia que o barco era seguro e que poderia levar toda a nossa família. Então pediu para irmos todos juntos numa próxima vez e nosso pai concordou! Ficamos felizes porque, finalmente, não ficaríamos na areia da praia dando tchau.

Partimos para uma longa viagem e deixamos nossos avós com saudades. Viajamos para um lugar que muitas pessoas nem imaginam como é. Para chegarmos lá, balançamos para cima e para baixo, para um lado e para o outro, com movimentos nem um pouco agradáveis, nada parecidos com os que experimentamos em terra firme.

Fomos para um continente que não tem dono, bandeira ou hino, onde sentimos temperaturas abaixo de zero. Dizem que ali é tudo branco e só tem gelo, mas enquanto viajávamos fomos descobrindo muitas cores e diferentes tons de branco.

Sempre nos perguntam: “O que vocês fazem lá?” “Tudo!” é a nossa resposta. É um lugar muito especial chamado Antártica. E por que é tão especial assim?

[...]

Quando deixamos a América do Sul rumo à Antártica, passamos pelo extremo sul do continente americano, o famoso cabo Horn. A partir dali, navegamos pelo estreito de Drake. Com muito mar



FOTOS: MARINA BANDEIRA KLINGGRÃO EDITORA



O comando dessa atividade retoma a experiência de um fato que marcou a vida das personagens, as irmãs Klink (personagens do texto do início da unidade) em uma viagem à Antártica. Em seguida, é sugerido aos alunos:

*As irmãs Klink fizeram um relato que marcou muito a vida delas: uma viagem à Antártica.*

• *Em nossa vida temos também muitos momentos marcantes. Procure se lembrar de uma experiência ou episódio que tenha ficado marcado em sua memória e que gostaria de relatar aos colegas. Com seus colegas, organize uma roda para as apresentações:*

a) *Busque na memória:*

- ✓ *o fato acontecido;*
- ✓ *as pessoas envolvidas;*
- ✓ *o lugar onde aconteceu;*
- ✓ *quando aconteceu.*

b) *Ouçá seus colegas com atenção e aguarde sua vez para fazer seu relato de roda (Grifo nosso).*

Mais uma vez, a proposta sugere a realização do trabalho sem antes apresentar os elementos que estruturam esse gênero oral. O aluno somente precisa buscar na memória um fato que marcou sua vida e contar à turma, sem uma reflexão sobre a importância desse fato para si ou para a sociedade e sem uma sistematização da tarefa.

O *ponto de partida* dessa unidade traz para discussões narrativas que envolvem fatos realmente vividos por quem a conta, ou seja, relatos de fatos localizados no tempo, memorizados e registrados por meio da escrita, por fotos e por ilustrações. Dessa forma, as questões provocadoras dessa unidade são:

1) *Você já registrou por escrito ou com fotos as experiências que viveu, como, por exemplo, uma viagem de férias ou uma excursão? Que acontecimento da sua vida você gostaria de ter registrado?*

2) *Há diferença entre registrar um fato pessoal e noticiar um fato no jornal?*

No capítulo 6 (p.162), o gênero destacado é a *Reportagem* relacionada ao relato estudado no capítulo anterior. Os textos que iniciam esse capítulo mostram a primeira página (p.163) que compõe a reportagem *Dia a dia em Bissau* (p.165) publicada no suplemento da *Folhinha*, aos sábados, no jornal Folha de São Paulo, em 14 maio/2011.

No exercício com a oralidade, observamos *Um bom debate* e *Leitura em voz alta – jornal falado* (p.173). O tema do debate é: *É possível ser feliz com o que se tem?* Novamente, temos os textos principais do capítulo como foco para o desenvolvimento da atividade:

*Pela reportagem você conheceu um pouco da rotina das crianças guineenses: brincadeiras, estudo e muito trabalho.*

- *Você acha possível ser feliz assim? Por quê? Pense sobre o assunto antes de formular uma opinião.*

*Na continuidade, há orientação de como se apresentar no debate:*

- *As opiniões em geral são introduzidas por meio de expressão como: “Na minha opinião...”; “Para mim...”; “Parece-me que...”; “Acho que...”;*
- *É importante você sinalizar que vai emitir a sua opinião: levante a mão, peça a palavra;*
- *Não se deve interromper a fala de um colega. Se quiser completar o que foi dito por ele, aguarde o término da fala e peça a palavra;*
- *É necessário ouvir com atenção o que os colegas dizem para não repetir o que já foi falado. Basta complementar: “concordo com a opinião do colega (nome do colega) porque...”.*

A situação de uso da linguagem oral fica reduzida, como asseguram Silva e Mori-de-Angelis (2014, p.205), ao “conteúdo da participação oral do aluno, da forma composicional e do estilo de que o aluno deverá lançar mão para responder a uma pergunta, que não são os mesmos a serem utilizados por ele quando da contação de um caso ou de participação em um debate. Tampouco são consideradas as situações de compreensão desses textos”. O aluno recebe uma orientação em relação a sua participação, mas não há um objetivo em relação à atividade.

O segundo exercício *Leitura em voz alta: jogral falado* (p.175) é para o aluno exercitar a leitura em voz alta, atentando para a postura corporal, a impostação da voz e o respeito dos ouvintes à fala de cada um. É sugerido para o desenvolvimento da atividade:

- 1) *Selecione uma foto da primeira página de um jornal escolhido por você.*
- 2) *Leia o que diz a legenda, isto é, o texto que acompanha a foto e que serve para dar informações sobre o que foi fotografado.*
- 3) *Localize no jornal o texto que está ilustrado pela foto que você escolheu.*
- 4) *Leia o texto silenciosamente.*
- 5) *Treine para fazer a leitura desse texto em voz alta para seus colegas. Lembre-se dos cuidados a tomar ao fazer uma leitura em voz alta:*
  - *Usar um tom de voz que seja ouvido por todos;*
  - *Pronunciar claramente cada palavra ou frase;*
  - *Modular a voz de forma a destacar pausas e entonações de acordo com a pontuação utilizada e expressividade pretendida.*
- 6) *Aguarde a sua vez de ler a notícia na atividade “jornal falado”.*

Como já comentamos, as atividades voltadas para o uso da oralidade são recorrentes nas unidades, com a finalidade de estimular a articulação, a fala em tom de voz audível, a entonação.

Para encerrar o estudo da prática de oralidade, é apresentado o tópico *Um bom debate* (p.224) com a temática *Consumir ou resistir?* A intenção desse debate não é propriamente levar o aluno a escolher entre consumir ou resistir, mas estar atento às armadilhas voltadas para o consumismo. Por isso, a orientação do trabalho é:

*Nos dias de hoje possuir objetos passou a ser sinônimo de alcançar felicidade, bem-estar, êxito.*

*As propagandas estão cada vez mais voltadas a levar o consumidor a se convencer de que precisa ter tudo o que é anunciado.*

*O que podemos fazer para não nos deixar levar pelas estratégias das propagandas?*

*Devemos acreditar em todas as informações de qualidades exclusivas atribuídas aos produtos?*

*O que você faz para resistir às inúmeras tentações das propagandas que nos rodeiam no dia a dia?*

*Converse com seus colegas sobre o assunto.*

Percebemos que as orientações para a realização do debate estão centradas somente no assunto e terminam sugerindo uma conversa com os colegas. Não há um encaminhamento de como os alunos devem proceder para se posicionarem, ou seja, a atividade se encerra na conversa com os colegas, sem que fique claro como eles irão expor suas opiniões à turma. Mais uma proposta de Bom debate, sem atividades sistemáticas, sem levar os alunos a perceberem que os usos da língua são diferentes em um debate daquelas dos diálogos informais dos quais o aluno está acostumado a participar (Silva e Mori-de-Angelis (2014, p. 205)

Em síntese, o que verificamos em relação à prática de oralidade trabalhada neste LD do 6º ano é que, de acordo com o PNLD (2014), não há uma diversidade de gêneros orais e há pouca sistematização desses gêneros. Ou seja, as atividades de oralidade são trabalhadas nos tópicos como *debate e leitura expressiva* e sempre articuladas aos textos de apoio das unidades. Se por um lado, esse é um aspecto positivo porque mostra que a oralidade não está desarticulada com o tema em discussão na unidade, em direção à teoria inovadora do letramento citada no Manual do Professor deste LD, por outro, esses textos são pouco trabalhados no que concerne a sua constituição enquanto gênero, como prática social. O que

precisaria ser mais destacada nessas atividades é a função sociocomunicativa dos gêneros orais, sua composição, como foi realizado com o debate orientado sobre *Direitos da criança e trabalho infantil*, seus sentidos nos contextos de uso e o estilo.

As propostas para o trabalho com o eixo oralidade, nessa unidade didática em estudo, ficam restritas à modalidade oral com o treino em voz alta nas atividades de *Leitura expressiva* e na apresentação da opinião ou do ponto de vista dos alunos sobre um tema determinado pelos textos de apoio das unidades em *Um bom debate*.

### 3.3.3. VONTADE DE SABER PORTUGUÊS – “DICAS PARA UMA ATIVIDADE ORAL BEM-SUCEDIDA”

O eixo oralidade é trabalhado nas unidades desse LD, por meio da solicitação de opinião sobre temas trabalhados nas unidades, na contação de história e na organização de um seminário. O LD trabalha especificamente dois gêneros orais, contação de história e seminário, orientando os alunos em relação a sua composição por meio de dicas para uma atividade oral bem-sucedida. Além disso, apresenta interlocutores para a produção desses gêneros, mas perde de vista a unidade temática. Por fim, em termos de variação linguística, o LD adota ainda uma pedagogia da adequação linguística (FARACO, 2008).

Os textos trabalhados na primeira unidade (p. 8) estão pautados na linguagem verbal e, para o desenvolvimento da atividade oral proposta nessa unidade, a sugestão é a leitura do texto “Engano” (figura 15), de Alexandre Azevedo (p. 16) que conta uma situação embaraçosa causada por um engano.

Figura 15: fragmento do texto, Engano.

**Leitura 2**

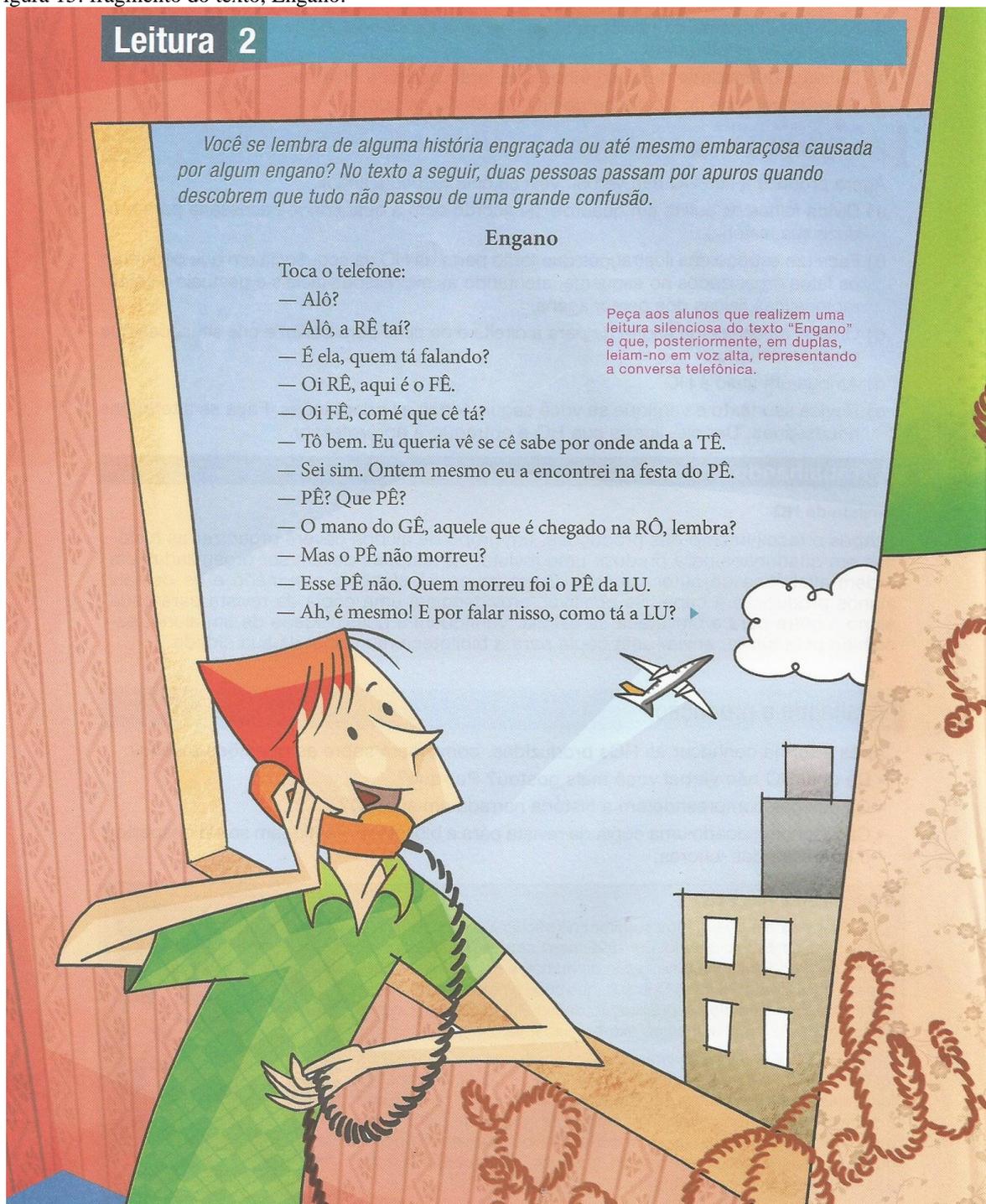
*Você se lembra de alguma história engraçada ou até mesmo embaraçosa causada por algum engano? No texto a seguir, duas pessoas passam por apuros quando descobrem que tudo não passou de uma grande confusão.*

**Engano**

Toca o telefone:

- Alô?
- Alô, a RÊ taí?
- É ela, quem tá falando?
- Oi RÊ, aqui é o FÊ.
- Oi FÊ, comê que cê tá?
- Tô bem. Eu queria vê se cê sabe por onde anda a TÊ.
- Sei sim. Ontem mesmo eu a encontrei na festa do PÊ.
- PÊ? Que PÊ?
- O mano do GÊ, aquele que é chegado na RÔ, lembra?
- Mas o PÊ não morreu?
- Esse PÊ não. Quem morreu foi o PÊ da LU.
- Ah, é mesmo! E por falar nisso, como tá a LU? ▶

*Peça aos alunos que realizem uma leitura silenciosa do texto "Engano" e que, posteriormente, em duplas, leiam-no em voz alta, representando a conversa telefônica.*



Fonte: Livro do 6º ano "Vontade de Saber Português", 2012.

O gênero oral apresentado é a conversa telefônica (p. 22) e, para a organização da apresentação dessa atividade, os alunos precisam retomar o texto "Engano" e observar o registro escrito de uma situação comunicativa, que tem como característica principal a comunicação oral entre duas pessoas. Na continuidade, há um boxe que fala sobre diferentes situações comunicativas (informalidade x formalidade).

*INFORMALIDADE X FORMALIDADE*

*No dia a dia, nos comunicamos oralmente com diversas pessoas. Porém, dependendo da situação e com quem estamos conversando, organizamos nossa fala de diferentes maneiras.*

*Em uma conversa informal com familiares, amigos ou conhecidos, normalmente empregamos uma linguagem coloquial, isto é, mais descontraída, que permite, por exemplo, o uso de gírias, diminutivos afetivos e expressões populares.*

*No entanto, em uma situação de comunicação que exige mais formalidade, como em um discurso de uma cerimônia de formatura ou em uma palestra, é mais adequado o emprego de uma linguagem marcada por uma riqueza de vocabulário e por frases bem elaboradas.*

Esse box, mostrando situações de informalidade e formalidade da língua, exemplifica o que Marcuschi (1997) destaca como a tendência que traz a fala e a escrita relacionadas aos processos educacionais formais e às propostas acerca da linguagem padrão e não-padrão, ou seja, verificamos uma preocupação com a distinção entre linguagem informal e formal. Trata-se de uma pedagogia da adequação linguística (FARACO, 2008) que concebe a variação não só em termos de adequação, mas acaba por reforçar o preconceito linguístico porque subjaz uma ideia do “falar certo” e “falar errado” ou, como está no LD, de um lado, uma fala coloquial, mais descontraída, que permite o uso de gírias, diminutivos afetivos e expressões populares, e do outro lado, uma linguagem marcada por uma riqueza de vocabulário e por frases bem elaboradas. Esse dado corrobora com a constatação de Faraco de que “[...] raramente os livros didáticos tratam da variação social – isto é, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado de popular (a norma popular) e as variedades do português chamado culto (a norma culta).” (p. 9).

Na sequência, são apresentadas questões para que os alunos respondam ou identifiquem, por escrito, situações de informalidade e formalidade em que a língua é empregada. Ainda nas palavras de Marcuschi (1997), o interessante é que a variação acontece tanto na fala quanto na escrita, o que tentaria evitar tratar a escrita como sinônimo de língua padrão.

- 1) *Que tipo de situação é representada no texto “Engano”: formal ou informal?*
- 2) *A linguagem empregada pelos personagens está adequada à situação comunicativa? Explique.*
- 3) *Imagine uma outra situação de conversa telefônica entre RÊ e FÊ. Nela, o personagem FÊ é um funcionário de uma universidade que está ligando para uma aluna, no caso RÊ, para tratar de assuntos referentes à*

*matrícula dela. Nessa situação, a linguagem empregada pelos personagens seria a mesma? Por quê?*

*Agora, você e seus colegas vão apresentar numa conversa telefônica, a fim de praticar e reconhecer a variação das situações comunicativas (formais ou informais).*

Observamos que o objetivo dessa atividade é mostrar aos alunos que, dependendo da situação e com quem estamos conversando, adequamos nossa fala de diferentes maneiras. Essa proposta está em consonância ao que recomendam as DCE (2008, p. 65) em relação às práticas da oralidade, reconhecendo-as como práticas discursivas, nas quais os alunos precisariam adequar a linguagem conforme as circunstâncias, como ao interlocutor, assunto, intenções. Todavia, reafirmamos a presença de preconceito linguístico, uma vez que apresenta linguagem formal e informal de forma dicotômica e valorativa.

Assim, para o desenvolvimento desse gênero oral há a orientação de como o aluno deve proceder para poder realizar a atividade com segurança e organização. Tanto que há o tópico, na figura 16, “Dicas para que a atividade seja bem-sucedida” (p. 23) em que apresenta passo a passo o que é essencial para a representação da conversa telefônica.

Figura 16: Dicas para que a atividade seja bem sucedida.

### Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Definido o assunto da conversa e a situação a ser representada, você e seu colega farão a apresentação, de acordo com as seguintes etapas:
  - 1 - abertura (saudação sem revelar a identidade para os colegas);
  - 2 - exposição do assunto;
  - 3 - despedida e finalização da conversa.
- Ao se expressarem oralmente, mostrem entusiasmo com a conversa e procurem falar de forma pausada e bem-articulada, usando um tom de voz adequado para que todas as pessoas possam ouvir e compreender o que vocês estão falando.
- Em conversas telefônicas, é característico o emprego de interrupções, hesitações, repetições etc. Portanto, se necessário, empreguem esses recursos na conversa para que ela seja a mais espontânea possível.
- Quando estiverem ouvindo a apresentação dos colegas, procurem prestar bastante atenção.

O professor escolherá a ordem de apresentação das duplas. No final de cada apresentação, levante a mão se descobrir a situação comunicativa encenada.

Após finalizarem as apresentações, a turma irá conversar a fim de que possam avaliar a *performance* das duplas e se a linguagem empregada estava de acordo com a situação comunicativa.

Conversem também sobre o que acharam da realização da atividade e o que aprenderam quanto às diferentes situações de comunicação via telefone.\*\*\*

Fonte: Livro do 6º ano” Vontade de Saber Português”, 2012.

Esse tópico – *dicas para que a atividade seja bem-sucedida* – aparece em todas as atividades destinadas ao trabalho com a linguagem oral. No entanto, essas dicas se resumem em exercícios para fazer com que se evitem marcas da língua oral, em uma explanação, isto é, reforçam que a produção oral deve ser organizada de maneira a reproduzir a língua escrita. Um exemplo disso reside em sugerir que o aluno, ao se expor, evite repetir palavras do repertório oral, como *aí*, *então*, *daí* etc.

A segunda unidade (p. 51) apresenta, assim como os dois LDs já analisados, os gêneros contos de fadas e fábulas como norteadores da produção escrita e oral. O gênero oral trabalhado nessa unidade é o “Contar histórias” (p. 66) e, para a realização da atividade, os alunos devem recorrer à paródia produzida por eles na seção “Produção escrita” (p. 64).

Os alunos criaram uma paródia de um conto de fadas, entre eles os contos “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve e os sete anões”, “Cinderela”, “João e Maria”, “A Bela Adormecida”, “A Bela e a Fera”, “Rapunzel”, entre outros, recriando-o de modo divertido e assim “produzindo uma história com suas próprias ideias”. O texto escrito tinha como objetivo divertir seus colegas e outros alunos da escola. Trata-se de um comando que apresenta um “para quem e quem” da produção textual. Essa produção não está articulada com o tema da unidade, como nos dois LDs já analisados, mas há uma orientação em termos de uma prática social, pois, nas orientações a seguir, são solicitados aos alunos que observem o prazer de contar uma história para os alunos de anos iniciais de sua escola.

- *Releia a sua paródia de modo que você lembre a história.*
- *Procure observar a sequência em que os fatos acontecem, identifique os papéis dos personagens (protagonista, antagonista e personagens secundários) e suas características mais marcantes.*
- *Experimente o prazer de contar a história para os alunos de anos iniciais de sua escola.*

Para finalizar, há “Dicas para que a atividade seja bem-sucedida”, com o objetivo segundo os autores de ajudar os alunos a elaborarem a explanação da história a ser contada.

- *Antes de contar a história, treine a maneira como você vai narrá-la. Você pode treinar em casa, de frente ao espelho, ou narrando-a para seus familiares.*
- *Ao contar a história, procure falar pausadamente e use um tom de voz adequado, não muito baixo nem alto demais.*
- *Pronuncie as palavras de forma correta e com clareza e evite a repetição de expressões como *aí*, *daí*, *né*, *tá* entendendo.*

- *Para prender a atenção dos ouvintes narre a história com expressividade e entusiasmo, utilizando gestos, mímicas, expressões faciais e até efeitos sonoros produzidos com a boca ou com as mãos, com os pés etc.*

Verificamos que a produção escrita, uma paródia de escolha do aluno, foi elaborada para ser contada na seção “Produção oral”. Como consta no comando da atividade, é importante contar a história pausadamente, usando um tom de voz adequado, não muito baixo nem alto demais. Temos, então, oralização da escrita e o treino no tom de voz, mas isso as DCE consideram como um dos objetivos a ser determinado para o trabalho com o gênero oral:

[...] é possível explorar elementos da representação cênica (como entonação, expressão facial e corporal, pausas), bem como explorar os conectivos usados na narração, que apesar de serem marcadores orais, precisam estar adequados ao grau de formalidade/informalidade dos textos (DCE, 2008, p.67).

Concordamos mais uma vez com Schneuwly (2004), quando afirma que não há o oral, mas os orais em variadas formas e que se relacionam, aproximam-se e mesmo dependendo do escrito, como a exposição oral, o teatro, a leitura para os outros, ou estando mais distanciados do texto escrito, como nos debates ou em uma conversa, essas são práticas de linguagem que acontecem pelo uso da palavra falada por meio da escrita que podem se tornar objetos de ensino, isto é, os gêneros públicos orais.

A quarta unidade (p. 136) recorre ao texto publicitário para o início dos trabalhos nessa unidade. No entanto, a atividade oral é abordada no capítulo II (p. 156), tendo o gênero “Histórias em quadrinhos” (figura 17) e o tema “lixo” como norteadores da produção oral, no caso o seminário.

Figura 17: Fragmento de “histórias em quadrinhos” – Tema: “Lixo”.

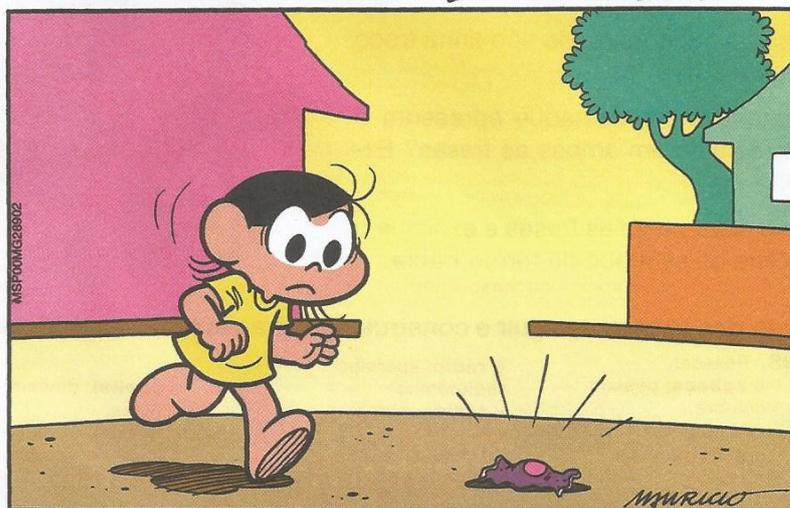
# 2 Lixo é coisa séria!

## Leitura 1

Você já parou para pensar na quantidade de lixo que produzimos por dia? Estudos afirmam que uma pessoa produz entre 500 g e 1 kg de lixo diariamente. Imagine essa quantidade multiplicada pelo número de habitantes do planeta Terra. É muito lixo em apenas um dia. Mas se cada um fizer a sua parte podemos diminuir o impacto desse lixo sobre o meio ambiente.

Leia a história em quadrinhos a seguir e veja um exemplo de como isso é possível.

### MAGALI e CASCAÃO em UM BOM CONSELHO



© Maurício de Sousa Produções Ltda

Fonte: Livro do 6º ano "Vontade de Saber Português", 2012.

O comando retoma a HQ “Um bom conselho” (p. 167), enfatizando que Cascão, ao perceber que estava sujando a cidade, tomou uma atitude para ajudar a preservar o meio ambiente. Na sequência da atividade, há a notícia “A ilha do lixo” sobre um problema ambiental global e a solução que está sendo pensada para tentar resolvê-lo. Observamos, como recorrência nessa unidade didática, questões acerca do texto de apoio “A ilha do lixo”, como deve ser organizado o seminário e as dicas para que a atividade seja bem-sucedida.

A atividade apresenta o comando a seguir:

- a) *Junte-se a três colegas e pesquisem um problema real da localidade em que vocês moram ou um problema que atinge o país, como:*
- *a poluição de rios e lagos;*
  - *o desmatamento;*
  - *a poluição do ar.*
- b) *Reflitam e conversem sobre as possíveis causas do problema ambiental escolhido. Depois apresentem atitudes possíveis de serem tomadas para solucionar ou amenizar o problema em questão.*

É importante salientar que o comando dessa atividade sugere que os estudantes precisam interagir e pesquisar um problema real da localidade ou que aflige o país e pensar em atitudes possíveis de serem tomadas para solucionar ou amenizar o problema em questão, a preservação do meio ambiente. Em seguida, as dicas para a realização dessa atividade são:

- *Em um seminário, todos os membros do grupo devem participar expondo as informações levantadas. Por isso, definam a ordem da apresentação, de modo que as informações sejam transmitidas de forma compreensível.*
- *Cada grupo terá um tempo estipulado pelo professor para apresentar o seminário. Por isso, organizem a apresentação para não ultrapassar o tempo indicado.*
- *Elaborem um roteiro indicando o que cada integrante do grupo vai falar, a fim de organizar a apresentação e evitar confusões ou esquecimentos.*
- *Iniciem a apresentação destacando qual é o problema pesquisado e onde ele ocorre.*
- *Durante a apresentação, falem pausadamente e em um tom de voz adequado, para que todos possam compreender o que está sendo exposto.*
- *Se possível, usem diferentes recursos, como: a lousa, cartazes, fotografias, slides etc.*
- *Ao final da apresentação, abram espaço para que os colegas tirem suas dúvidas ou para fazerem comentários e proporem outras soluções.*

As dicas sugeridas para o desenvolvimento dessa atividade são no sentido de organizar um seminário, pois, além de orientar sobre as formas de participação de todos os membros do grupo, orienta a elaboração de um roteiro para organizar essa participação. Essa atividade também corrobora para o que afirmam as DCE (2008, p. 66), de que, no caso de um seminário, [...] além de explorar o tema a ser apresentado, é preciso orientar os alunos sobre o contexto social de uso desse gênero; definir a postura diante dos colegas; refletir a respeito das características textuais (composição de gênero, as marcas linguístico-enunciativas); organizar a sequência da representação.

Todavia, observamos que essas dicas não trazem discussões sobre o contexto social, o tema e nem as características textuais desse gênero. O objetivo principal está no uso do tom de voz adequado e nas formas de participação de todos os membros do grupo, para que a apresentação ocorra de forma compreensível para os colegas de turma.

Na última unidade (p.213), o LD não apresenta propostas de produção oral. Nos dois capítulos, temos especificado o trabalho com a produção escrita, no entanto, observamos os tópicos “Conversando sobre o texto” (p.125) e “Discutindo ideias, construindo valores” (p.126). Em ambos, é solicitado que os alunos falem ou opinem a respeito de questões que envolvem o tema dos textos abordados nos capítulos. No primeiro tópico, é solicitado:

- 1) *Em uma passagem do texto, Robin diz para seus companheiros: “Não se esqueçam de cobrir a cabeça com o capuz”. Em sua opinião, por que ele quis manter a identidade do grupo em segredo?*
- 2) *“Ao observar o sofrimento da população de Nottingham. Com base nessa informação, que tipo de caráter Robin aparenta ter?”*
- 3) *Após ler o trecho do texto “Robin Hood”, você se interessou em ler o livro todo? Por quê?*

Em “Discutindo ideias, construindo valores”, verificamos:

*Robin Hood roubava dos ricos para ajudar aos que se tornaram pobres devido à ambição do príncipe João. Por isso, muitas pessoas o consideravam um símbolo da luta contra as leis injustas da nobreza. Qual é a sua opinião sobre as atitudes de Robin Hood? Comente.*

Mesmo que a produção oral não conste em todos os capítulos das seis unidades do livro, notamos os tópicos mencionados na última unidade analisada “Conversando sobre o texto” e “Discutindo, construindo valores”. Nesses tópicos, está sinalizado que as atividades sejam realizadas oralmente pelos alunos.

Queremos ressaltar que, apesar de a linguagem oral estar presente nas unidades desse LD, na solicitação de opinião sobre temas trabalhados nas unidades, na contação de história com interlocutor marcado, na organização de um seminário, ela ainda ocupa um lugar limitado nesse LD. Os documentos oficiais reforçam que a modalidade oral da língua deve ser um dos eixos a ser trabalhado sistematicamente ao lado da leitura e da escrita, o que ocorre minimamente neste livro que orienta os alunos, por meio de dicas, a respeito da composição dos gêneros História e Seminário. Além disso, apresenta interlocutores para a produção desses gêneros, mas perde de vista a unidade temática. Por fim, em termos de variação linguística o LD adota ainda uma pedagogia da adequação linguística.

Em suma, após as análises do três LDs do aluno, apesar de percebermos já haver uma preocupação maior dos autores de livros didáticos em relação ao ensino da modalidade oral da língua, concluímos que os LDs devem propor um trabalho ainda mais sistemático com os gêneros orais, em termos de práticas sociais resgatando e legitimando os modos de falar de grupos sociais, seus saberes, suas culturas, ideologias, legitimando e reconhecendo principalmente que “a escrita é usada em contextos sociais básicos de vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade”. (MARCUSCHI, 2013, p. 19)

No próximo capítulo, apresentamos as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, realizado na área da Linguística Aplicada, por meio de uma pesquisa documental, fundamentada em LÜDKE e ANDRÉ, 2013; GIL, 1991 e 1999; GODOY, 1995, propomo-nos a investigar a concepção de oralidade de três livros didáticos de 6º anos do Ensino Fundamental aprovadas pelo PNLD 2014. Destacamos para tanto, três objetivos específicos: reconhecer as atividades de oralidade apresentadas nos LDs; analisar o conceito de oralidade presente nas atividades e verificar se essas atividades correspondem ao que é proposto pelos documentos oficiais (PCN/DCE).

Quanto ao primeiro objetivo – reconhecer as atividades de oralidade apresentadas nos LDs –, observamos que os três LDs trabalham com o eixo oralidade, por meio de “troca de ideias”, “leitura expressiva”, “conversa telefônica”, “contação de histórias”, “narração de caso”, “apresentação de livro”, “exposição oral”, “rodas de relatos”, “seminário” e “um bom debate”.

Diante do exposto, constatamos que não há uma diversidade de gêneros orais (alguns nem podemos considerar como gênero: troca de ideias, leitura expressa) como observamos no trabalho com os gêneros escritos.

No que se refere ao segundo objetivo específico – analisar o conceito de oralidade presente nas atividades orais –, foi percebido que, em virtude de como são trabalhadas essas atividades (com o objetivo primeiro de treino de oratória), a concepção de oralidade como prática social, pensada nos usos sociais da linguagem, não se configura, efetivamente, nesse trabalho. A ideia de prática de uso se restringe a momentos de conversar com a família, se ela conhece algum caso para contar aos alunos e verificar se há algum problema social no bairro para que eles possam elaborar propostas para solucionar ou amenizar esse problema (Vontade de Saber Português, FTD).

Isso significa que, mediante o número de atividades destinadas aos usos da oralidade, o uso dessa linguagem fica restrito a atividades de treino, do cuidado para não repetir palavras como “aí, né, daí” que são características desse tipo de linguagem. O que observamos, então, é a oralização da escrita e a solicitação de discussão e posicionamento dos alunos em relação a questões polêmicas. Entretanto, faz-se necessário ressaltarmos que esse trabalho com a oralização, ou seja, esse vozeamento da escrita é o ponto de partida para o ensino sistemático dos gêneros orais na aprendizagem da LP, uma vez que praticamente as interações entre alunos e professores e, para além disso, as situações de interações sociais se realizam principalmente pela oralidade (KLEIMAN, 2002). Entendemos, ainda, que após a teoria da

grande divisa entre oralidade e escrita, que contesta a dicotomia entre essas modalidades da língua, é considerada a ideia de um continuum entre fala e escrita (TANNEN, 1982; MARCUSCHI, 2010), o objetivo do discurso, o contexto social de produção e a intersecção entre o oral e o escrito, segundo a concepção de modelo ideológico de letramento de Street (2010; 2014).

O terceiro objetivo específico – verificar se as atividades correspondem ao que é proposto pelos documentos oficiais (PCN) –, apontamos que, embora os LDs hoje sejam escritos a partir dos fundamentos teóricos propostos por esses documentos, as atividades apresentadas nos LDs analisados não estão em consonância com os documentos oficiais. Nas DCE (2008), são selecionados como gêneros orais: seminário, debate, dramatização, narrar um fato, entre outros. Embora esses gêneros tenham sido propostos nos três LDs, ainda não se efetivaram como gêneros orais, uma vez que o trabalho não se consolida como prática social.

Além disso, os documentos oficiais sugerem que as propostas de atividades orais levem o aluno a refletir tanto a partir da sua fala quanto da fala do outro e, para isso, é importante trabalhar: o conteúdo temático, elementos formais e estruturais, marcas linguístico-enunciativas. No entanto, os LDs não mostram no comando das atividades como trabalhar a estrutura que compõe os gêneros orais em estudo; elas ficam restritas a um falar bem, em público. Outro ponto a ser exposto, é a abordagem da variação linguística nos três LDs os quais apresentam ainda uma visão reducionista da linguagem, concebendo-a ainda de forma dicotômica, em termos de adequação e fortemente marcada pelo preconceito linguístico.

Assim, a proposta de trabalho da língua oral dos LDs não se configura de fato em um exercício com os gêneros orais, mas sim como atividades de leitura e de escrita por meio da oralidade, principalmente em exercícios de “troca de ideias” e “leitura expressiva”, como já discutiremos. Avaliamos, então, que apesar do LDs abordarem um trabalho com gêneros orais, ainda a modalidade oral da língua é relegada a uma modalidade de menor importância, contrapondo-se o que Kleiman (2005) aponta na relação entre oralidade e letramento que não é de oposição, mas de continuidade e de complementaridade.

Em termos de concepção de oralidade, o primeiro LD concebe a língua oral como um espaço para responder questões com respostas previstas, como meio de treinar a leitura, não levando em consideração as práticas orais e as pessoas que participam dessas práticas. O segundo LD possibilita espaços para o aluno “contar suas histórias” e se posicionar a partir de sua realidade no início de cada Unidade, em torno de um tema, a partir de textos retirados de práticas sociais. As atividades propostas, no entanto, nem sempre trabalham o texto em

termos de prática social, privilegiando ou a leitura expressiva ou um bom debate. E o terceiro LD concebe a oralidade como um meio para trabalhar a opinião sobre temas discutidos nas unidades e estuda dois gêneros textuais, contação de história e seminário, orientando os alunos em relação a sua composição, por meio de dicas para uma atividade oral bem-sucedida. Além disso, apresenta interlocutores para a produção desses gêneros, mas perde de vista a unidade temática.

Enfim, é primordial, portanto, o ensino da modalidade oral da língua nas aulas de LP, conforme verificamos nesta pesquisa. Embora tenhamos analisado apenas três LDs de 6º anos, este estudo pode contribuir para as discussões relacionadas ao ensino da modalidade oral da Língua Portuguesa, auxiliando com reflexões acerca do seu ensino. Estudos como este pode colaborar para que o eixo oralidade seja trabalhado por meio de propostas com gêneros orais nos LDs, ultrapassando as atividades mecânicas de se expressar bem diante da turma.

#### DEPOIMENTO PESSOAL DA PESQUISADORA

As dificuldades, ao me aventurar em caminhos que, por muito tempo deixei de trilhar, como os bancos escolares, assustaram *a priori* e me causaram desconforto, pois era um terreno que diferia da minha zona de conforto, principalmente, quando esse terreno diz respeito à vida acadêmica.

O meio acadêmico, mais precisamente o da pós-graduação, é uma prática vivenciada por aqueles que realmente têm condições de se organizarem economicamente, profissionalmente e pessoalmente, por ser uma empreitada que dispensa tempo, dedicação e abdicção (muitas vezes) de tempo para a família.

Vinte anos após terminar a Graduação em Letras Português/Francês pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), que na época já era conceituada no meio acadêmico, ingressei nesta universidade. Eu já trabalhava no magistério, Ensino Fundamental I, onde atuo há vinte anos. Por motivos pessoais e profissionais, tive de deixar adormecido o sonho de fazer parte da parcela da sociedade privilegiada que está nos cursos de pós-graduação.

Há três anos, pude iniciar o mestrado. Embora eufórica, não imaginava que, nestes anos, precisaria lutar constantemente para dar conta de leituras, de teorias diferentes daquelas estudadas há vinte anos. Bakthin, por exemplo, foi me apresentado em cursos de capacitação, de especialização, mas de maneira sintética e, por vezes, equivocada. Como foi difícil preencher essa lacuna entre o tradicional e a língua como prática social; compreender que

interagimos na sociedade por meio da linguagem oral e escrita, ou seja, por meio de gêneros textuais em eventos de letramento.

Nesse momento, estou na reta final. Outra realidade difícil, já que escrever um texto acadêmico é uma tarefa árdua, porque se trata de uma prática de escrita diferente da que executo em meu dia a dia. Como professora de português do Ensino Fundamental e Médio, preciso ler e escrever constantemente, mas as condições de produção diferem da acadêmica. Coloco-me no lugar dos meus alunos, quando cobro uma produção melhor, para que eles superem as suas dificuldades de leitura e escrita. Deparei-me na mesma situação. Também em meu caso, havia professores que queriam que eu produzisse com a mesma eficiência dos meus colegas que tinham acabado a graduação. Sofria, pois tinha a prática de sala de aula, mas as teorias, as relações entre essas e aquelas teorias foi um processo doloroso para mim. Na verdade, tive de reconhecer letramentos que não eram fáceis, aprender a interagir com os textos e falar sobre eles, além de responder às minhas expectativas, às de minha família, às da academia, entre outras.

Senti-me, neste processo, como muitos dos meus alunos adolescentes: insegura, desafiada, avaliada, julgada, cobrada, mas persistente.

Fazer parte desse desafio foi importante, pois a busca de novos direcionamentos e horizontes não é fácil, principalmente para nós, educadores. No entanto, é necessária.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALVES, Rosemeire e BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português, 6º ano: língua portuguesa*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.
- ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. In: SHOFFEN, Juliana Roquele et.al. (orgs.). *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional de livro didático (PNLD)*. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2ª imp. 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. *La literacidad entendida como práctica social*. Lima, Peru, 2004.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal, Porto Editora, 1994.
- BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI Vera. *Projeto Teláris: Português, 6º ano: língua portuguesa*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade . Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: *Culturas híbridas, poderes oblíquos*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cdrom/garcia/garcia.pdf>. Acesso: 02/12/2014.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6º ano: língua portuguesa. 7ª ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações / repercussões na ação docente em língua materna*. Fórum Linguístico, Florianópolis, V. 6, M. 2 (1 – 15), jul/dez, 2009.

COOK-GUMPERZ. A construção social da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ *et al.* *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CRUZ, Welington de Almeida. Gêneros textuais orais nos livros didáticos: uma análise metodológica. In: SANTOS, Leonor Werneck dos. (org.). *Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais de ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <http://www.leonorwerneck.com/media/EBOOK.pdf>. Acesso: 02/12/2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim;

ERICKSON, F. *Métodos cualitativos de investigación*. In: WITTRICK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós, 1989, p. 195-299.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 59-94.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 8 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, V. 35, n. 2. p. 57-63, mar/abr. 1995.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. *Revista de Administração de empresas*. São Paulo, V. 35, n. 3, p. 20 - 29, mai/jun. 1995.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. *Eventos e conjuntura de letramento: a vila de Itapoã e os alfabetizando do grupo atuante de mulheres*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ISTO É. São Paulo; Três, Ano 38, N. 2367, abr. 2015.

JUNG, Neiva Maria. *A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2ª edição. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. *Letramento nos anos iniciais fascículo. 1. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Brasil – CEFIEL, 2005.

\_\_\_\_\_. *Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula*. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, 2º sem. 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (orgs.). *Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. editora EPU; São Paulo, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Oralidade e escrita*. Conferência de abertura do II Encontro Franco – Brasileiro de Ensino de Língua, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, em outubro de 1997.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Silbeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Concepção de Língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. Trab. Ling. Apl., Campinas, (30): 39-79, jul/dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs) *Gêneros textuais & ensino* – 4ª. Ed. - rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1996.

PARANÁ Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Língua Portuguesa. Curitiba, Paraná, 2008

PIRES-SANTOS, Maria Elena, Mariangela G. LUNARDELLI, Neiva M. JUNG & Regina C. MACHADO E SILVA. 2015. “*Vendo o que não se enxergava*”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. *Delta* n.31 Especial 2015.

ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2ª imp. 2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. Pág. 173 a 204.

SANTOS, Hérica R. dos; BENITES, L. A. Sônia O gênero publicitário no livro didático: aspectos verbais. In: SANTOS, Hérica Ribeiro dos; Andreilino, Paulo José (orgs.). *Linguagem em interação II: Leitura e ensino de línguas*. Maringá: Clichetec, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e NOVERRAZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 81 – 108.

SERRANO, Francisco Perujo. *Pesquisar no labirinto: a tese, um desafio possível*. São Paulo, Parábola, 2011.

SIGNORINI, Inês. *A letra dá vida mas também pode mata: os sem leitura diante da escrita*. In: *Leitura: Teoria e Prática*. n. 24, v.13, p. 20-27. 1994.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da; MORI-DE-ANGELIS, Cristina Cagnoto: Livros didáticos da 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 da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2ª imp. 2014.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. *Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento*. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54 a 67.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, pág. 33 a 58.

TANNEN, D. The oral/literate continuum in discourse. In: Deborah Tannen (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex, 1982b.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

URIARTE, U. M. . *O que é fazer etnografia para os antropólogos*. Ponto.Urbe (USP), v. 11, p. 1-15, 2012.