



MARTA MARIA DE ALMEIDA NERY

**ASPECTOS DO TRATAMENTO DA ORALIDADE NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ALGUMAS SUGESTÕES**

SALVADOR-BAHIA

2008



MARTA MARIA DE ALMEIDA NERY

**ASPECTOS DO TRATAMENTO DA ORALIDADE NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ALGUMAS SUGESTÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Descrição e Análise Linguísticas.

Orientador: Prof. Dr. Lícia Maria Bahia Heine.

Salvador

2008

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, cuja LUZ me manteve sempre desejosa de continuar crescendo profissionalmente e de enfrentar novos desafios.

A meus pais que me deram o exemplo diário de desempenhar as tarefas profissionais com muito empenho e carinho.

Á Ivana Santos, colega da Especialização, que me incentivou a me matricular como aluna especial de mestrado na UFBA, na disciplina da professora Lícia Heine- “Análise do Discurso”, ponto inicial de todo este processo.

À minha orientadora, professora Lícia Heine, que acreditou em meu potencial e procurou, de todas as maneiras, me dar sugestões significativas para que esta dissertação fosse desenvolvida com muita qualidade.

Á Palmira Heine, que, como colega, sempre teve uma palavra de apoio e se ofereceu para me ajudar tecnicamente na apresentação da defesa.

Á minha amiga, Cristiane Taissoun, que realizou a revisão final, com muita competência e boa vontade.

Á Cláudia, da “Copiadora Venture” pelas cinqüenta e duas (52) gravuras escaneadas que enriqueceram a análise dos *corpora* desta pesquisa.

A todos que, direta e indiretamente, estiveram envolvidos nas diversas fases desta dissertação de Mestrado.

*“... sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”.*

*MARCUSCHI, 2003, p. 17*

## RESUMO

O objetivo desta dissertação de Mestrado, fundamentada no paradigma funcional da linguagem, foi analisar as atividades de produção de texto, na modalidade oral, presentes em duas coleções de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental recentemente publicadas. Para tanto, três aspectos foram considerados: o primeiro, se o texto oral foi o ponto de partida da aprendizagem; o segundo, se a concepção de gêneros textuais se fez evidente; por fim, se as características intrínsecas à oralidade foram contempladas. Nas duas coleções analisadas, os gêneros orais trabalhados foram o debate e a exposição (seminário), contemplando aspectos como o conteúdo temático, a constituição composicional e o estilo, em maior ou menor detalhes, a depender da série. Concluiu-se que existe, por parte dos autores das respectivas coleções analisadas, a intenção de trabalhar com a modalidade oral, porém isto acontece de maneira limitada, sendo inegável a predominância dos gêneros textuais da modalidade escrita, em sua variedade culta. Foram sugeridos diversos momentos em que a modalidade oral poderia ter sido trabalhada, através da entrevista, do conto maravilhoso, do cordel e de relatos. Também foi enfatizada a importância de se partir das conversações, gênero oral prototípico, com tudo que lhe é peculiar, para, em seguida, se fazer um cotejo com os gêneros orais formais e praticá-los em sala de aula.

**Palavras-chave:** Lingüística; Língua Portuguesa (primeiro grau); Livros didáticos – Avaliação; Currículos – Avaliação; Comunicação oral; Comunicação escrita; Leitura.

## ABSTRACT

The objective of this Master's degree dissertation, based upon the language functionalist paradigm, was to analyze the proposed activities of oral text production in two Portuguese book series, recently published, considering the last four years of the "Ensino Fundamental". In order to reach this goal, three aspects were taken into consideration. The first one, if the oral text was the starting point of the learning process. The second one, if the concept of discourse genres (textual genres) was evident. Lastly, if the intrinsic oral text features were considered. In both book series chosen for this research, two oral genres were presented: "the debate" and "the seminar". Depending on the level (6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> year of the Ensino Fundamental), the amount of details given about the content, the composing format and the style varied. Based upon the research findings, the conclusion was that the authors of the books analyzed did aim at working with speaking, but it was still in a limited way and, undoubtedly, the formal written genres were predominant. Some suggestions were given concerning several moments in the books when speaking could have been developed through the following genres: "the interview", "the short story", "the report" and "the cordel". It was also emphasized that the starting point must be "the regular conversations", the prototypical oral genre. Only after contrasting informal and formal oral genres students would be able to practice and produce them in class.

**Keywords:** Linguistics; Portuguese Language; Course books – evaluation; Course syllabus – evaluation; Oral and written communication; Reading.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2 FUNCIONALISMO</b> .....	4
2.1 ASPECTOS GERAIS.....	4
2.2 LINGUÍSTICA DE TEXTO: NOÇÕES FUNDAMENTAIS.....	8
2.2.1 Gêneros textuais.....	13
2.2.2 Dialogicidade.....	16
<b>3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS</b> .....	19
<b>4 ORALIDADE</b> .....	32
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	32
4.1.1 Aspectos característicos da oralidade.....	36
4.2 REFLEXÕES SOBRE A ORALIDADE EM SALA DE AULA.....	43
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	50
<b>6 ANÁLISE DOS CORPORA</b> .....	61
6.1 O DEBATE.....	63
6.1.1 O debate na coleção “Novo Diálogo”.....	63
6.1.2 O debate na coleção “Português: Linguagens” .....	72
6.2 A EXPOSIÇÃO ORAL.....	84
6.2.1 A situação de comunicação.....	86
6.2.2 A organização interna.....	90
6.2.3 Características lingüísticas.....	91
6.3 OUTRAS SUGESTÕES DE TRABALHO COM A ORALIDADE.....	97
6.3.1 A entrevista.....	98
6.3.2 O conto maravilhoso.....	111
6.3.3 O cordel.....	115
6.3.4 O relato.....	119
<b>7 CONCLUSÕES</b> .....	129
<b>8 REFERÊNCIAS</b> .....	133
<b>9 ANEXOS</b> .....	138

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Nova Diálogo”, 7ª série, p. 114.....	p.64
Figura 2 – “Novo Diálogo”, 7ª série, p. 120.....	p.66
Figura 3 – “Novo Diálogo”, 7ª série, p. 124.....	p.67
Figura 4 – “Novo Diálogo”, 8ª série, p. 78.....	p.68
Figura 5 – “Novo Diálogo”, 8ª série, p. 81.....	p.69
Figura 6 – “Novo Diálogo”, 8ª série, p. 88.....	p.71
Figura 7 – “Português: Linguagens”, 7ª série, p. 213.....	p.72
Figura 8 – “Português: Linguagens”, 7ª série, p. 217.....	p.73
Figura 9 – “Português: Linguagens”, 7ª série, p. 218.....	p.74
Figura 10 – “Português: Linguagens”, 7ª série, p. 235.....	p.75
Figura 11 – “Português: Linguagens”, 7ª série, p. 237.....	p.76
Figura 12 – “Português: Linguagens”, 7ª série, p. 237.....	p.77
Figura 13 – “Português: Linguagens”, 7ª série, p. 252.....	p.78
Figura 14 – “Português: Linguagens”, 7ª série, p. 254.....	p.79
Figura 15 – “Português: Linguagens”, 7ª. Série, p. 254.....	p.79
Figura 16 – “Português: Linguagens”, 7ª. Série, p. 268.....	p.80
Figura 17 – “Português: Linguagens”, 8ª série, p. 269.....	p.84
Figura 18 – “Português: Linguagens”, 8ª série, p. 274.....	p.87
Figura 19 – “Novo Diálogo”, 6ª série, p. 230.....	p.88
Figura 20 – “Português: Linguagens”, 8ª série, p. 286.....	p.89
Figura 21 – “Novo Diálogo”, 6ª série, p. 243.....	p.90
Figura 22 – “Português: Linguagens”, 8ª série, p. 286.....	p.91
Figura 23 – “Português: Linguagens”, 8ª série, p. 286.....	p.92
Figura 24 – “Português: Linguagens”, 8ª série, p. 287.....	p.93
Figura 25 – “Novo Diálogo”, 6ª série, p. 244.....	p.94
Figura 26 – “Novo Diálogo”, 5ª série, p. 237.....	p.100
Figura 27 – “Novo Diálogo”, 6ª série, p. 152.....	p.101
Figura 28 – “Novo Diálogo”, 6ª série, p. 278.....	p.102



Figura 29 – “Novo Diálogo”, 6ª série, p. 306.....	p.102
Figura 30 – “Novo Diálogo”, 6ª série, p. 310.....	p.103
Figura 31 – “Novo Diálogo”, 8ª série, p. 216.....	p.104
Figura 32 – “Português: Linguagens”, 6ª série, p. 168-169.....	p.106
Figura 33 – “Português: Linguagens”, 7ª série, p. 138.....	p.108
Figura 34 – “Português: Linguagens”, 8ª série, p. 112.....	p.109
Figura 35 – “Português: Linguagens”, 6ª série, p. 169.....	p.110
Figura 36 – “Português: Linguagens”, 5ª série, p. 88.....	p.111
Figura 37 – “Português: Linguagens”, 5ª série, p. 104.....	p.112
Figura 38 – “Português: Linguagens”, 5ª série, p. 119.....	p.114
Figura 39 – “Novo Diálogo”, 5ª série, p. 211.....	p.115
Figura 40 – “Novo Diálogo”, 5ª série, p. 212.....	p.116
Figura 41 – “Novo Diálogo”, 7ª série, p. 20.....	p.117
Figura 42 – “Novo Diálogo”, 7ª série, p. 232.....	p.118
Figura 43 – “Novo Diálogo”, 7ª série, p. 235.....	p.119
Figura 44 – “Novo Diálogo”, 5ª série, p. 87.....	p.120
Figura 45 – “Novo Diálogo”, 5ª série, p. 94.....	p.121
Figura 46 – “Novo Diálogo”, 5ª série, p. 96.....	p.121
Figura 47 – “Novo Diálogo”, 5ª série, p. 98.....	p.122
Figura 48 – “Novo Diálogo”, 7ª série, p. 38.....	p.123
Figura 49 – “Novo Diálogo”, 7ª série, p. 46.....	p.124
Figura 50 – “Português: Linguagens”, 5ª série, p. 206.....	p.125
Figura 51 – “Português: Linguagens”, 5ª série, p. 225.....	p.126
Figura 52 – “Marcuschi”, 2003, p. 41.....	p.127

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Coleção “Português: Linguagens” 5ª série.....	p.56
Tabela 2 - Coleção “Português: Linguagens” 6ª série.....	p.56
Tabela 3 - Coleção “Português: Linguagens” 7ª série.....	p.57
Tabela 4 - Coleção “Português: Linguagens” 8ª série.....	p.57
Tabela 5 - Coleção “Novo Diálogo” 5ª série.....	p.57
Tabela 6 - Coleção “Novo Diálogo” 6ª série.....	p.58
Tabela 7 - Coleção “Novo Diálogo” 7ª série.....	p.59
Tabela 8 - Coleção “Novo Diálogo” 8ª série.....	p.59
Tabela 9 – Gêneros orais trabalhados nas duas coleções.....	p.61
Tabela 10- Coleção “Novo Diálogo”: possível trabalho com a oralidade.....	p.97
Tabela 11- Coleção “Português: Linguagens” – possível trabalho com a oralidade.....	p.98

## **LISTA DE ANEXOS**

1. Coleção Novo Diálogo, 6ª série – Exposição Oral.
2. Coleção Novo Diálogo, 7ª série – Plenário.
3. Coleção Novo Diálogo, 8ª série – Debate ao vivo.
4. Coleção Português: Linguagens, 7ª série – O Debate Regrado Público.
5. Coleção Português: Linguagens, 8ª série – O texto expositivo oral: O Seminário.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada “*Aspectos do tratamento da oralidade nos livros didáticos de Português do Ensino Fundamental: algumas sugestões*”, tem como problema central verificar se em duas coleções escolhidas como *corpora*, ambas recentemente publicadas, em 2002 e 2004, já se pode observar uma sistematização da modalidade oral, com suas características peculiares, treinando os alunos a também se desempenharem com sucesso nas situações orais, formais e conscientizando-os, desta forma, de que não se trata de outra língua, mas de outra forma de processá-la.

A primazia cronológica da fala sobre a escrita não lhe dá um *status* superior a esta, nem torna a escrita uma representação da fala. Esta é aprendida naturalmente em contextos informais da vida diária e nas diversas relações sociais, já iniciadas quando a mãe sorri ao seu bebê pela primeira vez. A escrita formal, por outro lado, é adquirida em contextos institucionalizados, na escola, considerada, portanto, um bem cultural desejável.

Por muito tempo, falou-se da superioridade da escrita e somente nas décadas de 80 e 90 a modalidade oral da língua tornou-se amplamente estudada. Para tanto, contribuíram as teorias ligadas ao paradigma funcional da linguagem (Análise da Conversação, Análise do Discurso, Lingüística Textual etc), que possibilitaram o estudo da oralidade através de um novo olhar.

Ao se analisar tal aspecto no ensino de línguas, necessário se faz mencionar a inadequação da grande maioria dos materiais utilizados, que não contemplam uma diversidade de usuários, priorizando o uso da norma culta e da modalidade escrita; a visão de língua adotada nos Livros Didáticos de Português (LDP) muitas vezes tradicional, considerando a língua como um fenômeno homogêneo e não funcionalmente heterogêneo; a postura dos professores que, em sua prática diária, tendem a reforçar esta concepção de língua.

A literatura existente sobre este tema tem focalizado que os LDP do ensino fundamental não trabalham satisfatoriamente com a modalidade oral.

O interesse sobre este tema surgiu quando a docente, ainda aluna especial de Mestrado da Universidade Federal da Bahia, teve a oportunidade de tomar conhecimento das pesquisas mais recentes sobre a oralidade.

Tendo já realizado sua monografia do curso de Pós-graduação *strictu sensu* em Gramática e Texto pela UNIFACS sobre a produção textual escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa, escolhendo como *corpora* a 8ª série do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio da Coleção Português: Linguagens, considerou pertinente ampliar tal trabalho,

mantendo a mesma linha de pesquisa, ou seja, a análise de produções de texto. Decidiu-se enfocar apenas o Ensino Fundamental e cotejar duas coleções recentemente publicadas e amplamente utilizadas.

São duas as hipóteses que a análise dos *corpora* tentará comprovar:

- a) Os livros didáticos que constituem os *corpora* desta pesquisa, embora recentemente publicados, continuam trabalhando a modalidade oral de maneira bastante restrita, como atividade de “aquecimento” e troca de idéias.
- b) A língua falada, nos Livros Didáticos de Português, ainda não é tratada através do conceito de gêneros textuais<sup>1</sup>, não contribuindo, de maneira significativa, para o desenvolvimento dos alunos quanto à sua capacidade comunicativa em contextos mais formais.

Partindo destas hipóteses, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as propostas de trabalho com a modalidade oral nos LDP, em duas coleções do Ensino Fundamental, Português: Linguagens (2002) e Novo Diálogo (2004), utilizadas em diversas escolas da rede particular de ensino nesta cidade e, de maneira mais específica, pretende atingir, também, os seguintes objetivos:

- a) Verificar se o texto falado é o ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem nos LDP utilizados.
- b) Analisar se a modalidade falada é tratada a partir do *continuum* tipológico dos gêneros textuais.
- c) Observar se as atividades propostas para a produção de textos orais se limitam à troca de idéias (atividades de conversação livre) ou se também contemplam as características do gênero em questão, quanto à forma composicional e ao estilo, bem como os aspectos intrínsecos à oralidade (fenômenos prospectivos/retrospectivos, gestualidade, etc).

Este projeto justifica-se na medida em que focaliza a importância da inclusão da modalidade falada no ensino de Língua Portuguesa, baseado não só nos mais recentes estudos lingüísticos, realizados a partir dos anos 80 e 90 do século XX, como também na posição oficial do Ministério de Educação (MEC), ao elaborar os Padrões Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Embora a modalidade falada desempenhe um papel muito mais central nas atividades humanas, é a modalidade escrita que continua sendo priorizada pelas instituições escolares, quase que exclusivamente em sua variedade padrão. Os estudos da Lingüística e outras ciências afins têm mostrado que é possível tratar a oralidade de maneira significativa no

---

<sup>1</sup> Um gênero textual é um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). A noção de gêneros textuais se refere aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

ensino de Língua Portuguesa e que os autores dos Livros Didáticos de Português não mais os podem ignorar.

Portanto, a análise realizada nesta pesquisa contribuirá, sobremaneira, para o ensino da Língua Vernácula em sua totalidade, na medida em que revela a maneira restrita com que a modalidade oral ainda é tratada atualmente, persistindo o enfoque nos gêneros escritos mais formais, bem como sugere diversos momentos apropriados para um trabalho com gêneros orais.

Em sua constituição formal, a pesquisa apresenta sete capítulos:

1) *Introdução*; 2) *Funcionalismo*, no qual são apresentados aspectos centrais deste paradigma lingüístico, como noções fundamentais da Lingüística de Texto, a concepção de Gêneros Textuais e de Dialogicidade; 3) *Parâmetros Curriculares Nacionais*, capítulo que apresenta as principais propostas quanto à exposição dos gêneros orais formais públicos e sua prática em sala de aula, bem como algumas críticas a tais propostas, realizadas por renomados lingüistas; 4) *Oralidade*, mostrando a maneira como tal modalidade vem sendo conceituada, seus aspectos intrínsecos e algumas reflexões de importantes autores, preocupados em incluir a oralidade nas práticas escolares; 5) *Metodologia*, em que se definem critérios para a análise dos dados; 6) *Análise dos Dados*, capítulo no qual estão registrados os comentários obtidos durante a referida análise; 7) *Conclusões; Referências; Anexos*.

## 2 FUNCIONALISMO

### 2.1 ASPECTOS GERAIS

A complexidade do fenômeno lingüístico tem motivado diversas propostas: historicismo, estruturalismo, gerativismo, funcionalismo. São maneiras diferentes de abordar o mesmo objeto de estudo, a língua.

Esta pesquisa se fundamenta na Lingüística Textual, uma das vertentes do paradigma funcional e na visão bakhtiniana de dialogicidade e gêneros textuais.

No referido paradigma, embora a expressão escrita também seja considerada, é o estudo da língua falada um de seus princípios fundamentais. Para os seguidores do funcionalismo, a língua é, primordialmente, instrumento de interação social, desempenhando diversas funções e sendo o componente discursivo de importância primordial.

É na segunda metade do século XX que os lingüistas passam a se preocupar, sistematicamente, com os fenômenos mais diretamente ligados ao uso lingüístico, às escolhas que os falantes fazem em diversas situações comunicativas e com o efeito que tais escolhas exercem sobre as outras pessoas. Questões discursivas determinaram o surgimento de várias tendências, dentro do paradigma funcional, como a Sociolingüística, a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, opondo-se ao estudo da língua como sistema abstrato que desconsidera questões interativas, psicológicas, cognitivas ou funcionais. Entretanto, o germe de tais tendências não é recente, podendo ser encontrado na Antiguidade Clássica: os retóricos já se preocupavam com a arte do bem falar, com a influência exercida pelo falante sobre o ouvinte.

Posteriormente, nos anos 20, quando do início da Escola de Praga (1926), o psicólogo alemão, Karl Bühler (1879-1963), que aí exerceu muita influência, propôs três funções gerais desempenhadas pela linguagem: a expressiva, a apelativa e a representativa. Mais tarde, Roman Jakobson (1896-1982), pertencente à Escola de Praga, um pioneiro do Funcionalismo, não apenas as retomou, renomeando-as, como acrescentou mais três, envolvendo, assim, uma gama maior de elementos que constituem o processo de comunicação: a função emotiva, centrada no remetente, a função conativa, centrada no destinatário, a função metalingüística, centrada no código, a função referencial, centrada no contexto ou referente, a função poética, centrada na mensagem e a função fática, centrada no contato (BARROS, 2003, p. 32).

Não se pode falar em uma única escola de tendência funcionalista, mas existem pressupostos comuns: em primeiro lugar, a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação e de interação social; em segundo lugar, o seu foco de análise, baseado no uso real, não mais considerando a língua através da dicotomia sistema/uso, como o fazem os estruturalistas saussurianos (língua/fala) e os gerativistas (competência/desempenho). No funcionalismo, a linguagem se adapta às funções comunicativas que exerce e através delas poderá ser explicada; conseqüentemente, é a pragmática o componente mais abrangente, englobando a semântica e a sintaxe. Esta depende da semântica que, por sua vez, depende da pragmática.

Foi na década de 70 que se fizeram grandes esforços para se construir uma lingüística que não só ultrapassasse os limites da frase, como também incluísse o sujeito e a situação comunicativa, até então excluídos do paradigma estruturalista, que considerava a língua como código, cuja função era simplesmente informativa, preconizando uma análise que se esgota no exame de características internas da própria linguagem, concebida como sistema, tratando da significação sem levar em conta os fatores ideológicos e políticos, não considerando a história. Desta forma, o estruturalismo era criticado por seu caráter anti-historicista, anti-idealista e anti-humanista.

Na teoria funcionalista, a gramática deve contemplar os princípios de adequação pragmática, adequação psicológica e adequação tipológica. É o componente pragmático o de maior peso, pois uma gramática funcional deve refletir um modelo de usuário de língua natural. A adequação psicológica se refere aos processos de produção e compreensão do processamento lingüístico, considerando, respectivamente, o falante e o ouvinte. A expressão lingüística é uma mediação entre a intenção do falante e a interpretação do ouvinte. O princípio de adequação tipológica irá oferecer a gramática para línguas tipologicamente diferentes, além de explicar as semelhanças e diferenças entre sistemas lingüísticos diversos. As relações funcionais ocorrem nos níveis pragmático, semântico e sintático, que co-determinam a forma da expressão lingüística (PEZATTI, 2004).

Diversos fatos lingüísticos só podem ser entendidos dentro da situação comunicativa, como, por exemplo, os elementos que indicam o lugar (aqui, lá, etc) ou o tempo (agora, hoje, ontem, etc) e os pronomes pessoais que indicam os participantes da comunicação; tais elementos são chamados dêiticos e sua compreensão vai além do conhecimento do sistema lingüístico, sendo imprescindível à situação de uso.



Foi a inclusão de fatores extra-lingüísticos, reconhecendo-se a limitação dos fatores lingüísticos para a análise da língua, que deu início aos estudos pragmáticos, área bastante heterogênea e abrangente. “Dizer que a linguagem não é puramente convencional implica assumir a impossibilidade de descrever o fenômeno lingüístico inteira e sistematicamente” (PINTO, 2004, p. 64).

Segundo a autora acima citada, foi no final da década de 70 e início da década de 80 que a Pragmática começou a ser considerada seriamente, sendo conceituada, de maneira geral, como a ciência do uso lingüístico. Embora seus estudos sejam bastante diversos, pela variedade de materiais analisados, podem ser apontados pressupostos comuns às correntes existentes: o uso concreto da língua considerando seus usuários e usuárias na prática efetiva da língua e as condições que exercem influência sobre tal uso; assim sendo, os conceitos de sociedade e comunicação, excluídos da lingüística formal, são parte integrante dos estudos pragmáticos; também é outro ponto em comum o reconhecimento da criatividade e inovação nos fenômenos lingüísticos que não são apenas convencionais (PINTO, 2004, p. 47-48).

Pinto (2004, p. 49-51) menciona como temas centrais da Pragmática a relação entre signos e falantes, os funcionamentos e efeitos dos atos de fala e aponta três correntes: o pragmatismo americano, sob a influência de William James; os estudos de atos de fala com os trabalhos do inglês John Austin; e os estudos da comunicação, focalizando as relações sociais de classe, de gênero, de raça e de cultura no uso da língua.

Quem primeiro usou a palavra *pragmatics* foi o americano Charles S. Peirce, em seu artigo *How to make our ideas clear*, de 1878, quando, ao apresentar a “tríade pragmática”, teoriza sobre a necessidade de interligar o signo, o objeto e o interpretante. Seu trabalho influenciou dois outros autores que se tornaram seus principais seguidores: William James e Charles W. Morris. Este, confirmando a tríade de Peirce, defende a interdependência entre sintaxe (o signo propriamente dito), semântica (a que o signo remete) e pragmática (quem interpreta o signo), em sua obra *Foundations of the theory of signs* (1938). William James, considerado o fundador do Pragmatismo Americano, usou pela primeira vez a palavra *pragmatism* em 1898, em seu ensaio *Philosophical conceptions and practical results*, mas suas idéias só vieram a ter maior repercussão no século XX, quando se populariza sua definição de verdade, “o que é melhor para nós acreditarmos”, transferindo-a para as pessoas e não o que se preconizava como verdadeiro até então: aquilo que poderia ser encontrado e confirmado no mundo (PINTO, 2004, p. 51-53).

A Teoria dos Atos de Fala fundamenta-se na concepção de linguagem como ação, do inglês John Austin, cujas conferências foram postumamente publicadas em 1962, intituladas *How to do things with words*. Em sua teoria, a linguagem é uma atividade elaborada pelos participantes da situação comunicativa, sendo “impossível discutir linguagem sem considerar o ato de estar falando em si – a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação” (PINTO, 2004, p. 57).

Os Estudos da Comunicação constituem um grupo cujos estudiosos tanto foram influenciados pelas duas correntes citadas anteriormente (o pragmatismo americano e a teoria dos atos de fala), como deles se diferenciam pela inclusão de teorias filosóficas historicistas, preocupadas com a influência das classes sociais na comunicação (PINTO, 2004 p. 61). Comenta esta autora (2004, p. 62) que, pensando a língua como atividade social, conceitos como a cooperação foram reavaliados e os trabalhos de Grice<sup>2</sup>, desenvolvidos em meados da década de 60, se tornaram bastante conhecidos: as “implicaturas conversacionais” eram princípios que deveriam estar presentes para assegurar o sucesso em qualquer ato de linguagem, também conhecidos como as “máximas conversacionais” . Grice as classificou em quatro categorias: máximas da quantidade, máximas da qualidade (da verdade), máxima da relação (da pertinência, máximas de maneira (FIORIN, 2003, p. 177).

Desde a Escola de Frankfurt, com os trabalhos de Jürgen Habermas (1988) sobre a ação comunicativa, às teorias da desconstrução de Jacques Derrida, as mais diversas formas de pensar a linguagem como parte da realidade social, e não seu espelho estão sendo elaboradas. Essa diversidade, se não ajuda a identificar temas definidos da Pragmática, pelo menos tem impedido a exclusão das mais variadas formas dos fenômenos da linguagem.

(PINTO, 2004, p. 63).

---

<sup>2</sup> Entre 1957 e 1969, o filósofo Grice plantou as bases de uma teoria semântica e de uma teoria pragmática complementares, uma e outra fundada sobre a hipótese do caráter intencional da comunicação (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 226).

## 2. 2 LINGÜÍSTICA DE TEXTO: NOÇÕES FUNDAMENTAIS

Até meados do século XX, os estudos lingüísticos seguiram a tradição formalista, que não se preocupava com os usos da língua em situações reais, mas a estudava através de seu sistema abstrato, considerando-a homogênea e transparente.

Precusores da Lingüística Textual (LT) podem ser apontados, tanto *lato sensu*, como *stricto sensu*. No primeiro caso, citam-se os retóricos, empenhados na arte do bem falar, na construção de textos que provocassem os melhores efeitos de persuasão diante do público; a estilística, que se concentrou na organização geral do discurso, nas formas expressivas de cada gênero e sua adequação; os formalistas russos, que pesquisaram o conto popular, procurando identificar o sentido do texto, através das formas lingüísticas (HEINE, 2005, p. 01-02).

No segundo caso, citam-se os membros da Escola Lingüística de Praga (1926) que, embora sofressem a influência saussuriana, a ultrapassaram, por considerarem a importância do contexto não verbal e a presença do interlocutor na interpretação e construção dos sentidos. O reconhecimento das funções da linguagem por Bühler (1879-1963) e sua ampliação por Jakobson (1896-1982) demonstram a inclusão de fatores extra-lingüísticos no estudo da língua. A perspectiva funcionalista da frase também foi uma das preocupações desta escola que analisou a progressão temática representada pelo tema/rema.

A Lingüística Textual teve seu início nos meados da década de 60, desenvolveu-se enormemente na década de 70 e tomou rumos diversos durante os anos 80, retomando, então, os estudos da fala, há muito estagnados (MARCUSCHI, 2003, Parte II, p. 01).

A primeira geração de lingüistas que propuseram o texto como unidade de análise, mudando o tratamento dado à língua até então, foram, principalmente, europeus e norte-americanos.<sup>3</sup> Para Harold Weinrich, autor alemão, toda lingüística é, necessariamente, Lingüística de Texto (LT) e foi ele quem, pela primeira vez, empregou este termo (BENTES, 2004, p. 245).

Embora o desenvolvimento da Lingüística Textual não tenha ocorrido de forma homogênea e numa ordem cronológica, três momentos distintos podem ser apontados: análise transfrástica, gramáticas textuais e teoria do texto.

Foi a impossibilidade de explicação, por teorias formais, de vários fenômenos lingüísticos, dentre outros, a co-referenciação (processos anafóricos e catafóricos), considerada um dos principais fatores de coesão textual, que motivou o aparecimento da linha de pesquisa inicial da LT, conhecida como *análise transfrástica*. Nesta fase, partia-se da frase para o texto, tentando identificar as relações entre as frases que estabeleciam uma unidade de sentido. “O texto é

<sup>3</sup> Na Alemanha, P. Hartman, R. Harveg, H. Weinreich, J. Petöfi; na Holanda, Van Dijk; na Inglaterra, Firth, Halliday, Hassan; em Praga, Mathesius, Firbas; nos Estados Unidos, Z. Harris e K. Pike.

resultado, portanto, de um “múltiplo referenciamento”, daí a definição de texto como uma sucessão de unidades lingüísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta” (KOCH, 2004, p. 04). Segundo esta autora, nesta fase inicial ainda eram pouco mencionados os fenômenos remissivos não correferenciais, as anáforas associativas e indiretas, a dêixis textual, fatos que são, atualmente, bastante significativos para os estudos da LT. A prioridade das pesquisas no período denominado análise transfrástica eram os recursos de coesão textual, que também englobavam a coerência, considerada, neste momento, como uma propriedade ou característica do texto.

Tal linha de pesquisa também se tornou insuficiente, diante de fenômenos da língua para cuja explicação se fazia necessário levar em conta o papel do ouvinte/leitor, a quem caberia a realização de processos mentais para estabelecer a unidade de sentido do texto. É o caso de certos conectivos, como *mas*, *porque*, *portanto*, muitas vezes ausentes nas frases, porém, recuperados, mentalmente, pelo ouvinte/leitor. Surgem, assim, as primeiras propostas de *gramáticas textuais*, buscando a formulação de regras que dessem conta de quaisquer textos. Esta fase recebeu grande influência do Gerativismo, que postula a existência de regras internalizadas pelo falante nativo, o que constitui a base de sua competência lingüística.

As tarefas básicas de uma gramática do texto seriam as seguintes: a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais; c) diferenciar as várias espécies de texto.

(KOCH, 2004, p. 05).

Não mais se partia da frase para o texto, método ascendente, como no momento anterior, mas do texto, unidade hierarquicamente mais alta, para as unidades menores, tendo-se em mente, que ele não pode ser definido apenas por uma seqüência de cadeias significativas, mas é, também o resultado de determinadas regras de uma gramática textual. “[...] qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado” (KOCH, 2004, p. 06). Todavia, as regras que descreveriam todos os textos possíveis em uma determinada língua natural não puderam ser estabelecidas, como preconizaram os seus proponentes.

Desta forma, os estudiosos passaram a investigar a constituição, o funcionamento e a compreensão dos textos em uso (não mais o texto como um produto, mas um processo), elaborando uma *teoria do texto*, o que veio a representar o terceiro momento da LT.

Não apenas o texto - co-texto - mas também o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos, contexto, adquire igual importância. No paradigma formal, o contexto era apenas o ambiente lingüístico em análise. No paradigma funcional, o ambiente lingüístico (o texto) passa a ser denominado de co-texto, podendo se considerar o contexto imediato (autor, local de produção, receptor) ou, de maneira mais ampla, todo o contexto sócio histórico cultural daquela produção.

É nesta terceira fase da LT que a perspectiva pragmática se torna cada vez mais proeminente nos estudos sobre o texto: não mais considerar a língua como um sistema autônomo, ir além da abordagem sintático-semântica, reconhecendo ser o texto a unidade básica de comunicação/interação humana, produto não acabado, mas em constante processamento, cabendo ao interlocutor captar os propósitos comunicativos do autor do texto (falante/escritor), para compreender o seu “para quê”.

É somente na medida em que o locutor realiza intencionalmente uma função ilocutória (socio-comunicativa) identificável por parte dos parceiros envolvidos na comunicação que o conjunto de enunciados lingüísticos vem a constituir um processo textual coerente, de funcionamento socio comunicativo eficaz e normalizado, conforme as regras constitutivas (uma manifestação da textualidade).

(KOCH, 2004, p. 16).

Conforme Koch (2004, p. 19), um dos grandes responsáveis pelo que veio a ser chamada “a virada pragmática” é Van Dijk que, através de sua obra “Studies in the Pragmatics of Discourse” (1981) e trabalhos posteriores, estuda a funcionalidade do discurso, as relações pragmáticas ou discursivo argumentativas entre enunciados. “É ele, ainda, um dos pioneiros da introdução de questões de ordem cognitiva no estudo da produção, da compreensão e do funcionamento dos textos”.

Com a inclusão dos fatores de ordem pragmática e contextual, o conceito de coerência, anteriormente limitado a fatores sintático-semânticos, passa a ser visto de maneira abrangente, a ponto de Charolles (1983, *apud* KOCH, 2004, p. 20) considerá-lo um princípio de interpretabilidade, inexistindo enunciados incoerentes, pela possibilidade de se construir um contexto que lhes dê sentido.

Portanto, a produção e a recepção de textos pressupõe operações de ordem cognitiva, resultados de processos mentais.

É a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso.

(KOCH, 2004, p. 21).

É na década de 80 que se dá a virada cognitivista, quando se reconhece a grande importância de diversos tipos de conhecimento envolvidos no processamento textual: o conhecimento lingüístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento sócio interacional.

O processamento textual é, portanto, estratégico. As estratégias de processamento textual implicam a mobilização *on line* dos diversos sistemas de conhecimento. Para efeito de exposição, tais estratégias podem ser divididas em cognitivas, socio interacionais e textualizadoras.

KOCH, 2004, p. 25).

Além de Van Dejk (1981), já mencionado anteriormente como um dos grandes responsáveis pela “virada pragmática”, outros importantes lingüistas são citados em Koch (2004, p. 22, 26), como Beaudrande e Dressler (1981), um dos marcos iniciais deste período, que sugerem o desenvolvimento de modelos procedurais de descrição textual, integrando os diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação; Dascal (1982), que denomina de Psicopragmática as estratégias cognitivas, que são estratégias de uso do conhecimento; Heinemann e Viehweger (1991), que reconhecem como indispensáveis ao processamento textual os conhecimentos: lingüístico, enciclopédico, interacional e o referente a modelos textuais globais. Passa-se a considerar a inter-relação mente e corpo, entre cognição e cultura; a atividade lingüística não é o resultado de atos individuais e independentes, mas “ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre se engajar em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros” (KOCH, 2004, p. 31).

Refletindo sobre a necessidade inicial da LT de ultrapassar as relações interfrásticas e desenvolver uma gramática transfrástica, Marcuschi (2003, Parte II, p. 03) propõe que o grande desafio da Lingüística hoje é encontrar as relações entre o virtual (sistema abstrato) e o real (textos e domínio discursivo), pois o texto é “uma realização das virtualidades da língua e a concretização de um dos discursos, dentro dos domínios discursivos”. Ao usar a língua (falada ou escrita), o falante/escritor conta com diversas possibilidades no seu sistema virtual, dentre as quais escolhe uma naquele dado momento. “Assim, a liberdade virtual passa a uma obrigação atual” (MARCUSCHI, 2003, Parte II, p. 04).

Tendo percorrido um longo caminho, dos anos 60 até os dias de hoje, a LT passou por diversos momentos, ampliando seu universo de estudo do fenômeno lingüístico, o que traz maneiras diversas de conceituar o que seja o texto, a depender da teoria (dos critérios) adotada pelos lingüistas.

Marcuschi (2003, Parte III, p. 08) observa que há, pelo menos, duas abordagens básicas na definição de texto: aquela fundamentada em critérios internos, considerando o texto na imanência do sistema lingüístico; e aquela fundamentada em critérios transcendentais ao sistema lingüístico, considerando o texto como uma unidade de uso ou unidade comunicativa.

Koch (2004, introdução, p. 12) cita oito concepções de texto que mostram esta trajetória:

a) texto como frase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico (concepção de base gramatical); b) texto como signo complexo (concepção de base semiótica); c) texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção semântica); d) texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática); e) texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva); f) texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa); g) texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista); h) texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Quanto aos temas abordados pela LT, também foram sendo progressivamente ampliados. No período inicial (segunda metade da década de 60 e primeira metade da década de 70), era a coesão o principal objeto de estudo; na década de 80, o conceito de coerência adquiriu maior abrangência, como já fora explicado anteriormente. Em consequência da visão global do que vem a ser um texto e de toda a complexidade envolvida em seu processamento e compreensão, a abordagem sócio-cognitivista, a partir da década de 90, traz outras questões para estudo, como as seguintes:

[...] referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc; e, a par destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido por outras luzes – isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor.

(KOCH, 2004, introdução, p. 14).

Independentemente da linha adotada pelo lingüista de texto, vários são os pontos em comum entre eles. MARCUSCHI (2003, Parte II, p. 04) aponta cinco:

A comunicação não se dá através de enunciados ou palavras isoladas, mas através de textos; os textos não são conjuntos ou seqüências de enunciados desconectados, mas formam um todo, em que se pode identificar uma unidade; os textos são fenômenos comunicativos e entidades reais; enquanto objeto da lingüística os textos são entidades teóricas; a competência lingüística se manifesta principalmente como competência textual.

Com tantas mudanças de foco ocorridas, a LT passou a abranger diferentes áreas, tornando-se interdisciplinar, sendo inquestionável sua enorme contribuição para um melhor conhecimento de como ocorre a produção textual do sentido.

Nas duas seções a seguir, 2.2.1 e 2.2.2, serão abordados dois conceitos fundamentais da abordagem lingüística sócio-cognitivista: os gêneros textuais e a dialogicidade.

### **2.2.1 Gêneros Textuais**

Todas as atividades humanas estão vinculadas ao uso da linguagem, através de enunciados orais ou escritos e “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado<sup>4</sup>, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, [1992] 2003, p. 262).

Os avanços da ciência lingüística se refletiram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997/1998) que passaram a incluir a noção de gêneros textuais, propondo-os como um instrumento mais adequado que os tipos textuais para o trabalho de leitura e produção de textos. Enquanto os tipos textuais se fundamentam em critérios internos (lingüísticos e formais), os gêneros se fundamentam em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos). Os primeiros são seqüências lingüísticas características e em número limitado (narração, exposição, argumentação, injunção e descrição); os segundos, por sua vez, são textos materializados que desempenham funções comunicativas, sendo, portanto, inúmeros. (MARCUSCHI, 2002, p. 23-34).

Nos primórdios, o ser humano se comunicava apenas através da modalidade oral<sup>5</sup>, tendo desenvolvido um conjunto limitado de gêneros orais; com a invenção da escrita alfabética, por volta do séc. VII a.C., começaram a surgir os gêneros típicos desta modalidade; a imprensa e a revolução industrial motivaram, de forma substantiva, o aparecimento de outros gêneros; hoje, com a cultura eletrônica, novas formas de comunicação determinam uma pluralidade de gêneros, tanto na oralidade, como na escrita. Portanto, os gêneros textuais são textos empiricamente realizados, que desempenham determinadas funções comunicativas, numa dada situação: o telefonema, o seminário, o conto, a entrevista, a receita, o diálogo, o sermão, a exposição acadêmica etc. Esta noção de gêneros implica definir a língua como atividade social, histórica e cognitiva. “[...] língua como uma dada manifestação particular, histórica, social e

---

<sup>4</sup> A normatividade e estabilidade dos gêneros discursivos estabelecem características básicas para o enunciado, distinguindo-o, por isto, da oração: conclusibilidade, alternância dos sujeitos, relação com o próprio falante e outros participantes da comunicação discursiva, endereçamento/direcionamento. (BAKHTIN, 2003, p. 280, 286, 301). O enunciado está para o discurso, como a oração/frase está para o código da língua.

<sup>5</sup> A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2003, p. 25).



sistemática de comunicação humana [...] uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica” (MARCUSCHI, 2001, p. 20).

Através dos gêneros textuais a atividade verbal se concretiza, permitindo, simultaneamente, a produção e a compreensão de textos, constituindo-se, portanto, em verdadeiros mediadores entre os interlocutores.

Tanto a situação comunicativa como aquilo que deve ser dito determinam o gênero a ser utilizado; inversamente, o gênero também define o que é dizível.

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

(BAKHTIN, [1992] 2003, p. 283).

Segundo este autor, o aprendizado desses gêneros se dá quase da mesma forma com que a língua materna é aprendida, através de “enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, [1992] 2003, p. 283).

O que torna as características gerais dos gêneros textuais, ou discursivos, abstratas e vazias é, consoante o referido pesquisador, não apenas a sua heterogeneidade funcional, como, sobretudo, a ausência de um estudo quanto à sua natureza verbal, lingüística.

Os gêneros literários sempre foram estudados, desde a Antiguidade Clássica, sob um enfoque artístico-literário; a questão lingüística geral do enunciado quase não era considerada. Contudo, foi com o estudo dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos), ainda na Antiguidade, que alguma atenção começou a ser dada à natureza verbal destes gêneros como enunciados, ao considerarem a relação com o ouvinte e sua influência sobre o enunciado. Também eram estudados gêneros do cotidiano (diálogos), porém restritos ao discurso oral do dia-a-dia, enunciados primitivos.

Bakhtin ([1992] 2003, p. 263) considera de suma importância distinguir os gêneros discursivos primários (simples: diálogos, cartas pessoais) dos secundários (complexos: romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc). Estes incorporam aqueles, transformando-os, o que ocorre em condições culturais mais complexas, desenvolvidas e organizadas, fazendo uso, predominantemente, da escrita.

Ao reconhecer que Bahktin foi o primeiro a desenvolver consideravelmente a noção de gênero, Schneuwly (2004, p. 25) retoma-a, resumindo-a em três pontos:

Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo, construção composicional; a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

O conteúdo temático é o que vai ser dito; este conteúdo vai determinar não só a modalidade (oral/escrita) como o gênero a ser utilizado. Inversamente, também, o gênero determina o que pode ser dito. A finalidade, os destinatários e o conteúdo de uma determinada situação são os elementos que justificarão a escolha de um determinado gênero. Sua composição se refere a sua estruturação, acabamento e tipo de relação com os participantes da troca verbal, o que depende de sua função; existe um plano comunicacional definido. O estilo não é uma consequência, apenas, da individualidade de quem fala ou escreve, mas é um elemento integrante do próprio gênero. (SCHNEUWLY, 2004, p. 26).

Toda comunicação verbal espontânea constitui o que Bakhtin denominou de gêneros primários e são estes os que a criança vivencia inicialmente durante variadas práticas de linguagem. Schneuwly (2004, p. 29) os caracteriza através dos seguintes traços: troca, interação, controle mútuo pela situação; funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade; nenhum ou pouco controle metalingüístico da ação lingüística em curso.

Gradativamente, tais práticas vão se tornando mais complexas, ocasionando novas construções. Desta forma, os gêneros primários são transmutados em secundários os quais não são controlados diretamente pela situação, não são espontâneos e aparecem em situações de comunicação mais complexa, principalmente escrita.

Conseqüentemente, é de suma importância trazer para a realidade escolar a prática destes gêneros textuais que possam acrescentar conhecimentos e ampliar a habilidade comunicativa dos alunos em situações mais formais.

[...] o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar.

(MARCUSCHI, 2002, p. 36).

Marcuschi (2002), questionando a existência, ou não, de gêneros textuais ideais para o ensino de língua, sugere a identificação deles com dificuldades progressivas, do menos ao mais formal, do mais privado ao mais público. Desta forma, os alunos serão expostos a uma variedade de gêneros que precisarão dominar para que possam se comunicar com competência e adequação nas mais diversas situações.

É interessante observar aqui a posição de Dolz e Schneuwly, quanto ao uso dos gêneros textuais em contextos escolares, fato que, segundo eles, leva a transformações, pelo fato de a situação comunicativa não ser a mesma. “Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 179).

Ao considerarem os gêneros escolares como variantes dos gêneros de referência, porque só ficcionalmente eles continuam os mesmos, Dolz e Schneuwly (2004) salientam que tal procedimento, o fingir/simular, é uma eficiente maneira de aprender. “[...] é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 182).

É inquestionável, portanto, a importância e a necessidade do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, já que não se produzem enunciados isolados, mas a comunicação se dá, de maneira eficaz, através de práticas socialmente maturadas e estabelecidas. Trabalhar com gêneros textuais é trabalhar a língua em seus usos reais (orais/escritos), potencializando os alunos em seus futuros contextos de produção lingüística, quer formais, ou informais, privados ou públicos; é torná-los usuários competentes da sua língua materna.

### **2.2.2 Dialogicidade**

O filósofo russo Bakhtin (1895-1975) contribuiu, significativamente, para o pensamento lingüístico contemporâneo, ao criticar as duas grandes concepções de língua, presentes nos estudos filológicos, gramaticais e lingüísticos até sua época.

Também conhecidas como abordagens “universal” e “particular” do fenômeno lingüístico, são por ele nomeadas, respectivamente, como “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”.

A primeira concepção, ligada ao Romantismo, considera a evolução ininterrupta da língua, o ato de fala, como criação individual, o seu fundamento, devendo, portanto, não apenas o lingüista, mas também o psicólogo, estudar as leis da psicologia individual. Nesta abordagem, equipara-se a criação lingüística à criação artística e considera-se a língua um sistema estável, abstrato (BAKHTIN, [1979] 2002, p. 72).

“Os românticos foram os primeiros filólogos da língua materna, os primeiros a tentar reorganizar totalmente a reflexão lingüística sobre a base da atividade mental em língua materna, considerada como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento” (BAKHTIN, [1979] 2002, p. 110). Tal orientação pressupõe uma enunciação monológica, onde o exterior funciona como receptáculo do conteúdo interior (consciência individual, desejos, intenções, impulsos criadores, gostos etc.), como material passivo do que está no interior.

O autor acima mencionado refuta tal abordagem, por entender que são as condições reais de enunciação, a situação social mais imediata, que determinam e organizam a expressão. O conteúdo interior muda ao ser expresso no processo da interlocução, inexistindo interlocutor abstrato. “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos, socialmente organizados, e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, [1979] 2002 p. 112).

Portanto, a dialogicidade é inerente à atividade verbal; toda palavra procede de alguém e para alguém é dirigida; é o produto da interação entre o locutor e o ouvinte, representa uma ponte entre eles. O diálogo, para Bakhtin ([1979] 2002), ultrapassa a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, pois envolve qualquer tipo de comunicação verbal.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

(BAKHTIN, [1979] 2002, p. 123).

Quanto à segunda concepção, o objetivismo abstrato, ligado ao Racionalismo, a língua é um sistema estável, imutável de formas lingüísticas, um fato objetivo, externo à consciência individual e independente desta; as leis da língua são, predominantemente, lingüísticas; não há valores ideológicos relacionados aos fatos lingüísticos (artísticos, cognitivos ou outros); os atos individuais de fala são simples variações ou deformações das formas normativas. As raízes de uma língua convencional, arbitrária, remontam ao cartesianismo e ao mundo neoclássico, com seu culto da forma física, racional, imutável. (BAKHTIN, [1979] 2002, p. 82-83).

Para este autor, “a separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (BAHKIN, [1979] 2002, p. 96) que exclui a língua da comunicação verbal, considera que só o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua e rejeita a enunciação, o ato de fala, por considerá-lo individual.

Para aquele que fala/escreve, todavia, o importante não é a forma lingüística em si mesma e sim a sua adequação às condições de uma situação comunicativa específica, o mesmo acontecendo com seu interlocutor, para quem, muito além de reconhecer determinada forma lingüística, importa compreendê-la num contexto concreto.

Na visão bakhtiniana de língua, a palavra chave é o diálogo, pois a língua pressupõe interação social, dialogal, natureza dialogal que se reflete nas próprias estruturas lingüísticas. Opondo-se à concepção de língua como objeto abstrato ideal e homogêneo das duas tendências acima citadas, esta visão considera a fala, a enunciação, considerando sua natureza social e não individual, sempre dependente das condições de comunicação (WEEWOOD, 2002, p. 152). O pensamento bakhtiniano, difundido no Ocidente, a partir da década de 1960, exerceu grande influência na ampliação dos estudos lingüísticos, que passaram a entender a língua como um fenômeno inseparável das condições de produção, ultrapassando as análises estruturais e gerativas, predominantes na primeira metade do século XX. Para tanto, contribuíram estudos de diversas áreas, como a Pragmática, a Sociologia, a Psicologia, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e a Lingüística de Texto, ocasionando verdadeiras revoluções científicas na análise do fenômeno lingüístico. (WEEWOOD, 2002, p. 154-155). Este novo olhar para com o fenômeno lingüístico foi também refletido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998), que trouxeram novas propostas para o ensino como um todo. No capítulo três serão apresentadas as propostas fundamentais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998) quanto ao ensino de Língua Portuguesa, significando um avanço na concepção do que seja língua e do como estudá-la em contextos escolares do Ensino Fundamental.

### 3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.

Diante da proximidade do novo milênio, o século XXI, trazia à tona para um mundo cada vez mais globalizado, necessário se fez questionar a posição dos jovens na escola, nos grupos comunitários, na Nação, evitando, através da educação, as exclusões, promovendo e integrando todos os brasileiros, à medida que suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas pudessem ser atendidas. “Assim, é papel do Estado democrático facilitar o acesso à educação, investir na escola, para que esta instrumentalize e prepare crianças e jovens para as possibilidades de participação política e social” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução, 1998, p. 19).

Longe de proporem um modelo curricular homogêneo e impositivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados, respeitando, por um lado, a pluralidade da nação brasileira, tão diversa regional, cultural e politicamente, mas, por outro lado, garantindo o que pode e deve ser um bem de todos.

Se existem diferenças sociais e culturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

(PCN: introdução, 1998, p. 49-50).

Tanto nos objetivos educacionais propostos, quanto no conceito do significado das diversas áreas de ensino e dos temas contemporâneos, presentes na sociedade brasileira como um todo, os PCN priorizam o desenvolvimento das diversas capacidades dos aprendizes, que devem se tornar sujeitos de sua própria formação, em um constante processo interativo: alunos, professores e conhecimento.

Os objetivos gerais do Ensino Fundamental são apresentados em quatro ciclos, cada qual referente a duas séries, minimizando uma fragmentação de objetivos e conteúdos e permitindo aproximações sucessivas de conhecimentos.

No tocante ao desenvolvimento da linguagem, é um dos objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de:

[...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

(PCN: introdução, 1998, p. 55-56).

Os PCN consideram a ampliação do domínio da língua e da linguagem um aspecto fundamental para o exercício da cidadania; para tanto, as propostas didáticas do ensino de Língua Portuguesa devem permitir aos alunos o uso da linguagem e uma constante reflexão sobre ela, tomando o texto (oral/escrito) como unidade de análise em suas várias manifestações sociais.

O ensino deve garantir aos usuários (aprendizes) da língua o desenvolvimento de seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, tornando-os capazes de:

[...] ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

(PCN: introdução, 1998, p. 59).

Embora seja muito antiga a necessidade de reorganizar o Ensino Fundamental no Brasil, fato este relacionado, em especial, ao processo de universalização da educação básica, em consequência da política adotada para as nações do Terceiro Mundo, na segunda metade do século XX, as ações neste sentido só se tornaram mais concretas no início dos anos 80; os avanços nas áreas da educação e da psicologia da aprendizagem foram o resultado de pesquisas que se afastaram da tradição normativa e filológica, como a Psicolingüística e a Lingüística (funcional), bem como estudos em variação lingüística. Esta nova visão de língua e de aprendizagem ocasionou o estabelecimento de diferentes currículos e a promoção de cursos de formação e de aperfeiçoamento de professores.

Segundo os PCN (1998), tornou-se consensual, nas práticas do ensino de Língua Portuguesa, que é o uso da linguagem tanto o ponto de partida como o ponto de chegada. Somente a partir dos usos já conhecidos pelos alunos é que novas habilidades lingüísticas poderão ser adquiridas, sempre considerando três pontos fundamentais:

A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

(PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 19).

Desta forma, a noção de gêneros passa a ser uma prioridade, a fim de que a prática escolar se torne mais eficiente e significativa para aqueles que devem se tornar usuários competentes de sua língua materna nas mais diversas situações comunicativas.

A comunicação pela linguagem é um acontecimento social, histórico, cultural, que envolve conhecimentos, intenções, finalidades, posição social, grau de intimidade e todos estes fatores determinam a seleção de recursos lingüísticos, os procedimentos de estruturação e o gênero a ser utilizado.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

(PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 21).

A proposta do ensino de Língua Portuguesa nos PCN se opõe à concepção de língua como sistema homogêneo, do qual se estudam a morfologia, a sintaxe e a semântica como compartimentos isolados; além da competência lingüística, o falante também detém uma competência comunicativa que o faz utilizar a língua de maneira adequada em situações reais de uso. Segundo os PCN a língua é considerada como:

[...] um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

(PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 20).

Entendendo-se, portanto, a complexidade do fenômeno lingüístico, sua transformação decorrente de fatores históricos, culturais e sociais, torna-se inviável uma abordagem fragmentada de ensino, descontextualizada, priorizando o estudo gramatical, desconsiderando a competência discursiva (análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases). A interação pela linguagem se dá através de textos orais e escritos, que, por sua vez, organizam-se dentro de certos parâmetros temáticos, composicionais e estilísticos que os caracterizam como pertencentes a um determinado gênero.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permita ensinar todos os gêneros em circulação social.

(PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 23-24).



É inegável que os alunos, ao iniciarem sua vida escolar, já apresentam competências discursiva e lingüística adequadas para suas interações rotineiras, inclusive escolares. É notório, também, que a freqüente interação já existente nas práticas escolares entre alunos e professores contribui significativamente para a construção do conhecimento, porém não é suficiente para habilitar os alunos a produzirem os gêneros orais em instâncias públicas.

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

(PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 25).

Neste processo de tornar os alunos capazes de entenderem textos orais e, também, de os produzirem em situações de uso formal, público, é necessário o planejamento de diversas atividades, levando em conta a situação comunicativa, o locutor, o destinatário, a finalidade, o tempo e o lugar material da produção, o gênero adequado a esta produção, englobando as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Ao escutar textos orais, espera-se que o aluno (PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 49):

- a) amplie, progressivamente, os conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- b) reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- c) utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- d) amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

Ao produzir textos orais, espera-se que o aluno (PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 51):

- a) planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- b) considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada;
- c) saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos;

d) monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;

e) considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais.

Os PCN agrupam os gêneros a serem utilizados na prática escolar da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, quanto à sua circulação social, em: gêneros literários, gêneros de imprensa, gêneros publicitários e gêneros de divulgação científica que estão normalmente presentes na realidade escolar.

Para a prática da escuta da linguagem oral, são sugeridos os seguintes gêneros (PCN: Língua Portuguesa, 1998, p. 54): cordel, causos e similares, texto dramático, canção, comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento, exposição, seminário, palestra e propaganda, prevendo-se as atividades seguintes (PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 55):

a) compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos lingüísticos a outros de natureza não-verbal;

b) identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso;

c) emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário;

d) identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano.

Para a prática da produção de textos orais, são sugeridos os seguintes gêneros (PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 57): canção, textos dramáticos, notícia, entrevista, debate, depoimento, exposição e seminário, prevendo-se as seguintes atividades (PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 58):

a) planejamento prévio da fala, em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;

b) seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;

c) emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;

d) 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.

Os PCN alertam para a capacitação adequada dos professores que serão os responsáveis pela prática diária destes conteúdos e pelo sucesso (ou insucesso) da aprendizagem, devendo haver, portanto, programas de formação continuada para que as lacunas em sua formação inicial possam ser preenchidas.

Muitas das sugestões oferecidas neste documento não pretendem ser originais; traduzem o esforço de registrar o que foi possível construir na reflexão didático-pedagógica sobre o trabalho no terceiro e no quarto ciclo. Entretanto, sabe-se que muito de seus pressupostos, quer de natureza didática, quer de natureza lingüística, não fizeram parte da formação inicial de muitos docentes.

(PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 67).

Reconhecendo que ensinar língua oral não é trabalhar com a habilidade de falar em geral, que todos os alunos já trazem ao ingressarem na escola, mas, sobretudo, realizar um trabalho com os gêneros orais formais públicos, cujo domínio precisa ser desenvolvido, através de usos da linguagem mais formalizados e convencionais, os PCN oferecem uma gama extensiva de possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos (PCN, Língua Portuguesa, 1998, p. 68-69): em situações autênticas de interlocução; através de textos gravados em situações reais; comparando um mesmo gênero oral em canais diferentes; analisando textos orais dos próprios alunos, gravados, sobretudo, em vídeos; antecipando aspectos temáticos do gênero para que a escuta seja facilitada; tomando notas como possível recurso para compreensão e interpretação do texto oral.

Em relação à preparação de textos orais, os PCN (1998, p. 74-75) propõem alguns procedimentos que funcionam como apoio ao locutor: elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição; preparação de cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição; elaboração de roteiros para realização de entrevistas ou encenação de jogos dramáticos improvisados; preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos; memorização de textos dramáticos ou poéticos a serem apresentados publicamente sem apoio escrito.

Tornar os alunos cada vez mais capazes de produzirem textos orais formais públicos implica na “participação regular do aluno em situações que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos [...] e a análise da atividade discursiva realizada pelos alunos, tanto a partir de gravações, quanto de observações de terceiros (PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 75).

Os PCN compreendem a linguagem como uma atividade discursiva, devendo ser o texto (oral/escrito) a unidade de ensino e os aspectos gramaticais analisados de maneira reflexiva, em situações de uso real e não isoladamente, como prescrição.

Em consequência desta visão, propõem atividades discursivas para o desenvolvimento do currículo de Língua Portuguesa como:

[...] uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

(PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 27).

No que diz respeito à linguagem escrita, por admitirem a complexidade do fenômeno lingüístico em geral e o fato de escritores profissionais contarem com diversos outros leitores qualificados que os orientem na tarefa de reverem e reajustarem o texto até sua composição final, os PCN reconhecem a dificuldade natural que os alunos encontram, ao terem que trabalhar com o plano do conteúdo (o que dizer) e o plano da forma (como dizer), sugerindo categorias diferentes de práticas de produção de texto, como a transcrição, a reprodução, o decalque e a autoria.

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro.

(PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 77).

De igual importância é a tarefa de refacção que permite a cada aluno (autor) distanciar-se de seu próprio texto, analisando-o criticamente, através de atividades e exercícios fornecidos pelo professor, ferramentas para o aluno revisar o que produziu.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à auto correção.

(PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 78).

Portanto, o ato de escrever é um processo que envolve diversas etapas e diversos participantes e não um produto, como era a visão das abordagens formais, quando os aspectos imanentes ao texto (co-texto) eram o foco principal.

Em relação à avaliação, os PCN a consideram um conjunto de ações que deve ocorrer ao longo de todo o processo de aprendizagem e não apenas em momentos específicos, possibilitando ao aluno refletir tanto sobre os conhecimentos adquiridos, como quanto à maneira através da qual isto aconteceu. O processo de avaliação deve ser entendido como reflexivo e autonomizador. Para tanto, é necessário oferecer ao aluno instrumentos de auto-avaliação, tornando-o consciente do que sabe, do que deve aprender, do que precisa saber fazer melhor.

A avaliação não é, portanto, unilateral e monológica, mas dialógica. Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado. Portanto, não se aplica apenas ao aluno, considerando unicamente as expectativas de aprendizagem, mas aplica-se às condições oferecidas para que isso ocorra: avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido.

(PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 94).

A seguir, serão registrados alguns comentários de autores que analisaram diversos aspectos dos PCN, salientando uma série de avanços que a organização deste documento representou para as políticas educacionais brasileiras, mas também apontando restrições para que todos os envolvidos neste processo possam fazer reflexões e tomar iniciativas que venham a enriquecer as práticas de Língua Portuguesa em sala de aula.

Reconhecendo a importância dos conceitos de texto, discurso e gênero para um ensino mais eficiente, como uma consequência da visão de língua/linguagem adotada, Brait (2005, p. 16-17) retoma tais noções com o objetivo de demonstrar que:

A dinamicidade dos conceitos bakhtinianos, que não se prestam a aplicações mecânicas, tem a vantagem de valorizar o corpus e despertar no leitor/analista/fruidor a capacidade de dialogar com esse corpus e, a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua, no caso a Língua Portuguesa, o interdiscurso, as memórias aí contidas e em constante movimento, graças às interações textos / leitores.

Conforme os organizadores dos PCNs, admite esta autora, é através da linguagem que os homens interagem em diversas situações, constituindo-se uma atividade social e histórica; assim sendo, aprender uma língua não é apenas ter conhecimento de seu léxico e sua sintaxe,

mas de como usá-los pragmaticamente, entendendo e interpretando a realidade e as pessoas (BRAIT, 2005, p. 17). Esta concepção, que envolve indivíduo, história, cultura e sociedade, relacionando-os dinamicamente com os processos de produção, circulação e recepção de textos, colabora, de maneira significativa, para um trabalho efetivo com a língua e a literatura.

Em sua análise das propostas dos PCNs, Brait (2005, p. 18) identifica uma mesclagem indiscriminada dos conceitos de gêneros discursivos e tipologia textual, ao incluírem as seqüências discursivas, narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional, na descrição dos gêneros, “estruturando o restante do trabalho com ensino e aprendizagem de língua, quase que exclusivamente, a partir de tipologias textuais”.

No conceito bakhtiniano de gêneros textuais, salienta a referida autora, muito mais importantes que tais seqüências de um texto são as condições de produção, de circulação e de recepção. Brait acredita que as indicações dos PCNs quanto ao trabalho com gêneros textuais, ou gêneros discursivos, são coerentes e produtivas em vários aspectos, porém, aponta para sua limitação no que se refere ao trabalho com o texto em modelos pré estabelecidos, impedindo uma abordagem mais aberta e histórica.

[...] em Bakhtin, não há possibilidade de mecanicamente operacionalizar conceitos preestabelecidos, na medida em que ele não acreditava ser função das Ciências Humanas, aí incluídos os estudos da linguagem, oferecer modelos acabados de descrição, o que implicaria olhar um objeto como fixo, a partir de um olhar também fixo.

(BRAIT, 2005, p. 22).

Para Rojo (2005, p. 27-28), os PCN representam um grande passo nas políticas educacionais brasileiras; e quanto aos PCN de Língua Portuguesa, uma ação em prol da cidadania crítica, consciente e contra o iletrismo. A autora distingue quatro níveis de transposição didática dos parâmetros para que a sua efetivação em sala de aula ocorra:

- a) a construção dialogada dos parâmetros como referenciais para outras ações de política educacional;
- b) o diálogo entre os PCN e as propostas, documentos e experiências já existentes;
- c) elaboração do projeto educativo de cada escola;
- d) a realização do currículo em sala de aula.

Ao mencionar que os PCN de Língua Portuguesa incluem princípios organizadores de conteúdos, critérios para a seqüenciação dos mesmos e organizações didáticas especiais, como projetos e módulos didáticos, Rojo (2005, p. 31) aponta para a necessidade de uma

efetiva reorganização da formação inicial e continuada dos professores: “Isto porque o enfoque lingüístico-enunciativo (teoria da enunciação bakhtiniana, teoria dos gêneros do discurso) [...] encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras [...]”

Em sua pesquisa, realizada pelo Grupo de Assessoria, Pesquisa e Formação em Escrita, entre 1997 e 1999, vários problemas foram detectados, envolvendo a formação de professores para a transposição didática, nos mais diversos aspectos, dentre os quais: a construção da compreensão dos professores da teoria da enunciação e da teoria dos gêneros do discurso; a ausência de textos de divulgação científica sobre tais teorias; a ausência de descrição dos gêneros do discurso no que diz respeito à sua situação de produção, temas, forma composicional e marcas lingüísticas; a formação do professor para a elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e para a seleção de objetos de ensino; a necessidade da formação do professor em uma teoria do ensino-aprendizagem de base sócio-histórica vygotskiana, também ausente dos cursos de Letras (ROJO, 2005, p. 31-33).

A referida autora compara duas propostas de agrupamentos de gêneros textuais na literatura atual: a de Dolz e Schneuwly (1996) e a dos PCN (1998): a primeira propõe cinco domínios, relativos às capacidades de linguagem diferenciadas, como o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir/prescrever, indicando quais gêneros de cada um destes domínios devem ser trabalhados; a segunda classifica os gêneros de acordo com sua circulação social, gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica. Em ambas as propostas, comenta Rojo (2005, p. 35), “[...] gêneros de cada um dos domínios devem ser trabalhados em cada série do Ensino Fundamental, prevendo-se uma progressão didática em cada domínio [...]”.

Para esta autora (2005, p. 35), quaisquer que sejam os critérios adotados por organizadores de livros didáticos para o Ensino Fundamental, o importante é a integração das práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais/escritos, tomando o texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino; a partir daí é que deve ocorrer a análise/reflexão sobre a linguagem.

Ao refletir sobre as propostas dos PCN, Barbosa (2005, p. 150) questiona sua viabilidade, reconhecendo que “nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares (PCNs e demais propostas curriculares de estados e municípios) pode ser transposto diretamente para a sala de aula [...]”. É preciso fazer outras intervenções, como a formação continuada dos professores, a re-elaboração de propostas curriculares nas áreas estadual e municipal, projetos educativos específicos de cada escola, programação de cada professor em sala de aula, etc.

Reconhece-se a necessidade do trabalho escolar em Língua Portuguesa voltado para uma diversidade textual; por isso, diversas tipologias têm sido propostas, mas a sua grande maioria, salienta Barbosa (2005, p. 153), está baseada em critérios formais/estruturais (narração, descrição, dissertação, etc) ou funcionais (textos informativos, textos literários, textos apelativos, etc) que não contemplam aspectos relativos ao discurso ou à enunciação, elementos importantes na produção e recepção de textos, como o social, o histórico, a situação de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal.

Ao adotar a noção bakhtiniana de gêneros discursivos, os PCN propõem um trabalho na concepção enunciativa/discursiva da linguagem que, além de abordar os aspectos globais acima citados, também possibilitam um melhor tratamento da linguagem oral, ultrapassando a dicotomia fala/escrita (BARBOSA, 2005, p. 153). Todavia, o que está evidente na realidade escolar, segundo esta autora, ainda é um trabalho insuficiente com a oralidade, “consistindo apenas em propostas genéricas de discussões coletivas, trocas de opiniões ou, no máximo, que tematizam questões normativas de registros ou de diferenças em relação à escrita (BARBOSA, 2005, p. 154). Conforme a referida autora (2005, p. 157), deve haver ensino e prática dos gêneros em suas especificidades e não o ensino de um cenário geral quer para a escrita ou a oralidade. [...] cada gênero traz em si mesmo conteúdos específicos a ele relacionados [...] Os gêneros seriam, assim, um instrumento que media, dá forma, viabiliza a materialização de uma atividade de linguagem”.

Barbosa (2005, p. 158) concorda com a adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino e aponta três razões para tal: a) os gêneros discursivos envolvem aspectos sócio-históricos e culturais, fundamentais para a compreensão e produção de textos; b) os alunos podem vivenciar aspectos concretos de gêneros que circulam socialmente e os professores podem intervir mais claramente nos processos de compreensão e produção de textos; c) as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas lingüísticas são melhor compreendidas e avaliadas.

Além de todos os aspectos positivos da abordagem lingüística-enunciativa, Barbosa pôde verificar contradições nos próprios PCN, ao analisar os Parâmetros em Ação, material de apoio, proposto pelo Ministério de Educação (MEC) para o terceiro e quarto ciclos. Uma destas contradições se refere ao trabalho de produção e compreensão de textos, cujo enfoque é, muito mais, de base textual, do que baseado nos gêneros do discurso.



Para comprovar esta constatação, a referida autora cita exemplos da terminologia adotada no documento, como: conhecimento prévio, finalidades de leitura, estratégias de leitura (antecipação/checagem, inferência) que, segundo ela, privilegiam aspectos da textualidade e do cognitivo, ao invés da enunciação (BARBOSA, 2005, p. 160).

Barbosa (2005, p. 161-163) também aponta a avaliação como outro aspecto contraditório nos PCN, pelas seguintes razões: os itens propostos para esta atividade contemplam predominantemente conteúdos gramaticais; a listagem de componentes dos gêneros pode levar a uma visão normativa e prescritiva; os aspectos mencionados pertencem mais à textualidade que à discursividade.

A autora acima citada também tece comentários sobre os diversos critérios que podem ser utilizados para a seleção e agrupamento dos gêneros do discurso, apresentando duas propostas. Enquanto os PCN se baseiam na esfera de circulação social, classificando os gêneros em: literários, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade, os autores genebrinos Dolz e Schneuwly (1996) propõem cinco agrupamentos, a depender de capacidades e operações diferenciadas por parte dos alunos: gêneros da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor, do instruir/prescrever (BARBOSA, 2005, p. 170-171).

Quaisquer que sejam os critérios adotados, salienta Barbosa (2005, p. 171), o importante é atentar para a progressão curricular.

Dessa forma, o interessante seria que, em todas as séries do Ensino Fundamental, gêneros orais e escritos pertencentes a diferentes agrupamentos fossem trabalhados mais aprofundadamente. Isso implicaria, por exemplo, trabalhar com gêneros da ordem do argumentar desde as séries iniciais e não somente nas séries finais do Ensino Fundamental.

Concluindo sua análise, Barbosa (2005, p. 173-174) propõe sete ações para a efetivação de um trabalho que tome os gêneros do discurso como objeto de ensino: a) seleção de gêneros; b) elaboração de uma progressão curricular; c) coleta de vários textos representativos do gênero em estudo; d) análise destes textos, por não haver um modelo teórico previamente produzido; e) descrição do gênero quanto a aspectos sócio-históricos, seus usos e funções sociais, suas condições de produção, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo; f) elaboração de um projeto de trabalho, considerando a transposição didática, decidindo que textos selecionar e quais elementos da descrição privilegiar, sem que o conteúdo temático ou a forma composicional sejam os únicos focalizados.

Verifica-se que tanto Barbosa (2005), quanto as autoras anteriormente citadas, Brait (2005) e Rojo (2005), além de reconhecerem os grandes avanços que as propostas dos PCN representaram para o ensino em todas as escolas do país, sobretudo o de Língua Portuguesa, também focalizam a urgência da formação continuada de professores.

A maioria dos professores de Língua Portuguesa existentes na rede pública são ainda bastante distantes do professor pressuposto pelos PCNs. Por essa razão, projetos de formação se fazem necessários. Sem isso, corremos o risco de ver algo que, sem dúvida nenhuma, representou um avanço em termos de políticas educacionais públicas em nosso país se transformar em uma mera carta de intenções.

(BARBOSA, 2005, p. 174).

Finalizando estas reflexões sobre os PCN, é pertinente acrescentar a ausência de aspectos intrínsecos à oralidade no processo de escuta de textos orais, como as estratégias prospectivas (hesitação, interrupção) e retrospectivas (repetição, correção, parafraseamento, etc), que enriqueceriam a análise destes textos. Acrescente-se aqui que tal aspecto também não é encontrado nos livros didáticos.

## 4 ORALIDADE

### 4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vários são os critérios utilizados na caracterização desta modalidade e por muito tempo a dicotomia fala/escrita persistiu.

Dentro deste enfoque dicotômico, Rodrigues (2003, p. 19-28) considera três aspectos significativos na elaboração do texto oral: o contexto conversacional, o planejamento/não planejamento e o envolvimento/não envolvimento.

Segundo esta lingüista, a atividade verbal, característica e privativa do ser humano, ocorre num determinado contexto (o ambiente extralingüístico), onde dois ou mais falantes (interlocutores) trocam idéias sobre um determinado assunto. Além dos dados verbais, os paralingüísticos são parte integrante do contexto da fala: expressão facial, gestos, olhares, movimentos do corpo, observáveis durante a interação face a face. Existe a simultaneidade temporal, mas a espacial não é necessária, tanto assim que as conversas telefônicas, televisivas ou radiofônicas também são textos orais.

Quanto ao planejamento, a tendência do texto falado é o não planejamento, existindo uma cooperação entre os interlocutores, que vão construindo seu discurso localmente e, desta forma, deixando marcas em seu desenvolvimento (correções, hesitações, repetições, paráfrases, digressões). Citando Chafe (1979), a autora mencionada retoma a idéia desta construção aos borbotões, aos jatos, o que ocasiona a fragmentação do texto oral.

Outra característica da modalidade falada é o envolvimento - que é sistematicamente percebido através dos marcadores conversacionais que denotam surpresa, confirmação, entendimento, ou através do uso de determinados pronomes (1ª pessoa do singular: ego-envolvimento/ 1ª pessoa do plural: envolvimento do falante com o ouvinte); perguntas e respostas são, também, mecanismos característicos do texto conversacional (gênero mais difundido da modalidade oral).

Além destes três aspectos, outros podem ser citados como determinantes da polaridade fala *versus* escrita, conforme comenta Marcuschi (2003, p. 27) ao criticar tal abordagem dicotômica: enquanto a fala é considerada contextualizada, dependente, implícita, redundante, imprecisa e não normatizada, a escrita é tida como descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, precisa e normatizada.

Foi com base nestas características extremas que a escrita sempre ocupou uma posição privilegiada refletindo uma análise lingüística voltada para o código, o que ocasionou o prescritivismo, por parte dos gramáticos, de uma única norma lingüística, considerada padrão. A primazia da escrita ou a superioridade de uma fala culta são apenas mitos que já não procedem.

Com efeito, provas começaram a acumular-se mostrando que nossas crenças a respeito da escrita misturam fatos com suposições – são, na verdade, mitologia, uma visão seletiva dos fatos que não só justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribui as falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo.

(OLSON, 1977, p. 19).

Conforme este autor, são seis os mitos sobre a superioridade da escrita que perduraram por muito tempo, mitos que ele questiona em sua pesquisa: escrever é transcrever a fala, a escrita é um instrumento de precisão e poder, o sistema de escrita alfabético detém superioridade tecnológica, a escrita é o órgão do progresso social, a escrita é instrumento do desenvolvimento cultural e científico e a escrita é um instrumento de desenvolvimento cognitivo.

Em suas reflexões sobre tais crenças (OLSON, 1997, p. 24-30), este autor tece comentários, refutando-as. Quanto ao primeiro mito, segundo o qual escrever é transcrever a fala, sabe-se que a escrita não representa a maneira como as coisas são ditas, nem a intenção de quem as disse. O timbre de voz e a entonação que são utilizados pelos falantes, além de toda a gestualidade que lhes é peculiar no momento da interlocução, não poderão ser representados pelo código escrito. Em relação ao segundo, de que a escrita seria instrumento de precisão e poder, todos os povos, independentemente de serem ágrafos ou não, detêm uma linguagem suficientemente rica em sua estrutura gramatical e léxica capaz de expressar todos os significados, incluindo-se, aqui, até mesmo, a linguagem dos surdos.

Quanto ao terceiro, que pressupõe a superioridade tecnológica da escrita alfabética, esta não é um resultado genial, mas uma adaptação à estrutura silábica grega, sendo, até, insuficiente para representar línguas monossilábicas com vários homófonos, como o chinês. Em relação ao quarto mito, de que a escrita é o órgão do progresso social, verifica-se que o desenvolvimento econômico da Idade Média ao século XIX muitas vezes ocorreu num contexto de baixo grau de alfabetização e que, inversamente, altos níveis de alfabetização nem sempre refletem o desenvolvimento econômico.

Comentando sobre o desenvolvimento científico e cultural de um povo, relembra que, conforme pesquisas de antropólogos e historiadores das culturas, havia muita complexidade,

sofisticação nas culturas “orais” como a Grega, que priorizava a dialética, ou seja, a arte de argumentar como instrumento do conhecimento, havendo muito poucos que dominassem a escrita. Por fim, em relação ao desenvolvimento cognitivo, este está muito além do simples reconhecimento das letras e palavras. O conhecimento é transmitido pela fala, pela escrita, por gráficos, diagramas, gravações de som e de vídeo.

Ao refletir sobre a limitação de tais idéias que reforçaram por tanto tempo a superioridade da escrita sobre a fala, sem deixar de reconhecer todo um ganho que o advento daquela (a escrita) trouxe à humanidade, Olson (1997, p. 30) admite que “precisamos, sim, de uma teoria ou de um conjunto de teorias sobre o modo como o aprendizado da escrita se relaciona com a linguagem, a mente e a cultura”.

Outro renomado autor, Marcuschi (2003, p. 45-46), também refletindo sobre a superioridade da escrita e a visão dicotômica da língua, cita os seguintes fatos surpreendentes, como resultado de investigações sobre o fenômeno lingüístico:

1. as semelhanças entre fala e escrita são maiores que as diferenças; os aspectos citados anteriormente como distintivos destas modalidades, na realidade ocorrem em ambas; por exemplo, tanto a fala como a escrita são normatizadas, contextualizadas; envolvimento e proximidade com o interlocutor (leitor/ouvinte) vão depender da situação comunicativa que determinará qual o gênero (oral/escrito) a ser utilizado;
2. as relações de semelhanças e diferenças não são estanques/dicotômicas, mas contínuas e graduais;
3. as relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo dos gêneros textuais; as cartas e bilhetes são gêneros escritos e informais; a conferência, o discurso, são gêneros orais e formais;
4. muitas das características atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua, como contextualização, envolvimento, citados acima;
5. não há qualquer diferença lingüística notável que perpassasse o contínuo de toda a produção falada ou de toda a produção escrita;
6. tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas;
7. tanto a fala como a escrita são multissistêmicas; a fala utiliza-se de gestos, diferentes tonalidades de voz, entonação; a escrita, de elementos pictóricos, cor, tamanho e formas de letras;
8. uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sócio-política em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder.

O sistema lingüístico das línguas naturais disponibiliza duas modalidades, a fala e a escrita, que não são dicotômicas, mas que permitem a realização da língua, refletindo a organização da sociedade; “são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas” (MARCUSCHI, 2003, p. 35). São estas práticas sociais que determinam qual a modalidade da língua a ser usada, para que o objetivo comunicativo específico seja atingido.

São estas práticas comunicativas reais que constituem os diversos gêneros textuais, falados e escritos num *continuum*.

O *contínuo dos gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc, que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos*.

(MARCUSCHI, 2003, p. 42).

Atualmente, os estudos lingüísticos abordam este *continuum* entre as duas modalidades, onde os extremos seriam a conversação espontânea face a face, construção coletiva, descontraída, próxima da enunciação<sup>6</sup>, simétrica e o texto acadêmico, construção individual, formal, distanciada da enunciação e assimétrica. Todavia, tais características aparecem, em maior ou menor grau, em gêneros de ambas as modalidades. Simultaneidade temporal, dialogicidade da interação e substância da expressão (sonora na fala x visual na escrita) são diferentes critérios que têm sido utilizados para distinguir as modalidades da língua que, como disse Barros (2001, p. 76), se aproximam ora da fala ora da escrita, considerando “que nenhum fato ou nível de descrição isoladamente caracteriza as modalidades da língua”, corroborando, portanto com a visão não dicotômica da língua.

A própria substância fônica da expressão, embora condição necessária, não é suficiente para caracterizar a língua falada, lembrando que leituras em voz alta são apenas a oralização da escrita e não oralidade; as letras de música, as notícias televisivas/radiofônicas também nos chegam pelo meio fônico, mas não constituem um evento oral e sim escritas oralizadas; as entrevistas, que são um evento oral, muitas vezes nos chegam pelo meio gráfico; todas estas são, portanto, situações híbridas.

Estudar a fala não é apontar variações lingüísticas, como ocorre em muitos livros didáticos, pois elas ocorrem em todos os níveis da língua: fonológico, morfossintático, semântico, estilístico, pragmático. Estudar a fala é verificar seus procedimentos de formulação textual estritamente ligados ao tempo e à proximidade física dos falantes (realização canônica).

---

<sup>6</sup> Momento em que ocorre o fenômeno lingüístico, falado ou escrito. Para Benveniste (1902-1976), é o momento em que o falante/escritor se apropria da língua para colocá-la em funcionamento.

#### 4.1.1 Aspectos Característicos da Oralidade

“O evento comunicativo, no sentido estrito, só acontece no momento em que se reúnem texto e voz e em que o texto é ouvido” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 174-175). Daí não se constituírem em eventos orais, e sim, oralizações da escrita, três formas bastante utilizadas na realidade escolar: a recitação de poemas, a *performance* teatral e a leitura para os outros.

As condições de produção peculiares aos textos orais ocasionam características próprias em seu processamento: são localmente planejados; verbalização e planejamento ocorrem simultaneamente (o texto oral é o seu próprio rascunho); apresentam freqüentes discontinuidades por razões cognitivo-interacionais; o modo pragmático tem predominância sobre o sintático, sem deixar de fundamentar-se na sintaxe geral da língua (KOCH, 2006, p. 45).

A dialogicidade, característica inerente a qualquer tipo de texto, pois é condição indispensável de sua produção sociocomunicativa, apresenta-se nos textos falados como uma produção discursiva ativa e simultânea, pela presença dos interlocutores, deixando marcas da produção verbal conjunta. Observe-se, porém, que diferentes graus de dialogicidade podem ocorrer, a depender do teor mais ou menos dialógico do texto (KOCH, 2006, p. 39-40).

No texto falado, identificam-se estratégias prospectivas e retrospectivas. Enquanto as primeiras são relativas à tomada de consciência do falante antes de sua produção, as outras só são observadas após a sua elaboração e conseqüente inserção no texto.

O planejamento do texto falado, que ocorre simultaneamente à sua produção, o envolvimento dos interlocutores, que atualizam de maneira flexível seu sistema sintático, motivam a existência de discontinuidades que, embora quebrem a organização canônica dos constituintes da frase, representam ajustes do processo de formulação textual, para que o objetivo da comunicação seja alcançado. A discontinuidade sintática não provoca nenhuma discontinuidade discursiva, desde quando o ouvinte desconsidera tais discontinuidades em seu processamento cognitivo do sentido do texto, que é mantido em sua íntegra.

Diversos são os aspectos que podem ser verificados na produção de textos orais: aqueles intrínsecos da oralidade, como a hesitação e a interrupção; aqueles considerados estratégias de construção textual como a repetição, a correção, o parafraseamento, a parentetização, a tematização/rematização e a referenciação; ainda de importância vital, os marcadores discursivos, que podem ser seqüenciadores e interacionais.

Enquanto os estudos formais desconsideram todos estes fenômenos, tipicamente discursivos, os estudos funcionais, que vêm a análise linguística como a análise dos usos, adotam a posição, por exemplo, de que “a hesitação é intrínseca à competência comunicativa em contextos interativos de natureza oral e não uma disfunção do falante” (MARCUSCHI, 2006, p. 48). Tal fenômeno é responsável por importantes funções na fala: formais, cognitivas e interacionais, ocorrendo tanto no nível segmental (elementos formais), como supra-segmental (prosódia). É um processo de formulação prospectivo, presente em todas as línguas, que se materializa através das seguintes marcas empíricas: pausas, alongamentos vocálicos, expressões hesitativas, itens funcionais, itens lexicais, marcadores discursivos acumulados e fragmentos lexicais.

A expressão hesitativa, por excelência, da língua portuguesa falada é o *eh* ou *éh*, que aparece com o maior percentual em todos os textos e níveis de formalidade; a classe de palavras de menor incidência em todos os gêneros de texto e graus de formalidade textual é o *adjetivo*, que em muitos casos nem sequer ocorre.

(MARCUSCHI, 2006, p. 48).

Uma análise detalhada, conforme realizou o autor citado, mostra uma grande variedade de aspectos implícitos na ocorrência da hesitação, concluindo que ela não compromete a gramaticalidade dos enunciados e que seu papel primordial é o de propor alternativas de formulação textual-discursiva.

Ao analisar este fenômeno, Hilgert (2003, p. 125) aponta três itens que caracterizam a ocorrência das hesitações de maneira geral: a) o falante para o desenvolvimento da formulação; b) preenche com pausa, alongamentos ou outros recursos a lacuna de tempo necessária para definir uma alternativa de formulação adequada; c) definida esta alternativa, com ela continua a formulação. Ao dar continuidade, o segmento anterior pode ser retomado parcial ou totalmente; outras vezes, um novo segmento é intercalado e o anterior somente será retomado mais adiante.

Os enunciados interrompidos, também característicos da própria fala, sinalizam a simultaneidade do planejamento e da materialização verbal, refletindo o caráter reflexivo da linguagem, “... a possibilidade que esta tem de poder olhar para si mesma, de se voltar para aquilo que acabou de ser dito ou antecipar o que ainda vai ser proferido” (CRESCITELLI; SILVA, 2006, p. 86).



Quanto à repetição, sua frequência no texto falado é alta, o que já não acontece nos textos escritos, pelas várias revisões e editorações até a obtenção da versão final. Muito além de uma simples característica da oralidade, a repetição é uma das estratégias de formulação textual mais presentes nesta modalidade. Segundo Marcuschi (2006, p. 220), “há uma grande diferença entre repetir elementos lingüísticos e repetir o mesmo conteúdo”. A coesividade e a condução do tópico discursivo são as funções mais frequentes e sistemáticas desta estratégia de formulação textual, “valiosa para o processo textual-interativo, seja na sua contribuição para o processamento informacional, seja na preservação da funcionalidade comunicativa” (MARCUSCHI, 2006, p. 254).

O primeiro momento em que um segmento discursivo é utilizado, antes de sua repetição, chama-se “matriz” que, por sua vez, pode ocasionar diversos níveis de repetição: fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical ou pragmática. Como a repetição não é um espelhamento automático, a criatividade do texto falado não fica comprometida de maneira alguma (MARCUSCHI, 2006, p. 222). Em sua análise de textos orais, este lingüista observou a frequência desta estratégia de processamento quanto à sua categoria lingüística, chegando às seguintes conclusões: os itens lexicais repetidos são, geralmente, nomes e verbos; são sintagmas nominais, verbais, prepositivos, adjetivais e adverbiais as construções subordinadas que se repetem; quanto aos morfemas, são repetidos os prefixos e sufixos; são repetições fonológicas a aliteração, o alongamento e a entoação (MARCUSCHI, 2006, p. 224).

Tais repetições podem ocorrer próximas ou distantes da matriz e serem produzidas pelo próprio falante (auto-repetições), ou pelo seu interlocutor, reproduzindo um segmento (hetero-repetições). A variação do segmento discursivo repetido aumenta a depender da extensão do segmento matriz (MARCUSCHI, 2006, p. 223).

Ao classificar os aspectos funcionais deste fenômeno lingüístico, o referido autor salienta cinco níveis importantes: a) coesividade; b) compreensão; c) continuidade tópica; d) argumentatividade; e) interatividade (MARCUSCHI, 2006, p. 232).

Tanto a correção quanto a paráfrase são estratégias de reformulação e nem sempre sua diferença fica evidente, porém “é importante destacar que são duas estratégias diferentes, usadas com propósitos comunicativos diversos” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006, p. 260). Na correção o enunciado fonte é substituído por outro, mais apropriado ao momento comunicativo; já na paráfrase tais enunciados mantêm a progressão textual, trazendo novos sentidos.

Na correção, existe relação de contraste semântico, enquanto na paráfrase, a relação é de equivalência semântica (HILGERT, 2003, p. 130-131).

A função específica de cada atividade parafrástica – seja para definir e explicitar, seja para resumir e denominar – é definida pelo motivo que leva um interlocutor, em determinado momento da interação, a valer-se dessa estratégia discursiva.

(HILGERT, 2003 p. 298).

Em ambas as estratégias, destacam-se dois elementos constitutivos comuns: o enunciado de origem e o enunciado reformulador.

[...] as formulações parafrástica e de correção distinguem-se de seus enunciados de origem por apresentarem variações sintáticas, lexicais, fonéticas ou supra-segmentais, nas quais se identifica, precisamente, o caráter reformulador dessas atividades.

(HILGERT, 2003, p. 130).

Hilgert verificou a ocorrência de paráfrases quanto a três aspectos: distribucional, operacional e semântico. Em relação ao primeiro, as paráfrases que ocorrem em seguida à matriz são denominadas “adjacentes”; aquelas que só ocorrem mais adiante na seqüência textual, “não-adjacentes”. Considerando sua operacionalidade, podem ser “autoparáfrases”, quando o próprio falante reformula seu enunciado e “heteroparáfrases”, quando um interlocutor reformula o enunciado do outro.

Também quem a desencadeia pode ser o próprio locutor (auto-iniciadas) ou um interlocutor (hetero-iniciadas). Portanto, ocorrem tanto autoparáfrases auto/hetero-iniciadas, como heteroparáfrases auto/hetero-iniciadas. Ao levar em conta a equivalência semântica das paráfrases, o deslocamento de sentido que se realiza pode ser do geral para o específico, ou vice-versa, o que ocasiona sua expansão ou condensação. Quando a reformulação se realiza por meio de um enunciado lexical e sintaticamente mais complexo do que a matriz, denomina-se paráfrase “expansiva”; quando ocorre uma condensação sintático-lexical, paráfrase “reduzora”; quando a mesma dimensão textual da matriz é mantida, ocorrendo uma simetria sintática e variações apenas lexicais, denomina-se paráfrase “paralela”.

Ao analisar as correções, Barros (2003, p. 157) admite que nem sempre é fácil ou possível contrastar uma reformulação por correção da reformulação por paráfrase, pelo fato de tanto semelhanças quanto diferenças estarem implícitas em todas as relações semânticas. Segundo esta autora, o importante é reconhecer o objetivo do locutor que efetuou determinada reformulação textual, para garantir a intercompreensão.

Não mais se trata de corrigir erros gramaticais, porém de fazer o interlocutor atingir a intenção do falante, tornando-se, assim, uma estratégia de sua competência. A correção, propriamente dita, é contrastada com o que a referida autora, dentre outros, denomina de reparação. Esta se refere mais a infrações conversacionais, como a tomada de turno, podendo ocorrer de maneira mais direta, ou implícita e, também como as paráfrases, podendo ser auto/hetero provocadas. Estando mais diretamente ligada à organização da conversação, reflete aspectos culturais. Barros (2003, p.175-176) classifica as correções em sete tipos: a) auto-correção e hetero-correção; b) auto-correção no mesmo turno e em turnos diferentes; c) correção total e correção parcial; d) correção com o elemento corrigido totalmente verbalizado, parcialmente verbalizado ou apenas projetado; e) correção de “erro” fonético-fonológico, morfossintático e semântico-pragmático; f) correção com marcadores e sem marcadores; g) correção com função informativa, pragmática e interacional.

“Produtora de efeitos de proximidade emocional e produtora de uma rede de relações intersubjetivas, a correção pertence ao rol de recursos argumentativos e persuasivos empregados no texto” (BARROS, 2003, p. 177).

A parentetização tanto ocorre em textos escritos como orais, porém sua ocorrência no segundo caso – quando o modo pragmático prevalece sobre o sintático – é bastante produtiva e desempenha diversas funções, a depender do seu foco, na elaboração tópica, no locutor, no interlocutor ou no ato comunicativo (JUBRAN, 2006, p. 327).

As noções de tema e rema ou dado e novo foram estudadas pela Escola Funcionalista de Praga (1926). As construções não marcadas, que constituem o padrão (tema anterior ao rema), apresentam total integração sintática entre elementos temáticos e remáticos, sem nenhuma segmentação. Quando ocorrem deslocamentos (anteposição/posposição), as construções são segmentadas, com tema ou rema marcados, o que é um resultado da escolha do falante/escritor, com um propósito comunicativo determinado.

As funções que desempenham as construções com anteposição do rema estão diretamente ligadas à expressividade e ao envolvimento do falante com o assunto e com o interlocutor, sendo, por isso, mais frequentes na fala do que na escrita, especialmente em situações menos formais.

(KOCH, 2006, p. 378).

Para que o fenômeno da referenciação seja compreendido, é preciso retomar o conceito de referência, comumente atribuído à relação biunívoca entre o mundo real (extralingüístico) e a linguagem, como se esta o espelhasse.

As questões que envolvem significação e linguagem têm preocupado diversos estudiosos, através dos tempos, como filósofos, logicistas, semanticistas, semiólogos, lingüistas, constituindo-se, atualmente, um dos principais objetos de estudo da lingüística textual.

Koch (2006, p. 51-52), citando Blikstein (1995) apresenta a relação entre práxis, percepção e linguagem, pois o referente extralingüístico (objeto mental, unidade cultural) é produto de nossa percepção/cognição, destituído, portanto, de estatuto lingüístico, mas responsável pelo evento semântico.

Considerando-se o referente um produto da prática social, amplia-se a relação biunívoca entre linguagem e mundo, segundo a qual os significados estariam previamente determinados e passa-se a admitir o fenômeno da referenciação, uma reelaboração, uma reconstrução que ocorre no discurso, de maneira subjetiva, levando em conta aspectos sociais, culturais, históricos e os processamentos lingüísticos de uma dada língua. Eis por que os “objetos do mundo” passam a ser denominados de “objetos do discurso” (MARCUSCHI; KOCH, 2006, p. 381).

Em sua análise sobre a amplitude deste processo de referenciação, como uma atividade discursiva que torna instáveis as relações entre as palavras e as coisas, Koch (2006, p. 51-57) se baseia em diversos outros autores que compartilham esta idéia da discursivização dos “objetos do mundo”, dentre eles: Greimas (1966), Coseriu (1977), Blikstein (1995), Mondada e Dubois (1995), Apothéoz e Reichler-Béguelin (1995), Marcuschi (1998), mostrando que, em diferentes décadas, se reconheceu a importância da pragmática da enunciação e não apenas a semântica dos objetos na construção dos sentidos.

A discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração informacional, mas de construção, estruturação e fundação do próprio real.

(MARCUSCHI; KOCH, 2006, p. 382).

É no momento da interação verbal que o sujeito faz escolhas do material lingüístico, à sua disposição, operando sobre ele, para realizar seu objetivo comunicativo.

[...] no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos -, situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos.

(KOCH, 2004, p. 57).

Segundo Marcuschi e Koch (2006), fala e escrita se distinguem significativamente no uso das estratégias de referência: aquelas por meio de expressões nominais definidas e as anafóricas, sem antecedente explícito. Enquanto as primeiras são mais comuns na escrita, as outras ocorrem mais freqüentemente na fala.

Os marcadores conversacionais estão sempre presentes nos estudos da língua falada e representam um grupo heterogêneo, de constituição bastante variada; é necessário, portanto, estabelecerem-se seus traços característicos, para uma definição mais exata e operacional. Uma análise detalhada, envolvendo diversas variáveis, constatou que os marcadores

Operam no plano da atividade enunciativa e não no plano do conteúdo ... asseguram a ancoragem pragmática deste conteúdo ... estabelecem-se como embricadores dos enunciados com as condições da enunciação [...]  
(RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 424).

Muitas vezes considerados supérfluos, sobretudo pela gramática tradicional, são elementos de extrema importância para a análise e compreensão de qualquer texto oral, não só por contribuírem para sua estrutura verbal cognitiva, como com para a interação interpessoal.

Urbano (2003, p. 100) apresenta duas classificações de marcadores quanto ao seu aspecto formal: uma primeira classificação os distingue como marcadores lingüísticos e não lingüísticos, sendo os lingüísticos verbais (lexicalizados e não lexicalizados) e prosódicos; os não lingüísticos (ou paralingüísticos) se referem ao olhar, risos etc. Uma segunda classificação os apresenta como marcadores simples, compostos ou complexos, oracionais e combinados.

Embora normalmente não colaborem com o desenvolvimento do tópico do texto, constituem “estratégias para o falante testar o grau de atenção e participação do seu interlocutor” (URBANO, 2003, p. 100-101). Estas funções de monitoramento são funções específicas dos marcadores que também desempenham a função genérica de articular ou estruturar o texto, como já dito anteriormente.

Segundo Castilho (2003, p. 48) “deve ficar claro, também, que não há classes gramaticais específicas para os marcadores conversacionais e sua ordenação num quadro analítico dependerá dos critérios que estão sendo adotados”. Um deles é considerar os momentos da conversação: a iniciação, a manutenção e o encerramento. Há marcadores que normalmente encerram unidades, outros que as iniciam e ainda aqueles localizados no interior delas. E conclui o referido autor “De todo modo, é evidente que os marcadores conversacionais são multifuncionais, exercendo, simultaneamente, o papel de organizadores interacionais e de organizadores textuais” (CASTILHO, 2003, p. 49-50).

Outra característica específica do oral são os aspectos paralingüísticos e cinésicos: qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros, atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais, como se pode verificar na citação a seguir.

Portanto, a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios lingüísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não lingüísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude.

(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 160).

Quanto às características que vêm sendo apontadas pela literatura como típicas da modalidade oral – contextualização, envolvimento, não-distanciamento, redundância, não normatização, imprecisão, implicitude – sabe-se, atualmente, que se referem a ambas as modalidades e que dependem do gênero escolhido para o propósito de determinada situação comunicativa.

O trabalho com a oralidade em sala de aula será genuíno à medida que os alunos forem expostos a textos representativos de diversos gêneros orais, analisarem suas características básicas (conteúdo temático, forma composicional e estilo) e tiverem a oportunidade de criar seus próprios textos, em situações (ou simulações) de uso real, reavaliando-os. Paralelamente, os aspectos intrínsecos à oralidade precisam ser salientados, de maneira gradativa, a depender da série e, portanto, da maturidade dos alunos.

## 4.2 REFLEXÕES SOBRE A ORALIDADE EM SALA DE AULA

O objetivo deste sub-capítulo é trazer a posição e sugestões de vários autores quanto ao trabalho a ser desenvolvido com a oralidade em sala de aula.

Em sua análise sobre este tema nos Livros Didáticos de Português (LDP), Marcuschi (2001, p. 23) ressalta que não se trata de “transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integralmente e na relação com a escrita”.

Ressaltando que o tratamento da oralidade é uma consequência da visão que se tem de língua, Marcuschi (2001) mostra a riqueza que a inclusão desta modalidade pode trazer ao ensino de línguas.

Para Marcuschi 2001) os LDP, em sua maioria, ainda não abordam satisfatoriamente o estudo da fala, refletindo sua visão monolítica da língua, contemplando a escrita, sobretudo em sua variedade padrão, e ignorando as relações de influências mútuas entre as duas modalidades.

Ramos (2002, introdução, p. 09-11) acredita ser o texto falado o ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito; e sua proposta fundamenta-se primeiramente, na opção de se partir de algo que o aluno já sabe (conhecimento prévio, a produção e a utilização de textos falados em situações normais de interação); em seguida, na utilização de um material novo que é o texto falado; e em terceiro lugar, na possibilidade de fazer o aluno refletir sobre seu objeto de estudo – comparando as regras e processos das duas modalidades – e não apenas lhe oferecer conteúdos prontos. A seu ver, ao se ensinar a língua materna, as noções de norma culta, estilo e modalidades são de suma importância. O equívoco de se pensar que no Brasil não existe uma norma culta resulta do fato de ainda não haver uma descrição adequada sobre ela, mas, é claro, que “em qualquer comunidade de fala, seus membros se orientam por um conjunto de normas apreendidas do uso efetivo da língua por usuários que pertencem ao grupo de prestígio” (RAMOS, 2002, p. 05). Faz-se necessário permitir que o aluno tenha acesso a esta maneira de falar, quer por contato direto, quer por vídeos e/ou diferentes textos escritos. Como assistir televisão faz parte da rotina de todos, será fácil para o professor recomendar determinados programas em que a língua culta seja utilizada e promover comentários em sala de aula, de modo natural e interativo, conforme sugere esta autora.

Quanto à noção de estilo, Ramos distingue o coloquial, mais espontâneo e informal, do cuidado, mais formal - distinção esta que depende não só da situação em que a interação lingüística ocorre, como também do grau de atenção dos interlocutores sobre sua própria fala. Tais diferenças de estilo podem fazer parte de exercícios escolares. A autora ainda chama a atenção para o fato de que as formas estigmatizadas devem ser tratadas com muita naturalidade, evitando que, pelo seu peso social, ocasionem uma atitude de rejeição aos alunos que as utilizam.

Também se pode encontrar tal proposta, de partir do texto falado, em outro renomado autor que entende ser a realidade dos alunos, o seu interagir espontâneo e informal, o ponto inicial do processo de aprendizagem:

A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais. O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação.

(CASTILHO, 2003, p. 21).

Em sua reflexão, Castilho observa três pontos da realidade atual no Ensino Médio e Fundamental do país: a diversificação sócio-cultural do alunado, composto não mais apenas por alunos de classe média urbana, mas, também, por filhos de pais iletrados advindos de zonas rurais; o avanço da ciência lingüística, contrapondo uma visão de língua como enunciado - que valoriza as gramáticas formais - a uma visão de língua como enunciação - que valoriza as gramáticas funcionais; deficiências de formação do magistério - ainda muitas vezes conservadora - e inadequação de materiais didáticos, muito repetitivos e que pressupõem uma homogeneidade entre os alunos inexistente.

O que proponho é que se comece por uma observação mais intuitiva da língua como enunciação, para em seguida desembocar numa observação mais ‘técnica’ da língua como enunciado<sup>7</sup>, enriquecendo-se, assim, a percepção do fenômeno lingüístico.

(CASTILHO, 2003, p. 12).

Reconhecendo a importância da reflexão em sala de aula sobre a língua falada, embora só muito recentemente ela tenha se tornado um objeto científico na Lingüística, Castilho sugere trabalhos diversificados com esta modalidade, focalizando seu aspecto social, como a troca de turnos, a simetria/assimetria, como também seu caráter formal que pode ser observado na organização do texto, na estruturação da sentença. Em sua caracterização da modalidade falada, destaca dois aspectos fundamentais: “O fato bastante óbvio de que ela resulta de um diálogo em presença, e o fato de que ela documenta os dois momentos fundamentais da linguagem: o momento de planejamento e o momento de execução verbal” (CASTILHO, 2003, p. 15).

Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997/1998)<sup>8</sup>, o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD, 1996 – 2002)<sup>9</sup> muito tem contribuído para que, tanto os materiais didáticos como as próprias práticas pedagógicas, venham sendo repensados e revistos. Estudar uma modalidade (oral/escrita) é um trabalho a ser feito através dos gêneros. Como são inúmeros os gêneros orais, é proposta dos PCN contemplar os orais formais públicos, muitos dos quais farão parte da própria vida acadêmica dos alunos e outros, da sua vida cotidiana como cidadãos.

O direcionamento do ensino da Língua Portuguesa tem sido no sentido de um trabalho que envolva os gêneros do discurso, escritos e orais. Todavia, as propostas pedagógicas neste

<sup>7</sup> Entenda-se o uso da terminologia “enunciado” nesta citação no sentido de frase, língua como um código lingüístico a ser estudado quanto a seus aspectos estruturais e não no sentido bahktiniano como também é empregado nesta pesquisa.

<sup>8</sup> Os PCN são um referencial para a reorientação curricular do Ensino Fundamental em todo o País; conjunto de diretrizes norteadoras do ensino fundamental e médio, lançados pelo MEC em 1997 (os dois primeiros ciclos de estudo) e em 1998 (os dois últimos ciclos).

<sup>9</sup> O PNLD é um programa que tem como objetivo final a compra de livros didáticos para as escolas públicas de Ensino Fundamental; as coleções inscritas no programa passam por uma avaliação técnica que define sua qualidade didático-pedagógica. Um guia, distribuído às escolas, listam as coleções recomendadas.



campo ainda são insuficientes, sobretudo quando se trata dos gêneros orais formais e públicos. “Os gêneros orais formais e públicos, como objeto de ensino, precisam ser mais bem compreendidos, tanto na teoria quanto na prática, para garantir um trabalho eficaz no contexto escolar” (SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 186).

Não apenas a falta de descrições destes gêneros como também de abordagens didáticas para ensiná-los, ocasionam, segundo os autores acima citados, o tratamento da linguagem oral como um segundo plano, geralmente focalizando a variação lingüística e/ou as relações oralidade/escrita e não os gêneros em suas características próprias.

Uma análise de livros didáticos, realizada por Silva e Mori-de-Angelis (2003), revelou que a oralidade está presente como meio de desenvolver atividades, o que promove, sim, a interação, porém não é suficiente por não levar em conta a construção composicional e o estilo a serem utilizados. Desta forma, o aluno não contrasta seu uso da modalidade oral, por exemplo, ao responder uma pergunta corriqueira e em sua participação em um debate. Esta análise também mostrou que são os gêneros cotidianos e informais os utilizados, tanto pelos alunos como pelo professor e não os públicos e formais. “Assim, um caminho possível para a introdução da norma culta nas situações formais ou públicas parece-nos ser justamente aquele que subsidia o aluno a reconhecer os fatores que determinam o caráter formal e/ou público de uma situação” (SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 204).

Silva e Mori-de-Angelis entendem que quatro aspectos devem estar presentes na reflexão sobre a oralidade: gêneros orais primários e secundários<sup>10</sup>; a relação entre oralidade e escrita em situações cotidianas e públicas; a variação lingüística e aspectos para-lingüísticos, como a dicção, a entonação, a pronúncia, a prosódia, a gestualidade.

Ao apresentar a “perspectiva variacionista” como uma das tendências que estuda as relações entre fala e escrita, Marcuschi (2003, p. 31) salienta que tal abordagem propõe o tratamento da variação lingüística na relação entre padrão e não-padrão lingüístico nos contextos de ensino formal. Também aponta, positivamente, a ausência de distinções dicotômicas ou caracterizações estanques, ao admitir que tanto a fala, como a escrita apresentam: língua padrão versus variedades não-padrão, língua culta versus língua coloquial e norma padrão versus normas não-padrão.

Em uma de suas reflexões sobre as variedades lingüísticas, Dionísio (2001, p. 73-86) traz inúmeros exemplos de atividades recorrentes em LDP que, em sua grande maioria, solicitam: i) identificação de expressões da língua não-padrão e/ou da classe social a que pertencem os personagens que falam no texto; ii) re-escritura de expressões ou de fragmentos textuais.

---

<sup>10</sup> Os gêneros primários são mais ligados às esferas sociais cotidianas de relação humana, às formas do diálogo e às situações de interação face à face. Os secundários, mais ligados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada. (BAKHTIN [1992] 2003, p. 263).

Mas seria mais eficaz se ao invés da simples reescritura na norma padrão, fosse apresentada ao aluno uma situação em que ele pudesse confrontar as formas do padrão com as formas do não-padrão e chegar a formular as regras que norteiam as variedades da língua.

(DIONÍSIO, 2001, p. 81).

Trabalhar com as variações lingüísticas não significa, implicitamente, trabalhar a oralidade, pois elas ocorrem em todos os níveis da língua, em ambas as modalidades (falada/escrita), refletindo-se na diversidade de regiões (variação diatópica), na diversidade de situações – formais/informais (variação diafásica), ou, ainda, na diversidade de classe econômica/social (variação diastrática). O fenômeno lingüístico da variação pode chegar até o nível do indivíduo o qual, no contato lingüístico com outros falantes de sua comunidade, vai encontrar os limites para a sua variação individual. (BELINE, 2003, p. 128).

Quando se fala em Língua Portuguesa, é preciso considerar que sua unidade lingüística é constituída por muitas variedades, inexistindo variedades fixas: “em um mesmo espaço social, convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais” (PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 29).

O privilégio da língua padrão nas práticas escolares, sem conscientizar os alunos de que não existe o falar errado e sim o falar diferente, tem levado à discriminação e ao preconceito. Cabe à escola desenvolver a capacidade intelectual e lingüística dos alunos, para que possam adequar seu registro oral às mais diversas situações interlocutivas, como propõe a citação a seguir.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas [...]

(PCN: LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 31).

Ao reconhecerem a importância dada às práticas orais apenas nos dois extremos do sistema escolar – nos primeiros anos do Ensino Fundamental e nas escolas superiores – Dolz e Schneuwly (2004, p. 150) apontam para a necessidade de trabalhar o oral ao longo do Ensino Fundamental, permitindo aos alunos novas descobertas a respeito deste objeto que manipulam freqüentemente, habilitando-os para que também façam uso dele em contextos menos familiares.

Os referidos autores, citando a pesquisa realizada por de Pietro e Wirthner, em 1996, sobre o oral como objeto autônomo de trabalho escolar, verificaram quatro aspectos presentes na prática da oralidade ainda dependente da escrita (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 167): o oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita; os professores analisam o oral a partir da escrita; o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua; a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais freqüente na prática (70 % dos professores entrevistados).

Diante deste quadro, que parece persistir ainda hoje, como tentará mostrar a pesquisa aqui desenvolvida, propõe-se não apenas o esclarecimento das características da oralidade como um todo, mas também a escolha variada de suas diversas realizações.

A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades lingüísticas e dos saberes práticos nelas implicados.

(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 168).

Para que um evento oral se torne um objeto estruturado de ensino, como tem sido a leitura, a escrita e a gramática, necessário se faz que as características desta produção oral (elementos verbais e paraverbais) sejam analisados com as características particulares da situação comunicativa. Eis por que o trabalho com os gêneros, considerados “megainstrumentos”, como pode ser verificado na citação a seguir.

A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir lingüisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis ... fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular.

(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 171).

Preocupados em tornar o ensino do oral uma realidade na prática escolar, Dolz e Schneuwly (2004, p. 170) salientam que, em vez de serem abordados os gêneros da vida cotidiana, com os quais os alunos já têm grande familiaridade, devem ser trabalhados os gêneros da comunicação pública formal. Estes autores acreditam que o ensino do oral deve priorizar estes gêneros, por não serem controlados localmente, como os cotidianos, mas apresentarem restrições vindas do exterior, exigindo, assim, um controle mais consciente e voluntário, bem como antecipação e preparação. Portanto, não seriam facilmente aprendidos sem uma intervenção didática.

Melo e Cavalcante (ca. 2000) propõem três níveis de análise de textos orais: Lingüístico, Extralingüístico e Paralingüístico/Cinésico.

No nível lingüístico, observam-se as marcas deixadas no próprio processo de construção do texto oral, como listados anteriormente: marcadores, repetições, paráfrases, correções, hesitações, digressões, expressões prontas, atos de fala (positivos/negativos).

No nível extralingüístico, verificam-se os seguintes aspectos: grau de publicidade, grau de intimidade, grau de participação emocional, proximidade física, grau de cooperação, grau de espontaneidade, fixação temática.

No nível paralingüístico e cinésico, observam-se: a qualidade de voz, a maneira de produzir a fala, risos, suspiros, irritação, atitudes corporais, gestos, trocas de olhares.

Todos estes aspectos em conjunto colaboram na construção dos sentidos de qualquer texto oral e necessário se faz conscientizar os alunos para sua extrema importância.

## 5 METODOLOGIA

A linguagem, falada ou escrita, se realiza através de textos materializados, dependentes da situação comunicativa, da intenção do locutor, de quem é (são) seu(s) interlocutor(es) e, conseqüentemente, de todo um conjunto de fatores sócio-histórico-culturais. Estes textos empíricos, os gêneros textuais/discursivos, é que devem se constituir em instrumentos para o estudo das modalidades falada/escrita em sala de aula, conforme proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998). Tal proposta enfatiza a necessidade do trabalho com os gêneros orais formais públicos (gêneros complexos, secundários), por não serem aprendidos naturalmente, como o são os gêneros primários, simples, presentes na rotina diária, aprendidos quase que da mesma maneira que a língua materna, conforme a visão de Bakhtin (1895-1975).

Em se tratando da modalidade falada, esta pesquisa considera que um estudo sistemático deve, não apenas, conscientizar os alunos quanto à diversidade, características e aplicabilidade destes gêneros orais formais públicos, mas, sobretudo, levar estes aprendizes a perceberem os aspectos intrínsecos desta modalidade: suas estratégias de processamento e de reformulação, cuja maior ou menor ocorrência está intrinsecamente ligada ao gênero textual utilizado.

Enquanto a Linguística Formal desconsidera tais fenômenos discursivos, por pertencerem ao uso e não ao sistema lingüístico que é seu único objeto de estudo, a Linguística Textual, que prioriza os usos e considera que a eles o sistema lingüístico se adapta no momento da situação comunicativa (a enunciação), passa a abordar aqueles fenômenos (hesitações, interrupções, repetições, paráfrases, correções etc) como integrantes da competência comunicativa dos falantes, implícitos no processo da oralidade. As descontinuidades sintáticas, existentes em decorrência de uma sintaxe interativa, pela predominância do modo pragmático, em nenhum momento ocasionam uma descontinuidade discursiva.

Entende que uma análise de textos orais deve ocorrer em três níveis, conforme propõem as autoras Melo e Cavalcante (ca. 2000): a) lingüístico; b) extra-lingüístico; c) paralingüístico/cinésico, descritos anteriormente

O tratamento dado à oralidade em livros didáticos do Ensino Fundamental foi analisado através de duas coleções: A Coleção “Português: Linguagens”, da 5ª a 8ª séries, cujos autores são: William Roberto Cereja e Thereza de Cochar Magalhães, Atual Editora, São Paulo, 2002, em 04 volumes e a Coleção “Novo Diálogo”, da 5ª. a 8ª. séries, das autoras Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, Editora FTD, São Paulo, 2004.

A Coleção “Português: Linguagens” foi escolhida por já ter sido utilizada como *corpus* da monografia do curso de Pós-Graduação “lato sensu” em Gramática e Texto, realizado pela Universidade Salvador – UNIFACS, durante o ano de 2002. O enfoque foi a produção textual escrita, quando foram analisadas as atividades de produção nesta modalidade da 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio.

Com esta pesquisa de Mestrado, considerou-se a pertinência da retomada de tal coleção, ampliando as séries consultadas e restringindo o enfoque ao Ensino Fundamental.

A Coleção “Novo Diálogo” foi sugerida pelo próprio representante da Editora Saraiva, onde a Coleção “Português: Linguagens” fora adquirida para esta pesquisa; ao ser questionado sobre a existência de outra coleção, também adotada em diversas escolas da rede nacional, que pudesse complementar o corpus desta pesquisa, ele sugeriu a Coleção “Novo Diálogo”, da Editora FTD, que, gentilmente, a disponibilizou.

A qualidade deste material também foi confirmada por uma professora de Português da Faculdade Castro Alves que, embora utilize a Coleção “Português: Linguagens” por lecionar no Colégio Santíssimo Sacramento (Garcia), reconhece ser a Coleção Novo Diálogo outra ótima alternativa para o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Os *corpora* escolhidos serão analisados, considerando-se os seguintes itens:

1. A linguagem oral é tomada como objeto de ensino?
2. Qual o gênero oral utilizado?
3. Quais aspectos deste gênero são trabalhados? Conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, como sugerem Dolz e Schneuwly (2004), que fizeram uma releitura de Bakhtin (1895-1975)?
4. Os fenômenos prospectivos (hesitações, interrupções) e retrospectivos (correções, paráfrases, repetições, etc) intrínsecos à oralidade foram contemplados?
5. Os aspectos extralingüísticos (gestualidade), paralingüísticos (timbre de voz) e cinésicos (distância entre os interlocutores) foram focalizados?

Três etapas precederam a análise dos *corpora*: a descrição da organização dos livros didáticos das duas coleções escolhidas; a listagem dos gêneros textuais presentes nas atividades de produção de textos de cada série das duas coleções; a identificação e descrição das propostas de produção de textos em cada unidade (módulo) dos quatro volumes de ambas as coleções em análise. A análise das unidades que contemplam os gêneros orais será baseada nas propostas de Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004), que desenvolveram um detalhado trabalho com o debate e a exposição oral, refletindo uma abordagem funcionalista da linguagem e contemplando aspectos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Feita esta análise, proceder-se-á à listagem daquelas unidades em que foram identificados momentos apropriados para que a modalidade falada também fosse trabalhada.

A primeira etapa desta pesquisa teve como objetivo descrever a organização dos livros didáticos das duas coleções escolhidas.

Os quatro volumes da Coleção “Português: Linguagens” apresentam 04 unidades temáticas, cada uma subdividida em 03 capítulos. Observa-se que, no texto de abertura de cada capítulo, há o predomínio da variedade padrão culta e a preocupação em incluir gêneros textuais de ampla circulação social como o anúncio publicitário, a carta pessoal, o e-mail, a notícia (oral/escrita) e o debate.

O conceito de língua proposto pelos autores no manual do professor, como meio de interação, é refletido nas diversas atividades, tanto de leitura, construção de conhecimento gramatical, como de produção textual.

A língua, nesta obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 05).

O momento planejado para que os alunos desenvolvam sua habilidade oral é intitulado “Trocando Idéias” e ocorre depois de um gradativo e intenso trabalho de leitura e compreensão do texto de abertura de cada unidade. São as seguintes as etapas de preparação para o momento da fala:

- a) compreensão e interpretação
- b) a linguagem do texto
- c) leitura expressiva do texto
- d) cruzando linguagens

A partir daí, os alunos são levados a expor suas próprias idéias diante do tema proposto, transferindo-o para a sua própria realidade.

Nos quatro volumes, este momento tem o objetivo de desenvolver a capacidade de expressão e argumentação oral do aluno, sem, contudo, pretender estudar sistematicamente os gêneros orais. Conforme pontuado no manual do professor (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 04), este trabalho é realizado na seção intitulada “Produção de Texto”.

As discussões promovidas nesta seção decorrem naturalmente do trabalho de leitura e constituem apenas um espaço a mais no desenvolvimento da expressão e da argumentação oral. Não cabe a ela, portanto, o estudo sistematizado de gêneros orais, que é feito em uma seção específica, intitulada Produção de Texto.

A seção intitulada “produção de texto” pretende trabalhar com diferentes gêneros textuais e tipos de texto de grande circulação social. Consta de uma primeira parte, voltada ao desenvolvimento do conteúdo do ponto de vista teórico.

[...] partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero, consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor (o autor do texto), quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto, qual sua esfera de circulação.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 05).

A outra parte, voltada para a prática destes aspectos teóricos, leva o aluno a produzir seus textos, orientando-o quanto ao seu planejamento, avaliação e, se necessário, refacção.

Nota-se, claramente, porém, que este trabalho com a produção textual é, predominantemente, centrado na modalidade escrita, pela listagem dos gêneros escolhidos em cada um dos volumes desta série, como será mostrado a seguir.

As seções “Para falar/escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade” enfocam diversos aspectos, não só materiais, como ortografia, acentuação, vocabulário, bem como os relacionados à textualidade e ao discurso.

O enfoque gramatical “A língua em foco” pretende ir além da gramática tradicional, que apenas se atém à classificação morfológica e sintática, contemplando tanto a gramática normativa, quanto a gramática do uso e a gramática reflexiva. Levar o aluno a observar a língua, porém a usá-la, efetivamente, de forma consciente, apropriando-se de seus recursos de expressão, orais e escritos.



Normalmente se parte da observação de um fato lingüístico em texto – texto literário ou jornalístico, quadrinho, propaganda, cartum, etc – ou de exercícios operatórios; em seguida, pede-se que determinado aspecto seja observado e depois comparado a outros, para então se chegar ao conceito.  
(CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 06).

Conscientizando o aluno de que há um motivo nas escolhas efetuadas por quem usa a língua, esta abordagem pretende fazê-los entender que são tais escolhas as responsáveis pela produção de sentido de qualquer texto.

Partindo do princípio de que as escolhas lingüísticas do texto não são feitas ao acaso, mas orientadas pelo sentido pretendido pelo autor, esse trabalho visa demonstrar que essas escolhas (o suporte gramatical) são em grande parte responsáveis pela construção de sentidos.  
(CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 06).

A cada três capítulos, existem duas outras etapas intituladas, respectivamente, “Passando a limpo” e “Intervalo”.

Na primeira, são oferecidos exercícios complementares que retomam e misturam os conteúdos gramaticais trabalhados em cada unidade e podem ser utilizados como revisão, tarefa para casa, atividade de recuperação paralela, avaliação, etc (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 07).

Na segunda, são oferecidos momentos de vivência lúdica dos conteúdos, de desenvolvimento de várias formas de expressão, verbais e não verbais, de situações concretas de criação e recepção de textos.

É ao final de todas estas propostas de trabalho diversificadas que os projetos são apresentados, seguindo o que diz Rodolfo Ilari que “não se aprende o que não é vivido e não se organiza o que não se aprendeu (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 14). Tais produções permitem e estimulam a interatividade, a criação e recepção de textos, em situações concretas (interlocutor real), a ampliação de conhecimentos com a inclusão de diferentes áreas, capacitando os alunos a permanentemente avaliarem seu percurso criador.

Os quatro volumes da coleção “Novo Diálogo” apresentam sete unidades temáticas, denominadas *módulos*, e em cada uma existem dois ou três textos, com base nos quais as propostas de trabalho serão desenvolvidas. Após cada texto, pretende-se verificar a compreensão do aluno, etapa esta intitulada “Entendendo o texto”, seguida do enfoque gramatical, cujo nome é “Trabalhando a gramática” e, em alguns módulos, acrescentam-se “Trabalhando a ortografia” ou “Trabalhando a fonética”.

O “Projeto de redação” que finaliza cada módulo propõe diversas etapas de trabalho, estimulando os alunos a interagirem, compartilhem, analisem e reescreverem suas produções textuais, cujos temas se relacionam com os tópicos trabalhados em cada módulo.

Outra atividade presente em todos os sete módulos de cada série desta coleção são os “Exercícios suplementares” que permitem maior sistematização dos fatos lingüísticos trabalhados no módulo.

É na seção “Dialogando com a imagem” que os autores pretendem desenvolver habilidades da linguagem oral, ao interagirem com outras linguagens, como o cinema, a pintura, a fotografia, a charge, conforme indicado no manual do professor (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 07), ao apresentarem a estrutura da obra.

No volume da 5ª série, este momento aparece em apenas três módulos; no da 6ª, em seis módulos, havendo também o que eles denominam “Debatendo com os colegas”, em três; no da 7ª série, quatro momentos para “Dialogando com a imagem” e três momentos para “Debatendo com os colegas; no da 8ª série, apenas três momentos para “Dialogando com a imagem” e não existe a seção “Debatendo com os colegas”. Todos estes momentos, porém, se limitam à troca de idéias.

Inicialmente, com esta verificação do sumário de cada volume desta coleção, já se pode observar que apenas existem três propostas sistemáticas de trabalho com a modalidade oral, em toda a coleção, mesmo havendo este objetivo, claramente citado no Manual do professor, em suas propostas de trabalho com o texto:

Leitura de textos que apresentam características da linguagem oral – cordel, teatro, debate, programa de rádio, exposição oral etc, visando o reconhecimento da importância dos recursos gestuais e expressivos na comunicação. Essa atividade dá oportunidade para que os alunos planejem e organizem o próprio discurso, ajustando-o às diversas situações de comunicação.

(BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 05).

A introdução da obra no manual do professor comprova a predominância das habilidades lingüísticas de ler e escrever.

A linguagem escrita é uma das grandes construções da humanidade, e a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo entre a criança e o mundo da leitura/escrita.

(BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 03).

Verifica-se, também, em outro momento do manual do professor, que a produção textual é voltada para a escrita, sem nenhuma referência a produções de textos orais.

A produção de texto deve ser vista como uma atividade intelectual que dê ao aluno condições de desenvolver uma escrita eficaz, por meio do emprego adequado dos recursos expressivos e lingüísticos, produzindo textos com finalidades diversas: registrar, comover, informar, persuadir, entreter, relatar [...]

(BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 06).

A organização das duas coleções contempla, basicamente, os mesmos aspectos: leitura, compreensão de texto, análise da língua (aspectos gramaticais contextualizados, produzindo determinados sentidos) e produção textual.

A segunda etapa desta análise listou os gêneros textuais presentes nas atividades de produção de textos de cada série das duas coleções, visando dar uma visão panorâmica dos gêneros contemplados para o trabalho de produção textual.

Tabela 1

Unidade	Capítulo	Produção textual
01	01	O cartão postal
01	02	A carta pessoal
01	03	O e-mail
02	01	O conto maravilhoso
02	02	O conto maravilhoso: do oral ao escrito e vice-versa
02	03	A fábula
03	01	História em quadrinhos (I)
03	02	História em quadrinhos (II)
03	03	História em quadrinhos (III)
04	01	O relato pessoal
04	02	Um relato pessoal baseado numa fotografia própria ou da família
04	03	Texto de opinião

Coleção Português: Linguagens (5ª série)

Tabela 2

Unidade	Capítulo	Produção textual
01	01	O mito
01	02	Uma história recriando um mito
01	03	Uma história de aventura vivida por um herói
02	01	O texto de opinião
02	02	Texto argumentativo: verdade e opinião
02	03	Texto de opinião
03	01	A notícia
03	02	A entrevista
03	03	A entrevista citada
04	01	O poema
04	02	O poema
04	03	Poema concreto (Poema-imagem)

Coleção Português: Linguagens (6ª série)

Tabela 3

Unidade	Capítulo	Produção textual
01	01	O texto teatral escrito
01	02	Uma cena de texto teatral
01	03	A crítica
02	01	A crônica
02	02	A crônica narrativa
02	03	A crônica argumentativa
03	01	O texto publicitário
03	02	O anúncio classificado
03	03	A carta de leitor
04	01	O debate regrado público
04	02	O debate regrado público: o papel do moderador
04	03	O debate regrado público: a contra argumentação

Coleção Português: Linguagens (7ª série)

Tabela 4

Unidade	Capítulo	Produção textual
01	01	O conto
01	02	O conto
01	03	O conto inspirado em outros gêneros
02	01	A reportagem
02	02	A reportagem
02	03	O editorial
03	01	O texto argumentativo escrito
03	02	O texto argumentativo: grau de informatividade
03	03	O texto argumentativo: a qualidade dos argumentos
04	01	A dissertação escolar e a argumentação
04	02	O texto argumentativo
04	03	O texto expositivo oral: o seminário

Coleção Português: Linguagens (8ª série)

Tabela 5

Módulo	Texto
1	1
1	2
1-Produção textual: Álbum / Minha história	3
2	1
2	2
2	3
2-Produção textual: Relato de uma expedição	4
3	1
3	2
3-Produção textual: História de aventura	3
4	1
4	2
4-Produção textual: Mural SOS Terra	3

5	1
5	2
5-Produção textual: Almanaque	3
6	1
6	2
6-Produção textual: Álbum de poemas	3
7	1
7	2
7-Produção textual: Textos instrucionais	3

Coleção Novo Diálogo (5ª série)

Tabela 6

<b>Módulo</b>	<b>Texto</b>
1	1
1	2
1-Produção textual: História	3
2	1
2	2
2	3
2 Produção textual: Texto publicitário sobre um invento	4
3	1
3	2
3 Produção textual: Cartaz (texto publicitário)	3
4	1
4	2
5	1
5	2
5	3
5-Produção textual: A exposição oral	4
6	1
6	2
6-Produção textual: Jornal	3
7	1
7	2
7	3

7-Produção textual: Jornal	4
----------------------------	---

Coleção Novo Diálogo (6ª série).

Tabela 7

<b>Módulo</b>	<b>Texto</b>
1	1
1-Produção textual: Relato de memórias	2
2	1
2-Produção textual: Conto	2
3	1
3-Produção textual: Plenário	2
4	1
4	2
4	3
4-Produção textual: Folheto ilustrado	4
5	1
5-Produção textual: Programa de rádio	2
6	1
6-Produção textual: Festival de música	2
7	1
7-Produção textual: Autobiografia	2

Coleção Novo Diálogo (7ª série).

Tabela 8

<b>Módulo</b>	<b>Texto</b>
1	1
1	2
1 -Produção textual: Coletânea de crônicas	3
2	1
2-Produção textual: Debate ao vivo	2
3	1
3- Produção textual: Cartas (com diferentes propósitos)	2
4	1
4-Produção textual: Resenha	2
5	1
5-Produção textual: Painel com resumos informativos sobre o Brasil	2

6	1
6-Produção textual: Arquivo pessoal	2
7	1
7-Produção textual: poema	2

Coleção Novo Diálogo (8ª série).

5.3 TERCEIRA ETAPA: Todas as propostas de produção de textos em cada unidade (módulo) dos quatro volumes de ambas as coleções em análise foram descritas para que se pudessem identificar quais as que realmente contemplavam a produção de textos orais para fazerem parte dos corpora desta pesquisa.

Concluindo este capítulo metodológico, ficam aqui, resumidos, os princípios teóricos que nortearam esta pesquisa.

1. A noção de língua como instrumento de comunicação e interação social, sendo a dialogicidade inerente à atividade verbal.
2. O foco da análise lingüística baseada no uso real, incluindo, portanto, fatores extralingüísticos, como os participantes da comunicação, a situação comunicativa, o contexto sócio-econômico cultural.
3. A pragmática engloba a semântica e a sintaxe.
4. O processo de produção-recepção de textos mobiliza diversos sistemas de conhecimento: lingüístico, enciclopédico e sócio-interacional.
5. O texto, escrito/oral, é a unidade comunicativa, lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos – entidades reais.
6. A interação humana, realizada, sobretudo, pela linguagem, se manifesta através de textos variados, porém de constituições estáveis, chamados de gêneros, que são determinados pela situação comunicativa e pelo objetivo a ser atingido.
7. Os gêneros se caracterizam por três elementos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.
8. Nas situações rotineiras, predominam os gêneros primários (simples), os quais são aprendidos nas diversas situações reais que envolvem os seres humanos. Nas situações mais complexas (públicas e formais), principalmente fazendo uso da escrita, ocorrem os gêneros secundários que precisam ser treinados.
9. O ensino deve garantir aos usuários da língua o desenvolvimento de seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, fazendo uso de diversos gêneros do discurso.
10. Os gêneros orais em instâncias públicas precisam ser promovidos nas práticas escolares, sem as quais os alunos não se tornarão competentes em um nível mais formal da fala.

## 6 ANÁLISE DOS *CORPORA*

O objetivo deste capítulo é verificar de que maneira a modalidade oral é trabalhada nas quatro séries do Ensino Fundamental nas duas coleções escolhidas para a análise desta pesquisa: a Coleção “Português: Linguagens” (2002), de William Roberto Cereja e Thereza de Cochar Magalhães e a Coleção “Novo Diálogo” (2004), de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho.

Três importantes etapas precederam e permitiram a realização deste objetivo:

1. a descrição da organização dos livros didáticos destas duas coleções;
2. a listagem dos gêneros textuais, presentes nas atividades de produção de texto de cada uma das quatro séries destas duas coleções;
3. a descrição de todas as atividades de produção textual das quatro séries destas duas coleções, para que os *corpora* desta pesquisa fossem escolhidos.

A descrição das propostas de produção textual de cada unidade dos quatro volumes das duas coleções em análise possibilitou a identificação de dois grandes blocos: o primeiro, relacionado aos momentos em que a oralidade é tomada como objeto de ensino (tabela 9), mostra-se bastante reduzido, como já previa a primeira hipótese levantada para a análise das coleções selecionadas: “os livros didáticos que constituem os *corpora* desta pesquisa, embora recentemente publicados, continuam trabalhando a modalidade oral de maneira bastante restrita, como atividade de aquecimento e troca de idéias”; o segundo, relacionado às mais diversas possibilidades de um trabalho a ser feito com a modalidade oral (tabelas 10-11), vem, não só corroborar a hipótese acima mencionada, como também permitir que esta pesquisa lance suas propostas.

Na tabela 9 abaixo, podem ser visualizados, de maneira esquemática, os gêneros orais que são apresentados para a prática em sala de aula nas coleções escolhidas.

Tabela 9

<b>Coleção</b>	<b>Série</b>	<b>Unidade/módulo</b>	<b>Gênero</b>
Português:Linguagens	7 <sup>a</sup>	4	Debate
Português:Linguagens	8 <sup>a</sup>	4	Seminário
Novo Diálogo	6 <sup>a</sup>	5	Exposição oral
Novo Diálogo	7 <sup>a</sup>	3	Plenário
Novo Diálogo	8 <sup>a</sup>	2	Debate



A Coleção “Português: Linguagens” , como pode ser observado, apresenta o trabalho com dois gêneros orais: “o debate regrado público”, no volume da 7ª série, 4ª unidade, e “o seminário”, no volume da 8ª série, 4ª unidade.

A Coleção “ Novo Diálogo” contempla a modalidade oral no volume da 6ª série, 5º módulo, com “a exposição oral”; no volume da 7ª série, 3º módulo, com “o plenário” (debate) e no volume da 8ª série, 2º módulo, com “o debate ao vivo”.

Verifica-se, desta forma, que a Coleção “Novo Diálogo” contempla o trabalho com gêneros orais em maior proporção (6ª, 7ª e 8ª séries) do que a Coleção “Português: Linguagens” (apenas na 7ª e 8ª séries).

Estas atividades propostas para o trabalho com a oralidade enfocam gêneros orais formais públicos que não fazem parte da rotina dos alunos (por isto requerem treinamento), se fazem presentes em áreas acadêmicas, empresariais, jornalísticas, recebendo a influência de gêneros escritos, daí serem considerados gêneros secundários, conforme se pode verificar na seguinte citação:

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

(SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 188).

Estes lingüistas (2003, p. 189) consideram que os gêneros orais formais públicos se tornam poderosos instrumentos de ensino-aprendizagem de línguas, um verdadeiro “mega-instrumento” que “implica na construção de instrumentos menos complexos nele envolvidos, tanto no que concerne à linguagem quanto ao pensamento”.

A análise dos *corpora* consta de três seções: na seção 6.1, será feita a análise do gênero oral formal público “o debate”, em duas subseções, relativas às duas respectivas coleções. Na seção 6.2, será feita a análise do gênero oral formal público “a exposição oral” (seminário) nas duas coleções, em três subseções, relativas às três dimensões ensináveis deste gênero, conforme Dolz, Schneuwly, de Pietro e Zahnd (2004), ou seja, a situação de comunicação, a organização interna da exposição e às características lingüísticas. Na seção 6.3, serão propostos diversos momentos em que a oralidade poderia ter sido contemplada em ambas as coleções escolhidas (tabelas 10 e 11), em quatro subseções: a entrevista, o conto maravilhoso, o cordel e o relato.

## 6.1 O DEBATE

Esta análise do gênero oral “debate regado público” está fundamentada, na importância do uso de textos reais, um dos principais focos do paradigma funcionalista, conseqüentemente da Lingüística Textual, uma de suas vertentes; na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de trazer para a sala de aula o trabalho com os gêneros orais formais públicos; na pesquisa realizada pelos autores Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004) que salientaram, dentre outros pontos, como os alunos são expostos ao gênero, o que se tem a dizer com este gênero, os meios lingüísticos para tal, as gravações que possibilitam retomadas no processo da produção textual e a avaliação final; na concepção bahktiniana de gêneros do discurso, como realizações reais da atividade verbal, verdadeiros mediadores entre os interlocutores.

Tendo em vista que os gêneros textuais se manifestam em um “*continuum*” tipológico que vai do mais informal ao mais formal, do mais espontâneo, localmente planejado, aos que pressupõem planejamento prévio, pode-se compreender a convicção dos lingüistas Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004, p. 247-248) de que “o oral se ensina” e com eles concordar.

Empenhados em desenvolver um trabalho sistemático com gêneros orais, estes autores optaram pelo debate público, por diversas razões: por desempenhar um papel importante em nossa sociedade, inclusive em atividades escolares; por tratar-se de um gênero bem definido e familiar à realidade dos alunos; por estimular as capacidades de gestão da palavra, escuta do outro, retomada do próprio discurso; por envolver capacidades individuais, sociais, cognitivas e lingüísticas.

### 6.1.1 O Debate na Coleção Novo Diálogo.

Na seção intitulada Projeto de Redação do 3º módulo da 7ª série da Coleção Novo Diálogo, as atividades propostas culminam com a realização de um plenário, “habilitando a exposição oral de um ponto de vista, fundamentado em argumentos” (BELTRÃO; GORDILHO, 2004), p. 17), como se pode verificar na figura 1, a seguir.

# PROJETO DE REDAÇÃO

## PLENÁRIO

Neste projeto você vai exercer sua cidadania por meio das palavras. Palavras que reflitam seus pensamentos, idéias e opiniões sobre os temas sociais. Para isso, é importante aprender a colocar-se no lugar do outro, ouvindo diferentes pontos de vista e argumentos antes de emitir uma opinião.

Neste projeto você entrará em contato com diferentes argumentos a respeito de um assunto. Depois de enriquecer seu repertório, estará apto a fundamentar a defesa de sua opinião, em Plenário. Siga as etapas...

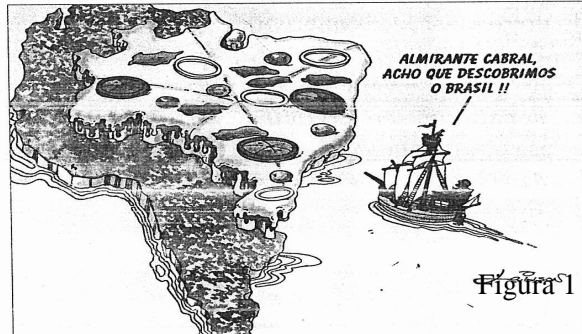
### ... Passo a passo

- I. No lugar do outro • ouvindo outros pontos de vista
- II. De olho no texto • entendendo a estrutura
- III. Sessão aberta • debatendo com argumentos

### I. No lugar do outro • ouvindo outros pontos de vista

No dia-a-dia fazemos muitas e diferentes escolhas: o que dizer em certas situações, aonde ir no final de semana, em quem acreditar... E, sempre que optamos, estamos assumindo **uma tomada de posição** a respeito do assunto.

Leia a charge de Lailson.



Lailson. Em *Folha de S. Paulo*, 6/7/2000.

114

Figura 1

(Novo Diálogo, 7ª série, p. 114).

**Plenário é uma reunião de pessoas para um determinado fim.**



**Caro(a) aluno(a),**  
Você já expressou uma opinião e, depois de refletir, se deu conta de que havia se precipitado? Já percebeu, após uma discussão, que não havia considerado todos os argumentos? Então é hora de praticar a habilidade de colocar-se no lugar do outro e de desenvolver argumentos convincentes.

Os dois primeiros passos propostos da figura 1 acima são a leitura de diversos depoimentos sobre temas variados, não só para os alunos tomarem conhecimento de pontos de vista diversos como para aprenderem a expor idéias e argumentos com clareza na defesa de uma determinada opinião. O debate que será realizado tem o seguinte tema: “Os jovens têm ou não têm condições de promover as mudanças que consideram necessárias para o país?”.