

## A RELEVÂNCIA DA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

*Carlos Mauricio da Cruz* (UERJ)

[cruzcm@uol.com.br](mailto:cruzcm@uol.com.br)

*Tania Maria Nunes de Lima Camara* (UERJ)

[taniamnlc@gmail.com](mailto:taniamnlc@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar e a dimensionar a relevância que as propostas de produção de texto oral recebem nos livros didáticos selecionados e indicados pelo Ministério da Educação, em seu *Guia do Programa Nacional do Livro Didático* para o segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), em contraste com as de produção escrita. Também analisa a adequação dos gêneros textuais trabalhados em tais propostas, tendo em vista a preparação do aluno para o exercício da cidadania e a participação no mercado de trabalho por meio do domínio da linguagem oral, conforme orientação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Na impossibilidade de se analisarem todas as coleções indicadas no referido documento, optou-se por selecionar as duas mais frequentemente adotadas nas escolas públicas em todo o território nacional. Os resultados da investigação apontam para uma menor relevância atribuída à oralidade nas coleções analisadas, apesar da consonância das obras com as orientações dos PCN, as quais recomendam que sejam priorizados os gêneros textuais da comunicação pública.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros textuais. Livro didático.

### 1. Introdução

Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN 1998), documento oficial que apresenta um conjunto de orientações teóricas e metodológicas para o ensino de língua portuguesa, o estudo dos gêneros textuais, principalmente, tem pautado inúmeros debates sobre o ensino da língua materna em seus diversos aspectos.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A orientação dos PCN apoia o ensino de língua portuguesa atrelado à natureza da linguagem, associando a língua a seus usos discursivos. Consta na apresentação da área de língua portuguesa que "... todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos ..." (MEC/SEF, 1998).

Tantas e tantas discussões tentam dar conta da manutenção ou redefinição do objeto de estudo e ensino. Em todo o território nacional, a teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992) aparece, com frequência, como eixo das ideias contidas no documento.

Considerando que a comunicação verbal humana só se efetiva através da utilização de gêneros textuais, orais ou escritos, conforme defendido por Bakhtin (1992), podemos encarar o estudo da linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, indo além da mera análise formal e estrutural dos enunciados.

Partindo desse pressuposto, podemos vincular os diversos gêneros aos mais variados usos que fazemos da linguagem no dia a dia, pois nada do que produzimos linguisticamente está fora de um gênero.

Seria papel da escola, portanto, oferecer aos alunos o contato com os mais variados gêneros textuais, os quais se constituem ações sociodiscursivas para dizer o mundo e agir sobre ele, ou seja, manifestar opiniões sobre o espaço sócio-histórico-político circundante, bem como intervir nele. A percepção desse mundo e a capacidade de, efetivamente, dele participar seriam condições para o exercício da cidadania.

Há que se considerar, entretanto, também que o ensino de Língua Portuguesa, mormente no que se refere à produção textual, comumente se restringe à escritura de redações, presas ao tradicional polinômio de tipologia textual narração-descrição-dissertação-argumentação, que, quando limitada a questões simplesmente estruturais, pode deixar de contemplar inúmeras outras possibilidades de comunicação fundamentais para a formação do aluno cidadão.

Acrescenta-se a esse fato a aparente falta de relevância dada às atividades de elaboração de texto oral nas salas de aula, como se a escola não fosse o espaço legítimo para se aprender a falar com propriedade ou não apresentasse as "condições ideais" para o desenvolvimento de tais atividades.

Segundo os PCN de língua portuguesa do ensino fundamental, 3º e 4º ciclos (1998, p. 5),

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e da sociedade amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

(...) Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Com esse pano de fundo, o presente trabalho se propõe a analisar e dimensionar a relevância que as atividades de expressão oral recebem nos livros didáticos selecionados e indicados pelo Ministério da Educação (MEC), em seu *Guia do Programa Nacional do Livro Didático*, levando a escola a se reconhecer como instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários ao exercício da cidadania e à participação no mercado de trabalho através da manipulação da linguagem oral, conforme a orientação dos PCN.

Pretende-se, ainda, analisar que gêneros textuais são abordados nas propostas de produção textual oral nas obras indicados pelo *Guia do Programa Nacional do Livro Didático* e se tais propostas estão, de fato, vinculadas à construção do aluno cidadão, aproximando-o de situações desafiadoras do cotidiano, exigindo dele expor opiniões, reivindicar direitos, manifestar contentamento ou descontentamento com produtos e serviços, por exemplo.

A grande motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa surgiu da necessidade de se averiguar a coerência entre as recentes pesquisas linguísticas, as orientações do documento oficial do MEC para o ensino dos gêneros orais nas aulas de língua portuguesa e as propostas presentes nas obras indicadas pelo mesmo Ministério em seu programa de distribuição de livros didáticos.

**2. Os conteúdos curriculares básicos no ensino da língua portuguesa e a oralidade**

Os grandes conteúdos curriculares básicos no ensino da língua portuguesa – a leitura, a produção de textos escritos, a linguagem oral e o estudo da gramática –, ao contrário do que o senso comum imagina, estão intimamente interligados pelo uso linguístico de qualquer comunidade e, por isso, mantendo estreita relação, todos eles, com a oralidade.

Qualquer pessoa, quando fala, não tem a liberdade total de inventar, cada qual a seu modo, as palavras que diz, tampouco escolha irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. As pessoas falam, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Portanto, é lógico afirmar que não existe língua sem gramática.

Regras gramaticais, como o nome já diz, são normas, são orientações a respeito de como usar as unidades da língua, e como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação.

Desse modo, são regras, por exemplo, a descrição de como empregar os pronomes; de como flexionar os verbos para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de consequência e de tempo, por exemplo); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de como e quando garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se pretende pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa.

Por outro lado, a subdivisão das conjunções e as respectivas classificações de cada uma; a subclassificação de cada tipo de pronome e a função sintática prevista para cada um; a classificação de cada tipo de oração, com toda a refinada subclassificação das subordinadas e coordenadas, não são regras de uso, mas apenas questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades da língua.

A respeito desse assunto, diz Antunes (2003, p. 88):

A questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. (...) Cabe lembrar que toda língua possui, para além da gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido, o que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo.

Como se sabe, os textos se desenvolvem a partir de um determinado assunto ou dentro de um tema específico, o que lhes confere a unidade temática requerida pela sua própria coerência. Assim, uma conferência, uma palestra, um debate, uma aula e outros gêneros similares são sempre em torno de um determinado tema; e reconhecer essa unidade temática do texto constitui uma competência que a escola deve privilegiar. O mesmo se diga em relação à finalidade pretendida com a interação, ou seja, o professor deve levar o aluno a ser capaz de identificar esses e outros aspectos globais do texto.

Outro detalhe importante é que os textos orais não dispensam os recursos de encadeamento dos tópicos pelo fato de serem orais. O uso de elementos reiterativos ou de elementos conectores (como repetições, substituições por sinônimos, associações entre palavras, conjunções) está igualmente presente nos textos orais, embora com algumas especificidades. A análise de textos escritos e orais em sala de aula será relevante se contemplar também tais elementos, fortalecendo a ideia de que a oralidade também está sujeita aos princípios da textualidade.

De modo geral, no que se refere às atividades em torno da oralidade, ainda se constata, nas unidades de ensino fundamental, uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar. Essa omissão pode ser resultado de uma análise apressada de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida cotidiana de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula.

Não raro, também se observa uma equivocada visão da fala como o espaço privilegiado para contrariar as regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala, na qual tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Ainda não se pode esquecer da concentração de atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, próprias das situações da comunicação privada; nesse contexto, prevalecem os registros coloquiais, como a “conversa”, “a troca de ideias”, “a explicação para o colega vizinho”, por exemplo. Na verdade, tal maneira de trabalhar se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece.

Normalmente, na escola ocorre uma, até certo ponto, frequente falta de percepção do professor de explicar, em sala de aula, os padrões gerais de conversação, de tratar da produção dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas vocabulares específicas e padrões textuais mais rígidos, além da atenção a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.

As aulas de língua portuguesa, ao deixarem de lado o exercício da expressão oral, passam a se parecer muito pouco com encontro de pessoas em atividades de linguagem e, muito menos ainda, com encontros de interação, nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade. A compreensão equivocada da gramática e da necessidade única de focar as aulas em tópicos gramaticais descontextualizados, na verdade, tem funcionado como um imenso obstáculo à ampliação da competência dos alunos para a fala e a escuta, bem como para a leitura e escrita de textos adequados e relevantes a situações comunicativas em que se inserem.

O falante e o ouvinte são os atores do drama da comunicação e, nesse drama, cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação. Quem fala primeiro, quem pode falar; quem pode interromper e tantas outras restrições estão ligadas, intimamente, aos papéis sociais vividos por todo interlocutor em cada situação comunicativa.

Outra questão que não se pode perder de vista é que, tradicionalmente, sempre se deu mais atenção à possibilidade de variação da escrita, reforçando, portanto, uma equivocada ideia de que falamos, a todo momento, do mesmo jeito. Como facilmente se constata, os textos orais também ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais, ou menos, formais em que acontecem. São bem diferentes a conversa coloquial, o debate, a exposição de motivos ou de ideias, a explicação, o elogio, a crítica, a advertência, o aviso, o convite, o recado, a defesa de argumentos, para citar apenas estes poucos exemplos de gêneros do discurso oral.

A respeito disso, Dolz e Schneuwly (2004, p. 83) afirmam que

Não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. (...) O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados.

Planejar e colocar em prática essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolverem, para que saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos. Tais condições nos levam a tomar decisões no decorrer da interação. Nessa perspectiva, saber adequar-se às condições da interação significa ser capaz de, por exemplo, participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma ideia ou contra ela; de dar instruções; de narrar experiências vividas; de descrever com clareza ambientes, pessoas, objetos, fatos; enfim, de ajustar-se à imensa variedade de situações de interação verbal e de saber fazer uso das distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais.

### **3. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Guia do Programa Nacional do Livro Didático e a linguagem oral***

Embora seja indiscutível a importância que se pode atribuir à fluência e desenvoltura do aluno no exercício da comunicação oral, a oralidade ainda é uma face pouco explorada do ensino de língua portuguesa. Não resta dúvida de que o desenvolvimento das habilidades discentes para o uso adequado da oralidade possibilita a ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas em nível pessoal, social e político. Conforme afirma Antunes (2003, p. 13),

Os objetivos mais amplos do ensino da língua portuguesa não podem perder de vista um contato mais positivo do aluno com a língua que ele estuda, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler de forma mais elaborada e competente, ou seja, a escola deve ser um espaço que possa contribuir significativamente para que o aluno amplie sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa.

Acrescenta-se a esse fato a necessidade de o ensino da língua portuguesa também não perder de vista o propósito de tornar os indivíduos

cada vez mais críticos, mais participativos e atuantes, política e socialmente. E a participação, que se espera efetiva, das pessoas na sociedade acontece também, e muito especialmente, pela voz, pela fala enfim. No caso específico da escola pública, o não domínio apropriado da língua concorre para perpetuar a condição de exclusão dos pobres, os quais, coincidentemente, são os menos preparados para encarar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado.

A impressão que o aluno, muitas vezes, recebe da escola de que é deficiente linguisticamente o torna incapaz de tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar de forma ativa e crítica daquilo que ocorre à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem das decisões de construção da sociedade.

As bases teóricas que fundamentam os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* já privilegiam a dimensão interacionista e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. É o próprio documento do Ministério da Educação (1998, p. 19) que afirma que

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Os PCN ainda estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem-se organizar em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita, e o da reflexão acerca desses usos. Os conteúdos meramente gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes, não merecem, no documento do MEC, qualquer atenção.

Ao lado dos *Parâmetros*, outra iniciativa governamental tem abrangência nacional e se volta para o acesso ao livro didático, contemplando alunos do ensino fundamental em seus componentes curriculares. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui ao aluno matriculado em escola pública livros didáticos de português, matemática, história, geografia, ciências e língua estrangeira moderna, periodicamen-

te, de forma a garantir o acompanhamento e o aprofundamento do domínio dessas áreas especializadas do conhecimento humano.

É esperado, pois, que as propostas de produção de texto oral presentes nas obras de língua portuguesa selecionadas pelo PNLD estejam em consonância com as orientações contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental*.

#### **4. A produção dos gêneros orais nos livros didáticos**

Entre as doze coleções aprovadas pelo PNLD/2014, optou-se, no presente trabalho, por analisar as duas que, além de já terem figurado no PNLD/2011, foram as mais escolhidas em todo o território nacional no Programa anterior. São as seguintes obras: *Português: Linguagens*, de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, Editora Saraiva (Coleção 1) e *Para Viver Juntos: Português*, de Greta Marchetti, Cibele Lopresti Costa, Jairo J. Batista Soares, Márcia Takeuchi e outros, Edições SM (Coleção 2).

As coleções de livros se organizam de forma a trazer ao professor e ao aluno textos e atividades capazes de colaborar significativamente com os objetivos oficialmente estabelecidos para cada um dos quatro eixos de ensino em língua portuguesa no segundo segmento do ensino fundamental: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Como decorrência das suas escolhas e combinações metodológicas, as obras selecionadas revelam perfis didático-pedagógicos diferenciados. E essas diferenças refletem-se também no seu princípio organizador, ou seja, no critério utilizado pela coleção para selecionar, pôr em sequência e organizar o conteúdo a ser trabalhado, estruturando, assim, uma proposta didático-pedagógica particular.

Quatro princípios distintos de organização podem, então, ser observados: tema; gênero e/ou tipo de texto; tópicos de estudos linguísticos; projetos.

Embora nenhuma coleção adote um princípio único em sua organização, um deles sempre se afigura como predominante. Além disso, observa-se que, predominando ou não, tema e gênero aparecem em todas as coleções. Considerando-se tanto a predominância de um princípio quanto sua eventual articulação com os demais, é possível perceber, para

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

além dos arranjos metodológicos específicos de cada obra, certas tendências.

No caso da Coleção 1 – *Português: Linguagens*, de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja –, o princípio de organização é predominantemente por tema. Da seleção de textos às discussões propostas em leitura, produção textual e oralidade, as unidades exploram temas como a vida em sociedade, identidade pessoal, o mundo da ficção, valores éticos, meio ambiente, cultura popular, consumo, lusofonia, língua e linguagem, entre tantos outros.

Já na Coleção 2 – *Para Viver Juntos: Português*, de Marchetti, Costa, Soares e outros –, são os gêneros associados a projetos que organizam as unidades. Mas os projetos só aparecem no fim de um determinado grupo de capítulos, como forma de articular os conhecimentos trabalhados até aquele momento e de fazê-los convergir na elaboração coletiva de um produto a ser compartilhado pela comunidade escolar.

Em qualquer desses arranjos metodológicos, os textos são tomados como ponto de partida das atividades, inclusive as dedicadas aos conhecimentos linguístico-gramaticais. De forma geral, um ou dois deles abrem a unidade e/ou o capítulo. Nas seções destinadas à leitura, as atividades incidem diretamente sobre eles, visando à sua compreensão e interpretação; e as que se voltam para a produção, escrita ou oral, tomam-no, em princípio, como referência no que diz respeito ao gênero, ao tipo de texto ou ao tema. Nas seções dedicadas aos conhecimentos linguísticos, é frequente que apareçam outros, em alguns casos concorrendo com a retomada de certos trechos ou aspectos do(s) texto(s) de abertura.

Em cada volume, unidades, capítulos, seções e subseções vêm estruturados segundo uma lógica – e, portanto, uma sequência –, que é a da aula presumida. A abordagem dos eixos de ensino se dá, então, em uma ordem que se configura, essencialmente, da seguinte maneira: 1) leitura de texto(s); 2) conhecimentos linguísticos diretamente associados à leitura (vocabulário/léxico; aspectos do gênero e/ou do tipo de texto; estilo); 3) produção (escrita, sempre; oral, em alguns momentos); 4) tópicos de gramática. Normalmente o primeiro passo é o da leitura – em algumas obras, envolvendo também textos não verbais, como fotos e pinturas. Entretanto, ainda que predomine o percurso aqui indicado, os demais passos podem seguir sequências variáveis, seja de uma coleção para outra, seja no interior de uma mesma coleção.

#### 4.1. Coleção 1: *Português: Linguagens*

Em sua apresentação, a coleção traz um breve texto endereçado ao estudante e assinado pelos autores, no qual fica clara, pelo menos em tese, a concepção da linguagem não só como instrumento de interação do sujeito com seus pares, mas também com o mundo em que vive. O mesmo texto propõe ao aluno verificar o rico diálogo entre linguagem literária e jornalística com linguagem das artes plásticas e gráficas, da música e da internet, com a finalidade de aprimorar a capacidade de interação com o espaço circundante.

Cada um dos volumes da coleção apresenta quatro unidades, e cada unidade, quatro capítulos. O último capítulo da unidade, denominado “Intervalo”, prevê a culminância de um projeto que propõe a realização de um conjunto de atividades, envolvendo toda a classe e, necessariamente, o tema da unidade.

Os temas que organizam cada uma das unidades são variados e levam em conta tanto as recomendações dos PCN de língua portuguesa quanto os temas transversais, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos.

Os capítulos partem da leitura de um texto, acompanhado ou não de recursos não verbais, organizados em cinco seções essenciais: a) Estudo do texto; b) Produção de texto, c) Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade; d) Língua em foco; e) De olho na escrita.

A segunda seção dos capítulos – *Produção de texto* –, conforme informam os autores no manual do professor ao final de cada volume da coleção, é aquela em que o aluno é levado a produzir textos de forma autoral.

Primeiramente, nessa seção, observa-se um texto representativo de determinado gênero de ampla circulação social – anúncio publicitário, texto teatral, carta pessoal, e-mail, notícia, conto maravilhoso, mito, crônica, carta do leitor, texto de divulgação científica, debate regrado, editorial, entrevista, por exemplo –, considerando suas especificidades quanto ao tema, à estrutura e ao estilo. Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor; quem é o interlocutor; qual a finalidade do texto; qual sua esfera de circulação; qual seu suporte.

A seguir, é apresentada uma ou mais propostas para a efetiva produção de texto do aluno dentro do gênero estudado. Ainda nessa parte, o

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

discente encontra orientações sobre como planejar o texto e como avaliá-lo e refazê-lo, se necessário.

O foco da produção textual está voltado, basicamente, para a realização do projeto do capítulo *Intervalo*, planejado para ocorrer quatro vezes no ano, ao final de cada unidade do livro.

De forma geral, as propostas da seção *Produção de Texto* voltadas para a oralidade, embora pouco numerosas, possibilitam experiências efetivas de uso da linguagem oral, articuladas com as atividades de projeto. Vale ressaltar, todavia, que os gêneros orais trabalhados se limitam àqueles típicos de instâncias sociais públicas e formais, com ênfase nos gêneros que envolvem discussão e debate.

As atividades explicam as funções e os contextos de uso do gênero oral em foco, oferecem modelos, fornecem sugestões temáticas, apontam elementos pertinentes ao momento da apresentação, como volume da voz, entonação, ritmo, postura; além disso, orientam quanto à organização do evento e ao papel dos participantes, valorizam a escuta atenta e apresentam critérios de avaliação.

### **4.2. Coleção 2: *Para Viver Juntos: Português***

No texto de apresentação da coleção, endereçado ao aluno, os autores chamam a atenção para as inúmeras práticas sociais mediadas pela linguagem em atividades cotidianas. Ao ler e-mails, jornais, propagandas, rótulos de produtos, livros, gibis, manuais técnicos; ao ouvir programas de rádio e televisão; ao expressar sentimentos, queixas, dúvidas, certezas, descobertas; ao conversar com amigos; enfim, em diferentes situações, múltiplas linguagens e discursos se manifestam.

Por essa razão, a coleção propõe o estudo da língua portuguesa a partir da leitura e da produção de textos de diferentes gêneros que circulem em distintas esferas sociais, de modo a mostrar as diversas possibilidades do trabalho com a língua materna como promotor da participação do aluno no mundo como pessoa mais autônoma e crítica.

Todos os volumes da coleção apresentam nove capítulos, cada um deles dedicado a um gênero textual específico. A única exceção se refere ao último capítulo de cada volume, voltado exclusivamente à revisão de conteúdos.

Nos quatro volumes da coleção, cada capítulo possui duas leituras

relacionadas ao gênero trabalhado, mas nem sempre expressando a mesma ideia, o que possibilita a comparação entre textos de um mesmo gênero ou gêneros afins. Cumpre ainda ressaltar que os gêneros que encabeçam os capítulos são essencialmente escritos, à exceção do debate, no volume do 8º ano. Alguns gêneros, como o poema e o artigo de opinião, aparecem em quase todos os livros que integram a coleção, recebendo abordagens diferentes.

A abertura de cada capítulo traz uma imagem em página dupla e questões que visam a estimular os alunos a pensarem nos conteúdos que serão estudados. Todos os oito capítulos regulares – o último capítulo é destinado à revisão de conteúdos – estão planejados em torno da leitura de dois textos, que apresentam o mesmo modo de organização, e estruturados em cinco seções: *Estudo do Texto*; *Produção de Texto*, *Reflexão Linguística*, *Língua Viva* e *Questões de Escrita*. A seção *Oralidade* aparece em seis dos capítulos, ao final de todas as atividades. Isso ocorre porque, ao final do capítulo 3, é sempre proposta a elaboração de uma pesquisa e, ao final do capítulo 6, a culminância de um projeto.

A seção *Produção de Texto* é aquela em que a proposta formal de elaboração de texto é feita ao aluno, aparecendo duas vezes em cada capítulo, logo após o estudo dos dois textos trabalhados.

## 5. Considerações finais

Os resultados apresentados neste estudo foram considerados surpreendentes e encorajadores, mesmo diante de inúmeras limitações que ainda dificultam o efetivo exercício da oralidade em sala de aula, a partir daquele que tem sido um instrumento pedagógico privilegiado, o livro didático.

Em termos quantitativos, as propostas de produção de texto escrito ainda imperam nos livros didáticos das duas coleções analisadas. Na primeira delas, a seção *Produção de Texto* mescla tanto gêneros escritos quanto orais, atribuindo quase absoluta onipresença à escrita. Entretanto, conforme já observado, em cada capítulo, é previsto um trabalho sistematizado da oralidade quando os autores propõem a realização de debates mediados pelo professor, estabelecendo comparações entre as ideias veiculadas por alguns dos textos lidos e a realidade vivida pelos alunos. É justamente tal trabalho sistematizado que faz a oralidade mais presente ao longo dos volumes da coleção. Na segunda coleção, a seção *Oralidade*

de figura desde o índice da obra, mas em proporção bastante desigual em relação às seções que tratam da escritura de textos, uma vez que para cada três atividades de produção de texto propostas em cada capítulo, somente uma se refere ao texto oral.

O maior número de propostas de produção textual escrita em relação às de produção de textos orais revela, em parte, menor relevância ainda atribuída à oralidade, fato de longa tradição na rotina do ensino de língua materna. Na primeira coleção, os debates regrados que aparecem ao final de algumas leituras constituem uma subseção – *Trocando Ideias* – da sequência pedagógica da obra, diferente da seção *Produção de Texto*, já em destaque desde o sumário e quase toda dedicada à escrita. Cumpre ainda acrescentar que a presença da subseção *Trocando Ideias* em somente alguns dos capítulos da coleção não é explicada pelos autores no *Manual do Professor*. Já na segunda coleção, se *Oralidade* é uma seção específica da sequência pedagógica da obra, vale lembrar, todavia, que ela aparece no fim de cada capítulo, inclusive após a subseção *O que você aprendeu neste capítulo*, fazendo supor que não há, substancialmente, algo a ser aprendido no trabalho com os gêneros orais, deixando professor e aluno mais à vontade para “pulá-los” se assim o desejarem.

Na análise dos gêneros textuais abordados nas propostas de produção de texto oral das duas coleções, foi possível confirmar a tentativa de consonância das obras com as orientações dos PCN de língua portuguesa, que recomendam priorizar os gêneros textuais da comunicação pública, ou seja, aqueles que exigem, por parte do enunciador, maior controle para dominar as convenções que regulam e definem o uso da língua. Na primeira coleção, por exemplo, a totalidade das propostas se voltou a tais gêneros, como a entrevista, o seminário, o debate deliberativo, entre outros. Na segunda coleção, mesmo os gêneros orais da esfera menos formal, como o relato pessoal ou de história familiar, figuram em propostas de trabalho sistematizadas e justificadas.

Vale lembrar, no entanto, que os PCN de língua portuguesa, ao recomendarem prioridade aos gêneros orais públicos, não mencionam “exclusividade”. Quando a primeira coleção abre mão de trabalhar com gêneros menos formais, parte do pressuposto de que o aluno já os domina, o que nem sempre é verdade. O fato de conhecer ou ter mais intimidade com tais gêneros não significa, necessariamente, saber utilizá-los satisfatoriamente. Tal fenômeno fica claro quando o professor indaga ao aluno por que ele gostou de um filme ou livro e recebe respostas vagas, tautológicas.

De toda forma, as atividades com a oralidade propostas nas obras indicadas pelo *Guia do Programa Nacional do Livro Didático*, ao priorizarem os gêneros orais da esfera pública, mantêm-se atentas às determinações dos PCN de língua portuguesa, os quais vinculam o desenvolvimento da expressão oral a uma das contribuições que a escola pode dar para a construção do aluno cidadão e sua participação no mercado de trabalho. O debate deliberativo, a exposição oral, a negociação de compra e vendas de bens de consumo, e a mesa-redonda, por exemplo, aproximam o aluno de situações desafiadoras do cotidiano e que se revelam instrumentos para efetivação de práticas democráticas fora dos muros da escola.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: dados estatísticos do PNLD*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 14-10-2013.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COSTA, Cibele L.; MARCHETI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. *Para viver juntos: português*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

COSTA, Cibele L. et al. *Para viver juntos: português*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PENTEADO, Ana Elisa de A. et al. *Para viver juntos: português*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

MARCHETI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. *Para viver juntos: português*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ELIAS, Vanda M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo, Contexto, 2011.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 41-66.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 13. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001, p. 88-103.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERISSÉ, Gabriel. *A arte de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymará, 2009.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.