

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COGEAE

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**ORALIDADE E ENSINO NOS MANUAIS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS**

VERA LÚCIA CIRINO

São Paulo – SP
2015

VERA LÚCIA CIRINO

**ORALIDADE E ENSINO NOS MANUAIS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – COGEAE, como pré-requisito para a obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, orientada pela Prof. Dra. Nancy dos Santos Casagrande.

São Paulo – SP
2015

Resumo: As modalidades oral e escrita da língua devem ser cuidadas e planejadas para que cumpram efetivamente seu papel comunicativo e devem ser ensinadas. Contudo, ao se tratar da linguagem oral, percebemos que faltam ainda profissionais e, especialmente, recursos didáticos orientados para esse fim, o que dificulta a abordagem do assunto em sala de aula. A proposta desse trabalho é aprofundar a discussão sobre o assunto, por meio de levantamento bibliográfico e análise de manuais didáticos, portanto, investigamos a literatura sobre oralidade produzida por autores reconhecidos na área, tais como Dino Preti, Leonor Fávero e Luiz Antônio Marcuschi, no âmbito da Análise da Conversação.

A abordagem do assunto nos documentos oficiais, quais sejam Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, serviu para compreendermos como as autoridades sugerem o trabalho com a modalidade oral em âmbito escolar, a partir disso, analisamos as atividades propostas para o trabalho com a oralidade em um manual didático. Nossa contribuição se dá na medida em que apresentamos considerações atinentes à aplicação da modalidade oral de acordo com o que propõe a legislação em vigor.

Abstract: The oral and written language should be cared and planned to effectively fulfill their communicative role and should be taught. However, about oral language, we realize that does not have professionals and, especially, teaching resources geared towards this purpose, making it difficult to approach the subject in the classroom. The purpose of this work is to deepen the discussion about this subject, through a literature review and analysis of textbooks, therefore, we investigated the literature about orality produced by authors recognized in the area such as Dino Preti, Leonor Fávero and Luiz Antônio Marcuschi within Analysis of Conversation.

The approach of the subject in the official documents, namely Law of Directives and Bases (LDB) and the National Curriculum Parameters (PCN) of Portuguese Language, served us to understand how the authorities suggest working with the oral modality in the school environment, from that, we analysed the activities proposed to work with orality in a teaching manual. Our contribution is to the extent that present considerations concerning the implementation of oral modality according to proposing the legislation.

Palavras-chave: Oralidade. Livro Didático. Ensino. Textos.

Sumário (Estrutura atualizada)

Considerações Iniciais	5
Capítulo 1 – Os estudos de oralidade	7
1.1 A Sociolinguística – dimensão dos estudos de oralidade nos anos 60	7
1.1.1 Os estudos de Oralidade no Brasil	14
1.2 A oralidade – dimensão da relação entre o oral e o escrito.....	19
Capítulo 2 – A oralidade na dimensão legislativa	24
2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996	24
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN).....	26
2.2.1 Textos orais	28
2.2.2 Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo	31
2.2.3 Escuta de textos orais.....	34
2.2.4 Prática de produção de textos orais.....	36
2.2.6 Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos – Variação linguística.....	38
2.3 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.....	40
Capítulo 3 – A oralidade como disciplina escolar.....	44
Capítulo 4 – Análise de Material Didático.....	49
Considerações Finais	75
Referências Bibliográficas impressas	79

Considerações Iniciais

As modalidades oral e escrita da língua guardam relações estritas e ambas devem ser cuidadas e planejadas para que cumpram efetivamente seu papel comunicativo. Contudo, Antunes (2003, p. 24) e Marcuschi (2001, p. 19), entendem que a fala ainda não é devidamente explorada no trabalho escolar, e isso pode se dar pelo fato de se acreditar que a oralidade é pertinente ao ser, sendo, portanto, descartada a sua inclusão no currículo escolar.

Fato é que relegar a língua falada a segundo plano é negar seu valor, é negar que a fala é o meio mais efetivo e conhecido de se comunicar em qualquer civilização, já que, entendemos, que a fala é inerente ao ser humano, que este aprende a falar naturalmente, que ainda existem sociedades ágrafas e que a escrita é uma invenção humana, portanto, é contrassenso determinar que exista erro na comunicação oral, pois nos servimos desse meio primário e eficaz nas relações comunicativas.

O ensino da oralidade nas escolas tem sido alvo de estudos e de atenção por parte do legislativo e é assunto que merece atenção do Ministério da Educação, que por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, trouxe à baila, a necessidade de se incorporar o assunto aos currículos nacionais, mas o que sabe é que nem o material didático tem tratado o assunto com a atenção que deveria, tampouco, uma grande parcela de professores e outros profissionais da área da educação tem buscado formas de trabalhar gêneros orais em sala de aula.

Feitas essas colocações, passamos aos objetivos deste trabalho que é investigar a linguagem na sua modalidade *oral*. Essa pesquisa será exclusivamente bibliográfica e para que possamos conhecer os estudos sobre oralidade no Brasil, investigaremos a literatura produzida por nomes como Dino Preti, Leonor Fávero e Luiz Antônio Marcuschi, bem como traremos alguns dados sobre o Projeto Nurc.

Nosso próximo passo será compreender como o estudo da oralidade é contemplado nos documentos oficiais, mais especificamente nos PCN de Língua Portuguesa, mas pontuaremos, também, o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além fazer um levantamento sobre o que diz o PNLD sobre a questão.

Além disso, estudaremos a abordagem da oralidade no material didático dirigido ao Ensino Fundamental II, para tanto, nos serviremos dos ensinamentos de Antunes e

das atividades de textualização propostas por Marcuschi. De acordo com Antunes (2003) já é possível encontrar nas escolas, profissionais que se ocupam do ensino da oralidade, ainda que de forma precária, portanto pretendemos refletir sobre os fatos apurados e verificar se o livro didático eleito para análise está em conformidade com as orientações legais e didáticas previstas.

Finalmente, apresentaremos as atividades constantes do livro didático selecionado, bem como, nossa análise sob à luz do que foi apurado. Cremos que, dessa maneira, contribuiremos com um tema tão relevante para a vida escolar e teremos elementos para partir para uma análise mais aprofundada sobre a questão.

Capítulo 1 – Os estudos de oralidade

1.1 A Sociolinguística – dimensão dos estudos de oralidade nos anos 60

Neste capítulo trataremos de questões importantes para defender o estudo da conversação. Marcuschi (2003) afirma que, além de prática social comum, a linguagem oral tem influência sobre a construção de identidades sociais no contexto real e é uma maneira eficaz de controle social imediato. Preti (1974) admite o caráter social da língua, entendida como sistema de signos convencionais que faculta a possibilidade de comunicação. Diz que a língua desempenha papel preponderante em sua forma oral ou escrita, que chama de substitutiva, e afirma que é “entendida como manifestação da vida em sociedade, desse modo o estudo da língua pode ligar-se à Sociologia, abrindo-se, a partir daí, campos novos de pesquisa, em especial o da Sociolinguística.”

Desenvolvida nas décadas de 50 e 60, a Sociolinguística é a ciência que estuda a língua e sua relação com a sociedade. É por meio dela que são descritas e analisadas as diferentes variedades, a estrutura e a evolução da língua. Para alguns teóricos, a variação linguística ocorre em todos os níveis e regiões, sendo que emissor e receptor são responsáveis por essa variação. Sobre isso, Marcuschi afirma que:

(...) a língua falada não tem uma história, mas cada língua tem uma história particular de sua fala. A sociolinguística comparativa mostra que as mudanças linguísticas não seguem os mesmos rumos em todas as línguas. A própria variação é variável. A fala enquanto tal é uma propriedade da espécie humana e se manifesta como fruto de uma atividade cognitiva. (2001, p. 46)

Bright (apud Preti, 1974, p. 11), sociólogo norte-americano, uns dos pioneiros dos estudos sociolinguísticos afirmava que a diversidade linguística é precisamente o objeto de estudo da Sociolinguística. Segundo ele, as dimensões desse estudo estão relacionadas a vários fatores sociais, com as quais a diversidade linguística se encontra elencada e limitou, portanto, linhas de interesse, existentes no campo, ou seja, a dimensão do emissor, a do receptor e a da situação ou contexto.

Os estudos da *Análise da Conversação (AC)* originaram-se na década de 60, as linhas seguidas eram da Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva e até meados dos anos 70 o foco era a descrição das estruturas de conversação e seus mecanismos organizadores.

Com o tempo, outros aspectos envolvidos na atividade conversacional foram observados. Nesse ponto cita J. J. Gumperz (Marcuschi, 2003, p. 6) que sustenta que “a AC deve preocupar-se, sobretudo, com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais que devem ser partilhados para que a interação seja bem-sucedida”, o que significa que, além da análise das estruturas, analisam-se também os processos cooperativos da atividade conversacional.

O autor aborda as duas perspectivas. Afirma que a conversação não é fenômeno anárquico ou aleatório, mas organizado e, portanto, pode ser objeto de estudo científico, e que a organização é reflexo de processo subjacente, desenvolvido e utilizado pelos participantes da atividade comunicativa, sendo que as decisões interpretativas dos interlocutores ocorrem de acordo com o entendimentos contextuais e semânticos internalizados com base em pressupostos cognitivos, étnicos e culturais, entre outros. Preti (1974) afirma que a língua é vista como suporte de dinâmica social, pois abrange os meios de comunicação pessoais e intelectuais, como produções culturais, científicas e literárias.

A AC tenta responder como funciona a comunicação socialmente. Como os interlocutores se entendem? Como sabem que se entendem? Como resolvem os conflitos interacionais? Ainda na visão de Preti:

A língua funciona como elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. É através dela que a realidade se transforma em *signos*, pela associação de significantes sonoros a significados arbitrários, com os quais se processa a comunicação linguística. (1974, p. 8).

Fávero (2005, p.10) entende que um evento comunicativo pode ter aspectos significativos que interferem nas condições de produção de uma conversação. São eles:

- a) situação discursiva: formal, ou informal;
- b) evento de fala: casual, espontâneo, profissional, institucional;
- c) tema do evento; casual, prévio;
- e) grau de preparo necessário para efetivação do evento: nenhum, pouco, muito;
- f) participantes: idade, sexo, posição social, formação, profissão, crenças etc.;
- g) relação entre os participantes: amigos, conhecidos, inimigos, desconhecidos, parentes;
- h) canal utilizado para a realização do evento: face a face, telefone, rádio, televisão, internet.

Para a autora, é fundamental que se analise como se instaura a conversação, para que se estude a língua falada. Para ela, “a conversação é a atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano.” (2005, p. 15)

Não existem modelos prontos para estudo, já que são feitos a partir das construções da fala real e de descrições e interpretações qualitativas. A preocupação básica é a vinculação situacional e o caráter pragmático da conversação e de toda atividade linguística diária, esclarece Marcuschi (2003). Ao tratar da *transcrição de conversações*, o autor explica que AC baseia-se em material empírico e reproduz conversações reais, das quais considera detalhes verbais, entonacionais, paralinguísticos e outros. Informações adicionais serão transcritas quando consideradas relevantes. As transcrições devem ser limpas e legíveis e não devem ter símbolos complicados.

Ao transcrever um texto oral, o método utilizado deve ser ortográfico, considerando a escrita-padrão e respeitando a produção real. Nesse ponto, segundo o autor, começam as dificuldades, afinal, como grafar palavras pronunciadas de modo diferente do padrão.

É necessário que o analista compreenda seus objetivos e assinale o que lhe convém. Marcuschi (2003) exemplifica, com amostra de exemplos de transcrição e chama a atenção para possíveis problemas, como: falas simultâneas, sobreposição de vozes, sobreposições localizadas, pausas, dúvidas e suposições, truncamentos bruscos, ênfase ou acento forte, alongamento vocal, comentários do analista, silabação, sinais de entonação, pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção, indicação de transcrição parcial ou de eliminação.

Preti, em seu estudo de 1972, que deu origem ao livro *Sociolinguística*, tinha como meta analisar a representatividade da variação linguística do Português no Brasil em textos literários dos períodos do romantismo e do modernismo.

A ideia era verificar como os autores da época registravam os atos de fala, valendo-se de suas personagens e que variantes da língua falada foram aproveitadas. Uma das razões para essa análise era a dificuldade, por motivos diversos, de se pesquisar as variantes da *fala*.

Marcuschi diz que a conversação é o gênero básico da interação humana, ideia essa, também defendida por Preti (1974), quando diz que a vida em sociedade é permeada por problemas de intercâmbio e comunicação, realizados pela língua, o meio mais comum utilizado pela sociedade.

Segundo Fávero (2005), a escrita, especialmente a literária, era considerada a real forma de linguagem e a fala era vista como instável, e, portanto, não poderia ser estudada. Essa visão, de acordo a autora, começou a mudar com os estudos de Grimm, na Alemanha e Sweet e Jones na Inglaterra. Ela afirma, ainda, que os resultados desses estudos não foram comparativos entre fala e escrita, mas que determinaram que a fala é primitiva e que a escrita seria dela derivada.

A partir da observação da interação entre uma mãe e seu nenê, Marcuschi (2003) propõe análise da organização elementar da conversação e destaca cinco características básicas constitutivas: interação entre pelo menos dois falantes, ocorrência de pelo menos uma troca de falantes, presença de uma sequência de ações coordenadas, execução numa identidade temporal, envolvimento numa “interação centrada”. Essas características permitem entender a conversação como uma interação verbal centrada (Dittman apud Marcuschi, 2003, p. 15). Considerando o proposto por Dittman, Fávero (2005, p. 20), entende que são necessários dois indivíduos agindo de maneira coordenada, com um propósito em comum, para que um texto falado seja produzido. Diz, ainda, que a interação conversacional depende da capacidade do falante de entender o que se espera dele.

Embora a interação física não seja condição necessária para a efetivação da conversação, o fator tempo é imprescindível para que se caracterize a interação conversacional. Note-se também, segundo Marcuschi, a necessidade de conhecimentos comuns, dentre os quais, a aptidão linguística, envolvimento cultural e domínio de situações sociais, para se produzir e sustentar uma conversação. Considerando proposta do alemão H. Steger Dittmann (1979, p. 5-6), Marcuschi distingue dois tipos de diálogos, os *assimétricos*, em que um dos interlocutores conduz o diálogo, e o *simétrico*, em que vários participantes têm direitos de fala equivalentes.

A despeito dessa informação de *simetria de papéis*, afirma o autor que diferenças socioeconômicas e culturais ou de poder coloca os indivíduos em diferentes posições de participação no diálogo.

Fávero (2005, p. 16) entende que no turno simétrico ambos os interlocutores têm o mesmo direito não só de tomar a palavra, mas também de escolher o tópico discursivo ('aquilo acerca do que se está falando'), direcioná-lo, estabelecer o tempo de participação, ao passo que no assimétrico, ocorre um privilégio no que diz respeito ao uso da palavra, cabendo a um dos interlocutores começar o diálogo, conduzi-lo e, ainda, mudar o tópico.”

Definidas as características da conversação, Marcuschi passa a tratar da organização dos turnos, considerando que toda a conversação é situada em alguma circunstância em que os participantes estão engajados.

Ele alerta que para ocorrer qualquer conversação, alguns itens são indispensáveis, tais como: falar um por vez que é a regra geral básica da conversação, quem tem a palavra e quando, falas simultâneas e sobreposições, pausas, silêncios e hesitações, reparações e correções, número de falantes, distribuição de turnos, continuidade ou não da fala, a variabilidade da ordem e do tamanho dos turnos.

A tomada de turno é uma operação básica da conversação, em que o turno passa a ser um dos componentes centrais do modelo. Com isso, o turno pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra. Difícil, contudo, como aponta Marcuschi, é definir com precisão quando se constitui ou não um turno, especialmente, porque nem sempre a mudança de turno ocorre com a conclusão da sentença de uns dos falantes.

Fávero (2005) entende o turno como a produção oral de um indivíduo, enquanto ele tem a palavra e também a possibilidade de silêncio. Considerando o revezamento dos interlocutores, durante a interação, nas situações de falante e ouvinte, entende que conversação é a uma sucessão de turnos, e estes, por sua vez, qualquer intervenção dos falantes durante a conversação. São mencionados, também, os organizadores que se estendem ao nível da sequência, destacando-se as sequências mínimas que se dão na extensão de dois ou três turnos e podem aparecer em qualquer lugar da conversação.

Para melhor trabalhar esse assunto, Marcuschi (2003) apresenta tópicos importantes como: *pares conversacionais: características e organização*, em que o autor diz que a conversação consiste normalmente numa série de turnos alternados, que compõe sequências em movimentos coordenados e cooperativos. Diz que entre essas

sequências existem algumas altamente padronizadas quanto a sua estruturação, e que devido à contiguidade e tipo de relações são chamadas *pares adjacentes*. *Par adjacente* é a sequência de dois turnos que coocorrem e serve para a organização local da conversação. Fávero (2005) explica que quando os turnos estabelecem uma relação entre pares adjacentes, em que o primeiro é sempre condição para que o segundo se realize.

Segundo ela, há alguns exemplos de pares conversacionais como: pergunta-resposta, ordem-execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento-cumprimento, xingamento-defesa/revide, acusação-defesa/justificativa, pedido de desculpa-perdão. Marcuschi também faz breve referência das características fundamentais desses pares que foram apontadas por Schegloff e Sacks (1973, p. 295 et seq.) que são:

- (a) extensão de dois turnos;
- (b) posição adjacente;
- (c) produção sucessiva por falantes diversos;
- (d) ordenação com sequência predeterminada;
- (e) composição de uma primeira e de uma segunda parte;
- (f) a primeira parte seleciona o próximo falante e determina sua ação;
- (g) a primeira parte coloca o ponto relevante para a transição de turno.

As cinco primeiras características tem natureza estrutural, já (f) e (g) revelam que há uma preferência de ordem *esperada* (f) e transição *provável* (g) e não são impositivas.

Dentre as sequências conversacionais mais comuns, está a representada pelo par pergunta-resposta que exhibe várias formas de realização, por exemplo, pode ser feita de forma direta ou indireta. Dois tipos são destacados, o *sim-não* e o *sobre algo*.

Marcuschi (2003) trata, também, das pré-sequências, que são unidades que estabelecem coesão discursiva ou preparam o terreno para outra sequência, ou, ainda, unidades que contêm uma asserção, como no caso de uma informação. Segundo o autor, é comum que entre uma pergunta e uma resposta sejam inseridas sequências de perguntas e respostas, que nesse caso são chamadas *sequências inseridas*, e tem o poder de modificar os pares do tipo P-R. Sequências inseridas servem tanto para esclarecer, bem como, para manipular perguntas, recurso comumente usado em debates políticos e entrevistas.

G. Jefferson (1972), de acordo com o autor distingue o *side sequence*, sequência lateral ou digressiva, que ocorrem como esclarecimentos ou comentários sobre o asserido, e discorre também sobre a organização da preferência, que diz respeito a ações alternativas não equivalentes, e, segundo o autor, não existe no Brasil análise do sistema de organização das preferências para o português, mas existem os organizadores globais, responsáveis pela abertura, desenvolvimento e fechamento de uma conversação. São seções distintas, cumprimentos, desenvolvimento de tópicos e despedidas quando dois indivíduos se encontram e iniciam uma conversação, além das muitas maneiras possíveis de se iniciar uma conversação.

Para Fávero (2005) a estrutura da conversação se organiza em diferentes níveis, quais sejam: *local*, que é quando a conversação se estabelece por meio de turnos, ou seja, dois falantes produzem suas falas um após o outro, de maneira intercalada, nesses casos podem acontecer hesitações, sobreposições e assalto ao turno; *global*, quando existe organização local, mas a formulação obedece a normas de organização global na condução do tópico discursivo. Nessa análise o autor privilegia o caso dos telefonemas, explicando que o telefonema é um canal de contato puramente linguístico e que todos os problemas precisam ser resolvidos verbalmente. É um dos poucos meios de conversação dotados de início, desenvolvimento e conclusão integrais.

Os *marcadores conversacionais* são específicos e têm funções tanto conversacionais quanto sintáticas. São recursos que podem ser subdivididos em *verbais*, *não-verbais* e *suprasegmentais*. Esses sinais servem de elo entre unidades comunicativas e podem operar como iniciadores ou finalizadores de turno.

Uma conversação é organizada por estratégias de formação e coordenação. Sobre *coerência conversacional e organização do tópico* Marcuschi diz que existe um problema na natureza do funcionamento desta coordenação que é cooperativa e não por decisão unilateral, sendo que a conversação se dá em turnos alternados e com vários falantes, não é possível fazer a coerência recair nas produções individuais.

Tanto quanto a troca de turnos, a coerência é um dos organizadores mais importantes da conversação, embora seja de natureza diversa. A coerência é um processo global que implica interpretação mútua, local e coordenada, além de depender de recursos como unidades lexicais, estereótipos, marcadores, dispositivos não-verbais, recursos suprasegmentais e muitos outros.

Sobre a organização de tópico, um dos pontos importantes é entender que tipo de coisas formam tópicos na conversação, que ao que parece é comandada pelo princípio da parcimônia, o que significa que não é viável falar sobre o que se supõe que o outro saiba. Uma conversação é considerada fluente quando a passagem de um tópico a outro é natural, porém, o mais comum é que essa passagem seja marcada. Os marcadores de introdução de tópico indicam que se está passando para algo novo, e que isto tem alguma razão de ser e deve ser considerado, mas é comum, também, ocorrerem mudanças de tópico sem nenhum aviso e, então, é provável que concorram outros tipos de marcadores. Há que se considerar a tentativa de analisar a conversação como se houvesse possibilidade de definir propriedades estruturais ou organizacionais claras, mas isso não ocorre em razão dos contraexemplos que vão surgindo, quando do processo de interação.

1.1.1 Os estudos de Oralidade no Brasil

Os estudos sobre a língua falada no Brasil desenvolveram-se muito nos últimos anos, especialmente no meio acadêmico. Esse desenvolvimento aconteceu por causa do Projeto Nurc, criado no início da década de 70.

Em 1964, em Bloomington, nos Estados Unidos da América, durante o II Simpósio do Pilei (Programa Interamericano de Linguística e Ensino de Idiomas), Juan Lope Blanch, Professor da Universidade Nacional Autônoma do México, apresentou proposta de organização de um projeto coletivo que pudesse descrever a norma culta no espanhol falado. Surgiu, a parti daí, o Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Linguística Culta de los Principales Ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica.

Alguns anos depois, o Prof. Nelson Rossi, da Universidade da Bahia, convidado a participar do IV Simpósio do Pilei, no México, apresentou o trabalho *O Projeto de Estudo da Fala Culta e sua Execução no Domínio da Língua Portuguesa*, que estudaria as variantes da língua portuguesa, e propôs que o projeto deveria envolver as cinco principais capitais brasileiras.

Em janeiro de 1969, por ocasião do III Instituto Interamericano de Linguística, promovido em São Paulo, pelo Pilei, o Prof. Néelson convocou reunião com estudiosos e pesquisadores a fim de elucidar os objetivos e procedimentos acordados com o Pilei para instalar o projeto no Brasil. Teria de ser escolhido um responsável para cada uma

das cinco cidades e este seria o encarregado de levantar fundos e recrutar o pessoal necessário para a execução do projeto.

Foi esse o início do Projeto da Norma Urbana Culta das Principais Cidades Brasileiras – Projeto Nurc. Foram escolhidos como coordenadores, os Professores Néelson Rossi, para Salvador, Celso Cunha, para o Rio de Janeiro, José Brasileiro Villanova, para Recife, Albino de Bem Veiga, Ataliba Teixeira de Castilho e Isaac Nicolau (substituído em 1981 pelo Prof. Dino Preti) para São Paulo.

O projeto era constituído de três etapas: gravações, transcrição e análise do *corpus*. Foram determinadas 400 horas de gravações secretas de diálogos espontâneos, gravações entre dois informantes, entre o informante e o documentador e elocuições formais. Os informantes selecionados, 300 homens e 300 mulheres, foram classificados em faixas etárias: de 25 a 35 anos de idade, de 36 a 55 e de 56 em diante, todos com nível superior de escolaridade, nascidos ou residentes, desde os cinco anos de idade, na cidade sede da pesquisa e filhos de falantes naturais da língua portuguesa.

Para a transcrição dos dados coletados pelo Projeto NURC/SP foram determinadas as seguintes normas:

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção

Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	""	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós"....

Extraído do Livro *Oralidade e Escrita*, de Leonor Lopes Fávero (p. 118).

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa, conforme referido na Introdução.

Em 1977, no decorrer da X Reunião Nacional do Projeto Nurc, realizada no Rio de Janeiro, decidiu-se por excluir as gravações secretas, já que o país vivia um período político tenso, o que poderia criar problemas de difícil solução. Com isso, o *corpus* ficou diminuído para 300 horas. Os assuntos que constituíram o *corpus* foram previamente selecionados e abrangiam diversas áreas semânticas, como, por exemplo, corpo humano, vestuário, meios de transporte, meios de comunicação, profissões, animais, entre outros.

Alguns obstáculos e dificuldades provocaram um atraso na conclusão das gravações, conseqüentemente, só em 1973, quando foi realizada, em Porto Alegre, a VI Reunião Nacional, é que foram estabelecidos os objetivos do Projeto Nurc, que conforme Silva (1996, p. 85-86) eram:

- “1. Coletar material que possibilite o estudo da modalidade oral culta do esquema tradicional da educação brasileira, entravado por uma da língua portuguesa, em seus aspectos fonético, fonológico, morfossintático, sintático, lexical e estilístico.
2. Ajustar o ensino da língua portuguesa a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais no país.
3. Superar o empirismo na aprendizagem da língua-padrão pelo estabelecimento da norma culta real.
4. Basear o ensino em princípios metodológicos apoiados em dados linguísticos cientificamente estabelecidos.
5. Conhecer as normas tradicionais que estão vivas e quais as superadas, a fim de não sobrecarregar o ensino com fatos linguísticos inoperantes.
6. Corrigir distorções orientação acadêmica e beletrista.”

No núcleo de São Paulo, os trabalhos de documentação para constituição do arquivo sonoro, ficaram a cargo de duas equipes, uma comandada pela Profa. Ada Natal Rodrigues, da USP, e a segunda pelo Prof. Dino Preti, também da Universidade de São Paulo, que atuou de 1973 até 1978 quando os trabalhos foram concluídos.

Os materiais oriundos de gravações e pesquisas ficavam numa sala destinada ao projeto, localizada no Conjunto residencial da USP, que foi invadido em meados de 1984. Só não se perdeu tudo porque o Prof. Dino Preti foi ágil e evitou que o material fosse destruído. Mais tarde, com a construção do prédio para Faculdade de Letras, foi designada uma sala para acomodar o acervo. Uma vez que o Nurc/SP tinha dupla

coordenação, também ficou com duas sedes, na USP, com o Prof. Dino Preti, e na UNICAMP, com o Prof. Ataliba Teixeira de Castilho.

Nesse mesmo ano, recém-chegado da Alemanha, o Prof. Luiz Antônio Marcuschi, da Universidade Federal de Pernambuco, presidiu um seminário na UNICAMP, no qual falou sobre seu encontro com o grupo de Freiburg. Discutiu-se, também, sobre as normas para a transcrição do *corpus* e foram propostas novos métodos e perspectivas de análise com vistas a publicação. Em 1985, sob a coordenação do Prof. Dino Preti foi organizado um grupo de pesquisadores encarregados de estudar os textos sob a ótica da Análise da Conversação.

Do material organizado pelo grupo do Prof. Dino Preti foram publicados duas séries, uma com amostras do *corpus*, e outra que tratava das análises linguísticas feitas a partir das transcrições:

CASTILHO, Ataliba Teixeira de e PRETI, Dino (1986) (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo, T. A. Queirós. Vol. I – Elocuções Formais (EF).

CASTILHO, Ataliba Teixeira de e PRETI, Dino (1987) (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo, T. A. Queirós/Fapesp. Vol. II – Diálogos entre dois informantes (D2).

PRETI, Dino e URBANO, Hudinilson (1988) (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo, T. A. Queirós/Fapesp. Vol. III – Entrevistas (DID).

Nesses três volumes, mestrandos, doutorandos e outros pesquisadores encontrarão as transcrições de parte do acervo NURC/SP. O quarto volume da série, *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, foi publicada em 1990, pela T. A. Queirós/Fapesp, e teve como organizadores Preti e Urbano. Esse volume foi dividido em duas partes, sendo que o primeiro está subdividido em *Procedimentos e funções da correção na conversação*, *O turno conversacional* e *A sobreposição de vozes numa perspectiva psicocultural e interacional*. A segunda parte, foi dedicada ao Projeto, portanto, já um histórico chamado *O português culto falado no Brasil – História do Projeto NURC/BR*.

Outra obra importante, lançada em 1993, é *Análise de textos orais*, que integra a Série Projetos Paralelos, de autoria do Prof. Dino Preti, publicada pela FFLCH/USP. A linguagem utilizada nesta obra é acessível e conta com 16 ensaios que tratam da língua falada e escrita, do tópico discursivo, do turno conversacional, dos marcadores conversacionais, dos procedimentos de reformulação que incluem a paráfrase e a correção, do léxico da língua falada, da sintaxe da língua falada e do processo interacional. Esses ensaios foram escritos por nomes como Leonor Lopes Fávero, Hudinilson Urbano, Beth Brait, entre outros, e por último, conta com um ensaio do Prof. Dino Preti sobre marcas de oralidade no processo literário brasileiro.

O Prof. Ataliba, por sua vez, apresentou projeto importante no ano de 1987, por ocasião do II do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística – ANPOLL, realizado no Rio. Mais de 50 pesquisadores fizeram parte desse projeto, sendo que muitos faziam parte do Projeto NURC, ainda que essa obra não estivesse ligada ao NURC. Obra, igualmente importante, foi produzida pelo Prof. Dino Preti, e que também não faz parte do NURC, embora utilize o material resultado das pesquisas do NURC é *Linguagem dos Idosos*, publicado em 1991, pela Editora Contexto.

1.2 A oralidade – dimensão da relação entre o oral e o escrito

Atualmente, a visão sobre a linguagem oral e o escrita tem ganhado novos contornos. A ideia de que a linguagem oral é o falar errado e a linguagem escrita é o padrão correto está em desuso. Hoje, estudiosos defendem que as duas formas se completam, pois embora a língua falada tenha por característica uma maior maleabilidade, também deve ser pensada e planejada para que cumpra seu papel comunicativo. É necessário notar que a língua oral é utilizada em diversas situações cotidianas, profissionais, acadêmicas ou populares, entre outras, como por exemplo, nas palestras e seminários, em telejornais, em empresas e no meio político, ou na troca de informações; nessas situações é notória a diferença da linguagem popular.

Segundo Marcuschi (2010, p. 15) “(...) já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre *fala* e *escrita* (...) sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana”. Não se pode nem dizer que existam diferenças na maneira como utilizamos a linguagem oral e a escrita, já que ambas podem ser feitas de forma

direta ou indireta, ou seja, dois interlocutores podem iniciar e manter uma conversação de forma direta, juntos num mesmo ambiente, ou por meio de recursos tecnológicos, quais sejam, aplicativos para aparelhos celulares, que incluem a possibilidade de falar e escrever. Nesse ponto, percebemos que a linguagem oral e escrita em alguns momentos se fundem, o que conta é apenas o intuito comunicativo.

Considerando, ainda, Marcuschi (2010, p. 16) “a posição predominante, atualmente, é a de que se pode conceber a linguagem oral, tanto como a escrita, como atividades interativas e complementares no contexto das práticas culturais e sociais”. , ambas as linguagens apresentam características variáveis, fundamentadas nos usos sociais ou culturais, variando de região para região ou entre a faixa etária dos falantes, por exemplo.

Entendemos que a fala é inerente ao ser humano, que este aprende a falar naturalmente, que ainda existem sociedades ágrafas e que a escrita é uma invenção humana, portanto, é contrassenso determinar que exista erro na comunicação oral, já que nos servimos desse meio primário e eficaz nas relações comunicativas do meio em que vivemos.

Ainda na visão de Marcuschi (2010, p. 19), “a escrita é usada em determinados âmbitos sociais, tais como, trabalho, escola, vida familiar ou burocrática, via intelectual, concomitantemente com a oralidade”. Se analisarmos com algum cuidado essa posição, perceberemos que tanto para o uso da linguagem escrita como da linguagem oral, devemos observar os objetivos e finalidades determinados, pois só assim, seremos capazes de selecionar os elementos necessários, pertinentes a cada segmento, para realizarmos efetivamente nossa intenção comunicativa.

Marcuschi (2010, p. 22) faz um apontamento bastante interessante sobre oralidade e escrita, quando questiona em que condições e contextos são usadas cada uma delas em nossa sociedade. Saber em que contextos utilizar nossas possibilidades comunicativas podem nos mostrar as diversas maneiras como devemos tratá-las.

Para o autor (idem, p. 25), a “*oralidade* seria uma prática social interativa para fins comunicativos sob várias formas e gêneros, e a *fala* uma forma de produção-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, dispensando para isso qualquer aparato tecnológico, já que o homem dispõe de aparato próprio para esse fim”.

Seguindo ainda esse raciocínio, afirma que o “*letramento* envolve as mais diversas práticas da escritas, de diversas formas e a *escrita* é um produto textual-discursivo para fins comunicativos com determinadas especificidades materiais.

Vale notar que essa distinção feita pelo autor, coloca a língua falada e a língua oral num mesmo patamar, tratando-as como modalidades, não como dicotomias como acontecia entre alguns estudiosos. Essa visão deu origem ao prescritivismo. Uma concepção em desuso que foi adotada por alguns gramáticos que tratavam as línguas oral e escrita como duas línguas distintas, atribuindo-lhes valores opostos, como mostra o quadro abaixo (ibidem, p. 27):

“**Quadro 1.** Dicotomias Estritas.

Fala	<i>versus</i>	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa”

A língua também foi vista sobre uma segunda perspectiva, chamada culturalista, porém, no momento nos interessa, especialmente, abordar a perspectiva variacionista, que foi a primeira a se preocupar com a questão do ensino de oralidade e escrita, uma dos pontos fortes foi no tocante a variações e a relação entre linguagem padrão e não padrão. Essa visão culminou com o seguinte quadro (Marcuschi, p 31):

“**Quadro 3.** A perspectiva variacionista.

fala e escrita apresentam:	
língua padrão	variedades não padrão
língua culta	língua coloquial
norma padrão	normas não padrão

Segundo o autor, essa proposição não atende satisfatoriamente a questão, já que para ele, fala e escrita não são dialetos, mas, como já dissemos anteriormente, duas modalidades de uso de uma mesma língua.

Em síntese, não podemos perder de vista que a linguagem oral, inerente ao homem, tem sido produtiva e a comunicação humana nas mais diversas situações e a linguagem escrita foi uma invenção humana que contribuiu, e contribui, o tempo todo com a comunicação, já que nos possibilita registrar o que ouvimos para a posteridade, bem como levar nossa fala até quem está distante. Trata-se, portanto, não de duas línguas, nem de língua certa e errada, mas sim de duas maneiras que se complementam dentro de suas especificidades e facilitam a interação comunicativa em qualquer cenário.

Podemos dizer que dentre as muitas descobertas feitas após esses estudos, fica evidente que fala e escrita, são normatizadas e podem ser cultas ou populares. Marcuschi (2010, p. 46) define que “tanto fala como escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva, mas são multissistêmicas”, o autor quer dizer com isso que quando falamos, nos valemos de gestos, mímicas etc., e quando escrevemos nossa preocupação passa a ser tamanho, cor e forma da letra, entre outros.

Exercício bastante relevante, para que se entenda melhor a relação fala e escrita é a *retextualização*, que alguns estudiosos tratam como a criação de um texto a partir do outro. Embora esses trabalhos com retextualização possam abranger outros gêneros comunicativos, como, transformar em texto escrito o que se vê numa pintura, ou transformar em pintura um texto qualquer ou mesmo um texto literário, veja-se, por exemplo, a transformação de alguns clássicos em quadrinhos, focaremos a questão *fala e escrita*.

Nesse caso, Marcuschi (2010, p. 47), diz que “*a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem*”, com destaque para um ponto importante que é a necessidade de se entender o que foi dito por alguém, pois só assim é possível que se diga por outro meio. Segundo ele (p. 48) as possibilidades de retextualização são:

1. <i>Fala</i> impressa	→	<i>Escrita</i> (entrevista oral	→	entrevista
2. <i>Fala</i> simultânea)	→	<i>Fala</i> (conferência	→	tradução
3. <i>Escrita</i>	→	<i>Fala</i> (texto escrito	→	exposição oral)
4. <i>Escrita</i>	→	<i>Escrito</i> (texto escrito	→	resumo escrito)

Considerando o breve exposto, cremos que a comunicação, como prática social, já é realizada de maneira mecânica. Instintivamente anotamos recados e redigimos memorandos para nossos superiores, bem como pontuamos em atas tópicos de reuniões. Com frequência anotamos recados para terceiros, ou simplificamos num resumo oral, o que sabemos sobre um assunto, ou o que lemos ou assistimos num filme qualquer. Ao fazermos isso estamos utilizando das possibilidades sugeridas pelo autor.

Capítulo 2 – A oralidade na dimensão legislativa

2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996

A lei prevê que a educação se desenvolva em todos os aspectos da convivência humana familiar, profissional e escolar, sendo assim a LDB conceitua a educação como processo formativo presente na cultura da sociedade.

A Lei 9.394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases regulamenta o sistema nacional de educação nos âmbitos público e privado, estabelecendo os princípios da educação em relação à educação pública e os deveres do Estado, determinando a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. De acordo com a LDB, a educação brasileira é segmentada em educação básica e ensino superior.

Segundo o artigo 1.º do Título I, a educação envolve os processos formativos do indivíduo nas esferas familiar, social, profissional, escolar, sendo que está última é desenvolvida, principalmente, por meio de ensino em instituições próprias, com vistas a cooperar com o desenvolvimento do cidadão para as práticas profissionais e sociais.

No texto da lei, encontram-se ainda, as orientações necessárias para que os profissionais ligados à área da educação consigam desenvolver seus objetivos. O art. 3.º do Título II, que trata dos princípios e fins da educação dispõe que deve haver igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases dita, ainda, quais são as responsabilidades dos docentes a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento em que atua, bem como, cumprir seu plano de trabalho respeitando o que foi determinado na proposta.

Os professores são responsáveis, também, por zelar pela aprendizagem do aluno, de forma efetiva, criando artifícios de recuperação para alunos que não rendem como esperado. Cabe aos docentes o compromisso com as aulas e a participação absoluta nos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. De acordo com a LDB, o docente também deve colaborar com atividades que envolvam as famílias e comunidades na vida escolar de seus filhos.

De acordo com a LDB os níveis da educação básica são: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e suas modalidades compõem-se da organização de séries anuais, dividido por períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (art. 23).

Em seus art. 26, a LDB prevê que os currículos dos ensinos fundamental e médio tenham uma base comum no território nacional, base esta que será suplementada com as características regionais peculiares de cada local, sociedade, da cultura de cada região. Por currículo entenda-se a obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa e da matemática, além do conhecimento dos aspectos físicos e naturais, do mesmo modo que da realidade social e política do país.

Faz parte do currículo nacional de educação básica, além disso, difundir os valores essenciais de interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, e o respeito pelo bem comum e à ordem democrática, estabelecidos em território nacional.

Além das orientações citadas, a LDB aborda temas como a formação dos profissionais da educação, fator determinante para o bom desempenho de suas atividades docentes e os recursos financeiros da educação.

É importante notar, no que diz respeito ao currículo, que a LDB orienta e define bases para a educação, porém, não dita normas a serem seguidas por escolas e professores. Como o nome diz, a Lei de Diretrizes e Bases orienta os profissionais da área da educação, e deixa-os livres para planejar e executar o que consideram pertinente ao meio em que atuam.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN)

A abordagem da oralidade na escola tem sido amplamente discutida por especialistas que defendem a necessidade de se praticar o ensino da oralidade, ainda assim, é comum encontrar ideias resistentes de pessoas que ainda veem a escola como o lugar no qual se aprende a ler e escrever, ignorando textos legislativos e autores que defendem e orientam que a oralidade seja item do currículo escolar. Por esta razão, fizemos levantamento minucioso sobre o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e de Língua Portuguesa do Ciclo II do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados em 1996, com vistas a atender duas situações importantes: as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, e a necessidade de construir referências nacionais comuns para o processo educacional. A meta era a de criar possibilidades aos jovens estudantes de terem acesso à totalidade de conhecimentos indispensáveis ao exercício da cidadania.

Assim, para que os alunos do ensino fundamental fossem considerados capazes, foram estabelecidos alguns objetivos, como:

- entender a cidadania como participação social e política;
- desenvolver a criticidade de maneira responsável, contribuindo assim com a diminuição de conflitos,
- conhecer os aspectos sociais, materiais e culturais do Brasil como expediente para construir a noção de identidade nacional e pessoal;
- posicionar-se contra toda espécie de preconceito;
- cooperar com a preservação do meio ambiente;
- desenvolver o autoconhecimento mental e físico, assim agindo com responsabilidade em relação à saúde individual e coletiva;
- utilizar as diversas linguagens na produção de conhecimento;
- utilizar fontes de informação e recursos tecnológicos para construção de conhecimento;
- usar o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a criticidade, para questionar a realidade,
- propor e resolver problemas.

Desde que foi decidido universalizar a educação básica, como necessidade política para os países do Terceiro Mundo, na metade do século XX, percebeu-se a importância de reorganizar o ensino fundamental no Brasil. Decorrente da urbanização e industrialização, da utilização crescente da escrita, e dos meios de comunicação

eletrônicos, e de uma busca considerável pela escola regular por parte da sociedade, novas necessidades surgiram, e métodos e conteúdos tiveram de ser revistos.

Desde os anos 70, quando se falava em melhoria do ensino no país, o cerne da questão era o ensino de Língua Portuguesa, sendo que, o foco sempre foi o do domínio da leitura e da escrita pelos alunos.

As propostas de reformulação surgidas nas décadas de 60 e 70, visavam o modo de ensinar em detrimento do conteúdo, esperava-se que a partir da valorização da criatividade infantil fosse possível ensinar de forma eficiente como se comunicar e se expressar.

Indiferente ao público mais pobre, que então tinha acesso à escola, o ensino era pautado pela perspectiva gramatical, o que não causava problemas aos filhos das classes mais abastadas que falavam de maneira próxima à variedade padrão.

Nos anos 80, graças aos avanços nas áreas de Educação e psicologia da Aprendizagem, o ensino da língua passou a ser visto de um novo ângulo, e foram feitas algumas críticas ao método tradicional de ensino. Foram eles:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Assim, teses aceitas pelas instâncias públicas oficiais contribuíram para que as práticas de ensino fossem revistas. Apesar dos preconceitos em relação a essa nova visão, novas propostas fizeram com que o ensino de Língua Portuguesa tomasse como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem, ou seja, para que se adquirissem novas habilidades linguísticas, especialmente das que são próximas ao padrão de escrita, era necessário partir do uso possível dos alunos, sem perder de vista que:

- 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.

Os homens se comunicam pela linguagem, por meio dela é possível ter acesso à informação, expressar e defender pontos de vista, produzir cultura, daí que um projeto educativo deve priorizar o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. A escola deve garantir que ao final de 8 anos de ensino fundamental o aluno seja capaz de interpretar os vários textos que circulam na sociedade, além de assumir a palavra e de produzir textos em diversas situações.

Para que um texto seja entendido como tal, deve-se considerá-lo ser como unidade significativa global. Textos são organizados dentro de gêneros levando-se em conta suas intenções comunicativas, portanto podemos dizer que são formas relativamente estáveis de enunciados e são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Ser competente discursivamente é ser capaz de se comunicar de forma variada, adequando o texto à linguagem oral ou escrita, para que se obtenha o efeito desejado. Ser competente linguisticamente é ser capaz de construir expressões orais, escritas, formais, informais dentro das normas padrão ou culta. Não se deve, portanto, eleger um único método como suficiente para ensinar todos os gêneros em circulação, seja das perspectivas de compreensão ou produção, orais ou escritos.

2.2.1 Textos orais

A língua falada é adquirida nos primeiros anos de vida e é o principal instrumento de comunicação humana. Ao ir para a escola, as crianças já dominam a língua e têm competência para interagir em casa, na sociedade e na escola. Por isso, a oralidade não é tratada como disciplina para as escolas, e ao aluno é ensinado somente o que diz respeito ao texto escrito.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (p. 24):

“(…) Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos.”

A interação oral na sala de aula entre alunos e professores possibilita a construção de conhecimento, isso a partir da troca de informações e confronto de opiniões. Contudo, não é o suficiente para que se crie a competência necessária quando se trata de usar a linguagem para exercer sua cidadania. Segundo os PCN (p. 24): “(…) 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.”

Criar cenários para que os alunos possam utilizar e pensar sobre a própria linguagem, analisando a fala da sua comunidade, atentando para as similaridades e diferenças de formas de uso, é uma ferramenta importante para a o aprendizado eficaz da língua.

A importância das atividades orais está no fato de que escrever não é simplesmente traduzir sons e sinais. De acordo com o PCN (p. 30), “ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito”, como pode acontecer em eventos, telejornais ou outros. Os textos orais devem ser organizados de maneira diferente dos textos escritos e deve-se levar em consideração o meio em que será usado, já que, assim como na linguagem escrita, a linguagem oral pode ser formal ou informal.

Sociedades letradas tendem a cobrar que se aplique regras gramaticais para o texto escrito na linguagem oral, como é impossível que isso aconteça, tem-se a falsa noção de as pessoas falarem errado. Um exemplo interessante é o que consta na p. 30 dos PCN de Língua Portuguesa:

“Assim, por exemplo, professores e gramáticos puristas continuam a exigir que se escreva (e até que se fale no Brasil!):

O livro de que eu gosto não estava na biblioteca,
Vocês vão assistir a um filme maravilhoso,
O garoto cujo pai conheci ontem é meu aluno,
Eles se vão lavar / vão lavar-se naquela pia,

quando já se fixou na fala e já se estendeu à escrita, independentemente de classe social ou grau de formalidade da situação discursiva, o emprego de:

O livro que eu gosto não estava na biblioteca,
Vocês vão assistir um filme maravilhoso,
O garoto que eu conheci ontem o pai é meu aluno,
Eles vão se lavar na pia.”

É necessário que se ensine, nas aulas, a escrita normativa, pois a escola é o local em que se desenvolve a capacidade intelectual e linguística, além de aprimorar a competência discursiva do indivíduo para que ele seja capaz de dominar textos diversos e ajustá-los às diversas situações de interlocução, sejam elas orais ou escritas. Essa é uma das formas de se desmitificar a ideia de que existe uma única e correta forma de se falar e, também, que existem regiões em que se fala melhor do que em outras e principalmente que ensinar o aluno a falar como se escreve é ensiná-lo a falar corretamente. Essa questão é tratada pelo PCN (p. 31):

“Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido.”

Falar e escrever bem não é finalidade só das aulas de Língua Portuguesa, ao contrário, conhecer bem o próprio idioma é condição básica para que se consiga entender e adquirir conteúdo de outras disciplinas. Daí, ser imperativo que toda escola organize atividades de uma maneira tal que possibilite aos alunos a necessária competência para ouvir, ler e produzir textos, inclusive orais, para que possam, assim, atender aos diversos propósitos comunicativos cotidianos. De acordo com o PCN (p. 34), “os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem”.

Os conteúdos propostos neste documento estão organizados, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo *uso*, e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo *reflexão*.

Os conteúdos das práticas que constituem o eixo uso são (p. 35):

1. historicidade da linguagem e da língua;

2. constituição do contexto de produção, representação de mundo e interações sociais;
 - sujeito enunciador;
 - interlocutor;
 - finalidade da interação;
 - lugar e momento de produção.
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.
4. implicações do contexto de produção no processo de significação:
 - representação dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
 - articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
 - relações intertextuais.

Os conteúdos do eixo *reflexão*, que se referem à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção de textos, são:

1. variação linguística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos.

Os conteúdos selecionados para ensino devem privilegiar a competência linguística do aluno, só assim será possível que ele desenvolva e aprimore a capacidade de ler, escrever, falar e escutar. Ao produzir textos, o professor deve sempre considerar as suas condições de produção.

2.2.2 Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo

Organizar o aprendizado de Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo requer a compreensão da adolescência e dos aspectos: sociocultural, afetivo-emocional, cognitivo e corporal de cada aluno. Requer esforço de articulação das práticas sociais da linguagem em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito.

Os alunos do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental apresentam-se na idade entre 11 e 15 anos, pode-se dizer, de modo geral, que esta fase da educação escolar compreende a adolescência e a juventude. Trata-se de um período da vida em

que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re) constituição da identidade, para o qual ocorrem transformações.

No caso da dimensão afetivo-emocional do adolescente, esta implica a busca de referências para constituição de valores próprios. Ampliação de formas de raciocínio, organização e representação de observação e opiniões, bem como o desenvolvimento da capacidade de investigação. É preciso considerar o fato de que os adolescentes desenvolvem um tipo de comportamento e um conjunto de valores que atuam como forma de identidade, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto quanto no que se refere a sua inclusão no interior de grupos específicos de convivência. Esse processo, naturalmente, tem repercussão no tipo de linguagem por eles usada, com a incorporação e criação de modismos, vocabulário específico, formas de expressão etc.

Pode-se, assim, falar em uma linguagem de adolescentes, não como uma língua diferente, mas sim um jargão, um estilo, uma forma de expressão. Tal linguagem no ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão.

Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto à percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos.

O papel da escola é o de permitir que o sujeito supere sua condição imediata e torne-se um cidadão consciente de suas capacidades e que possua pleno conhecimento da forma culta da Língua Portuguesa, sem, contudo, privá-lo das linguagens por ele utilizadas em seu meio social.

Cabe ao professor mostrar ao aluno a importância em demonstrar consideração pela palavra do outro, na interlocução, pois ao atentar para a opinião do outro, o aluno tem a possibilidade de outras reflexões e demonstra consideração pelo outro. A escola tem o dever de proporcionar um ambiente de respeito à palavra do outro, um espaço em que divergências, discussões e conflitos possam surgir, e serem respeitados; não considerando o diferente como melhor ou pior, mas como constitutiva de sujeitos. A mediação do professor tem que surgir para a organização de ideias e ainda revelar aspectos que os grupos ainda não tenham percebido e reforçar a articulação dos argumentos revelando recursos discursivos e linguísticos.

A organização das ideias e se o aluno consegue passá-la bem é um sinal de que a comunicação é efetiva, o professor tem que estar atento a esta capacidade do aluno, para adequar seu ensino a necessidade do aluno e não correr o risco de ensinar algo que esteja aquém ou algo que o aluno já domine. Organizar o saber dos alunos para que tenham novas possibilidades é tarefa do professor preocupado com a aprendizagem.

O desenvolvimento da capacidade de cada adolescente em analisar e investigar e a possibilidade de tratar dados com abstração tem que ser levado em conta pelo professor, pois o conhecimento linguístico deve ser melhor aprofundado no quarto ciclo. A forma de apresentação de conteúdos deve ser diferente para cada momento, é necessário considerar que a constituição dos conceitos é gradual, assim os conceitos mais complexos ou sofisticados serão apresentados quando o aluno tiver um melhor nível metalinguístico.

No trabalho com os conteúdos previstos em diferentes práticas, a escola deve organizar atividades que desenvolvam no aluno o domínio da leitura e da escrita considerando a produção social e material do texto e selecionando os gêneros adequados para a sua produção.

2.2.3 Escuta de textos orais

Na escuta de textos orais, espera-se que o aluno: amplie conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais; reconheça a contribuição dos elementos não verbais; utilize a escrita como apoio para registro, documentação e análise; amplie seu reconhecimento nas intenções do enunciador. Igualmente, no processo de produção de textos orais, deseja-se que o aluno: planeje sua fala pública; considere os papéis dos seus interlocutores e ajuste o seu texto à variedade linguística adequada; valorize o repertório de sua sociedade; monitore seu desempenho oral, considerando para tanto a reação de seus interlocutores; e considere os efeitos de sentido produzidos a partir da linguagem corporal ou facial.

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral, significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas.

Os PCN de Língua Portuguesa sugerem uma classificação de gêneros destinados ao trabalho de escuta de textos orais e leitura de textos escritos:

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none">• • cordel, causos e similares• • texto dramático• • canção	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none">• • conto• • novela• • romance• • crônica• • poema• • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none">• • comentário	DE	<ul style="list-style-type: none">• • notícia• • editorial• • artigo• • reportagem• • carta do leitor• • entrevista

	radiofônico • • entrevista • • debate • • depoimento	IMPRENSA	• • charge e tira • • verbete enciclopédico (nota/artigo) • • relatório de experiências • • didático (textos, enunciados de questões) • • artigo
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• • exposição • • seminário • • debate • • palestra	DE DIVULGA ÇÃO CIENTÍFI CA	• • propaganda
PUBLICIDADE	• • propaganda	PUBLICIDA DE	

Seguem algumas possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos:

1. Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento. A presença nessas situações permite, conforme o gênero, interessantes articulações com a produção de textos orais, pois o aluno pode intervir com perguntas e colocações.

2. Preparação dos alunos para os aspectos temáticos que estarão envolvidos na escuta de textos. O professor pode antecipar algumas informações sobre o tema que será tratado de modo a constituir um repertório de conhecimentos que contribua para melhor compreensão dos textos e oriente o processo de tomar notas.

3. Organização de atividades de escuta de textos que permitam ensinar a tomar notas durante uma aula, exposição ou palestra, como recurso possível para a compreensão e interpretação do texto oral,

2.2.4 Prática de produção de textos orais

Antes dos conteúdos referentes à prática de produção de textos orais e escritos, será apresentada a tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho, conforme critérios apresentados anteriormente.

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA		
LITERÁRIOS	canção textos dramáticos	LITERÁRIOS	crônica conto poema
DE IMPRENSA	notícia entrevista debate depoimento	DE IMPRENSA	notícia artigo carta do leitor entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	exposição seminário debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	relatório de experiências esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

O planejamento de um texto oral se dá concomitantemente ao processo de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor. Assim, o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção.

Ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala que: partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino; ofereçam um corpus de textos organizados nos gêneros previstos como referência modalizadora; proponham atividades no interior de um

projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação; isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizem o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente; reintroduzam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelo aluno e as estratégias de ensino; possibilitar ao aluno a preparação prévia da enunciação de textos orais significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-a em virtude da situação de comunicação e das especificidades do gênero, como, por exemplo: elaboração de esquemas; preparação de cartazes ou transparências; elaboração de roteiros para realização de entrevistas; preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos.

A participação regular do aluno em situações de interlocução que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos, tais como: discussão sobre tema polêmico; entrevista com alguém em posição de poder ajudar a compreender um tema; debates a respeito de tema polêmico; exposição, em público, de tema preparado previamente; representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros; leitura expressiva ou recitação pública de poemas. Tais situações permitem ao professor e ao aluno avaliar as facilidades e dificuldades encontradas no processo enunciativo, a reação da audiência ou causa dos efeitos pretendidos, entre outros, de modo a instrumentalizar o aluno para melhorar seu desempenho:

- planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

2.2.6 Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos – Variação linguística

Em vista dos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística.

Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções.

O preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

A seguir relacionam-se algumas propostas de atividades que permitem explorar mais intensamente questões de variação linguística:

1. Transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala
2. Edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita.
3. Análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas.
4. Levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes.

Para lecionar a Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclo, é preciso que o educador compreenda os meios socioculturais, afetivos – emocionais, cognitivos, e corporais dos educandos adolescentes. O aluno é visto como agente de transformação, e se deve prepará-lo para situações práticas e cotidianas, para atuar como sujeito crítico, como cidadão e comprometido com a transformação do meio em que vive. O aluno ideal “deve ser considerado como produtos de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que constrói”. É um cidadão que precisa de atenção e de educação, para que tudo

isso aconteça é necessário que o professor tenha uma boa postura, porque tanto os pais como os professores são uns tipos de espelho para o aluno.

Pessoas na faixa de 11 à 15 anos de idade estão em processo de desenvolvimento e sofrem por influências diversas, culturais e sociais. E seu desenvolvimento cognitivo tem relação a outras áreas de sua vida, que também, estão em processo de evolução.

“Sob esse aspecto, a adolescência implica a ampliação de formas de raciocínio, organização e representação de observações e opiniões, bem como o desenvolvimento da capacidade de investigação”.

Desta forma o aluno precisa interagir com outras pessoas para que se desperte nele a ação, e essa interação desenvolva a motivação, que é o início de tudo. Essa interação é importantíssima em relação da sociabilidade, o aluno precisa saber conviver com a sociedade e aprender em conjunto com o próximo.

Os fatores externos implicam na linguagem usual. As formas de expressão “típicas” de um determinado grupo que têm determinadas funções e atividades como os skatistas, surfistas, rappers, etc. Não se pode desprezar essa bagagem lingüística que o aluno carrega, mas a partir dela, superar esta condição imediata, levando-o a entender que existe a diversidade do fenômeno lingüístico e dos valores constituídos em torno destas formas de expressão.

Os alunos precisam ter contato com outras formas de expressão e tipos de textos que fogem do que já estão acostumados

O professor como mediador tem que criar no aluno o respeito pelo dizer alheio. A sala de aula deve ser um lugar no qual os alunos possam se expressar, um espaço de debate no qual seja trabalhada a argumentação crítica e opiniões diferentes surjam. Mediante isso ocorrerá uma amplitude de pensamentos.

O educador deve planejar o ensino de acordo com os alunos, não só fixando o seu planejamento somente nas instruções que alguns materiais didáticos fornecem. Deixando-os ociosos quanto ao conteúdo que se torna insuficiente para sua atual situação.

Os PCN propõem para cada tipo de texto trabalhos diferentes, mostrando que a escola é incumbida de proporcionar atividades que possibilitem o desenvolvimento do domínio da expressão oral e escrita em situações do uso público da linguagem.

Por exemplo, no processo de escrita de textos orais, esperam-se algumas respostas dos alunos como reconhecer a contribuição complementar dos elementos não verbais.

Propõe ainda diversos “tópicos” os quais espera-se que os alunos desenvolvam quanto a apresentação de textos escritos ; no processo de produção de textos orais na produção de textos escritos e no processo de análise linguística. Pensar sobre ensino de Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclo requer compreensão da adolescência, que é marcado por transformações que ocorrem em varias dimensões. Neste processo, considerando as características em questão, as práticas sociais da linguagem, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito. Organizar o aprendizado de Língua portuguesa nesses ciclos requer que se reconheçam as características destes alunos, a especificações do espaço escolar, a natureza e peculiaridades da língua e suas práticas.

2.3 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD surgiu em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL, órgão que tinha como finalidade exclusiva, legislar sobre políticas do livro didático.

Em 1938, por meio do Decreto-lei 1.006/1938, que estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro no Brasil, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD. Também ficou definido em seu art. 5º que não competia ao poder público determinar a escolha de um só livro e que nas escolas pré-primárias e primárias, já que se entendia que esse dever era do diretor, ao passo que nas escolas normais, ou seja, para o ensino básico, cabia ao professor escolher os livros a serem utilizados.

Alguns anos mais tarde, em 1945, o Decreto-lei 8.460/1945, Consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático e restringiu a escolha do livro ao professor:

“Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, *sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos*, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.”

Em 1966, por meio de um acordo feito com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – Usaid e o Ministério da Educação – MEC, criou-se a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – Colted. O propósito era coordenar as ações de produção, edição e distribuição do livro didático. Esse acordo possibilitou ao MEC recursos que garantiram a distribuição gratuita de 51 milhões de livros por três anos, e conseqüentemente a continuidade do programa, graças ao financiamento do governo, que fez uso de verbas públicas para esse fim.

Com a publicação da Portaria 35, em 11 de março de 1970, implantou-se o sistema de coedição dos livros didáticos com editoras nacionais. Os recursos utilizados eram provenientes do Instituto Nacional do Livro – INL, que passou a desenvolver em 1971, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – Plidef, incumbindo-se assim de atribuições de ordem administrativa e de gerenciamento de recursos financeiros que até então, eram incumbência da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – Colted. Extinguiu-se, assim o convênio MEC/Usaid.

Novas mudanças ocorreram, quando em 1976, o governo publicou o Decreto 77, em 4 de abril, que tratava da edição e distribuição de livros textos e que passou a ser de competência da Fundação do Material Escolar – Fename. Em seu art. 2.º dispôs que os recursos financeiros deveriam ser transferidos para o Fename, que agora estava responsável pela sua movimentação, de acordo com diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura. Nessa ocasião, a falta de recursos para atender ao contingente escolar fez com que grande parte das escolas municipais fossem excluídas do programa. Contudo, em 1983 o Fename foi substituído pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, e a equipe designada para resolver os problemas referentes aos livros didáticos sugeriu a participação dos professores na escolha dos livros e que houvesse ampliação do programa.

Nos anos 80, com a instituição do Programa Nacional do Livro Didático, pelo Decreto 91.542/1985, aconteceram mais mudanças, como a volta da participação dos

professores do ensino do primeiro grau, na análise e indicação dos livros a serem adotados, sendo que eles deveriam atender às especificidades regionais do país e que fossem reutilizáveis. A execução do Programa Nacional do Livro Didático, segundo art. 4.º ficaria a cargo do Ministério da Educação, por meio da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE em conjunto com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, além dos órgãos municipais de ensino e associações comunitárias.

Os anos de 1993 e 1994 foram marcados pelas dificuldades orçamentárias, culminando na criação da Resolução CD FNDE 6, que vinculou recursos para aquisição de livros didáticos utilizados pela rede pública.

A partir de 1996 teve início um processo de avaliação pedagógica dos livros constantes na lista do PNLD. Nesse mesmo ano, foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos para as 1.ª a 4.ª séries. O MEC estabeleceu alguns critérios para avaliação dos livros, como por exemplo, os erros conceituais, a indução a erros, o preconceito ou discriminação de qualquer tipo.

Por volta de 1997, foi extinta a FAE e suas responsabilidades foram transferidas para o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que passou a distribuir para a rede nacional do ensino fundamental, de forma contínua, os livros de Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Estudos Sociais, História e Geografia. Nos anos seguintes, foram incluídos os dicionários para os primeiros anos do ensino fundamental e o material para atender alunos com deficiência auditiva.

Com a Resolução CD FNDE 38/2003, ficou instituída a execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM, que trazia em seu texto um Projeto-Piloto (2005 - 2007), contemplando, , os alunos do Ensino Médio.

Entre 2003 e 2009, aumentaram os investimentos em material didático e teve início a distribuição do Atlas Geográfico e do material destinado ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), além dos dicionários enciclopédicos trilingue: Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa.

O principal objetivo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o de contribuir com os professores, em seu trabalho pedagógico, por intermédio da distribuição de livros didáticos destinados aos alunos da educação básica.

O ciclo do programa é trienal, sendo assim, todo ano são distribuídos livros para os alunos de um determinado segmento, seja inicial ou final do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Os livros são recolhidos no final do ano para que sejam reutilizados pelos alunos do próximo ano.

Em 2011, foram distribuídos 14,1 milhões de livros aos estudantes da rede pública, nesse ano, foram incluídos livros inglês e espanhol,

Um avanço importante aconteceu em 2012, quando da abertura para criação de parcerias com vistas à produção de material virtual.

Recentemente, foi possibilitado aos editores inscreverem produtos complementares ao livro didático, tais como jogos educacionais, simuladores, entre outros.

Além desse material, o PNLD também distribui obras didáticas em Braille das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e dicionários, para atender aos alunos que fazem parte da educação especial. Atualmente, não fazem parte do programa os livros destinados aos alunos da educação infantil.

Para 2015, as editoras poderão reunir suas obras em livro impresso e digital, desde que contenham o mesmo conteúdo, destinado aos alunos e professores do Ensino Médio.

Capítulo 3 – A oralidade como disciplina escolar

A oralidade como disciplina escolar é um tema relativamente novo na história da educação. Até alguns anos atrás, para muitos, e até hoje, para alguns, imaginava-se que, por ser a língua falada intrínseca ao ser humano, não havia sentido ensiná-la, ou seja, a oralidade era tida como a fala cotidiana popular. As pessoas, salvo problemas físicos, aprendem a falar, por assimilação e imitação dos que estão ao seu redor. Isso faz com que situações que dependam da oralidade como: entrevistas, exposições, reportagens na TV, fossem tidas como “um privilégio” de quem podia estudar. Vista sob este aspecto, falar bem e saber se posicionar em alguma situação formal, eram atribuídos exclusivamente ao fato de o indivíduo ter uma formação escolar superior.

Embora nenhum estudo tenha mostrado como surgiu a fala, o que se sabe é que depois do surgimento da escrita, a população falante sem instrução escolar ou carente dos conhecimentos escritos passou a ser vista como inculta. Só recentemente, é que a oralidade passou a ser considerada um meio eficaz de comunicação, e não uma linguagem inferior. Segundo Marcuschi (2010, p. 25):

A oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong (1982), ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita .

Pesquisadores, entre outros profissionais atuantes na área da educação e na produção de material intelectual, tem defendido que a oralidade deve ser componente integrante do conteúdo curricular escolar, tanto que a oralidade virou tema de documentos legislativos que visam regulamentar a educação no país, conforme já exposto neste trabalho, como foi visto no capítulo que trata da LDB e do PCN.

Porém, apesar do aumento significativo de estudiosos e do cuidado da legislação, trabalhar a oralidade na escola ainda está distante de ser uma prática comum, como constatam Antunes (2003) e Marcuschi (2001), para ambos a fala não é devidamente explorada no trabalho escolar, e isso pode se dar porque se acredita que a oralidade é pertinente ao ser e não precisa de outros ensinamentos além daqueles que temos em casa, sendo, portanto, descartada a sua inclusão no currículo escolar”. Silva (In Preti, 2002, p. 177) entende que na sala de aula professores e alunos constroem o sentido do

mundo por meio da linguagem, diz ainda que “nela o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos, em constante processo de negociação”.

Contrária à ideia dicotômica, sustentada por alguns linguistas, de que a fala é o lugar da espontaneidade e do relaxamento, enquanto a escrita dever ser formal e correta em qualquer situação, Antunes alega que ambas podem variar e servir tanto à linguagem formal quanto à informal. No dizer da autora (2003, p. 99) “produção oral e escrita são ambas práticas discursivas, inseridas numa determinada prática social e, embora, cada uma tenha suas especificidades, não existem grandes diferenças ou oposições entre oralidade e escrita”. Com isso, podemos entender que tanto fala como escrita carecem de cuidados e planejamento em relação à norma-padrão, e dependem do âmbito em que são usadas, o que faz com que ambas possam ser mais ou menos formais, em determinadas situações.

No entanto, já é possível encontrar nas escolas, profissionais que se ocupam do ensino da oralidade, ainda que de forma precária, já que se limitam a expor aos alunos pequenos exercícios, tendo como tema os registros coloquiais do cotidiano. Na maioria dos casos, os exercícios são apenas de representação ou transcrições da fala humana. Para Antunes (p. 25), “uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada, (...) o trabalho se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece”.

Considerando o até aqui exposto, fica claro que da maneira como vem sendo tratada, pouca importância tem-se dado aos preceitos que envolvem a conversação, já que são ignoradas as situações formais, que continuam desconhecidas, mesmo para os alunos, especialmente os dos anos finais do Ensino Fundamental, que já ouvem sobre a necessidade de se preparar para a vida profissional, para as entrevistas de emprego, ou para outras situações comunicativas da vida pública.

Abrimos aqui um parêntese para discorrer sobre um trecho de uma entrevista cedida por Antunes à Revista *Conjectura* (2009), nessa ocasião questionada sobre qual o papel da interação no ensino de Língua Portuguesa em relação ao trabalho focado no texto Antunes defendeu que o estudo da língua dever ser centralizado em duas possibilidades textuais, a oral e escrita. Disse ainda, sobre a relação escola/oralidade, que existe uma incoerência, já que os conteúdos e explicações são transmitidos aos

alunos, grande parte do tempo, de maneira oral, ou seja, a oralidade como recurso é utilizada o tempo todo, mas não tem sido vista como objeto de estudo, tampouco os gêneros orais formais utilizados na vida pública. Ela ressaltou ainda, a importância de sermos capacitados a falar em público, para discorrer sobre um assunto ou tema, apresentar uma tese, esclarecer, argumentar ou contrapor uma opinião, exercício necessário e pouco abordado nas escolas.

Conforme a autora, existem alguns pontos cruciais que devem ser cuidados pelo professor ao ensinar a oralidade, pois o ensino desta deve ser orientado para um entendimento comum. É o caso dos textos que se originam com base em temas ou assuntos específicos, apresentados na forma de debates, conferência, aulas ou palestras, que devem ser analisados junto aos alunos, para que estes possam reconhecer suas características e especificidades, além de fazê-los entender que textos assumem particularidades variadas de acordo com as situações comunicativas.

O fato de ser produzido de forma oral não significa que o texto deva ser desprovido de recursos de coesão e coerência, para Antunes (2003, p.101), “o uso de elementos reiterativos ou de elementos conectores (como repetições, substituições pronominais, substituições por sinônimos, por hiperônimos, associações semânticas entre palavras, conjunções) está igualmente presente nos textos orais, embora com algumas especificidades”. Quer dizer que dentro de uma sala de aula o professor deve expor e analisar os textos para identificar esses elementos e consolidar a ideia de que “a oralidade deve estar sujeita aos princípios da textualidade”.

Por isso, ao tratar a oralidade em sala de aula, deve-se ter cuidado para falar de suas peculiaridades, evitando, assim, que se crie a ideia errônea de que fala e escrita são meios opostos de comunicação, cada qual com uma finalidade, já que modalidades oral e escrita preservam semelhanças. O professor deve ter o cuidado de fazer um paralelo entre as duas, para que fique claro quais são essas semelhanças, sem, contudo, deixar de apontar as diferenças que existem entre escrita e fala e sem esquecer que ambas podem ser formais ou informais, dependendo da perspectiva em que são abordadas. Antunes (2003), sugere que as atividades de passar do oral para o escrito (retextualização) propostas por Marcuschi (2001) podem ser bastante produtivas nesse sentido.

Outro ponto importante a ser ressaltado, quando do ensino da fala, são os tipos e gêneros possíveis, já que existe uma falsa noção de que a fala é estática, realizada

sempre da mesma forma. Essa ideia não condiz com a realidade, já que o bate-papo praticado entre colegas e familiares é uma fala chamada de coloquial, o próprio ato de transmitir um recado já carrega diferenças, mesmo que sutis do bate-papo. Diferentes, também são as exposições orais acadêmicas ou em meios profissionais, ou ainda, em esferas jurídicas. Para cada situação em que o uso da fala é uma necessidade há que se pensar e planejar o discurso que deve ser coerente com o cenário comunicativo no qual o falante está inserido.

Situações de comunicação oral implicam respostas e intervenções na fala do indivíduo, trata-se de interação, portanto, ensinar aos alunos ouvir, falar, ouvir novamente, se preparar adequadamente para defender ou rebater uma ideia, falar para uma plateia com simplicidade porém com a firmeza de quem sabe o que está fazendo, são itens importantes para que seu texto seja entendido por quem o ouve. Para Antunes (2003, p. 103):

É útil ressaltar que o discurso formal das situações públicas da interação oral (aquilo que comumente se chama “falar em público”) precisa ser exercitado – em suas regularidades mais gerais –, pois tal discurso apresenta traços especiais, diferentes daqueles outros do discurso informal, próprio das situações coloquiais e privadas.

Mesmo quando o ensino da oralidade é direcionado para os usos possíveis em ambientes social e familiar, não se pode prescindir de discorrer sobre posturas de educação e boa convivência. Falante e ouvintes cumprem, cada um, um papel individual e devem saber quando e como falar, quando ouvir, e evitar fazer interrupções que possam prejudicar a fluência do pensamento do seu interlocutor. Um olhar de relance ao assunto pode nos dizer que isso já se sabe, mas não, e é fundamental que na sala de aula o professor faça interferências capazes de mostrar ao aluno a importância de se pensar e analisar um texto oral produzido para uma situação específica. Atividades de análise, segundo Antunes, podem ser um instrumento valioso para desenvolver a competência discursiva do aluno.

Outra pauta que deve permear o ensino da oralidade é a orientação para os recursos utilizados pelos falantes tais como, elementos morfossintáticos e semânticos do texto, entonação e pausas, além das expressões faciais e da linguagem corporal que acompanham a fala, pois são elementos facilitadores para a compressão e efetiva comunicação entre os indivíduos e a prática comunicativa.

Como em outros lugares do mundo, no Brasil, temos uma tradição cultural oral, por exemplo, a dos cantadores e repentistas no nordeste; há quem diga que seu surgimento se deu a partir da tradição medieval ibérica dos trovadores. Os praticantes do repente improvisam versos sobre os mais diversos assuntos, e se apresentam, em áreas populares ou feiras livres, ou feiras culturais, especialmente em Pernambuco e na Paraíba. Ocasionalmente, a apresentação é feita em duplas, nesse caso, os repentistas fazem desafios um ao outro quando cantam seus versos.

Esse gênero textual pertencente à literatura oral nordestina constitui excelente material de estudos e pesquisas, no que diz respeito ao seu valor cultural e artístico, mas Antunes aponta (2003, p. 105) que seu uso com a finalidade exclusiva de retextualização com vistas à norma padrão da língua, passa a ideia de que é um padrão linguístico errado, além de desvalorizar o trabalho como produção cultural e artística.

O ensino da oralidade pressupõe ensinar a habilidade de escutar com atenção os vários tipos de interlocutores existentes. A interação não existe quando uma das partes não ouve o que o outro diz. A autora sugere, para tanto, que professores se ocupem em desenvolver nos alunos essa habilidade de ouvir de maneira atenta o que o outro diz, já que considera “competência socialmente relevante e pouco estimulada”.

Enfim, ao contrário do que parece, existe uma porção de coisas para se ensinar nas escolas em relação à oralidade, que se forem abordadas com a coerência e a responsabilidade necessária, produzirão indivíduos mais conscientes de sua fala.

Capítulo 4 – Análise de Material Didático

O *corpus* selecionado para esse trabalho é o livro de Língua Portuguesa, destinado aos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, que integra a coleção *Tecendo Linguagens*, de autoria de Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo.

A coleção está organizada em quatro volumes, compostos de 4 Unidades Temáticas, divididas em 2 Capítulos cada, a exceção é o volume destinado ao 6.º ano, cuja Unidade 2 tem 3 Capítulos, por sua vez, distribuídos em Seções e Subseções

Os textos e atividades propostos visam trabalhar a intertextualidade, bem como a relação contexto escolar e prática social. A oralidade também é abordada no livro, que propõe atividades de produção textual e tem como foco a reflexão sobre oralidade e escrita.

Segundo o Guia de Livros Didáticos de 2014, a coleção *Tecendo Linguagens* enfatiza os gêneros textuais e privilegia o eixo da leitura. Porém, quanto às produções orais, o conteúdo é escasso, mas consistente metodologicamente. Por esse motivo, considera como ponto fraco, a abordagem da oralidade. Ainda, segundo o Guia (2014, p. 72), a Seção intitulada *Eixo da Oralidade* busca exemplificar como as linguagens corporal, facial e a entonação, utilizadas pelo falante constroem a intencionalidade. Mostra, também, como ocorre o processo de adequação nas diversas situações comunicativas vividas pelo indivíduo e, embora conte com uma quantidade menor de propostas, são breves e claras.

Posto isto, passaremos a analisar as atividades propostas na supracitada Seção, que totaliza cinco atividades, constantes no Capítulo 2 de cada uma das quatro unidades temáticas.

A primeira atividade, que encontramos a página 48 do Capítulo 2, da primeira Unidade, aborda os marcadores conversacionais. Utilizando de um breve resumo, os autores explicam o que são marcadores conversacionais e quando é possível seu uso na linguagem escrita. Em seguida um fragmento de texto, extraído do romance *A órbita dos caracóis*, de Reinaldo Moraes – trecho que narra uma situação de primeiro encontro de três jovens – é apresentada. Feita a leitura, três exercícios são apresentados. Dois deles propõe que se localizem os marcadores conversacionais e gírias no texto e um

último pede a opinião do aluno sobre o fato de o narrador ter feito uso de linguagem oral no texto escrito.

1. Em relação aos períodos a seguir, localize os verbos e as locuções verbais; em seguida, responda: por quantas orações é formado cada um deles?

- a) "No momento em que cravara a última cruz, Ana teve uma dúvida que a deixou apreensiva." cravara - teve - deixou: 3 orações.
- b) "Ela estava tão cansada, tão tonta e confusa que nem tivera a ideia de verificar se o pobre do negro estava morto ou não." estava - tivera - verificar - estava: 4 orações.
- c) "Tinham empurrado o corpo para dentro da cova e atirado terra em cima..." tinham empurrado - (tinham) atirado: 2 orações.
- d) "Ana olhava, sombria, para as sepulturas." olhava: 1 oração.

Na trilha da oralidade

Leia o texto a seguir sobre a função dos marcadores conversacionais.

Você já deve ter percebido que, quando dialogamos, costumamos usar expressões como: *né?, viu?, então, eu acho que, entendeu?, daí, percebe?, sabe?*

As marcas **típicas da língua falada** recebem o nome de **marcadores conversacionais**.

Essas marcas da conversação ajudam a construir o texto falado, estabelecendo a ligação entre as palavras e as ideias que nele aparecem. Servem também para marcar a comunicação entre as pessoas que participam da conversa.

Note que, quando você quer saber se a pessoa com quem conversa entendeu o que falou ou se está prestando atenção ao que está dizendo, costuma empregar expressões como: *né?, viu?, entende?, compreende?*

Há autores que costumam usá-las nos textos escritos, em diferentes situações: por exemplo, no registro do diálogo entre personagens, em que essas marcas são empregadas para tornar as conversações literárias mais parecidas com as falas reais.

Procure observar essas marcas nos textos que já leu e naqueles que ainda vai ler nos próximos capítulos.

O fragmento de texto que você lerá agora pertence ao romance *A órbita dos caracóis*, de Reinaldo Moraes.

O trecho selecionado narra o primeiro encontro entre a heroína, Juliana, uma craque da nanotecnologia, e seu amado, Tota, um jovem cientista.

[...] Juliana antevê que o jipe entrará no posto em rota de colisão com a frente de seu Belair. Solta um berro – Ei!!!! –, quebrando o doce enleio do frentista, bem na hora em que a gasolina já começava a transbordar do local do tanque. [...]

A moça saltou do carro aperreada. Depois de verificar o estrago no cromado até então impecável do para-choque – uns arranhões feios, mas não dramáticos –, virou-se para a dupla, que em vão tentara deter o jipe durante a descida: um rapaz magro e careca – e interessante, ela não deixou de notar... tendo ao lado um japonês magriço e topetudo de óculos.

[...]

- Cadê o terceiro?
- Que terceiro? - perguntou o careca.
- O terceiro pateta! Dois estão aqui na minha frente... - E, sem dar tempo a ninguém abrir a boca: - Pô, meu! [...]
- Olha... - começa Tota, achando a outra surpreendentemente divertida para alguém tão estupidamente linda.
- [...] Foi Morimoto quem fez a primeira tentativa de acalmar a vítima do sinistro, para usar o linguajar poético das seguradoras:
 - Belair, né? Conversível! Duas cores! Pneu faixa branca! Esse carro é uma lenda, né?! Imune à bajulação, Juliana retrucou:
 - E vocês acabaram de detonar o para-choque da lenda. Algum dos dois patetas aqui tem ideia de quanto vai sair pra arrumar isso? Só existe um funileiro especializado em Belair 56 em São Paulo. Tem outro em Buenos Aires.

Reinaldo Moraes. *A órbita dos caracóis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

a) Identifique no trecho os marcadores conversacionais e transcreva-os.

"Solta um beirão - E!!!!!!"; "Que terceiro?";

"Olha"; "Belair, né?";

"Esse carro é uma lenda, né?";

b) Identifique as gírias.

"Pô, meu!"; "E vocês acabaram de detonar o para-choque da lenda".

c) Em sua opinião, o narrador procura representar a modalidade oral da língua? Justifique.

Sim. O narrador pretende aproximar o leitor, alvo da obra, para tanto, suas personagens apresentam o jeito de falar de jovens e empregam gírias e marcadores conversacionais nos diálogos.

Produção de texto

Nesses dois primeiros capítulos você pôde perceber a diferença entre um conto e um romance. Professor, se necessário, retome as diferenças entre os gêneros.

Como você deve se lembrar, um conto tem unidade de ação, ou seja, gira em torno de **um conflito; tem poucas personagens, espaço limitado e um curto tempo**.

Há a seguir situações que servirão como temática para a produção de contos. Escolha uma delas e elabore seu texto. O conjunto de contos produzidos por sua turma formará um livro que poderá circular na sala de aula e, na sequência, será doado à biblioteca.

Proposta 1

Um rapaz encontra um espelhinho de bolso, bafeja-o para dar-lhe polimento, mas é surpreendido pelo reflexo de uma moça tristonha que parecia querer lhe pedir algo. Assim que desaparece a névoa do espelho, desaparece também o rosto da moça. O rapaz bafeja novamente e outra vez o reflexo tristonho lhe aparece.

Proposta 2

Uma moça solitária adormece em sua casa. Ela sonha que caminha em um jardim, onde encontra seus pais mortos em um acidente. Ao acordar encontra uma flor ao lado de sua face.

Segundo Marcuschi (2003, p. 61), os *marcadores conversacionais* são recursos que podem ser subdivididos em *verbais, não-verbais* e *suprasegmentais*. Esses sinais servem de elo entre unidades comunicativas e podem operar como iniciadores ou finalizadores de turno. Considerando isso, pode-se notar que os autores elaboram de maneira coerente e de fácil entendimento a atividade sobre marcadores conversacionais, orientando o aluno quanto ao seu uso.

O exercício contempla, também, vale lembrar, os dizeres dos PCN de Língua Portuguesa que sugerem que a língua falada é o principal instrumento de comunicação humana.

A segunda atividade propõe ao aluno participar de um debate, considerando duas reportagens apresentadas a seguir. A primeira gira em torno do assunto sexo no âmbito familiar, tendo epígrafe que aventa a ideia de que filhos que conversam com os pais sobre o assunto são mais responsáveis. Trata-se de reportagem extraída de páginas da Revista *Isto é*, do ano de 2012.

A segunda reportagem é uma crônica de Rosely Sayão, publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 2010. O assunto tem início com um diálogo acontecido entre a autora e a mãe de um adolescente. Segundo nos mostra o texto, alega a mãe que o filho questiona sobre seu interesse em sexualidade e o fato de a escola não abordar o assunto. Sayão, aproveita, então, para elencar algumas informações sobre as DST, por exemplo, e lembra que o tema é previsto nos PCN.

A partir da leitura dos textos, os autores sugerem que os alunos, em grupos de quatro ou cinco indivíduos, discutam sobre o tema *gravidez na adolescência* e em seguida, levando em conta que tenham destacado nos textos as principais informações, considerem a importância da educação sexual nos ambientes familiar e escolar e debatam o tema apresentado, assim, seguindo as orientações do docente e algumas dicas observadas, os alunos devem eleger um colega que faça as vezes de mediador e apresentar o debate.

Com efeito, a atividade atende o que está previsto nos PCN, no que diz respeito aos temas transversais, mais especificamente, a educação sexual, tanto quanto a LDB, que define que os aspectos físicos e naturais devem ser constantes do currículo complementar, interessante notar, é que o conteúdo é o ponto de partida para se explorar o ensino da oralidade, já que o leque de possibilidades é grande. Debater sobre assunto dessa monta requer atenção, portanto, aos alunos ouvintes cabe aprender a ouvir e raciocinar sobre o que se ouve para se buscar argumentos e defender seu próprio ponto de vista. Como recomenda Antunes, em situações de comunicação oral, ocorrem intervenções na fala do indivíduo, e, deve-se ensiná-los a ouvir e falar, já que para defender ou refutar uma ideia, é preciso estar preparado de maneira adequada, pois para

argumentar é preciso ter conhecimento do que se fala, para que a sua produção oral seja consistente.

- Escreva alguns versos, observando a seleção das palavras e a combinação dos sons.
- Organize os versos e verifique se eles produzem os efeitos que deseja quanto ao sentido, à sonoridade e ao ritmo do poema. Recorra aos recursos estudados neste capítulo e lembre-se de que um poema não precisa necessariamente ter rimas.
- Organize a escrita do texto no espaço da folha: você já sabe que a forma usada para escrever um poema não obedece à organização em parágrafos.
- Lembre-se de que as figuras de linguagem, a conotação, são muito presentes nesse gênero de texto. Reveja alguns exemplos estudados e lance mão desse recurso para construir os versos.
- Combine com seus colegas de classe o dia e o horário para as rodas de leitura ou para os minissaraus.
- Decidam coletivamente qual será a melhor maneira de divulgar esse evento.
- Por fim, organizem um varal com os textos para que outras pessoas possam ter acesso aos poemas produzidos por sua turma.

Boa criação!

Avaliação e reescrita

- Faça uma leitura do poema em voz alta e verifique se quer retomá-lo, alterar as palavras e a combinação delas, acrescentar ou retirar versos, continuar o texto. Proceda com as modificações até que conclua seus objetivos.
- Não deixe de fazer a revisão de seu texto antes de divulgá-lo. Considere a clareza das ideias, as orientações dadas para a composição do poema.
- Não se esqueça da correção ortográfica. Para isso, utilize o dicionário.
- Passe o texto a limpo, se possível em folha ilustrada ou colorida, e coloque-o no varal em exposição.

Na trilha da oralidade

Gênero oral: debate regrado

Você vai participar de um **debate**, um gênero oral que exige preparação. Para realizá-lo, leia estas orientações e as orientações para a produção.

Reportagem 1

Fale de sexo com eles

Adolescentes que conversam sobre o tema com os pais são mais responsáveis, iniciam a vida sexual mais tarde e têm menos parceiros ocasionais

Conversar com os filhos sobre sexo ainda é um tabu para muitos pais. Criados sob uma orientação rígida, na qual a sexualidade não fazia parte do repertório familiar, os adultos de hoje encontram dificuldade para abordar o assunto com a prole adolescente. Muitos pensam que, ao falar sobre o tema, vão estimular os jovens a iniciar precocemente a vida sexual. Mas eles não

poderiam estar mais errados. Pesquisa realizada pelo departamento de pediatria da Universidade de Montreal, no Canadá, confirmou que quanto mais os pais conversam com os filhos sobre sexo, menos eles são sexualmente ativos. O estudo ouviu 1.171 adolescentes entre 14 e 17 anos – 45% afirmaram que obtêm informações sobre sexo com os pais e 32% com os amigos. Entre aqueles que mantêm um diálogo aberto com os progenitores, 18% são sexualmente ativos. No grupo dos que não falam com os pais sobre sexo, o dobro (37%) já praticou algum ato sexual. A porcentagem de jovens que se relaciona com parceiros ocasionais também é maior entre os que não falam sobre sexo com os pais (41%) comparada com os que falam (29%).



Projeto Reprodusar Imagens

Aqui no Brasil, o comportamento dos jovens segue a mesma tendência. No estudo Juventudes e Sexualidade, realizado pela Unesco em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, mais de 40% dos adolescentes do País revelaram que obtêm informações sobre sexo com os pais. E dois terços dos quatro mil pais ouvidos na pesquisa confirmaram que já falaram sobre o assunto com seus filhos. Entre os temas discutidos estão a prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, métodos para evitar a gravidez precoce e os aspectos biológicos do sexo. “Mas só isso não basta”, afirma a sexóloga Carmita Abdo, coordenadora do Programa de Estudos em Sexualidade (Prosex) da Universidade de São Paulo. “Teseo, atração e insegurança fazem parte do cotidiano dos jovens. Cabe aos pais mostrar que esses sentimentos são naturais e compartilhados por todos nós.” A assessora de imprensa Shyrley Beruezzo, 39 anos, conhece a diferença entre falar de sexo como algo biológico ou como uma experiência envolta em emoções e expectativas. “Minha mãe era auxiliar de enfermagem e só tocava no assunto sob o prisma médico”, conta. Percebendo que essa abordagem não aplacava todas as suas dúvidas sobre sexo, Shyrley decidiu que adotaria uma postura diferente quando se tornasse mãe. Hoje, ela fala abertamente com a filha Gabriela e com a enteada Bruna, ambas com 15 anos. “No começo elas ficavam tímidas, mas aos poucos foram se abrindo. Se surge uma dúvida, já vêm me perguntar”, diz Shyrley. O diálogo tem rendido. As meninas afirmam não ter pressa para iniciar a vida sexual e não ligam para a opinião de amigos. “Só vai rolar quando eu conhecer a pessoa certa”, diz Gabriela. “Quero transar apenas quando sentir que estou preparada”, afirma Bruna.

A assessora de imprensa Shyrley Beruezzo, 39 anos, conhece a diferença entre falar de sexo como algo biológico ou como uma experiência envolta em emoções e expectativas. "Minha mãe era auxiliar de enfermagem e só tocava no assunto sob o prisma médico", conta. Percebendo que essa abordagem não aplacava todas as suas dúvidas sobre sexo, Shyrley decidiu que adotaria uma postura diferente quando se tornasse mãe. Hoje, ela fala abertamente com a filha Gabriela e com a enteada Bruna, ambas com 15 anos. "No começo elas ficavam tímidas, mas aos poucos foram se abrindo. Se surge uma dúvida, já vêm me perguntar", diz Shyrley. O diálogo tem rendido. As meninas afirmam não ter pressa para iniciar a vida sexual e não ligam para a opinião de amigos. "Só vai rolar quando eu conhecer a pessoa certa", diz Gabriela. "Quero transar apenas quando sentir que estou preparada", afirma Bruna.



Getty Images

Para Maria Helena Vilela, diretora do Instituto Kaplan, em São Paulo, a postura e a opinião dos pais têm forte influência sobre a maneira como os filhos se relacionam sexualmente. "Construímos nossa personalidade imitando modelos. Se o adolescente tem uma boa relação com os pais, vai copiar seu comportamento, inclusive sexual. Se não tem, fará tudo ao contrário", diz. Portanto, mostrar uma atitude natural perante o sexo ajuda a destruir mitos e a corrigir informações e conceitos errados, como explica o sexólogo Marcos Ribeiro. "O jovem mais informado, e de forma correta, saberá lidar melhor com sua sexualidade e, no futuro, poderá vivenciá-la sem culpa", afirma. Isso é o que motiva o radialista David Rangel a manter um canal aberto com o filho, o ator David Lucas, 16 anos. "Sempre respondi às dúvidas do Lucas sobre sexo. Prefiro que ele aprenda em casa e não na rua", diz Rangel. Essa cumplicidade fez com que o garoto estreitasse os laços de afetividade com a família. "Meu pai e minha mãe são meus melhores amigos. Às vezes conto até demais da minha vida para eles", declara Lucas, entre risos.

Revista Istoá. ed. 2179. São Paulo, 12 ago. 2011.

Falta sexo

A MÃE de um adolescente me contou que o maior interesse dele atualmente é tudo o que envolve a sexualidade.

“Ele só pensa naquilo”, brincou ela. Por isso, essa mãe tem uma pergunta: ela quer saber por que razão a escola não trabalha esse tema de maneira séria com os alunos dessa idade?

E ela ainda disse mais: até o dia em que falou comigo, próximo ao 1º de dezembro, quando se celebra o Dia Mundial da Luta contra a Aids, ninguém na escola havia dito nada a esse respeito, segundo lhe informou o filho. E o garoto frequenta o primeiro ano do ensino médio de uma escola particular muito bem conceituada na cidade de São Paulo.

Essa sempre é uma boa conversa já que, de fato, a escola não tem mesmo tratado o tema da sexualidade, embora ele esteja previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tema transversal que a escola deve e precisa trabalhar de modo planejado.

Sabemos que as doenças sexualmente transmissíveis e a Aids estão presentes na vida dos jovens de maneira bem perigosa.

No Estado de São Paulo, por exemplo, 36,1% dos casos notificados de DST concentram-se na faixa de idade de 13 a 24 anos.

Estudos realizados em diversos países apontam que a maioria dos portadores jovens do vírus HIV contraiu a infecção na adolescência.

É necessário um trabalho sistemático e sério de educação sexual, para garantir aos jovens o direito que eles têm de um desenvolvimento sexual saudável. Com tantas informações que apontam essa necessidade, a pergunta que fica é: por que a escola não tem cumprido sua parte?

Temos algumas pistas e a primeira delas é, certamente, a falta de formação da parte dos educadores formais.

Muitos deles, inclusive, preocupam-se com o tema e até o abordam com seus alunos.

O problema é que, quando fazem isso, estão sozinhos e por isso cometem atos de-

sastrosos – como, por exemplo, passar seus valores pessoais e religiosos aos alunos, dar conselhos, julgar e até incentivar diretamente o que consideram atos preventivos, como a abstenção sexual ou uso de preservativo.

Ora, se as escolas dessem formação a seus docentes isso não ocorreria. Muitas delas formam seus professores para assuntos do conhecimento dos mais diversos tipos, oferecem capacitação para novas metodologias e teorias etc. Mas o tema da sexualidade, poucas priorizam nessa formação.

O segundo ponto que atrapalha a escola é a interferência dos pais. Algumas até mesmo afirmam que não têm um programa de educação sexual para os seus alunos porque os pais deles não aceitam isso.

Não cabe aos pais essa interferência na escola, e esta não deveria se submeter a tal tipo de intromissão, já que os mais novos têm direitos que precisam ser assegurados, independentemente de o que os pais deles pensam.

Cabe aos pais, isso sim, avaliar se o trabalho realizado é condizente com a idade dos alunos e se há fundamentação consistente para ele.

Os jovens, hoje, carecem de liberdade, notadamente em relação à sexualidade.

Eles são levados a acreditar que praticar o sexo é ser livre e que fazem isso por escolha própria. Não fazem: são praticamente levados a isso pela hiperestimulação erótica de nossa sociedade.

Pois seria na escola que eles teriam a oportunidade de construir um pensamento crítico a esse respeito de modo a poder, de verdade, ter escolha.

Por fim: qual a diferença entre sexo e sexualidade?

A escola, principalmente, deveria saber fazer essa diferença para então, com profissionalismo, planejar um trabalho de educação sexual com seus alunos e, dessa maneira, contribuir com o desenvolvimento pessoal e social dos mesmos.

Rosely Sayão, Folha de S.Paulo, 7 dez. 2010.

1. Agora que você destacou nos textos as informações principais, em grupos de quatro ou cinco pessoas, discutam o seguinte tema:

- Gravidez na adolescência: causas e consequências.

Para debater o tema apresentado, considerem a importância da educação sexual na escola e em casa.

2. Preparado para o debate, agora é só seguir as orientações gerais que seu professor vai dar e as dicas já conhecidas por você.

É importante observar atitudes adequadas para que todos possam participar do debate. Recorde algumas informações que você já conhece sobre essa dinâmica.

- Ouvir os colegas.
- Respeitar suas opiniões.
- Refletir antes de falar.
- Colocar os argumentos de maneira clara. Observar se os outros alunos estão compreendendo o que você diz.
- Esperar a sua vez de falar.
- Prestar atenção nos argumentos usados pelas outras pessoas.
- Contestar as ideias dos outros por meio do emprego de novos argumentos.

3. A classe deve escolher um aluno para fazer o papel do mediador: aquele que organiza o debate, dá a palavra aos participantes, combina e controla o tempo que cada grupo terá para falar.

4. Depois do debate, faça com seus colegas uma avaliação de como cada participante atuou no momento da discussão.

Professor, acreditamos que faz uma grande diferença debater esse tema com os alunos, especialmente se for criado na sala um ambiente propício para o diálogo. Se não recebeu orientação para fazer um trabalho mais aprofundado sobre o assunto, peça colaboração de outros professores. Quem sabe não consegue até a participação deles no debate? No Manual, encontrará mais textos a respeito.

Leia mais...

Nem todas as pessoas têm o hábito de ler poemas. Alguns gostam bastante do gênero, outros acabam por deixá-lo de lado. Mas vale a pena conhecer mais e mais a linguagem e o trabalho de grandes poetas. Os poemas estão por toda parte: em livros, revistas, jornais, sites, saraus, programas de tevê, propagandas entre outros. Vá ao encontro deles. Vale também conversar com alguém que os aprecia, pois poderá indicar a você as boas leituras que já fez.

Preparando-se para o próximo capítulo

Você já assistiu a algum programa de TV que aborde a questão do amor e da sexualidade? Acha que eles ofereceram a você informações sérias sobre o assunto?

Procure se lembrar do que já viu ou ouviu nos meios de comunicação sobre esse tema e anote suas observações em seu caderno. No próximo capítulo, haverá discussões a respeito de como a mídia trata essa questão. Participe!

Outra atividade sobre oralidade, chamada *Júri simulado*, será encontrada na página 135. Dessa vez, a proposta é que o professor dê instruções aos alunos para que preparem um julgamento da atitude das personagens do conto publicado na seção Prática de leitura na página anterior. Nessa atividade, após as orientações feitas para que se desenvolva o trabalho, é apresentada uma lista com questões reflexivas.

A atividade vislumbra proposição dos PCN sobre a participação regular do aluno em situações de interlocução que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos, tais como, a exposição pública de tema preparado previamente. Essa situação permite ao professor e ao aluno avaliar as facilidades e dificuldades encontradas no processo enunciativo, a reação da audiência em consequência dos efeitos pretendidos, entre outros, de modo a instrumentalizar o aluno para melhorar seu desempenho.

Marcuschi (2003, p. 19) diz que para se efetivar uma conversação, é indispensável falar um por vez (regra geral básica de qualquer conversação) e a tomada de turno (ou troca de falantes) é uma operação básica da conversação, em que o turno passa a ser um dos componentes centrais do modelo. A atividade sugere, ainda que de maneira genérica, que isso é uma das regras básicas para que se promova um bom debate.

Esse exercício também está em acordo com sugestão de Antunes (2003, p. 103), que discorre sobre a utilidade de se evidenciar o discurso formal das situações públicas da interação oral, o conhecido “falar em público”, dadas as especificidades desse tipo discurso que destoa do discurso informal.

Fica claro que o objetivo da atividade é que os alunos sejam capazes de desenvolver a habilidade e competência necessárias para argumentar e refutar opiniões. Além disso, recomenda-se que os próprios alunos façam uma avaliação sobre a participação de cada um deles durante os momentos de apresentação, para que possam perceber se atingiram ou não a meta determinada, e o que aprenderam com isso.

3. Você acha que o texto é predominantemente descritivo, narrativo ou dissertativo? Justifique sua resposta. O texto é predominantemente narrativo, pois conta uma história. Professor, o texto tem claramente a intenção de denunciar as diferenças sociais. Portanto, no plano da intenção, é argumentativo; no plano da construção, porém, é predominantemente narrativo.
4. Transcreva o trecho em que o autor descreve o cenário da história. "[...] terraço em frente a um novo café, na esquina de um novo bulevar. O bulevar estava ainda atulhado de detritos, mas o café já exibia orgulhoso seus infinitos esplendores. [...]"
5. Transcreva um trecho em que o texto descreve personagens. "Uma família de pobres, vestida de andrajas – um pai de barba grisalha, um filho jovem e um bebê". [...] As três faces eram extraordinariamente árias, e aqueles seis olhos contemplavam fixamente o novo café com a mesma admiração, que ditava apenas em função da idade."
6. É possível localizar alguma passagem dissertativa no texto? Em caso afirmativo, transcreva-a em seu caderno. Sim, o trecho dissertativo encontra-se no final do texto: "[...] agora vê, como é difícil as pessoas se compreenderem umas às outras, como o pensamento é incomunicável, mesmo entre pessoas apregoadas".

Importante saber

No texto "A família de olhos", observamos passagens narrativas, descritivas e dissertativas.

A narração é uma tipologia discursiva que se concentra em relatar uma ou várias ações reais ou imaginárias.

A descrição, por sua vez, procura fazer com que o leitor visualize o objeto descrito.

Já o texto dissertativo tem por objetivo discutir conceitos, defender ideias.

Todas essas tipologias discursivas podem aparecer em diferentes gêneros textuais veiculados socialmente. Embora haja gêneros em que predomine uma ou outra, observa-se o emprego de mais de uma delas na construção dos textos, em geral.

Na trilha da oralidade

Professor, agora os alunos poderão aplicar os conhecimentos relacionados com a argumentação, estudados nesta unidade. É interessante rever a contra-argumentação, recurso bastante empregado em discursos argumentativos.

Gênero oral: júri simulado

Conforme orientação do professor, prepare, com seus colegas, um julgamento da atitude das personagens do conto.

Orientações

- Os alunos serão divididos em duas equipes. Uma delas representará a opinião da moça (a namorada) e a outra, a do rapaz. Alguns alunos farão o papel dos jurados e um aluno da turma ficará com o papel de juiz. Testemunhas poderão fazer parte da encenação, dependendo apenas do interesse e da criatividade dos membros das equipes.
- A primeira equipe deverá apresentar argumentos para acusar "a família de olhos", defendendo a opinião da moça: "eles não têm o direito de permanecer olhando através dos vidros do café".
- A segunda equipe deverá apresentar argumentos para defender o direito de "a família de olhos" permanecer naquele local, acusando a moça e provando que ela agiu com preconceito.
- Lembre-se de que você terá de assumir um dos papéis, acusar ou defender, independentemente de sua opinião pessoal. Portanto, trabalhe com argumentos que favoreçam os objetivos relacionados com o papel que terá de desempenhar.
- Os argumentos usados pelas pessoas que farão o contraponto de suas ideias poderão ajudar você a elaborar sua argumentação. Por isso, preste atenção a eles.

- Valem as regras básicas: saber ouvir e aguardar a sua vez de falar, respeitando o papel do juiz que lhe dará a palavra.
- Lembre-se de que o júri simulado é uma apresentação pública formal. Desse modo, a linguagem deve estar adequada a esta situação de comunicação: precisa também ser formal.
- Liste algumas ideias no papel com a finalidade de se preparar para esse momento. Sua fala precisa estar parcialmente planejada para que, no momento do júri, você não corra o risco de não ter o que dizer.
- Estude a maneira como irá expor as suas ideias. Você poderá até mesmo fazer alguns ensaios em casa, pedir para alguém dar algumas sugestões.

Avaliação

Avalie a atividade com seus colegas e com o professor.

- Que ideias foram predominantes nos argumentos de defesa? E nos de acusação?
- Houve organização nas falas de cada participante?
- Houve respeito à opinião do outro?
- As ideias expostas foram claras e objetivas ou houve falas desnecessárias, distantes do assunto?
- A linguagem empregada foi adequada?
- A respeito do planejamento de sua fala para a apresentação, responda: o que você conseguiu dizer? O que não conseguiu expor oralmente?
- O juiz assumiu o papel de mediador? Como foi a atuação dele ao organizar a ordem das falas e ao consultar o júri?
- O júri demonstrou ter compreendido os argumentos? Teve elementos suficientes para julgar e se posicionar a respeito do assunto?
- A atividade atingiu plenamente seus objetivos?
- O que você achou de ter participado de um júri simulado?

Reflexão sobre o uso da língua

Oração subordinada adverbial

Professor, para fazer o estudo das orações adverbiais sugerimos que faça uma revisão de advérbio, locução adverbial e adjunto adverbial.

1. Observe este período composto.

Enquanto se mantêm sentados e felizes, [...] os amantes são surpreendidos pelos olhares de outras pessoas.

- a) Quantas orações há neste período? Dois orações.
- b) Que relação elas mantêm entre si: de dependência ou de independência? Elas são coordenadas ou subordinadas entre si? Relação de dependência. Elas são subordinadas.
- c) Que tipo de circunstância indica a oração em destaque? Indica circunstância de tempo.

Nova proposta de atividade oral é encontrada na página 193 do livro didático. Sem propor um título que indique o que será tratado em relação à oralidade, os autores sugerem nova leitura de um mangá utilizado para leitura e atividades de escrita para que se façam os exercícios orais. Faz menção ao Capítulo 2 da Unidade 1, quando foram abordados os marcadores conversacionais, para em seguida resgatar o que foi dito, como, por exemplo, o que são os marcadores, para que servem, porque são utilizados por autores literários, sem, contudo, acrescentar novas informações.

Nesse caso as atividades são:

- a) identificar nos balões de fala dos quadrinhos marcadores conversacionais e transcrevê-los;
- b) Identificar as gírias e transcrevê-las;
- c) opinar sobre se as falas do balão representam a modalidade oral e explicar por quê.

Segundo Fávero (2005), os marcadores conversacionais são específicos e têm funções tanto conversacionais quanto sintáticas. São recursos que podem ser subdivididos em *verbais*, *não-verbais* e *suprasegmentais*. Esses sinais servem de elo entre unidades comunicativas e podem operar como iniciadores ou finalizadores de turno. Portanto, levar para a escola esses conceitos é uma forma de pontuar as diferenças entre um texto oral popular, em que se pode repetir termos e um texto formal, a apresentação de um seminário, por exemplo, situação em que deve-se evitar os marcadores e as gírias.

É preciso que se tome cuidado ao abordar o ensino da oralidade de maneira que limite a expor aos alunos pequenos exercícios, tendo como tema os registros coloquiais do cotidiano. Em geral esses exercícios são apenas de representação ou transcrições da fala humana. Para Antunes (p. 25), “nas atividades executadas em torno dos gêneros da oralidade informal, predominam os registros coloquiais sobre situações cotidianas, (...) o exercício se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece”.

4. O que Dani fez, na época da escola, e foi muito marcante para Leo? Ele o desenhou.

5. O que a garota fez por brincadeira se tornou algo mais sério em sua vida? Explique.

Sim, Dani não desenhava mais só por diversão, por lazer. Ele passou a desenhar como um trabalho, uma profissão.

6. A vida profissional da personagem Dani está bem definida?

Não, Dani ainda está batalhando um espaço no seu campo de trabalho.

7. Por que Leo está indo para o Japão? Isso acontece com muitos jovens no Brasil. Por quê?

Por que a sua vida, no Brasil, está sem rumo, não tem dado certo para ele. Isso acontece com muitos jovens brasileiros que têm dúvidas sobre o que fazer profissionalmente, às vezes não têm opções, e alguns vão para outros países para ganhar dinheiro.

8. O que o desenho final no desfecho do mangá revela?

Que Dani continuou pensando em Leo e resolveu expressar isso com sua habilidade para desenhar.

TEXTO E CONSTRUÇÃO

1. Releia o mangá e analise no texto os seguintes aspectos.

- a) O formato e organização dos quadrinhos. Há uma diversificação no formato e na organização dos quadrinhos: horizontal, vertical, pequenos, grandes, misturados, quadro ocupando a página inteira, formatos diferentes lado a lado, mais de um quadrinho por linha ou um só, quadrinho sem borda, quadrinho sem fala.
- b) Os tipos de linguagem apresentados. Verbal, visual, fala coloquial e gíria.
- c) O tema. A falta de perspectiva de muitos jovens com relação à vida profissional.
- d) Cenário e tipo de desenho. Cenário urbano com desenho realista.

2. Para você, por que a revista em quadrinhos recebeu o nome *Mangá tropical*?

Resposta possível: porque é um gênero de quadrinhos de origem japonesa, mas foi produzido no Brasil à maneira dos desenhistas brasileiros e o temática é também brasileira.

Na trilha da oralidade

Leia o texto a seguir relacionado ao mangá do autor Alexandre Nagado e, em seguida, faça as atividades propostas.

Importante saber

No capítulo 2 da Unidade 1, você viu o que são **marcadores conversacionais**. Vamos agora relembrar o que são eles?

Algumas palavras e expressões que aparecem no mangá que você leu são muito empregadas quando estamos conversando. Elas são **marcas típicas da língua falada** que recebem o nome de **marcadores conversacionais**. Você já percebeu que, quando dialogamos, costumamos usar expressões como: **né?, viu?, então, eu acho que, entendeu?, daí, percebe?, sabe?**

Essas marcas da conversação ajudam a construir o texto falado, estabelecendo a ligação entre as palavras e as ideias que nele aparecem. Servem também para marcar a comunicação entre as pessoas que participam da conversa. Note que, quando você quer saber se a pessoa com quem conversa entendeu o que falou, ou se está prestando atenção ao que está dizendo, costuma empregar expressões como: **né?, viu?, entende?, compreende?.**

Há autores que costumam usá-las nos textos escritos, em diferentes situações. Uma delas é o diálogo entre personagens, em que essas marcas são empregadas para tornar as conversações literárias mais parecidas com as falas reais.

- a) Identifique nos balões de fala dos quadrinhos trechos em que as personagens usam marcadores conversacionais e transcreva-os. "Mãe você tá bem diferente, hein?"; "Então você virou mesmo uma desenhista profissional?"; "Já tem uma carreira a seguir, né?"; "Viu, Leo."; "É que..."; "Dai acho que seria uma boa [...]".
- b) Identifique as gírias. Legal, me zangando, nam esquentando, papo, valeu, uma boa, uma grana.
- c) Em sua opinião, as falas dos balões buscam representar a modalidade oral da língua? Explique por quê. Sim, pois os quadrinhos revêtem o diálogo entre dois jovens que se reencontram depois de muitos anos. Eles empregam a linguagem própria dos jovens quando conversam: usam gírias e marcadores conversacionais.

Prática de leitura

Texto 4 - Entrevista

ENTREVISTA Antônio Amorim, economista, pós-graduado em administração financeira e psicologia organizacional

"A ESCOLHA DA PROFISSÃO CERTA SIGNIFICA RECOMPENSA EM TODOS OS NÍVEIS"

THIAGO GUIMARAES

Um dos principais momentos na formação de um profissional é a definição da carreira que irá seguir. No Brasil, os jovens são cobrados cada vez mais cedo pela escolha de uma profissão, um momento decisivo e que merece uma atenção especial do estudante e da família, para evitar atrasos e frustrações com a formação. Com experiência profissional de 20 anos em recursos humanos e mais 10 anos no campo de desenvolvimento humano e organizacional, o economista Antônio Amorim concedeu entrevista à reportagem de A TARDE e apresentou quais os principais cuidados na hora de escolher a carreira profissional, desde a busca pelo autoconhecimento e papel da família no processo, até a definição de um novo ramo de atuação profissional com o auxílio de profissionais de *coaching* e busca por cursos de aperfeiçoamento.

Qual ponto primordial deve ser observado na escolha de uma carreira profissional?

Infelizmente nossos jovens não têm suporte onde deveriam ter, que é nas escolas. A meu ver, esse é o momento para desenvolver questionamentos sobre qual área esse jovem se identifica, onde está o seu talento e o que ele realmente gosta de fazer. Isso na verdade, é um estímulo do processo de autoconhecimento.

Então sem o autoconhecimento inicial tudo poderia ir por água abaixo?

Exatamente. um estudo feito recentemente mostra que mais de 70% das pessoas acabam mudando de carreira depois que se encontram na atividade profissional. Isso acontece porque essas pessoas não sabem os motivos que lhe levaram a fazer aquilo. É comum encontrar profissionais que acabam fazendo um curso

Importante saber

A entrevista é um texto jornalístico que pode ter por objetivo coletar informações, apresentar opiniões e experiências de pessoas conhecidas do público ou de alguma relevância em determinada área do conhecimento.

Em seguida ao título da entrevista, é comum haver a abertura, um texto introdutório que a contextualiza, dando informações sobre a pessoa que será entrevistada e/ou sobre o assunto que será abordado. Quando o entrevistado é uma figura pública, geralmente, se contextualiza a situação em que ocorreu a entrevista.

Apresenta-se, então, o texto principal, comumente em forma de perguntas e respostas, com a identificação de quem fala (entrevistado/entrevistador). Em geral, uma entrevista é realizada em linguagem formal, mas isso pode variar dependendo da pessoa entrevistada, do tópico abordado, do veículo onde será publicada e do público-alvo.

Vale observar que, geralmente, as entrevistas são editadas. É comum haver uma seleção e apenas parte do material colhido ser publicada. Podem-se ou não eliminar marcas de oralidade, como hesitações, pausas, *né*, *ai* etc.

Em algumas entrevistas, aparecem comentários editoriais que propiciam ao leitor a percepção do clima da entrevista. Tudo isso depende do estilo da revista onde a entrevista será publicada.

Na trilha da oralidade

Atividade de retextualização: editar uma entrevista

Ao ler a entrevista com a atriz Mariana Ximenes, a seguir, você perceberá que o site que a publicou conservou nela várias marcas de oralidade e indicou algumas reações que a atriz teve ao ser entrevistada.

Suponha que você seja o editor de uma revista que precisa publicar o texto sem as marcas de oralidade e a indicação dessas reações. Em seu caderno, reescreva a entrevista, editando-a.

Observar: no Manual há orientações para o procedimento de retextualização. Seria interessante gravar uma entrevista, transcrever com os alunos um trecho dela e retextualizá-la. As orientações a respeito da transcrição também estão no Manual.

20 dez. 2011.

60 ANOS DA TELENOVELA: “Ela parecia cega, surda e muda. Ai não dá!”, diz Mariana Ximenes sobre mocinha que interpretou

JAMES CIMINO
Editor-assistente de UOL Entretenimento

Na segunda entrevista sobre os 60 anos da telenovela no Brasil, o UOL **Televisão** conversou com Mariana Ximenes. A atriz começou aos 16 anos no SBT com a novela “Fascinação”, de Wálcyr Carrasco, em que contracenava com Regiane Alves, Caio Blat e Marcos Damigo. De lá para cá foram doze novelas, duas minisséries e diversas participações em seriados. A atriz deu entrevista no camarim de sua peça “Os Altruístas” em que interpreta

uma atriz de novelas e contou que já interpretou uma mocinha que parecia “cega, surda e muda”. [...]

UOL – Conta um pouco sobre a experiência de fazer a mocinha e a vilã...

Mariana Ximenes – Eu acho que não existe mocinha sem uma boa vilã e vice-versa. É uma estrutura de dramaturgia. Eu penso que se você tem uma mocinha, você tem que ter um traço para balancear a condução da trama ingênua proposta por ela. Ou ela tem que ter humor, ou ela tem que ter pimenta, alguma coisa, para não ficar chata...

UOL – Alguma vez você olhou para alguma mocinha sua e pensou: “ai que chata!”?

Mariana Ximenes – Já aconteceu sim. Mas eu tento driblar...

UOL – Quem era?

Mariana Ximenes – Não posso contar! Hahahahaha!

UOL – Mas o que ela tinha de chato?

Mariana Ximenes – Parece que a estrutura da personagem dava a ideia de que ela era cega, surda e muda! Ai não dá, né? Tem como fazer sem ficar chata, monótona, monocórdia... Tem que driblar às vezes, hahahaha! [...]

UOL – Você acredita naquilo que a tua personagem fala, que as pessoas precisam de novela e que você é a rainha do trabalho voluntário?

Mariana Ximenes – Hahahaha! É muito irônico, né? Mas eu acredito que o brasileiro adora novela, porque virou uma tradição... Todo mundo tem televisão em casa. Mesmo com muita diferença social. [...] Eu conheci uma caseira de uma fazenda que ela me mostrou que ela tinha um rádio e uma TV e que ela nunca tinha saído de lá. Ela só conhecia o mundo através da TV.

UOL – E o que você sentiu com isso?

Mariana Ximenes – Mudou até a minha maneira de pensar, porque realmente a TV instrui, ou não... Provoca... Mas de alguma maneira mostra o “mundo” para as pessoas. Então acho que cada vez mais as pessoas têm que ter esse compromisso [ao fazer televisão]. De qualquer modo, eu acho que a TV é um ótimo entretenimento e eu adoro fazer novela!

Disponível em: < <http://televisao.uol.com.br/ultimas-noticias/2011/12/20/60-anos-da-telenovela-ela-parecia-cega-surda-e-muda-ei-rad-da-diz-mariana-ximenes-sobre-mocinha-que-interpretou.jhtm> > Acesso em 12 mar. 2012.



A atividade proposta na atividade acima é a retextualização, o que está em consonância com sugestão de Antunes (2003) e Marcuschi (2010), que veem como produtivos os exercícios que tem por finalidade transformar um texto oral em texto

escrito. Igualmente, chamam a atenção para o cuidado que se deve ter ao abordar as duas modalidades para não criar a falsa noção de que a fala é errada ao passo que a língua escrita é a mais correta. É preciso mostrar aos alunos que ambas podem ser formais ou informais, dependendo da perspectiva em que são utilizadas.

Os autores criadoras da tarefa, explicam o porquê de ter sido a entrevista publicada com os marcadores conversacionais e pedem que os alunos reescrevam, dessa vez tirando as marcas de oralidade.

Trata-se de atividade que atende ao que é determinado no texto dos PCN, em que se lê que “ser competente discursivamente é ser capaz de se comunicar de forma variada, adequando o texto à linguagem oral ou escrita, é ser capaz de construir expressões orais, escritas, formais, informais dentro das normas padrão ou culta”.

Por fim, na última atividade, encontramos a proposição de um seminário. Constatamos o primeiro passo para a realização da atividade é o tópico *Hora da pesquisa*, seção dedicada a preparar o aluno para buscar informações e obter mais autonomia.

Na citada seção, orienta-se que o aluno faça alguma pesquisa sobre o mercado de trabalho, sobre quais competências e qualidades são importantes e qual a situação do jovem que busca o primeiro emprego no Brasil. Os jovens são orientados a formar pequenos grupos e, em seguida, procurar jornais ou revistas que tratem do assunto sugerindo que entrevistem trabalhadores e profissionais atuantes na área de recursos humanos. Em seguida, propõe a apresentação por meio de seminário.

Tem início o tópico *Na trilha da oralidade* com o tema *Seminário*, com um texto sucinto explica o que é seminário. São apresentadas, então, as orientações para que os alunos sigam e façam um bom trabalho. Vale dizer que dentre as orientações estão algumas recomendações, tais como estudar bem o texto para poder falar com propriedade e segurança e ensaiar as falas a fim de controlar o tempo, chamando a atenção para a postura coerente a uma fala pública, salvo outras dicas.

O seminário é um exercício bastante interessante, uma vez que possibilita aos alunos falar para um público, utilizando de um padrão mais formal da modalidade falada. A proposta dos autores do livro didático é que se transforme uma pesquisa em um trabalho oral, trata-se de uma atividade chamada retextualização. Já dissemos neste

trabalho que Marcuschi (2003, p. 47) defende que “*a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem*”, o autor também considera como uma das possibilidades de retextualização a passagem da escrita (texto escrito) para fala (exposição oral), pode-se, portanto, considerar essa atividade como uma opção acertada dos autores.

Sobre o planejamento, este se dá concomitantemente ao processo de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor. Assim, o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção, como já dissemos anteriormente.

Reproduzimos aqui, por cremos relevante para esta análise, trecho constante no capítulo sobre os PCN, que discute a produção de textos orais:

Ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala que: partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino; ofereçam um corpus de textos organizados nos gêneros previstos como referência modalizadora; proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação; isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizem o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente; reintroduzam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelo aluno e as estratégias de ensino; possibilitar ao aluno a preparação prévia da enunciação de textos orais significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-a em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero, como, por exemplo: elaboração de esquemas; preparação de cartazes ou transparências; elaboração de roteiros para realização de entrevistas; (...).

Vale dizer, que os PCN também propõe a “participação regular do aluno em situações de interlocução que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos, tais como: discussão sobre tema polêmico; entrevista com alguém em posição de poder ajudar a compreender um tema”, isso inclui planejamento prévio da fala, atentando para a intenção do locutor e do ouvinte, sobre as exigências da situação e dos objetivos estabelecidos, seleção adequada ao gênero, lembrando que o fato de ser

produzido de forma oral não significa que o texto deva ser desprovido de recursos de coesão e coerência, o texto oral também deve ser permeado por recursos semânticos e gramaticais, além de outros como os prosódicos e gestuais, estar preparado para entender a reação da platéia e ajustar a fala, também é um elemento importante para se promover um bom discurso, ou como diz Antunes (2003, p.101), “o uso de elementos reiterativos ou de elementos conectores (como repetições, substituições pronominais, substituições por sinônimos, por hiperônimos, associações semânticas entre palavras, conjunções) está igualmente presente nos textos orais, embora com algumas especificidades”.

A autora defende que o estudo da língua deve ser centralizado em duas vertentes textuais, a oral e a escrita, mas ressalta a importância de sermos qualificados para falar em público, para dissertar sobre um tema ou um assunto qualquer, para expor uma tese, elucidar, argumentar ou contrapor um argumento, no entanto lembra que esse exercício é pouco abordado na escola. Pontua, ainda, que textos originados de temas ou assuntos específicos para o fim de uma apresentação na forma de debates ou palestras, entre outros, devem ser analisados juntos aos alunos para que estes possam reconhecer suas características e especificidades a fim de que entendam que podem mudar de acordo com a situação comunicativa que se apresenta.

Outrossim, queremos com isso dizer que é parte da tarefa do professor expor e analisar textos junto aos alunos com o fim de distinguir esses detalhes e fortalecer a ideia de que textos orais também estão sujeitos aos princípios da textualidade.

Não se pode negar, que ainda tratem esses quesitos de maneira superficial, os autores conseguiram montar um roteiro para que, com a intervenção e orientação do professor, os alunos possam montar um seminário.



Folha de S. Paulo, 19 jun. 2006.

- a) Que intenção tinha Hagar ao reunir esses homens?
Selecionar novos tripulantes para sua embarcação. Homens acostumados a enfrentar o perigo sem hesitar.
- b) Que tipo de profissionais ele busca?
Homens capazes de fazer sacrifícios, de cumprir ordens e habituados a privações.
- c) O que você acha que o autor quis dizer com a última fala dos quadrinhos?
Ele deixa implícita a ideia de que todo homem casado tem as características indicadas nas falas anteriores.
- d) O que provoca humor nessa história em quadrinhos?
A surpresa do último quadrinho, que generaliza um perfil de marido a do mulher; ela autoritária e ele obediente.
- e) Volte ao item b) desta questão e responda: Você utilizou adjetivos ou orações adjetivas para responder à pergunta?
Resposta pessoal.
- f) Caso tenha formado orações subordinadas adjetivas em sua resposta, identifique o tipo dessas orações: restritivas ou explicativas? Por quê?
Espera-se que o aluno perceba que criou orações sub. adj. restritivas, pois Hagar não queria qualquer profissional, mas um tipo delimitado. Daí o uso das restritivas para marcar essa intenção.
- g) Na frase "Quero homens capazes de fazer sacrifícios!"; identifique um adjetivo.
O adjetivo é capazes.
- h) Dando continuidade à sua fala, Hagar pronuncia: "Que estejam habituados a privações! Que cumpram ordens..."
- O que predomina nos quadrinhos: orações subordinadas adjetivas restritivas ou explicativas? Por quê?
Orações subordinadas adjetivas restritivas. Hagar pretende selecionar profissionais com características determinadas. Ele precisa, portanto, construir uma oração que delimite o sentido e não que o ampliasse.

Hora do conto

Professor, no Manual há mais atividades sobre o período composto por subordinação. Se julgar conveniente, explique-as.

Até que ponto os filhos sofrem influência dos pais na escolha de profissão? Escute a história que seu professor irá contar, "Orientações de pessoas queridas". Ela fala exatamente sobre isso. Professor, o texto encontra-se no Manual.

Hora da pesquisa

Realize uma pesquisa sobre os seguintes temas.

Como um jovem pode se preparar para entrar no mercado de trabalho? Que qualidades e competências ele precisa ter?

Qual é a situação do jovem brasileiro que sai em busca do primeiro emprego?

Forme pequenos grupos. Procure em jornais e revistas matérias que tratam desse assunto. Entreviste trabalhadores de modo geral ou pessoas que trabalham com recursos humanos para saber o que elas pensam sobre isso.

Depois de colhido o material, organize com seus colegas um seminário para apresentá-lo à classe. Faça painéis, usando papel pardo ou cartolina, com alguns relatos e fotos que ilustrem a exposição do grupo.

Na trilha da oralidade

Gênero oral: seminário

Agora é a hora de socializar com a turma os resultados da pesquisa por meio de um **seminário**. O seminário é uma apresentação pública e formal, na qual a fala é organizada previamente. O objetivo do seminário é fazer uma comunicação oral, de forma clara e objetiva, a respeito de um tema estudado.

Orientações

- Você e seus colegas irão trabalhar organizados nos mesmos grupos em que trabalharam na seção **Hora da pesquisa**.
- É importante, depois de escolhido o tema, eleger um coordenador e um secretário, que deverão anotar as ideias e observações mais interessantes para posterior avaliação do trabalho.
- Estude o tema. Como já foi dito em capítulos anteriores, só é possível falar de forma clara sobre o que compreendemos e o que estudamos bem.
- A produção de síntese é uma das estratégias para organizar o pensamento e as informações, já que muitas vezes pesquisamos em vários lugares (livros, sites, revistas, jornais etc.).
- Se necessário, recorra a um suporte escrito que o auxilie nessa apresentação, como o cartaz que você e seu grupo já elaboraram. É importante que esse suporte seja apenas um auxílio: você poderá até lê-lo, mas deverá fazer comentários e análises complementares.
- O seminário pode ser apresentado pelo grupo ou por um representante do grupo. De qualquer forma, é importante definir quem faz o que e, ao mesmo tempo, ter uma visão do todo. No caso do grupo, definam as funções de cada um dos integrantes, de forma que todos falem.
- Ensaie as falas, a fim de controlar o tempo e monitorar a expressão corporal. É importante manter uma postura adequada a uma fala pública. Quanto ao tempo, defina e monitore quanto tempo cada integrante pode falar (por exemplo: 5 minutos).
- Conforme o contexto, você perceberá as possibilidades de uso da língua mais formal ou mais solta, espontânea.
- Após os ensaios, prepare o ambiente da apresentação levando os materiais necessários à apresentação com bastante antecedência.

Ao coordenador, caberá:

- a) organizar os materiais e as diferentes tarefas do grupo para as atividades de pesquisa;
- b) chamar a atenção do grupo para o cumprimento das atividades de preparação;
- c) assegurar uma reunião para a conclusão do trabalho antes da apresentação.

Ao secretário caberá:

- a) a montagem de uma pasta que reunirá os materiais de pesquisa;
- b) anotar resumidamente o conteúdo das discussões e decisões do grupo com base no material recolhido (sínteses, anotação da ordem em que as pessoas vão falar no seminário, tempo de duração das falas etc.).

Quando os outros grupos estiverem se apresentando, lembre-se de seguir estas regras.

- Levante a mão quando for perguntar ou quiser intervir na apresentação ou discussão.
- Fale num tom de voz que todos possam escutar.
- Utilize uma linguagem clara, buscando a palavra que melhor traduza a sua ideia, indo direto ao assunto.
- Escute e respeite todas as opiniões sem interromper os colegas.
- Evite conversas paralelas, que criam ruídos na comunicação e dispersam a atenção dos colegas.

Produção de texto

Você sabe o que é um *curriculum vitae*? É uma expressão do latim (uma língua que não é mais falada atualmente) que denomina um gênero textual cujo objetivo é apresentar resumidamente a história profissional de um indivíduo. Caracteriza-se por apresentar uma linguagem objetiva, direta, enxuta.

O desafio que lançamos aqui vai exigir que você utilize toda a sua criatividade. Sua tarefa é produzir um *curriculum vitae* utilizando a linguagem conotativa, subjetiva, contrária, portanto, a linguagem característica desse gênero. Empregue nele, portanto, uma linguagem metafórica, poética. Capriche, pois os textos serão publicados em um varal literário.

O objetivo desse texto é fazer com que os leitores conheçam você por meio de expressões que revelem pensamentos, sentimentos, emoções, valores que regem a sua vida. Fuja do "lugar-comum", ou seja, crie um currículo diferente do que se conhece.

Planeje seu texto

Copie no caderno os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

Para escrever o curriculum

1. Qual é o público leitor do texto?	Alunos do 9º ano e de outras turmas da escola.
2. Que linguagem vou empregar?	Linguagem poética, metafórica.
3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?	Versos, tópicos. A silhueta do texto pode ser parecida com a estrutura de um currículo. Professor, sugerimos que leve alguns modelos de <i>curriculum vitae</i> para mostrar aos alunos a estrutura que eles costumam apresentar.
4. Onde o texto vai circular?	Em um varal literário.

Orientações para a produção

Pense nas seguintes questões

Professor, se o aluno demonstrar mais interesse em fazer um currículo real, construa, no quadro, junto com eles, um modelo desse gênero de texto. Veja as orientações no Manual.

- Quem é você hoje?
- Quais são as suas habilidades e talentos?
- Quais são as áreas de conhecimento que você mais domina?

Para finalizarmos esse Capítulo apresentaremos o texto direcionado ao professor, no apêndice do livro que explica a seção *Na trilha da oralidade*, esclarecendo qual o objetivo, qual o embasamento teórico utilizado para a proposição das atividades. Segundo esse texto, foram priorizados os estudos das características gerais dos gêneros orais e sua recriação, bem como estudo sobre as características estruturais e linguísticas do texto falado, com prevalência de uma atividade de retextualização.

Os autores alegam, ainda, que com o trabalho sobre oralidade tratado no livro, o aluno terá oportunidade de reconhecer diferentes gêneros e suas diversas possibilidades de uso dessa modalidade.

Apresentam a obra como uma ferramenta adequada para induzir ao uso da língua oral pelos alunos e garante que as sequências didáticas propostas pautam-se por processos encadeados, e não por abordagens específicas e isoladas do assunto como um todo.

Pontuam ainda que as atividades e procedimentos priorizam a reflexão da língua e pleiteiam levar os estudantes a desenvolverem as habilidades de análise das condições sociais de produção e recepção de textos orais nos seus mais diversos contextos; conhecer elementos necessários para alicerçar a produção de textos, sejam eles orais, sejam eles escritos, entender as diferenças da oralidade e escrita sem, no entanto, determinar que são linguagens dicotômicas; identificar marcas de oralidade nos textos escritos; produzir textos escritos com marcas orais e textos orais próximo à modalidade escrita; e por fim, entender as variações linguísticas regionais por meio da fala dos personagens constantes nos textos ao longo do livro.

Explicam, também, que “sempre que as sequências didáticas exigirem que o aluno produza textos orais, caberá à seção *Na trilha da oralidade(...)*”. Orientam, ainda, sobre as gravações de diálogos espontâneos para serem ouvidos e utilizados como instrumento de reflexão.

Enfim, os autores lembram aos professores que é possível encontrar ao final do livro, nas referências bibliográficas, alguns títulos que poderão nortear os profissionais interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema.

- a coesão;
- as relações estabelecidas entre as palavras e as frases no interior de um texto;
- o contexto em que foi produzido;
- a intenção de seu autor;
- o público-alvo.

Apresentamos vários exercícios nessa linha, mas pressupomos que o professor, melhor do que nós, autores, possa elaborar propostas de atividades como essa, utilizando principalmente textos dos alunos. Assim, poderá, de forma dinâmica e motivadora, trabalhar coletivamente a reescrita de textos – tarefa fundamental para o aperfeiçoamento da qualidade das produções dos alunos.

Os conteúdos e objetivos específicos das propostas de análise linguística e de outras práticas estão organizados nas tabelas apresentadas no final desta parte do livro.

Na trilha da oralidade

O bloco de estudos *Na trilha da oralidade*, como diz o próprio nome, é destinado ao desenvolvimento de um trabalho mais específico e, ao mesmo tempo, mais amplo a respeito de como se estabelecem as relações entre o oral e o escrito. Além do reconhecimento das características gerais dos gêneros orais e sua recriação, há também um estudo das características estruturais e linguísticas do texto falado, sendo um dos exercícios principais o procedimento de retextualização.

Esta seção, assim como o restante da obra, apresenta análises de textos orais e escritos produzidos pelos alunos e de textos lidos em determinado capítulo. Além disso, são também selecionados textos novos, com perfil adequado para o desenvolvimento dos exercícios e atividades de oralidade que se pretende no momento.

É necessário lembrar que a leitura em voz alta de textos escritos não constitui uma expressão da modalidade oral. Essa forma de comunicação tem as suas especificidades que as diferenciam do texto escrito. Ao participar de um debate, contar uma história para a classe com suas próprias palavras, fazer uma exposição oral ou ao criar um roteiro para um programa radiofônico ao vivo, mesmo que haja um planejamento prévio, o ato da fala ocorre unicamente no tempo presente e aquele instante é único, não dá para ser repetido. Por isso, a análise que se faz dessas formas de expressão é diferente da que se faz da escrita, que permite a reescritura e utiliza outros recursos linguísticos.

Considerações sobre o trabalho com oralidade

Neste trabalho, o aluno terá a oportunidade de realizar o estudo da língua oral por meio de diferentes gêneros de texto e de conhecer diversas possibilidades de uso dessa modalidade e das suas características. A abordagem dos conteúdos e a construção dos conceitos se darão na interação professor-aluno, por meio de atividades e procedimentos que priorizam a reflexão da língua e pretendem levar o aluno a:

- obter meios de análise das condições sociais de produção e recepção de textos orais, em diferentes contextos;
- apropriar-se dos elementos que embasam a leitura e a produção de textos, levando em conta as características dos diferentes gêneros – orais e escritos;
- reconhecer a distinção e conjugação de aspectos da oralidade e da escrita sem concebê-los em oposição;
- identificar textos escritos que acomodam e os que não acomodam marcas de oralidade;

- evitar a concepção da inerência entre oralidade = discurso informal e escrita = discurso formal;
- identificar, analisar e produzir textos orais que têm elaboração próxima à da modalidade escrita e textos escritos que apresentam marcas de oralidade;
- identificar marcas dialetais nas falas das personagens, compreendendo-as como representação parcial do falar de determinado local.

Conhecendo a importância da participação oral dos alunos em situações de aprendizagem, a obra os induzirá a utilizar a língua oral como prática que estimula o falar e o ouvir. Contudo, é fundamental reconhecer e praticar diversos gêneros orais, indo além de uma concepção de oralidade apenas como ação natural. A proposta do trabalho com oralidade, nesta coleção, debruça-se sobre os aspectos da construção do texto e do discurso: intencionalidade, marcas linguísticas relevantes e relações entre os seus elementos e o sentido que se produz. Ao concebermos os gêneros como instrumentos de ação linguística (Dolz e Schneuwly, 2004) e como formas relativamente estáveis de texto que utilizamos em diversas situações de comunicação (Bakhtin, 1953-1979), o trabalho com o texto será feito com base nos gêneros, tanto oral como escrito, conforme sugerem os PCN. Para tal, partiremos da apresentação de textos orais de gêneros diversos que, ao serem analisados e ressignificados, servirão de suporte à produção de textos orais e também de textos escritos que admitem marcas de oralidade.

Considerando a oralidade como um dos eixos do currículo de Língua Portuguesa, as sequências didáticas propostas são processos de construção e não estudos pontuais e isolados sobre o assunto. Assim, o trabalho perpassará toda a obra, mesmo havendo uma seção específica para aprofundá-lo.

Sempre que as sequências didáticas exigirem que o aluno produza textos orais, caberá à seção *Na trilha da oralidade*, ou mesmo a outra seção convenientemente adequada a esse propósito, o desenvolvimento de um trabalho com orientação passo a passo para o planejamento e elaboração do gênero oral em questão. Além disso, geralmente, apresentamos sempre mais de um texto do mesmo gênero para que o aluno tenha um paradigma ao qual possa se reportar.

Um exercício eficaz de análise da oralidade consiste em gravar diálogos espontâneos para serem posteriormente ouvidos e transformados em objetos de reflexão. Esse tipo de proposta, sugerida em alguns momentos desta coleção, pode ser adotada pelo professor para enriquecer e complementar o processo de análise da língua.

Por fim, para os professores interessados em aprofundar o tema e elaborar novas atividades, sugerimos alguns títulos nas referências bibliográficas.

Trocando ideias

Concebendo que o ensino escolar tem (ou deveria ter) um caráter interativo, relacional, esta subseção tem a finalidade de permitir ao aluno a expressão de suas ideias a respeito do conteúdo dos textos ou das situações-problema apresentadas no capítulo. A maioria das questões apresentadas neste momento suscita respostas pessoais, estando também relacionadas aos conteúdos dos textos e aos temas dos capítulos. Este bloco também é móvel, podendo aparecer nas diferentes seções da obra.

De olho na ortografia

Esta seção apresenta atividades que visam à reflexão do aluno principalmente sobre as regularidades da língua em relação à ortografia. Para isso, os alunos farão inferências com palavras retiradas dos textos estudados. Esperando auxiliá-los a construir a imagem da escrita de uma palavra, possibilitando a diminuição gradativa dos erros ortográficos, são propostos, nos 6º e 7º anos, jogos e atividades lúdicas, a fim de que eles possam aprender brincando.

Considerações Finais

Este trabalho teve por objetivos conhecer os estudos sobre oralidade no Brasil, compreender como o estudo da oralidade é contemplado nos documentos oficiais, mais especificamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN, e estudar a abordagem da oralidade no material didático dirigido ao Ensino Fundamental II, adotado na rede pública.

Embora tenha sido pautado unicamente por pesquisas bibliográficas, pudemos constatar que a literatura sobre oralidade tem sido tratada com seriedade por parte dos autores consultados, e as proposições sobre as práticas de ensino do tema são bastante relevantes e elucidativas.

Ainda sim, considerando nosso convívio na rede pública de ensino, podemos dizer, com segurança, que muitos professores, bem como muitos materiais didáticos estão aquém do necessário para que se promova uma boa abordagem no tocante ao ensino da oralidade.

Quanto ao nosso objeto de pesquisa, o livro didático de Língua Portuguesa destinado ao 9.º ano do Ensino Fundamental II, volume pertencente à Coleção Tecendo Linguagens, gostaríamos de fazer algumas observações,. Começando pela quantidade de atividades propostas que somam 16 páginas ao todo, sendo que destas, excluídos os textos para a leitura, dos quais serão feitas as proposições de trabalhos orais, e início ou fim de outras seções, restam apenas 5 páginas que tratam a oralidade, o livro tem 352 páginas no total.

Considerando que somos ensinados a primar pela qualidade não pela quantidade das coisas, em especial do ensino, esse fator deveria ser de menos, contudo, não podemos deixar de apresentar nossas razões para questionar a carência de atividades dedicadas ao ensino da linguagem oral.

O primeiro exercício, encontrado na página 48 do livro aborda os marcadores conversacionais. Além de citar algumas expressões próprias da fala, define o que são marcadores, para que servem e ensina quando podem ser usados nos textos escritos. A seguir solicitam que se retire de um fragmento do texto, as marcas e as gírias.

Concordamos que abordar o assunto é uma atividade interessante e de fácil entendimento, e o professor tem material farto à disposição para exemplificar e dar mais explicações, já que gírias e vícios de linguagem são presenças constantes nos discursos de jovens estudantes.

Entendemos que, mesmo sendo uma proposta que não ocupe mais que uma página do livro, é capaz de cumprir seu papel orientador, o que não acontece com a segunda atividade que tem por finalidade ensinar o aluno a participar de um debate.

O enunciado, só para citar um exemplo, é confuso numa primeira leitura, pois avisa aos alunos que eles participarão de um debate. Diz que para realizá-los o estudante deverá ler as reportagens e as orientações para a produção do debate, logo após, publica as reportagens e ao término delas, traz outro enunciado que diz: “Agora que você destacou nos textos as informações principais, em grupos de quatro ou cinco pessoas, discutam o seguinte tema (...)”.

Ao lidar com o ensino, não podemos perder de vista o fato de que as pessoas são diferentes e, portanto, aprendem de maneira diferente, para alguns uma indicação oral sobre o que fazer basta, para outros as indicações escritas são valiosas, ou porque estes tem dificuldade com o que ouvem, ou porque gostam de se antecipar ao professor e se detêm a ler enquanto o professor faz suas explicações.

Ocorre que entre o primeiro e o segundo enunciado não encontramos nenhuma advertência para que o aluno destaque as informações pertinentes no texto. O próximo item diz o seguinte: “Preparado para o debate, agora é só você seguir as orientações gerais que seu professor vai dar e as dicas já conhecidas por você”, um parágrafo seguinte continua: “É importante observar atitudes adequadas para que todos possam participar do debate. Recorde algumas informações que você já conhece sobre essa dinâmica”, e em seguida são elencados alguns itens importantes para que se produza um bom debate, mas, nossa dúvida é: que dicas conhecidas são essas? em que momentos foram expostas?, ou devemos inquirir em que seção foram abordadas?, já que estamos analisando a segunda atividade proposta e a primeira era sobre marcadores conversacionais. E a observação para se recordar as informações já conhecidas, quando foram apresentadas? Aqui existe um pressuposto de que os jovens já aprenderam isso em algum outro momento, se foi no livro, em outra seção é importante que se faça alusão mais concreta.

A tarefa seguinte traz outro importante gênero oral: o júri. A ideia central é que os alunos dividam-se em duas equipes para julgar a postura de um casal diante de uma situação descrita no conto *A família de olhos*, da página anterior. Haverá jurado, testemunhas, juiz, uma personagem representando a postura masculina e outra o papel feminino.

Outra vez, seguem algumas orientações de como iniciar o julgamento e os passos necessários para essa produção oral. Aqui, também, nos deparamos com atividades de avaliação do trabalho e do desempenho de cada um.

A despeito de ser um tema interessante, incomoda-nos verificar que não há, como no caso anterior, nenhuma exemplificação do que é um júri. Além do mais, seria interessante que fossem apresentados aos alunos termos que ajudasse-os a elaborar seus dizeres, pois vocabulário é um item indispensável nessa situação, e certamente, o que eles aprenderam para escrever um texto argumentativo – que provavelmente eles já viram – talvez não sejam suficientes para expor fatos, contra-argumentar ou refutar opiniões.

A quarta atividade, encontrada na página 193, nada mais é do que uma repetição da primeira, *marcadores conversacionais*, o mesmo texto explicativo foi utilizado embora com parágrafos remanejados, e os exercícios são, exatamente os mesmos, nada de novo foi acrescentado ao tema. A única diferença reside no fato de que os alunos deverão identificar e transcrever os marcadores encontrados num mangá publicado na seção anterior, diga-se de passagem, prática condenada por Antunes, quando, segundo nosso entendimento, afirma que a simples produção de registros informais, sem uma análise mais aprofundada de como a conversação acontece, não tem sentido.

Na atividade cinco, deparamo-nos com uma atividade de retextualização, o que parece uma ideia acertada, porquanto Marcuschi e Antunes consideram produtivos os exercícios de retextualização, porém, a finalidade dessa propositura é a de que o estudante retire do texto as marcas de oralidade e reedite a entrevista, ou seja, estamos mais uma vez às voltas com os marcadores, e novamente, o produto final é o texto escrito, posto que a entrevista, matéria-prima da atividade, deverá ser reescrita no padrão formal da língua portuguesa.

Finalmente, a sexta e última atividade, produzir um seminário, que conforme dissemos no capítulo de análise, os autores conseguiram estabelecer um roteiro interessante, no entanto, a nosso ver, faltou, outra vez, selecionar e apresentar o léxico necessário para tal atividade, bem como exemplificar o gênero seminário.

É interessante notar que as atividades são dirigidas aos alunos, é como se os autores falassem diretamente com eles, sem a mediação de um professor, portanto, seria adequado que selecionassem, também, alguns exemplos dos gêneros trabalhados, quais sejam, debate, entrevista, júri, seminário, e explicassem com maior clareza, inclusive trazendo à tona exemplos televisivos, talvez a única tecnologia que muitos tem em casa. Afinal, na sala de aula, o professor pode esclarecer as dúvidas que surgirem, na casa do aluno será só ele e seu livro, e ele precisa entendê-lo, não podemos sequer apontar como má vontade por parte do aluno o fato de não fazer pesquisas elucidativas, já que uma porcentagem considerável não tem recursos tecnológicos, nem sequer uma biblioteca próxima para fazer empréstimos, ou seja, um livro de difícil entendimento e escassez de recursos não contribui para que se formem pesquisadores e servem como agentes desmotivadores para alguns.

Quanto a nosso questionamento sobre a quantidade de atividades propostas, descartando-se a atividade repetida, apenas três delas resultam em produção oral, e, a propósito, falta, entre as atividades, uma ligação mais consistente, uma sequência metodológica efetiva.

Acreditamos que um material didático com questões bem elaboradas, exemplos e linguagem de fácil entendimento são fundamentais para cumprir sua função didática, o que de acordo com nossas conclusões não ocorre com o objeto de nossa análise.

Por essa razão, como pontuamos no início dessas considerações, com referência ao material didático estar aquém do necessário para promover uma boa abordagem do ensino da oralidade, consideramos que as abordagens feitas nesse volume são insuficientes.

Referências Bibliográficas impressas

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. *Oralidade e escrita – Perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. 6. reimp. São Paulo: Ática, 2003. (Série Princípios; 82).

_____. *Da fala para escrita – Atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo, 2010.

PRETI, Dino. *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: FFLCH/USP. 1999. Série Projetos Paralelos, v. I.

_____. (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 2002.

_____. *Sociolinguística – Os níveis da fala*. Um estudo Sociolinguístico do diálogo literário. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

Referências Bibliográficas digitais

Ensino de Língua Portuguesa: repercussões educacionais, políticas e socioeconômicas in *Conjectura*, Irandé Antunes, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/46/43. Acesso em: 15.03.2015.

Projeto Nurc: Histórico in *Revista Linha D'Água*, n. 10, p. 83-80, julho, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/37169/39890>. Acesso em: 24.11.2014.

Refletindo sobre a Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_15.pdf. Acesso em 24.11.2014.

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 05.12.2014.

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 01.03.2015.