



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**INSTITUTO DE LETRAS**

**ELIANA LÚCIA SANTOS BELTRÃO**

**O ENSINO DA ORALIDADE E DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA. ELE  
EXISTE, AFINAL?**

Salvador  
2009



## **ELIANA LÚCIA SANTOS BELTRÃO**

O Ensino da Oralidade e da Variação Linguística. Ele existe, afinal?

Dissertação apresentada no Mestrado em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia.

Área de concentração: Descrição e análises linguísticas.

Linha de pesquisa: Aquisição e ensino do Português.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iracema Luiza de Souza.

Salvador  
2009

Biblioteca Reitor Macêdo Costa – UFBA

Beltrão, Eliana Lúcia Santos.

O ensino da oralidade e da variação linguística. Ele existe, afinal? / Eliana Lúcia Santos  
Beltrão. – 2009.

150 f. : il.

Inclui anexos.

Orientadora: Profª Drª Iracema Luiza de Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2008.

1. Mudanças linguísticas. 2. Oralidade – Estudo e ensino. 3. Livros didáticos – Avaliação.  
4. Língua Portuguesa – Variação – Estudo e ensino. 5. Sociolinguística. I. Souza, Iracema  
Luiza de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 410

CDU- 81=134.3

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais por me ensinarem que é o homem quem faz a profissão, e não o contrário;

Agradeço aos meus filhos Paulo, Fábio e Willy por me estimularem a crescer e a enfrentar os desafios da vida;

Agradeço a minha filha Juliana pela paciência em decifrar meus hieróglifos e digitar algumas das páginas dessa dissertação;

Agradeço a Mila pelas demonstrações de carinho e, principalmente, por dar uma grande alegria a nossas vidas: Júlia;

Agradeço a Max, meu marido e companheiro de todas as horas, pelas palavras de carinho, apoio, estímulo nas horas de cansaço e por me fazer ver que a vida vale a pena;

Agradeço a todos os meus alunos que sempre fizeram com que eu buscasse o novo, o diferente, o inusitado sem deixar de lado o conhecimento, a experiência, a sabedoria dos mais velhos;

Agradeço aos professores que colaboraram para a realização dessa pesquisa e por mostrarem que é possível transformar a nossa prática em sala de aula.

Esse trabalho é dedicado a Alex, meu filho do coração, com quem tive o privilégio de conviver, infelizmente por pouco tempo, e com quem aprendi que a tarefa de viver nunca se conclui mesmo quando tudo parece ter perdido o interesse.

“O dia rasgou todos os meus sonhos  
vem tecer com eles uma guirlanda nova”

Rainer Maria Rilke

*Se podes olhar, vê.*  
*Se podes ver, repara.*  
Livro dos Conselhos

Pensamento usado por José Saramago na introdução do romance *Ensaio sobre a Cegueira*.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
1 REFERENCIAL TEÓRICO .....	13
1.1 Considerações iniciais .....	13
1.2 Linguística Aplicada .....	13
1.3 Sociolinguística .....	16
2 GÊNEROS TEXTUAIS .....	25
2.1 Considerações iniciais .....	25
2.2 Gêneros orais e escritos na escola .....	25
2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) .....	28
3 ORALIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA .....	33
3.1 A oralidade e a língua falada: características .....	34
3.2 Variação linguística: uma marca de identidade .....	39
3.3 Oralidade e variação linguística: o trabalho na sala de aula .....	44
4 METODOLOGIA .....	49
5 ANÁLISE DE DADOS .....	51
5.1 O professor e o ensino da modalidade oral de linguagem .....	52
5.2 Análise de livros didáticos de Português: múltiplas perspectivas .....	56
5.2.1 Coleção Entre Palavras: organização interna .....	57
5.2.1.1 Ver, Ouvir, Opinar e Falar: propostas de oralidade ou de oralização? .....	60
5.2.1.2 A coleção Entre Palavras: considerações finais .....	80
5.2.2 Coleção Tudo é Linguagem: organização interna .....	81
5.2.2.1 Análise dos volumes: do 6º ao 9º ano (5ª à 8ª série) .....	84
5.2.2.2 Coleção Tudo é Linguagem: considerações finais .....	117
CONSIDERAÇÕES GERAIS .....	119
REFERÊNCIAS .....	127
ANEXOS .....	130

## RESUMO

O objetivo dessa dissertação de Mestrado é analisar duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, recentemente publicadas e adotadas em escolas públicas e privadas em todo país, para verificar o tratamento dado à modalidade oral de linguagem e ao estudo da variação linguística. Também buscou-se, através de um questionário dirigido aos professores de língua materna, verificar como são abordadas essas questões em sala de aula e que concepção de linguagem norteia as práticas pedagógicas. Com base no levantamento e análise dos dados pesquisados, foi possível verificar se as práticas de linguagem sugeridas pelos manuais didáticos e/ou praticadas pelo professor possibilitam ao aluno: compreender que a fala é uma modalidade de língua, com características próprias; compreender as condições sócio-históricas de constituição das variedades; utilizar gêneros orais formais, em situações reais de usos, conscientizando-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão desses gêneros; apreciar criticamente os diversos usos de linguagem e seus efeitos. Para a análise dos dados levantados, tomou-se, como referencial teórico, a Linguística Aplicada e a Sociolinguística por apresentarem estudos, teorias e pesquisas sobre questões referentes à linguagem e seus usos. Concluiu-se que existe, por parte dos autores das coleções analisadas, preocupação com o trabalho de leitura e produção a partir de gêneros textuais orais, embora a predominância ainda seja de textos pertencentes a gêneros da modalidade escrita. Também verificou-se que, embora haja atividades que proponham um trabalho com a linguagem oral, essas são, em sua maioria, de oralização. Quanto à variação linguística, a abordagem, geralmente, carece de um aprofundamento ou de uma reflexão a respeito dos fenômenos da mudança linguística, e as atividades, normalmente, não levam em conta nem procuram analisar ou considerar os fatores sociais (externos) e os fatores linguísticos (internos) que podem explicar a mudança já ocorrida ou em processo, entre outras questões.

**Palavras-chave:** Oralidade. Variação Linguística. Livro Didático. Professor. Aluno.

## ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze two collections of Portuguese Language didactic books uses on high school, recently published and adopted in public and private schools all over the country, to verify the approach given to the oral language and to the study of linguistic variation. Also, sought through a questionnaire sent to teachers of language, see how these issues are addressed in the classroom and guiding conception of language teaching practices. Based on survey and analysis of research data, it was possible to verify whether the practices suggested by the language teaching materials and / or conducted by the teacher allow the student, understand that speech is a form of language with its own characteristics, understanding the socioeconomic -historical constitution of varieties, use formal oral genres, in real use, becoming aware of the goals for the production and understanding of these genres; critically appraise the various uses of language and its effects. For the analysis of collected data, was taken as the theoretical framework, the Applied Linguistics and Sociolinguistics for presenting studies, theories and research on issues of language and its uses. It was concluded that there is, by the authors of the collections examined, concern with the work of reading and writing from oral text types, although the prevalence is still of texts in the genres of the written form. Also found that, although there are activities that propose a work with spoken language, these are mostly of oralização. The linguistic variation, the approach generally lacks a deepening or a reflection on the phenomena of language change, and activities usually do not take into account not attempt to analyze or consider the social factors (external) and the factors linguistic (internal) that can explain the change has already occurred or in the process, among other issues.

**Keywords:** Orality. Change Language. Textbook. Teacher. Student.

## INTRODUÇÃO

Um dos propósitos dessa dissertação é verificar que tratamento é dado ao estudo da modalidade oral de linguagem, como também à variação linguística e se esses constituintes da língua materna são tomados como objeto de estudo e de ensino nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Propõe-se, também, saber que concepção de linguagem norteia a prática pedagógica do professor e quais atividades estratégicas e habilidades, voltadas para o desenvolvimento da modalidade oral e do estudo da variação linguística, fazem parte de sua prática pedagógica.

O interesse por esse tema surgiu a partir de discussões, leituras, trabalhos e pesquisas desenvolvidas nas aulas de Tópicos em Linguística Aplicada I, ministradas pela Prof<sup>ª</sup> Dra. Iracema Luiza de Souza, no Instituto de Letras (Universidade Federal da Bahia)<sup>1</sup>. Em uma das atividades, foi proposto que, em grupo, fosse feita a análise de vários manuais de Língua Portuguesa, para verificar que concepção de linguagem cada autor utilizava na abordagem dos fatos linguísticos apresentados aos alunos.

Entre os manuais apresentados à turma para o trabalho, estava um dos volumes do Novo Diálogo, coleção lançada em 2004 pela editora FTD, que, por acaso, era da autoria dessa pesquisadora e de outro autor. Esse momento de curiosidade e, ao mesmo tempo, de angústia – as análises, críticas, observações feitas pelo grupo seriam verdadeiras, já que o fato exposto não era de conhecimento de nenhum dos alunos da turma – foi de grande significado para que a pesquisadora tomasse, ainda mais, consciência do alcance e da responsabilidade do seu trabalho.

Durante a análise dos manuais foi observado pelos alunos, e ressaltado pela professora Iracema, que aspectos ligados à modalidade oral de linguagem e à variação linguística, temas muito discutidos nas aulas dessa disciplina, apresentavam uma abordagem, em sua maioria,

---

<sup>1</sup> SOUZA, Iracema Luiza de. *Egbé kekeré Iyá Obá Biyi*. 1977. Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia.

SOUZA, Iracema Luiza de. 1996. *La langue parlée à Salvador. La diversité linguistique et la construction du sens au sein de La rélité afro-bahianaise*. Université Paris VIII. Paris, France (Tese de Doutorado).

SOUZA, Iracema Luiza de. “Relevância do contexto pragmático na construção da referência: o caso dos clíticos acusativos.” In: *Estudos lingüísticos e Literários*, v. 1, Salvador: UFBA, 1999.

SOUZA, Iracema Luiza de. “O repertório verbal em uso em contextos afro-baianos” In: *Estudos lingüísticos e Literários*, Salvador: UFBA, 1998.

SOUZA, Iracema Luiza de. “O discurso de crianças e adolescentes de uma comunidade afro-baiana e as suas relações com a escola oficial.” *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, v. 2, 1989..

inadequada ou insignificante. Esse fato chamou a atenção da pesquisadora e fez com que ela tomasse esse tema como objeto de pesquisa para sua dissertação de mestrado.

Autora de livros didáticos, a pesquisadora é conhecedora de realidades educacionais diversas. Devido ao trabalho de divulgação e cursos de capacitação promovidos pela editora e outras instituições, ela mantém contato com professores de língua portuguesa de diversas regiões do país. Nesses contatos, observou que a preocupação dos professores com o ensino de língua materna era, prioritariamente, quando não se restringia, ao ensino da gramática normativa, o que aumentou ainda mais seu interesse pelo assunto.

Outro fator determinante para a tomada desse tema com objeto de estudo e análise, foi o resultado de uma pesquisa realizada pela editora FTD, em 121 escolas de todo o país, em janeiro de 2007, com aproximadamente 1.200 professores, para verificar que aspectos precisariam ser modificados, acrescentados e/ou criticados na coleção Novo Diálogo. Os professores, em suas respostas, criticaram, elogiaram e sugeriram que fossem acrescentadas outras atividades ao trabalho desenvolvido com interpretação, produção de textos e análise dos fatos linguísticos.

O questionário, elaborado pela equipe de editores da empresa, continha quinze perguntas referentes à prática docente do professor e a aspectos que eles gostariam de sugerir como importantes para constar em um livro didático de língua portuguesa. Os professores tinham que analisar esses itens, avaliando-os, pela ordem de importância, de 1 a 5. Os resultados da pesquisa foram apresentados em forma de gráficos. (Ver anexos A, B e C).

Dessas perguntas, onze se referiam a aspectos textuais: temática, seleção e interpretação; a fatos linguísticos: seleção de conteúdos, explicação, atividades e à produção de textos escritos. As demais, em número de quatro, eram abertas para que os professores pudessem registrar opiniões, sugestões e críticas a respeito do manual analisado.

Com referência à questão “Quais são os pontos da coleção que precisam ser melhorados ou modificados?”, foram apresentadas várias sugestões. Entre as de maior incidência destacaram-se: “As atividades gramaticais precisam ser ampliadas”; “*Falta*: os conteúdos de interjeição e conjunção. *Falta* concordância verbal e nominal nos livros 6ª e 7ª”; “Falta o estudo *para a* partícula *se* e da partícula *que*, no livro da 8ª série”; “A gramática é pouco explorada”.

Quanto ao trabalho com leitura e interpretação de textos, as respostas mais numerosas foram: “Os textos são muito longos”, “Faltam *os textos* e perguntas apresentando maior objetividade, como são cobrados nos concursos de hoje”. Em relação à produção de textos

escritos, muitos afirmaram: “O Projeto de Redação é excelente, mas não corresponde à realidade diária do professor. É impossível corrigir tantos trabalhos”.

Em uma das questões abertas, foi solicitado ao professor que ele fizesse um comentário ou sugestão a respeito das propostas de atividades que compõem o manual didático analisado. E, mais uma vez, as maiores incidências foram, também, em relação aos aspectos gramaticais: “A coleção necessita ampliar a parte gramatical um pouco mais”; “Em relação à gramática, é necessário que haja mais exercícios”; “Seria interessante que em cada módulo fossem acrescentados exercícios gramaticais extras, além dos suplementares, com gabarito para os alunos exercitarem”; “Há necessidade de mais exercícios (gramaticais) suplementares”; “Solicito uma parte anexa no final de cada bimestre com simulado referente aos assuntos (gramaticais) estudados em cada um dele.

Observa-se que o ensino da oralidade e da variação linguística não é citado nem nos critérios selecionados pelos editores para a pesquisa, nem tampouco nas sugestões, críticas ou comentários apontados nas respostas dadas pelos professores. Isso revela que essa questão parece não ser uma preocupação dos responsáveis pelo ensino da língua materna. Por conseguinte, não causa surpresa que propostas de atividades para desenvolvimento das habilidades e formas discursivas envolvidas na produção e na compreensão de textos orais em situações formais e/ou públicas ainda estejam muito restritas e distantes da realidade escolar.

O resultado da pesquisa feita pela editora FTD parece reforçar a idéia de que não há, por parte dos editores, assim como dos professores e, conseqüentemente dos autores de livros didáticos, uma preocupação com um trabalho sistemático e consistente no sentido de desenvolver, no aluno, a habilidade de adequar a escolha da variedade às condições de produção e de circulação e leitura do texto que produz, seja ele oral ou escrito.

Muitos especialistas têm discutido a necessidade de ensino da variação linguística, linguagem oral e dos gêneros orais públicos. Entretanto, a carência de descrições desses gêneros – e principalmente de propostas didáticas para ensiná-los – tem, na maior parte das vezes, relegado o ensino dessas questões a um segundo plano.

Por outro lado, para que se possa pensar em um trabalho de produção e compreensão de textos orais, é necessário que o professor perceba a importância de tornar a linguagem oral objeto de ensino, fato que, normalmente, não ocorre nas práticas docentes, como foi observado anteriormente pela pesquisadora e comprovado através dos dados da pesquisa realizada.

O aluno precisa ter conhecimento de que existem diversos fatores que determinam um alto grau de variabilidade linguística. Além disso, é necessário que também se considere os diversos usos da língua, bem como a relatividade desses usos em relação a situações concretas de interação.

Dessa forma, então, surgiu a questão que iria nortear a dissertação de mestrado da pesquisadora. A importância pela escolha dessa temática se intensifica quando se constata que os livros didáticos constituem, muitas vezes, o único material de acesso do conhecimento tanto por parte dos alunos quanto, em algumas regiões do país, por parte dos professores, que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas.

E o ensino da oralidade nesse contexto? Que tratamento/espaco é dado a esse aspecto nos materiais pedagógicos? Eis uma grande questão. Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na leitura de textos, na correção de exercícios, etc), afirma-se, frequentemente, que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

Sabendo que a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no uso da língua, tais como variação e mudança; que o estudo da oralidade pode mostrar que a fala e a escrita mantêm relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma e outra nas diversas fases de aquisição da escrita; que o trabalho com oralidade pode ainda ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem, mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva; e que, entre outras questões significativas, o seu estudo pode ser, também, uma oportunidade para esclarecer aspectos relativos à discriminação linguística, é fundamental que o estudo da modalidade oral de linguagem e da variação faça parte de forma sistemática ao processo aprendizagem do aluno.

Diante do exposto, foi apresentada a seguinte proposta para um trabalho de pesquisa, cujo objetivo geral foi: diagnosticar a situação da língua falada e da variação linguística nos livros didáticos da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries ou do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Pretendeu-se, também, através das análises, observações e pesquisas elaboradas para esse trabalho, verificar se as práticas de linguagem sugeridas pelos manuais didáticos e /ou pelo professor possibilitavam ao aluno: compreender que a fala é uma modalidade de língua, com características próprias; entender a discussão social e cotidiana da prática linguística; compreender as condições sócio-históricas de constituição das variedades; utilizar gêneros orais formais, em situações reais de uso, conscientizando-se dos objetivos relativos à

produção e à compreensão desses gêneros; apreciar criticamente os diversos usos de linguagem e seus efeitos; viver experiências que ampliam a competência na manipulação das variedades; fazer opções e seleções diante do conjunto linguístico em função do contexto de interação; expressar-se através dos mais variados registros.

Para esse diagnóstico, foram coletadas informações em duas diferentes coleções de livros didáticos da Língua Portuguesa das séries em estudo, bem como depoimentos de professores das respectivas séries de diferentes realidades escolares (rede pública e privada) sobre questões formuladas pela pesquisadora.

Os resultados encontrados foram analisados e os estudos e conclusões fazem parte dessa dissertação composta por: Introdução, Referencial Teórico (capítulo 1), Gêneros Textuais (capítulo 2), Oralidade e Variação Linguística (capítulo 3), Metodologia (capítulo 4), Análise de Dados (capítulo 5) e as Considerações Gerais .

O capítulo 1, Referencial Teórico, apresenta estudos, pensamentos, teorias e reflexões feitos por pesquisadores e teóricos da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, linhas de pesquisa escolhidas para fundamentar a análise dos dados desse trabalho. A escolha dessas correntes se justifica por ambas estudarem questões ligadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna e elegerem a prática educacional como base de sua reflexão.

O capítulo 2, Gêneros Textuais, aborda questões teóricas que enfocam não só a noção de gênero, como também a justificativa dos pesquisadores para o trabalho com essa noção, que tem, como principal referência, a obra de Bakhtin. A partir desse enfoque geral, apresenta uma reflexão sobre os gêneros orais e escritos na escola, observando as especificidades e peculiaridades de cada modalidade, as condições de produção, a influência do destinatário, enfim, todos os elementos determinantes para que o falante escolha o gênero textual adequado à situação de comunicação, seja ele oral ou escrito. Também, nesse capítulo, há uma referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), matrizes que propõem mudanças no ensino da língua materna sob a perspectiva teórica dos gêneros textuais.

O capítulo 3, Oralidade e Variação Linguística, refere-se a aspectos que caracterizam e especificam essas constituintes no ensino da língua materna na sala de aula, questões referentes aos níveis de uso de língua, bem como suas formas de realização, desde a mais coloquial até a mais formal.

Bortoni-Ricardo (2005, p.15), pesquisador tomado como referência, afirma que uma prática que não leve em conta esses aspectos traz duas consequências desastrosas para a educação: “não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos” o que pode contribuir

para o desenvolvimento de um sentimento de insegurança no aluno, e “nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão”.

Também é apresentado o ponto de vista de alguns sociolinguistas que questionam se as escolas seriam veículos eficientes na transmissão da variedade-padrão da língua. Segundo eles seria importante verificar se as escolas contribuem para que os alunos adquiram os estilos formais da língua. Para responder a essa pergunta, propõem que a pesquisa da sociolinguística educacional concentre-se na linguagem usada em sala de aula.

Especialistas, tomados como referência, afirmam que as diferenças linguísticas não são seriamente levadas em conta no ensino da língua materna e que a escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante. Por conseguinte, tudo o que se afasta desse código parece ser considerado como defeituoso e precisa ser eliminado.

Diante desses fatos, como fica a escola? Não se pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Os alunos que chegam à escola têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio. Não se lhes pode negar esse conhecimento dos bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante.

No capítulo 4, é descrita a Metodologia empregada para a realização da entrevista com os professores e para o levantamento de dados nas coleções selecionadas para pesquisa. São apresentados os passos, as estratégias, os questionários elaborados para as entrevistas com os professores e as dificuldades encontradas para a conclusão desse trabalho.

No capítulo 5, Análise de dados, são apresentados os aspectos encontrados nas duas coleções e a respectiva análise feita com base nas linhas teóricas tomadas como referência. Levando em conta um dos objetivos desse trabalho de pesquisa, verificar de que forma as questões da Linguística Aplicada e da Sociolinguística são – e como são – apreendidas pelos livros didáticos, pela escola e, particularmente, pelos professores e alunos e a importância do livro didático nas situações escolares, foi feita a análise das propostas pedagógicas desses manuais, procurando observar se são inovadoras e/ou adequadas ao público – professor e aluno.

Durante a análise desses dados, a pesquisadora constatou que existe uma distância entre aquilo que se aprende (proposto nas atividades) e aquilo de que se necessita para a prática social e cotidiana. Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, pode ser encontrada uma grande variação no uso da língua, até mesmo na linguagem do professor que,

por exercer um papel de ascendência sobre seus alunos, muitas vezes pode estar submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal.

Diante disso, é preciso considerar os diversos usos da língua, bem como a relatividade desses usos em relação a situações concretas de interação. Sabe-se que todo falante dispõe de suficiente competência linguística em sua língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência. Ao chegar à escola, portanto, todos os alunos brasileiros que têm o português como língua materna, já são competentes em língua portuguesa. Porém, o uso da língua, assim como quaisquer outras ações do homem como ser social, depende de normas que norteiam e definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1 Considerações iniciais**

Sabe-se que, na maior parte das vezes, o ensino da gramática é feito de forma rígida, como se tudo que fosse diferente do que está registrado por nossas gramáticas fosse inerentemente errado. Na maioria das escolas, o ensino normativo tem o objetivo explícito de banir da(s) língua(s) formas ditas empobrecedoras, desviantes, consideradas indignas de uma língua “bem falada”. Por isso, corre o risco de banir-se, dessas escolas, não as formas linguísticas consideradas indesejáveis, mas sim quem as produz, porque, geralmente, essas formas são produzidas por pessoas de classe social sem prestígio. Esquecem-se de que a língua real – sistema transmitido de geração em geração em circunstâncias naturais – é de riqueza e complexidade ímpares, e ainda não se deixou descrever nem explicar, na sua totalidade, nem pelos linguistas mais brilhantes.

Levando-se em conta esses fatores e, partindo-se do pressuposto de que a escola tem o papel de ensinar não apenas a língua escrita, mas também a falada, e de que deve preparar os alunos para dominarem os registros orais, foram analisados alguns manuais do ensino da língua materna, do período de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (ou do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano) do Ensino Fundamental.

Como referencial teórico, buscou-se fundamentação na Linguística Aplicada e na Sociolinguística, que têm como objetos de estudo a língua em uso, no seio das comunidades de fala e nas práticas sociais, e a variação linguística, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente e presente em todas as línguas humanas.

## **1.2 Linguística Aplicada**

A necessidade de compreender e sistematizar os complexos processos de aprender e ensinar línguas fez com que os linguistas aplicados buscassem novas idéias e recursos em várias outras ciências com as quais dialoga, como: psicologia, sociologia, linguística (incluindo-se aí a análise do discurso), pedagogia, estatística e antropologia. Dessa forma, a Linguística Aplicada é tomada, então, como ciência, com metodologia e objeto de estudo próprios, específicos, beneficiária dependente da ciência da linguagem ou de outras com as quais estabelece diálogo, interlocução. Essas ciências podem contribuir com conceitos e modelos, mas é a Linguística Aplicada (doravante LA) que desenvolve procedimentos que possibilitam a compreensão dos usos de linguagem na prática social.

Esse movimento interdisciplinar de empréstimos em outros campos é fundamental para a emergência de muitos dos enfoques atuais em LA. Na perspectiva sócio-histórica ou sociocultural, é na psicologia social de Vygotsky e de seus seguidores que pesquisadores em LA vão buscar seus instrumentos de reflexão. Esses movimentos de apropriação variada e sucessiva tornam possível falar de diversas noções de sujeito (biológico, psicológico, social, discursivo) subjacentes às investigações, embora a noção de historicidade (do objeto, do sujeito) só possa ser posta a partir das pesquisas de fundamento discursivo e sócio-histórico.

Para ressaltar esse caráter interdisciplinar da LA, Celani (1992, p.19) retoma a imagem feita por Kaplan (1980, p.10), que compara a LA ao teatro. Do mesmo modo como o teatro é o ponto onde todas as artes – música, literatura, cenografia, interpretação, dança, artes plásticas – se encontram e se tornam realidade, “a LA constitui o ponto no qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade”.

A LA é, então, o ponto onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas. Essa dinâmica de reconstrução, de rearticulação, de ressignificação dos conceitos

e interpretações, parte do objeto de estudo, da problemática situada. Os estudos sob essa perspectiva acabam convocando não só os conceitos necessários de várias áreas, como também os tipos de revisão e rearticulação exigidos pela própria situação do problema.

Moita Lopes afirma que a interdisciplinaridade na produção de conhecimento em LA requer uma interpretação das disciplinas tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista metodológico, práticas que provocam críticas e incompreensões de alguns linguistas aplicados. Contudo, Jupiasu (1992, p. 89 apud Lopes, 1998, p.117), ao defender a prática interdisciplinar, afirma que:

(...) o interdisciplinar não é algo que se ensine ou se aprenda. É algo que se vive. É fundamental uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido da aventura, de intenção das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum. Atitude de recusa dos especialismos que bitolam e dos dogmatismos dos saberes verdadeiros.

Também é defendido o ponto de vista de que, além de interdisciplinar, a LA apresenta caráter transdisciplinar. Essa posição se justifica porque os linguistas aplicados brasileiros, além dos métodos e recortes teóricos, passaram a eleger, também, outros objetos de pesquisa que passam do campo de abrangência do caráter interdisciplinar. Essa diversificação de enfoques, temas, objetos e, em decorrência, de teorias, descrições e metodologias contribui para aprofundar a idéia de seu caráter transdisciplinar.

Embora a visão transdisciplinar seja aceita, devido ao fato de a LA ser uma área de investigação relativamente nova, Moita Lopes (1998, p.122) afirma:

Está claro que transdisciplinaridade é um modo de investigação que envolve uma forma de produção de conhecimento que corta várias disciplinas, ou seja, não se pode fazer LA transdisciplinarmente. Pode-se, contudo, como linguista aplicado, atuar em grupos de pesquisa de natureza transdisciplinar que estão estudando um problema em um contexto de aplicação específico para cuja compreensão as intravisiões do linguista aplicado possam ser úteis.

A LA trata de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes em busca de uma melhor qualidade de vida. Também trata de identificar problemas discursivos em sala de aula que, solucionados, podem contribuir para a construção de conhecimentos das vozes dos sujeitos, dos participantes da interação, do dialogismo e dos discursos em sala de aula.

Segundo Almeida Filho (2005, p. 17), a LA aborda variáveis que se combinam entre si e possibilitam resultados de aquisição diversos. Essas podem ser intrínsecas à pessoa, como as

afetivas (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade); e as sóciocognitivas (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organização do contato linguístico com o outro, em situação de interação). Também podem ser extrínsecas como, por exemplo, o material didático, as técnicas, os recursos, o tempo disponível, as condições de exposição.

Além dessas variáveis, o contexto comunicativo também contribui para o trabalho de investigação da LA, assim como a interação, a competência comunicativa, a função, os eventos de fala, a propriedade discursiva e o uso comunicativo.

Do ponto de vista da constituição dessas configurações teórico-metodológicas em LA, cada vez mais se compreende a importância de estudar a vida social a partir de situações específicas em que a ação humana se desenvolve. Sendo assim, o foco na atividade das pessoas nas práticas discursivas (espaço de ação social) tem sido apontado como sendo central em paradigmas contemporâneos das ciências humanas e sociais como um todo.

A LA está completamente ligada à pesquisa científica. O corpo da teoria que ela vai gradualmente constituindo, em forma de modelos e paradigmas, permite ao linguista aplicado usufruir de uma compreensão abrangente e articulada do mundo de usos de linguagem em que se precisa viver.

Como campo de investigação, há muitas maneiras de iniciar a caracterização e definição de LA. Uma delas seria observar os *problemas ou tópicos* que se transformaram em objetos de seu estudo e interpretação. Outra seria examinar os seus *fins* ou *objetivos*. Um outro caminho seria o de pesar com cuidado as suas *propostas* ou *produtos*.

Na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gêneros, etnias são inscritos em posicionamentos discursivos. Assim contempla-se o sujeito somente como racional e não como social e histórico. É necessário reposicionar o sujeito em LA.

Algumas pesquisas tendem a privilegiar o conhecimento que leva em consideração a visão dos participantes do contexto social em que a investigação está sendo realizada. É o caso, por exemplo, de linguistas aplicados que tratam de processos de formação de professores (as) e defendem cursos que envolvam os docentes como pesquisadores através de *pesquisa-ação* sobre sua prática, não só pela necessidade de envolvê-los em processos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido por eles, como também para gerar conhecimento da perspectiva de um participante da prática social da sala de aula.

Visões da linguagem e da produção de conhecimento que não levam em conta o sujeito social e que não refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento são inadequadas e não retratam a visão da LA contemporânea. Sabe-se que não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado.

### **1.3 Sociolinguística**

A Sociolinguística se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando, principalmente, os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo, característica pertinente em todas as línguas já que elas apresentam um dinamismo inerente. Por essa razão, encontram-se, assim, formas distintas que, em princípio, se manifestam no nível do vocabulário, na sintaxe e morfossintaxe, no subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo.

Entre as áreas de interesse da Sociolinguística, o contato entre as línguas, as questões relativas ao surgimento e extinção linguística, o multilinguismo, a variação e mudança constituem temas de investigação, além de considerar a importância social da linguagem, dos pequenos grupos sócio-culturais a comunidades maiores.

O Brasil é plurilíngue por isso é preciso levar em conta o fenômeno da variação linguística. Além do português, há no território brasileiro cerca de 180 línguas indígenas, de comunidades étnico-culturalmente diferenciadas, afora as populações bilíngues que dominam igualmente o português e línguas do grupo românico, anglo-germânico, eslavo-oriental, como em comunidades multilíngues português/italiano, português/espanhol, português/alemão, português/japonês. É preciso, pois, reconhecer que esse fenômeno está, necessariamente, ligado ao fato de as línguas comportarem várias normas que se interpenetram e entre as quais existe até mesmo uma certa assimetria.

A Sociolinguística, cujo precursor é o linguista William Labov, parte do pressuposto de que as alternâncias de uso, ou variações, são influenciadas por fatores estruturais e sociais, e justifica que, se cada grupo apresentasse um comportamento linguístico idêntico, não haveria razão para se ter um olhar sociolinguístico na sociedade.

Portanto a Sociolinguística fornece subsídios para o entendimento da variação quando lança o conceito de papéis sociais, pois, só assim foi possível entender certas flutuações do discurso em função do lugar social ocupado pelos sujeitos que o produzem. Outra grande contribuição teórica foi a tentativa de levantamento dos diversos fatores de variação como região geográfica; tempo; classe social; estilo ou gênero; registro; grau de escolaridade; função do ato da linguagem; idade; intenção dos interlocutores; sexo; padrão cultural; profissão; veículo do texto; referente; público.

A estigmatização linguística e mobilidade social constituem temas de interesse dos sociolinguistas. Maior sensibilidade, percepção e planejamento linguístico são, via de regra, pré-condições à produção das formas de prestígio e disposição adequada para eliminarem-se estigmas sociolinguísticos na fala ou na escrita. Esses estudiosos têm-se voltado para a análise dessas relações, pois ainda predominam práticas pedagógicas do tipo *certo/errado*, tomando-se como referência o padrão culto.

As línguas, em geral, apresentam uma diversidade que se distribui em um *continuum*, que vai desde as variantes informais até as formais. O falante adquire, primeiro, as variantes informais e, num processo sistemático e paulatino, pode vir a aproximar-se das variedades formais. Os estudos sociolinguísticos oferecem contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão natural e legítima.

Todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no *continuum* de urbanização e do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema de língua que esse falante internalizou. Não se pode confundir, pois, o conceito de sentenças bem formadas, que provém da noção de competência, com a noção de “erro” que as gramáticas normativas defendem. Por essa ótica, toda sentença que não siga as regras da chamada norma-padrão<sup>2</sup> é “errada”.

Dell Hymes (1966 *apud* Bortoni-Ricardo, p. 73), sociolinguista norte-americano, propõe uma reformulação no conceito de *competência linguística* de Chomsky. Para ele, esse conceito não dá conta das questões da variação de língua, seja ela inter-individual (entre pessoas), ou intra-individual (no repertório de uma mesma pessoa). Hymes propõe, então, um

---

<sup>2</sup> Embora seja comum encontrar-se as expressões variedade-padrão, dialeto-padrão e língua-padrão para referir-se “às formas normatizadas eleitas como modelos” e consideradas de prestígio (Bagno, 2007, p. 94) optou-se, nesse trabalho, pela utilização do termo norma-padrão, expressão empregada por Marcos Bagno, para referir-se a essas formas, já que, segundo ele (Bagno, p. 95) para usar os termos acima “é necessário que exista um conjunto de pessoas que realmente falem essa variedade, esse dialeto, essa língua”, o que efetivamente não ocorre.

novo conceito: *o de competência comunicativa*, que inclui não só as regras que presidem a formação de sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação de fala. A competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que e como falar com quaisquer interlocutores, em quaisquer circunstâncias.

A novidade nessa teoria foi Hymes ter incluído a adequação no âmbito da competência. Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, como também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo.

Ele alerta, porém, que há uma fundamental diferença entre o que não é dito porque o falante não tem ocasião de dizê-lo e o que não é dito porque o falante não tem ou não encontra uma forma de dizê-lo. Acrescenta que se um falante não tiver acesso a recursos linguísticos necessários para a implementação de um certo ato de fala, como, por exemplo, vocabulário ou padrões retóricos específicos, seu ato de fala se torna inviável.

Além da adequação, outra dimensão importante que Dell Hymes incluiu no conceito de competência comunicativa é a de *viabilidade*, associada a fenômenos sensoriais e cognitivos. É preciso, porém, associar a noção de viabilidade à de recursos comunicativos de diversas naturezas: como os gramaticais, os de vocabulário, os de estratégias retórico-discursivas que o falante vai adquirindo, à medida que vai ampliando suas experiências na comunidade onde vive e passa a assumir diferentes papéis sociais.

É importante ressaltar que a escola tem uma função muito importante no processo de aquisição desses recursos. As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. No entanto ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

Na realidade escolar percebe-se que existem grandes diferenças culturais entre professores e alunos, como o modo de falar, de ouvir, de seguir instruções, o que pode causar dificuldades de entendimento em sala de aula. Essas dificuldades decorrem de diferenças fonológicas, gramaticais ou léxico-semânticas nas variedades linguísticas faladas nos dois grupos e, principalmente, de incongruência entre as normas que regem a interação nas

culturas. Bortoni-Ricardo (2005, p.118), ao referir-se a esse assunto, retoma a idéia defendida por Moita Lopes (cf. 2001) e afirma:

Quando essas incongruências ocorrem em situações de conflito intergrupar, motivadas por razões étnicas, sociais ou econômicas, colaboram para o desenvolvimento de atitudes de resistência, com a qual os alunos se opõem à cultura escolar.

Não se pode deixar de considerar que existe língua porque existem falantes e que esses existem em função das ações que os instam de várias maneiras e em diferentes níveis de exigência a permanecer em relação a algo e com alguma interação. A Sociolinguística se interessa não apenas pelo tipo de sistema, mas também pelas condições sociais em que a língua se manifesta.

Falar, em Linguística, em interação ou em interacionismo é postular determinados modos de existência ou determinados modos de funcionamento da linguagem. A relação entre linguagem e outros processos cognitivos gerou, desde 1960, muitos estudos no terreno do interacionismo.

As abordagens construtivistas, fundamentadas na teoria de Jean Piaget, consideram que a cognição humana se define em função de estruturas ou esquemas que o organismo desenvolve em torno de um conjunto de ações coordenadas e em função da interação que mantém com o meio ambiente, determinante de formas possíveis de linguagem e de outros sistemas cognitivos dependentes da significação.

Por outro lado, se são facultadas à linguagem e às interações sociais a gênese e o desenvolvimento cognitivo, leva-se em conta, também, uma perspectiva denominada sociointeracionismo ou interacionismo sociocultural, cujo maior expoente é o psicólogo bielorrusso Lev Semyonovich Vygotsky. Vários fenômenos analisados no âmbito da Linguística ganham maiores contornos explicativos no diálogo com a perspectiva sociocultural da cognição humana preconizada por ele e por outros estudiosos nas primeiras décadas do século XX.

Bakhtin, por sua vez, introduz novos contornos teóricos ao viés filosófico ou sociológico dessa discussão, trazendo a concepção histórico-discursiva de sujeito e da afirmação de uma ordem social na qual se inscreve a linguagem, vista a partir de uma perspectiva dialógica. Na perspectiva bakhtiniana, a interação verbal é a “realidade fundamental da língua”, e o discurso, o modo social pelo qual os sujeitos produzem essa interação, incluindo nessa noção de interação não apenas as situações face a face, mas

também as situações enunciativas, os processos dialógicos, os gêneros discursivos, a dimensão estilística dos gêneros.

Bakhtin indica o lugar da interação em uma teoria social da enunciação, formulando uma perspectiva discursiva de signo e de sujeito, afirmando que o enunciado é “o produto de uma interação entre locutores, e, de maneira mais ampla, o produto de toda conjuntura social complexa na qual ele nasceu” (1980, p.174 apud Morato, 2005, p.331).

A concepção dialógico-discursiva de interação desenvolvida por Bakhtin, parte de suas condições materiais de produção e leva em conta fatores de significação verbais e não-verbais concebidos discursivamente. Para ele, a língua “constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” e o produto dessa interação, a enunciação, tem “uma estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores” (1981, p.127 apud Morato, 2005, p.331).

Assim, todo ato enunciativo, toda condição ou forma de existência da linguagem associa-se a uma idéia do “outro” como interlocutor e como (inter) discurso. O dialogismo bakhtiniano marca discursivamente a concepção de sujeito: o sujeito é interpelado e reconhecido socialmente por meio dos outros, por meio do discurso dos outros, por meio de discursos outros que constituem o seu próprio discurso.

No Brasil, Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi merecem destaque no campo dos estudos conversacionais e textuais por utilizarem, nos processos conversacionais e textuais que analisam, uma abordagem interacionista de base sociocognitiva. Como afirma Marcuschi (2007, p. 34):

Hoje entra com alguma força na cena teórica nas investigações sobre cognição a idéia de situar o foco mais nas **atividades de construção** do conhecimento e menos nas **atividades de processamento** tal como se fez nas décadas de 70 e 80 no campo da Psicologia Experimental, quando se considerava a cognição no nível do indivíduo. Ao analisar as atividades de construção pode-se ter uma visão mais clara de como emergem nas práticas públicas as propriedades da cognição e assim captar o dinamismo dos processos que dão origem a estruturas conceituais tão complexas como as metáforas, metonímias, ironias, idiomatismos, polissemias, indeterminação referencial, dêiticos, anáforas etc., chegando à própria noção de contexto (...) A explicação caminha na direção das atividades linguísticas situadas e não das estruturas da língua descarnadas de seus usuários. Esse é o caminho que vai do código para a cognição e, neste percurso tudo indica que o conhecimento seja um produto das interações sociais e não de uma mente isolada e individual. A cognição passa a ser vista como uma construção social e não individual, de modo que para uma boa teoria da cognição precisamos, além de uma teoria linguística, também de uma teoria social.

Um outro campo de estudos linguísticos que no Brasil tem se desenvolvido a partir da discussão sobre interação ou interacionismo é o que se dedica à aquisição da linguagem pela criança. Nele, reencontramos uma concepção sociocultural de cognição, de linguagem e de sujeito, tomadas especialmente de Bakhtin (1988) e Vygotsky (1984), autores para os quais a interação constitui uma dimensão humana que, sem se limitar ao linguístico, implica de todo o modo a ordem da linguagem. Nessa perspectiva, interação é o espaço dialógico no qual as significações se constituem e se objetivam, no qual os sujeitos devem responder pelos sentidos provocados ou mobilizados pela linguagem. O fenômeno linguístico ou a unidade privilegiada é o diálogo, esse “lugar de inserção da criança na linguagem”. Pereira de Castro, em texto recente, assim reafirma os interesses da área:

De fato, se o texto e diálogo são considerados como unidades de análise e este é o caso do diálogo para o interacionismo em aquisição de linguagem, a fala da criança está aí para mostrar os efeitos da imprevisibilidade da língua sobre o falante. A heterogeneidade dessa fala, que se mostra tanto pelos erros, quanto pelos enunciados insólitos, quanto pelo retorno de fragmentos de enunciados dos adultos, dão prova disto (2001, p.63 *apud* MORATO, 2005, p.342).

Mas o que se observa nas práticas pedagógicas é que nem sempre esses aspectos são levados em conta no processo de aquisição da linguagem pela criança. De um modo geral, os brasileiros urbanos letrados não só discriminam o modo de falar de seus compatriotas analfabetos, semi-analfabetos, pobres e excluídos, como também discriminam o seu próprio modo de falar, as suas próprias variedades linguísticas.

A escola, então, é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é considerado defeituoso e, portanto, deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua torna-se assim, de fato, uma atividade impositiva.

Existe na mentalidade dos brasileiros em geral, e dos falantes urbanos escolarizados em particular, a convicção de que no Brasil ninguém fala bem o português. Isso gera uma busca pela padronização de uma variedade da língua, geralmente aquela falada pelas classes de maior prestígio e poder político.

Se a padronização é impositiva, não deixa de ser também necessária. O problema não parece estar, pois, na existência de um código-padrão, mas no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele. Isso ocasiona, pelo menos, duas consequências: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, e, por consequência, ele não consegue dominar a língua considerada padrão.

É consenso em Linguística que a norma-padrão de qualquer língua possui proeminência sobre as demais variedades, em decorrência de fatores históricos e culturais que determinam a sua imposição e legitimação. No entanto, deve-se ressaltar que não se reconhece nela qualquer valor inerente ou intrínseco, mas, sim, atributos que se desenvolveram ao longo de um processo sócio-histórico de natureza institucional.

Portanto é importante que a norma-padrão seja ensinada nas escolas, mas que paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. A aprendizagem dessa norma deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que de acordo com a situação de fala, deverá empregar a variedade que estiver adequada.

A realidade, porém, mostra que o trabalho nas escolas é diferente e apresenta distorções. Para se corrigirem algumas dessas distorções em práticas pedagógicas que já se disseminaram nas escolas, Bortoni- Ricardo (2005, p.26) sugere que seja posta em prática a proposta de Giles e Powesland (1975).

Segundo esses pesquisadores há dois tipos do que eles denominam de língua-padrão. A primeira é uma variedade considerada apropriada em certas situações socialmente definidas, geralmente as mais formais e públicas. Não é associada a um determinado grupo social e todos os membros da comunidade têm certo acesso a ela. Nessas circunstâncias, a norma ensinada nas escolas não se destina a interações ordinárias e coloquiais, mas a eventos especiais de fala.

A segunda variedade é relacionada à classe social ou ao status. É definida como a de maior prestígio, independentemente do contexto, e caracteriza um grupo social, geralmente o de status socioeconômico e cultural mais alto. Nessas circunstâncias, as variedades coexistentes não são bem definidas, e a mudança de código não é facilmente delineada. Conseqüentemente, qualquer variedade não-padrão é considerada indesejável ou ruim, independente da situação ou contexto em que ocorra. É o que ocorre no Brasil.

Sabe-se que o domínio da língua-padrão é requisito obrigatório para o desempenho em eventos de fala formais e públicos. Em contrapartida, certos traços, que caracterizam socioletos populares, são empregados por falantes da língua-padrão em situações informais de fala. Dessa forma, funcionam como indicadores de estratificação social da língua e também como marcadores de registro no repertório verbal do indivíduo, o que torna operacionalmente difícil distinguir, para efeitos didáticos, estilos coloquiais da língua-padrão de algumas variedades não-padrão.

Enfim não existe falante de estilo único. É necessário, portanto, um estudo criterioso dos fenômenos sociolinguísticos para que se possa implementar uma política educacional igualitária e democrática. Não se pode esquecer que a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita, apresentando, portanto um caráter heterogêneo.

O objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é relacionar a heterogeneidade linguística à heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolivelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra. Para o sociolinguista, é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada.

A variação é, assim, a espinha dorsal da Sociolinguística. Ela se mostra no comportamento linguístico de cada indivíduo, de cada falante da língua que varia o modo de falar, conforme a situação de interação em que se encontra, que pode ser de maior ou menor formalidade, de maior ou menor tensão psicológica, de maior ou menor intimidade com a tarefa comunicativa que tem a desempenhar. Cada uma dessas situações vai exigir do falante um controle, uma atenção e um planejamento maior ou menor do seu comportamento em geral, das suas atitudes e, evidentemente, do seu comportamento verbal.

Tudo isso pode ser sintetizado no conceito de monitoramento estilístico que opera não só na língua falada, mas também na língua escrita. Segundo Bagno (2007, p.45):

Empregamos na Sociolinguística os termos *estilo* ou *registro* para designar a variação presente na fala de um indivíduo segundo a situação em que ele se encontra. Para classificar os estilos ou registros é mais adequado usar as gradações de monitoramento (mais monitorado, menos monitorado) etc. do que certos termos vagos e imprecisos como “estilo coloquial”, “registro culto”, “estilo cuidado” etc.

De acordo com Bagno (*idem*), a Sociolinguística considera que “toda língua é um feixe de variedades”, cada uma com suas características próprias, que servem para diferenciá-las uma das outras, e que “toda e qualquer variedade linguística é plenamente funcional”. Portanto oferece todos os recursos necessários para que esses falantes interajam socialmente e é um meio eficiente de manutenção da coesão social da comunidade em que é empregada. Para Bagno (*idem*, p.48):

A ideia de que existem variedades linguísticas mais “feias” ou mais “bonitas”, mais “certas” ou mais “erradas”, mais “ricas” ou mais “pobres” é fruto da avaliação e julgamento exclusivamente sócio-cultural e decorre das relações de poder e discriminação que existem em toda sociedade. Para o estudioso da linguagem, todas

as variedades linguísticas se equivalem, todas têm sua lógica de funcionamento, todas obedecem regras gramaticais que podem ser descritas e explicadas.

Muito embora os preconceitos linguísticos ainda não tenham desaparecido, não se pode deixar de reconhecer a importância da Sociolinguística. Ela fornece teorias e práticas pedagógicas para combatê-los, e fez com que os sistemas escolares começassem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais de seus alunos que não provinham das camadas dominantes da sociedade.

A escola não pode desconsiderar que os comportamentos sociais não são ditados pelo conhecimento científico, mas por representações, ideologias, preconceitos, mitos, superstições, crenças tradicionais, folclore. Querer que o trabalho de aquisição da linguagem seja desenvolvido na escola sem levar em conta a dinâmica social, com suas demandas e seus conflitos, é um grande equívoco. Não se pode desprezar, porém, o fato de que existe uma demanda social por essa “língua certa”, identificada como um instrumento que permite acesso ao círculo dos poderosos, dos que gozam de prestígio na sociedade.

O projeto de pesquisa que ora se apresenta pretende verificar como são abordadas questões ligadas à oralidade e à variação lingüística nos manuais didáticos, no trabalho do professor e nas práticas desenvolvidas na sala de aula. Justifica-se, portanto, que as linhas teóricas da Linguística Aplicada e da Sociolinguística tenham sido tomadas como base para esse estudo.

A Linguística Aplicada e a Sociolinguística apresentam através de pesquisas, estudos, referências e posicionamentos, elementos e referências que possibilitam analisar os dados encontrados no material de pesquisa e permitem verificar se no estudo da linguagem, do discurso nas práticas sugeridas nos manuais e naquelas realizadas na sala de aula são consideradas todas as manifestações da vida do ser humano.

## **2 GÊNEROS TEXTUAIS**

### **2.1 Considerações iniciais**

O estudo dos gêneros é uma preocupação desde Platão e Aristóteles e vem, ao longo dos tempos, despertando o interesse dos estudiosos da linguagem. Tradicionalmente utilizada no domínio da retórica e da literatura, essa noção encontrou, provavelmente pela primeira vez, uma extensão considerável na obra de Bakhtin (1988).

A preocupação dos pesquisadores em estudar os gêneros textuais se justifica. Nas sociedades complexas, a variedade de gêneros discursivos corresponde à diversidade das formas de ação humana, à diversidade dos grupos sociais e ao grau de formalidade ou intimidade, distância ou proximidade, das relações interpessoais que se estabelecem dentro de um mesmo grupo e entre diferentes grupos.

## **2.2 Gêneros orais e escritos na escola**

Costa Val (2003, p.125), ao referir-se aos gêneros textuais, retoma a citação de Bakhtin. Para este, “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderá haver enunciado”, pois “é sob a influência do destinatário e de sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita”.

Essas escolhas, segundo Bakhtin (1988), são balizadas por parâmetros sociais e vão, com o tempo, sedimentando “tipos relativamente estáveis de discurso”, que se constituem para cumprir determinadas finalidades em circunstâncias específicas. São os gêneros discursivos.

Assim constituídos na/pela interação verbal dos sujeitos nas diferentes esferas da atividade social, os gêneros estabelecem formas típicas de organização dos discursos, que associam a determinadas situações de relacionamento humano, certas abordagens temáticas, determinados procedimentos composicionais e recursos linguísticos específicos.

Dessa forma, pode-se afirmar que todo texto, falado ou escrito, pertence a um certo gênero, corresponde a um certo padrão social. O gênero define o estilo, orientando o processo de seleção de recursos lexicais e morfossintáticos no interior de cada frase e nas relações interfrasais, em textos pertencentes à modalidade escrita. Nos gêneros orais de comunicação cotidiana face a face, podem ser encontrados um vocabulário e sintaxe diferentes do que é usual nos gêneros públicos formais, tanto escritos quanto falados.

Em seus escritos, Bakhtin (1988) insiste no caráter social dos fatos de linguagem, considerando o enunciado como o produto da interação social, em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais. O enunciado está, dessa maneira, ligado a uma situação material concreta assim como ao contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade linguística dada. Insiste, também, sobre a diversidade das produções de linguagem: língua de trabalho, língua de anedotas, gírias, provérbios, narrações literárias, jurídicas, que constituem sistemas diferentes e atestam um polilinguismo fundamental.

E imprescindível ressaltar que um gênero não é uma forma fixa, cristalizada e nem deve ser tratado como um bloco homogêneo. O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica, nem a dimensão dialogal que um gênero estabelece com o outro no espaço do texto. A abordagem deve respeitar a especificidade de cada um, não apagando as diferenças com um tratamento generalizante e redutor.

Em função da esfera de comunicação em que circulam e do seu grau de complexidade, os gêneros podem ser considerados primários (mais ligados às esferas sociais cotidianas de relação humana, às formas do diálogo e às situações de interação face a face) ou secundários (mais ligados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada).

Os gêneros orais formais e públicos são considerados, então, como secundários por serem típicos de algumas esferas de comunicação públicas e mais complexas como, por exemplo, escolar/acadêmica, jornalística e empresarial, religiosa, nas quais os gêneros orais se constroem em intrínseca relação com gêneros escritos próprios destas esferas, influenciando, portanto, seu conteúdo temático, sua forma composicional e seu estilo.

O aluno, em sua prática escolar, deve ser exposto à pluralidade dos discursos que circulam no seu cotidiano ou que fazem parte da sua cultura. Em relação a essa questão, é bom lembrar que os gêneros são inúmeros e ou infinitos, com observou Bakhtin (1992, p.279 apud Brandão 2003, p.43):

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.

Cada época, cada momento histórico-cultural, privilegia algumas formas expressivas em detrimento de outras. A escolha dos gêneros discursivos que podem ser objeto de estudo

nas práticas pedagógicas deve não só recuperar algumas formas fundamentais de práticas da linguagem “esquecidas”, como o mito e o conto popular, mas também trazer para a sala de aula formas atuais e correntes do cotidiano, como o cordel, o discurso político e o de divulgação científica, entre outros. Acredita-se que, ao levar o aluno a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros, o professor estará contribuindo com sua parcela para formar o cidadão no seu sentido pleno.

Os pesquisadores observam, nas propostas de manuais didáticos, que são raras as situações em que são apresentadas atividades que trabalham a reflexão a respeito dos gêneros orais. Em relação a esse aspecto, Marcuschi (2002, p.32) sugere:

Em especial seria bom ter em mente a questão da relação oralidade e escrita no contexto dos gêneros textuais, pois, como sabemos, os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana. Mas há alguns gêneros que só são recebidos na forma oral apesar de terem sido produzidos originalmente na forma escrita, como o caso das notícias de televisão ou rádio. Nós ouvimos aquelas notícias, mas elas foram escritas e são lidas (oralizadas) pelo apresentador ou locutor.

Na maioria dos manuais encontram-se atividades que, quando muito, fornecem o nome do gênero a ser produzido (como entrevista, debate, seminário), esperando que o aluno já saiba fazê-lo. Quando a proposta é de teatro ou dramatização, é muito comum serem feitas observações quanto a aspectos próprios da fala – orientando para uma boa articulação, uma fala pausada, entonação – mas sem quaisquer subsídios que auxiliem de fato o aluno a cuidar desses aspectos.

Um trabalho de reflexão, pois, que articule todos os demais aspectos em torno dos gêneros orais, como se propõe, parece ainda não ser uma realidade, principalmente devido ao caráter inovador das orientações e pesquisas na área. Para Schneuwly e Dolz (2004, p.75), quanto mais precisas forem as definições das dimensões ensináveis de um gênero, mais elas facilitarão a apropriação deste como instrumento, possibilitando, assim, o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. Para que isso aconteça, segundo eles, é essencial que se levem em conta os seguintes aspectos:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a sua estrutura.

Nessa perspectiva, o gênero é o instrumento de comunicação porque define para o enunciador o que é dizível e a forma de dizê-lo e, para o destinatário, o “horizonte de expectativas”; permite a constituição e o reconhecimento da situação, assim como a produção e a compreensão do texto. O gênero desempenha, dessa forma, em toda interação, o papel de interface entre os interlocutores. Pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia.

Marcuschi, em seus estudos, questiona se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua e, segundo ele, tudo indica que a resposta seja não. Mas, numa proposta pedagógica é importante que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante. Dessa maneira o trabalho com gêneros poderá ser uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva.

### **2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**

Recentemente, no Brasil, pessoas ligadas à educação têm demonstrado grande preocupação pelo fato de as práticas escolares brasileiras formarem leitores, ao final do ensino médio, com capacidades básicas de leitura, ligadas à extração de informação de textos relativamente simples. A discussão sobre essas questões provocou uma modificação no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula. Por consequência, a partir de 1996, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) passou a subordinar a compra dos livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação oficial sistemática. Desde então, o livro didático de Português vem despertando uma atenção renovada de educadores e pesquisadores, suscitando debates e polêmicas.

Surgiram, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), um conjunto de princípios e critérios que, em sucessivas reformulações, tem orientado a avaliação do livro didático. Pode-se dizer que o PNLD, especialmente a partir da avaliação orientada pelos PCN, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o livro didático.

Esses referenciais curriculares propõem uma mudança na concepção que seja “ensinar a língua materna”, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem mudança na concepção do que compõem esta área acadêmica. Não por acaso, as teorias da aprendizagem acabaram por estabelecer que é imprescindível tornar a estrutura e a organização do ensino – da aula ao planejamento curricular – compatível com a lógica e o funcionamento dos próprios processos de aprendizagem.

O conhecimento, paulatinamente construído pelas ciências da aprendizagem a respeito do que é aprender, propiciou um amplo e variado questionamento das concepções e práticas até então estabelecidas. Assim, todo o ensino de língua materna viu-se questionado, tanto em relação a seus pressupostos teóricos quanto em termos metodológicos.

Por outro lado, pesquisas empíricas sobre estratégias, tipos de processamento de texto e outros elementos ligados à aprendizagem, foram capazes de formular modelos plausíveis de proficiência em leitura /escuta e em escrita/fala, do ponto de vista quer das condições de produção do discurso (oral ou escrito), quer dos esquemas sócio-interacionais em jogo e dos processos cognitivos envolvidos. Assim, segundo os PCN, o ensino de Português não pode mais desconhecer, nos passos e nas atividades que propõe ao aluno, o que já se sabe sobre as condições sóciointeracionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita.

Os PCN puseram em circulação, nas escolas e nos programas de formação de professores, orientações e referenciais novos, como o ensino de linguagem e de gêneros orais (formais públicos) e a valorização da língua de uso. Inseriu a noção de discurso, cujo conceito revela a linguagem como uso, como interação entre sujeitos que fazem parte de um determinado contexto histórico e social, numa situação de comunicação muito particular. Por essa visão, o ensino da língua materna deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua.

Por sua vez, ao revelar a diversidade e a variação como partes constitutivas da língua, a Sociolinguística destronou a norma-padrão escrita como objeto praticamente exclusivo do ensino da língua materna, como se tudo o mais, no campo da linguagem, não passasse de desvios, cuidadosamente nomeados para evitar colisões: estrangeirismos, arcaísmos, regionalismos, vulgarismos. Ao mesmo tempo, confrontou a escola com a necessidade de ensinar os usos não cotidianos da língua oral e o valor cultural e linguístico das diferentes variedades que compõem o português.

Passagens dos PCN fazem forte apelo ao gênero como objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna em leitura e produção e indicam o lugar do texto oral e escrito como materialização de um gênero e, logo, suporte de aprendizagem de suas propriedades. Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. Os PCN (1998, p.6) orientam nesse sentido, ao afirmarem:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero (...). Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos (...).

Nesses referenciais, forma e conteúdo têm importância e são determinados apenas dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero. Porém ao referir-se ao trabalho com gêneros, os PCN (1997, p.65) não são autoexplicativos, o que pode ser concluído com base na passagem:

(...) um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidade que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo, se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício (...).

Observa-se que não há uma orientação precisa nem para o aluno nem para o professor. Mesmo sabendo que os Parâmetros são diretrizes e não um manual, é preciso que haja outras informações para que o professor possa fazer as intervenções adequadas.

A falta de propostas operacionalizadas gera, nos professores, coordenadores, inúmeras dúvidas. Quando e como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória. Dúvidas sobre o modo de pensar e o modo de fazer esse ensino.

Mesmo sem orientação adequada, é recomendação dos PCN que se trabalhe com a maior variedade possível de gêneros textuais, em particular com aqueles a que os educandos

se encontram expostos no seu dia a dia e os que necessitam dominar para ampliar sua competência de atuação social.

Quanto ao trabalho com os textos orais, os PCN afirmam a importância do desenvolvimento de práticas discursivas que tratem da linguagem oral. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos.

Mas, afinal, quais aspectos da oralidade devem ser objeto de reflexão nas práticas de ensino-aprendizagem? Segundo os PCN (1997; 1998 p.28), tanto em produção como em compreensão, são aqueles relativos:

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

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência para os alunos. A extrema variedade de suas práticas de linguagem permite estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho com gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral.

Quanto à escolha de que gêneros orais podem ou até mesmo devam tornar-se objeto de ensino, já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, os PCN determinam que sejam ensinados os gêneros da comunicação pública formal. Nesses gêneros, o grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam.

A prioridade a esses gêneros, segundo os teóricos, não se dá apenas por razões pedagógicas, mas também psicológicas e didáticas. Os alunos dominam bem as formas cotidianas de produção oral. E o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para as confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas e parcialmente reguladas, por restrições exteriores.

As situações sociais que os alunos vivem ou poderão viver fora do espaço escolar – a busca de serviços, a defesa de seus direitos e opiniões, tarefas profissionais – nas quais serão ou são avaliados, podendo ser aceitos ou discriminados, mostram a necessidade de se conhecer e saber usar as diferentes exigências de fala e sua adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Em relação a esses aspectos, os PCN (1998, p.25) afirmam que “Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações”.

Como objetivos de ensino, os PCN determinam que, no trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem. Essas atividades devem levar em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do locutor; tempo e lugar da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmáticas, semânticas e gramaticais.

Dessa forma, os critérios dos PCNs, assim como uma reflexão sobre o estudo dos gêneros textuais foram levados em consideração para a análise de dados desse trabalho de pesquisa. Esses referenciais serviram como base para que o pesquisador pudesse chegar a determinadas considerações a respeito do problema levantado como objeto de estudo.

### **3 ORALIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Os primeiros gramáticos, comparando a língua escrita dos grandes escritores do passado e a língua falada espontânea, concluíram que a língua falada era caótica, sem regras, ilógica. Decidiram, então, que somente a língua escrita literária merecia ser estudada, analisada e servir de base para o modelo do “bom uso” do idioma. Isso provocou uma separação rígida entre a língua escrita e a língua falada.

Embora essa separação seja rejeitada pelos estudos linguísticos contemporâneos, nota-se que ela continua viva na mentalidade da grande maioria das pessoas. Historicamente a escrita, sobretudo a literária, sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem, e a fala, por ser de caráter instável, não poderia ser constituída como objeto de estudo, postura que só começou a mudar no século passado.

Por outro lado, não se deve esquecer que todas as línguas do mundo são dinâmicas, pois estão sujeitas a processos de variação e mudança. Suas unidades de diferentes níveis, extensão e complexidade podem coexistir com outras de igual valor de verdade ou serem substituídas. Portanto a impressão de que a língua está pronta e acabada é falsa.

O que se conveniu chamar de “língua” nas sociedades letradas é na verdade, um produto social, artificial, que não corresponde àquilo que a língua realmente é. A variação e a mudança linguística é que são o “estado natural” das línguas, o seu jeito próprio de ser. Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, o impossível seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas.

No Brasil, um grande contingente da população, por ser predominantemente oral, não tem acesso à força padronizadora da língua escrita. O extensivo analfabetismo e a precariedade da instrução escolar, que afetam essa população, impedem tanto o acesso à língua-padrão real, efetivamente usada pelas classes favorecidas, como à língua-padrão ideal, ou seja, o conjunto de critérios referenciais que determinam os padrões de correção e aceitabilidade da língua.

### **3.1 A oralidade e a língua falada: características**

Na sociedade atual, constata-se que tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso e de não discriminar seus usuários. A escrita é um fato histórico e deve ser tratada como tal e não como um bem natural. Esse fato tem gerado uma postura polarizada e, por vezes, preconceituosa.

Segundo Marcuschi (1986, p.63), “os gramáticos imaginam a fala como o lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada”.

Ao tratar da fala e da escrita é preciso lembrar que são duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em determinados componentes desse sistema. Fala e escrita apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos da estrutura são organizados.

Verifica-se, também, que a língua falada não possui uma gramática própria; suas regras de efetivação é que são distintas em relação à língua escrita. O que existe é maior liberdade de iniciativa por parte de quem fala. Além disso, segundo Marcuschi (1986, p. 4-5), “as diferenças entre fala e escrita não se esgotam nem têm seu aspecto mais relevante no problema da representação física (*grafia x som*), já que entre fala e a escrita medeiam processos de construção diversos”.

Levando-se em conta que são os usos que fundam a língua e não o contrário, falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, como defendem alguns gramáticos, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática.

Não obstante a imensa penetração da escrita, a língua falada continua a ser objeto de estudo e reflexão. A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, como, por exemplo, no trabalho, na escola, na família, no dia a dia, em paralelo direto com a oralidade. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da oralidade ou da escrita são variados e diversos. Torna-se necessário, portanto, refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal.

A oralidade seria, então, uma prática social interativa para fins comunicativos. Apresenta-se sob variadas formas ou gênero textuais fundados na realidade sonora e vai desde uma realização mais formal aos mais variados contextos de uso. A fala seria, desse modo, uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, situando-se, portanto, no plano da oralidade, sem a necessidade de nenhuma tecnologia, além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, e pelos aspectos prosódicos,

envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Por considerar como características os elementos pragmáticos (pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos), a língua falada foi vista durante muito tempo, até meados da década de 1960, como o lugar do “caos”. Entretanto, com o surgimento dos estudos do texto, o enfoque vai deixando de fixar-se apenas no produto e se desloca para o processo. A linguagem passa a ser incorporada à observação das condições de produção de cada atividade interacional em cada evento de fala.

Em qualquer evento de fala, em toda atividade conversacional, é possível detectar-se um caráter interativo visto que ocorre um envolvimento entre os participantes numa dada situação social, seja face a face, por telefone, via internet, entre outras. A conversação é, antes de tudo, um ato social pelo qual os membros de uma comunidade “inter-agem”.

Em cada uma das situações sociais vivenciadas, os interlocutores se representam uns diante dos outros de determinada maneira, agem de modo diferente, inclusive em termos de linguagem. Koch (2004, p.127) ao referir-se à linguagem, retoma a metáfora “palco”, utilizada por Vogt (1980 apud Koch,2004), que a define “como lugar onde os indivíduos se representam e constituem o mundo e suas situações ao se constituírem e se representarem de determinada forma.”

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de *co-enunciação*. A linguagem não pode ser considerada apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de *inter-ação* social. Em relação a esse aspecto, Koch (idem, p.128) afirma:

É por tudo isso que não basta estudar a língua como um código (conjunto de signos), através do qual um emissor transmite mensagens a um receptor; nem como um sistema formal, abstrato, de relações entre elementos de vários níveis que permitem estruturar as frases de uma língua, nem como um conjunto de enunciados virtuais cujo “significado” é determinado fora de qualquer contexto.

Além disso, nota-se, também, que o desenvolvimento do texto falado está diretamente ligado ao modo como a atividade interacional se organiza entre os participantes. Essa organização resulta de decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos cognitivos e culturais, tomados durante o curso da conversação.

Assim, para analisar adequadamente um texto falado é preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais e de seu grupo social, pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores num evento particular, determinado.

Os fatores constitutivos da conversação e os tipos de interação são objetos de estudo da Análise da Conversação, que tem Marcuschi como seu maior representante no Brasil. Essa disciplina, que se originou no interior da sociologia interacionista (etnometodológica) americana, tem, por princípio, trabalhar somente com dados reais, analisados em seu contexto natural de ocorrência. Seu conceito fundamental é, portanto, o de interação, o que lhe dá um caráter globalizante e dinâmico.

Sabe-se que as modalidades falada e escrita apresentam características que possibilitam distingui-las uma da outra. Ocorre, porém, que estas diferenças *nem sempre* podem estabelecer esta distinção, mesmo porque existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo do tipo de situação comunicativa.

Para Koch (2004, p.78) é possível, contudo, destacar algumas características próprias da *interação face a face*:

1. É relativamente não planejável de antemão, o que decorre, justamente, de sua natureza altamente interacional; assim, ela é *localmente planejada*, isto é, planejada ou replanejada a cada novo “lance” do jogo;
2. O texto falado apresenta-se “em se fazendo”, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a “pôr a nu” o próprio processo de sua construção;
3. O fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, devidas a uma série de fatores de ordem cognitivo-interativa e que têm, portanto, justificativas pragmáticas;
4. O texto falado apresenta, assim, uma sintaxe característica, sem deixar de ter, como fundo a sintaxe geral da língua.

Em situações de interação face a face, o locutor não é o único responsável pela produção do seu discurso. Marcuschi (2007) a denomina como uma atividade de *co-produção* discursiva, visto que os interlocutores estão juntamente empenhados na produção do texto. Eles não só colaboram um com o outro, como “*co-negociam*”, “*co-argumentam*”, a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções individuais.

Além disso, é a interação (imediata) que importa. Isso significa que o locutor, frequentemente, vê-se obrigado a “sacrificar” a sintaxe em favor das necessidades da interação, fato que se traduz pela presença, no texto falado, de falsos começos, anacolutos, orações truncadas, bem como a recorrer com frequência a inserções de vários tipos, a

repetições e a paráfrases, com o intuito, entre outros, de garantir a compreensão de seus enunciados pelo parceiro.

Dentre os estudos sobre a oralidade, Fávero, Andrade, Aquino (2000, p. 17) destacam o de Ventola (1979), que propõe um modelo de organização conversacional a partir de conversações espontâneas, valorizando as seguintes variáveis: tópico ou assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso. De acordo com esses estudos as pesquisadoras afirmam que:

(...) o tópico ou assunto é um meio de estabelecimento e manutenção dos relacionamentos sociais, já que abre e mantém o canal de comunicação, propiciando o contato entre os participantes. Pode-se dizer que o tópico é um elemento estruturador da conversação, pois os interlocutores sabem quando estão interagindo dentro de um mesmo tópico, quando mudam, cortam, retomam ou fazem digressões. (Fávero, Andrade, Aquino, 2000, p.17).

Muitas vezes a identificação de um tópico discursivo não se dá de modo explícito, já que ele pode apenas ser pressuposto. Quando isso ocorre, verifica-se que o referencial não se encontra no texto, mas no contexto situacional. Neste caso, as unidades linguísticas referem-se ao mundo extralinguístico que incluem não só a situação imediata, como também o conhecimento por parte dos interlocutores sobre o que foi dito anteriormente e sobre quaisquer crenças externas relevantes.

Em relação à situação, as pesquisadoras observam que, por se tratar de um encontro face a face, os participantes precisam estar atentos às atividades verbais e não-verbais, pois não somente o que está sendo falado, mas também a situação em que se fala pode afetar a conversação.

Quanto aos papéis dos participantes, Fávero, Andrade, Aquino (idem) salientam:

(...) como participantes de situações sociais, somos requisitados a nos comportarmos de um modo particular numa determinada situação e de modo diferente em outra. (...) entretanto, um dos papéis sociais normalmente se destaca e determina que tipo de fala devemos usar em uma situação social particular.

O modo do discurso, por sua vez, é determinado pelo propósito da interação e dele decorre, por exemplo, um grau maior ou menor de formalidade. O meio corresponde ao canal de comunicação pelo qual a mensagem é transmitida oralmente, seja face a face, via telefone, internet, outros.

O modelo proposto por Ventola justifica o fato de não se trabalhar no texto falado apenas com elementos linguísticos, visto que, por exemplo, o aspecto interacional pode determinar a estrutura da conversação, assim como outros aspectos, também significativos. A escolha por um ou outro desses aspectos interfere nas condições de produção do texto falado, determinando a especificidade do evento discursivo.

Dado o caráter de imprevisibilidade em relação aos elementos estruturais, o texto falado deixa entrever plenamente seu processo de organização, tornando-se possível perceber sua estrutura, bem como suas estratégias organizacionais. Dessa forma, observam-se, nessa modalidade de texto, muitos cortes, interrupções, retomadas, sobreposições, de onde se deduz que, se o sistema da língua é o mesmo, tanto para a fala quanto para a escrita, as relações sintáticas são de outra ordem.

Também no texto falado, a coesão e a coerência constituem fatores básicos de textualidade. A coesão revela-se, às vezes, por meio de marcas formais na estrutura linguística, manifestando-se na organização sequencial do texto e sendo percebida na superfície textual em seus aspectos léxicos, sintáticos e semânticos; outras vezes, vem subentendida, não marcada linguisticamente.

A coerência, por sua vez, pode ser definida como um princípio de interpretabilidade do texto, envolvendo fatores de ordem cognitiva, linguística e interacional. Está relacionada à boa formação do texto e se estabelece a partir de uma unidade de sentido, o que a caracteriza como algo global, isto é, referente ao texto como um todo. Assim, para que haja entendimento entre os interlocutores, é preciso que eles sejam coerentes no que dizem e, principalmente, saibam sobre o que dizem (tópico discursivo).

Na visão de Fávero (*apud* Fávero, Andrade, Aquino 2000, p.35):

O texto conversacional é coerente: o problema é que como ele obedece a processos de ordem cognitiva, muitas vezes, se torna difícil detectar marcas linguísticas e discursivas dessa coerência, pois ela geralmente não se dá com base nessas marcas, mas na relação entre os referentes; daí a importância da noção de controle referencial estabelecida com base na organização tópica, e é por isso que o estudo do desenvolvimento dos tópicos vem adquirindo cada vez mais ênfase, possibilitando análises discursivas que envolvem um maior número de fatores.

Em um texto conversacional, são responsáveis pela sua organização: o turno, o tópico discursivo, os marcadores conversacionais e o par adjacente. O turno é a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio. Na conversação, os interlocutores revezam-se nos papéis de falante e ouvinte. Por isso, ela pode

apresentar uma sucessão de turnos, entendendo-se por turno qualquer intervenção dos participantes (seja ela de caráter informativo, quanto breves sinais de monitoramento, como: *ahn ahn; sei; certo*) durante a interação.

Outro elemento frequente nos textos falados são os marcadores conversacionais. Amplamente estudados em Marcuschi (1986), fornecem pistas importantes para os interlocutores, visto que eles como que “pontuam” o texto. Eles não são só elementos verbais, mas também prosódicos e não-linguísticos, desempenham uma função interacional qualquer na fala e podem ser produzidos tanto pelo falante como pelo ouvinte.

Os marcadores prosódicos são as diferentes entonações, as pausas, o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos de vogais. São de natureza linguística, mas não apresentam caráter verbal. Os marcadores não-linguísticos ou paralinguísticos como o riso, o olhar, a gesticulação, exercem uma função fundamental na interação face a face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes.

Quando os interlocutores investem em uma conversação, agem de acordo com suas intenções. E são os marcadores conversacionais que auxiliam no desenvolvimento interacional da atividade em pauta. Daí a necessidade de se estudar o par adjacente, elemento básico da interação. É difícil encontrar uma conversação sem nenhum tipo de par, de tal modo que se pode indicar ser o par dialógico uma das unidades para estudo do texto conversacional.

### **3.2 Variação linguística: uma marca de identidade**

A variação é concebida como um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: ampliar a eficácia de sua comunicação e marcar sua identidade social. Segundo Le Page (1980a apud Bortoni-Ricardo 2005, p.175), “todo ato de fala é um ato de identidade”. E a linguagem um índice, por excelência, da identidade. Mas para ele o uso desse recurso fica limitado por quatro condições:

- a) a capacidade do falante de identificar o grupo modelo ou de referência;
- b) o acesso às regras sociolinguísticas desse grupo;
- c) o processo de motivações conflitantes;
- d) a habilidade de modificar seu próprio comportamento (idem)

Le Page (1980) não considera o ‘outro’ como o interlocutor imediato na interação face a face, e sim o grupo de referência, presença contínua na mente do falante, ainda que este não tenha plena consciência disso. Os processos de identificação com o grupo de referência podem ser desencadeados pela presença do interlocutor ou por outros elementos do contexto situacional. De acordo com ele, um falante cria a sua regra linguística para aproximar-se dos membros do grupo com o qual deseja identificar-se no momento da enunciação de cada alto de fala. Por isso cada alto de fala é visto como um ato de identidade.

Os sociolinguistas, ao estudarem os fenômenos da mudança linguística, procuram analisar, simultaneamente, os fatores sociais (externos) e os fatores linguísticos (internos) que podem explicar a mudança já ocorrida ou em processo. Eles tentam demonstrar que, no Brasil de hoje, há uma interpenetração cada vez maior entre as diferentes variedades regionais, estilísticas, sociais. Observam, também, que traços que antigamente caracterizavam os falares rurais são encontrados hoje em dia com grande frequência também na zona urbana, devido ao processo ininterrupto e maciço de urbanização da população.

No Brasil, a variação regional se manifesta mais na pronúncia de alguns sons, no ritmo, na melodia e em algumas palavras, assim como no vocabulário e no léxico. Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. E toda variedade regional, é antes de tudo, um instrumento que confere identidade a um grupo social. No entanto, verifica-se que alguns falares têm mais prestígio que outros.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.33) isso ocorre porque:

Em, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais para a variedade linguística que falam. Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas.

Quais são essas variedades mais bonitas ou mais corretas? De onde vêm? No que diz respeito à literatura, os escritores modernos e contemporâneos servem, cada vez menos, de modelos e exemplos do uso “correto” das regras da norma padrão tradicional. As obras literárias dos últimos cem anos se caracterizam pelo uso das regras linguísticas “populares” e/ou por um emprego bem particular dos recursos da língua e de suas muitas variedades.

A televisão, cuja influência é gigantesca em vários aspectos da vida dos brasileiros, inclusive no que diz respeito aos fatos de língua, também já se tornou um mostruário da pluralidade linguística. Seus programas se distribuem ao longo de um *continuum* de gêneros que, de acordo com o público-alvo, se servem de variedades estilísticas e de socioletos determinados. As telenovelas contribuem, por exemplo, para a difusão nacional das gírias dos grandes centros urbanos, a propagação de palavras e construções sintáticas marcadamente regionais, que passam a ser empregadas por brasileiros de todos os cantos do país.

A verdade é que as semelhanças linguísticas entre as variedades prestigiadas e as variedades estigmatizadas são muito mais numerosas do que as diferenças, que atraem a maior carga de estigma, preconceito e discriminação social. Os falantes urbanos mais escolarizados e de maior poder aquisitivo usam essas diferenças para demarcar a fronteira entre quem fala “certo” e quem fala “errado”, usando os fenômenos linguísticos para definir, de fato, os limites da ascensão social.

A história da educação no Brasil tem contribuído para que essa visão ainda norteie as práticas pedagógicas e também explica por que é tão restrita a apropriação da norma-padrão. Por mais que os gramáticos criem regras para controlar a atividade linguística dos falantes – e os professores as repitam – estes dão pouca ou nenhuma importância efetiva a tais regulamentações. Continuam a moldar a língua segundo suas próprias intuições e necessidades.

Enfim, as gramáticas normativas não podem definir o que é “certo” ou “errado” na língua, o que é “aceito” ou “rejeitado” pelos falantes. É a atividade linguística dos próprios falantes em suas interações sociais e em suas relações de poder que, em cada época, moldam os critérios e de aceitabilidade.

É por essa razão que a norma-padrão, também conhecida, por muitos, como norma culta, nunca conseguiu transpor os limites de uma restrita parcela da elite intelectual mais conservadora no tocante à língua, e o seu uso está cada vez mais reduzido e limitado a manifestações sociais extremamente formalizadas.

A expressão “norma culta”, que circula livremente nos jornais, na televisão, na internet, nos livros didáticos, na fala dos professores, nos manuais de redação, nos textos científicos sobre língua, provoca um grande equívoco. Segundo Bagno (2007, p.52), isso ocorre porque:

Existe uma diferença muito grande entre o que as pessoas em geral chamam de norma culta, inspiradas na gramática normativa- prescritiva, e o que os

pesquisadores chamam de norma culta, um termo técnico para designar formas linguísticas que existem na realidade social.

As pessoas que usam a expressão norma culta, como um pré-conceito, tentam encontrar em todas as manifestações linguísticas, faladas e escritas, esse ideal de língua, esse padrão pré-estabelecido, que todos teriam obrigação de conhecer e de respeitar. Sobre essa questão Bagno (idem, p. 52) afirma que “os defensores dessa noção de norma culta consideram que praticamente todas as pessoas, de todas as classes sociais, falam ‘errado’”.

Já as pessoas que usam a expressão norma culta como um conceito, como um termo técnico, agem exatamente ao contrário. Elas primeiro investigam a atividade linguística dos falantes em suas interações sociais, para depois dizer o que é essa atividade, por meio de instrumental teórico consistente.

E a chamada norma-padrão, o que seria? Para Bagno (idem, p.69):

A norma – padrão está estreitamente ligada à escola, ao ensino formal, e como no Brasil, o acesso à educação é mais um elemento que contribui para a nossa triste posição de campeões da desigualdade social, é fácil imaginar que a norma-padrão tradicional tem poder de influência praticamente nulo sobre os falantes das variedades mais estigmatizadas.

Embora os linguistas reconheçam que a norma-padrão tem uma origem “elitista e coercitiva”, sabem que ela é também objeto de desejo e tem um valor simbólico muito grande na sociedade. Ataliba de Castilho (2004), coordenador do projeto científico Gramática do Português Falado, afirma ser “nossa inarredável obrigação de passar aos nossos alunos o modo culto, prestigiado, de falar e de escrever”. No entanto, como linguista, ele considera que “reduzir a isso a tarefa de ensino é de uma pobreza desoladora”.

O certo ou errado deriva apenas de uma contingência social. A classe de prestígio dita as normas de comportamento, a moda, o gosto por certo tipo de música. Assim também é a escolha das variedades linguísticas entre as que estão à disposição dos falantes. Ao escolher uma, essa classe condena as outras variedades.

Os falantes urbanos letrados detectam menos “erros crassos e constantes” na fala de pessoas de sua mesma origem social notoriamente privilegiada. No entanto essas regras ficam mais evidentes e chamam mais a atenção quando são usadas por alguém com antecedentes biográficos rurais, de origem operária, vindo de uma região geográfica desprestigiada, e sem formação universitária. Já na fala de um membro da elite letrada, esses erros são algo assim

como “descuidos” ou “lapsos”, justificados pelo chavão mais do que batido de que “essas pessoas podem até se permitir errar por que sabem a forma certa”.

A estigmatização se torna um problema social quando o rótulo de “erro” passa a ser automaticamente aplicado a todas as demais características físicas e psicológicas bem como a todos os outros comportamentos sociais do falante que se serve da forma linguística desprestigiada. Alguém fala errado porque pensa errado, porque age errado, porque é errado. O outro lado da mesma moeda ideológica é fácil de imaginar: quem fala certo pensa certo, age certo, é certo.

O falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situações. E os indivíduos que não têm bastante competência na língua-padrão também se veem severamente limitados na sua participação em eventos de fala públicos e formais.

Os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social. Outros indicadores são igualmente responsáveis pela colocação ou exclusão social dos indivíduos. No Brasil, nível de renda e de escolarização, acesso a bens culturais, grau de comprometimento com a cultura letrada são alguns dos inúmeros agentes conjuntamente atuantes na questão da mobilidade social.

Os linguistas brasileiros têm-se voltado para analisar essas relações e o preconceito linguístico tem sido um ponto muito debatido na área, na medida em que predominam as práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado, tornando-se como referência o padrão culto. Para Bagno (2000, p. 296):

[...] a pesquisa linguística pode e deve contribuir para a reforma consciente e planejada da norma-padrão, no sentido de atualizá-la mais dinâmica e diminuir o fosso que o campo das operações ideológicas que propiciam o preconceito linguístico e a exclusão social

Além dos fatores linguísticos, também os extralinguísticos são considerados constitutivos de variação. Entre eles destacam-se: origem geográfica, status socioeconômico; grau de escolarização; idade; sexo; mercado de trabalho; redes sociais são determinantes das características de seu repertório.

Sobre a variação sociolinguística, Bagno (2007, p.46,47) apresenta a seguinte classificação:

- variação diatópica – é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, os estados, as zonas rural e urbana, as áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades etc.(...).
- variação diastrática – é a que se verifica na comparação entre os modos de falar das diferentes classes sociais.(...).
- variação diamésica- – é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita. Na análise dessa variação é fundamental o conceito de gênero textual. (...).
- variação diafásica – é a variação estilística é o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal(...).
- variação diacrônica – é a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua.(...).

Portanto a variação e a mudança linguística é que são o “estado natural” das línguas, o seu jeito próprio de ser. Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, o impossível seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas! Não são as variedades linguísticas que constituem “desvio” ou “distorções” de uma língua homogênea e estável. Ao contrário: a construção de uma norma-padrão, de um modelo idealizado de língua, é que representa um controle dos processos de variação e mudança, um refreamento artificial das forças que levam a língua a variar e a mudar.

### **3.3 Oralidade e variação linguística: o trabalho na sala de aula**

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna. Precisam, porém, ampliar a gama de recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. A escola é, então, por excelência, o espaço, o lugar, em que os educandos vão adquirir de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas.

A tarefa educativa da escola é, justamente, criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar , com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage.

Sobre essa questão Mollica (2007, p.12) afirma:

Embora o falante seja competente na variedade coloquial, via de regra não se sente conhecedor de sua língua. Cabe entendermos a lógica do falante, suas crenças e atitudes em relação ao que pensa da escola como espaço para seu desenvolvimento linguístico, profissional e suas chances de inserção na sociedade.

É no processo de letramento formal e, em geral institucionalizado, que o falante da língua materna passa a incorporar a norma-padrão, os estilos e gêneros formais na fala e na escrita. Embora do ponto de vista científico, todas essas manifestações sejam consideradas legítimas, desde que cumpridas as necessidades de intercomunicação, os falantes devem se apropriar, de forma consciente, das potencialidades linguísticas para eliminar inadequações, restrições e não ficar restritos a espaços comunicativos limitados sob pena de serem condenados à imobilidade social.

Depoimentos de brasileiros de nível social diferenciado confirmam que a escola faz parte do imaginário coletivo como caminho mais seguro de inserção na sociedade letrada. A escola, no entanto, tem de ser garantida como o lugar privilegiado de vivência de língua materna, seja ela falada ou escrita, mas nunca como pares opostos.

Sobre as relações entre a língua falada de um lado, e leitura e escrita, de outro, observa-se que leitura e escrita são atividades escolares, mas que, em primeiro lugar, são atividades do uso normal da língua e do dia a dia, aspecto que o ritual da escola parece querer esquecer. Fora da escola, lê-se por prazer (uma revista, um livro) ou por necessidade (para adquirir informações, por exemplo). Na escola, porém, infelizmente, lê-se por obrigação (para cumprir tarefa, para responder a questões).

De acordo com Neves (2006, p.92):

Impossível não perceber que a capacidade de expressão desenvolvida pelo falante se assenta no complexo desse exercício de linguagem. Impossível não perceber que é nesse complexo que se aprimora o desempenho linguístico (não só escrito mas também oral), porque nele se aprofunda a reflexão sobre a própria linguagem. Impossível não perceber que a escola tem de ter sua parte nesse aprimoramento.

É cobrado da escola que ela valorize a língua falada. Geralmente observa-se que, nas escolas, priorizam-se atividades rotineiras de “transformação” do texto oral em texto escrito. É como se o ato de escrever constituísse o portal de entrada da norma-padrão e se a escrita fosse território legítimo e exclusivo de estruturas formais. Na verdade, trata-se de diferentes práticas de língua, que implicam aquisição de diferentes conhecimentos, e até de diferentes atitudes.

Nos dias de hoje, com a ampla exposição aos meios de comunicação oral, como o rádio e a televisão, o desempenho oral do falante passou a ser observado e valorizado. A atividade da escrita, por sua vez, diminuiu a sua força e tornou-se muito restrita, exceto na escola e no exercício de algumas profissões. Isso obviamente reforça a atitude generalizada de supervalorização indiscriminada da escrita pela sociedade geral. Esquecem-se de que a superioridade de qualquer das modalidades – oral ou escrita – só existe em termos culturais e sociais.

A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais, sem discriminação contra a fala familiar do aluno. Com o tempo, o aluno entenderá que, para cada situação, se requer uma variedade linguística, e será assim iniciado na língua-padrão, caso já não o tenha trazido de casa.

Ao referir-se a esses aspectos Bortoni-Ricardo (2004, p.38) aponta um aspecto importante relacionado à intervenção pedagógica:

Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos precisará estar atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola. Precisar, também, mostrar ao professor como encontrar formas efetivas para conscientizar os educandos sobre essas diferenças.

Ainda segundo a pesquisadora, “até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados erros de português”. Os chamados “erros de português” são simplesmente as diferenças existentes entre as variedades da língua. E, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença.

O primeiro componente, geralmente, é observado e realizado pelo professor; o segundo suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem.

Alguns pesquisadores apontam que o ponto de partida para a reflexão gramatical deveria ser o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem ao chegar a escola e empregado na conversação, em que normalmente, usam a língua adquirida em família. Para Marcuschi (1986, p. 14), “a conversação é a primeira das formas da língua a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida fora”. Segundo Castilho (2004, p.29), “a conversação representa o intercurso verbal em que dois ou mais participantes se alternam, discorrendo livremente sobre tópicos propiciados pela vida diária”.

Diante de tais afirmações, é possível deduzir que ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade linguística que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação são os ideais da formação linguística do cidadão numa sociedade democrática.

A política educacional no Brasil parece ignorar as diferenças linguísticas que separam os estratos sociais no país. Confunde o conceito de unidade linguística com o de homogeneidade, apoiando-se no mito da perfeita inteligibilidade entre brasileiros de todos os quadrantes. Se é verdade que diferenças regionais não são de tal monta que impeçam a comunicação, não se pode ignorar que os falantes de variedades populares têm sérias dificuldades de compreender estilos formais da língua-padrão escrita e oral, incluindo-se aí a linguagem da radiodifusão e da imprensa.

Além dessa questão, Mollica (2007, p.51) aponta um outro aspecto:

O eixo certo/errado, implementado e preferencialmente adotado historicamente como prática pedagógica no ensino sistemático de estruturas linguísticas de variedades prestigiadas, tem contribuído para reforçar as diferenças sociolinguísticas, prestando-se aos interesses de ideologia dominante que prioriza a exclusão social.

As atitudes preconceituosas, além de serem equivocadas científica e pedagogicamente, só aumentam a distância entre a linguagem dos alunos e a variedade padrão, concorrendo para consequências de outra ordem, tal como baixa autoestima e bloqueio dos falantes na interação em sala de aula. Apesar de todos os fatores intra e extralinguísticos, as práticas pedagógicas têm de ser adotadas a partir de critérios.

As pesquisas linguísticas têm mostrado que o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, em nosso país, está muito ligado ao status socioeconômico. Significa que a escola de qualidade e a possibilidade de permanência mais prolongada no sistema educacional são bens sociais limitados às pessoas de renda econômica mais elevada.

Estudos sociolinguísticos também apontam que existe uma relação muito estreita entre escolaridade e ascensão social. Normalmente os melhores empregos e os postos de comando da sociedade estão reservados predominantemente aos cidadãos mais escolarizados. Por sua vez, a norma culta, segundo alguns pesquisadores, ou língua oficial (descrita na gramática normativa) segundo outros, é aquela empregada em documentos oficiais e formais e o seu estudo, imposto na escola.

Outro fator que recomenda o ensino da norma-padrão é a importância que este aprendizado tem na mobilidade social do indivíduo. No Brasil, são socialmente estigmatizados os vernáculos e as variedades populares da língua urbana. Diante disso é importante reconhecer que a escola é o lugar de interseção entre o saber erudito – científico e o senso comum, e que isso deve ser empregado em favor do/a estudante e da forma de sua cidadania.

Um dos problemas que dificultam uma prática educacional que leve em conta a realidade linguística brasileira é que ela tem sido analisada como pares dicotômicos do tipo língua-padrão /língua não-padrão, língua culta/ língua popular, língua escrita/ língua falada, língua formal/língua coloquial. Esse procedimento esconde o caráter dinâmico e mutante das situações de interação verbal.

É importante reforçar a idéia de que uma das funções mais importantes do ensino é dotar alunos e alunas de recursos que lhes permitam produzir textos (orais e escritos) mais monitorados estilisticamente, textos que ocupam os níveis mais altos na escala do prestígio social. Segundo Bagno (2007, p.53), é importante:

(...) reconhecer as formas linguísticas já desaparecidas da fala espontânea, mas ainda exigidas socialmente na fala/escrita formal, para ensiná-las, no sentido mais literal do verbo ensinar, isto é, transmitir a uma pessoa um conhecimento que ela de fato não possui nem tem outro modo de adquirir a não ser pela educação formal, sistemática, programada.

Daí a necessidade de delimitar com precisão o que é necessário ensinar e o que não é necessário ensinar. Nota-se que muito tempo de sala de aula é desperdiçado com práticas irrelevantes de ensino de coisas que a criança já sabe e domina, enquanto outras coisas, mais importantes e interessantes, são deixadas de lado. O mais importante é preservar, no ambiente escolar, o respeito pelas diferenças linguísticas, insistir que elas não são “erros” e até mesmo tentar, na medida do possível, mostrar a lógica linguística delas.

Assim, levando em conta o problema escolhido como tema – O ensino da oralidade e da variação linguística, ele existe afinal? – torna-se imprescindível discernir sobre a modalidade oral de linguagem e sobre os aspectos relevantes que determinam a variação linguística. Os dados levantados nas propostas sugeridas nos manuais, nas questões que fazem referência à produção de texto oral e ao trabalho com variação, serão analisados tomando como base esse referencial teórico.

## 4 METODOLOGIA

Para diagnosticar a situação da língua falada e da variação linguística nos 6º, 7º, 8º e 9º anos, antes 5ª, 6ª 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, foram coletadas informações em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa das séries em estudo, adotadas em escolas da rede particular e pública de Salvador e em outras regiões do país, bem como depoimentos de professores das respectivas séries de diferentes realidades escolares sobre questões formuladas pela pesquisadora.

Para verificar essas e outras questões significativas referentes ao problema formulado, planejou-se coletar, por meio de uma pesquisa, depoimentos de alguns professores. Inicialmente prevista para ser feita com 12 (doze) profissionais, a pesquisa foi efetivamente realizada com 8 (oito) professores, uma pequena mas significativa amostragem, devido a algumas dificuldades, que serão explicitadas mais adiante. Os depoimentos tiveram como base as seguintes questões: No programa de sua escola está previsto o ensino da modalidade oral de linguagem e da variação linguística? O que é ensinar oralidade para você?

Com base nas conclusões elaboradas a partir das respostas a essa pesquisa, foi possível saber o que o professor pensa sobre o estudo da oralidade e da variação linguística, como desenvolve esse estudo em sua classe e que aspectos teóricos norteiam seu pensamento e a sua prática pedagógica.

Partindo do pressuposto de que a escola tem o papel de ensinar a modalidade oral de linguagem; de que deve preparar os alunos para dominar a comunicação oral; da importância do professor como disseminador desse processo de aprendizagem e da utilização constante dos manuais didáticos como um norteador para essa interação verbal, foi feita a análise de manuais de língua materna do período do 6º ao 9º ano, correspondentes a 5ª e 8ª série, do Ensino Fundamental. As coleções selecionadas para essa análise foram *Entre palavras*, de Mauro Ferreira, Editora FTD e *Tudo é linguagem*, de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, Editora Ática, adotados na rede pública e/ou particular.

As respectivas coleções após criteriosa análise e avaliação fundamentada nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) feitas por especialistas contratados pelo Ministério de Educação, passaram a fazer parte do Guia do Livro Didático, em 2008. Esse material, uma espécie de catálogo, é divulgado e enviado para as escolas através do

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), órgão do governo que promove essa seleção. As coleções que fazem parte do Guia do Livro Didático podem ser solicitadas por professores de escolas públicas de todo o país.

As coleções, lançadas em 2006 pelas respectivas editoras, foram escolhidas por motivos diversos. A *Entre Palavras*, embora seja mais antiga, teve sua edição renovada, o que possibilitou um grande número de adoção em escolas particulares com um perfil de ensino mais tradicional, assim como em inúmeras escolas públicas. A *Tudo é Linguagem*, lançada em 2006, apresenta uma proposta pedagógica mais inovadora e também obteve alto índice de adoção tanto em escolas públicas quanto privadas.

Uma das coleções analisadas, *Tudo é linguagem*, por exemplo, é apresentada no Guia do Livro Didático (2008, p.140), como:

(...) organizada a partir de gêneros textuais. A leitura e produção de textos são propostas tendo em vista a contextualização e situações de uso e reflexões que possibilitam um processo gradual de construção do conhecimento. Entre outros pontos fortes, destacam-se o Projeto de Leitura e o bom material ilustrativo (...).

Ainda de acordo com o Guia, “Merece destaque a qualidade da coletânea pela inclusão de grande variedade de textos verbais, literários ou não, de textos visuais e de textos que associam o verbal ao visual, diferenciados quanto ao gênero.”

Na resenha, que descreve os aspectos abordados no livro e orienta o professor para o desenvolvimento do trabalho é afirmado que “A coleção possibilita um bom trabalho pedagógico com leitura e produção textual, embora caiba ao professor, em alguns momentos, situar os textos literários em relação à obra de que fazem parte”.

Porém, na mesma resenha, encontra-se, também, a seguinte observação:

Para o trabalho com gêneros orais, especialmente em situações formais, o professor precisará buscar recursos adicionais, pois o único gênero oral previsto é o debate, sendo a oralidade trabalhada somente em contextos de uso escolar (GLD, 2008; p.140).

Desses manuais didáticos foram analisados aspectos relacionados à natureza do trabalho que propõem para o desenvolvimento e o estudo da linguagem oral e da variação linguística, procurando verificar se os livros didáticos analisados: favorecem a produção e compreensão de textos orais na interação da sala de aula; tomam a linguagem oral como objeto de ensino; exploram as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a

modalidade oral e a escrita e suas relações, tanto em seus aspectos formais como funcionais; valorizam e, efetivamente, trabalham a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma culta ao uso público ou formal da linguagem oral; propiciam o desenvolvimento das habilidades e formas discursivas envolvidas na produção e na compreensão de textos orais em situações formais e/ou públicas.

A primeira parte da pesquisa foi realizada com professores de algumas escolas públicas e privadas de Salvador. As conclusões, elaboradas a partir de uma compilação de respostas ao questionário proposto, serão apresentadas a seguir. A segunda parte, feita posteriormente, consta da análise dos manuais selecionados de acordo com os critérios já expostos e realizada em cada uma das coleções separadamente.

A pesquisadora, inicialmente, descreve a organização de cada uma das coleções visando dar ao leitor uma visão geral da obra e dos aspectos teórico-metodológicos que norteiam as atividades propostas pelo(s) autor(es). Em seguida apresenta os dados encontrados em cada um dos volumes, seguindo a ordem das respectivas séries, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, período que anteriormente correspondia da 5ª à 8ª série, levando em conta os aspectos destacados para análise em cada uma das coleções. A apresentação e a análise dos dados levantados através da pesquisa seguirão, portanto, a mesma ordem da sua realização.

## **5 ANÁLISE DE DADOS**

O objetivo do pesquisador – diagnosticar a situação da língua falada e da variação linguística nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas sugeridas pelo professor – é o fator determinante para o que será privilegiado no material tomado para análise. Os princípios teóricos abordados em capítulos anteriores – capítulos 1, 2 e 3 - , são tomadas como ponto de referência. Os subsídios teóricos articulam-se com os dados selecionados para análise possibilitando ao pesquisador explicitar, confirmar e/ou contradizer as atividades linguísticas propostas pelos manuais e/ou pelos professores.

Para análise, tomou-se como base as respostas dadas pelo professores no questionário apresentado pelo pesquisador e o levantamento das situações de linguagem que objetivassem o estudo da modalidade oral e da variação linguística.

## 5.1 O professor e o ensino da modalidade oral de linguagem

A tentativa inicial foi fazer uma pesquisa com 12 (doze) professores do ensino fundamental das redes pública e particular. Para esse fim, foram entregues 30 (trinta) questionários em diferentes escolas, onde o pesquisador manteve contatos pessoais com cada um dos docentes, explicando a finalidade e os objetivos principais do respectivo trabalho. Em todos os locais houve uma grande receptividade por parte dos professores e aquiescência sobre a importância do tema escolhido para o trabalho de pesquisa.

Entretanto, para surpresa do pesquisador, após muitas idas e vindas a cada uma dessas unidades escolares, recebeu, de volta, apenas 8 (oito) dos questionários entregues. Daí, diante do prazo e tempo necessários para a análise dos dados e para elaboração das conclusões, tornou-se imprescindível uma mudança na metodologia explicitada anteriormente. Dessa forma, optou-se por uma análise feita com base nessa pequena, mas significativa, amostragem.

Do questionário apresentado aos professores constavam duas perguntas: “No programa de sua escola está previsto o ensino da modalidade oral de linguagem (expressão e compreensão; leitura e produção de textos pertencentes a modalidade oral de linguagem?)” e “para você?” “O que é ensinar oralidade para você?”. As respostas deveriam ter, no máximo, dez linhas.

Quanto à primeira questão, todos os professores responderam que, em suas escolas, existe a preocupação com o ensino da modalidade oral e com o desenvolvimento de atividades voltadas para esse fim.

Em relação à segunda, observou-se que as respostas foram bastante variadas com base na experiência e vivência de cada um dos professores. Diante de tal diversidade, foi preciso agrupar e transformar em gráfico as respostas a partir de como cada professor vê o trabalho com a modalidade oral de linguagem e o que é concebido por ele como oralidade.

As concepções mais encontradas e que, conseqüentemente, norteiam o trabalho dos professores pesquisados são:

### A modalidade oral como espontaneidade:

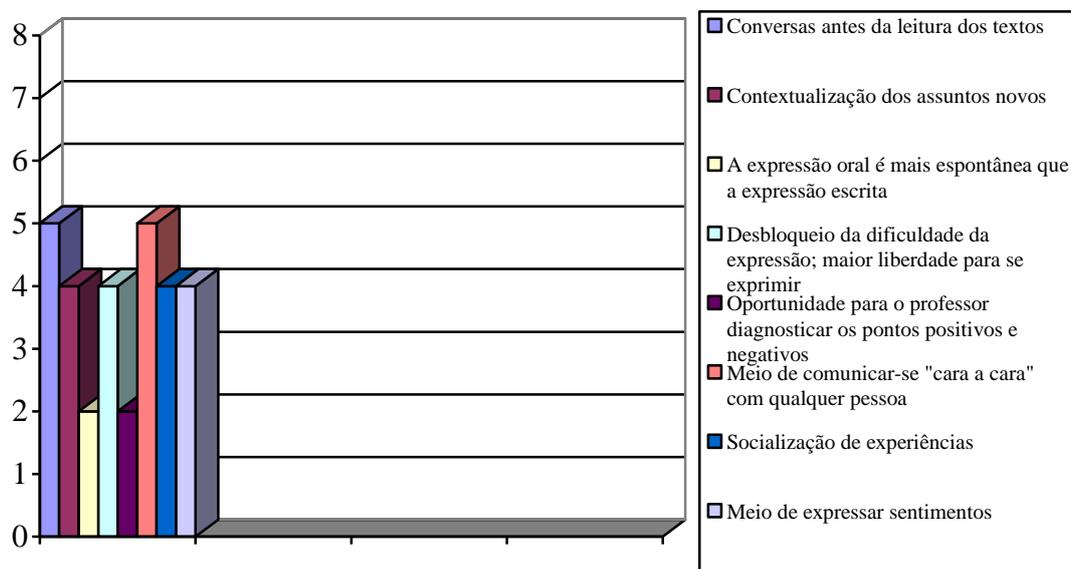


GRÁFICO 1

### A modalidade oral como norma:

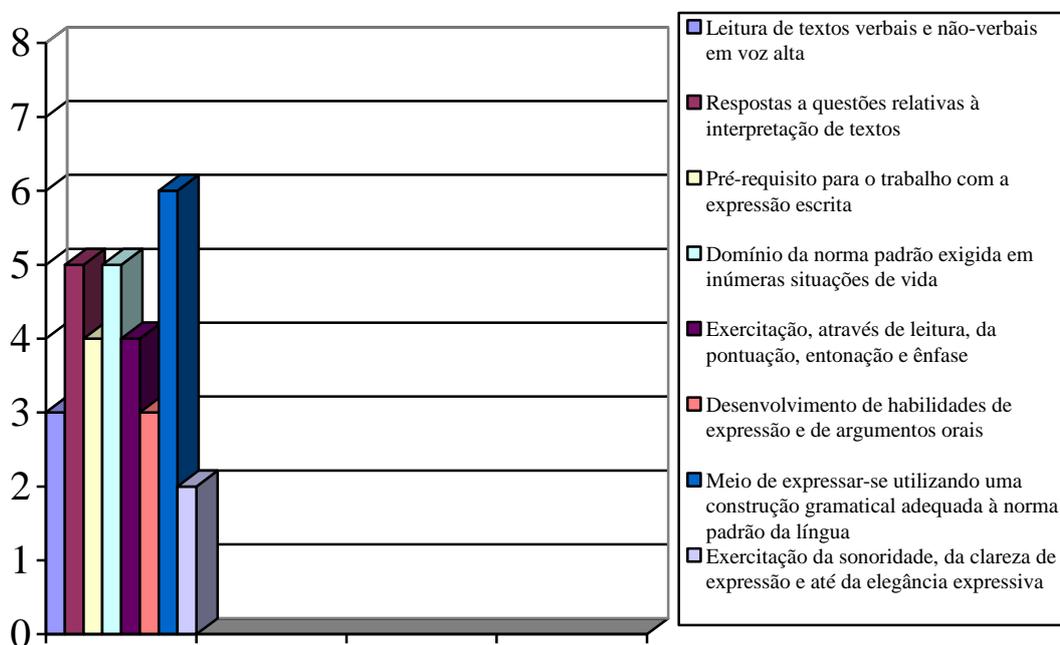
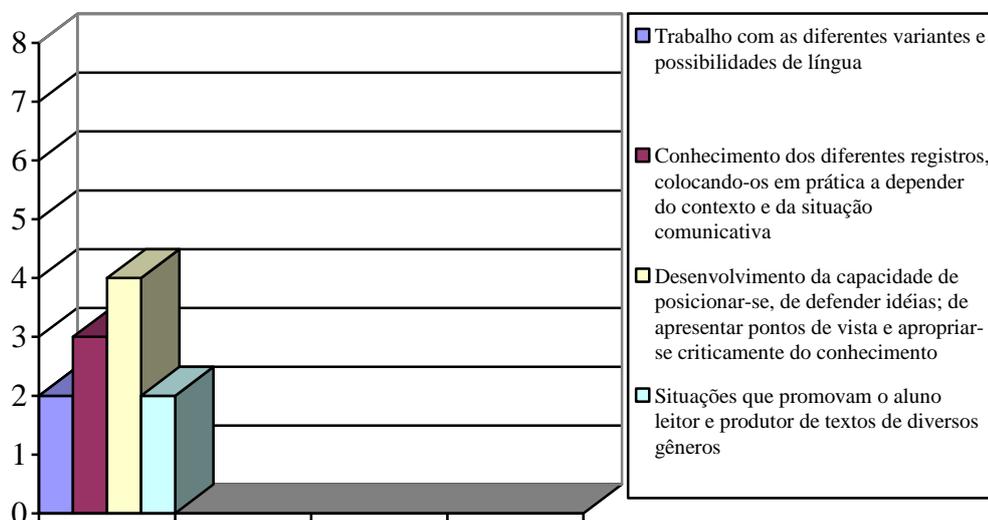


GRÁFICO 2

### A modalidade oral como um instrumento de interação social:



**GRÁFICO 3**

Observa-se que a maioria das respostas (31) prioriza a visão de língua como norma – Gráfico 2 – e destaca a dependência da modalidade oral em relação à modalidade escrita. Percebe-se, também, numa grande incidência das respostas, que os docentes consideram a modalidade oral de linguagem marcada pela espontaneidade – Gráfico 1. Essa concepção é, de certa forma, responsável pelo fato de muitos professores não considerarem a modalidade oral como ensinável e, conseqüentemente, não se preocuparem em torná-la objeto de estudo e de ensino para seus alunos.

Com base nessas respostas, é possível chegar-se a duas conclusões. A primeira é que modalidade oral de linguagem é considerada apenas como a forma empregada por alunos e professores para exprimir espontaneamente seus sentimentos em relação ao mundo e para se comunicarem.

A segunda é que a linguagem oral que se aprende é aquela que prepara para a expressão escrita, o que reforça a concepção da modalidade oral de linguagem como norma (Gráfico 2). Observa-se que a finalidade dos trabalhos desenvolvidos em classe é, quase sempre, encontrar idéias, elaborar uma primeira formulação e aprimorá-la para a expressão escrita. Também, quando os professores se referem às atividades de leitura oral, percebe-se que o trabalho se volta, predominantemente, para a pronúncia, a articulação das palavras, a entonação, a pontuação.

Percebe-se, diante deste levantamento, que a fala ou a modalidade oral de linguagem é concebida, pela maioria dos professores, de duas maneiras distintas. Como a língua ideal ou padrão e, portanto, deve ser falada segundo as normas da gramática, fundindo a modalidade oral com a modalidade escrita; e também, como uma forma de expressão espontânea que faz parte do cotidiano do aluno.

Com base nessas concepções, nota-se que a modalidade oral ora se confunde ora se opõe à escrita, o que contribui para uma dicotomia oral/escrita nos programas escolares, fator que ocasiona uma série de equívocos nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Então, qual seria a concepção da modalidade oral? O que poderia nortear o trabalho do professor em sua prática? A primeira questão da pesquisa está diretamente relacionada ao currículo das escolas. A respeito desse tema, Dolz e Schneuwly (2004, p.43) afirmam:

Um currículo para o ensino da expressão oral e escrita deveria fornecer aos professores, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação.

Embora todos os professores tenham respondido à questão afirmativamente, percebe-se que não existe, até o momento, um currículo como esse. Diante disso, o que é possível fazer para desenvolver um projeto educativo voltado para o ensino da expressão oral e escrita?

Inspirando-se numa concepção interacionista, Dolz e Schneuwly (2004, p.48) definem como prioridades para o funcionamento comunicativo dos alunos:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de auto-regulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e da fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

As situações de ensino precisam permitir que os alunos ultrapassem seus próprios limites na direção definida pelas finalidades. Se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele se depara com indicações muito sumárias.

Nas respostas dos professores, são encontradas referências a questões orais que suscitem discussão, debate, argumentação, o que evidencia uma interação entre as modalidades oral e escrita. Embora para Bain (1996 *apud* Dolz e Schneuwly) “a prática da discussão oral dificilmente pode ser considerada ajuda para a aprendizagem de certas marcas linguísticas de conexão, de coesão e de modalização próprias de certos textos argumentativos escritos”, Dolz e Schneuwly (2004, p.167), afirmam “a passagem da discussão oral aos textos argumentativos e a sua comparação podem permitir que se esclareçam os parâmetros que definem as situações de argumentação orais ou escritas”.

É importante ressaltar que, para o desenvolvimento efetivo da expressão oral, o essencial não é caracterizar a oralidade em geral e nem trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, principalmente, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações que estas mantêm com a escrita.

Para que a modalidade oral de linguagem seja constituída como objeto legítimo de ensino é importante que, antes de tudo, se esclareçam quais devem ser as práticas orais de linguagem exploradas na escola e a definição das características das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nela implicados.

## **5.2 Análises de livros didáticos de Português: múltiplas perspectivas**

As coleções analisadas e apresentadas a seguir, participaram do processo de avaliação do livro didático – e de seus critérios de excelência para o livro -, realizado a partir de 1995, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela avaliação, recomendação, compra e distribuição dos livros didáticos para o conjunto da população escolar de Ensino Fundamental no território nacional.

A natureza do material foi analisada sob o ponto de vista dos aspectos ligados à diversidade de textos pertencentes ao gênero oral, ao trabalho de produção e compreensão de textos orais, ao desenvolvimento da modalidade oral de linguagem e ao trabalho com variação linguística.

Assim, o foco da análise é verificar se as atividades propostas pelas coleções selecionadas e aquelas baseadas nas concepções de modalidade oral feitas pelo professor, obtidas através dos questionários, favorecem a aprendizagem do aluno no que diz respeito ao

trabalho com os gêneros orais e à variação linguística, tanto na teoria quanto na prática, e se essas garantem um trabalho eficaz no contexto escolar.

### 5.2.1 Coleção *Entre palavras*: organização interna

A coleção *Entre palavras*, de Mauro Ferreira, é composta por quatro volumes, constituídos por unidades temáticas. Cada uma delas é constituída das seguintes seções: *Ler, Escrever e Gramática*, classificadas como nucleares; *Ouvir, Ver, Opinar, Falar e Aprender mais*, classificadas como alternantes.

O Manual apresenta os objetivos definidos pelo autor para cada uma das seções, orientações e sugestões para que o professor possa desenvolver adequadamente cada uma das atividades propostas.

A seção *Ouvir*, que se alterna com a *Ver* para iniciar o trabalho em cada unidade, por exemplo, apresenta entre as habilidades descritas para serem desenvolvidas, as seguintes (Ferreira, 2006, p.4):

Concentrar-se para receber mensagens orais de forma eficiente;  
 Selecionar aspectos informativos relevantes do que ouve em situações efetivas de comunicação (uma aula teórica, uma palestra, um diálogo, uma notícia de rádio ou de TV etc);  
 Identificar e analisar criticamente aspectos temáticos, discursivos e de conteúdo do texto, de acordo com as condições de produção.

De acordo com o Manual, os textos que fazem parte dessa seção são escolhidos segundo três critérios, dois deles relacionados à modalidade oral de linguagem:

Apresentar características da linguagem mais próximas do oral (diálogo, poemas, crônica, causos, lendas etc);  
 Propiciar a exploração do seu conteúdo tanto no que se refere a aspectos temáticos e discursivos, quanto no que se refere a elementos textuais para os quais o aluno deve atentar, buscando ampliar suas habilidades de recepção de informação transmitidas pela linguagem oral (Ferreira, 2006, p.5).

A orientação para o desenvolvimento da atividade também está explicitada no Manual.

Após ouvirem a leitura do texto selecionado a partir desses critérios, o professor solicita aos alunos que abram seus livros e, em seguida, convida um deles para ler a primeira pergunta para, em seguida, dar uma resposta oral. Depois, outro aluno

comenta a resposta dada pelo colega ( se ela satisfaz ou precisa ser complementada, se foi dada com clareza etc), procedendo assim até o término das questões propostas (idem).

Na seção *Ver*, encontram-se textos visuais ou verbo-visuais, com temáticas sempre relacionadas à do texto principal. Como sugestão de procedimento, após os alunos terem contato com a imagem, “(...) o professor abre a conversa, estimulando os alunos a externar suas opiniões”. E, segundo o Manual, “(...) as respostas às questões devem ser orais.” (Ferreira, 2006, p.6)

Para a seção *Opinar*, as atividades têm, entre outros objetivos descritos, os destacados a seguir:

Desenvolver a capacidade de o aluno apresentar argumentos, expressando-os de forma eficaz através da linguagem oral.  
Levá-lo a incorporar ao seu comportamento social uma postura adequada a situações de diálogo argumentativo: respeito ao ponto de vista do outro, senso de conveniência em relação ao momento de intervir na conversa, uma linguagem adequada etc. (2006, p.8)

As atividades da seção *Falar* propiciam ao aluno ter contato com situações por meio das quais eles possam desenvolver competências que lhe possibilitem:

Falar em público, superando gradativamente a timidez e o constrangimento.  
Articular a fala com recursos escritos de apoio (resumos/esquemas de consulta individual; gráficos, desenhos, cartazes apresentados ao auditório).  
Adequar o nível de linguagem ao público receptor.  
Articular a fala à gestualidade (mãos, braços, cabeça) e expressões faciais, buscando obter expressividade comunicativa.  
Tirar proveito dos recursos melódicos de fala (entonação, fluência, ritmo, pausas etc) de modo a realçar aspectos do conteúdo do texto e assegurar a atenção dos ouvintes)  
Estabelecer com a platéia uma relação de empatia que propicie atingir de forma eficaz o objetivo pretendido pelo ato de fala (p. 90).

De acordo com o Manual, “habilidades de falar/escutar são desenvolvidas também nas seções *Opinar* e *Falar* e, quando oportuno, na seção *Escrever*. Dessa forma, em praticamente todas as unidades dos quatro volumes da coleção, o aluno tem oportunidade de executar a linguagem oral” (p. 16).

A seção *Ler* apresenta: *Estudo do texto*, *A linguagem do texto* e *De um texto a outro*. No item de uma dessas subseções, intitulado *Adequação das respostas*, Ferreira (2006, p.9) afirma:

A transposição da linguagem oral para a escrita exige, como sabemos, um esforço considerável por parte do aluno. (...) Essa competência é, sem dúvida, imprescindível tanto para a vida escolar como para a vida profissional futura do estudante. Incentivar o desenvolvimento dessa habilidade é, portanto, um objetivo perseguido, por meio de orientações do professor, da comparação com a resposta de outros colegas e do espaço do próprio aluno, que deve sempre ser incentivado a reformular as respostas que eventualmente não se apresentarem satisfatórias.

Já a seção *Escrever* é dedicada às atividades de produção de texto, às quais, segundo o autor, devem ser dadas grande relevâncias, como pode ser visto no trecho em destaque retirado do Manual (p.10 ):

Tornar o aluno um produtor de bons textos requer, por um lado, que o professor propicie a ele condições de desenvolver um trabalho contínuo e progressivo com a linguagem escrita; requer, por outro, que o aprendiz seja colocado em contato intenso com a leitura.

Nota-se, portanto, que o encaminhamento das atividades, os objetivos propostos, a descrição das habilidades a serem desenvolvidas evidenciam que o autor dessa coleção demonstra uma preocupação em promover o ensino da modalidade oral de linguagem.

Dessa forma, para verificar que tratamento é, realmente, dado à linguagem oral e à variação linguística nessa coleção, foi feito, inicialmente, o levantamento dos textos selecionados para leitura em cada um dos volumes, apresentado a seguir.

No volume 5, de um total de vinte e sete (27) textos de diversos gêneros textuais apenas dois (2) pertencem a gêneros de modalidade oral: (lendas). No volume 6, de quarenta e dois (42) textos, seis (6) são da modalidade oral de linguagem, como e-mail; cordel; fábula. No volume 7, são trinta e nove (39) e no volume 8, vinte e cinco (25) textos; em ambos os volumes nenhum texto pertence a qualquer gênero da modalidade oral.

Silva e Mori-de-Angelis (2003, p.189) afirmam que “os gêneros dos discursos podem ser considerados um poderoso instrumento de ensino-aprendizagem de línguas”, principalmente se, concordando com Schneuwly (1994), tomar-se o gênero como “mega-instrumento”, ou seja, “um instrumento de medição semiótica complexo que, *per se*, implica na construção de instrumentos menos complexos nele envolvidos, tanto no que concerne à linguagem quanto ao pensamento.”

É recomendação dos PCN que se trabalhe com a maior variedade possível de gêneros textuais, em particular com aqueles a que os educandos se encontram expostos no seu dia a dia e os que necessitam dominar para ampliar sua competência de atuação social. De acordo

com esses aspectos, a proposta do livro analisado mostra coerência diante da diversidade de gêneros apresentados para leitura e análise. O ponto discordante é a prioridade dada aos textos pertencentes aos gêneros escritos em todos os volumes – um total de cento e trinta e três (133) – em detrimento aos dos gêneros pertencentes à modalidade oral de linguagem, com apenas oito (8) textos, apresentados somente nos volumes das duas séries iniciais.

### **5.2.1.1 Ver, Ouvir, Opinar e Falar: propostas de oralidade ou de oralização?**

No volume 5, a seção *Ver* aparece na unidade 1, com uma tela do pintor brasileiro Waldomiro Sant'Anna; na 3, com um cartum de Caulos; na 8, com uma imagem publicitária. No volume 6, na unidade 6, com uma foto do artista plástico Rubens Antelmo; na 8, com uma tela do pintor francês Edgar Degas; na 10, com uma tela do pintor russo Marc Chagall.

No volume 7, a seção aparece na unidade 4, com uma tela do pintor austríaco Gustavo Klimt; na 7, com um cartum e uma imagem publicitária; na 9, com uma tela do pintor Joseph Wright e na 10, com uma tela do pintor Pablo Picasso. No volume 8, na 2, com uma foto de uma cena do filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin; na 5, com uma capa da revista *Carta Capital*; na 9, com a foto da escultura *O Beijo* de Auguste Rodin; na 10, com uma tela de Pablo Picasso.

Como procedimento é sugerido no Manual (p.10) que, após o contato com as obras de arte, “o professor abre a conversa, estimulando os alunos a externar suas opiniões.” As respostas às questões propostas na atividade “devem ser dadas oralmente” para que os alunos possam discutir e analisar a obra coletivamente.

É inegável que os alunos estão sendo levados a fazer uso da modalidade oral de linguagem quando são solicitados a responder “oralmente” às questões propostas, a contar um caso para a classe, a fazer entrevistas ou a debater sobre um tema polêmico. Entretanto, Silva e Mori-de-Angelis (2003, p.205) afirmam que “tais práticas (de mera expressão oral por parte dos alunos) não estão conjugadas a práticas de reflexão sobre os usos”, e que não permite compreender qual é o tipo de conhecimento sobre a linguagem oral que pode estar em construção em propostas como essas.

Conclui-se então que nas propostas da seção *Ver* está mais em jogo o conteúdo da participação oral do aluno, ao invés, por exemplo, da forma composicional e do estilo de que

o aluno deverá lançar mão para responder a uma pergunta, contar um caso, participar de um debate, expor uma opinião.

A seção *Ouvir*, classificada pelo Manual como uma atividade de escuta, está presente em quatro unidades temáticas de cada volume. A sugestão metodológica proposta para o desenvolvimento das atividades dessa seção é baseada em textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, para que o aluno, após a leitura ou audição desses textos, responda oralmente às questões solicitadas no livro do aluno.

Observa-se que, mesmo nos textos pertencentes à modalidade oral, como causos e fábulas, as questões solicitadas não fazem nenhuma referência à linguagem oral. Geralmente, são voltadas, exclusivamente, para o conteúdo do texto. Como exemplo, foram destacadas as atividades que seguem.

O texto *Hora de dormir* (vol. 5, p. 57) é uma crônica em forma de diálogo, texto da modalidade escrita próximo a uma conversa informal, gênero pertencente à modalidade oral de linguagem. Na proposta no livro do aluno ( Figura 1) não é trabalhado nenhum aspecto da oralidade, do tom do discurso entre os interlocutores ou quaisquer outras questões relacionadas à modalidade oral de linguagem.

## RESPONDA ORALMENTE

1. No diálogo, pai e filho estão discutindo. Cite pelo menos dois dos argumentos que o pai utiliza para convencer o garoto a desligar a TV e ir dormir.
2. O pai afirma que o filho está ficando “insolente”. Considerando o modo de falar do menino, você concorda com a afirmação do pai?
3. Há um momento em que o pai reclama das atitudes do menino e tenta se fazer de coitado, ou seja, ele faz chantagem emocional. O que ele diz ao garoto?



**Figura 1-Hora de dormir**

Em outro texto ( Figura 2), sobre personagens do folclore brasileiro (vol. 5, p. 111), as questões. Também não fazem referência a nenhum aspecto característico das narrativas de tradição oral.

## RESPOSTA ORALMENTE

1. Qual o ponto em comum entre os três trechos que você ouviu?

Os três fazem referência a personagens de lendas brasileiras.

2. Em relação ao **Curupira**:

- a. Quais são suas características físicas, isto é, como é a aparência dele?

É um moleque, feio, peludo, de orelhas grandes e que tem os calcanhares virados para a frente e os pés virados para trás.

- b. Ele ataca e castiga qualquer pessoa que encontra dentro da floresta? Justifique sua resposta.

Não. Ele castiga quem entra na floresta para destruí-la, para matar sem necessidade os animais e seus filhotes. Além disso, protege os caçadores o pouco de que precisam para sobreviver.

3. Em relação ao **Caipora**:

- a. De que maneira ele age para assustar e espantar da floresta os caçadores?

Ele assobia fininho, joga pedras e bate com um cipó nos cachorros dos caçadores.

- b. Apenas com a leitura que o professor fez, foi possível criar uma imagem de como é a aparência do Caipora? Justifique.



**Figura 2- Texto do folclore brasileiro**

A fábula O escorpião e a rã (vol.8, p.198), pertencente ao gênero da modalidade oral de linguagem, não apresenta questões que abordem aspectos ligados à oralidade ou às características textuais do gênero ( Figura 3). São apenas estruturais e conteudísticas.

## RESPOSTA ORALMENTE

1. Logo que a floresta pegou fogo, os animais começaram a atravessar o rio para fugir da morte. O escorpião, no entanto, estava enfrentando dificuldades para escapar e viu-se forçado a assumir uma atitude que usualmente ele não costumava ter. Qual foi essa atitude?

O escorpião não sabia nadar, por isso precisaria de ajuda, mas não tinha amigos. Ele se viu, então, forçado a se humilhar, a ser educado e a deixar de lado sua arrogância, sua prepotência.

2. Na sua opinião, a rã agiu certo ou errado ao confiar no escorpião e dar carona para ele atravessar o rio? Por quê?

Resposta pessoal.

3. Durante a travessia do rio, o escorpião experimentou sentimentos que nunca experimentara antes. Que relação se estabelece entre o estado de espírito do personagem e a frase “nem sempre veneno e ferrão são a melhor solução”?

O escorpião, por alguns momentos, desarmou seu espírito agressivo, sentiu alegria e gratidão e concluiu que a violência e a agressividade (veneno e ferrão) podem ser deixadas de lado.

4. O escorpião, num ato impulsivo, imprevisto, matou a rã.

**Figura 3- O escorpião e a rã**

A coleção contém textos interessantes para leitura mas, nas questões de interpretação e análise, predomina a discussão temática, numa perspectiva de verdade/falsidade (valorizando mais a extração de informações do texto), descuidando-se, por exemplo, das funções que os textos exercem na sociedade. A abordagem textual não possibilita respaldo teórico esclarecedor, de modo que possibilitem ao professor e aluno identificarem textos com características comuns e classificá-los como de algum gênero específico.

Nas atividades destacadas, por exemplo, trabalham-se fábula, lenda e crônica, como se não fossem formas variadas da narrativa (que é o tipo de texto), além de não fazer nenhuma referência à modalidade oral de linguagem, uma característica desses gêneros textuais. Dessa forma, o aluno não pode concluir que essas são três variedades de textos. O trabalho precisa, portanto, possibilitar ao aluno distinguir o tipo e os usos efetivos de cada gênero.

Se considerarmos que se espera que uma coleção apresente situações que promovam o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, então é inegável que atividades como as acima transcritas cumprem este objetivo. De fato, ao responderem oralmente as questões propostas ou ao debaterem um tema polêmico, os alunos são levados a fazer uso da modalidade oral de linguagem.

A linguagem oral está sendo utilizada para a interação em sala de aula quer entre os alunos quer entre eles e o professor. Por outro lado, não se pode deixar de ponderar a função que um tal uso desempenha, e qual o tipo de conhecimento sobre a linguagem oral pode estar em construção em situações como essas.

Entretanto, é preciso considerar que a mera proposição de situações mediatizadas pela linguagem oral não é suficiente para que se possa pensar em um trabalho de produção e compreensão de textos orais. Para levá-lo a cabo, é necessário, ao menos, que o aluno seja orientado – e também o professor – a “cuidar” do texto oral que será enunciado. Assim, por exemplo, a construção composicional e o estilo de que o aluno deverá lançar mão para responder uma pergunta devem ser levados em conta e precisam ser ensinados.

Quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos de fala. Para dar-lhes a consciência de que a fala não é homogênea, monolítica, é essencial que se trabalhe com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada. Para isso se deve ter em mente que a língua falada, segundo Marcuschi (1986, p.10):

(...) representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado trata-se de uma missão para a ciência linguística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro lado, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção.

A seção *Opinar* também propõe um trabalho com a modalidade oral de linguagem com atividades que possibilitem ao aluno falar e escutar. No volume 5, são propostas seis atividades: opinar sobre uma questão relativa ao texto (p. 44); discutir um tema abordado no texto e apresentar aos colegas as opiniões (p. 63); imaginar um lugar para uma longa viagem e elaborar argumentos para convencer o grupo de sua escolha (p. 97); após a coleta e leitura de lendas, convencer / persuadir o colega de que sua história é a mais interessante, bonita etc. (p. 119); discutir uma questão a partir da leitura do texto principal (p. 166) e apontar o que, no lugar onde moram, é bonito ou feio (p. 195).

No volume 6, três atividades: discutir se a personagem da história agiu de modo correto (p. 17); a partir de uma situação-problema, defender um ponto de vista (p. 36); discutir uma questão relativa ao texto lido (p. 164).

No volume 7, três: discutir uma questão a partir da temática do texto (p. 38); discutir questões ligadas aos textos (p. 88); discutir uma questão ligada ao texto (p. 106); analisar duas situações e dar opiniões a respeito de duas diferentes situações (p. 209).

No volume 8, quatro: discutir um questionamento (p. 62); apresentar argumentos favoráveis e contrários ao tema proposto (p. 144); discutir questões e apresentar as conclusões ao grupo (p. 243).

O Manual apresenta as orientações, os passos, as intervenções dos alunos e do professor para o desenvolvimento das atividades dessa seção. Alguns dos objetivos previstos são:

Desenvolver a capacidade de o aluno apresentar argumentos, expressando-os de forma eficaz através de linguagem oral;  
Estimular sua capacidade de ouvir com atenção os argumentos de seu(s) interlocutore(s);  
Levá-lo a incorporar ao seu comportamento social uma postura adequada, a situações de diálogo argumentativo: respeito ao ponto de vista do outro, senso de convivência em relação ao momento adequado de intervir na conversa, linguajar adequado etc (p. 12).

Verificou-se nessa seção que todas as propostas seguem o mesmo processo em todos os volumes, modificando-se apenas o tema. Inicialmente, é feita a apresentação do tema, geralmente baseado em depoimentos, situações-problema ou hipóteses relacionados ao texto principal. Em seguida é proposta uma discussão, quase sempre em subgrupos e/ou em dois grandes grupos. O processo se repete em todas as atividades propostas na seção *Opinar*.

Na primeira atividade proposta, no volume 5 (p. 44), são apresentadas para o aluno as regras básicas para o desenvolvimento de “uma discussão proveitosa”. Também é sugerido ao aluno que, ao apresentar uma opinião, deve-se “explicar as razões e argumentar o ponto de vista”, a fim de convencer o seu interlocutor.

No vol. 8, apenas é sugerido ao professor que rerepresente ao aluno as regras básicas para uma discussão coletiva que aparecem na primeira atividade da seção. Já nas atividades propostas nos volumes 6 e 7 não há nenhuma referência a essas regras ou a qualquer orientação de procedimento.

Quanto à finalidade, ao propósito da discussão, observa-se que há pouca ou nenhuma variação. Em algumas delas, ao final da discussão, é proposto que as conclusões sejam apresentadas aos demais alunos. Em outras, é informado aos alunos que o material será utilizado na seção *Falar*. Em grande número das atividades porém, não há nenhuma finalidade ou propósito definido como o exemplo destacado a seguir (Figura 4) do Volume 7, (p. 88):



*Sara, na cadeira de rodas, brinca com um amigo.*

## Falta de respeito com a cadeira

A cadeira de rodas é uma parte do corpo da pessoa com deficiência física. “Ela não está presa a uma cadeira de rodas. Ela está solta graças a ela”, diz a socióloga Marta Gil [...].

*(Folha de S. Paulo, Folha Equilíbrio, 14/3/2002.)*

Agora, a partir das reflexões sobre os textos, o grupo trocará idéias a respeito do assunto. Seguem três questionamentos que podem servir de ponto de partida para a discussão.

- Na opinião de vocês, por que as pessoas têm preconceito contra os deficientes físicos?
- Vocês concordam com a afirmação: “O preconceito é filho da ignorância”?
- Como os jovens podem contribuir para combater esse preconceito?

Caso seja possível aos integrantes do grupo acessar a internet, poderão consultar o *site* da rede Saci — Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação —, que atua como facilitadora da comunicação e da difusão de informações sobre deficiência, visando estimular a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania das pessoas portadoras de deficiência.

**Figura 4 – Proposta para discussão**

As atividades da seção *Falar*, presentes em todos os volumes, visam, segundo o Manual, possibilitar o desenvolvimento de competências bem específicas da modalidade oral, como:

Falar em público, superando gradativamente a timidez e o constrangimento.  
Articular a fala com recursos escritos de apoio (resumos, esquemas, gráficos, desenhos, cartazes);  
Adequar o nível de linguagem ao público receptor;  
Articular a fala à gestualidade e expressões faciais, buscando obter expressividade comunicativa;  
Tirar proveito dos recursos melódicos da fala, de modo a realçar aspectos do conteúdo do texto e assegurar a atenção do(s) ouvinte(s);  
Estabelecer com a platéia uma relação de empatia que propicie atingir de forma eficaz o objetivo pretendido pelo ato de fala (p. 16).

Para a realização das mesmas é recomendado ao professor que escolha “apenas alguns alunos” devido a pouca disponibilidade do tempo determinado para esse fim. Também é ressaltado que “(...) o livro didático, sendo um material escrito, impõe limites insuperáveis ao desenvolvimento mais aprofundado de atividades de linguagem oral”.

No volume 5, são propostas duas atividades. Na primeira, o aluno é solicitado a contar uma lenda para os demais colegas de classe (p. 119), empregando os recursos necessários à situação de comunicação apresentada. Na segunda (p.198), exemplificada a seguir (Figura 5), o aluno deve preparar uma palestra a ser apresentada à turma com o objetivo de convencer os colegas de que o lugar do Brasil que escolheram é o melhor para uma imaginária viagem de férias.



O final do ano está chegando...

Imagine que sua turma pretenda fazer, nas férias, uma viagem para algum lugar do Brasil, mas vocês não conseguem chegar a um acordo. Uns querem ir para um lugar, outros querem ir para outro.

A partir dessa situação, a turma desenvolverá a atividade a seguir.

- Com a orientação do professor, serão formados alguns grupos.
- Cada grupo vai escolher um lugar do Brasil e preparar uma **palestra** a ser apresentada para a turma.
- O objetivo da palestra será convencer os demais colegas de que o lugar é realmente o melhor que a turma pode escolher para visitar.
- É importante fazer cartazes com imagens do lugar (ilustrações de livros, revistas, fotos, desenhos etc.).

Os cartazes não deverão ter textos, somente imagens (com títulos) e informações principais sobre a viagem.

- Todos os detalhes da viagem deverão ser apresentados oralmente pelo grupo.
- Em data a ser definida, cada grupo apresentará sua proposta à turma.
- Ao final, a turma deverá decidir, com base nas apresentações, para qual lugar todos iriam.

### PARA REFLETIR

TODAS AS VIAGENS SÃO LINDAS, MESMO AS QUE FIZERES NAS RUAS DO TEU BAIRRO. O ENCANTO DEPENDERÁ DO TEU ESTADO DE ALMA."

(Rui Ribeiro Couto, diplomata e escritor  
[www.espirito.org.br/portal/artigos/frases – Acesso em 10/8/2005].)

### Figura 5 -Palestra

O tema, embora interessante, é imaginário, hipotético, fator que de imediato mostra uma irrealdade, uma projeção do real. O que poderia ser sugerido na proposta é uma modificação da finalidade, do propósito da atividade de modo que ela pudesse tornar-se significativa para o aluno.

No volume 6, são sugeridas quatro atividades. A primeira (p. 86) é apresentar uma entrevista criada com um personagem do texto lido, em que um aluno será o entrevistador e outro o personagem, caracterizando seu “modo de falar”, a gestualidade etc. A segunda é contar “causos” que pesquisaram numa atividade extraclasse. Para o desenvolvimento dessa atividade são apresentadas para os alunos técnicas e habilidades que deverão ser utilizadas/desenvolvidas durante sua realização.

A segunda (p.127) é fazer uma exposição oral. Para essa apresentação são fornecidas algumas orientações específicas para o desenvolvimento da atividade. A terceira (p.177) é

fazer um relato aos colegas de um acontecimento que viveu ou presenciou. São fornecidas algumas habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos.

No volume 7, são apresentadas cinco atividades. A primeira (p.20) delas é organizar, em grupo, palestras para fazer uma exposição oral (ANEXO I). Observa-se nessa atividade que todas as orientações, questionamentos e tópicos apresentados aos alunos se referem ao conteúdo que deverá ser pesquisado. Não há orientações para a elaboração tampouco para apresentação oral e o desenvolvimento da atividade e a finalidade também não está definida no livro dos alunos.

Na segunda (p. 41), os alunos deverão apresentar um cartaz para que os colegas escolham, coletivamente, a melhor opção das apresentadas. Para a referida apresentação são definidos para o aluno alguns critérios.

A terceira (p.91) é preparar um relatório que servirá de suporte para apresentação de uma palestra. A quarta proposta (p.114) é analisar um programa sensacionalista de TV para fazer uma exposição oral. São apresentadas as orientações para a análise crítica e alguns passos para a elaboração da exposição oral.

A quinta proposta (p. 225) é apresentar uma reportagem semelhante às apresentadas nos noticiários de TV. É dado o tema e são definidos os papéis dos cinco componentes do grupo: apresentador, repórter, entrevistado 1, entrevistado 2, estudioso do folclore, e o que cada um deverá fazer. Há orientação para o grupo redigir, fazer o cenário e a seqüência da apresentação. A finalidade e a avaliação não estão definidas na atividade.

No volume 8, a seção *Falar* não aparece. Essa ausência pode sugerir que o autor da coleção imagina que o aluno do último ano do Ensino Fundamental já esteja suficientemente capacitado a utilizar, adequadamente, a modalidade oral de linguagem. A realidade do ensino da língua materna, porém, não revela isso.

Está claro que o professor não vai ensinar o aluno a falar; isto o aluno já o faz quando chega à escola. É necessário, entretanto, mostrar como a fala é variada, que há diferentes níveis de fala e escrita, diferentes níveis de uso da língua, e que a noção de dialeto padrão uniforme é teórica, já que isto não ocorre na prática.

O professor também precisa ficar atento a dois aspectos fundamentais - mostrar que fala e escrita não podem ser dissociadas e que elas se influenciam mutuamente e valorizar a linguagem presente nos textos falados pelos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre a língua materna.

Nas atividades analisadas, observa-se que, quanto ao desenvolvimento das competências apresentadas no Manual e destacadas nesse trabalho de pesquisa, é possível verificar que as atividades sugeridas são pertinentes e propiciam que algumas dessas competências sejam, em parte, desenvolvidas. Porém, é importante destacar que, outras como “Adequar o nível de linguagem ao público receptor”, por exemplo, poderão não ser desenvolvidas satisfatoriamente pelos alunos porque não há mudança de público receptor em nenhuma das atividades propostas. Os receptores são sempre os mesmos grupos: a classe.

Outra competência, “Estabelecer com a platéia uma relação de empatia que propicie atingir de forma eficaz o objetivo pretendido pelo ato de fala”, é também pouco ou quase nunca desenvolvida, já que não existem critérios claros e definidos para que o aluno consiga isso. Como ele irá estabelecer “empatia” com a platéia? Que aspectos precisam ser desenvolvidos pelo aluno para que ele consiga a “empatia” da platéia durante sua exposição?

No entanto, o Manual recomenda que, após o término de cada atividade, o professor faça uma análise do desempenho do aluno, “apontando aspectos positivos e os que podem ser melhorados, de modo a oferecer parâmetros para os alunos que apresentarão, em seguida, o mesmo trabalho” (p.16).

Acontece que alguns desses critérios, que serão posteriormente comentados pelo professor, são apresentados aos alunos apenas em uma das atividades do volume 5 (p. 119) e em duas atividades (p. 86) (p. 177) do volume 6, não havendo, nos demais volumes, nenhuma referência a eles nas demais atividades propostas. No entanto, no Manual (p.16) é sugerido ao professor que ele oriente o aluno “(...) quanto a sua postura corporal, fluência, impostação de voz, ritmo, expressões faciais etc.”

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000, p.71,72) para analisar-se adequadamente um texto (falado ou escrito):

É preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais (personalidade, interesses, crenças, modos e emoções) e de seu grupo social (classe social, grupo étnico, sexo, idade, ocupação, educação, entre outros), pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores (falante-ouvinte-audiência (facultativa)/escritor-leitor) num evento particular, determinado, dados os componentes linguísticos desse texto.

Além desses elementos, são também relevantes para a análise as relações entre os participantes, a observação do papel social (poder, *status*), das relações pessoais (preferências, respeito) e a extensão do conhecimento compartilhado. Um outro elemento também significativo para a análise e produção textuais é o propósito ou finalidade do evento (convencional ou

peçoal) pois dele dependerão diretamente a escolha do tópicu discursivo desenvolvido, as escolhas semânticas e lexicais, a natureza da atividade comunicativa etc.

A seção *Ler* e suas subseções, possibilitam ao professor desenvolver no aluno diferentes competências. Em *A linguagem do texto*, os exercícios apresentam, como uma das finalidades, “Refletir sobre a adequação do registro, considerando os objetivos, os destinatários, o suporte e o espaço de circulação do texto”. *De um texto a outro* as propostas visam a comparação entre o texto da atividade e o texto principal, identificando semelhanças e diferenças nos aspectos temáticos estruturais e discursivos.

Para análise levou-se em conta as questões propostas na subseção *A linguagem do texto* que apresentam aspectos voltados para o trabalho com a modalidade oral de linguagem e com a variação linguística.

No volume 5, de um total de 31 (trinta e uma) questões, 13 (treze) apresentam aspectos referentes à variação linguística e a modalidade oral de linguagem, como: significado de expressões idiomáticas (p.25); transcrição de linguagem oral e seus efeitos (p.37); identificação do jeito de falar do personagem (linguagem escrita / linguagem oral) sem solicitar o efeito de sentidos (p.57); identificação de linguagem formal e informal; expressões informais, sentido e adequação ao texto (p. 58); comparação entre os dois modos de falar do personagem e seus efeitos (p.74); identificação de expressões próprias de linguagem oral (p.112); reconhecimento de expressões orais empregadas no texto e os efeitos de sentidos; expressões de uso formal e informal e sua adequação à situação de comunicação (p.136); identificação da variedade formal ou informal e sua adequação ao texto (p.186).

Observa-se que a maioria das questões são de transcrição de linguagem oral e de identificação de expressões pertencentes ao uso formal e informal. Para verificar a forma como se dá essa abordagem, foi destacada (como exemplo) a atividade da p.165, do volume 5, (Figura 6).

3. Na linguagem coloquial, é comum o emprego de expressões em que ocorrem repetições desnecessárias, que pouco acrescentam ao sentido da frase. Veja, por exemplo, esta passagem do texto. Professor, esse exercício trabalha o conceito de pleonasmo vicioso.

“— Vi com estes olhos, xerife. [...]”

Se a pessoa viu alguma coisa, é óbvio que foi com os olhos dela.

Fazendo as adaptações que julgar necessárias, reescreva as frases, eliminando as repetições.

- a. A garotinha chorou porque o balão de gás escapou de sua mão e começou a subir rapidamente para cima.  
[...] escapou de sua mão e começou a subir rapidamente.
- b. Quando começar a cerimônia, todos entrarão para dentro do auditório.  
Quando começar a cerimônia, todos entrarão no auditório.
- c. Dona Isabel chorou muitas lágrimas quando a filha mudou-se para o exterior.  
Dona Isabel chorou muito quando a filha mudou-se para o exterior.
- d. O rapaz foi internado com uma grave hemorragia de sangue. O rapaz foi internado com uma grave hemorragia.

## Fique por dentro

### UFOLOGIA??!!

#### O que é isso??!!

Certos nomes, por serem muito longos, às vezes são escritos apenas com suas letras iniciais, formando assim uma **sigla**.

**OVNI** é a sigla de Objeto Voador Não Identificado. Esse nome é a tradução da expressão, em inglês, **Unidentified Flying Object**, cuja sigla é **UFO**.

**Ufologia** é a ciência que pesquisa a possível existência de discos voadores (objetos voadores não identificados).



PhotoDisc/Getty Images

**Figura 6- Expressões coloquiais**

A questão, embora faça referência a expressões de linguagem coloquial, contém a afirmação “ocorrem repetições desnecessárias, que pouco acrescentam ao sentido da frase” que se revela inadequada, já que não leva em conta o contexto, a situação de comunicação, o propósito comunicativo, nem tampouco o uso de repetição como um recurso linguístico. Em seguida é proposto ao aluno desfazer as repetições.

No volume 6, de 43 questões, 12 apresentam aspectos ligados à variação e à modalidade oral de linguagem, como: linguagem formal x informal (p.34); linguagem objetiva x subjetiva, sem qualquer referência da adequação de linguagem à finalidade textual (p.59); identificação de expressões próprias da oralidade; produção de sentidos de expressões da modalidade regional (p.85); formalidade x informalidade, o falar como marca de identidade (p.101); marcas de oralidade e intencionalidade do seu uso; expressões de oralidade na conversação (p.112); formalidade x informalidade (120); identificação de expressões de uso coloquial e sua adequação; sentido de expressões de uso coloquial (p.161); reconhecimento de representações gráficas de marcas de oralidade e pronúncia (p.197).

No volume 7, de 46 questões, 3 abordam aspectos característicos da modalidade oral de linguagem, como: sentido de expressões usadas em sentido figurado (p.56); linguagem formal x informal e sua adequação ao texto (p.151); sentido de expressões coloquiais (p.190).

No volume 8, de 38 questões, também 3 se referem à oralidade e variação linguística, como: expressão coloquial e seus efeitos (p.15), exemplificada a seguir (Figura 7); linguagem formal x informal e sua adequação ao texto (p.39); reconhecimento de expressões de variedade coloquial e sua adequação ao contexto (p.61).

1. Releia esta frase do primeiro parágrafo:

1.a. “Morrer na praia” significa não atingir, por pouco, um objetivo, ao final de um grande esforço para conquistá-lo. [É uma analogia ao fato de alguém que, por acidente, cai no mar e luta para nadar até a praia, mas, ao se aproximar da areia, é vencido pelo cansaço e acaba morrendo afogado.]

“Mesmo se a operação **morreu na praia**”.

a. “Morrer na praia” é uma expressão de sentido figurado, uma metáfora muito comum na língua coloquial. O que ela significa?

b. Explique o jogo de palavras que o cronista faz com essa expressão na frase acima.

Na frase, a expressão pode ser entendida tanto em sentido literal, como em sentido figurado. “Morreu na praia” refere-se ao fato de a baleia ter morrido encalhada na praia (sentido literal da expressão) e também ao fato de os esforços para salvá-la terem sido inúteis, infrutíferos (sentido figurado).

15

**Figura 7 – Expressão coloquial**

Observa-se, curiosamente, que o número de questões voltadas para esses aspectos vai diminuindo à medida que as séries do Ensino Fundamental vão sendo concluídas. O espaço dado à língua falada e ao estudo da variação linguística se reduz. Poucas questões contemplam o objetivo de “refletir sobre a adequação do registro, considerando os objetivos, os destinatários, o suporte e o espaço de circulação do texto” expresso no Manual.

Percebe-se que identificar, reconhecer e reescrever expressões de uso formal e informal são as atividades mais solicitadas quando o assunto é oralidade e variação linguística. A reescritura pode oferecer ao aluno condições para reflexão e apreensão das variedades se a atividade permitir que ele reflita sobre as adequações linguísticas à situação sócio comunicativa. Enfim, como afirma Travaglia, (1996, p.125) se fizer com que o aluno atente para “a condição de uso de formas que são esperadas e adequadas em diferentes tipos de situações que terminam por configurar em nossa sociedade”.

Algumas das atividades (poucas) alertam para a presença de “diferentes modos de falar”, bem como para a relação entre estas formas e fatores extralinguísticos, como grau de formalidade da situação, região, profissão. Assim, ainda que tratada como modalidade, a oralidade está sendo alçada à condição de objeto de ensino, à medida que um aspecto de sua natureza e funcionamento – a variação linguística – está sendo tematizado.

Para Marcuschi (2005, p.30):

(...) é conveniente ter uma nítida *concepção de língua falada* e língua escrita, sem privilegiar uma ou outra e evitando relações dicotômicas (v. Kato, 1987 e Marcuschi, 1995). Não se trata de imaginar ou de detectar diferenças ou semelhanças e sim relações dentro de um contínuo, pois não existem, entre fala e escrita, diferenças que perpassam todo o contínuo e que são essenciais, mas sim graduais e sempre multifacetadas.

As tarefas solicitadas, em sua grande maioria, evidenciam a relação de dicotomia entre a fala e escrita, a qual Marcuschi se refere. Essas tarefas seriam mais eficazes se, ao invés de simples atividades mecânicas de reconhecimento, identificação, reescritura, fosse apresentada ao aluno uma situação em que ele pudesse confrontar as formas não-padrão e chegar a formular as regras que norteiam as variedades da língua, por exemplo.

A seção *Escrever*, presente em todas as unidades e volumes, embora contenha um grande e variado número de propostas de produções textuais, é, em quase sua totalidade, voltada para os gêneros da modalidade escrita de linguagem. De acordo com o Manual, à atividade de produção de textos escritos:

(...) deve-se dar grande relevância, não só pela sua natureza ampla e complexa, mas também por ser para ela que convergem, sempre que possível, as atividades das seções anteriores (Ouvir, Ver, Ler e Opinar) e a partir da qual, também sempre que possível, desenvolve-se uma atividade de leitura expressiva ou a seção Falar (p.12).

Os objetivos gerais propostos para as atividades de produção textual corroboram com a afirmação destacada do Manual, pois são todos eles voltados para o desenvolvimento de textos escritos, como os destacados a seguir:

Habituar o aluno a produzir trabalhos escritos cuja estrutura e organização (ordenação de idéias, clareza, coerência, coesão, progressividade etc) permitam realmente considerá-los como textos. Conscientizá-los de que a habilidade de escrever textos eficazes tem uma importância inquestionável para sua plena inserção na vida social e, futuramente, na vida profissional (p. 13).

Para verificar se há atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades e de questões ligadas a textos pertencentes a gêneros da modalidade oral, foi feito o levantamento das propostas que aparecem em cada volume.

No volume 5, de 10 (dez) propostas de produção de texto de diferentes gêneros, 3 (três) fazem referências à modalidade oral de linguagem. Na produção de uma notícia (p. 46), por exemplo, é sugerida uma leitura expressiva para a apresentação de uma notícia de rádio. É

explicado no livro do aluno que “(...) as notícias são transmitidas em uma linguagem adequada ao tipo de público para a qual é destinado: se são pessoas adultas, a linguagem é mais séria, mais formal; se são jovens, a linguagem é mais descontraída e informal”.

A afirmação parece equivocada e inconsistente, pois não é somente o público-alvo o determinante do tipo de linguagem a ser adotada pelo falante. O autor não faz, por exemplo, nenhuma referência ao tema ou assunto da notícia, fator também essencial à adequação da linguagem.

Na produção de um discurso (p. 82), são apresentados os passos necessários a uma boa apresentação oral, com a finalidade de convencer o outro/interlocutor de sua proposta (Figura 8).

1. Ao ler seu discurso, evite ficar olhando só para o texto; procure olhar alternadamente para o texto e para a platéia.
2. Capriche no aspecto sonoro da fala:
  - leia em ritmo adequado (não muito lento, nem muito rápido);
  - fale em tom de voz firme e pronuncie com clareza as frases;
  - faça pequenas pausas na leitura, para que os ouvintes tenham tempo para pensar no que você está dizendo;
  - dê ênfase (destaque) a palavras e expressões mais importantes, pronunciando-as em um tom de voz um pouco mais alto.
3. Procure realçar, reforçar sua fala, combinando-a com gestos (movimentos das mãos, braços, cabeça) e com expressões do rosto.

No final das apresentações, levando em conta as idéias e a performance (o desempenho) do “candidato a capitão”, a turma poderá escolher aquele que mais entusiasmou a platéia.

### **Figura 8 – Apresentação oral**

Na produção de uma reportagem (p. 99), é proposto que “A leitura deverá ser feita como se um repórter de rádio estivesse falando”. E então, são apresentados os aspectos que

devem ser observados para uma boa leitura. O fato de ser uma situação hipotética é um complicador para uma aprendizagem significativa do aluno.

Em outra atividade, após a produção de uma carta, é solicitado aos alunos que façam uma leitura expressiva, utilizando as estratégias sugeridas no livro aluno, como: olhar alternadamente para o texto e para os ouvintes; caprichar na entonação; combinar a fala com gestos, buscando dar maior expressividade à leitura, provocar o interesse e, assim, prender a atenção dos ouvintes (p.145).

Na unidade 9, após inventarem uma notícia de rádio (p. 169), irão fazer uma leitura expressiva, em que o aluno deverá agir como se fosse um repórter de rádio. Para isso, são apresentadas, no livro do aluno, algumas orientações importantes, tais como: “caprichar na impostação de voz, dar destaque aos aspectos mais assustadores da notícia”. Nota-se que quase todas as atividades se restringem a uma leitura expressiva e, em sua grande maioria sem uma finalidade prática, social.

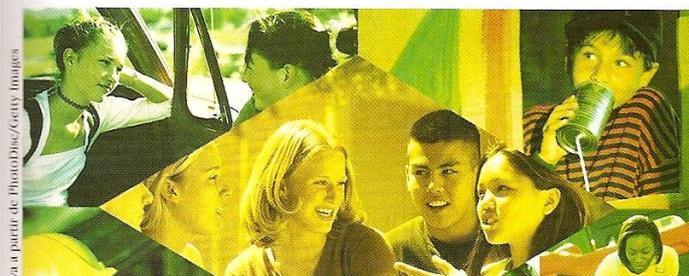
No volume 6, de 11(onze) produções textuais, 2 (duas) fazem referência à modalidade oral de linguagem e à variação linguística.

Na unidade 5, a proposta (p. 103) é elaborar um diálogo a respeito de um assunto interessante em que um dos interlocutores deverá, de acordo com o livro do aluno, “usar a linguagem coloquial, ou seja, deverá empregar expressões populares, gírias, palavras reduzidas (ex. tá, tô, fala etc.), e o outro deverá usar o padrão formal da língua”. (Figura 9).

Reúna-se com um(a) colega, escolham um assunto que acham interessante e juntos escrevam um diálogo entre vocês dois. Um deverá usar a linguagem coloquial, ou seja, deverá empregar expressões populares, gírias, palavras reduzidas (ex.: *tá, tô, fala* etc.); o outro deverá usar o padrão formal da língua.

Vocês deverão redigir o texto alternadamente: um escreve a sua fala e passa o texto para o outro, que escreve a sua e devolve para o (a) colega.

Terminado o trabalho, façam uma revisão e, depois, uma cópia para cada um.



Professor, em relação a esta produção: 1. Sugere-se propor que cada dupla tente criar um diálogo de pelo menos uma página. 2. Tendo em vista a peculiaridade da produção, parece não ser conveniente/necessário avaliá-la formalmente, por isso para ela não são propostos os parâmetros de avaliação.

**Figura 9 - Elaboração de um diálogo**



### **Figura 10 – Variação linguística**

A questão se limita a identificar e comparar sotaque e léxico do português brasileiro e do português europeu. Não se aprofunda nas questões mais importantes para o ensino no Brasil, transformando a variação linguística, ainda que involuntariamente, numa lista de coisas engraçadas e curiosas, uma espécie de anedotário. É claro que sotaque e léxico precisam ser abordados como fenômenos de variação linguística. Mas não só.

Existe um nível mais profundo de variação que em geral é pouco abordado: a variação morfossintática, os usos diferenciados que cada grupo social faz dos recursos gramaticais da língua. E são alguns desses fenômenos morfossintáticos que podem se tornar o foco principal da educação em língua materna, porque da boa compreensão desses fenômenos vai depender todo o trabalho de letramento que a escola deve empreender com seus alunos.

Sem dúvida, os autores de livros didáticos de língua portuguesa efetivamente estão preocupados em adequar seus manuais aos critérios descritos nos PCN. Esses introduziram alguns conceitos até então pouco conhecidos na prática docente, conceitos provenientes de uma disciplina relativamente nova dentro dos estudos de linguagem, a Sociolinguística.

Para Bagno (2007, p.134), o professor deve promover em suas aulas um trabalho de reeducação sociolinguística, que para ele consiste em:

(...) ampliar o repertório linguístico do aprendiz, em expandir sua competência comunicativa, de modo que ele se apodere também das regras gramaticais que não pertencem à sua variedade, sobretudo aquelas que vão permitir que ele seja capaz de produzir textos escritos nos mais diferentes gêneros e de empregar a língua falada em situações de interação as mais diversas, inclusive em instâncias públicas e formais (...).

A respeito da variação linguística, os PCN afirmam:

Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem vivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (p. 29).

Desse modo o trabalho também pode ser desenvolvido a partir das origens regionais e sociais dos próprios alunos e alunas. Com o grande fluxo migratório que tem caracterizado a sociedade brasileira contemporânea, é muito fácil encontrar, sobretudo nas grandes cidades, crianças filhas de pais de outros lugares, de outro estado ou região. O mais importante de tudo é preservar, no ambiente escolar, o respeito pelas diferenças linguísticas, insistir que elas não são “erros” e até mesmo tentar mostrar a lógica linguística das mesmas.

Na unidade 10 (p. 199), após a leitura de um cordel, texto pertencente à modalidade oral, é sugerida a produção de uma narrativa, sendo opção do aluno fazê-la em forma de um poema de cordel. Em seguida, na seção *Leitura Expressiva*, é proposto que os alunos façam um jogral do cordel, não do que fizeram, mas de outro lido anteriormente. Há, nesse momento, um corte na atividade de produção, que fica solta, sem uma finalidade prática ou social.

No volume 7, de 12 (doze) produções, 2 duas apresentam alguma referência à modalidade oral de linguagem. Na unidade 3 (p. 57), após elaborar pequenos textos para apresentar um hipotético show de variedades, é sugerida uma leitura expressiva, em que o leitor deverá agir como um apresentador oficial do referido show. Para isso, no livro do aluno, são apresentados os critérios que devem ser usados para dar maior expressividade à fala.

Na unidade 4, após a produção de uma narrativa baseada em um poema (p. 89), é sugerida, na seção *Leitura Expressiva*, uma apresentação coletiva, não das produções dos alunos, mas do poema lido anteriormente. Perde-se, nesse momento, outra ótima oportunidade de se dar uma finalidade à produção escrita dos alunos (ANEXO J).

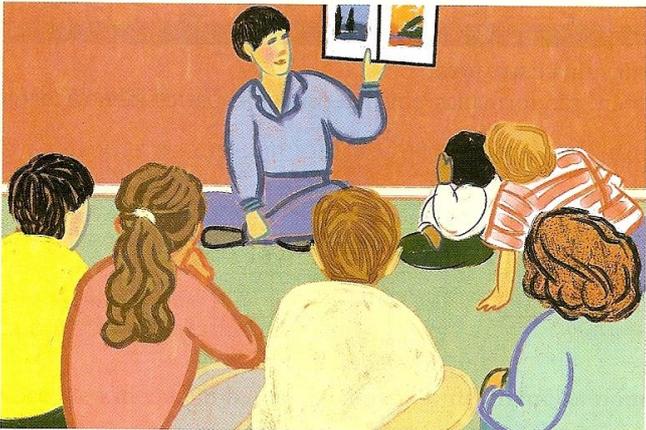
No volume 8, de 12 (doze) produções, 3 (três) apresentam referências à modalidade oral de linguagem. Na unidade 1, a partir de uma notícia sobre a morte de uma baleia, os alunos deverão “criar um texto sobre um mesmo fato, mas adotando uma perspectiva diferente: você será a própria baleia.” (p.18). É sugerida a leitura do texto, observando os aspectos necessários à expressividade na fala. Os alunos avaliarão o melhor texto, levando em conta o conteúdo e a apresentação. São apresentados, no livro do aluno, os procedimentos necessários para atrair “o interesse e a atenção do público ouvinte” (Figura 11).

Nesta atividade, alguns integrantes da turma lerão para os colegas os textos que produziram na seção **Escrever**.

Você já sabe que, ao nos comunicarmos oralmente, nossa fala tem mais eficiência comunicativa quando tem maior **expressividade**.

Veja, a seguir, alguns procedimentos que contribuem para atrair o interesse e a atenção do público ouvinte.

**A expressividade na fala**



1. Se possível, treine antecipadamente o texto em voz alta.

2. Durante a apresentação para a turma, evite olhar só para o papel; procure olhar, alternadamente, para o texto e para a platéia.

3. Fique atento ao aspecto sonoro da fala:

- Procure adequar o ritmo de leitura e seu tom de voz à “personalidade” da baleia escolhida (calma e pacífica ou irritada, nervosa).
- Pronuncie com clareza as frases e procure não vacilar, não “enroscar” na leitura (para isso é importante o treino antecipado).
- Faça pequenas pausas na leitura, para que os ouvintes tenham tempo de pensar no que você está dizendo e também para aumentar a expectativa deles.
- Dê ênfase a palavras e expressões mais importantes, pronunciando-as em tom de voz um pouco mais alto.

4. Os gestos corporais (de mãos, braços, cabeça) e expressões do rosto são importantes numa exposição oral; procure usá-los, combinando-os com sua fala.

Ao final da atividade, a turma poderá escolher quais textos foram os mais interessantes no conteúdo e na forma de apresentação.

### **Figura 11 -Expressividade**

Na unidade 2, após a elaboração de um discurso, o professor convidará alguns alunos para ocupar a “tribuna” e ler o discurso produzido. São definidos, no livro do aluno, a situação de comunicação – situação pública e formal – e os aspectos que devem ser seguidos diante dessa situação (p. 44).

Na unidade 3, após a elaboração de uma carta-resposta, é solicitado ao aluno que ele leia, como se estivesse fazendo uma palestra. Para essa atividade são apresentados aos alunos critérios que devem ser observados para “realçar a expressividade de leitura” (p. 65).

### **5.2.1.2 A coleção Entre palavras: considerações finais**

A partir do levantamento das questões em todos os volumes é fácil constatar que a leitura expressiva é a atividade mais solicitada após as produções textuais, denominadas, no livro do aluno, como produções orais. Outras, também com bastante incidência, se referem a situações hipotéticas, imaginárias e até sugerem temas “interessantes”- temas, portanto, vagos, abstratos, como já foi explicitado anteriormente. Apenas uma das atividades propostas define, para o aluno, a situação de comunicação e os aspectos inerentes a ela.

Sabe-se que é determinado pelas diretrizes do PNL D que as atividades propostas nos livros didáticos introduzam “a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral”. Não se pode afirmar que as atividades pesquisadas e mencionadas alcancem este objetivo. De fato, tendo em vista o universo de propostas analisadas, é possível afirmar que o trabalho com a variação e a heterogeneidade linguísticas não ultrapassa o nível em que se tematiza a adequação do “modo de falar” em função do destinatário e/ou da situação.

Segundo Schneuwly e Dolz:

(...)a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de texto.(...) o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas (2004, p.79).

Para que a escola possa atingir essa função social, é preciso que as propostas sejam o mais próximo possível do real. Para Schneuwly e Dolz (idem, p.81):

(...) Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

A leitura expressiva é importante para o aluno, mas essa concepção de linguagem é reducionista, pois considera a língua apenas com um meio de comunicação. Sabe-se, de acordo com Bagno (2007, p.83), que:

A língua não é somente um “meio de comunicação” – ela é um instrumento poderoso de controle social, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, de preservação ou destroçamento das identidades individuais, de promoção ou de humilhação, de inclusão ou de exclusão.

### **5.2.2 Coleção Tudo é linguagem: organização interna**

No início de cada volume, os autores apresentam uma visão geral da coleção. Os conteúdos são divididos por séries ou volumes, organizados em seções denominadas: Unidade Prévia, Gêneros, Projeto de Leitura e Unidade Suplementar, cada uma delas com sua especificidade.

O Manual está dividido em pontos intitulados: Princípios gerais da coleção; A estrutura de cada um dos volumes; Orientações complementares para cada unidade; Sugestão de aplicação por bimestres e Projetos de leitura.

Segundo o Manual, “Os Gêneros textuais constituem o eixo norteador da organização didática dos conteúdos de cada uma das unidades” (p.2). Os autores, por sua vez, esperam que as atividades desenvolvidas na coleção propiciem o aperfeiçoamento do aluno como leitor e produtor de textos orais e escritos e como um interlocutor “mais seguro e mais consciente dos usos da língua e da linguagem que constituem os gêneros – orais e escritos – mais comuns em circulação na sociedade” (p.2).

Também de acordo com as orientações contidas no Manual, “(...) a coleção enfatiza atividades interativas (duplas, grupos, debates, roda de causas, projetos que evoluem o coletivo (...))” entre outras. Essas são desenvolvidas com o propósito de agregar à prática pedagógica a dialogicidade, condição fundamental para o desenvolvimento da atividade, da capacidade de posicionar-se frente à realidade, de interagir com o outro nas relações sociais, de apresentar e de defender idéias. Essas competências são consideradas como fundamentais para tornar o aluno um leitor / produtor de textos autônomo e proficiente, consciente das escolhas da linguagem que possam atender seus propósitos de comunicação.

Há no Manual, um tópico direcionado especificamente para a abordagem da língua falada e língua escrita, uma das preocupações dos autores da Coleção.

Embora o estudo/ensino da língua falada na escola ainda ocupe um espaço muito limitado, não é mais possível ignorar que a língua falada ganha a cada dia status mais definido no universo dos estudos da linguagem. Esse status é uma das conseqüências do crescente volume de análises de textos pertencentes aos gêneros orais (p.9).

Os autores reconhecem que os diversos usos da palavra em público, especialmente aqueles que fogem às interlocuções orais mais informais, como palestra, debates, mesas-redondas, negociações, garantia de sucesso em muitas profissões e espaços sociais, têm sido negligenciados no Ensino Fundamental. E afirmam que é preciso reconhecer “a língua falada como objeto de ensino”, e que é necessário estudar as suas especificidades no espaço escolar.

Diante disso, a Coleção propõe atividades que promovem o estudo da oralidade e desenvolvem a língua falada.

Além da reflexão sobre marcas específicas da oralidade e da sistematização de alguns princípios específicos 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, estimula-se como atividade oral a leitura oral expressiva, a leitura dialogada, interativa, por meio de diferentes estratégias: jograis, rodas de contação e/ou cantação, saraus (...) (p.9).

Com essa finalidade, cada série prioriza textos de um determinado âmbito e os volumes são organizados com a predominância de um dos domínios sociais de comunicação. Volume 5, o gênero da ordem do narrar; volume 6, do relatar; volume 7, do expor e do argumentar; volume 8, do argumentar.

Cada unidade vem estruturada em torno de um gênero principal. A partir dele, são determinadas as atividades de leitura, a reflexão sobre a língua e as propostas de produção de textos. Cada uma delas contém várias seções, com seus respectivos objetivos: *A linguagem do texto* faz parte da *Interpretação do texto*; *Outras linguagens* destaca a leitura de obras em linguagem não-verbal ou verbo-visual; *Um bom debate* desenvolve a argumentação e posicionamento, além da produção de texto oral; *Produção de texto* apresenta propostas de textos orais, entre outros; e a seção *Curiosidade* ressalta fatos curiosos relativos às expressões linguísticas ou ao tema da unidade.

A análise dos volumes da coleção que ora se apresenta, foi elaborada de forma diferente da anterior. A pesquisa toma, como ponto de referência cada volume e as seções que o compõem, de modo que se possa ter uma visão sequenciada e progressiva dessas propostas e um panorama geral do volume analisado.

A seção denominada *Unidade Prévia* inicia cada um dos volumes e objetiva “fazer uma reflexão sobre aspectos que contextualizam a língua portuguesa – no universo das linguagens – do ponto de vista sócio-histórico” (Manual, p.11). Os temas buscam enfatizar a constitutividade da língua segundo a diversidade cultural, suas origens, as transformações sofridas no decorrer do tempo e, finalmente, seu uso na sociedade da informação.

Na 5ª série (6º ano), o tema é a diversidade cultural. Nela, os alunos irão desenvolver duas atividades: fazer um levantamento de dados para saber o local de origem da família de cada aluno e verificar, após os resultados, se há diferença entre eles quanto à cultura, religião, costumes. Em seguida, ler/ouvir a letra da música Paratodos, de Chico Buarque, e responder às questões de interpretação (p. 8-10).

Após as duas atividades, dá-se início à sistematização de Língua e Linguagem e das formas de comunicação: intenção, situação e contexto e de linguagem verbal e não-verbal. As atividades sugeridas para fixação dos assuntos são voltadas, apenas, para a modalidade escrita de linguagem.

Na 6ª série (7º ano), o tema é Língua: origem e influências, desenvolvido através das seguintes atividades: ouvir e cantar a música Brasil nativo, de Danilo Caymmi e Paulo César Pinheiro; consultar um dicionário para verificar a etimologia de palavras destacadas na letra da música e identificar as respectivas origens.

Após as atividades, dá-se início à sistematização do assunto e, a seguir, atividades para fixação, entre elas uma atividade denominada oral (p.13), de pesquisar palavras e expressões próprias de uso da região do aluno para fazer uma lista, colocá-la em um painel de divulgação e depois fazer um debate sobre as questões: “Quais são as músicas, os filmes, os livros e os jogos prediletos de vocês? O que predominou: produtos da cultura brasileira ou produtos de outras culturas?”

A outra questão a ser debatida é: “Vocês acham que se a língua portuguesa não for protegida das influências estrangeiras ela pode se extinguir? Hoje em dia, é significativo o número de palavras de uso corrente na nossa língua que tem origem no inglês?”

Para o debate, são apresentados aos alunos alguns requisitos necessários para sua elaboração, como: tempo para expor as conclusões; ouvir o que os colegas dizem, o que eles

querem opinar; se deverão ou não fazer inscrição com o professor . Como finalidade, deverão registrar no caderno as conclusões com as quais concordar.

No volume 7 (8º ano), o tema é A língua e as transformações no tempo, desenvolvido a partir de ditos dos populares que falam do tempo. Em seguida é proposta a leitura e, se possível, a audição da música “Como uma onda”, (Lulu Santos e Nelson Mota), para uma atividade oral de interpretação.

Depois são apresentados três textos para que os alunos leiam e respondam, seguindo a orientação do professor. O objetivo da atividade é levar o aluno a localizar informações para organizá-las em um quadro-resumo, exercitando, mais uma vez, a linguagem escrita.

Na 8ª série (9º ano), o tema é A linguagem na era da informação. Para iniciar o assunto é apresentada ao aluno a letra da música “Pela Internet” (Gilberto Gil). Em seguida, é proposta uma “atividade oral” em que o aluno é solicitado a localizar no mapa os lugares citados na música. Para concluir são sugeridas atividades escritas de interpretação do texto lido/ouvido.

Constata-se que essa unidade apresenta coerência com os objetivos aos quais se propõe, mas valoriza em suas atividades o trabalho com a modalidade escrita de linguagem. Parece mostrar ao aluno a instituição de uma linguagem “certa”, “oficial”, “uniforme”, “normatizada”, também tem a ver com o uso intenso da escrita.

Nota-se que a língua não é considerada como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio de fala, seja por meio da escrita. É bom entender que não se está defendendo aqui o uso de uma em detrimento de outra. Para Marcushi (2007, p.18), mais urgente que discutir oralidade e letramento é:

(...) a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel, o grau de relevância da oralidade e das práticas de letramento numa sociedade (...).

É importante que as atividades desenvolvidas deixem claro para o aluno que a escrita é usada em contextos sociais básicos de vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Em cada um deles, as ênfases e objetivos são variados e diversos e as inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas bem como terminologias e expressões típicas.

Seria interessante que a escola, o material didático, os professores soubessem (e aplicassem) algo mais sobre essa questão para a definição de níveis de linguagem a trabalhar.

### **5.2.2.1 Análise dos volumes: do 6º ao 9º ano ( 5ª à 8ª série)**

O volume 5 ( 6º ano) contém 8 unidades, cada uma com um gênero textual específico. O da unidade 1 é o conto popular em prosa e logo no início, o aluno é solicitado a fazer uma leitura expressiva do texto - um caso - como se fosse o “contador” desse “caso”. O Manual sugere que o professor faça uma primeira leitura oral como referência para os alunos. No livro do aluno não é apresentada nenhuma orientação para a efetivação da leitura.

Como produção oral, é sugerida a criação de um desfecho diferente do conto para ser contado aos colegas. Para essa atividade é solicitado ao professor que “(...) oriente aos alunos que o façam com graça e expressividade para prender a atenção dos ouvintes. Forme uma roda para essa atividade, lembrando o hábito dos contadores de fazer uma ‘roda de casos’”(p. 31).

Em *A linguagem do texto*, é abordado o assunto Variedades linguísticas: linguagem formal e linguagem informal. Como atividade, os alunos irão registrar cinco expressões nas quais ele identifique o fenômeno de oralidade ocorrido no texto que leram.

Em *Língua: usos e reflexão*, a parte teórica abordada em Variedades linguísticas faz referência aos aspectos da variedade regional: situação de comunicação, grupo social (idade, profissão, nível de escolarização) e intenção do falante/produtor de texto. Após o estudo desses aspectos, é proposta a atividade oral (p.31), exemplificada a seguir (Figura 12), em que é explorada a variedade regional, mas os aspectos estudados como situação de comunicação, grupo social (idade, profissão, nível de escolarização) e intenção do falante/produtor de texto não são aplicados e o aluno não é levado a refletir sobre esses usos e escolhas.



**Atividade oral**

**1** *Cuitelinho* reproduz a *variedade regional*, ou seja, o falar típico da região onde essa música foi encontrada.  
Um aluno lê em voz alta a primeira estrofe, fazendo as alterações para torná-la mais próxima da variedade-padrão da língua. Observe o resultado: o que ocorreu? Explique.

Prof./a: analisar os efeitos da sonoridade e do ritmo, que provavelmente seriam perdidos se a letra da música fosse alterada para seguir as regras da variedade-padrão. Grande parte da beleza dessa letra está no tipo de combinação sonora que o uso dessa variedade regional proporciona.

**2** Releia os versos:

I. “onde as onda se espaia”  
II. “As garça dá meia volta/ senta na bera da praia”  
III. “E os óio se enche d’água”

Prof./a: é importante que os alunos percebam que o plural, nestes casos, é determinado pela flexão do artigo – *as onda*, por exemplo. Não é necessário que se refiram a essa classe de palavras por seu nome, “artigo”.

As frases expressas nesses versos estão no plural ou no singular? Como é possível saber?

Prof./a: insistir com os alunos que não há uma língua portuguesa única e acabada, mas muitas variedades da língua, com normas e termos próprios, diferentes em cada região do Brasil, em cada grupo social. A variedade que estudamos na escola, por razões históricas, foi escolhida como a variedade-padrão, o que não quer dizer que seja melhor ou pior que as demais. É um bom momento para analisar com o aluno que nem sempre o que é considerado melhor, ou mais certo, de acordo com as regras estabelecidas pela gramática normativa, é o mais adequado a todas as situações ou circunstâncias. Assim, *não há uma língua melhor ou pior*, pois esses atributos dependerão da situação em que o usuário se encontra, de suas intenções, do interlocutor...

**3** Observe agora estes outros versos:

“dei em terras paraguaia”  
“enfrentei fortes bataia, ai ai ai”

Podemos notar que essa variedade da nossa língua tem uma regra própria para formar o plural. Que regra é essa que dá a idéia de plural para quem ouve ou lê a letra dessa música?

A regra seguida é: basta o primeiro termo estar no plural para a idéia de número ser garantida.

### Figura 12 –Variedade regional

Na parte referente a fatos linguísticos, ao abordar o assunto Frases, observa-se uma preocupação dos autores com aspectos ligados à língua falada, ao relacionar a pontuação das frases à entonação da voz e expressividade. Como atividade é proposto que, após a leitura de uma piada, eles treinem para contá-la, em dupla, a seus colegas. Para a elaboração da atividade são apresentadas orientações para os alunos, tais como: “imagine como as frases poderiam ser faladas para expressar dúvida, expectativa, espanto, indignação ou revolta” (p.37). Em seguida, os alunos irão avaliar a atividade, observando se todas as formas de contar foram iguais, o que se alterou de uma para outra.

Na seção *Produção de texto*, é sugerida a criação de um “causo” a partir de uma tela de Almeida Júnior. Este “causo” seria contado posteriormente, na seção *Produção oral*, numa atividade denominada “roda de causos”. Para a “contação” são apresentadas orientações aos alunos.

O gênero da unidade 2 é o conto popular em versos: poema narrativo. Após a leitura do texto, é sugerido, como *Atividade oral*, que os alunos comparem a sonoridade do texto lido com outro lido na unidade anterior.

Em *Um bom debate*, é proposto aos alunos que contem uns aos outros situações vivenciadas ou conhecidas em que a trapaça prejudicou alguém e debatam a questão:” Na sua

opinião, é possível melhorar as relações entre as pessoas? Como elas precisariam ou poderiam agir para tentar tornar o mundo melhor?” Não há, nessa atividade, orientações para o aluno seguir em sua explanação.

Em *A linguagem do texto* é abordado o uso coloquial da linguagem. Na atividade escrita, encontra-se, entre outras, apenas uma questão que leva em conta o uso e o efeito que provoca. A maioria delas é para identificar se a variedade encontrada é formal ou informal. Também é sugerida uma pesquisa de textos presentes em variados suportes com linguagem formal e informal com perguntas que deverão ser respondidas pelos alunos após a atividade.

Os alunos também irão observar a expressividade, entonação e ritmo da narrativa popular em versos ou literatura de cordel. Para perceberem a sonoridade e o ritmo característicos desse gênero textual, é sugerida a pesquisa de um texto poético – poema ou letra de música – diferente dos que foram lidos para serem apresentados e, em seguida, observados quanto às diferenças de ritmos.

Na seção *Língua: usos e reflexão*, o fato linguístico estudado é A ordem das palavras nas frases. Para a fixação desse assunto, é proposta uma atividade oral e escrita em que alguns exercícios estimulam o trabalho com a modalidade oral da língua. Como exemplo há a questão que solicita a leitura em voz alta de uma mesma frase com intenções e sentidos diferentes e a leitura de frases adequando a entonação à pontuação (p.62).

O gênero da unidade 3 é o conto em prosa poética. Após a leitura do texto, é sugerido um jogral como atividade oral. Para o desenvolvimento dessa atividade são fornecidos subsídios aos alunos.

Em *A linguagem do texto*, o assunto Sentidos e sonoridade é desenvolvido numa atividade basicamente escrita. Apenas 1 (uma) das 6 (seis) questões faz referência ao ritmo e a rima, partes significantes desse assunto.

Em *Um bom debate* é apresentada a seguinte questão: “Num mundo como o nosso, quais caminhos podemos escolher para atingir esse objetivo: ter uma vida com liberdade e felicidade?” Para essa atividade não é apresentada para o aluno nenhuma orientação de como proceder nem nenhum critério para avaliação ou finalidade prática da mesma. O tema, por ser abstrato e até desinteressante em se tratando da faixa etária dos alunos, também não motiva o aluno.

O gênero da unidade 4 é o conto fantástico e a atividade oral proposta é que o aluno dê continuidade às histórias. Em *Um bom debate* é proposta uma discussão sobre uma questão pertinente ao tema do texto cujas conclusões deverão ser expostas e registradas pelos alunos.

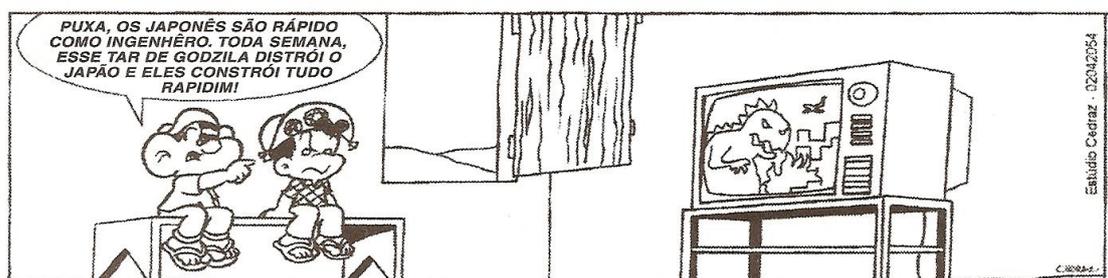
Em outra *Atividade Oral* é proposta a análise de textos não-verbais – uma xilogravura e uma fotografia. Os alunos deverão responder oralmente questões a respeito dessas obras.

O gênero da unidade 5 é o conto. Em *Um bom debate*, o tema abordado na atividade é o trabalho infantil. Para a realização do debate, são fornecidas orientações no livro do aluno. Falta, apenas, uma finalidade prática para a atividade e como *Produção oral* é solicitado ao aluno que recontе, em dupla, o desfecho do debate.

Em *A linguagem do texto*, aborda-se língua falada e língua escrita. Na atividade escrita, das 6 (seis) questões voltadas para a interpretação textual, apenas 1 (uma) aborda as marcas de oralidade presentes no texto escrito. Em *Outras linguagens* é proposto ao aluno que ele responda a questões em voz alta.

Em *Língua: usos e reflexão* as autoras, após a sistematização de variedades linguísticas, utilizam uma tirinha (p.136) como exemplo (Figura 13), na qual a análise da linguagem do personagem é feita de maneira superficial e inadequada.

**5** Um aluno lê em voz alta para a classe a fala da personagem da tira:



CEDRAZ. Xaxado. In: *A Tarde*. Salvador, 28 mar. 2004. Caderno 2, p. 9.

Prof./a: além de "tar" e "rapidim", que podem ser caracterizados como regionalismos, há outros fenômenos típicos do português falado no Brasil: a marca de plural apenas no artigo, na primeira frase (os), e no pronome, em "eles constrói"; o /e/ realizado como /i/ em "ingenhero" e "distrói"; a omissão do /i/ do ditongo em "ingenhero". Espera-se, portanto, que os alunos reconheçam como do seu falar pelo menos parte dessas ocorrências.

Façam em duplas.

- O texto do balão reproduz o jeito como a personagem fala. Esse jeito de falar tem semelhanças em relação ao jeito de vocês? Expliquem.
- Como poderíamos classificar a fala da personagem: mais coloquial ou mais formal? Por quê? *Mais coloquial. Trata-se de um modo de expressão próprio de algumas regiões (tar, rapidim), com expressões típicas da fala (ingenhero, distrói).*
- Rapidim* é uma forma da linguagem coloquial, em algumas variedades da língua. Como seria a reescrita da palavra num registro mais formal? *Rapidinho.*
- Rapidim* é uma das muitas expressões regionais que fazem parte da nossa língua. Você conhece outras, na forma diminutiva, que são usadas do mesmo modo? *Resposta pessoal.*  
Prof./a: assim como *rapidim*, realizam-se pela alteração do diminutivo: filhinho > filhlim; mãe > mainha; pai > painho; direitinho > direitim; etc.
- Reescreva num registro mais formal a frase: *Sugestão: "Nossa, os japoneses são rápidos como engenheiros." Alterações: palavras (puxa/ nossa), grafia (ingenhero/ engenheiro) e as demais necessárias para fazer a concordância no plural.*  
"Puxa, os japonês são rápido como engenhero."

Explique o que precisou ser alterado.

**Figura 13-** Variedade linguística

No texto, há sem dúvida, o uso da variedade linguística e da linguagem coloquial, temas tratados na unidade em que se encontra o exercício, porém não se pode deixar de levar em conta no processo de análise, o gênero textual em questão, como ocorre no exercício. Os exercícios c e e mostram um problema. Ao pedir a reescritura e transformação de uma linguagem informal para um registro “mais” formal, os autores descaracterizam o personagem, a situação narrada e não respeitam as peculiaridades do gênero textual: tirinha.

Para Bortoni-Ricardo (2005, pp.61,62):

Do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias. Essa capacidade pessoal, que inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo, foi denominada competência comunicativa por Hymes (1972a).

A escola tem de ser garantida como o lugar privilegiado de vivência de língua materna: língua falada e língua escrita, língua-padrão e língua-não-padrão, nunca como pares opositivos, ou como atividades em competição, mas sim como uma vivência da língua em uso em sua plenitude: falar, ler, escrever.

O livro didático, por sua vez, é usado em todas as escolas, sejam elas do perímetro urbano ou rural, o que implica numa grande diversidade cultural. As escolas de zona rural ou de periferia tendem a uma clientela com características socioculturais específicas, que se distinguem das características da clientela das escolas urbanas dos bairros de classe média, principalmente no que se refere ao repertório linguístico.

Essas especificidades, normalmente, não são devidamente contempladas nos livros didáticos nem tampouco nas propostas curriculares. Cabe, então, aos professores de crianças provenientes de uma cultura iletrada, a pesada tarefa de identificar as características sociolinguísticas e culturais de seus alunos de forma sistemática. Essa identificação é pré-requisito para a implementação de estratégias pedagógicas e interacionais que sejam sensíveis aos traços culturais dos alunos e proporcionem melhores resultados na aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias de ensino adequadas.

Cabe à escola (e ao professor, naturalmente) dar vivência plena da língua materna. Todas as modalidades têm de ser “valorizadas” (falada e escrita, padrão e não-padrão), o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas precisam ter o seu lugar na escola. É papel da escola capacitar o aluno a produzir enunciados adequados e eficientes, “melhores”, nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso.

Quanto às modalidades de língua falada e escrita, Neves (2006, p.95) destaca que:

(...) as diferenças mais marcantes entre as modalidades falada e escrita provêm das diferentes condições de produção, que são as responsáveis pelas diferenças quanto ao grau de dependência do contexto bem como quanto ao grau de planejabilidade do discurso, fatores que vão explicar as características observáveis, em geral, nas duas modalidades: as restrições do sistema são as mesmas, e as escolhas são determinadas a partir desse condicionamento original (com pura finalidade de adequação), o que não toca a essência da organização dos enunciados (Neves, 2002<sup>a</sup>, p. 80).

Diante dos aspectos observados chega-se à conclusão que o tratamento da língua-padrão na escola, ao contrário de implicar uma consideração de que essa modalidade seja algo divorciado do uso linguístico, deve ser efetivamente realizado, mas não se esquecer de que ela nada mais é que uma das variantes da língua em uso.

Quanto ao trabalho com textos, observa-se que as unidades 1, 2, 3, 4 e 5 privilegiam gêneros da ordem do narrar, como: “causo”, conto popular, cordel e conto fantástico, todos eles pertencentes a gêneros da modalidade oral, de acordo com a proposta provisória de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004, p.60).

Os contos populares fazem parte de uma literatura originalmente oral, viva e sonora, prendem-se ao imaginário ou à memória coletiva, que serve de repertório comum ao maior número de ouvintes.

Para Bakhtin, (1992):

(...) a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista de seu conteúdo, de sua classificação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social.

O conto deve ser visto como uma enunciação que tenta se adequar a um interlocutor real, que varia conforme o grupo, a hierarquia ou os laços sociais/familiares. O narrador utiliza inflexões de voz, modulações melódicas, expressões fisionômicas e gestuais, para realçar os pontos altos da narrativa e manter o interesse da platéia. Esses aspectos revelam que a narrativa oral ressalta o traço fônico e não o gráfico, como na escrita.

Por sua vez, o cordel, narrativa originalmente oral, constitui-se em um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita. Por ser uma transposição da modalidade oral para a escrita, mantém algumas pistas da oralidade ao ser transposto para o texto escrito e impresso, características que precisam ser abordadas quando se toma esse gênero para análise, leitura e

produção, o fato que, como pode ser observado nas questões destacadas das p.50/51, não foi levado em conta pelos autores (ANEXO K).

O gênero da unidade 6 é o relato. A unidade se inicia com uma atividade oral em que o aluno é solicitado a responder a uma série de questões e, em seguida, ler, em voz alta, uma notícia para os colegas. Na sequência, outra atividade oral, também, com respostas a questões de interpretação. Após a leitura do texto principal é proposta uma leitura expressiva. São fornecidos subsídios aos alunos para sua realização. Mais adiante, há outra atividade oral também com o mesmo objetivo: responder, em voz alta, a algumas questões.

Em *Um bom debate*, é proposta uma discussão sobre o tema da unidade. Antes os alunos deverão responder, em grupo a algumas questões. Não há nenhuma orientação para o aluno de como realizar o debate propriamente dito.

O gênero da unidade 7 é da ordem do argumentar, defender ideias. Há, logo no início, uma atividade oral - uma leitura em dupla- visando dar a entonação adequada à situação de comunicação. As autoras da coleção, embora na observação para os professores façam referência aos termos de fala, “(...) é a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado. A expressão “ter o turno” equivaleria, então, a estar na vez, ter a palavra e estar de fato usando-a.” (Marcuschi, 1999, p.89), em nenhum momento ou de alguma maneira, transmitem essa informação para os alunos.

Em *Um bom debate* é proposta uma discussão com argumentos favoráveis e contrários ao tema abordado na unidade. Para o desenvolvimento da atividade, são dadas as orientações para os grupos, assim como questões que propõem uma reflexão dos alunos sobre o tema.

Em *A linguagem do texto* aborda-se, como assunto, Marcas da língua falada no texto escrito, em que são apresentadas para os alunos algumas das características da língua falada. Em seguida, usando a modalidade escrita de linguagem, o aluno é solicitado a identificar algumas delas no texto lido.

Em *Outras linguagens*, há uma atividade oral em que o aluno irá responder, por escrito, questões de interpretação de um texto verbal e não-verbal. Na parte intitulada *Carta do leitor*, há outra proposta de atividade oral com questões de localização de informações de um texto.

O gênero da unidade 8 é regra de jogo e a primeira atividade oral é responder, em voz alta, questões de interpretação do texto. Na seção *Outras linguagens*, os alunos devem responder a questões relacionadas à análise de um folheto.

Em *Um bom debate* os alunos, após a análise de folhetos sobre um tema específico – campanhas em postos de saúde do bairro ou região – deverão concluir: quais atendem melhor os objetivos da campanha.

As autoras selecionaram para a abordagem no volume 5, gêneros da ordem do narrar, do relatar, do argumentar e do descrever para que os alunos reconheçam tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução. Mas, é importante que as autoras estejam atentos para o fato de os gêneros não perderem a função, seguindo Bakhtin (1984 *apud* Schneuwly e Dolz:74) “de instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, transformando-se em uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo.”

Quando isso ocorre, os gêneros passam a ser considerados como autênticos produtos culturais da escola, elaborados para desenvolver e avaliar progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos, conforme afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p.77):

Os gêneros, sendo concebidos como forma de representação de diferentes realidades, têm uma forma que não depende de práticas sociais, mas da realidade mesma. Eles não são, então, formas, historicamente variáveis de resoluções de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos particularmente valorizados de representação do real.

É o que se dá, na maioria das propostas de estudos a partir dos gêneros nessa coleção. Como exemplo de um trabalho em que o gênero textual é abordado de forma coerente com o que propõe Bakhtin, tem-se, na unidade 8, o trabalho com um texto instrucional (p. 112), a leitura de uma regra de jogo e, em seguida a produção de um folheto (ANEXO L).

O folheto em questão trata de um assunto que interessa a todos da comunidade, e faz parte do cotidiano, do contexto social já que está ligado a questões de saúde e higiene. Nesse caso, fica evidente que a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. O fato de solicitar que analisem as melhores campanhas de acordo com a sua comunidade ou região, também possibilita aos alunos perceberem o gênero trabalhado não como uma representação do real, mas sim como a própria realidade.

O Volume 6 / 7º ano também possui 8 unidades. O gênero da unidade 1 é o conto. Como atividade oral é solicitada a leitura dramatizada do texto, para a qual os autores

forneem as orientações necessárias para sua realização. Em seguida, em *Um bom debate*, são propostas questões referentes às condições de produção do conto.

Em *Língua: usos e reflexão*, o assunto é Língua falada e língua escrita e são feitas referências às características de língua falada. Como atividade é proposta a análise de um trecho de uma conversa gravada e posteriormente transcrita para estudo (p.29), em os alunos irão identificar as marcas características estudadas. Irão, também, analisar as marcas da fala em sua própria conversa, em outra atividade ( Figura 14).

**1** Em duplas: cada um deve assumir a fala de um dos interlocutores. Treinem este diálogo:

**DOC\*** — Bem, então, você podia, começar, falando pra mim é... Você se lembra quando você entrou pra escola seu primeiro dia de aula por exemplo.

**LOC\*\*** — Não, não me lembro. Não me recordo.

**DOC** — Bem, mas...

**LOC** — [Ah sim] tenho recordações do, do meu curso primário mas, primeiro dia. Não me lembro. Eu tenho poucas recordações da infância, não tenho muitas não, assim detalhes eu não tenho, tem alguma coisa assim que fica né, na nossa imagem assim memória, a gente guarda algumas coisas, mas o total mesmo tudo, detalhes assim muito, especificamente de, de... de... dado de detalhes assim, de algum acontecimento assim.

\* Doc = documentador

\*\* Loc = locutor

Prof./a: selecione algumas duplas para a leitura em voz alta. Se quiser mais informações a respeito da língua falada, sugere-se a leitura do livro *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*, de Leonor Lopes Fávero e outras (São Paulo: Cortez, 2002).

Projeto NURC RJ. Amostra complementar: Inquérito 001 (masculino/ 32 anos).  
Tema: instituições, ensino e igreja. Local/ data: Rio de Janeiro, 28 de abril de 1992.  
Tipo de inquérito: diálogo entre informante e documentador.  
Documentador: MA. Projeto NURC-RJ <[www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/main.htm](http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/main.htm)/  
[www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/corpora/amostracomplementar/inq01.html](http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/corpora/amostracomplementar/inq01.html)>

**2** Este trecho, diferentemente do conto, reproduz uma conversa real. Façam um levantamento das marcas da oralidade presentes no trecho:

- palavras ou expressões usadas no dia-a-dia;
- pausas, hesitações ou interrupções;
- repetições de palavras ou expressões;
- uso de expressões que ajudam a dar continuidade à fala.

**3** Reúnam-se com mais quatro colegas e discutam sobre um fato escolhido por vocês: um jogo de futebol, uma notícia que impressionou o grupo, um filme assistido, algo ocorrido na escola...

- Se possível façam a gravação dessa conversa.
- Ouçam a conversa gravada e observem as **marcas de fala** que vocês utilizaram.
- Apresentem o que vocês observaram aos outros grupos.

Prof./a: caso não tenha o recurso do gravador, forme grupos que conversem e peça a um membro da equipe que repare nas marcas de fala para posterior comentário.

## Figura 14- A conversação

Para uma abordagem do texto oral visando a sua aplicação em sala de aula, é preciso fornecer aos professores do Ensino Fundamental e Médio subsídios em relação às

especificidades desse texto, como se instaura o seu processo de produção e de qual (ou quais) unidade(s) de análise se pode fazer uso para um estudo efetivo.

O exercício parte da transcrição de um texto conversacional, ideal para esse tipo de abordagem já que a conversação é, antes de tudo, um ato social, no interior de situações sociais que são modificadas ou mesmo constituídas através desses atos. A conversação é, assim, uma construção coletiva feita de palavras, mas também de silêncios e de entonações, de gestos, de mímicas e de posturas.

No ensino da língua materna é importante que se leve em conta a afirmação de Castilho (1998, p.13):

(...) não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo na aquisição da língua escrita.

Para o estudo da língua falada, o professor pode também trabalhar com textos orais produzidos pelos próprios alunos, mostrar como esses textos se estruturam, quais as suas especificidades, qual a sua unidade de construção, aspectos abordados na atividade analisada.

Talvez conhecendo um pouco mais como se processa a elaboração do texto oral, o professor possa não só compreender melhor as produções escritas de seus alunos, como também aprimorá-las sem que percam a sua expressividade, fazendo do trabalho com textos uma atividade dinâmica e produtiva.

O gênero da unidade 2 é a crônica. O trabalho se inicia com uma atividade oral, a leitura teatralizada do texto, para a qual são dados aos alunos os passos para sua realização. Após a leitura de outra crônica é proposta outra atividade oral: fazer a leitura em dupla de trechos como se fossem apresentadores de um jornal na televisão ou no rádio. Para realização dessa atividade, os autores apresentam as habilidades que precisam ser desenvolvidas durante a apresentação.

Em *Um bom debate* são retiradas duas frases dos textos para serem discutidas pelos alunos. Não há, nessa atividade, nenhuma orientação ou regra para sua realização.

Em *Linguagem do texto*, o assunto Linguagem do dia-a-dia aborda aspectos da linguagem informal. Em seguida é proposta uma atividade em que os alunos irão, em dupla, contar oralmente o trecho da crônica “com a intenção de envolver os ouvintes na narrativa”. Em seguida, são propostas questões para avaliação da atividade.

Em *Outras linguagens*, a atividade oral é responder a questões, em voz alta, com base na observação, comparação e análise de obras de arte.

Em *Um bom debate* (p.70), a partir da leitura de um texto, são apresentadas duas questões aos alunos. Para a realização da atividade, não há orientação nem habilidades que precisam ser observadas, nem tampouco uma finalidade prática ou social.

O gênero da unidade 3 é o relato. Em *Um bom debate*, é sugerida uma discussão a respeito do tema do texto. Não há nenhuma orientação para o aluno desenvolver a atividade nem por que realizá-la. Em seguida, é solicitada uma *Produção Oral* em que o aluno irá fazer um relato de experiência vivida sobre o tema: “O que vocês disseram ter aprendido sem saber o porquê”. É solicitado ao professor que faça uma lista com as respostas dos alunos.

Na seção *Construção do texto*, é abordado Os recursos gráficos de escrita. Para iniciá-lo, o aluno é solicitado a fazer a leitura em voz alta do texto anteriormente lido – atividade denominada oral – para verificar se há alteração no ritmo de leitura, se o movimento e o tamanho da letra provocam variações de voz. Há orientações no livro do aluno para a realização da atividade.

Em *Linguagem do texto*, para sistematizar o assunto Pontuação e efeitos de sentido, é solicitado ao aluno que leia em voz alta um trecho do texto – selecionado para esse fim (p. 94) – e os demais alunos irão observar o ritmo, as pausas e se os efeitos produzidos podem ser diferentes, atividade analisada a seguir (Figura 15).

## A linguagem do texto

### Pontuação e efeitos de sentido



#### Atividade oral

No livro *Tipo assim*, Clarice Bean, a autora emprega **recursos visuais** para produzir efeitos de movimento e de sonoridade e para dar destaque a algumas idéias.

Frei Betto escreve o texto em linha contínua, mas emprega a pontuação para sugerir o ritmo da ação.

- 1 Treine a leitura do trecho a seguir, em voz alta, com bastante expressividade. Observe o tipo de pausa que você fará nas vírgulas. O/a professor/a vai escolher alguns alunos para fazer a leitura.

“Findo o álbum, peguei folhas de rascunho na escrivaninha do papai, deitei-me na copa e, absorto, entreguei-me ao delírio, traçando arcos e linhas, curvas e hipérbolos, círculos e triângulos, retorcendo a geometria e enlouquecendo o próprio Euclides...” (linhas 8-10)

- 2 Analise:

- a. Como cada leitor leu o trecho?
- b. Qual foi o ritmo escolhido pelos leitores: mais rápido, mais lento, pausas mais marcadas ou menos marcadas?
- c. O ritmo e as pausas de cada leitura produziram efeitos de sentido diferentes? Explique.  
Prof./a: esta atividade tem o objetivo de analisar efeitos que as pausas expressivas podem produzir nesse trecho: ritmo mais contínuo, indicando ação mais frenética; ritmo mais lento, indicando muita concentração.

### Figura 15 – A pontuação e seus efeitos

A partir da leitura oral do trecho por alguns alunos, percebe-se que a atividade possibilita que se leve em conta a interação como um elemento produtor de sentidos. Ao analisar as diferentes possibilidades de leitura, o ritmo escolhido e os diferentes sentidos produzidos, o aluno poderá formular hipóteses sobre o uso da pontuação e dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação.

Em *Outras linguagens*, é solicitado, como atividade oral, que o aluno, em grupo, responda questões relacionadas às telas analisadas.

Em *Um bom debate*, é solicitado ao aluno que pense e ouça a opinião de seus colegas a respeito do tema desenvolvido na unidade. Não há orientação nem para o professor nem para o aluno de como desenvolver a atividade, nem tampouco a finalidade é explicitada.

O gênero da unidade 4 é o relato de experiências. Após a leitura de um relato é sugerido que o aluno se coloque em uma situação semelhante à vivenciada pelo autor e em grupo – em *Um bom debate* – discutam questões relacionadas às que ele vivencia no relato.

Não há nenhuma orientação específica para o aluno proceder durante a atividade nem aspectos avaliativos para o professor ou aluno observar.

Em *Atividade Oral*, o aluno, após a escolha de um dos relatos lidos, deverá fazer uma leitura oral expressiva. Para a atividade são apresentados ao professor orientações para análise da atividade dos alunos mas não há nenhuma para os próprios alunos.

Em *Outras linguagens*, é apresentada uma questão para os alunos darem opinião e justificarem o seu ponto de vista. Não há nenhuma orientação específica para eles desenvolverem a atividade nem uma finalidade para sua realização.

O gênero da unidade 5 é o poema. Em *Um bom debate*, é proposto uma discussão sobre o tema Leitura. Não há orientação para os alunos de como proceder.

Mais adiante é proposta outra atividade (ANEXO M) que trabalha a oralidade pois solicita uma leitura expressiva, que realce o ritmo, a sonoridade para “produzir com a voz o que o poema faz com o desenho”( p. 151), destacando também a forma como produtora de sentidos. Falta, apenas, uma sugestão de apreciação do poema que leve em conta seu aspecto lúdico, a fantasia poética de que o poema está investido e a liberdade do poeta em recriar a cena poética.

O gênero da unidade 6 é notícia. Após a análise de uma primeira página de jornal, os alunos deverão responder oralmente a algumas questões. Mais adiante, outra atividade propõe ao aluno que localize elementos característicos do gênero notícia e que dê as respostas oralmente.

Em *Outras linguagens*, é proposto, como atividade oral, que os alunos respondam às questões referentes à análise de uma tela. Em *Um bom debate*, a discussão é sobre o tema Amizade; não há finalidade nem orientação para a atividade.

O gênero da unidade 7 é reportagem. Após a leitura de um caderno de jornal, a atividade é responder, oralmente, a questões referentes a características do gênero analisado. Mais adiante, outra atividade é dar respostas orais a questões relacionadas a outro texto lido. Outra atividade oral nos mesmos moldes é proposta mais adiante.

Em *Um bom debate* é proposta uma discussão sobre o tema da reportagem. Para esse debate, há orientações para os alunos de como proceder e para analisar respostas. Falta, apenas, uma finalidade prática e/ou social para o debate.

Nessa unidade é abordada a Linguagem formal e Linguagem informal. Como proposta, é sugerida a leitura de uma letra de música e em seguida, a atividade de dar respostas orais a questões relacionadas ao texto .

Outra atividade (p. 242), trabalha a questão da adequação de linguagem (ANEXO N), abordando aspectos que possibilitam ao falante perceber a necessidade de adequar a língua à situação de comunicação, ao público-alvo e ao objetivo pretendido. Mudam-se os interlocutores, mudam-se os papéis sociais, conseqüentemente muda-se a linguagem. Em seu livro, Bortoni-Ricardo (2005, p.73) afirma que Dell Hymes, em 1996, propôs uma reformulação ao conceito de Chomsky sobre competência linguística:

Para Hymes, o maior problema com o conceito de competência linguística reside no fato de que esse conceito não dá conta das questões da variação da língua, seja essa variação interindividual - entre pessoas- ,ou intraindividual- no repertório de uma mesma pessoa. Hymes então propôs um novo conceito- o de competência comunicativa, que é bastante amplo para incluir não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala.

Conclui-se, a partir do que diz a autora, que a atividade analisada é significativa para a aprendizagem. Considera-se papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhe apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

O gênero da unidade 8 é o artigo de opinião, em que a leitura de cartuns, os alunos deverão responder oralmente questões relacionadas aos textos. Outra atividade é a leitura, em voz alta, de partes de uma matéria jornalística seguindo alguns critérios relacionados ao gênero em questão. Mais adiante é proposta a análise de um tema polêmico como atividade oral. Após verificar a posição que prevaleceu a respeito da questão, a classe deverá analisar as razões, o tipo de argumento mais convincente e, qual o mais rejeitado pelos alunos da posição descartada pelo grupo.

Em *Outras linguagens*, a atividade proposta como oral é a resposta, em voz alta, a questões relacionadas a leitura de uma fotografia.

Em *Um bom debate*, é proposta uma questão polêmica para ser discutida. Para a realização da atividade (p. 261), destacada a seguir, são apresentadas orientações para o aluno assim como um procedimento para a avaliação da atividade (Figura 16).



## Debate com mediação e regras

Você analisou opiniões diferentes sobre um tema polêmico: a função do zoológico.

O texto *A mania nacional da transgressão leve* também pode gerar polêmica, pois há pessoas que concordam com a opinião do autor do texto e há pessoas que discordam dela.

O tema abordado pelo autor nesse artigo de opinião é muito importante para as relações de convivência. Por isso, cada um deve definir sua posição sobre ele.

Para isso vamos fazer um debate seguindo algumas regras.

O assunto da polêmica é: *É possível aceitar a ocorrência de pequenos delitos?*

Pequenos delitos são transgressões leves que, segundo Michael Kepp, passam impunes. Entretanto esse autor cita delitos que, embora pequenos, causam danos à toda a sociedade. Por outro lado, o próprio autor lembra argumentos de pessoas que consideram os pequenos delitos justificáveis se forem cometidos em caso de necessidade. Dê sua opinião.



### Preparo do debate

1. Escolha uma posição: **sim** ou **não**.
2. Reflita sobre as razões que o fizeram escolher essa posição.
3. O/A professor/a dividirá os alunos entre os que são a favor e os que são contra.
4. Junte-se aos que têm a mesma opinião que a sua. Discutam entre vocês as razões que os levaram a assumir essa posição: idéias, fatos, experiências...
5. Anotem as justificativas que vocês consideram mais fortes para sustentar sua posição, isto é, façam uma lista dos argumentos que irão usar no debate.
6. Escolham dois participantes para representar seu grupo como debatedores. Cada participante ficará com parte da lista de argumentos a ser apresentada.

### Figura 16- Debate

O debate, uma atividade de oralidade, é importante porque possibilita trabalhar a capacidade de argumentação dos alunos. Segundo Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004, p.248):

(...) o debate coloca em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade).

O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontá-las com outras mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por

restrições exteriores. Essas exigem antecipação e necessitam, portanto, de preparação, como aquelas descritas na atividade.

Porém, para transformar-se em objeto de ensino segundo Dolz, Schneuwly e dePietro (2004, p.275), é preciso levar em conta os seguintes aspectos:

- explicitar as regras e constatação, por meio das observações e análise das gravações efetuadas, utilizando, parcimoniosamente, a escrita como instrumento;
- intervir pontualmente, em momentos escolhidos, para lembrar as normas que é preciso ter em conta e para avaliar produção dos alunos;
- dar um sentido às atividades levadas a efeito na sequência, situando-se em relação ao projeto global da classe.

Quanto a esses aspectos, observa-se que os dois últimos papéis o professor não é solicitado a desempenhar, de acordo com o que está explicitado na atividade analisada. Não há nenhum tópico que indique como, quando ou porque o professor poderá intervir nem tampouco um sentido, finalidade ou objetivo para a realização da atividade.

Nesse volume, a prioridade de gêneros trabalhados é da ordem do relatar, seguido do narrar e do argumentar, de acordo com o agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p.60). Também, observa-se que a maioria das questões que trabalham ou fazem alguma referência à modalidade oral de linguagem, são as propostas de leitura expressiva e questões interpretativas às quais são solicitadas respostas orais.

Quanto à seção *Um bom debate*, constata-se que a maioria das propostas não apresenta orientação para o seu desenvolvimento em sala, nem tampouco uma finalidade prática para que o debate seja realizado pelos alunos. É importante, também, destacar que grande parte dos temas não é significativo para o aluno dessa faixa etária.

As leituras expressivas e as questões respondidas em voz alta trabalham, de certa forma, a modalidade oral de linguagem já que o aluno utiliza os recursos linguísticos e prosódicos para sua comunicação. Conforme afirmam Schneuwly e Dolz (idem, p.160):

A comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la (...).

É importante que o aluno tenha conhecimento que a comunicação oral se desenvolve não somente no plano verbal e vocal, mas também no plano gestual. Todos os elementos

citados e os recursos extralinguísticos (prosódia, silêncio, postura, gesto, mímica facial, distância e posição dos locutores) são constitutivos do ensino da oralidade. Não se deve esquecer das situações de interação verbal que restringem completamente as operações de produção verbal assim como sua interpretação.

A respeito das propostas na seção *Um bom debate* é preciso levar em conta que o gênero textual debate que desempenha papel importante na sociedade e tende a tornar-se necessário na escola atual, pertence às formas orais de comunicação. O tema precisa ser interessante, mas isso só não é suficiente; deve permitir uma controvérsia a propósito da qual coexistam opiniões diferentes e até opostas. Mesmo que o debate de opinião não vise a uma ação imediata, é significativo que o tema escolhido corresponda a um contexto real e se inscreva num campo em que o aluno sinta que pode ser levado a intervir, como o exemplificado anteriormente.

O Volume 7 (8º ano) é composto por 7 unidades. Os gêneros da unidade 1 são conto e epopeia. Como atividade oral é proposta a leitura em dupla de um texto desse gênero cujo objetivo “é que o aluno tenha contato com o texto original de uma epopeia em português”. Há algumas orientações para o aluno elaborar essa atividade. Não há sugestão para avaliação da atividade proposta.

Em *Um bom debate* é proposto que, após a leitura de uma letra de música, discutam sobre o tema. Não há orientação nem finalidade para que o aluno execute essa atividade.

Os gêneros da unidade 2 são da ordem do narrar: conto e romance. Em *Um bom debate* é sugerido que os alunos discutam uma questão referente ao texto lido, também sem uma finalidade prática para o aluno. Outra atividade, denominada de oral, é identificar as sequências discursivas no texto lido e responder em voz alta.

Em *Um bom debate* é proposta uma discussão a partir de uma afirmação polêmica, em que a classe se dividirá em dois grupos, que buscarão argumentos que defendem e contradizem a afirmação em questão. Não há orientação nem finalidade para o desenvolvimento da atividade.

O gênero da unidade 3 é crônica argumentativa. Uma atividade oral, no início da unidade, apresenta questões para serem respondidas em voz alta, ligadas a características do gênero e à compreensão de textos.

Em *Um bom debate* é sugerido que, após a leitura de duas letras de música, os alunos discutam questões relativas aos textos com pontos de vistas opostos. São oferecidos os passos

e orientações para a realização da atividade. Não há uma proposta para a avaliação nem a finalidade da atividade.

O gênero da unidade 4 é da ordem do expor: algumas formas de organizar o conhecimento. A unidade se inicia com uma atividade em que após a leitura de uma letra de música, o aluno terá que responder a questões em voz alta.

Como produção de texto é proposta uma Exposição Oral. Para a realização da atividade (p. 118) são apresentados passos e orientações para os alunos. Não é apresentada nenhuma sugestão de avaliação nem a finalidade para a elaboração do texto em questão, como pode ser visto na atividade destacada como exemplo (Figura 17).



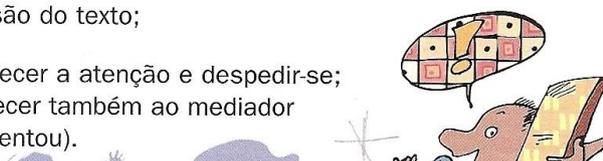
### Produção de texto

Prof./a: este é um exercício inicial para a exposição oral. Caso ache conveniente, esta exposição sobre o tema *Trabalho e consumo* pode ser ampliada com pesquisa em sites, revistas, jornais, livros indicados por professores de outras áreas.

#### Exposição oral

**Em grupos:** Exposição sobre o tema Trabalho e Consumo

- 1 Cada grupo fará um cartaz contendo os seguintes itens:
  - a. título e referência do texto: autor, publicação, etc.;
  - b. apresentação do texto por meio de tópicos que sintetizem cada parágrafo;
  - c. reprodução do esquema elaborado na seção *A construção do texto*.
- 2 Um aluno do grupo deverá preparar a exposição oral do texto, utilizando o cartaz para conduzir a fala sem se esquecer das idéias principais.
- 3 O aluno escolhido faz a exposição primeiramente para o grupo, devendo observar:
  - a. adequação da linguagem: lembrar que a exposição de um texto de caráter informativo deve privilegiar uma linguagem mais formal;
  - b. postura corporal e colocação de voz para que a exposição seja agradável e prenda a atenção dos ouvintes.
- 4 Ao fazer a exposição, o aluno deverá:
  - a. fazer uma breve saudação para os ouvintes, cumprimentando-os (outra opção é um mediador fazer uma rápida apresentação do aluno);
  - b. fazer uma introdução do tema (informar sobre o que vai falar);
  - c. apresentar o plano da exposição, mostrando o esquema que está no cartaz;
  - d. desenvolver sua fala com a maior clareza possível;
  - e. apresentar a conclusão do texto;
  - f. encerramento: agradecer a atenção e despedir-se; se for o caso, agradecer também ao mediador (pessoa que o apresentou).



### Figura 17 – Exposição oral

Apenas para o professor, é indicado que ele poderá ampliar a pesquisa caso seja necessário. Essa observação também deveria ser dirigida ao aluno, já que os autores o consideram como sujeito da aprendizagem. A atividade desenvolve a expressão oral, mas para que seja realmente significativa, deveria ter uma finalidade social ou prática para o aluno. No final do volume é apresentado um projeto de leitura que visa uma exposição oral. Nesse momento serão analisadas outras questões a respeito desse gênero.

Em *Um bom debate*, uma questão a respeito do tema da unidade provoca a discussão. São apresentados alguns passos para o desenvolvimento da atividade e uma orientação para o professor. Outra atividade é pesquisar, em grupo, sobre um determinado tema, para que, após a leitura desse material, elaborem argumentos a respeito do assunto e preparem um debate com mediação e regras. Para essa atividade são apresentados passos e orientações para os alunos e para o professor. Não há uma proposta de avaliação da atividade a ser feita pelos alunos.

Como *Ampliação de leitura*, após a leitura de uma letra de música, o aluno deverá fazer outra atividade oral, que consiste em fazer uma leitura em grupo e em voz alta do texto.

O gênero da unidade 6 é o texto publicitário: Publicidade: uma forma de persuadir. A unidade se inicia com uma atividade denominada oral em que os alunos deverão responder em voz alta algumas questões propostas sobre os textos.

Em *Um bom debate*, na atividade analisada a seguir, (p. 176) é proposta uma discussão sobre um tema abstrato e subjetivo a partir de um texto publicitário e de um pensamento de uma personalidade (ANEXO O). Em seguida são fornecidas orientações para a realização da atividade e no final, os alunos deverão apresentar uma conclusão.

Essa atividade possibilita desenvolver a capacidade de argumentação, de expor um ponto de vista, refutar, contrapor. Mas faltam aspectos importantes e que precisam ser levados em conta, o que reduz a atividade a um trabalho voltado para o conteúdo, já que não aborda as formas de linguagem. É preciso trabalhar sobre o conteúdo inscrito numa forma.

O gênero da unidade 7 é o poema. Como atividade oral é proposta uma leitura “bastante” expressiva e em voz alta. Outra atividade oral é o Sarau (p. 218). Para sua realização são apresentados os passos que deverão ser seguidos pelos alunos. Não há

nenhuma proposta ou sugestão para a avaliação da atividade, como também nada que explique a finalidade da mesma (Figura 18).

forem percebendo.

**Atividade oral**

**Sarau**

Jograis e declamação de poemas

Depois de estudar os recursos que conferem musicalidade aos poemas, nada melhor do que praticá-los por meio da interpretação oral expressiva. Vamos declamar e fazer jograis com os poemas lidos.

Ler com expressividade é também uma forma de compreender melhor os textos.

- 1** Alguns alunos escolherão um poema para recitá-lo individualmente. Outros formarão grupos para preparar e apresentar um dos textos sob a forma de jogral:
  - *Tempo rei*, de Gilberto Gil; *Prof/a: a sala poderá ser dividida em cinco grupos.*
  - *O tempo é um fio*, de Henriqueta Lisboa;
  - *O tempo roda gira*, de Carlos Nejar;
  - *Rotação*, de Flora Figueiredo;
  - *“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”*, de Luís de Camões.
- 2** Na preparação da apresentação dos textos — individual ou em grupo —, deve-se explorar a voz ou jogo de vozes de modo a destacar:
  - os recursos de sonoridade: aliterações, assonâncias, repetição de palavras, rimas...;
  - o refrão, se houver;
  - as pausas expressivas em momentos adequados para os sentidos do texto;
  - as idéias mais importantes;
  - o encadeamento dos versos, quando isso for importante para o sentido.
- 3** Durante a preparação, dedicar tempo e atenção à articulação clara das palavras. Se houver falhas de articulação, a compreensão ficará prejudicada.

**Figura 18- Sarau**

A leitura expressiva é importante para que o aluno se aproxime de textos poéticos e perceba, através dela as diversas possibilidades de sentido, como está descrito na atividade. Porém ela não deve estar solta, fora de um contexto e sem nenhuma finalidade específica, como é o caso.

Outras atividades denominadas como modalidade oral são responder questões ligadas ao texto lido e a leitura em voz alta de um poema com a finalidade de verificar os recursos de sonoridade e os efeitos de sentido.

Em *Um bom debate* é proposto ao aluno que reflita e debata sobre uma questão abstrata, após ler dois textos em que escritores famosos se posicionam sobre o assunto. O

tema abstrato e subjetivo, que se encontra em grande número das propostas na seção *Um bom debate*, não provoca o envolvimento dos alunos na discussão, o que torna a atividade mecânica e desinteressante.

Observa-se também que um grande número dessas propostas não apresenta os passos e as orientações necessárias para sua realização. Consequentemente os alunos podem apresentar dificuldades em melhorar a capacidade de defender um ponto de vista, uma escolha, além de se perder uma grande oportunidade de trabalhar efetivamente uma das formas mais úteis para desenvolver um melhor domínio da modalidade oral de linguagem.

Nesse volume, ao final é apresentado o Projeto de Leitura: Exposição Oral centrada em textos de informação e de divulgação científica – Marcas do tempo (p. 28 a 40). A exposição oral é um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos para o público-alvo e também para quem a apresenta.

Para elaborar esse conteúdo, os alunos precisam ter acesso a fontes diversificadas de informações, a seleção dessas informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral, atividades que devem ser orientadas pelo professor e que constituem um primeiro nível de intervenção didática.

O exemplo a seguir, retirado da página 36 desse projeto, traz todas as orientações que devem ser seguidas pelo aluno para a realização de uma exposição oral (Figura 19).

## 1. Exposição oral

atividade  
individual e em  
grupos para a  
sala de aula

**Objetivos**

- Socializar o conhecimento produzido pela leitura.
- Estimular reflexões acerca das problematizações resultantes do estudo e da pesquisa.
- Exercitar a oralidade em situação formal.
- Exercitar a leitura e a produção de texto não-contínuo (esquema).

**Material**

- Orientações sobre como apresentar uma exposição oral (Unidade 4, p. 118 do livro).
- Esquema e roteiro de apresentação produzidos pelos grupos para a exposição oral.

**Etapas**

1. Rer ler as orientações para exposição oral, na Unidade 4, p. 118 do livro, para preparar as apresentações.
2. Marcar dia e hora para as apresentações.
3. Destacar os cuidados necessários que uma exposição oral requer, chamando a atenção de todos para os seguintes *critérios* a serem considerados:
  - sintonia entre os participantes do grupo ao realizar a exposição;
  - cuidados com a linguagem verbal oral: linguagem mais formal, uso de termos mais precisos e científicos (evitar gírias);
  - cuidados com a postura corporal e com a impostação/ modulação de voz;
  - preparo antecipado de material de apoio (cartazes com fotos, esquemas; transparências; *power point* para apresentação em *data show*, ou outros recursos visuais acessíveis aos alunos. Orientar os alunos para que esse tipo de material tenha qualidade gráfica e o máximo de rigor conceitual e factual.
4. Mediar as apresentações, fazendo a abertura da exposição de cada grupo, estimulando a participação de todos os alunos da classe na troca de informações e de questionamentos.
5. Estimular a auto-avaliação do grupo que apresenta.
6. Estimular comentários críticos da classe sobre a exposição de cada grupo, a partir dos *critérios* do item 3.
7. Fazer o encerramento da seqüência de exposições, complementando informações e estimulando a continuidade da pesquisa sobre novos conhecimentos.

**Figura 19 - Exposição oral**

Para Vygotsky (1934, p.88 apud Dolz<sup>2</sup> e Schneuwly,44) “a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica em um processo por meio da qual as crianças acedem à vida intelectual daqueles que as cercam”.

Levando em conta essa concepção, é possível afirmar que o desenvolvimento na idade escolar só se torna possível graças ao ensino e a aprendizagem intencionais – fato que o projeto citado acima contempla – que supõem um pré-enquadre da situação e uma tomada de consciência por parte dos participantes: o professor e seus alunos.

A aprendizagem intencional frequentemente se realiza em meio institucional, principalmente aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal. Essas realizam-se especialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os

alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão, situação da exposição oral aqui analisada.

Os especialistas Dolz, Schneuwly, de Pietro e Zahnd (2004, p.216) afirmam sobre a exposição oral que:

Esse gênero caracteriza-se também por seu caráter bastante monológico (Roulet *et al.*1985)e,por isso,necessita, por parte do expositor, um trabalho importante e complexo de planejamento, de antecipação e de consideração do auditório.

Observa-se que na atividade analisada todos esses aspectos foram contemplados no material oferecido no livro do aluno. Apenas o que poderia ser diferente é o público–alvo ao qual a exposição oral é destinada: os próprios colegas, o próprio grupo que também teve acesso a todas as informações do aluno “especialista”. Esse fator é importante para a manutenção do interesse do auditório. Se já sabem o que vai ser falado, o que irão aprender?

A intervenção didática no trabalho sobre a exposição deve, portanto, levar em conta as dimensões comunicativas que lhe são próprias e que visam a transmissão de um saber a um auditório, mas também questões ligadas ao conteúdo, além, é claro, de aspectos mais técnicos, como procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero.

A oralização da exposição comporta também diversas características que fazem parte integrante do modelo didático e devem ser objeto de um trabalho em sala de aula. O falar alto e distintamente, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto, favorecem uma boa compreensão. Segundo Dolz, Schneuwly, de Pietro e Zahnd (2004, p.225):

(...) a oralização participa também da retórica textual: captar a atenção da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. E a oralização contribui também para a estruturação da exposição, particularmente quando a voz marca uma mudança de nível textual: passagem do texto ao paratexto; introdução de um exemplo etc.(...) a oralização inclui a gestualidade, a cinestésica, a proxêmica: um certo gesto que ilustra o propósito, como uma postura que cria a convivência; a mão que escande as partes etc.

Esse volume mantém as características dos demais quanto às atividades que trabalham a modalidade oral de linguagem. A leitura expressiva é solicitada na grande maioria das unidades que, por sua vez, em seu interior apresentam atividades que solicitam que o aluno responda oralmente a inúmeras questões. Também há a proposta de um sarau e de uma exposição oral sem objetivo, sem finalidade e sem procedimento avaliativo nem para o professor nem para o aluno.

O Volume 8 (ou 9º ano) também é composto por 7 unidades. A unidade 1 apresenta como tema, Escolhas de linguagem e efeito de sentido, fugindo da questão de gênero. A primeira atividade oral consta de questões de interpretação para serem respondidas em voz alta. A segunda questão, em dupla, solicita que os alunos leiam a transcrição de uma conversa, identificando “o turno da fala” de cada um dos interlocutores, dando ênfase e entonação adequada à situação comunicativa.

Após a leitura de um segundo texto, também é solicitado ao aluno que o leia em voz alta, “com a entonação e a expressividade que consideram adequada”. O objetivo, explicitado para o professor, seria fazer com que o aluno estabeleça “hipóteses em relação ao contexto e a situação criados pela sequência de frases”.

Depois, em dupla, deverão verificar e anotar uma frase feita ou clichê que tenham ouvido recentemente, criar um diálogo empregando seis dessas “frases-clichês” e apresentar oralmente esse diálogo aos colegas.

Em *Um bom debate*, é solicitado que o aluno dê sua opinião sobre o que é preciso para uma boa comunicação, exemplificando sua posição a partir dos textos lidos, ouvindo os demais colegas e comparando as opiniões. Depois, deve registrar as conclusões.

Em *A construção do texto* (p. 33), é trabalhado Sequência Conversacional. Na atividade, analisada a seguir (p.34), em que predomina o uso da modalidade escrita de linguagem, o aluno deverá identificar: expressões próprias da linguagem coloquial, especialmente da língua falada; uso de frases feitas (clichês) apenas para não perder o contato com o interlocutor; pausas ou interpretações, elementos característicos da modalidade oral de linguagem (Figura 20).

2 Num texto, os diálogos entre personagens constituem uma **seqüência conversacional**. O quadro abaixo apresenta os elementos de uma seqüência conversacional:

- a. interação entre pelo menos dois falantes ou dois **interlocutores**;
- b. uma **situação** ou um **contexto** em que a conversa se dá;
- c. ocorrência de pelo menos uma troca de falantes, isto é, pelo menos uma vez a palavra passa de um interlocutor para outro: cada vez que um dos interlocutores toma a palavra, dizemos que é um **turno de fala**;
- d. em textos escritos, emprega-se geralmente o travessão para indicar a mudança de turno de fala.

3 No texto *Circuito fechado* (3), há expressões de cumprimento habitualmente empregadas, equivalentes às expressões utilizadas na letra da música *Sinal fechado*. Transcreva-as.  
 "Muito prazer", "Bem obrigado, e você?", "Boa tarde, como está o senhor?", "Tudo bem, tudo legal?"

4 Pode-se afirmar que houve a mesma intenção no emprego das expressões de cumprimento no texto *Sinal fechado* e no uso das expressões transcritas do texto *Circuito fechado* (3)?  
 Explique. Não, pois o emprego dessas expressões no texto *Circuito fechado* (3) tem a intenção de fazer uma crítica às situações do cotidiano, em que as pessoas conversam muitas vezes de forma mecânica, sem que sua fala seja significativa. Na letra de música, o uso expressa um momento efetivo de encontro.

5 Pode-se caracterizar o texto *Circuito fechado* (3) como uma seqüência conversacional?  
 Explique. Sim, pois todas as frases e expressões presentes no texto são de uso em situações de conversa e supõem interlocutores, em presença ou pelo telefone.



**Figura 20- Sequência conversacional**

No texto analisado – letra de música – as questões são insuficientes para que o aluno possa compreender, de forma significativa, todos os elementos que compõem uma seqüência conversacional. As questões abordam expressões próprias da linguagem coloquial, frases feitas ou clichês, pausas ou interrupções, aspectos constitutivos de um texto conversacional, mas não aborda nenhum dos elementos de uma seqüência conversacional.

Castilho (1998, p.13) afirma que:

(...) não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo na aquisição da língua escrita.

Na verdade, a mera abordagem de um tópico como seqüência conversacional mostra que vem-se criando, por parte dos autores de livros didáticos de língua portuguesa, a

consciência de que a oralidade tem um papel no ensino da língua e, nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que:

(...) a questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. (...) (p. 25).

Não se pode analisar uma sequência conversacional, sem levar em conta como se instaura a conversação, sua adequação à situação comunicativa, quem são os interlocutores, que papéis exercem, sobre qual tema discorrem e como organizam suas falas.

Dentre os estudos sobre a oralidade, Fávero, Andrade e Aquino (2000, p.16) destacam o de Ventola (1979). Ele propõe um modelo de organização conversacional a partir de conversações espontâneas, valorizando as seguintes variáveis: tópico ou assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso.

Esse modelo justifica o fato de não se trabalhar apenas com elementos linguísticos que se apresentam no texto falado, visto que, por exemplo, o aspecto interacional pode determinar a estrutura da conversação. A produção de um texto falado corresponde a uma atividade social que requer a coordenação de esforços de pelo menos dois indivíduos que têm algum objetivo em comum.

Para participar de atividades dessa natureza, são precisos conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical, pois as atividades conversacionais têm propriedades dialógicas que diferem das propriedades dos enunciados ou dos textos escritos. Na verdade, para tomar parte – interagir – numa conversação, é necessário que os participantes consigam inferir do que se trata e o que se espera de cada um.

Assim, para que haja entendimento entre os interlocutores, é preciso que eles sejam coerentes no que dizem e, principalmente, saibam sobre o que dizem (tópico discursivo). Para Fávero (1992 *apud* Fávero, Andrade e Aquino 2000, p.34):

“O texto conversacional é coerente: o problema é que como ele obedece a processos de ordem cognitiva, muitas vezes, se torna difícil detectar marcas linguísticas e discursivas dessa coerência, pois ela geralmente não se dá com base nessas marcas, mas na relação entre os referentes; daí a importância da noção de controle referencial estabelecida com base na organização tópica, e é por isso que o estudo do desenvolvimento dos tópicos vem adquirindo cada vez mais ênfase, possibilitando análises discursivas que envolvem um maior número de fatores”.

No estudo de uma sequência conversacional também é necessário se falar nos marcadores conversacionais, elementos que desempenham uma função interacional na fala e podem ser produzidos tanto pelo falante como pelo ouvinte. Esses marcadores podem ser verbais, prosódicos (as pausas o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos de vogais etc.) e não-linguísticos, também chamados de paralinguísticos (o riso, o olhar, a gesticulação que exercem uma função fundamental na interação face a face).

Os gêneros da unidade 2 são a crônica e o conto. A atividade oral solicitada no início dessa atividade é a de responder, oralmente, questões relacionadas aos textos. Na seção denominada *Apreciação do estilo* há uma atividade oral em que o aluno é solicitado a “conversar” sobre questões específicas relacionadas à construção do texto e apresentar conclusões para o grupo.

O gênero da unidade 3 é romance: uma narrativa de longa duração. Na *Produção de texto* é trabalhada a criação de uma sequência conversacional, levando em conta aspectos específicos daquela situação comunicativa, como: contexto sócio-histórico; circunstâncias de publicação; enredo e caracterização dos personagens; marcas da fala no escutar. Em seguida, deverá registrar no caderno e comparar as criações com as do colega e apresentar a que selecionar para a classe. Devem analisar as semelhanças e diferenças entre as produções e verificar que elementos de cada um dos alunos foram importantes para a construção do respectivo diálogo.

Em *Um bom debate* (p. 108) é solicitado que o aluno discuta uma questão polêmica e expresse sua opinião, lembrando-se de “respeitar o ponto de vista de seus colegas”. Para enriquecer o debate, é solicitado “que ouçam o que pensam as pessoas mais velhas e tragam essas opiniões para o debate em classe”.

O gênero da unidade 4 é a entrevista. Após a leitura de uma entrevista, o aluno deverá responder, oralmente, questões relacionadas ao conteúdo da entrevista. Antes da leitura de outro texto do mesmo gênero, é solicitado que, a partir da frase-título da entrevista, o aluno estabeleça hipóteses sobre o entrevistado. Após a leitura, numa atividade oral, o aluno deverá verificar se as hipóteses foram ou não confirmadas e também outras questões relacionadas ao conteúdo da entrevista.

Em *Outras linguagens*, como atividade oral, o aluno deverá analisar e responder em voz alta, questões referentes a uma obra de arte – pintura.

Em *Um bom debate* a atividade proposta é um debate com mediação (p. 138). Para essa atividade, que será analisada a seguir (ANEXO P), é apresentado um roteiro de trabalho

para o aluno, que consta de três partes. A última delas se refere à avaliação e deverá ser feita por escrito, seguindo um roteiro. Em seguida, é sugerido ao professor que faça um levantamento dos itens avaliados pelos alunos, levando-os em conta para a organização do próximo debate.

Esse debate apresenta, como ponto de partida, uma questão considerada polêmica pelas autoras. Para o seu desenvolvimento, são apresentados todos os passos que deverão ser seguidos pelos alunos em cada uma das etapas, incluindo, itens para a avaliação do processo desenvolvido durante a atividade. Esse gênero pertence claramente às formas orais de comunicação – o que não significa que a escrita esteja ausente – e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação.

O objeto de um debate é sempre uma questão controversa para a qual soluções, opiniões e exemplos diversos são previstos. Tendo posições diferentes em relação à questão colocada, não necessariamente contraditórias, cada participante do debate pressupõe nos outros – participantes ou ouvintes – a faculdade da razão e a vontade de encontrar, através do raciocínio uma solução coletivamente aceitável para a questão em pauta. Também está pronto para colocar em jogo sua posição, que provavelmente evolui, se modifica e se transforma durante a atividade.

O debate é constituído pelo conjunto das intervenções. Cada uma delas esclarece, amplia a questão controversa, o que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) modificar ou ratificar, através da escuta, da consideração e da integração ao discurso do outro, sua posição inicial.

O debate, como trabalho escolar, deverá enfatizar, essencialmente, os modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de modalização de enunciados; a possibilidade de cada um intervir livremente quando quiser; a capacidade de centralizar-se nos temas em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram; o respeito à palavra dos outros e a integração desta ao próprio discurso.

O tema proposto como discussão na atividade analisada não leva a uma decisão, mas a uma colocação de posições controversas, visando, provavelmente, influenciar a posição uns dos outros. A escolha do tema é, realmente, muito importante para o sucesso da atividade.

Segundo Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004, p.262), quatro dimensões devem ser levadas em conta na escolha dos temas:

uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;

uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;  
 uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;  
 uma dimensão didática, que demanda que o tema seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens.

Levando em conta esses aspectos, percebe-se que o tema proposto na atividade analisada contempla a dimensão psicológica, pois trata de uma questão que envolve emocionalmente o jovem, a realização dos sonhos; a social, já que pode suscitar questões ligadas à realidade social de cada um. Por exemplo, nem sempre o trabalho, a necessidade mais imediata de sobrevivência permite a realização dos sonhos. Porém não contempla a cognitiva, pois não traz desafios para a aprendizagem de novos conhecimentos e, conseqüentemente, a dimensão didática, já que não possibilita a ampliação progressiva de conhecimento.

Na *Produção de texto* os alunos deverão elaborar uma entrevista, atividade apresentada a seguir (pp. 156, 157) a partir de uma questão já determinada. Para sua realização é dado ao aluno um roteiro para que ele possa elaborar o trabalho. Há também itens específicos para a avaliação e circulação do texto (ANEXO Q).

Para que a atividade seja desenvolvida, são fornecidas no livro do aluno, todas as orientações necessárias à sua realização, que vão desde a preparação até a circulação do texto, passando pela avaliação. A entrevista consiste em fazer falar essa pessoa *expert* a respeito de uma questão -Vocação e realização pessoal-, com o intuito de comunicar as informações a terceiros.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.86), esse gênero pode facilitar a aprendizagem do papel de mediador, da co-gestão e da regulação da conversa formal. Para isso é preciso levar em conta:

1. O estudo do *papel do entrevistador*, concebido como mediador numa situação de comunicação entre um entrevistado, especialista num domínio particular, e um público destinatário, geralmente iniciante, constitui um meio para desenvolver o comportamento interativo verbal dos alunos. Nesse caso, o ensino organizado da entrevista contribui para a construção de uma representação de um papel público diferente da identidade privada dos interlocutores. (...)
2. O estudo da *organização interna da entrevista*: as diferentes partes que compõem a estrutura canônica global de uma entrevista (abertura, fase de questionamento ou núcleo e fechamento) e a planificação da fase de questionamento permitem uma aprendizagem de algumas características essenciais do gênero entrevista, aliadas ao papel de entrevistador.

3. O trabalho sobre a *regulação local* no decurso da entrevista, dos turnos, a formulação de questões e a utilização, por parte do entrevistador, de intervenções rápidas permitem dar corpo, continuidade e retomada ao tema abordado pelo entrevistado, com novas questões ou comentários.

Analisando a atividade, percebe-se que todos esses aspectos são contemplados, de forma efetiva, e permitem que o aluno ultrapasse as formas de produção oral cotidianas e se aproprie de formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores, como é o caso da entrevista, uma das formas do oral que, dificilmente são aprendidas sem intervenção didática.

O gênero da unidade 5 é o editorial. A atividade oral solicitada é que os alunos deverão escolher entre alguns argumentos o mais consistente para a defesa de sua posição em relação a um assunto polêmico, apresentá-lo aos colegas justificando sua escolha e, se necessário, elaborar outro argumento ou contra-argumento para a opinião apresentada. Em seguida, a partir de frases /opiniões, os alunos deverão criar dois argumentos.

Na seção *Um bom debate*, é sugerido aos alunos que, em duplas, conversem a respeito de um tema polêmico e, após apresentarem para o grupo suas conclusões, registrem-nas no caderno. Em seguida, os alunos deverão listar ações que possam ser desenvolvidas pela escola, fazer um cartaz com a conclusão e/ou transformá-lo em folhetos para serem distribuídos na escola.

O gênero da unidade 6 é o artigo de opinião. Após leitura de textos com opiniões divergentes sobre o mesmo tema, é apresentada, na seção *Um bom debate* uma questão polêmica atual. Para o desenvolvimento dessa atividade são apresentados passos para o aluno, assim com um item específico para a avaliação da atividade feita pelos alunos.

Na seção *Língua: usos e reflexão* a introdução ao fato linguístico Concordância é feita com leitura de uma letra de música regional e são feitas questões relativas à concordância no texto. Em uma delas, atividade destacada como exemplo (p. 187), é solicitado ao aluno que faça a “adequação à concordância de variedade formal”. Há, para o professor, uma observação pertinente ao preconceito linguístico e a adequação de linguagem ao texto (Figura 21).

- 1 Observe como é feita a concordância no texto:

“O sertão esturricou, fez os açude secar”  
 “Hoje nas terra do sul,”  
 “As água corre dos olho”

3. Prof./a: é fundamental discutir a pertinência dos usos da linguagem regional ou informal nos contextos sociais em que são produzidas. Ressaltar a expressão da identidade regional que a linguagem permite revelar e refletir sobre o preconceito linguístico. Analisar com os alunos que a linguagem não está errada: ela apenas não segue as normas da língua padrão (a de mais prestígio social), que são resultantes de convenções sociais. Portanto, não há erros no texto, mas marcas da língua popular e regional. Pode-se enfatizar a carga de emoção, de lirismo que a linguagem espontânea e fluida imprime ao texto.

- 2 Leia esses versos e faça a adequação à concordância da variedade formal.

O sertão esturricou, fez os açudes secar/ secarem/ Hoje nas terras do sul.../ As águas correm dos olhos...

- 3 Na sua opinião, o poeta deveria ter escrito em linguagem formal? Justifique.

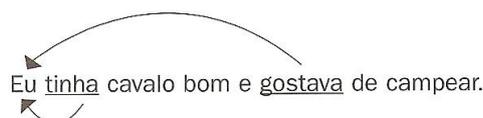
A concordância entre os termos e o núcleo a que eles se referem pode ser:

a. nominal:



O artigo, o adjetivo e o pronome concordam em gênero e número com o substantivo que acompanham.

b. verbal:



Os verbos *tinha* e *gostava* estão concordando com o sujeito a que se referem (*eu*) em pessoa e número.

Na linguagem mais informal a concordância menos observada é a do plural. O falante coloca a marca de plural em apenas um dos termos, não sentindo por isso necessidade de marcar os demais. Observe:

... fez os açude secar

... dos olho



## Figura 21 – Concordância

Embora a observação seja de extrema importância, é imprescindível destacar dois aspectos: primeiro que ela só é dirigida ao professor e segundo, que não há, na elaboração da atividade, nenhuma questão que se refira à pertinência dos usos da linguagem regional, da informal, da expressão de identidade regional, ao preconceito linguístico e outros aspectos descritos na observação para o professor.

O repertório verbal da comunidade brasileira é muito amplo e diferenciado e os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. A nossa escola é pródiga em adotar comportamentos prescritivos e não é raro que professores elejam estruturas da linguagem

coloquial, de uso generalizado, e as combatam com veemência, o que às vezes implica distorções nas prioridades pedagógicas do ensino da língua materna.

As variedades linguísticas no Brasil caracterizam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez, que representam um *continuum* horizontal, cuja variação vai depender de fatores diversos, tais como mobilidade geográfica, grau de instrução, entre outros. A escolha de determinado grau de formalidade na fala depende, basicamente, do papel social que o falante desempenha em cada ato de interação verbal.

Em qualquer circunstância, porém, há pelo menos três fatores determinantes dessa seleção: os participantes da interação, o tópico da conversa e o local onde ela se processa. O falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situações.

Observa-se, entretanto, que os registros ou estilos a que uma pessoa tem acesso são em função de sua posição na hierarquia social. Assim sendo, os indivíduos que não têm bastante competência na variedade de prestígio também se veem severamente limitados na sua participação em eventos de fala públicos e formais. É dentro dessas restrições que se deve interpretar a característica de fluidez e permeabilidade no repertório verbal encontrada na sociedade brasileira.

A atividade analisada trabalha a concordância nominal e verbal a partir de um texto numa linguagem regional. Na questão 3, as autoras pedem a opinião do aluno sobre a adequação do tipo de linguagem, mas a maneira sutil não leva à reflexão de aspectos como a questão de identidade, o espaço cultural, geográfico e social que o falante e sua posição ocupam.

É importante que a variedade de prestígio seja ensinada nas escolas, mas que paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da variedade de prestígio significa uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que poderá empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da sua situação de fala.

Muito embora os preconceitos linguísticos não tenham desaparecido, a sociolinguística fornece munição teórica e tecnológica para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares comecem a se preocupar com a adequação de seus métodos a peculiaridades

linguísticas e culturais de seus alunos que não pertençam às camadas dominantes da sociedade.

O ensino da norma-padrão a falante de variedades populares não gera necessariamente uma situação de conflito. É possível, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.206) ensiná-la sem criar uma situação conflitiva, desde que seja implementada em sala de aula uma pedagogia culturalmente sensível. A autora reforça o seu ponto de vista com a afirmação de Hymes (1972: apud Bortoni-Ricardo) que observou:

As crianças podem de fato ser “linguisticamente deficientes” se a linguagem de sua competência natural não é a da escola; se os contextos que estimulam ou permitem o uso desta competência estiverem ausentes da escola; se os professores com que usam a língua e as formas como o fazem estão ausentes ou proibidas na escola. A situação das crianças, sem dúvida, é muito pior do que uma situação de deficiência se sua competência normal é punida na escola. Podemos falar mais apropriadamente de “repressão”.

O gênero da unidade 7 é o manifesto. Após a leitura de um texto do gênero é proposto que o aluno responda oralmente questões referentes à compreensão do texto e sua construção. Ele deverá pensar numa possível aplicação do texto no seu cotidiano. Mais adiante, após a leitura de outros textos é sugerido que o aluno responda oralmente a questões do texto lido.

#### **5.2.2.2 Coleção Tudo é linguagem: considerações finais**

Com base no levantamento das questões nos volumes dessa coleção, constata-se que a maioria das atividades orais são, na verdade, atividades de oralização. As respostas e em voz alta a questões, a leitura em voz alta de poemas e outros textos entre algumas das atividades propostas, desenvolvem os aspectos prosódicos da modalidade oral mas não tornam a língua falada um objeto de ensino e aprendizagem, nem fazem com que o aluno reconheça e estude suas especificidades.

Os estudiosos da língua afirmam que é preciso reconhecer “a língua falada como objeto de ensino”, e que é necessário estudar as suas especificidades no espaço escolar. De acordo com os PCN é imprescindível que a escola trabalhe a língua falada, a variação linguística, a leitura e produção de textos orais. Segundo os PCN (p.25):

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados e fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar por si a tarefa de promovê-la.

Para um trabalho que vise a produção de textos orais, os Parâmetros determinam (p.58) que sejam contemplados os seguintes aspectos:

- planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

Observa-se nas atividades analisadas, que a maioria não contempla esses aspectos ou os faz em parte. O livro didático apresenta propostas que ensinam o aluno a utilizar a linguagem oral, mas precisa criar situações reais de uso para que essas atividades façam sentido de fato.

Seria significativo se todos os autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa conseguissem, efetivamente, mostrar qual o sentido de se ensinar diferentes gêneros textuais, mostrar como o professor pode desenvolver a noção de gênero e as coerções impostas pelo modelo e, ao mesmo tempo, levar em conta a variabilidade sócio-histórica e cultural que lhe é inerente como também apresentar propostas para uma didática de língua assentada no estudo dos gêneros.

Essas e outras questões parecem ser uma preocupação das autoras dessa coleção. Elas também objetivam seguir as determinações dos PCN que configuram o gênero como objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna em leitura e produção e indicam o lugar do texto (oral/escrito) como materialização de um gênero-unidade de trabalho e, logo, suporte de aprendizagem de suas propriedades.

Conforme observou Bakhtin (1992, p. 279) *apud* Brandão p.43:

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.

É preciso que as autoras da coleção Tudo é linguagem adéquem algumas das atividades propostas de forma que o aluno possa, não só trabalhar a capacidade de falar em geral, como também desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar. Somente dessa forma o aluno terá acesso a usos de linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

### **CONSIDERAÇÕES GERAIS**

Esse trabalho de pesquisa teve dois propósitos: diagnosticar a situação da língua falada e da variação linguística nas coleções “Entre Palavras” e “Tudo é linguagem” do Ensino Fundamental e verificar se as práticas de linguagem sugeridas pelos manuais didáticos e /ou pelos professores de língua materna possibilitam ao aluno, entre outras: compreender que a fala é uma modalidade de língua, com características próprias; utilizar gêneros orais formais, em situações reais de usos, conscientizando-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão desses gêneros; apreciar criticamente os diversos usos de linguagem e seus efeitos; expressar-se através dos mais variados registros.

Os depoimentos de professores acerca das seguintes questões – No programa de sua escola está previsto o ensino da modalidade oral de linguagem e de variação linguística? O que é ensinar oralidade para você?- mostram o que o professor pensa a respeito dessas questões e que atividades desenvolve a partir dessa concepção.

A realidade é que nas escolas, principalmente as públicas, boa parte delas deteriorada, como algumas das que foram visitadas pelo pesquisador, trabalham professores mal formados e mal pagos, muitos deles intimidados pela violência urbana (até dos próprios alunos) e obrigados a se desdobrar em múltiplas jornadas de trabalho. No tocante à língua, observa-se que alguns desses docentes, devido a dificuldades financeiras, tiveram pouco contato em seu ambiente familiar e escolar, com a norma-padrão tradicional e/ou com a cultura livresca.

O surpreendente é que mesmo diante desse quadro é possível encontrar professores comprometidos com o seu trabalho em sala de aula. Desenvolvem atividades em que

priorizam a língua materna em sua situação de uso e a concepção da língua como um instrumento de interação social.

À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho de reeducação sociolinguística de seus alunos e de suas alunas. Isso significa utilizar o espaço e o tempo escolar para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social e das múltiplas escalas de valores empregadas a todo momento nas relações com as outras pessoas por meio da linguagem.

Mas deve-se destacar que a reeducação sociolinguística dos alunos e das alunas passa, inevitavelmente, pela reeducação sociolinguística do próprio professor, da própria professora. Diante do quadro apresentado, constata-se o quanto é difícil para o professor se reeducar e, conseqüentemente, modificar a sua prática pedagógica, o que pode ser percebido nos dados levantados pelo questionário e posteriormente analisados.

Na análise das coleções, quanto à seleção de textos, percebe-se que, em ambas, há, efetivamente, uma grande variedade de gêneros para leitura e produção. Nota-se, porém, uma ausência de um respaldo teórico esclarecedor, de modo que o professor e aluno possam identificar aqueles que têm características comuns ou possam ser classificados como de algum tipo específico.

Quanto às atividades propostas, denominadas como atividade oral, elas são, em sua maioria, de oralização, como pode ser observado no quadro a seguir:

Coleção “Tudo é Linguagem”:

Volume	Atividades	
	Oralização	Oralidade
5	31	10
6	25	12
7	17	06
8	22	05

Coleção “Entre Palavras”:

Volume	Atividades	
	Oralização	Oralidade
5	25	12
6	29	06

<b>7</b>	16	05
<b>8</b>	14	04

Os PCN fazem forte apelo ao gênero como objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna em leitura e produção e indicam o lugar do texto oral e escrito como materialização de um gênero e como suporte de aprendizagem de suas propriedades. Acrescentam que as propostas devem apresentar atividades que possibilitem focar em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.

Constata-se que a maioria das atividades analisadas não cumprem essa finalidade. Pode-se dizer que, dessa forma, o trabalho com gêneros textuais deixa de tornar-se uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.

É importante também que os alunos possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante. Dessa maneira o trabalho com gêneros poderá ser uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva.

O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica nem a dimensão dialogal que um gênero estabelece com o outro no espaço do texto. A abordagem deve respeitar a especificidade de cada gênero, não apagando as diferenças com um tratamento generalizante e redutor.

Diante dos dados levantados para análise dessa questão, constata-se que um trabalho de reflexão que articule todos os demais aspectos em torno dos gêneros orais ainda não é uma realidade. O caráter inovador das orientações e pesquisas na área, uma orientação mais precisa para os professores, a ausência de materiais específicos que auxiliem e orientem o professor nessas abordagens podem ser considerados como alguns dos fatores responsáveis por essa realidade.

O trabalho desenvolvido a partir de diversos gêneros, principalmente aqueles pertencentes à modalidade oral de linguagem que circulam na sociedade, deve ser uma prioridade para os autores de livros didáticos. O aluno, na sua prática escolar deve ser exposto à pluralidade dos discursos que circulam no seu cotidiano ou que fazem parte da sua cultura.

Outro aspecto também de grande relevância e analisado com base nas atividades propostas é o trabalho com a modalidade oral de linguagem. Sabe-se que o desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do ensino fundamental e é preciso que se torne um objeto de ensino e aprendizagem para os alunos.

A pesquisa revelou que é comum escolas adotarem comportamentos prescritivos e não é raro que professores elejam estruturas da linguagem coloquial, de uso generalizado, e as combatam com veemência. Essas ações às vezes trazem distorções nas prioridades pedagógicas do ensino da língua materna. Constata-se, assim, que a escola brasileira ocupa-se mais em reprimir do que em incentivar o emprego criativo e competente do português.

Por sua vez, o livro didático, legitimado pela escola e pela sociedade, define, para professores e alunos, com base em determinações superiores, como por exemplo, os programas do Ministério de Educação e Cultura, o Programa Nacional do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o que e como se deve ensinar/aprender. Também estabelece um perfil para aluno e professor, de modo que todos, sem exceção, ali devam encontrar o objeto para saciar sua sede de conhecimento.

Professor e aluno não são, assim, vistos como sujeitos situados política e ideologicamente, ocupantes de “lugares” específicos numa dada sociedade. Parece que o desprestígio dado a questões ligadas à educação se transferiu igualmente para a própria atividade docente, para a figura do professor. Esse fator é altamente prejudicial para a educação em nosso país.

Bagno, um dos autores tomados como referência para a fundamentação teórica dessa pesquisa, alerta para a necessidade de uma mudança no ensino, sugerindo que todos os envolvidos com o ensino da língua materna, deveriam fazer a si mesmos as seguintes perguntas: “O que é ensinar português? Que objetivo pretendemos alcançar com nossa prática em sala de aula?” (Bagno, 2005, p.69).

Hymes (1966), por sua vez, alerta que há uma fundamental diferença entre o que não é dito porque o falante não tem ocasião de dizê-lo e o que não é dito porque o falante não tem ou não encontra uma forma de dizê-lo. Segundo seus estudos é fundamental para o falante ter acesso a recursos linguísticos necessários para a implementação de um certo ato de fala, caso contrário seu ato de fala se torna inviável.

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

Porém, não se pode permitir que as gramáticas normativas definam o que é “certo” ou “errado” na língua, o que é “aceito” ou “rejeitado” pelos falantes. É a atividade linguística dos próprios falantes em suas interações sociais e em suas relações de poder que, em cada época, moldam os critérios e de aceitabilidade.

Falar ou escrever bem não é somente ser capaz de adequar-se às regras da língua, como defendem alguns gramáticos, mas é saber usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática.

Se cabe à escola ensinar as formas linguísticas padronizadas, normatizadas, isso não deve ser visto nem como a tarefa única do ensino, nem como um instrumento para a adequação ou incorporação do indivíduo oriundo de classe social desprestigiada ao tipo de sociedade excludente em que se vive.

A necessidade de ensinar a norma-padrão na escola – ensinar no sentido mais óbvio do termo: levar alguém a dominar algo que lhe é desconhecido – se prende também ao fato muito evidente de que as regras gramaticais padronizadas só podem, em sua maioria, ser aprendidas na escola. Mas não se deve esquecer que os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social devem ser preservados.

Quanto ao tratamento dado à variação linguística, a pesquisa constatou que, embora seja um tema abordado nas coleções, as questões apresentadas carecem de uma reflexão mais cuidadosa (e talvez mais humana). O fato é que apesar de, no livro do aluno se encontrar a afirmação de que “a língua reflete as diferenças entre os grupos de falantes”, os exercícios não abordam o preconceito linguístico e, até, em algumas situações e/ou atividades (poucas) o reforçam.

Em algumas unidades, a abordagem da variação se dá em questões mínimas inseridas na análise textual e em seções sobre reflexão sobre a língua. As atividades são, geralmente, de identificação de expressões da língua não padrão e/ou da classe social a que pertencem os personagens que falam no texto, e de reescritura de expressões coloquiais, aspectos que podem ser observados nas questões destacadas como exemplos.

Quando se fala em variação linguística é importante chamar a atenção para o alerta de Possenti (1996, p. 85-86), “não se trata, é claro, de substituir os manuais de análise sintática por capítulos sobre variações linguísticas, e menos ainda por listas de expressões e modos de dizer próprios de ricos e pobres, nortistas e sulistas, situações formais e informais”. Trata-se, sim, de fazer com que o aluno reconheça sua variedade linguística como uma variedade entre

outras. Dessa forma ele ganha consciência das suas identidades linguísticas e se dispõe a observar as variedades que não domina.

Para a maioria dos alunos, estudar é a garantia primordial de melhorar de vida, embora o contato com a cultura letrada já ofereça benefícios. Ocorre que a função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico.

Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da sua situação de fala.

Os manuais didáticos mais vendidos no Brasil são escritos e produzidos, em sua grande maioria, na região Sudeste, sempre por autores vinculados à cultura das grandes cidades, como os que foram objeto de análise dessa pesquisa. Com isso pela própria origem social dos autores, observa-se que as variedades linguísticas mais representadas nessas obras são as urbanas dessas regiões. O “diferente”, o “exótico”, o “pitoresco” é inevitavelmente o que vem de fora, o outro, o que não faz parte daquele universo sociocultural, que acaba sendo considerado (enganosamente) “neutro”, “normal”, “comum”.

Esses livros são adotados em todo o território nacional. Em algumas regiões do país eles podem fazer com que o usuário da obra didática seja levado a acreditar que o seu modo de falar, por não estar representado no livro, ou estar de maneira inadequada, é “estranho” ou “errado”. Por isso, é necessário um olhar atento ao que se chama, nos livros didáticos analisados, de variação linguística.

Mais uma vez destaca-se a importância do trabalho do professor. As atitudes da professora/do professor em sala de aula, no tratamento dados aos fenômenos de variação linguística, podem exercer uma grande influência no comportamento de seus alunos. Por isso deve-se prestar toda a atenção possível ao que está acontecendo no espaço pedagógico em termos de discriminação, desrespeito, humilhação e exclusão por meio da linguagem.

Também não se pode deixar de ressaltar o papel do autor de livro didático. Faz parte da crença predominante entre professores que ele é responsável pelo que “diz” no livro didático; pelo conteúdo que seleciona, pela forma de organização do conteúdo selecionado e

pela forma de apresentação desse conteúdo. A sua competência enquanto autor é, geralmente, medida pelo caráter de clareza didática, avaliada em termos da linguagem utilizada no livro, linguagem essa capaz de “traduzir” de modo acessível ao aluno, o que disseram “os grandes nomes” do saber.

É importante que todos tenham conhecimento de que o autor do livro didático nem sempre tem autonomia para configurar seu material, assim como nem mesmo o professor para a escolha do manual de sua preferência. Os autores, segundo as próprias editoras, se baseiam em sondagens feitas junto a alunos e professores, com a finalidade de detectarem o que mais agrada e, portanto, o que mais vende. Nesse sentido, é evidente que o que mais agrada e o que mais vende coincidem, ao menos em parte, com aquilo que a escola perpetua como sendo a melhor forma de ensinar a aprender.

O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de livros didáticos, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas – o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares. As razões ideológicas, por sua vez, estão associadas à questão da configuração do conhecimento a partir da seleção do conteúdo a ser veiculado na escola. Diz respeito ao que “pode” e “deve” ser dito-escrito-veiculado.

Diante de todos esses fatos, pode-se concluir através dos dados analisados que, embora os autores insiram em suas coleções atividades que desenvolvam a modalidade oral de linguagem, abordem a questão da variação linguística com sistematização e exercícios, desenvolvam o trabalho de leitura e produção de textos a partir dos gêneros textuais, inclusive dos gêneros orais, o espaço e o tratamento dado a esses aspectos ainda é insuficiente.

O professor, por sua vez, necessita de propostas adequadas e orientações efetivas para poder desenvolver um trabalho voltado para essas questões. Não basta que os Parâmetros Curriculares exijam que professores e escolas trabalhem essas questões e que elas façam parte do currículo. É preciso que editores, autores, professores e a sociedade em geral se conscientizem que a modalidade oral de linguagem e a variação linguística são essenciais no ensino e aprendizagem da língua materna.

É preciso reforçar a idéia de que uma das funções mais importantes do ensino é dotar alunos e alunas de recursos que lhes permitam produzir textos (orais e escritos) mais monitorados estilisticamente, textos que ocupem os níveis mais altos na escala do prestígio social.

Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos precisará estar atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola. Precisar, também, mostrar ao professor como encontrar formas efetivas para conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Para que isso se efetive é preciso algumas mudanças nas práticas pedagógicas.

A história da educação no Brasil tem contribuído para que essa visão ainda norteie as práticas pedagógicas e também explica por que é tão restrita a apropriação da norma-padrão. Por mais que os gramáticos criem regras para controlar a atividade linguística dos falantes – e os professores as repitam – estes dão pouca ou nenhuma importância efetiva a tais regulamentações. Continuam a moldar a língua segundo suas próprias intuições e necessidades.

Essa pesquisa, certamente, poderá trazer contribuições para reflexões dos professores de língua materna, interessados em oferecer aos alunos não apenas conceitos teóricos com base na gramática normativa, mas também (e principalmente) os fenômenos linguísticos fundamentados nos usos e nas necessidades reais do falante o que, provavelmente, poderá ocasionar mudanças no ensino de língua portuguesa. É imprescindível refletir sobre essas questões e mostrar que a língua não está em crise, como querem alguns mal informados. Ela prossegue em sua evolução, como reflexo das alterações sociais da comunidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (1) **Linguística Aplicada, aplicação da linguística e ensino de línguas** (2) **Maneiras de compreender a linguística aplicada**. In: Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação. Campinas: Pontes/Art Língua, 2005. 11-21, 23-33pp.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes/Art Língua, 2005.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: Língua & poder na Sociedade Brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988. 36, 46, 66, 95pp.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992. 279-286pp.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CAVALCANTI, M. C. **Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada.** In MOITA LOPES, L. P da. (Org.) Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 233-252pp.

CERTEAU, M. de A. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis, Vozes, 1998. 41p.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Organizadora). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Organizadoras). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Lingüística Textual e Ensino de Línguas.** IEL, Unicamp, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. **A lingüística aplicada na era da globalização.** In MOITA LOPES, L. P da. (Org.) Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 128-148p.

M. Freire, Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade.** São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas, Pontes/Unicamp, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** São Paulo, Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 19-36pp.

MOITA LOPES, L. P. **A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada?** In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Maril da C. (Org.). Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 113-128p.

\_\_\_\_\_. **Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.** IN: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 85-107p.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORATO, Edwiges Maria. **O interacionismo no campo lingüístico**. In: In: MUSSALIM, F.; Bentes, A. C. (Orgs.) **Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos**. 2. ed. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2005. cap. 9.

MUSSALIM, Fernana; BENTES, Anna Christina (Organizadoras). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. Volume 3, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Introdução à lingüística: domínios e fronteira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba. (Organizadoras). **Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

PEZATTI, Erotilde Goreti. **O funcionalismo em Lingüística**. In: MUSSALIM, F.; Bentes, A. C. (Organizadoras). **Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos**. 2. ed. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2005.

ROJO, Roxane H.R. **Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: provação sofrida e leveza de pensamento**. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 253–276pp.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (organizadores). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROXO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (organizadoras). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Luiz Antonio da (org.). **A língua que falamos**. Português: história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramáticas no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

YAGUELLO, M. **Introdução**. In: Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988.

VYGOTSKY, L. I. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## **ANEXOS**

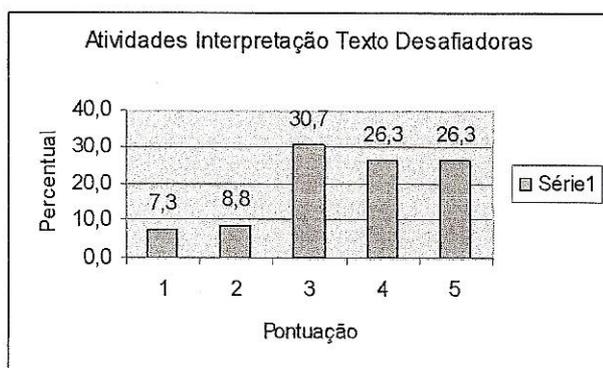
### **Anexo A**

As atividades de interpretação de textos são desafiadoras?

A maioria indicou que sim, embora nos comentários, os professores peçam algumas atividades mais complexas.

52,6% pontuaram entre 4 e 5

83,3% pontuaram entre 3 e 5.

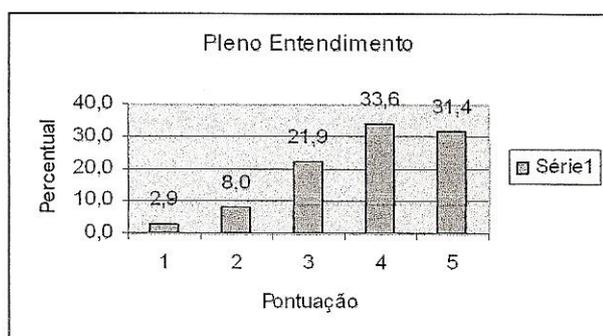


As atividades de interpretação de textos exigem que os alunos tenham tido pleno entendimento do conteúdo?

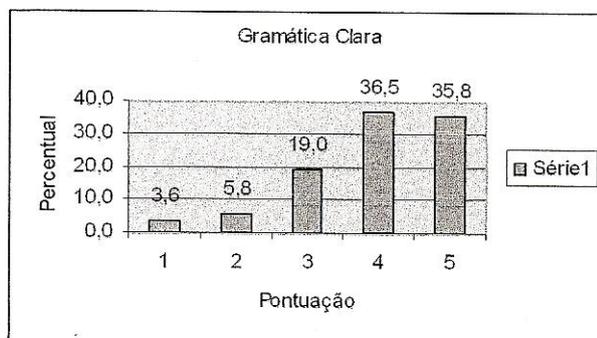
Os professores disseram que sim embora sinalizem que poderíamos ter perguntas que exigissem maior nível de raciocínio dos alunos.

65,0% pontuaram entre 4 e 5

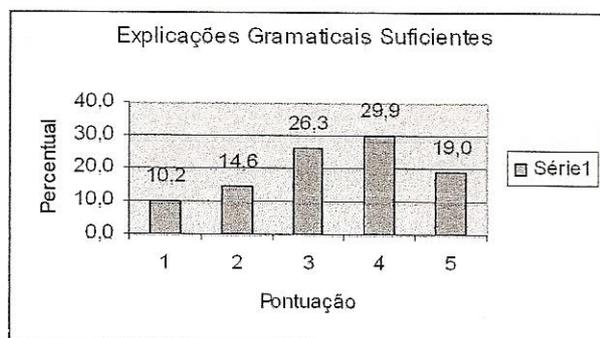
86,9% pontuaram entre 3 e 5



Quanto à gramática você diria que as conceituações apresentadas são claras?  
 Os professores consideram que sim.  
 72,3% pontuaram entre 4 e 5  
 91,3% pontuaram entre 3 e 5.



As explicações gramaticais são suficientes?  
 Apesar da boa pontuação obtida, é necessário registrar que houve muita solicitação para que a parte de gramática seja ampliada e aprofundada.  
 48,9% pontuaram entre 4 e 5  
 75,2% pontuaram entre 3 e 5  
 24,8% pontuaram entre 1 e 2

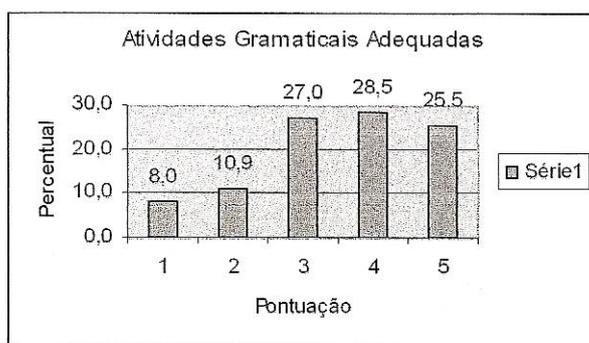


As atividades relacionadas à gramática são adequadas?

Os professores indicaram que sim.

54,0% pontuaram entre 4 e 5

81,0% pontuaram entre 3 e 5



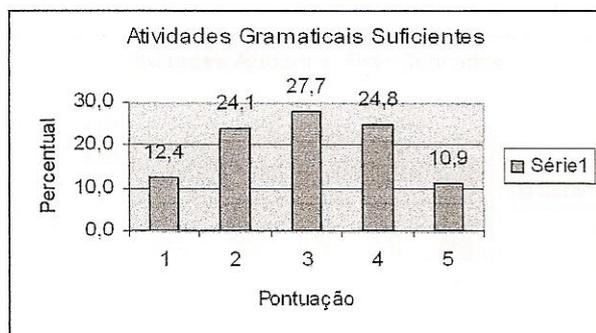
As atividades relacionadas à gramática estão em número suficiente?

Embora a maioria tenha indicado que sim, um número expressivo considerou que não.

35,7% pontuaram entre 4 e 5

63,4% pontuaram entre 3 e 5

36,5% pontuaram entre 1 e 2



## Anexo D

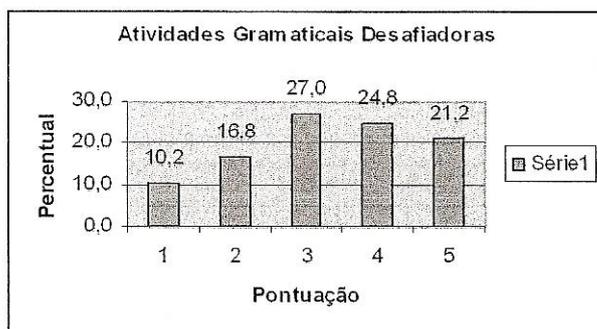
As atividades relacionadas à gramática são desafiadoras?

A maioria indicou que sim, mas uma parcela considerável optou por não. Nos comentários, vários professores pedem atividades que exijam mais dos alunos.

46,0% pontuaram entre 4 e 5

73,0% pontuaram entre 3 e 5

27,0% pontuaram entre 1 e 2

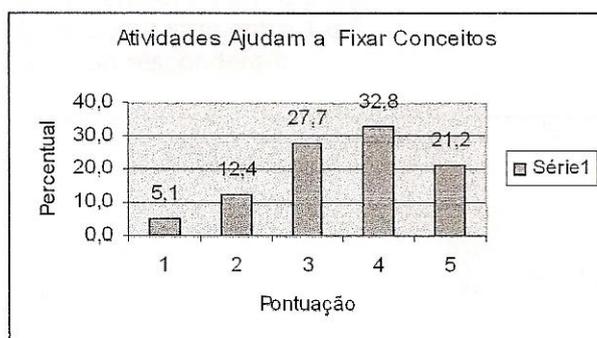


As atividades relacionadas à gramática ajudam a fixar os conceitos aprendidos?

Os professores, na maioria, consideram que sim.

54,0% pontuaram entre 4 e 5

81,7% pontuaram entre 3 e 5



**Anexo E**

## Dados do Professor

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: a.  Superior  
b.  Superior com especialização / pós-graduação / mestrado.  
c.  Superior com doutorado

Ano em que se formou: \_\_\_\_\_

Tempo que leciona: \_\_\_\_\_

Escola(s) atual(is): \_\_\_\_\_

Instituição de âmbito:  Privado  Público

## Dados do Professor

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: a.  Superior  
b.  Superior com especialização / pós-graduação / mestrado.  
c.  Superior com doutorado

Ano em que se formou: \_\_\_\_\_

Tempo que leciona: \_\_\_\_\_

Escola(s) atual(is): \_\_\_\_\_

Instituição de âmbito:  Privado  Público

## Dados do Professor

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: a.  Superior  
b.  Superior com especialização / pós-graduação / mestrado.  
c.  Superior com doutorado

Ano em que se formou: \_\_\_\_\_

Tempo que leciona: \_\_\_\_\_

Escola(s) atual(is): \_\_\_\_\_

Instituição de âmbito: ( ) Privado ( ) Público

## Perguntas:

1. No programa de sua escola está previsto o ensino da modalidade oral de linguagem(expressão e compreensão; leitura e produção de textos pertencentes ao gênero oral)?
2. O que é ensinar oralidade para você?

Responda em, no máximo, dez linhas.

---

---

---

---

---

---

---

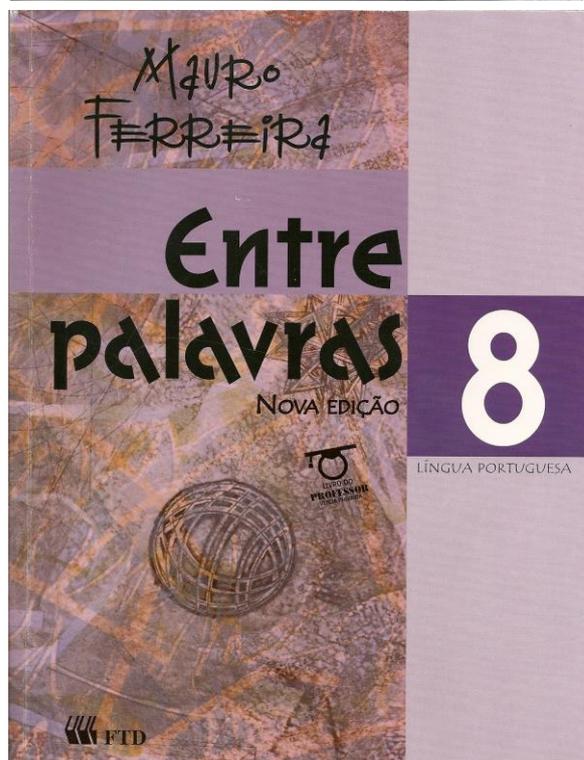
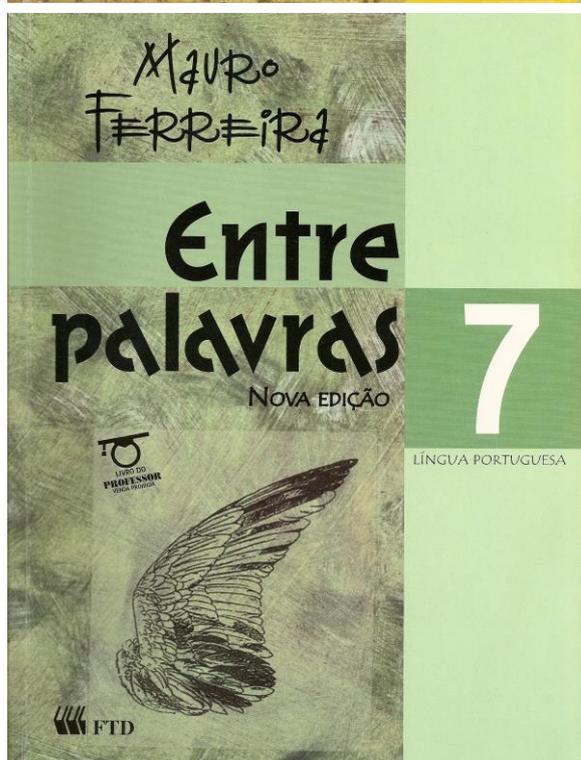
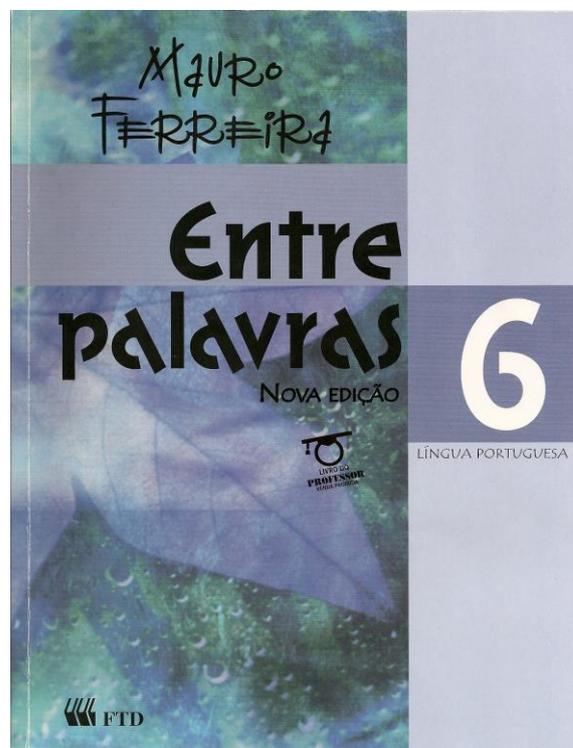
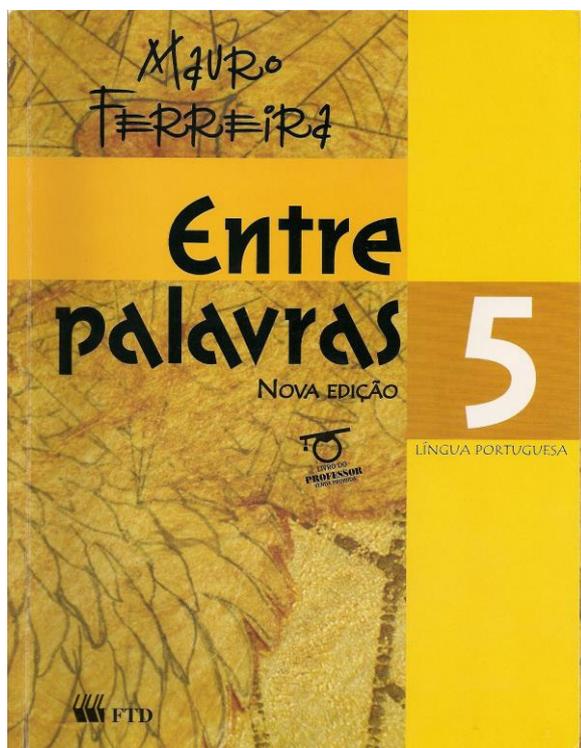
---

---

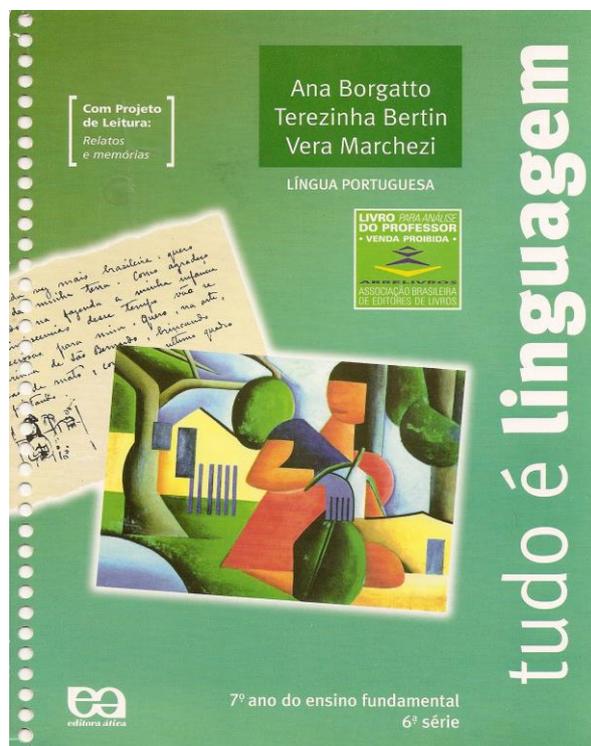
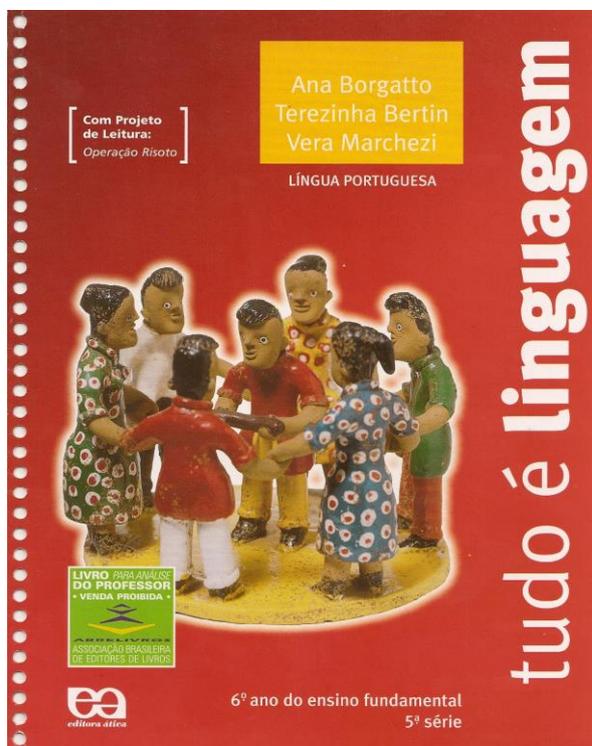
---

---

## Anexo F



## Anexo G



**Anexo H****Depoimento 1****Perguntas:**

1. No programa de sua escola está previsto o ensino da modalidade oral (expressão e compreensão; leitura e produção de textos pertencentes ao gênero oral)? *Sim.*
2. O que é ensinar o oral para você?

Responda em, no máximo, dez linhas.

É situar o aluno como leitor e produtor de textos dos diversos gêneros, para desenvolver sua capacidade de se posicionar-se; de defender ideias; de apresentar pontos de vista; de apropriar-se criticamente do conhecimento.

**Depoimento 2****Perguntas:**

1. No programa de sua escola está previsto o ensino da modalidade oral (expressão e compreensão; leitura e produção de textos pertencentes ao gênero oral)?
2. O que é ensinar o oral para você?

Responda em, no máximo, dez linhas.

Primariamente desenvolve no aluno o prazer pela leitura, ensinando assim estratégias para aprimorar a leitura oral, exatando-a a partir de orientações sobre pontuação, entonação e ênfase. Levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura de textos não-verbais. Confiar, debater ideias propostas pelos textos e desenvolver habilidades de expressão e argumentação orais.

### Depoimento 3

#### Perguntas:

1. No programa de sua escola está previsto o ensino da modalidade oral (expressão e compreensão; leitura e produção de textos pertencentes ao gênero oral)?

2. O que é ensinar o oral para você?

Consiste em trazer para a sala de aula as diferentes variantes e possibilidades da linguagem

Responda em, no máximo, dez linhas.

A função da escola, no meu entender, visa a  
para disponibilizar ao aluno que a linguagem  
existe sob várias formas, mas que é impor-  
tante que o aluno conheça as diferentes re-  
gras, a fim de, colocá-las em prática  
a depender do contexto que esteja inserido.  
A oralidade é muito constantemente utiliza-  
da por eles e que também não deve ser  
desprezada pela escola

**Depoimento 4****Perguntas:**

1. No programa de sua escola está previsto o ensino da modalidade oral (expressão e compreensão; leitura e produção de textos pertencentes ao gênero oral)?
2. O que é ensinar o oral para você?

Responda em, no máximo, dez linhas.

Na Escola Castro Alves trabalhamos a oralidade antes da leitura dos textos, como também na contextualização dos assuntos novos a serem apresentados ao aluno e nos exercícios de classe.

Ensinar através da oralidade é um dos aspectos mais importantes para a aprendizagem, porque desenvolve o cognitivo do aluno e o professor tem a oportunidade de diagnosticar os pontos positivos e negativos.

## Depoimento 5

### Perguntas:

1. No programa de sua escola está previsto o ensino da modalidade oral (expressão e compreensão; leitura e produção de textos pertencentes ao gênero oral)?
2. O que é ensinar o oral para você?

Responda em, no máximo, dez linhas.

Falar é a primeira manifestação do ser humano. O aluno, ao iniciar, sua vida escolar, faz aquisição a competência para ouvir e falar. Cabe a escola promover atividades sistemáticas para ampliar as habilidades da expressão do aluno, incentivando o que ele traz para a escola colocando-o em contato com outras variantes da língua para que ele chegue ao padrão exigido em inúmeras situações de vida.

Na sala de aula, assume em vários momentos atividades denominadas de linguagem oral. Assim as atividades de interpretação oral de textos, atividades de socialização de textos produzidos.

**Depoimento 6****Perguntas:**

1. No programa de sua escola está previsto o ensino da modalidade oral (expressão e compreensão; leitura e produção de textos pertencentes ao gênero oral)?
2. O que é ensinar o oral para você?

Responda em, no máximo, dez linhas.

Ensinar o oral é possibilitar o exercício da palavra "em movimento" a partir da observação de alguns aspectos; dentre eles, a construção adequada gramaticalmente; a escolha dos vocábulos adequados à situação comunicativa; a sonoridade; a clareza na exposição; até mesmo, a elegância expressiva.

**Depoimento 7**

## Perguntas:

1. No programa de sua escola está previsto o ensino da modalidade oral (expressão e compreensão; leitura e produção de textos pertencentes ao gênero oral)?
2. O que é ensinar o oral para você?

Responda em, no máximo, dez linhas.

O ensino da modalidade oral faz parte do programa desta escola, não só em Português, como nas demais disciplinas. Acreditamos que desenvolver a oralidade nos alunos é tarefa árdua, pois muitos, além de dificuldade em expressar-se, são muito tímidos. Por isso, toda nossa prática pedagógica tem esta finalidade. Debates, discussões sobre um tema apresentado, dramatizações, são algumas das atividades desenvolvidas com nossos alunos. Trabalhamos textos de gêneros variados, inicialmente com leitura silenciosa e oral, identificando as ideias contidas no texto, relações de causa-efeito, contextualizando os fatos contidos no texto, à realidade dos alunos, sempre aproveitando esse momento de espontaneidade. Num próxima etapa, quando entendemos que ele (o aluno) já está apto a parte de expressar-se, é que nossa prática muda, com esta finalidade.



# FALAR



## Além do futebol...

No Brasil, o esporte mais popular é, sem dúvida alguma, o futebol. Por esse motivo, a maioria das pessoas conhece, pelo menos superficialmente, as regras básicas desse esporte.

Mas... e os outros esportes (vôlei, beisebol, pólo aquático, pingue-pongue etc.), como são praticados?

Para responder a essa pergunta, a turma organizará palestras, preparadas a partir das orientações a seguir.

20

Sugere-se compor os grupos de modo que possam ser pesquisados pelo menos **cinco** esportes.

### Formação dos grupos de pesquisa

- A critério do professor, a turma será dividida em grupos de trabalho.
- Cada grupo pesquisará um esporte praticado com bola.
- Os grupos, com a mediação do professor, definirão que esporte cada equipe irá pesquisar.
- Em data(s) previamente escolhida(s), cada grupo fará a apresentação do trabalho para a turma.

Sugere-se que cada grupo tenha 15/20 minutos para a apresentação.

### Aspectos gerais do esporte escolhido

- Um breve histórico do esporte (Quando começou a ser praticado? Onde? Por quem? etc.).
- Formação das equipes (quantos jogam; a função de cada jogador etc.).
- Equipamentos usados pelos jogadores (uniformes; como a bola é movimentada etc.).
- Regras básicas do jogo (objetivo da partida: fazer pontos ou gols; como se chega ao vencedor; tempo de duração; faltas; punições aos jogadores; substituições etc.).
- Características do campo de jogo (dimensões; marcas no campo e suas finalidades etc.).
- Que habilidades um jogador do esporte precisa ter para praticá-lo (força, inteligência, agilidade etc.)?
- O(s) árbitro(s) (uniformes; atuação etc.).

### Aspectos socioeconômicos do esporte escolhido

- Trata-se de um esporte popular ou elitizado?
- Preço aproximado do uniforme e dos equipamentos.
  - Perfil dos adeptos (praticantes ou que assistem aos jogos) desse esporte: jovens ou pessoas de mais idade?
- Outros aspectos que o grupo julgar interessantes.

### Apresentação para a turma

- Deverá ser feita por todos os componentes do grupo (cada um explica e/ou comenta uma parte).
- Deverão ser utilizados cartazes (com fotos, desenhos, esquemas, itens que serão explicados etc.), que, durante a exposição, servirão de apoio e de roteiro à **exposição oral** dos apresentadores.

Professor, esse item poderá ser excluído da pesquisa, se não for possível encontrar informações a respeito.



Foto: PhotoDisc/Getty Images



## Anexo J

Em uma narrativa, o conjunto de acontecimentos e fatos dos quais os personagens participam constitui o **enredo**.

O texto *Balada do amor através das idades* é um poema narrativo e a estrutura de seu **enredo** pode ser assim resumida, em cada estrofe:

- o herói tenta conquistar a mulher que ama;
- surge um obstáculo — o conflito — para a realização desse amor;
- o herói corre riscos;
- há um desfecho (trágico ou feliz).

Empregando a mesma estrutura narrativa do poema, escreva duas pequenas histórias de amor (com final trágico, romântico ou humorístico) em que os personagens sejam um homem e uma mulher, escolhidos entre os seguintes:

A mulher	O homem
Uma pianista famosa	Um vendedor de amendoins
Uma artista de teatro	Um piloto de Fórmula 1
Uma lutadora de boxe	Um trapezista de circo
Uma diretora de uma grande empresa	Um maníaco por videogames
Uma maníaca por novelas de TV	Um camelô
Uma aluna da 7ª série	Um aluno da 7ª série

No quadro acima, os pares ainda não estão formados. Você escolherá, para cada história, um personagem do grupo da esquerda e um do grupo da direita.

Suas histórias poderão ser escritas em forma de **poema**, como o texto *Balada de amor através das idades*, ou em **prosa**.

Depois que você terminar seu trabalho, entregue-o, ainda sob a forma de rascunho, a um(a) colega, para que ele(a) leia e sugira alterações na história. Faça o mesmo com o texto dele(a). A seguir, analise se as alterações que ele(a) lhe sugeriu são interessantes e escreva a versão definitiva.

Professor, depois de terminado o trabalho, propor que alguns alunos leiam suas histórias para a turma.

### Leitura expressiva

Sugestão para realização do jogral: **meninos**: 1ª e 3ª estrofes; **meninas**: 2ª e 4ª; **todos os alunos**: 5ª estrofe.

Na Idade Média (período da história que vai, aproximadamente, do ano 400 ao ano 1500), os reis, príncipes e demais pessoas nobres mantinham em seus castelos grupos de músicos, instrumentistas, palhaços e recitadores de poesia para divertir os convidados nas festas e reuniões. Esses artistas eram chamados de **jograis**.

Imagine que você e seus colegas sejam **jograis** e, com a orientação do professor, preparem uma apresentação coletiva do texto *Balada do amor através das idades*.

## Fique por dentro



### A MAIS FAMOSA HISTÓRIA DE AMOR

O poeta e dramaturgo inglês William Shakespeare escreveu a peça teatral *Romeu e Julieta*, que se tornou a mais famosa história de amor romântico.

Os fatos se passam na Itália, no século 16. Romeu e Julieta vivem uma paixão incontrolável e impossível, pois suas famílias — ricas e poderosas — são inimigas.

Esse conflito leva os dois jovens a um fim trágico.

*Romeu e Julieta* também se transformou em sucesso no cinema, no filme do diretor italiano Franco Zeffirelli.



## Anexo K



## Atividade escrita

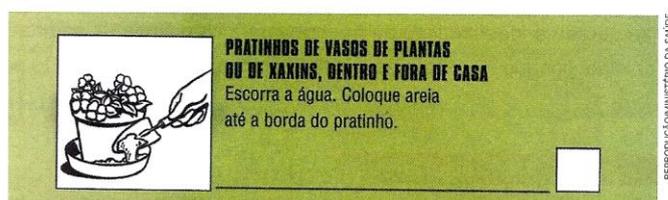
- 1 O primeiro verso de *Os porcos do compadre* começa com a expressão “De outra feita...”.
- O que quer dizer essa expressão? *De outra vez, em outra ocasião...*
  - Que sentido traz para a história o uso da expressão “De outra feita...” no início do texto? Por que não se empregou “De uma feita...” ou “Uma feita...”?  
*Esse emprego traz para a história a referência de que não é a primeira aventura de Pedro Malasartes. Ele teve outras, em outras ocasiões.*
- 2 Logo no início da narrativa ficamos sabendo que Malasartes “aprontou bela trapaça” para ajudar o seu compadre, “que ficou num grande apuro”.
- Responda: por que o compadre ficou num grande apuro? *Porque vendeu porcos para um fazendeiro pão-duro e desonesto e não recebeu pela venda.*
  - Consultando um dicionário ficamos sabendo o significado da palavra *trapaça*:

**trapaça.** s. f. mentira, fraude usada para enganar a boa-fé de alguém causando-lhe prejuízo.

Por que, na sua opinião, o narrador diz que foi uma “bela trapaça”? *Prof./a: no texto, bela tem o sentido de “bem tramada”, “bem maquinada”. Comentar com os alunos que, ao qualificar a “trapaça”, o narrador está dando sua opinião sobre a atitude de Malasartes: considera que ele agiu certo. Espera-se que os alunos levem em conta as informações: o honesto sítante é enganado de uma forma humilhante por um fazendeiro desonesto e pão-duro.*

- 3 Releia a terceira e a quarta estrofe (versos 9 a 16). Explique com suas palavras qual foi a desonestidade cometida pelo fazendeiro. *A desonestidade foi não ter pago pela compra. Prof./a: o objetivo da questão é, além de ser um exercício de interpretação, exercitar a elaboração de uma paráfrase.*
- 4 Para vingar o compadre enganado, Malasartes, por sua vez, também engana o fazendeiro desonesto. Qual foi a primeira trapaça de Malasartes? *Malasartes faz-se de vendedor de porcos e se emprega na fazenda. Então, fingindo que vai para o mercado vender os animais, leva-os para seu compadre. No mercado, compra duas dúzias de rabinhos, espeta-os no atoleiro e diz ao fazendeiro que os porcos tinham lá afundado. O fazendeiro, para salvar os animais, puxa os rabinhos com força. Malasartes o faz pensar que está arrancando o rabo dos animais.*

- 3 Releia a primeira instrução:



Ministério da Saúde. Secretarias Estadual e Municipal de Saúde.

- A que objeto se refere essa instrução? *A pratinhos de vasos de plantas ou de xaxins.*
  - Por que a frase que se refere ao objeto está escrita em letras maiúsculas e em negrito? *Para chamar a atenção para o objeto em foco.*
  - Quantas orientações são dadas em relação a esse objeto? *Dois.*
  - Que palavras dessas orientações indicam as ações que devem ser realizadas? *Escorra e coloque.*
  - A ilustração dessa instrução se apóia em um verbo. Qual? *Colocar (areia).*
  - Esse é um verbo de ação ou de estado? Por quê? *Ação, porque dá um comando, uma ordem para alguém fazer alguma coisa.*
- 4 Localize nas orientações do restante do folheto outros cinco verbos que se relacionem com a imagem que ilustra cada uma. *Tratar, tirar, guardar, lavar, retirar, trocar, tampar, fechar, etc.*
- 5 Do modo como estão sendo usados, esses verbos também podem ser classificados como verbos de ação? *Sim, pois todos expressam uma ação a ser realizada no combate à dengue.*
- 6 Podemos afirmar que todas as instruções seguem esta forma:
- uma imagem que ilustra uma ação;
  - o nome dos objetos a serem inspecionados em negrito e com letras maiúsculas;
  - frases curtas com verbos que indicam ordem, pedido, orientação.

Qual teria sido a intenção de se repetir esse formato em todos os itens? Copie as alternativas que melhor respondam a essa questão:

- Economizar espaço.
- Facilitar a leitura e a compreensão das instruções.
- Dar destaque a alguns itens.
- Permitir a localização rápida do item de interesse.
- Dar igual importância a todos os itens. *Alternativas b, c, d.*

## Anexo L



### Um bom debate

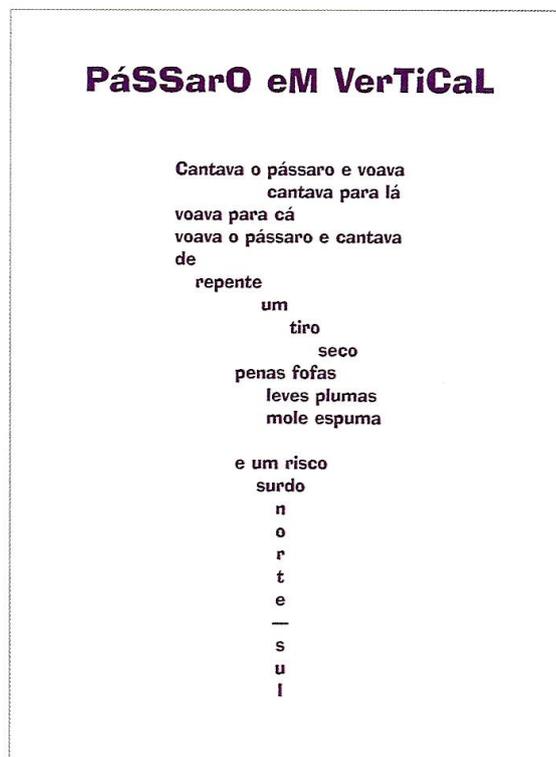
- 1** Analisem e discutam se, da forma como está apresentado, o folheto pode atingir os seguintes objetivos:
  - a. ser lido e entendido por pessoas de diferentes níveis de escolaridade, idades variadas e de diversas regiões do Brasil;
  - b. instruir o leitor com clareza e objetividade;
  - c. convencer o leitor a seguir as instruções.
- 2** Recolham outros folhetos de campanha em postos de saúde do bairro ou da região e comparem com o que vocês leram aqui.
- 3** Apontem as diferenças e as semelhanças na forma de organizar as instruções.
- 4** Montem um painel com os folhetos recolhidos e façam uma votação: quais atendem melhor os objetivos da campanha?

Prof./a: o objetivo da atividade é estimular o aluno a reconhecer e analisar criticamente um texto objetivo, do tipo instrucional.



## Anexo M

Observe o desenho feito com palavras no poema a seguir, de autoria de Libério Neves.



NEVES, Libério. Pássaro em vertical. In: AGUIAR, Vera, coord; ASSUMPÇÃO, Simone; JACOBY, Sissa. *Poesia fora da estante*. 2. ed. Porto Alegre: Projeto CPL/PUCRS, 1996. p. 34.



**Libério Neves** (Ribeirão das Antas, Buriti Alegre, GO, 1934): formado em Direito, dedicou-se, a partir de 1980, à criação de poesia e ficção para o público infanto-juvenil. Recebeu vários prêmios literários e teve seus poemas publicados em revistas do México e da Espanha.

## Interpretação do texto

### Compreensão inicial



#### Atividade oral

Leia o texto em voz alta, compassadamente, pronunciando bem as palavras, procurando produzir com a voz o que o poema faz com o desenho. Para isso, treine bastante. Depois, leia para os colegas e ouça a leitura de outros.

## Anexo N



## Atividade escrita

Prof./a: se achar conveniente, fazer essa atividade em dupla, para que haja discussão.

Leia e analise outros registros de uso da expressão “a gente”.



PUBLICIDADE

# chau, tchau

**NUNCA FOITÃO FÁCIL SECAR UMA ESPINHA**

**A** gente acha que cuidar da pele dá trabalho. Que nada! Chato mesmo é encarar aquela espinha que insiste em aparecer na cara da gente nas horas mais impróprias: o primeiro dia de aula ou o encontro com o menino que a gente está a fim. Pele bem cuidada dá uma levantada incrível no visual, né? Então, mãos à obra com a linha Clearskin da Avon, que tem oito produtos que facilitam a nossa vida. Além de combaterem a acne (eles são feitos com ácido glicólico, um poderoso derivado da cana-de-açúcar), eles deixam a pele super-hidratada.

Anúncio criado para a Avon, publicado na revista *Capricho*, São Paulo: Abril, mar. 2004, p. 48. Reprodução parcial.

A gente acha que cuidar da pele dá trabalho. Que nada! Chato mesmo é encarar aquela espinha que insiste em aparecer na cara da gente nas horas mais impróprias: o primeiro dia de aula ou o encontro com o menino que a gente está a fim.

**1** Leia o trecho que ampliamos do anúncio publicitário.

- a. Considerando a linguagem utilizada e o assunto do anúncio, a que público você imagina que ele se destina? Destina-se a um público feminino jovem, provavelmente adolescentes.
- b. Faça uma lista de palavras ou expressões do texto que são próprias da linguagem mais coloquial, que seria utilizada por esse grupo a que se destina o anúncio.  
*A gente, chato, encarar, cara, está a fim.*
- c. Agora leia em voz alta o mesmo trecho substituindo a expressão “a gente” por *nós* e fazendo as adaptações necessárias.  
Na sua opinião, a linguagem ficaria adequada ao público a que se destina?
- d. Imagine que o mesmo produto fosse destinado a um público adulto, de profissionais que necessitam manter boa aparência em seu trabalho. Como ficaria a frase se, no lugar de “a gente”, fosse utilizada a expressão “os senhores”?  
Reescreva a frase, fazendo a concordância adequada e adaptando a linguagem para um padrão mais formal.

Depois, leia-a em voz alta, com a entonação adequada a uma situação mais formal.  
Prof./a: há várias possibilidades de adaptação. Sugestão: Os senhores acham que cuidar da pele dá trabalho. Mas isso não é nada se comparado à situação de exibir uma espinha, que insiste em aparecer em seu rosto em horas impróprias: diante de um cliente ou de um encontro muito importante.

## Anexo O



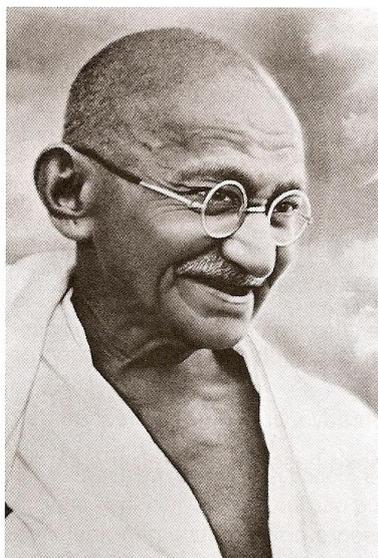
### Um bom debate

Para persuadir o destinatário de que é preciso um cartão de crédito para viver bem todos os instantes da vida, o texto publicitário define a **felicidade** assim:

“E essa tal felicidade anda por aí, disfarçada como uma criança traquina brincando de esconde-esconde.”

Leia o que Mahatma Gandhi, uma das mais importantes personalidades da história da Índia, disse sobre a felicidade:

**“Felicidade é quando  
o que você pensa,  
o que você diz e  
o que você faz está  
em harmonia.”**



BETTMANN/CORBIS/OCK PHOTOS

**Mahatma Gandhi (1869-1948):**  
coerente com o princípio da não-violência, liderou o povo indiano em sua luta pacífica pela independência do país do domínio da Inglaterra. A Índia conquistou a independência em 1947.

#### Para refletir:

- Como você definiria a felicidade?
- O seu conceito de felicidade está mais próximo da frase do texto publicitário ou da frase de Gandhi?

**Para registrar seu pensamento:** ✖

1. Escreva em uma tira de papel uma frase que resuma o que você pensa sobre a felicidade. Depois tente explicar sua posição completando a frase com *porque...*
2. Aguarde orientação do/a professor/a para, junto com os colegas, formar uma roda de conversa.
3. Leia para o grupo o seu conceito de felicidade e ouça o de seus colegas.
4. Observe as opiniões que se assemelham, as que se completam, as que diferem parcialmente ou totalmente das outras.
5. No final do debate, tente concluir:
  - Para a maioria dos colegas, o que é felicidade?
  - O conceito de felicidade da maioria está mais próximo da frase do texto publicitário ou da frase de Gandhi?

Prof./a: o objetivo da reflexão coletiva dirigida é discutir o que seja felicidade, sempre um tópico muito controverso, com base no contraponto *ter x ser*, ou *filosofia do consumo x filosofia humanística*.

**Anexo P**

Você vai ler trechos de um artigo que põe lenha no fogo dessa polêmica... É o ponto de vista do administrador Stephen Kanitz, publicado na revista *Veja*:

### Fazer o que se gosta

A escolha de uma profissão é o primeiro calvário de todo adolescente. Muitos tios, pais e orientadores vocacionais acabam recomendando “fazer o que se gosta”, um conselho confuso e equivocado.

Empresas pagam a profissionais para fazer o que a comunidade acha importante ser feito, não aquilo que os funcionários gostariam de fazer, que normalmente é jogar futebol, ler um livro ou tomar chope na praia.

Seria um mundo perfeito se as coisas que queremos fazer coincidisse exatamente com o que a sociedade acha importante ser feito. Mas, aí, quem tiraria o lixo, algo necessário, mas que ninguém quer fazer?

[...]

Então teremos de trabalhar em algo que odiamos, condenados a uma vida profissional chata e opressiva? Existe um final feliz. A saída para esse dilema é aprender a gostar do que você faz. E isso é mais fácil do que se pensa. Basta fazer seu trabalho com esmero, bem feito. Curta o prazer da excelência, o prazer estético da qualidade e da perfeição.

[...] Se você não gosta de seu trabalho, tente fazê-lo bem feito. Seja o melhor em sua área, destaque-se pela precisão. Você será aplaudido, valorizado, procurado, e outras portas se abrirão. Começará a ser até criativo, inventando coisa nova, e isso é um raro prazer.

Faça seu trabalho mal feito e você odiará o que faz, odiando a sua empresa, seu patrão, seus colegas, seu país e a si mesmo.

*Stephen Kanitz é administrador por Harvard (www.kanitz.com.br).  
Veja. São Paulo, Abril, 24 nov. 2004, p. 22.*

#### A. Em duplas.

**1.** Respondam:

Vocês concordam com a posição de Stephen Kanitz ou com a posição dos três entrevistados?

**2.** Registrem alguns argumentos para defender as posições escolhidas.

**3.** Cada dupla apresentará aos colegas de sala os argumentos que sustentam sua posição.

#### B. Debate com mediador

**1.** Os alunos deverão se dividir em três grupos:

- a. os que concordam com o ponto de vista dos entrevistados;
- b. os que concordam com o ponto de vista de Stephen Kanitz;
- c. os que concordam parcialmente com alguma das posições.

Prof./a: conforme sua realidade de sala de aula e o posicionamento dos alunos acerca das opiniões, adaptar a organização dos grupos.

**2.** Cada grupo deverá fazer uma lista dos argumentos que embasam suas posições, levando em conta o que as duplas já registraram anteriormente.

3. Escolher um ou dois alunos para representar o grupo no debate.
4. Junto com o/a professor/a, os grupos vão definir as regras do debate: tempo de fala dos debatedores, forma de intervenção dos demais (perguntas, pedidos de esclarecimento, etc., inscrição para ter a palavra), tempo dessa intervenção, duração do debate. Devem também escolher um **mediador**, que terá as seguintes funções:
  - fazer a abertura do debate, apresentando o tema e os debatedores;
  - dar a palavra aos debatedores e estabelecer a ordem das falas de cada um;
  - fazer cumprir o tempo de fala determinado;
  - dar a palavra aos outros alunos que estão assistindo ao debate. Prof./a: se houver condições, seria produtivo gravar o debate para que os alunos pudessem avaliar melhor seu desempenho e aprimorar sua participação em debates futuros.

### C. Avaliação do debate

Os alunos farão uma avaliação por escrito do debate, respondendo às seguintes questões:

1. Houve um bom desenvolvimento do debate: respeito aos momentos de falar e de ouvir, ausência de tumulto?
2. As opiniões divergentes foram respeitadas?
3. O mediador cumpriu as funções atribuídas a ele?
4. Como foi a sua participação no debate?

O/A professor/a fará um levantamento dos itens sugeridos pelos alunos para que um próximo debate resulte em uma organização melhor.

## Anexo Q

- c. Preparem por escrito cinco perguntas para nortear a conversa, de forma a permitir que o entrevistado possa desenvolver mais abertamente suas idéias e valorizar o assunto. No decorrer da entrevista, certamente surgirão outras questões que vocês poderão explorar.
- d. Tendo em vista o perfil do entrevistado e o público que deverá ler o texto — principalmente jovens —, planejem o nível de linguagem a ser utilizado: mais formal ou mais informal.
- e. Façam uma previsão do tempo a ser gasto na entrevista. Procurem evitar que seja muito longa.

### 2. Realização da entrevista

- a. Se for gravada, preparem o gravador, com fita suficiente para o tempo previsto. Se não for, combinem quem do grupo vai ficar responsável pelo registro da entrevista.
- b. Procurem não interromper o entrevistado durante sua fala: é preciso respeitar o turno para falar.
- c. Com o andamento da conversa, as perguntas podem ser redirecionadas, adaptadas, outras podem surgir em vista das respostas do entrevistado. Por isso é importante prestar bastante atenção no que o entrevistado estiver falando para não perguntar algo que ele já tenha dito.

### 3. Registro

- a. Se a conversa for gravada, transcrevam as perguntas e as respostas, fazendo um primeiro rascunho para montar o texto e editá-lo. Não joguem fora esse rascunho. Vocês poderão usá-lo numa outra etapa da produção. Se tiverem acesso a um computador, vocês podem empregar recursos gráficos na edição da entrevista. Se não, usem canetas de cores diferentes para marcar os turnos de fala.
- b. Observem o encadeamento entre perguntas e respostas, se não há repetições, se as informações estão claras. Vocês podem até eliminar uma ou outra pergunta que não esteja se encaixando bem no contexto da entrevista.
- c. Como se trata de uma entrevista mais informativa, verifiquem se é adequado registrar gestos, reações, pausas, hesitações do entrevistado. Vejam também se há alguma informação citada por ele que merece ser esclarecida ao público-leitor. (Lembram os recursos que foram usados nas entrevistas com Gabriel, O Pensador, e com Lygia Fagundes Telles?)
- d. Seleccionem alguns trechos significativos das respostas do entrevistado para destacar na montagem do texto.
- e. Preparem a **introdução** com dados do entrevistado, situando também as circunstâncias em que a entrevista se deu (como, onde e quando).
- f. Providenciem os demais recursos: um **título** atraente, **fotos** conseguidas nas pesquisas. Verifiquem se o entrevistado concorda em acrescentar uma foto dele para ilustrar a introdução, assim como fazem alguns jornais e revistas. Não se esqueçam de legendar as imagens.
- g. E, como sempre, é bom reler o texto para verificar se está tudo se encaixando e se não há problemas de linguagem.

#### 4. Avaliação

Finalizada a edição do texto, escolham um leitor para dar um parecer sobre o trabalho de vocês — alguém da família, um amigo, um colega de outra classe, ou quem sabe até um jornalista. Depois, conforme os comentários desse leitor, façam na entrevista os ajustes que julgarem adequados.

#### 5. Circulação do texto

Vocês podem encaminhar a entrevista para revistas voltadas ao público jovem e também publicá-la no jornal e/ou site da escola, se houver. Um assunto como esse, tão presente nos dias de hoje, merece ser compartilhado.

### Curiosidade

Você leu uma entrevista com um *pop star* e viu uma pintura com uma *movie star*. Que tal ler e cantar uma música sobre uma *superstar*?

#### Gina superstar

Charles Gavin, Branco Mello, Tony Belloto

Gina quer ser capa de revista  
Gina quer andar com milionário  
Gina quer levar vida de artista  
Gina quer posar pro calendário

Ela quer ser chique  
Vai comprar uma mansão  
Quer gravar um clipe  
E ser a musa do verão

Vão te conquistar  
E te seduzir  
Vão te contratar  
E te produzir

Pop star  
Movie star  
Rock star  
Superstar

Gina quer trocar o silicone  
Gina quer sair na avenida  
Gina quer ganhar um sobrenome  
Gina quer mudar a sua vida

Ela quer dinheiro  
E ser estrela de cinema  
Quer o mundo inteiro  
Seja loira ou morena

Vão te explorar  
E te consumir  
Vão te abandonar  
E te destruir

Pop star  
Movie star  
Rock star  
Superstar

TITÃS. *Como estão vocês?* Sony & BMG, 2003.  
ASIN 828765621328.

