



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CÂMPUS DE CAJAZEIRAS-PB**

GEÓRGIA THALLMA GOMES RODRIGUES MOTA

**ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ATIVIDADES EM
LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO**

**CAJAZEIRAS-PB
2015**

GEÓRGIA THALLMA GOMES RODRIGUES MOTA

**ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ATIVIDADES EM
LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO**

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, UFCG/CFP, como requisito
para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: **Prof. Dra. Maria da Luz
Olegário**

**CAJAZEIRAS-PB
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecário CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

M917o Mota, Geórgia Thallma Gomes Rodrigues
Oralidade no ensino fundamental: análise de atividades em livros
didáticos do 6º ano. / Geórgia Thallma Gomes Rodrigues Mota -
Cajazeiras: UFCG, 2015.

146f. : il.

Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dra. Maria da Luz Olegário.
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Ensino fundamental- oralidade. 2. Gêneros orais. 3. Livro
didático. I. Olegário, Maria da Luz. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –373.3

GEÓRGIA THALLMA GOMES RODRIGUES MOTA


**ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ATIVIDADES EM
LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO**

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, UFCG/CFP, como requisito
para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: **Prof. Dra. Maria da Luz
Olegário**

Aprovada em 18 / 06 / 2015

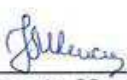
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria da Luz Olegário
CCJS/UFCG (Orientadora)



Prof. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais
CFP/UFCG Examinadora 1



Prof. Dra. Josete Marinho de Lucena
UFPB Examinadora 2

À Rosimar e Romário,
Degivan e Giovanna, as maiores inspirações da minha vida.

AGRADECIMENTOS

O que somos nós sem os outros? Por eles, com eles, para eles... Assim nos constituímos, assim nos engendramos, crescemos, aprendemos... Vivemos e morremos.

Agradeço a Deus, por fazer acontecer em mim o maior milagre de todos, a vida.

Agradeço aos meus pais pelos sacrifícios empreendidos ao logo de uma vida de batalhas. Em especial, agradeço a minha mãe Maria Rosimar, meu exemplo de vida, uma mulher guerreira, batalhadora e sonhadora que plantou em mim o desejo de crescimento por mérito próprio através dos estudos. A você mãe, tudo que sou.

Agradeço ao meu irmão Romário, por tudo que compartilhamos: o colo de mãe, os brinquedos, o quarto, o chão de terra batido onde brincávamos, os sonhos, os medos, as brigas e os abraços. Sempre pronto para me aplaudir e comemorar minhas conquistas. Meu irmão, um anjo de Deus em minha vida.

Agradeço a trama mágica do destino, que une e separa, encontra e desencontra. Por ela, me veio Degivan, meu esposo, companheiro, amigo de todos os momentos. Obrigada pelo amor que me dedica, pela paciência, incentivo, palavras de ânimo nos momentos de maior desgaste. Obrigada por todas as viagens, as sextas e sábados, para que eu pudesse assistir às aulas. Amo-te.

Agradeço a todos os professores que se dedicaram a minha formação até hoje, e com enorme apreço agradeço aos professores do mestrado, Drs. Jorgevaldo, Rose, Daise, Nazareth, Hérica, Wanderley, Onireves e Elri, aos mais próximos e aos que se mantiveram mais distantes, de todos recebi contribuições relevantes para a construção do meu perfil enquanto profissional.

Agradeço ao meu querido Professor Dr. Onireves Monteiro de Castro, coordenador do Profletras, guerreiro incansável na defesa do nosso mestrado, pelas suas visitas a nossa sala sempre festivas e alegres.

Agradeço a minha orientadora Dr^a Maria da Luz Olegário pelo sim, pela disposição, pelo sorriso tranquilizador e pelas orientações que me foram valiosas. Mais uma vez obrigada.

Agradeço aos meus colegas de turma, pelos debates, pela troca de conhecimentos, por todo carinho e receptividade com que nos tratamos durante esse ano e meio em que nos encontramos. De forma carinhosa, agradeço as minhas companheiras de todas as horas, Zenilda, Francivânia e Ágda, pela companhia durante as aulas, nos almoços, nas horas de descanso, enfim.

Agradeço também a Ana Paula e Lidiane, secretárias do Profletras, aquela pela acolhida no início de tudo, nos guiando em nossos primeiros passos, esta pela atenção dispensada durante a nossa caminhada, sempre pronta a nos atender.

Enfim, ao longo de uma vida, agradeço a todos que me compuseram, me feriram, me alegraram, me consertaram, me aplaudiram, me amaram ou me desprezaram, aos que me ouviram e aos que me calaram, por todas as contribuições diretas ou indiretas daqueles que por mim passaram, hoje sei muito mais de mim, graças a vocês. Obrigada.

A fala é a civilização em si. A palavra, mesmo a mais contraditória palavra, preserva o contacto - é o silêncio que isola.

(Thomas Mann)

RESUMO

A transição entre os ciclos do ensino fundamental no Brasil tem se mostrado um momento crítico para os nossos alunos. Diante desse quadro, nossa pesquisa “Oralidade no ensino fundamental: análise de atividades em livros didáticos do 6º ano” surge voltada às possíveis contribuições que um trabalho com a oralidade pode promover para amenizar essa situação. Assim, nosso objetivo de pesquisa visa analisar as propostas de atividades orais presentes nos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental, em especial com os gêneros orais formais. Para atender o objetivo proposto, utilizamos uma abordagem quantiqualitativa, com pesquisa documental. O corpus selecionado constitui-se de cinco LDLP do 6º ano presentes no PNLD 2014. A partir desse ponto, fundamentamos nosso trabalho nas orientações teóricas de Bakhtin (1997), Marcuschi (2002, 2008 e 2011) Bazerman (2005) Dolz, Schneuwly (2004), Fávero, Andrade e Aquino (2007), Castilho (2012), Milanez (1992) e nos PCN de Língua Portuguesa (2001). Em nossa metodologia, consultamos o guia do PNLD 2014 e o manual do professor de cada volume, identificamos e quantificamos as atividades destinadas ao ensino da oralidade e a produção dos gêneros orais e por fim, analisamos o tratamento didático dado à produção dos gêneros orais formais. Ao final, constatamos a inferioridade do número de propostas com a oralidade no ano/série em questão, bem como observamos a insuficiência e a superficialidade no tratamento dos gêneros orais formais, a partir da exploração das capacidades de linguagem. Destarte, nos propusemos a elaborar um instrumento de intervenção cujo objetivo é auxiliar o professor de língua materna do 6º ano no trabalho com os gêneros orais formais/públicos.

Palavras-chave: Gêneros orais, capacidades de linguagem, livro didático e ensino.

RESUMEN

La transición entre los ciclos de la educación básica en Brasil ha sido un momento crítico para nuestros estudiantes. Ante esta situación, nuestra investigación "La oralidad en la escuela primaria: análisis de la actividad en los libros de texto de sexto año" aparece enfocada sobre las posibles contribuciones a un trabajo con la oralidad puede promover para paliar esta situación. Por lo tanto, nuestro objetivo de investigación es analizar las propuestas de actividades orales presentes en los libros de texto del sexto año de la escuela primaria, especialmente con los géneros orales formales. Para cumplir con el objetivo propuesto, se utiliza un enfoque de coati cualitativa, con la investigación documental. El corpus seleccionado se compone de cinco LDLP el sexto año presente en PNLD 2014. A partir de entonces, basamos nuestro trabajo en las orientaciones teóricas de Bajtín (1997), Marcuschi (2002, 2008 y 2011) Bazerman (2005) Dolz, Schneuwly (2004), Favero, Andrade y Aquino (2007), Castillo (2012), Milanez (1992) y la PNC Lengua Portuguesa (2001). En nuestra metodología, consultamos la PNLD guía 2014 y el libro del profesor, identificar y cuantificar las actividades dirigidas a la oralidad enseñanza y la producción de géneros orales y por último, analizamos el tratamiento didáctico de la producción de géneros orales formales . Al final, encontramos la inferioridad del número de propuestas a la oralidad en el año / serie en cuestión y señaló la insuficiencia y la superficialidad en el tratamiento de los géneros orales formales, desde la exploración de las habilidades lingüísticas. Por lo tanto, nos propusimos desarrollar un instrumento de intervención cuyo propósito es ayudar al maestro de la lengua materna del sexto año en el trabajo con los géneros orales formales / públicos

Palabras clave: Géneros orales, habilidades lingüísticas, libros de texto y la educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – A sequencia didática.....	36
Gráfico 1 – Atividades com a oralidade nos livros didáticos do 6º ano.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência de atividades no eixo da oralidade por coleção	54
Tabela 2 - Frequência/percentagem de atividades relativas ao ensino de oralidade por categorias.....	55
Tabela 3 - Frequência/percentagem de atividades de oralização da escrita.....	57
Tabela 4 - Frequência/percentagem de atividades de atividades sobre variação linguística, vocabulário e relações entre fala e escrita.....	59
Tabela 5 - Frequência/percentagem referentes às atividades voltadas para prática dos gêneros conversa/discussão.....	61
Tabela 6 - Frequência/percentagem referentes às atividades com os gêneros orais secundários em cada coleção.....	64
Tabela 7- Avaliação do Guia PNLD 2014 e considerações no MP	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Prática de escuta de textos orais.....	34
Quadro 2- Prática de produção de textos orais.....	35
Quadro 3- Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.....	40
Quadro 4- Gêneros privilegiados para a prática de produção de textos orais.....	64
Quadro 5- Unidades retóricas e estratégias em seminários.....	70
Quadro 6 – Descritores para contação de histórias (narrativa oral).....	99
Quadro 7 – Descritores para exposição oral.....	100
Quadro 8 – Descritores para entrevista oral.....	101
Quadro 9 – Descritores para relato pessoal.....	102
Quadro 10 – Descritores para debate regrado.....	103
Quadro 11 – Descritores para representação teatral.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

MP – Manual do Professor

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ORALIDADE E ESCOLA: EM BUSCA DE CAMINHOS	21
1.1 Gêneros textuais: algumas considerações.....	22
1.2 Gêneros textuais orais: delimitando um objeto de ensino.....	26
1.3 Questões a respeito do texto falado.....	29
2 PROPOSTAS PARA O TRABALHO COM O ORAL	34
2.1 A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	34
2.2 As sequências didáticas de Dolz, Schneuwly e Noverraz.....	35
2.3 O trabalho com a fala e a escrita: uma relação de continuidade.....	38
3 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS: OS CAMINHOS DA PESQUISA	43
3.1. Conhecendo o objeto da pesquisa.....	46
3.2 Um olhar para o Guia do PNLD (2014) e uma visita ao Manual do Professor.....	47
3.3 O quantitativo de gêneros orais e atividades com a oralidade propostas pelos LDLP.....	53
3.4 A didatização dos gêneros orais formais nos LDLP.....	65
3.4.1 Contação de histórias.....	66
3.4.2 Exposição oral.....	68
3.4.3 Entrevista.....	74
3.4.4 Relato pessoal.....	77
3.4.5 Debate.....	78
3.4.6 Representação teatral.....	82
4. OS RESULTADOS	85
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	93
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

Ler, escrever, compreender, analisar, interpretar... Com certeza quando pensamos no ensino de língua portuguesa nos dias de hoje todos esses verbos nos vem à mente. A leitura e a escrita, em especial a última, são detentoras de uma suprema valorização ideológica e cultural que permeia o pensamento e a prática de muitos professores. Entretanto, um novo verbo vem ganhando espaço no ensino da língua portuguesa, o verbo falar. A fala tomada não apenas em seu sentido fisiológico, mas, sobretudo, do ponto de vista da interação sociocomunicativa.

Desde a virada pragmática e o despontar da linguística dos usos ou da enunciação no século XX, o tema da oralidade vêm atraindo o interesse de diversos pesquisadores e teóricos da língua. Porém, como se sabe, na maioria das vezes, o caminho percorrido entre a teoria e a prática é lento e difícil.

Os debates em torno das concepções de fala, oralidade, gêneros orais, enfim, são notórios e progressivos, assim como é perceptível a presença do discurso de que a oralidade deve estar incluída como objeto de ensino-aprendizagem em nossas escolas. Um exemplo disso é a orientação dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa desde 1997, nos quais já se mencionava a importância da mudança de visão em relação ao lugar da oralidade na escola. Todavia, para que o resultado das pesquisas e discussões chegue até o ponto principal, o aluno, e melhore os níveis de aprendizagem em qualquer lugar do país, é preciso mais que documentos reguladores, é preciso agentes propagadores dessas inovações teóricas e, nesse caso, podemos identificar duas variáveis, o professor e o material didático posto à sua disposição.

O professor, a primeira variável, se apresenta nesse contexto como fator essencial na propagação e inclusão do estudo, compreensão e produção do texto oral na sala de aula, e de forma decisiva encontra-se a sua formação acadêmica. Por esse caminho, encontraremos tanto profissionais aptos a realizar esse trabalho, quanto encontraremos professores com pouquíssimo conhecimento teórico sobre o trabalho com a oralidade, as causas dessa discrepância, no entanto, não nos cabe aqui investigar.

Diante disso, surge a segunda variável, o material didático utilizado para o ensino de língua. Verdade é que, essa segunda variável é completamente dependente da primeira, pelo simples fato de que, por mais completo que seja o

material didático fornecido ao professor, se este não possuir o conhecimento necessário para manuseá-lo, haverá certamente um descompasso, assim como se por outro lado, tivermos um material precário, mas um profissional capaz de adaptar, selecionar e reorganizar outros meios e estratégias, em virtude de seus objetivos, o trabalho poderá ser altamente proveitoso, e isto se aplica a qualquer eixo de ensino, a leitura, a escrita, a oralidade ou a análise linguística.

Estamos, então, diante de duas variáveis passíveis de análise e investigação para melhor compreender o espaço que a oralidade tem encontrado em nossas escolas. Contudo, decidimos nos deter na análise da segunda variável, o material didático, em especial o livro didático (LD) fornecido pelo MEC às escolas. Considerando o que foi dito anteriormente sobre a intrínseca relação entre as variáveis reconhecidas, é válido afirmar que muitos profissionais seguem o LD de forma incontestável, seja por identificação com alguma corrente pedagógica, ou pelo fato de ser ele o único material disponível ao seu alcance e de seus alunos.

Logo, independente de quem irá manuseá-lo, o livro didático tem o poder de agir como veículo propagador dos avanços pedagógicos e trazer em sua proposta de ensino e nos manuais de orientação ao professor uma base consistente e fundamentada no tocante ao eixo de trabalho com a oralidade. O LD de língua portuguesa precisa, portanto, assumir para si um papel importante na efetivação do trabalho com a oralidade, ainda tão distante da realidade das salas de aula. Os debates em torno do texto oral ainda circunscrevem-se às academias, congressos e eventos, mas precisa fazer parte do diálogo no dia a dia do professor, na sala de professores, nos planejamentos, enfim. E nesse ponto, o LD é fundamental para dirimir a distância entre teoria e prática.

Com base nesse pensamento, intentamos compreender qual a contribuição dos livros didáticos de língua portuguesa (LDLP) para o trabalho com a oralidade, e em especial com os gêneros orais formais nos anos finais do ensino fundamental, particularmente no 6º ano.

A escolha do ano/série citado não se deu de forma aleatória. Nossa preocupação com o 6º ano do ensino fundamental é fruto da observação de dados estatísticos fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que aponta os índices de aprovação/reprovação e abandono escolar no ensino fundamental e médio da educação básica do Brasil. De acordo com os dados observados, nos anos de 2007 a 2012, as taxas de

reprovação e abandono nos anos finais do ensino fundamental, a nível nacional, na rede pública, foram sempre maiores no 6º ano. Um dado que precisa urgentemente ser considerado.

Sabemos, no entanto, que só uma preocupação com a área de língua portuguesa nesse ano/série não é capaz de solucionar o problema ou abrandar essas estatísticas. Mas, entendemos também que, como disciplina base para as demais, o ensino da língua portuguesa precisa se mobilizar em busca de um caminho, e acreditamos que esse caminho passa pelo melhor uso do texto oral na escola, obviamente sem menosprezar os demais eixos de trabalho.

De posse, portanto, da problemática a ser desenvolvida, nossa pesquisa foi pensada a partir do seguinte objetivo geral: analisar as propostas teórico-metodológicas presentes nos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental para o trabalho com a oralidade, em especial dos gêneros orais formais. Com relação ao objetivo apresentado é válido ressaltar que, inicialmente, nosso foco incidia somente no ensino dos gêneros orais, todavia, nas leituras e consultas realizadas, observamos que a produção de gêneros orais encontra-se inserida em um contexto mais amplo de trabalho, ao lado de outras práticas de oralidade que exercem um papel importante no desenvolvimento da competência comunicativa do falante, dessa forma entram em cena a oralização do texto escrito na forma de leituras em voz alta, dramatizadas, jogralizadas, a relação fala e escrita, com atividades de retextualização, o estudo das variedades linguísticas, enfim, que também serão consideradas em nossa pesquisa.

No tocante aos objetivos específicos, o caminho percorrido considerou: i) realizar um levantamento teórico acerca do tema proposto; ii) identificar as práticas de oralidade propostas pelos LPDP; iii) discutir sobre a contribuição de tais propostas para o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos; iv) propor uma intervenção para o trabalho com os gêneros orais formais na série/ano em questão.

Assim, no primeiro capítulo deste trabalho, buscamos fundamentar teoricamente nossa pesquisa. Nesse sentido, começamos por estabelecer algumas considerações acerca da importância do trabalho com a oralidade na sala de aula e tentamos esclarecer alguns pontos de ordem metodológica, que perpassam nossa investigação. Em princípio, partimos de uma das principais perguntas, quando se discute a relação oralidade e escola: o que deve ser ensinado. A respeito disso,

orientados pelas colocações de Fávero, Andrade e Aquino (2007) e Dolz, Schneuwly (2004) entramos pela temática dos gêneros textuais.

Abordar o estudo dos gêneros não é recente e nem é novidade, como todos nós que transitamos pelos estudos linguísticos já sabemos. Conscientes, pois da exaustão com que esse tema vem ao longo da história, e especialmente ao longo das últimas décadas, sendo discutido e estudado, nos limitamos a expor alguns pressupostos teóricos relevantes para a consecução deste trabalho. Entretanto, é preciso esclarecer uma questão, quanto à nomenclatura utilizada pelos autores escolhidos há uma variação entre os termos *gêneros textuais* e *gêneros do discurso*. Considerando, pois que todo gênero é fruto da interação discursiva dos sujeitos e que todo gênero se realiza sob a forma de textos (MARCUSCHI, 2008b), optamos pela visão de que ambos se constituem, podendo ser tomadas como sinônimos.

Inicialmente nosso ponto de partida situa-se em Bakhtin (1997), considerando a relação entre os usos linguísticos e atividades humanas, bem como apontando o caráter interacional, situado e histórico dos gêneros. Em seguida, encontramos nas formulações de Bazerman (2005) colocações importantes sobre a noção de gêneros textuais e atos de fala e fatos sociais. Munidos, pois, de uma base teórica sobre os estudos dos gêneros textuais, nosso olhar se volta então, para a delimitação mais específica de um objeto de ensino, os gêneros orais formais. Para tanto, encontramos novamente em Dolz, Schneuwly (2004) e nos PCN de Língua Portuguesa (2001), o embasamento teórico para sustentar nossas considerações. Sobre este aspecto, todavia, é preciso tecer algumas prévias considerações.

Quando delimitamos o objeto de ensino da oralidade na escola a partir dos gêneros orais formais, não estamos menosprezando o estudo das particularidades do texto oral em outras áreas, por exemplo, as relações de variação linguística, o contínuo entre fala e escrita ou os gêneros informais cotidianos. A escolha dos gêneros orais formais como objeto de ensino na escola condiz com o caráter institucional formal da mesma. Conforme corrobora Schneuwly (2004, p. 121):

É precisamente o quadro institucional, no caso a escola, que produz e pressupõe, para seu funcionamento, modos de comunicação mais fortemente formalizados e convencionizados – em todo caso, para aqueles oficialmente reconhecidos, o que não exclui, evidentemente, a continuação paralela dos outros modos cotidianos.

Contudo, não defendemos a pura e simples repetição de práticas institucionalizadas pautadas pelo uso da fala, ao contrário, acreditamos que no trabalho com o gênero oral formal podem ser abordados diferentes aspectos da oralidade, entre elas a relação de continuidade fala e escrita.

Prosseguindo em nossa fundamentação, mergulhamos um pouco no mundo do texto oral e em suas especificidades, visto que delimitar um objeto de ensino requer também um conhecimento a esse respeito, com o objetivo de melhor desenvolver práticas de oralidade na sala de aula. Sobre isso, nossos referenciais foram encontrados em Fávero, Andrade e Aquino (2007) e Castilho (2012).

Após esses apontamentos, chegamos ao segundo capítulo. Nele, observamos algumas propostas metodológicas para o trato do texto oral na sala de aula. Para tanto, dialogamos com as orientações dos PCN, afinal este documento fundamenta a elaboração das propostas didáticas dos LDLP, apresentamos o modelo didático de Dolz e Schneuwly (2004), uma tentativa francófona de sistematizar o ensino dos gêneros orais/escritos e, por fim, reiteramos a constante busca pelo trabalho contínuo das relações fala e escrita, através das propostas de Marcuschi (2008b) e Milanez (1992).

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico empreendido em nossa pesquisa que, a princípio, caracteriza-se por seu caráter exploratório, podendo também ser classificada enquanto pesquisa documental de abordagem quantiquantitativa. Destarte, os livros que subsidiaram a formação do *corpus* desta pesquisa pertencem às seguintes coleções: Português Linguagens (Cereja e Magalhães, 2012); Projeto Teláris (Borgatto, Bertin e Marchezi, 2012); Vontade de Saber Português (Alves e Brugnerotto, 2012); Jornadas. Port (Delmanto e Carvalho, 2012) e Singular e Plural (Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012).

Nesse momento, organizamos o capítulo em quatro seções. Na primeira parte apresentamos e justificamos a escolha do corpus selecionado para a pesquisa. Na segunda, examinamos a publicação do Guia do PNLD 2014, nos quais encontramos comentários e análises das obras nos três eixos de ensino de língua portuguesa, leitura, produção textual e oralidade, sobre este último nos detivemos. Aqui, consultamos também, os Manuais do Professor das coleções selecionadas, tendo em vista que a função do MP, atualmente, não consiste apenas em apresentar a estrutura da obra, mas também, fornecer subsídios teórico-metodológicos para o conhecimento do professor, a fim de que este possa explorar melhor a proposta

oferecida. Após serem identificadas, as propostas foram quantificadas e os números obtidos foram convertidos em porcentagens. Na tentativa de ilustrar melhor as informações, tabelas foram elaboradas.

Finalmente, em nossa quarta etapa, nossa intenção foi responder à seguinte pergunta: Qual o tratamento didático dado ao ensino dos gêneros orais formais no LDLP? Para melhor proceder, organizamos esta etapa tendo como base as categorias de análise propostas por Barros-Mendes e Padilha (2008) construídas a partir do estudo das capacidades de linguagem citadas por Schneuwly e Dolz (2004), a saber, as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas, bem como, conforme as autoras citadas, incluímos também a observação dos elementos paralinguísticos e cinésicos.

Finalmente, no quarto capítulo, de posse dos resultados da análise, podemos refletir um pouco mais sobre o trabalho com os gêneros orais formais no 6º ano do ensino fundamental e, com base nisso, propor alguns caminhos na tentativa de contribuir para um ensino de língua portuguesa que contemple observação do texto oral.

A proposta de intervenção apresentada ao final deste trabalho propõe aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental, mais especificamente aos professores do 6º ano, uma formação continuada para estudo das questões teóricas levantadas nesta dissertação a respeito do trabalho com a oralidade. Além disso, sugerimos o uso de um plano de descritores (habilidades) construídos a partir da observação das capacidades de linguagem necessárias para o trabalho com os gêneros contação de histórias, exposição oral, entrevista, relato, debate regrado e representação teatral. O uso desses descritores visa à facilitação do trabalho do professor no momento de elaborar e desenvolver sequências didáticas para o ensino da oralidade em turmas do 6º ano.

Nesse sentido, sabemos da limitação do alcance desse trabalho, haja vista a complexidade que o tema acarreta, porém acreditamos que todo passo em direção à melhoria na formação do educando, enquanto usuário competente da língua, por menor que seja, nunca será em vão.

1 ORALIDADE E ESCOLA: EM BUSCA DE CAMINHOS

Uma das primeiras questões a serem discutidas a respeito do trabalho com a oralidade na escola e que, com certeza, é uma das que mais gera problemas consiste em delimitar-lhe um objeto de ensino: o que é ensinar oralidade?

Ao tentarmos responder a esta pergunta uma palavra nos vem à mente, a fala, tomada em seu sentido mais restrito, como a capacidade humana de produzir sons vocais. Entretanto, ao considerarmos a fala (materialidade fônica) como objeto de trabalho em sala de aula, teremos então, o primeiro equívoco, a constatação errônea de que se o aluno já chega à escola sabendo falar, não há o que ser ensinado, apenas praticado. Assim, as práticas orais acabam reduzidas à interação dialogal aluno/aluno e professor/alunos. Porém, a questão é que somente a interação dialogal, mesmo sendo uma fonte de saberes muito produtiva para os alunos, não é capaz de torná-los usuários competentes da língua. Conforme reafirmam Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.12)

Quanto à escola não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada [...]

É preciso, pois, tomar o oral não na sua particularidade, mas sim como “fenômeno de linguagem heterogêneo dependente de contextos variáveis e em constante interação com a escrita” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 127). Pensando assim, o trabalho com a oralidade se volta para os usos sociais, nossas práticas comunicativas baseadas no uso da língua falada, sejam elas mais ou menos formais, mais ou menos planejadas, com maior menor interferência da escrita. Enfim, os usos devem ser o foco no trabalho com a oralidade em sala de aula, encarados como múltiplos e diversos. Logo, não temos que buscar um oral único e perfeito a ser trabalhado, mas sim propiciar ao aluno o contato com os orais existentes.

Ao considerar os usos sociais da linguagem oral nosso olhar se volta, então, para os gêneros textuais. Assim, em nosso percurso na busca de caminhos para o ensino do oral, faz-se necessário elencar algumas considerações importantes acerca desse assunto.

1.1 GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em *Estética da Criação Verbal* (1997 [1979]), no capítulo *Gêneros do discurso*, Bakhtin nos apresenta e define seu conceito de gêneros. Segundo ele, língua e sociedade se constituem a partir da intrínseca relação entre as atividades de interação social humana e os usos da língua. Os usos linguísticos socialmente produzidos que emanam da interação entre os sujeitos falantes de uma ou outra esfera da vida social numa determinada situação comunicativa são chamados de enunciados. Os enunciados, como a unidade real de comunicação, não dizem respeito apenas a um indivíduo que enuncia, mas, sobretudo pressupõem o outro.

Diante dessa afirmação, podemos compreender que, de acordo com o pensamento bakhtiniano, em cada esfera de atividade humana, os sujeitos realizam práticas sociais: pedem alguma coisa, agradecem, convidam, informam, explicam, ordenam, enfim, todas essas ações mediadas pelo uso da língua. Ao longo do tempo, tais práticas acabam incorporando certa estabilidade, tendo em vista os sujeitos envolvidos, os objetivos da interação, a finalidade, o contexto, entre outros fatores, logo, torna-se possível identificar dentro dessas práticas discursivas um conjunto de enunciados relativamente estáveis, que Bakhtin denomina de *gêneros do discurso*, os quais podem ser vistos como primários e secundários. Os gêneros primários ou simples encontram-se mais restritos à esfera cotidiana e familiar, em sua essência na forma oral. Já os gêneros secundários ou complexos figuram como formas mais institucionalizadas, na área artística, científica, política, etc., e a escrita seria a forma mais comum para esses gêneros.

A partir dessa definição feita por Bakhtin, podemos inferir algumas questões relevantes para a discussão sobre a temática dos gêneros. Vejamos.

Os gêneros como produto da interação

Quando pensamos no caráter interacional dos gêneros, estamos considerando que por mais que a enunciação seja um ato individual, que parte de um enunciador e está carregado pela intenção discursiva do falante, não podemos esquecer que na outra ponta da comunicação está sempre o *outro*, situado em uma esfera discursiva, ocupando um determinado papel social, em um determinado tempo e espaço. Este *outro* atua como parâmetro para a enunciação, que mesmo

sendo individual, será socialmente determinada por esses fatores, tanto do ponto de vista do conteúdo temático, quanto nos níveis linguísticos (lexical, fraseológico, gramatical) e composicional.

Portanto, a comunicação não pode ser vista apenas de um dos lados, o enunciado vivo, a língua em uso, sempre supõe uma resposta, seja imediata ou não, seja por meio de outro enunciado ou por atos.

Os gêneros e os atos de fala

Partindo da ideia de ato responsivo proposta por Bakhtin, podemos considerar também a relação dos gêneros textuais com o que John Austin apresenta como atos de fala. Segundo ele, as “palavras não apenas significam, mas fazem coisas”.

Ao agirmos socialmente por meio da linguagem, agimos para o outro e sobre o outro. Nossos enunciados partem carregados de uma força *ilocucionária*, isto é, possuem uma intenção, visam alcançar um objetivo em relação aos nossos interlocutores, que a depender de condições adequadas, ao receberem nossos dizeres, produzirão uma resposta, um *efeito perlocucionário*. Assim, os nossos atos de fala serão bem-sucedidos quando o *efeito perlocucionário* corresponder ao *ato ilocucionário* que pretendíamos ao enunciar algo.

Nesse sentido, quanto mais estáveis e facilmente reconhecidas forem as formas dos nossos enunciados, maiores serão as chances de nossos atos de fala alcançarem êxito. De forma bastante superficial, podemos exemplificar da seguinte maneira: se meu objetivo é vender um produto, preciso elaborar um anúncio ou uma propaganda; caso eu queira ser contratado por uma empresa precisarei, provavelmente, produzir um curriculum vitae, participar de uma entrevista, apresentar uma carta de recomendação; porém, se minha intenção é que pessoas participem de uma festa, evento ou reunião, por exemplo, devo produzir avisos, informes, panfletos, enfim.

Se começarmos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim, podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguirmos essas formas padronizadas e reconhecíveis. Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras emergem como *gêneros*. (BAZERMAN, 2011, p. 30)

Assim, os gêneros textuais emergem, então, como formas “padronizadas e reconhecíveis”. Todavia, muito além disso, Bazerman (2011, p. 32) afirma que os gêneros podem ser compreendidos como “fenômenos de reconhecimento psicossocial, que são parte dos processos de atividades socialmente organizadas”.

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas e pelos outros (...). Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2011, P. 32)

Gêneros textuais: produtos sócio-históricos, heterogêneos e situados

A terceira questão colocada diz respeito à observação dos gêneros enquanto produtos sócio-históricos.

Os eventos que constituem a história de um povo sejam eles políticos, sociais, econômicos, tecnológicos, enfim, são fatores condicionantes para a constituição, transformação e até desaparecimento dos gêneros. Para compreender essa afirmação, veja-se o caso dos telegramas, por exemplo, gênero surgido em 1800 com a invenção do telégrafo, mas que hoje praticamente desapareceu, haja vista as inovações tecnológicas, em especial o advento da internet e da telefonia celular que permitiram o aparecimento das mensagens de texto (MSN) e os emails. Sobre isso, Bakhtin (1997 [1979], p. 286) nos diz “Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua”.

Além dessas características, Bakhtin nos apresenta outras, como a heterogeneidade dos gêneros, seu caráter situacional e a sua capacidade de organizar nossas práticas discursivas. Os gêneros, segundo ele, são numerosos e por que não dizer infinitos, uma vez que estão associados às atividades humanas, também incontáveis, dentro das quais há um vasto repertório de gêneros dos mais simples (primários) aos mais complexos (secundários) que vão sendo utilizados na medida em que as situações configurem-se também de formas simples ou complexas. Dentro de uma empresa, por exemplo, podemos ter desde conversas informais, bilhetes, quadro de avisos, contas de luz, panfletos informativos até memorandos, contratos, congressos, apresentação de projetos, enfim.

O caráter situacional dos gêneros pode ser compreendido quando consideramos a seguinte afirmação bakhtiniana:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN (1997 [1979], p.280)

Tomar o gênero como reflexo das condições que o geram é indicar que os gêneros serão sempre práticas discursivas situadas. Quando, por exemplo, desejamos pedir alguma coisa a alguém, podemos fazê-lo de várias formas, em uma conversa informal, através um e-mail, uma carta, uma mensagem de texto, um telefonema, caso o pedido seja a alguém próximo. Mas, caso contrário, posso fazê-lo por meio de um ofício, um memorando, uma solicitação, desde que estejamos em um ambiente institucionalizado e meu interlocutor seja, por exemplo, o chefe do departamento ou o diretor da unidade de trabalho. Assim, dificilmente presenciaremos alguém enviar um ofício ao vizinho para pedir-lhe um pouco de açúcar emprestado, ou então, mandar uma mensagem de texto ao chefe solicitando uma licença para tratamento de saúde.

É notório que o gênero é determinado pela esfera social no qual está inserido, assim como é possível notar que essa influência alcança as três estruturas dos gêneros textuais definidas por Bakhtin: o conteúdo temático, o estilo verbal e a estrutura composicional. Retomando os exemplos dados acima, o conteúdo temático caracteriza-se pelo pedido a ser feito, já o estilo verbal em uma situação familiar e cotidiana pode ser informal, valer-se de gírias, apelidos, abreviações, etc., diferentemente no caso de uma comunicação empresarial, os termos selecionados seriam em linguagem formal ou culta, com a utilização dos nomes completos, um tratamento mais cerimonioso. Quanto à estrutura, apenas o pedido em si é suficiente em uma situação cotidiana e informal, já em outros casos precisamos obedecer aos padrões, utilizar cabeçalhos, saudações, desfecho, etc.

Por fim, os gêneros organizam nossas práticas discursivas como afirma Bakhtin (1997 [1979], p.303):

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Podemos, com base nessa afirmação, dizer que os gêneros, ao passo que são determinados pelas condições específicas de cada esfera social e de cada evento comunicativo por nós realizado, também determinam o nosso discurso. Conforme Schneuwly (2004, p. 23), “Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade : eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha do gênero)”. O que queremos dizer é que por mais que o enunciado seja determinado socialmente e carregado da vontade enunciativa do falante, a realização do discurso não é totalmente livre para o sujeito, o gênero impõe a sua forma, o seu estilo. Assim, o nosso *intuito discursivo* (o nosso querer dizer), conforme Bakhtin é moldado pelo gênero.

1.2 GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: DELIMITANDO UM OBJETO DE ENSINO

Tomar os gêneros textuais como ponto de partida para o trabalho com a oralidade em sala de aula, como vimos, constitui um primeiro passo na nossa tentativa de discutir o tópico proposto no item 1 desta dissertação. Todavia, outra questão se coloca agora: que gêneros orais devem ser trabalhados?

Diante da multiplicidade de textos orais que circulam na sociedade, é necessário delimitar qual ou quais serão tomados como objetos de ensino em nossas salas de aula. Em resposta a essa necessidade Dolz e Schneuwly (2004, p. 146) afirmam que “em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal”. Compreendendo gêneros orais formais como os usos sociais da linguagem oral que se realizam de forma mais consciente, planejada, controlada e mais determinada pelos fatores externos do que internos.

Nesse sentido, é perceptível o motivo pelo qual se opta pelos gêneros formais públicos, veja-se que o falante, ao chegar à escola, já domina boa parte dos gêneros

privados ou do cotidiano, logo à escola cabe utilizar este conhecimento prévio e, a partir dele, inseri-lo noutros contextos mais complexos. Ponto também abordado pelos PCN (2001, p. 25):

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

Pensando nisso, elencamos alguns gêneros orais que se enquadrariam na modalidade oral formal, considerando o conceito de oral formal. Por exemplo: exposições; aulas; entrevistas de campo; exames orais; conferências; debates; aulas expositivas; seminários iniciantes; seminários avançados; colóquios; seminários temáticos; notícias de rádio e TV; reportagens ao vivo; apresentações; entrevistas jornalísticas; entrevistas radiofônicas; entrevistas televisivas; entrevistas coletivas; programas radiofônicos, etc.

Todavia, ao lado da produção e compreensão de gêneros textuais orais formais coexistem outras atividades orais de linguagem igualmente importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Por maior e mais potente que seja, a unidade de trabalho “gênero de textos” não recobre certas atividades orais de linguagem que mencionamos acima e que desempenham um importante papel na realidade escolar e extraescolar: a oralização da escrita. Três formas particularmente importantes: a recitação de poemas, a *performance* teatral e a leitura para os outros. No sentido estrito do termo, a realização dessas três atividades, que resultam, para o ouvinte na escuta de um texto oral, não constitui uma produção de um texto num certo gênero [...] [Porém] parece-nos legítimo dizer [...] que trabalhar com a leitura para os outros de um conto ou com a encenação de uma *sketch* é trabalhar com um gênero. (DOLZ E SCHENNEWULY, 2004, p. 145)

As atividades orais mencionadas acima pelos autores suíços partem dos gêneros, porém, como os autores ressaltam não se caracterizam pela produção, mas sim, respectivamente como uma atividade de oralização da escrita e uma atividade de escuta. Todas, segundo eles, igualmente importantes dentro e fora da escola. Nesse sentido, na oralidade encontra-se imbricado o trabalho com a leitura, nas suas mais diversas modalidades, por exemplo, a leitura em voz alta,

dramatizada, jogralizada, enfim, uma atividade que busca apresentar ao aluno as variações da voz durante o texto, a postura, o ritmo, os gestos, as reações dos ouvintes e os inúmeros elementos não verbais que rodeiam a produção oral e a influenciam grandemente.

Como vimos até aqui, o gênero textual é o instrumento escolhido, materializado em um texto oral, mas este trabalho pode ser feito tanto do ponto de vista da relação com a leitura (oralização do gênero/texto escrito), da variação linguística (os múltiplos orais), da relação fala e escrita (maior ou menor grau de interferência) e por fim, a produção e compreensão dos gêneros orais públicos.

Feitas essas considerações sobre o que consiste o ensino da oralidade, passemos a outra discussão igualmente relevante: a diferença de uso do gênero que o aluno encontra na escola e a que está fora dela.

Ao entrar em sala de aula, o gênero muda de contexto, assim temos que, enquanto professores, considerar o fato de que estamos transportando um gênero do seu contexto real de uso para uma situação hipotética em sala de aula, o instrumento de comunicação cede espaço para o objeto de ensino e essa passagem requer a construção de um modelo didático que ressalte a ensinabilidade dos gêneros, em função dos objetivos pretendidos, das capacidades dos alunos, da heterogeneidade do gênero escolhido, enfim, o modelo didático deve possibilitar o encontro de todos esses elementos de forma coerente.

Isso porque diversos orais são aprendidos fora da escola sem uma necessária didatização, já outros, porém, só tornam-se realmente conhecidos através da instituição escolar. Assim, todos esses são objetos de aprendizagem, ou seja, todos podem ser aprendidos e praticados socialmente, mas alguns precisam tornar-se alvos de um fazer escolar, como base para planejamentos, ações pedagógicas, atividades direcionadas, enfim alguns orais precisam tornar-se objeto de ensino para efetivamente serem objetos de aprendizagem.

Destarte, o oral (ou os orais) encerra em si mesmo o objeto de aprendizagem e o objeto de ensino, constituindo-se, portanto, um objeto autônomo. De acordo com Dolz, Schneuwly (2004, p.148):

São objetos construídos e delimitados pelo ponto de vista que os cria: extraídos da matéria de que são parte integrante (a variedade infinita de práticas de linguagem), ancorados num quadro teórico (o interacionismo social), fundados em análises empíricas rigorosas de textos orais e, finalmente, acabados em função das escolhas e das prioridades associadas

ao ensino aprendizagem. Eles são *autônomos* no sentido de que o oral (gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem.

1.3 QUESTÕES A RESPEITO DO TEXTO FALADO

Observa-se a ocorrência de um evento de fala num determinado tempo e situação social, seja face a face, por telefone, via internet, entre outras. Além disso, é possível detectar-se um caráter interativo em toda atividade conversacional, visto que ocorre um envolvimento entre os participantes numa dada situação (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2007, p.16).

A citação acima retirada do livro *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna* nos mostra um apanhado geral do que seria um evento conversacional. A partir disso, podemos ter uma noção da amplitude que requer o trabalho com o texto falado.

Trazer para a sala de aula o trabalho com o texto oral implica conceber que o aluno já traz consigo as noções acima descritas, o que há de necessário é ampliar esses conhecimentos a fim de torná-lo apto a inserir-se nas mais diversas práticas sociais cada vez mais e melhor. Para tanto, enquanto professores, devemos conhecer determinadas características a respeito do texto falado, para que possamos lidar adequadamente como esse objeto de ensino. Vejamos algumas.

Primeiramente, as autoras destacam em seu livro a importância da análise de alguns elementos indispensáveis aos estudos da língua falada, citando os estudos de Ventola (1979). São eles:

- Situação discursiva;
- Evento de fala;
- Tema do evento;
- Objetivo do evento;
- Grau de preparo necessário;
- Participantes;
- Relação entre os participantes;
- Canal utilizado para a realização do evento.

A fim de compreendermos melhor estes elementos, tomemos o seguinte exemplo: Uma aula de língua portuguesa cujo tema é *Contos de fadas*. Assim, temos:

- Situação discursiva: formal
- Evento de fala: institucional (escolar)
- Tema do evento: contos de fadas (prévio)
- Objetivo do evento: realizar um estudo a respeito dos contos de fadas (prévio)
- Grau de preparo necessário: muito (por parte do professor)
- Participantes: professor e alunos
- Relação entre os participantes: conhecidos
- Canal utilizado para a realização do evento: face a face

A partir desse exemplo, já podemos considerar o conceito de diálogo simétrico e assimétrico; aquele quando há igualdade de termos de fala e este quando apenas um falante conduz a interação. Nesse exemplo, o professor. Após explicitarmos os conceitos de diálogos simétricos e assimétricos, passamos a análise do exemplo da aula de Língua portuguesa e os elementos do texto falado neles presentes.

Ao falarmos que a situação discursiva da sala de aula é formal, compreendemos por “situação discursiva” o grau de formalidade empreendido no evento (do mais coloquial ao mais formal). Já ao tratarmos de “evento de fala” nos remetemos ao contexto situacional do texto, que poderia ser casual, espontâneo, profissional, institucional, etc. O tema e o objetivo do evento constituem, respectivamente, o assunto abordado e qual a finalidade pretendida. Adiante, o grau de preparação para o evento é relevante, pois irá ditar o direcionamento do texto, no caso do professor, seu preparo deve ser muito, afinal há uma linguagem específica para aquela situação, naquele momento.

Em seguida, temos os participantes e seus graus de relação, definidos por dados sócio-demográficos e pela variação de maior ou menor grau de impessoalidade. Referente à sala de aula, há que se estabelecer um nível mais elevado de impessoalidade do que, por exemplo, dentro das nossas casas, conversando com nossos familiares. Por fim, o meio ou canal utilizado foi a interação face a face, que pode ser modificado; em uma teleaula o canal seria uma televisão.

Outro ponto bastante relevante para o tratamento das questões do texto falado são os níveis de estruturação. Conforme Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.22/23):

a) *Local*: a conversação se estabelece por meio de turnos (produção de um falante enquanto ele está com a palavra) em que os interlocutores se alternam, e desenvolvem suas falas um após outro [...] b) *Global*: ao mesmo tempo em que a organização local ocorre, a formulação textual obedece a certas normas de organização global, sobretudo, no que diz respeito à condução do tópico discursivo. [...]

Dessa forma, ao falarem em nível de organização local e global, as autoras consideram os movimentos que cada indivíduo produz em seu texto, como também, a organização tópica discursiva, isto é, o assunto ao redor do qual emerge o evento de fala.

Saindo desse campo, entremos, pois, agora, noutra campo também pertencente às questões do texto falado, a coesão e a coerência.

Um dos maiores equívocos a respeito do texto falado é a visão caótica que muitos atribuem ao mesmo. Acreditar que no texto falado não existe coesão e coerência é acreditar que vivemos em um caos e que não nos entendemos nunca. O que acontece de fato é que muitos querem analisar o texto falado da mesma maneira que analisam o texto escrito, aí sim consiste o equívoco. O texto falado possui estratégias próprias de formulação e isso não o torna melhor ou pior do que o texto escrito, que também possui suas próprias estratégias de formulação.

Para Castilho (2012, p. 215) a língua falada se caracteriza pelos seguintes pontos:

- (1) [...] resulta de um diálogo em presença, imediato, ou de um diálogo em ausência, como na conversação telefônica. Processos e produtos da oralidade são fortemente marcados por essa dialogicidade. Descrever a língua falada é, em grande medida, identificar os sinais de dialogicidade.
- (2) A língua falada documenta simultaneamente os dois momentos fundamentais da linguagem: o momento do planejamento, pré-verbal, de caráter cognitivo, e o momento de execução verbal, de caráter sociointeracional. [...]

Ao passo que a língua escrita, ainda segundo Castilho (2012, p. 220), se caracteriza por pelo menos dois processos essenciais: “(1) Ela é um diálogo que ocorre na ausência do interlocutor, (2) O planejamento e a execução ocorrem em momentos distintos”.

Vemos nas colocações de Castilho que o espaço de tempo entre o planejamento e a execução dos processos de produções é um fator determinante na produção de textos falados e escritos. Além disso, o autor coloca a dialogicidade como marca presente nas duas modalidades, entretanto enfatiza que essa característica é mais forte na língua falada. Por fim, a presença física no momento da produção caracteriza o texto falado, porém o diálogo em ausência é possível, devido a recursos tecnológicos, como o telefone e o computador que propiciam a realização sonora em tempo real. Já a escrita é marcadamente mais em ausência, apesar de o computador com suas salas de bate-papo e os celulares com aplicativos de mensagens instantâneas, atualmente, permitirem a escrita em tempo real.

Nesse sentido, Dionísio e Hoffnagel (2007) apontam para a observação de três estratégias de formulação textual, a correção, a repetição e a modalização e, a partir delas, tentam caracterizar um pouco mais o texto oral apresentando em contrapartida, o texto escrito.

Para as autoras, todas essas estratégias ocorrem tanto no texto falado como no texto escrito, mas quando se trata de correção e repetição, estas ocorrem com maior frequência no texto falado. No texto escrito, o ato de corrigir não deixa marcas, as correções são totalmente excluídas e só resta a versão finalizada. O ato de repetir muitas vezes, visto como algo negativo da fala, e até encarado como “erro” por alguns, muito longe de significar pobreza vocabular ou falta de coesão, desempenha um papel importante na construção de sentidos do texto. A repetição é algo intrínseco ao texto falado, seja em maior ou menor grau, haja vista os diferentes níveis de fala e planejamento. Já a correção, por sua vez, no texto oral, reflete justamente o processo dialógico mencionado por Castilho, a simultaneidade do texto não permite que este vá adiante apresentando falhas, a construção textual oral requer essa estratégia, própria do evento comunicativo falado. O que pode, entretanto, diminuir o uso dessa estratégia, como dito antes, é o nível de planejamento da fala.

Já o recurso da modalização, que também se apresenta no texto falado, assim como no escrito, pode ser entendido, segundo as autoras, como o posicionamento do falante/ escritor através da linguagem com relação ao seu próprio discurso, a si mesmo e aos seus interlocutores. Modalizar representa, em outras palavras, utilizar-se da língua para manifestar ao outro como queremos que o nosso dizer seja compreendido. Por exemplo, em situações em que nossos discursos

possam ser questionados ou contestados, fazemos uso de modalizadores para sermos bem compreendidos, para nos proteger de mal entendidos, reforçar nossa autoridade no assunto sobre qual falamos, enfim. Em uma entrevista, por exemplo, o entrevistado pode, haja vista a pergunta feita, valer-se da modalização para que seu dizer seja compreendido, tal como ele queira, visando a um reforço em sua autoridade para dizer o que diz ou a preservação de sua imagem, etc.

Além desses, podem ser observados também outros dois processos que se inserem na construção do texto conversacional, a hesitação e a paráfrase. A primeira, de caráter prospectivo, indica um momento de dificuldade do falante em dar continuidade ao texto devido a problemas na seleção vocabular. Já a paráfrase, caracteriza-se como “um enunciado que reformula um anterior e com o qual mantém uma relação de equivalência semântica”. (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2007, p. 59).

Logo, considerar os princípios de coesão e coerência no texto falado requer um conhecimento das suas estratégias de formulação, as quais são diferentes do texto escrito. Tanto é assim que, se ouvirmos uma gravação de um debate, por exemplo, somos capazes de compreendê-lo de imediato e classificá-lo como coeso e coerente, obviamente considerando o nível de complexidade do texto. Entretanto, o que ocorre muitas vezes, é que muitos partem do texto oral transcrito e se põem a lê-lo, ora, nitidamente retirar o texto da sua concepção oral e levá-lo para a forma escrita para depois oralizá-lo causará um estranhamento tamanho a ponto de produzir equívocos quanto à sua coesão e coerência.

2 PROPOSTAS PARA O TRABALHO COM O ORAL

Até aqui nos preocupamos em abordar e discutir questões teóricas subjacentes ao trabalho com a oralidade. Neste momento, nosso enfoque assume uma busca mais metodológica na tentativa de observar algumas propostas de sistematização para o trato com os textos orais.

2.1 A PROPOSTA DOS PCN

A primeira proposta a ser observada advém dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, visto que, como documento oficial, constituem a base de toda a prática educacional brasileira desde 1998. E no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, trouxeram para dentro das nossas escolas um suporte teórico bastante singular e relevante, que continua atualizado e servindo como referência a inúmeras pesquisas e estudos.

Fundamentados na tríade uso-reflexão-uso, os PCN propõem que a escola desenvolva práticas de oralidade contempladas tanto no próprio universo escolar como nas esferas formais da vida pública. Para isso, a metodologia deve ser orientada pelas práticas de escuta e produção de textos orais.

No tocante à prática de escuta dos textos orais, organizamos o quadro a seguir com base nas sugestões de trabalho feitas pelos PCN:

Quadro 1: Prática de escuta de textos orais

PRÁTICAS DE ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	
Alimentação temática = constituição de um conhecimento mínimo sobre o tema a partir de informações dadas pelo professor e pelos alunos (conhecimento prévio)	
ESCUA ORIENTADA	HABILIDADES ENVOLVIDAS
<ul style="list-style-type: none"> • De textos em situações autênticas; • De textos gravados, integral ou parcialmente, produzidos em situações autênticas; • De textos gravados de um mesmo gênero em contextos situacionais diversos; • De textos produzidos pelos próprios alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir atentamente; • Utilizar a escrita como recurso, na elaboração de anotações, com vista à compreensão e/ou intervenção; • Desenvolver capacidade crítica em relação ao que está sendo dito; • Comportar-se adequadamente em função do gênero textual.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (2001)

Mediante a constituição de um *corpus* de textos modelizadores, construído a com base na observância do quadro proposto acima, o processo de produção dos gêneros orais deverá pautar-se pelos seguintes direcionamentos refletidos no quadro a seguir:

Quadro 2: Prática de produção de textos orais

PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	
Ponto de partida	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos prévios dos alunos; • <i>Corpus</i> de textos modelizadores.
Organização do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto escolar
Método	<ul style="list-style-type: none"> • Propostas de atividades relativas ao gênero escolhido; • Estudo do gênero em suas especificidades de forma progressiva e crescente em complexidade; • Realização de novas atividades visando à utilização do conhecimento adquirido após o estudo do gênero.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (2001)

A proposta dos PCN, como veremos a seguir, se baseia no modelo didático proposto pelos suíços Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly para o ensino do francês oral, um modelo denominado como sequências didáticas.

2.2 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY

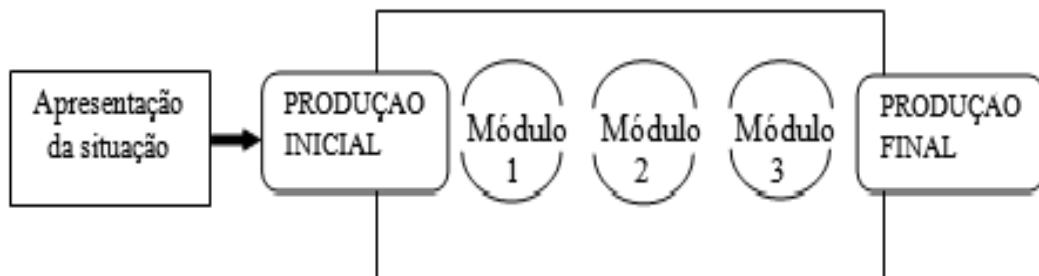
O trabalho com gêneros textuais em sala de aula requer um planejamento antecipado, a delimitação de objetivos, a escolha do gênero, a preparação de uma metodologia, recursos, etc. Afinal, não adianta só a vontade de ensiná-los, há que se usar um método de ensino previamente estudado e compreendido.

Um dos métodos de trabalho com os gêneros, tanto orais quanto escritos, que ficou bastante conhecido foi o proposto por Joaquim Dolz, Michéle Noverraz e Bernard Schneuwly, denominado de “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”.

O modelo proposto pelos autores visa o ensino fundamental no Francês e defende que o ensino dos gêneros orais e escritos tanto é desejável quanto possível. De acordo com os autores, “sequência didática [é] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Considerando os gêneros como “instrumentos” que possibilitam a comunicação e a aprendizagem do indivíduo enquanto ser social, o modelo das sequências didáticas volta-se para situações reais das atividades humanas, precisamente as mais complexas, tanto da oralidade quanto da escrita. Com base nisso, o modelo didático visa propiciar ao aluno a oportunidade de vivenciar passo a passo a construção de um determinado gênero que, em muitos casos, é desconhecido ou mal conhecido. Para melhor compreendermos, observe-se o diagrama abaixo que ilustra o processo de trabalho com os gêneros.

Esquema 1: A sequência didática



Fonte : Dolz e Schneuwly (2004, p. 83)

Na apresentação da situação, o professor formula a atividade (oral ou escrita) a ser desenvolvida pelos alunos; em equipes os alunos decidem qual o gênero a ser produzido e os destinatários; a modalidade, o suporte (rádio, TV, papel, jornal, etc.).

Em seguida, os alunos realizam a produção inicial, de forma coletiva ou individual, orientados pelo professor. Logo após, são feitos os ajustes até a produção final. Neste momento, o texto vai sendo avaliado e reformulado quantas vezes for necessário, nisso chegamos aos processos dos módulos.

Vale ressaltar que os módulos podem ser vários ou até que se tenham esgotados os conflitos e questionamentos em relação ao gênero. Durante esse processo, são feitas avaliações em relação à prática discursiva, por exemplo: como o texto foi elaborado? A que situação foi destinado? Quem eram os destinatários? Avaliar também como se deu a seleção linguístico-textual, as estruturas sintático-morfológicas, semânticas, a coesão e a coerência, etc. Em seguida, podem ser feitas atividades de observação e análise de textos com o objetivo de avaliar se o texto foi bem produzido ou não.

Por último, temos a produção final, o ponto culminante com as sequências didáticas. Nesse momento, o aluno é chamado a pôr em prática todo conhecimento que assimilou no decorrer dos módulos. Aqui, o papel do professor é avaliar de forma somativa e não formativa. Afinal, ele constrói o texto, sabendo como fez, por que, para quem fez etc.

Após toda esta descrição do modelo das sequências didáticas, podemos notabilizar também a possibilidade de trabalho com os diferentes eixos do ensino de língua portuguesa. Durante o transcorrer desta proposta metodológica, trabalha-se com a representação da situação comunicativa, elaboração de conteúdos, planejamento e produção de texto, como também aborda-se com a gramática, a sintaxe e a ortografia. Isso não só com os textos escritos, mas também com os orais.

Outro ponto referente a essa proposta de ensino é a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, tanto orais quanto escritos. De acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p.101):

Não se deve encarar a aprendizagem da expressão como um procedimento unitário, mas sim como um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados. Não é porque se domina o processo da escrita de um texto narrativo que se domina o processo de escrita de um texto explicativo [...]

Compreender esta informação implica na consciência de que poderemos trabalhar ora com gêneros escritos, ora com os gêneros orais, ora com os dois, afinal, oralidade e escrita mantém uma relação de continuidade, num grau maior ou menor de intervenção. Além disso:

Cada gênero pode ser abordado em diferentes níveis de complexidade. [...] A repetição de gêneros a cada ano não se justifica. Entretanto, a retomada de objetivos já trabalhados, após um certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

Sendo assim, enquanto professores de língua materna devemos selecionar os textos relevantes para determinada classe, variando entre orais e escritos, como também, a cada série/ano temos que repensar os objetivos pretendidos. Isto significa que podemos trabalhar do 6º ao 9º ano o mesmo gênero de texto, entretanto os objetivos propostos para cada ano deverão ser condizentes com o nível e as capacidades individuais dos alunos.

2.3 O TRABALHO COM A FALA E A ESCRITA: UMA RELAÇÃO DE CONTINUIDADE

Ao iniciarmos essa discussão nos propusemos a buscar caminhos para o ensino da oralidade. Dentro dessa busca, tomamos os gêneros textuais orais como ponto de partida, bem como especificamos o caráter formal como requisito para a constituição desse objeto de ensino. Além disso, não deixamos de considerar que, para além da produção e compreensão dos gêneros orais formais, existem outras atividades orais igualmente relevantes no tratamento com o texto oral em sala de aula, em especial as que envolvem a oralização do texto escrito.

No entanto, é impossível não perceber a presença maciça dos gêneros escritos em nossa sociedade. Logo, pensar um ensino do oral sem nenhuma interferência da escrita torna-se uma ideia insustentável. A escrita está presente em nossas vidas, portanto, seja qual for a proposta de trabalho com os gêneros orais formais a que nos propusermos realizar para o ensino de língua portuguesa, esta deverá levar em conta a relação com a escrita.

Sobre isso, Dolz e Schneuwly (2004) apontam para a existência de dois tipos bem distintos de oral, um tipo como mais “espontâneo” associado à interação dialogal imediata e improvisada e outro, cuja origem é encontrada na escrita, configurando-se como uma “escrita oralizada”. A visão desses extremos permite considerar que, entre ambos situa-se uma diversidade de textos orais mais ou menos planejados, controlados, perpassados pela escrita, enfim.

Em consonância com este pensamento, Koch (1997, p. 02) também afirma:

O que se verifica, na verdade, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Logo, não é possível analisar a relação que se estabelece entre o texto oral e o escrito sob a ótica dicotômica, mas sim considerar que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 37).

No dia a dia, exemplos dessa relação de continuidade não faltam. Um exemplo próximo se encontra dentro da própria escola, a aula dada pelo professor transita entre o oral e o escrito frequentemente ao oralizar textos do livro didático ou produzi-los a partir de suas próprias palavras, valendo-se, para tanto, de especificidades do texto oral, pausas, hesitações, reformulações, simultaneidades, etc.(CAVALCANTE E MARCUSCHI, 2007).

Outro exemplo cabível é o de um repórter realizando uma entrevista. Um gênero oral bastante comum no meio midiático. Mas, se pensarmos bem, com certeza esse repórter deve ter planejado essa entrevista, elaborado um roteiro de perguntas, feito anotações com informações relevantes a respeito do seu entrevistado, e se observarmos mais um pouquinho poderemos chegar ao seguinte fato, se o repórter for enviado por um jornal impresso sua entrevista será publicada, mas se, por acaso, o destino for a mídia radiofônica ou televisiva o gênero manterá seu meio e sua concepção sonora e oral.

Podemos afirmar então que, pensar a presença da fala e da escrita em nossa vida é perceber que em muitas práticas se pautam ora pela tradição oral ora pela tradição escrita, contudo ambas podem coexistir harmoniosamente dentro de um mesmo domínio discursivo, tais como o escolar, o jornalístico, o jurídico, etc., sem que uma invalide a outra ou se sobreponham.

Sugestões relevantes para o trabalho com o texto oral na sala de aula podem ser encontradas em Fávero, Andrade e Aquino (2007) e Marcuschi (2008). As duas propostas tem como foco principal a relação fala e escrita, o estudo do texto oral e sua relação com o texto escrito se caracterizam como esclarecedores tanto para uma modalidade quanto para a outra. Diante disso, o texto oral se apresenta, em outras palavras como um ponto de partida, ao passo que o texto escrito, um ponto de chegada.

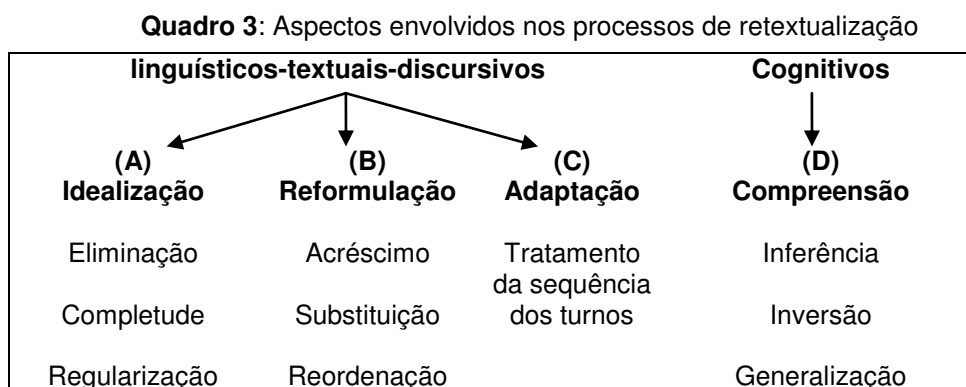
Em Fávero, Andrade e Aquino (2007), encontramos sugestões de atividades que podem ser assim resumidas:

- Atividades de transcrição do texto oral;
- Retextualização da fala para escrita;
- Detecção de marcas de oralidade no texto escrito (jornalísticos e crônicas);
- Análise do grau de formalidade e informalidade dos textos orais comparados aos escritos;

As atividades, segundo as autoras, devem ser realizadas, primando pela observação dos textos dos alunos, a partir do estudo do texto oral em suas especificidades, seguido por atividades com o texto escrito, com o mesmo objetivo. Além disso, elas destacam ainda que um fator determinante para o sucesso das atividades consiste em parte, no conhecimento que o professor dispõe sobre o texto falado e o escrito. Porém, em suas sugestões de atividades, as autoras se limitam a abordagem do tópico discursivo (no texto falado) e ao parágrafo (no texto escrito) como “dois elementos estruturadores dos textos” a serem considerados nessa linha de trabalho.

Das atividades citadas acima, Marcuschi (2008), se detém especificamente ao processo de retextualização. De acordo com o autor, retextualização é uma prática comum e refere-se ao processo de passagem/transformação de um texto em outro, realizado pelo uso de determinadas operações, podendo ser observada em quatro tipos diferentes: a) fala – escrita (entrevista oral – entrevista impressa); b) fala – fala (conferência – tradução simultânea); c) escrita – fala (texto escrito – exposição oral); d) escrita – escrita (texto escrito – resumo).

Ao observar o processo de transformação, mais claramente os aspectos cognitivos, linguísticos textuais e discursivos envolvidos na passagem do texto falado para o texto escrito, o autor estabelece um quadro contendo os seguintes aspectos identificados no processo de retextualização:



Fonte: Marcuschi (2008, p. 69).

As atividades de idealização se constituem no apagamento de todas as marcas exclusivamente interacionais, como hesitações, correções, repetições, marcadores conversacionais, descontinuidades sintáticas e truncamentos. Pode ser

concebida, como nos diz Marcuschi (2008), como uma espécie de higienização do texto. Já as atividades de reformulação ou transformação, abrangem o processo de retextualização propriamente dito, compreende-se nesse momento uma série de operações, substituição de termos, geralmente sinônimos, mais ou menos formais, acréscimos ou redução de termos, bem como a reordenação sintática. O tratamento aos turnos de fala ocorre, por exemplo, quando o texto retextualizado possui mais de um enunciador, é caso dos diálogos, em entrevistas, aulas, exposições, debates, etc.

Tais atividades, porém, não se caracterizam pela linearidade ou regularidade durante o processo, e dos quatro blocos apresentados, a compreensão perpassa todos os outros, afinal para que consigamos dizer de outra forma aquilo que ouvimos de alguém, mudando muitas vezes o gênero, temos necessariamente que ter compreendido o que nos foi transmitido.

Adotar essa perspectiva, conforme nos dizem Crescitelli e Reis (2011), supõe uma condução reflexiva do trabalho por parte do professor para que o aluno não só identifique as diferenças entre o texto oral e o escrito, mas também assimile os diferentes modos de organização, compreendendo que ambas são válidas e possuem suas especificidades, não se justificando, portanto, nenhuma ideia de superioridade nesta relação, fato que servirá como recurso especial, pois ao formular seus textos tanto orais quanto escritos, os alunos poderão valer-se desse conhecimento e utilizá-lo de forma a aproximar ou afastar as especificidades de cada texto.

Igualmente, Milanez (1992), em seu texto *Pedagogia do Oral* reflete sobre a problemática do ensino da oralidade e propõe que se realize um trabalho pautado em objetivos bem definidos, orientado pelas diversidades e especificidades do texto oral. Baseada na perspectiva interacionista, e em pressupostos da Linguística textual, da Sociolinguística e da Teoria da Comunicação, a autora sugere uma série de atividades e exercícios fundamentados na relação do continuum fala escrita, preocupados, sobretudo em mostrar os diferentes registros da língua, os graus de formalidade e informalidade, a função sociocomunicativa dos textos, a adequação a situação comunicativa em virtude dos objetivos pretendidos, dos interlocutores, enfim.

Todavia, de forma a alertar seus leitores, Milanez (1992) afirma que não existem receitas prontas ou mágicas para este trabalho, tudo irá depender entre

outras coisas, dos conhecimentos sobre a língua, seu funcionamento, variação, registros e usos que se tem em mente.

Nesse sentido, as atividades propostas podem se organizar em duas partes: I. Confronto entre escrita e oralidade (estudo das especificidades do texto oral; estudo das especificidades do texto escrito; identificação dos recursos do texto oral) II. Treinamento oral/escrito (retextualização da fala para a escrita e vice-versa; atividades orais formais; identificação dos recursos do texto escrito).

Como podemos perceber boa parte dos autores apresentados nesta seção apostam enormemente nas atividades de retextualização do texto falado para o escrito. De acordo com Milanez (1992), uma atividade de extrema importância para as elocuições formais, pois em suas observações, uma das principais dificuldades apresentadas pelos alunos referia-se justamente a essa passagem, ou “tradução”, como a autora denomina, do escrito para o falado, ou vice-versa.

Outras sugestões da autora, dizem respeito à prática de leitura em geral e à participação dos alunos em eventos intelectuais e artísticos diversos, visto que sua proposta está focada nas atividades de elocução formal, há por parte da pesquisadora uma preocupação com o conhecimento de mundo de seus alunos e com o uso da variedade oral culta, a fim de que esses possam ter subsídios suficientes para fundamentarem suas falas quando for necessário. Contudo, mesmo seu enfoque residindo nas elocuições formais, autora ressalta o caráter da variação tanto na fala quanto na escrita, e sugere como referência os grupos definidos por Chafe (1982): a escrita formal, a fala formal, a escrita informal e a fala informal.

De forma a resumir o que foi exposto nesse capítulo, defendemos a ideia de que todas as abordagens metodológicas apresentadas são válidas e igualmente relevantes para o ensino do oral nas escolas, por isso acreditamos que elas podem coexistir de forma integrada em projetos e atividades escolares.

3. DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo constitui a apresentação do processo de pesquisa empreendido para a consecução do nosso trabalho, cujo objetivo geral consiste em analisar as propostas de atividades presentes nos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental para o trabalho com a oralidade, em especial dos gêneros orais formais. Para responder ao objetivo proposto, nossa pesquisa caracteriza-se por seu caráter inicialmente exploratório, podendo também ser classificada enquanto pesquisa documental de abordagem quantiquantitativa.

Segundo Severino (2007, p. 123), no que diz respeito aos objetivos do pesquisador, a pesquisa exploratória “[...] busca apenas levantar informações sobre determinado objeto, delimitando um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Já, no tocante a natureza das fontes, a pesquisa documental pode ser compreendida, também conforme Severino (2007), como a que recorre a documentos diversos, nem sempre escritos, mas que apresentam um conteúdo com pouco ou nenhum tratamento analítico, isto é, constituindo fontes primárias, a partir das quais o pesquisador desenvolverá seu trabalho de investigação, em nosso caso os documentos analisados foram os livros didáticos.

Quanto à abordagem empregada, mesclamos os princípios quantitativos e qualitativos, por acreditar na complementaridade dos procedimentos e na possibilidade de melhor compreensão do problema investigado. Assim, é preciso apontar algumas considerações sobre as abordagens utilizadas, denominadas por alguns autores como métodos. Para Richardson (2008, p. 70), por exemplo:

O método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.

Prodanov (2013, p. 70), ao falar sobre a abordagem qualitativa afirma que:

[...] A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A partir dessas definições, organizamos os procedimentos metodológicos em quatro etapas: i) seleção das amostras para constituir o corpus da pesquisa; ii) consulta ao Guia do PNLD 2014 e ao Manual do Professor de cada volume; iii) identificação e quantificação das atividades destinadas ao ensino da oralidade e a produção dos gêneros orais; iv) análise do tratamento didático dado à produção dos gêneros orais formais.

A seleção dos livros para a pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: a) todas as coleções precisavam estar presentes na seleção do PNLD 2014; b) das 12 coleções avaliadas e aprovadas pelo PNLD, observamos as cinco mais distribuídas em todo território nacional, contabilizando, para tanto, as que ultrapassaram a casa de um milhão de exemplares. Além disso, nossa opção por avaliar apenas os volumes do 6º ano de cada coleção fundamenta-se em nossa preocupação com os índices de reprovação escolar desta série/ano, as quais de acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira) de 2007 a 2012 (pois as informações referentes ao ano 2013 ainda não estavam disponíveis para consulta) foram sempre maiores quando comparadas aos outros anos do ensino fundamental. E, diante desse quadro nada animador, acreditamos que a área de Língua Portuguesa pode ser decisiva para mudar essa realidade.

Os livros que subsidiaram a formação do corpus desta pesquisa pertencem às seguintes coleções: Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2012) Projeto Teláris (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI, 2012) Vontade de Saber Português (ALVES E BRUGNEROTTO, 2012) Jornadas. Port (DELMANTO E CARVALHO, 2012) Singular e Plural (FIGUEIREDO, BALTHASAR E GOULART, 2012).

A consulta ao Guia do PNLD (2014) foi realizada com o intuito de conhecer qual a avaliação do programa em relação ao que as coleções escolhidas em nossas análises mencionam a respeito do ensino da oralidade. Tal consulta se deve ao fato de acreditarmos na credibilidade da avaliação feita pelo programa que foi criado em 1929 e de lá para cá veio se aperfeiçoando e se tornou uma referência de qualidade para a produção de livros didáticos no Brasil. Entretanto, é válido ressaltar que o Guia (PNLD) analisa a coleção em todos os seus volumes. Portanto, o parecer dele quanto ao lugar da oralidade não é específico e sim global. Logo, se a menção à obra é positiva ou negativa ou independente, consideramos seu parecer, porém não como algo determinante em nossa análise.

Assim, dentro do Guia do PNLD (2014), nosso foco foram os quadros esquemáticos elaborados pelos avaliadores e os comentários relativos ao eixo da oralidade. Nos quadros esquemáticos relativos a cada coleção são destacados os pontos fortes e fracos da proposta de trabalho da coleção, bem como o que se destaca dentre as propostas, seguidos da programação do ensino e de um comentário sobre o MP.

Após a consulta ao Guia foi a vez de consultar o Manual do Professor de cada volume escolhido. Nesse momento, procuramos averiguar se havia menção ao trabalho com a oralidade no MP, e em caso positivo, qual seria a visão teórica metodológica a orientar essa proposta.

No terceiro momento, empreendemos um trabalho de caráter mais quantitativo. Esta seção inicialmente foi pensada com foco apenas nas atividades voltadas para os gêneros orais formais, os quais devem ser o objeto de ensino nas salas de aula, tal como preconizado pelos PCN. Entretanto, no transcorrer de nossas leituras e durante a elaboração da discussão teórica, percebemos que o ensino da oralidade deve, sem dúvida, propiciar ao aluno o contato com o oral formal, mas para isso concorrem também, num grau de importância considerável, outras atividades circunscritas no âmbito da oralidade, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004).

Sendo assim, nossa missão foi a de identificar e quantificar as propostas de atividades orais, tanto as que envolviam a produção dos gêneros orais, quanto as que envolviam outras práticas de oralidade, tais como oralização do texto escrito, trabalho com a variação, etc. Destarte, convém mencionar que só foram quantificadas as atividades que possuíam orientação explícita do MP ou dos enunciados das atividades para serem realizadas oralmente. Fazer esse levantamento mais abrangente nos propiciou um contexto mais amplo e seguro para sustentar nossas considerações ao final da pesquisa.

Para fazer esse levantamento nos orientamos pelo modelo encontrado em Leal, Brandão e Lima (2012) realizado na mesma linha temática a que nos propomos: investigar o trabalho com a oralidade no LDLP. A pesquisa realizada pelas autoras tinha como objeto de análise o LDLP do 3º ano do ensino fundamental e buscou quantificar e avaliar as atividades orais referentes aos seguintes eixos: a) oralização do texto escrito; b) reflexões sobre variação linguística, vocabulário e

relações entre fala e escrita; c) produção e compreensão de gêneros informais/coloquiais; d) produção e compreensão de gêneros secundários.

Após serem identificadas, as propostas foram quantificadas e os números obtidos foram convertidos em porcentagens. Na tentativa de ilustrar melhor as informações, tabelas foram elaboradas, analisadas e discutidas.

Na quarta e última etapa, nosso olhar se volta para o tratamento didático dos gêneros orais formais no LDLP. Como base para essa etapa, escolhemos observar o trabalho com as capacidades de linguagem, assim como propõem em seus estudos Barros-Mendes e Padilha (2008).

A noção de capacidades de linguagem se origina dos estudos Dolz, Bronckart e Pasquier e, segundo Schneuwly e Dolz (2004), diz respeito à aptidão que o falante/aprendiz possui de, em um dado momento de interação, produzir um gênero observando as características do contexto e do referente (capacidade de ação) para então, mobilizar modelos discursivos (capacidade discursiva) mais adequados, tendo que dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas subjacentes ao gênero (capacidade linguístico-discursiva).

3.1 CONHECENDO O OBJETO DE PESQUISA

O primeiro livro avaliado faz parte da coleção *Português: Linguagens*, conforme apresentado anteriormente. O volume do 6º ano conta com um total de 865.061 exemplares espalhados pelas escolas brasileiras. Sua estrutura está organizada em torno de 4 unidades, cada qual contendo quatro capítulos, sendo o último capítulo de cada unidade um projeto de classe intitulado *Intervalo*, cujo objetivo principal é propiciar a produção textual escrita. Cada capítulo apresenta essencialmente cinco seções, porém não de forma homogênea em todos os capítulos.

O segundo livro, por sua vez, está inserido na coleção do *Projeto Teláris* e possui 565.445 exemplares distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático. Igualmente ao primeiro livro, apresenta 4 unidades, mas com 2 capítulos cada. Ao final das quatro unidades traz um projeto de leitura, cuja ênfase está nos textos de ordem narrativa.

O terceiro exemplar analisado nesta pesquisa pertence à coleção *Vontade de Saber Português* e de acordo com o PNLD (2014) teve 524.595 unidades

distribuídas pelo país. A organização gira em torno de 6 unidades, subdivididas em 2 capítulos cada uma.

O quarto livro da lista encontra-se na coleção *Jornadas. Port*, ao todo foram distribuídos 366.200 exemplares deste volume nas escolas brasileiras. São 8 unidades contendo 2 capítulos cada uma.

O quinto e último livro faz parte da coleção *Singular e Plural* e chegou até as nossas escolas com um total de 340.587 unidades. Sua organização interna se diferencia dos demais ao propor um formato em cadernos específicos de aprendizagem. Ao todo são 3 cadernos: a) Caderno de leitura e produção; b) Caderno de prática de literatura; c) Caderno de estudos de língua e linguagem. No primeiro caderno são 3 unidades com 6 capítulos, no segundo caderno temos 01 unidade com 2 capítulos e, por fim, no terceiro caderno, 3 unidades e 9 capítulos.

3.2 UM OLHAR PARA O GUIA DO PNLD (2014) E UMA VISITA AO MANUAL DO PROFESSOR (MP)

Após a descrição da estrutura dos exemplares analisados, nosso próximo passo consiste em consultar dois posicionamentos relevantes para a avaliação das propostas de cada coleção para o trabalho com a oralidade, as considerações do Guia do PNLD (2014) e as considerações do Manual do Professor. Optamos por esta leitura por acreditar que são visões diferenciadas que incidem sobre o mesmo objeto, podendo ou não convergir e isto servirá de parâmetro para as nossas colocações.

De acordo com o Guia do PNLD (2014), o segundo segmento do ensino fundamental é um momento de aprendizagem diferenciado, seja pelo nível do alunado que recebe ou pelo que se espera desse alunado ao final dessa etapa. Com base nisso, o Guia afirma que o foco principal do ensino de língua materna, nessa etapa, deve voltar-se para o maior contato do aluno com a cultura escrita, entretanto, a oralidade tem seu espaço garantido. A esse respeito, as coleções são avaliadas pelo Guia, tendo em vista os seguintes critérios (PNLD, 2014, p. 19): a) recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos; b) valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio; c) propiciar o desenvolvimento das capacidades e das formas

discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

Coleção Português: Linguagens

No quadro esquemático da coleção *Português: Linguagens*, o trabalho com a oralidade não aparece com destaque positivo nem tampouco negativo, em outro trecho, porém, do Guia do PNLD (2014), menciona-se que, embora as propostas destinadas à oralidade apareçam em pouca quantidade, trazem para o aluno uma boa contribuição no tocante a inúmeros aspectos da produção e escuta dos gêneros orais públicos formais, tais como abordagem de contextos e funções, uso de recursos linguísticos e extralinguísticos, orientação para planejamento e execução de atividades orais, bem como exploração de atividades de escuta, apresentações teatrais e ênfase aos gêneros da ordem do argumentar.

Como dito anteriormente, a avaliação do Guia é global e não específica, portanto, podemos observar que dentro dos quatro volumes da coleção *Português: Linguagens*, não há destaque para a oralidade, mas ela também não é excluída totalmente desta avaliação. É válido observar que, para os quatro anos do ensino fundamental, as atividades com a oralidade são classificadas como pouco numerosas.

Consultando o MP do volume do 6º ano dessa coleção, não encontramos nenhuma seção ou tópico destinado a explicar a visão que os autores têm do trabalho com a oralidade. Entretanto, durante a leitura, encontramos passagens mencionando a prática oral. No tópico *Leitura Expressiva do Texto*, por exemplo, a prática de oralização do texto escrito, sob a forma de leituras dramatizadas ou jogralizadas aparece como atividade propícia ao trabalho com os elementos extralinguísticos, como pausas, entonação, altura da voz, etc. E em um subtópico, pertencente ao tópico mencionado anteriormente, o gênero *discussão* aparece como prática oral preocupada em desenvolver a argumentação oral do aluno. Porém, os autores fazem questão de esclarecer que são conscientes de que esta é uma atividade oral não sistematizada, pois as discussões fluem naturalmente a partir do trabalho com a leitura e afirmam que “não cabe a ela, portanto, o estudo sistematizado dos gêneros orais, que é feito em uma seção específica, intitulada Produção de texto” (COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 2012, MP, p. 9).

Sobre a prática de produção de textos, é interessante destacar que os autores, entre outras teorias utilizadas na obra, como eles mesmos afirmam, tem um interesse especial pela teoria dos gêneros do discurso. Nesse sentido, apontam as contribuições de Bakhtin, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean Paul Bronckart e August Pasquier, os quatro últimos representantes da corrente teórica denominada interacionismo sóciodiscursivo, uma vertente originada a partir do interacionismo social, cujo principal representante é Vygotsky.

Coleção Projeto Teláris

A coleção Projeto Teláris aparece no quadro esquemático do Guia do PNLD (2014) com menção negativa ao trabalho com a oralidade tendo em vista a pouca diversidade no trato com as práticas orais. O Guia afirma que, embora haja um trabalho sistemático e regular com os gêneros orais ao longo de toda coleção, o foco da obra está apenas nas competências expositivas e argumentativas dos falantes, não propiciando aos alunos um contato com outros gêneros. Além disso, os avaliadores mencionam em outras passagens do Guia, a falta de orientação quanto ao planejamento na produção de gêneros orais e a falta de uma maior sistematização das variedades orais da língua.

Observe-se que, segundo o Guia, o critério utilizado para classificar a oralidade como ponto fraco da coleção, não está na falta de trabalho com os textos orais, mas, na pouca diversidade textual apresentada, na falta de orientação nas produções e na pouca ênfase nas variedades orais da língua.

Em consulta ao MP do volume do 6º ano dessa coleção, observamos que a coleção adota os gêneros textuais como princípio orientador das suas práticas de ensino. Além disso, encontramos uma forte preocupação com as práticas de oralidade e de escuta de textos, pois "... hoje constituem-se como parte fundamental para formar os alunos, exigências essenciais para melhor interagir em um mundo pautado pelas mais diversas modalidades de comunicação" (COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS, MP, 2012, p. 13). O MP defende ainda o ensino da língua falada a partir de suas especificidades ao lado da língua escrita na sala de aula.

Há nesta coleção uma grande preocupação com o estudo da oralidade e/ ou com o desenvolvimento da língua falada. Além da reflexão sobre as marcas específicas de oralidade e da sistematização de alguns princípios

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

Guiados por este pensamento, os autores ancoram suas propostas nas postulações bakhtinianas sobre dialogismo e gêneros do discurso, assim como na primeira coleção também buscam amparo no interacionismo sóciodiscursivo de Dolz e Schneuwly, dos quais trazem para a coleção propostas de um trabalho com as sequências didáticas e o estudo dos gêneros em progressão espiral, além de considerar as contribuições dos estudos sobre o letramento.

Coleção Vontade de Saber Português

Como terceira coleção mais distribuída pelo PNLD (2014) no país, a coleção *Vontade de Saber Português* figura no Guia com uma menção positiva ao trabalho com a oralidade. No quadro esquemático do Guia, o ponto forte da coleção encontra-se na articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e oralidade, bem como na diversidade de gêneros e nas orientações detalhadas para a produção de textos orais e escritos. Na análise da obra, feita pelo Guia, o eixo da oralidade encontra-se assim avaliado:

As atividades sobre oralidade buscam uma articulação com as leituras feitas, com a produção dos textos escritos, com o estudo da linguagem e com o que já foi trabalhado nos volumes anteriores, deixando visíveis a progressão e a sistematização de estratégias e procedimentos adotados. Atenção especial é dispensada à produção de gêneros orais formais, em que o estudante é preparado para falar em público, apresentar opiniões e argumentar. No entanto, apesar da articulação com os demais eixos, a exploração desse eixo é quantitativamente inferior à observada nos outros. Mesmo que nas subseções do eixo da “Leitura” intituladas “Conversando sobre o texto” e “Discutindo ideias, construindo valores” o estudante tenha de manifestar-se oralmente, em cada volume há apenas cinco atividades sistematizadas, cujos objetivos se centram exclusivamente no desenvolvimento da competência oral: aquelas propostas na seção “Produção oral”. (Guia PNLD, 2014, p.118-119)

Contudo, mesmo avaliando positivamente o eixo da oralidade, o Guia ainda faz uma ressalva quanto à quantidade de atividades destinadas à produção dos

gêneros orais formais, afirmando que, por apresentar apenas cinco atividades sistematizadas, esse eixo acaba por apresentar-se inferior aos demais.

Passando à leitura do MP do 6º ano da coleção, encontramos um tópico bastante sucinto intitulado “A produção de gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa”. Baseados nas orientações dos PCN, os autores ressaltam a importância do trabalho com a oralidade, principalmente como meio para a prática da cidadania, e o papel da escola de assumir para si tal prática. Entretanto, no restante do tópico, o MP limita-se a destacar alguns aspectos da relação fala e escrita, citando para tanto autores como Mattoso Câmara Júnior (1986) e Marcuschi (2001), como também menciona uma preocupação com o estudo das variedades orais da língua portuguesa e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, especialmente na mudança de atitudes relacionadas ao preconceito linguístico.

Quanto às teorias que fundamentam essa visão do MP, de forma muito superficial, devido à falta de indicações no manual, podemos afirmar que se trata de uma perspectiva sociointeracionista, uma vez que adota a perspectiva bakhtiniana de trabalho com os gêneros do discurso e aborda a relação fala e escrita do ponto de vista da variação.

Coleção Jornadas. Port

Chegamos então à quarta coleção, *Jornadas. Port*, que aparece no Guia do PNLD (2014) com uma menção negativa ao seu trabalho com a oralidade. Nas palavras dos avaliadores, o ponto fraco da coleção está na redução do trabalho com a oralidade às práticas informais como troca de ideias. Sobre isso, o Guia esclarece:

O ensino da oralidade é organizado por meio de atividades que possibilitam, em geral, a troca e a discussão de ideias e, de modo menos presente, o desenvolvimento da capacidade de escuta atenta e de produção de gêneros orais. Nas atividades de produção, embora não sejam exploradas de modo consistente a retextualização e a relação entre as modalidades oral e escrita da língua, são oferecidos subsídios temáticos e textuais, além de orientações quanto ao planejamento, à construção da textualidade e à revisão/avaliação do texto. (GUIA PNLD, 2014, p.65)

Em seu Manual do Professor, no entanto, o trabalho com a oralidade é pensado como parte da prática de ensino e é visto como um aliado no

desenvolvimento de habilidades verbais, pessoais e interpessoais básicas, além de desenvolver as capacidades de fala e escuta. Nessa perspectiva, os autores afirmam uma visão de trabalho com a oralidade a partir de duas linhas: a) como objeto de ensino através dos gêneros textuais; b) como estratégia de aprendizagem, por propiciar a interação dos alunos entre si e com o professor.

Outra preocupação identificada no MP e que o Guia toma como falha refere-se à relação entre fala e escrita. Sobre esse eixo, a proposta de trabalho no MP concentra-se nas especificidades do texto oral, enfocando logo de início traços fonético-fonológicos da língua, a relação entre a pontuação gráfica e as pausas orais, o trabalho com aspectos prosódicos da língua, tais como entonação, ritmo, acentuação, estudo de recursos extralinguísticos (melodias, pausas, gestos, troca de olhares, postura, etc.).

Como vimos mais acima, as autoras escolhem os gêneros textuais como objeto de ensino e, para tanto, fundamentam tal escolha nas contribuições do interacionismo sóciodiscursivo de Dolz, Schneuwly e Vygotsky e nas contribuições dos estudos do letramento.

Coleção: Singular e Plural

A nossa quinta e última coleção analisada, coleção *Singular e Plural* aparece na lista do PNLD (2014) com uma avaliação negativa em relação ao eixo de trabalho com a oralidade, pois este é bem desenvolvido nos 6º anos quando comparado aos demais anos.

Ao analisar a obra no eixo da oralidade, os avaliadores emitem o seguinte parecer:

De modo integrado com os eixos de leitura e produção de textos, a **oralidade** é intensamente explorada desde a abertura das unidades, em atividades que envolvem interação em sala de aula, com estímulos para a escuta atenta e compreensiva. Tais atividades voltam-se para gêneros orais formais, para o que se apresentam orientações específicas no roteiro que constitui a subseção “Como fazer?”. Diversos gêneros orais são explorados, tais como esquete, debate, leitura dramática, entrevista e apresentação oral. (Guia PNLD, 2014, p. 108)

Dentro do MP desta coleção, a oralidade é tomada como conjunto de práticas sociais nas quais somos levados a produzir textos de diversos tipos, mais ou menos

formais, em maior ou menor relação com o texto escrito, de forma pouco ou bastante planejada. Ao pensar assim, os autores recorrem à relação oralidade e letramento, para tratar a relação fala e escrita na perspectiva de um continuum de gêneros textuais.

Na realidade, nem sempre é possível isolar um tipo de linguagem de outro. Na palestra, por exemplo, apesar de estar falando, o palestrante normalmente tem como base um texto pré-preparado para apoiar sua fala. O mesmo acontece nos telejornais ou no teatro, que contam com um roteiro escrito a ser seguido. Ou seja, nas situações, apesar de orais, estes gêneros estão intrinsecamente ligados à linguagem escrita que, em geral, lhes serve de apoio. (COLEÇÃO SINGULAR E PLURAL, 2012, MP, p. 8)

Com base nesse pensamento, os autores esclarecem que não há dentro do volume momentos específicos para abordar a produção oral, mas que, no transcorrer de cada livro, as propostas de produção de textos orais vão sendo articuladas e integradas às demais, em consonância com o eixo da leitura e da escrita.

Além disso, encontramos no MP, apontamentos sobre os procedimentos quanto à produção de gêneros orais. A visão apresentada aqui aponta para a consideração das especificidades de produção desses gêneros, no momento do planejamento, por exemplo, entram em cena o *que dizer e como dizer*. Nesse caso, o MP aponta para o uso da escrita como apoio, para as características próprias do gênero, como também para a adequação da linguagem, a coesão e coerência do texto e cita ainda os aspectos prosódicos e cinésicos envolvidos. Por fim, considera o fato de o texto oral ter o momento de produção concomitante ao de execução e afirma a necessidade da preparação por meio de ensaios que auxiliam na reelaboração da fala.

3.3 O QUANTITATIVO DE GÊNEROS ORAIS E ATIVIDADES COM A ORALIDADE PROPOSTAS PELOS LDLP

No terceiro momento de nossas análises, realizamos um levantamento quantitativo das atividades destinadas ao trabalho com a oralidade, os resultados podem ser resumidos conforme a tabela a seguir:

Tabela 1– Frequência de atividades no eixo da oralidade por coleção

Coleção	Frequência
A- Português Linguagens	91
B- Projeto Teláris	101
C- Vontade de Saber Português	139
D- Jornadas. Port	132
E- Singular e Plural	155
Total Geral de atividades	618

Fonte: Dados da Pesquisa (2014)

Como podemos observar, dos cinco volumes analisados, quatro apresentam um índice de ocorrência acima de cem, e apenas um volume aparece abaixo dessa quantidade. Porém, diante desses números, aparentemente simples, é possível perceber o quanto o eixo da oralidade ainda não constitui uma preocupação quando nos referimos às propostas dos livros didáticos. As coleções listadas acima estão organizadas baseando-se em uma ordem decrescente de número de exemplares distribuídos pelo país, sendo assim, a coleção mais distribuída em nossas escolas apresenta menor índice de atividades orais no 6º ano do ensino fundamental, ao passo que, a quinta mais distribuída aparece com o maior índice de propostas para o eixo da oralidade.

Para contabilizarmos essas atividades, seguimos o roteiro de pesquisa utilizado por Leal, Brandão e Lima (2012) ao avaliarem um LDLP do 3º ano do ensino fundamental. Para as pesquisadoras, o estudo do desenvolvimento da linguagem oral deve partir de objetivos bem definidos, que segundo elas organizam-se pelo menos em quatro dimensões: valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais.

Todas as atividades foram avaliadas e contabilizadas a partir da observação de seus enunciados, bem como das indicações do MP a respeito de como trabalhar determinada proposta. Sendo assim, só foram contabilizadas as propostas que apresentavam indicação explícita quanto sua realização de forma oral, aquelas que facultavam ao professor o modo de realização não foram contabilizadas. Vejamos mais detalhadamente a quantificação na tabela a seguir.

Tabela 2- Frequência/percentagem de atividades relativas ao ensino de oralidade por categoria

Dimensão Contemplada	Coleção A Freq.%	Coleção B Freq.%	Coleção C Freq.%	Coleção D Freq.%	Coleção E Freq.%	TOTAL
Oralização do texto escrito	6 (6,6%)	36 (35,6%)	6 (4,3%)	8 (6,1%)	7 (4,5%)	63 (10,2%)
Reflexões sobre variação linguística, vocabulário e relações entre fala e escrita	44 (48,3%)	23 (22,8%)	59 (42,5%)	59 (44,7%)	21 (13,6%)	206 (33,3%)
Produção e compreensão de gêneros informais/ coloquiais	33 (36,3%)	35 (34,7%)	68 (48,9%)	61 (46,2%)	120 (77,4%)	317 (51,3%)
Produção e compreensão de gêneros secundários	8 (8,8%)	7 (6,9%)	6 (4,3%)	4 (3%)	7 (4,5%)	32 (5,2%)
Total de atividades	91 (100%)	101 (100%)	139 (100%)	132 (100%)	155 (100%)	618 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa (2014) ¹

À primeira vista, destacam-se as práticas referentes ao uso dos gêneros orais informais, como conversas e discussões, correspondendo a 51,3% das atividades orais identificadas. Tal constatação nos mostra o quanto o trabalho com a oralidade baseada na interação dialogal está presente em nossas salas de aula, de forma significativa, esta presença não pode ser considerada como prejudicial, mas contraria a proposta dos PCN, quando percebemos que os gêneros orais formais ocupam apenas um espaço de 5% das atividades orais. Segundo os PCN (2001, p. 24):

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção de conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação de sentidos, a avaliação de processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja usuário

¹ Baseado em Leal, Brandão e Lima (2012).

competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano.

Logo após, aparecem as atividades direcionadas ao estudo e à reflexão acerca do vocabulário, que também incluem, neste conjunto, as atividades de reflexão referentes à variação linguística e à relação fala e escrita, correspondendo a 33% das propostas contabilizadas nos cinco volumes do 6º ano avaliados. Sobre essas atividades cabem algumas considerações.

Em primeiro lugar, o estudo do vocabulário não é concebido aqui como essencialmente uma atividade oral, contudo, concordamos com o que afirmam Leal, Brandão e Lima (2012), ao dizerem que as atividades que buscam a compreensão de palavras ou expressões exercem influência na compreensão e conseqüentemente na produção de textos tanto orais quanto escritos.

Em segundo lugar, é preciso deixar claro que ao contabilizarmos atividades cujo foco é a variação linguística, estamos cientes de que a variação é inerente à língua, seja na modalidade falada ou escrita, conforme Marcuschi (2007). Logo, trabalhar com atividades voltadas para o estudo das variações linguísticas não é trabalhar com a oralidade, mas, com algo que lhe diz respeito e faz parte de sua essência.

Também é preciso considerar que oralidade e escrita se apresentam em uma relação de continuum, em um grau maior ou menor de proximidade. Haja vista essa constatação, foi preciso contabilizar as atividades ditas como retextualização. Esse grupo incluiu práticas que indicavam a passagem do texto oral para o escrito.

Em quarto lugar, estão as atividades de oralização do texto escrito, ocupando 10,2% de todo o trabalho com a oralidade identificado nos cinco volumes. Entre elas foram encontradas atividades envolvendo leitura em voz alta, leitura dramatizada, jogralizada, trabalhos envolvendo canções e declamação de poesias. O trabalho com a oralização do texto escrito está enraizado na prática cotidiana dos professores, e não só os de língua portuguesa e, apesar de ser apenas realizada por meio sonoro, esta prática, contribui consideravelmente para o ensino da oralidade e das práticas orais mais formais, visto que desenvolve habilidades referentes aos aspectos prosódicos e cinésicos, citados por Dolz e Schneuwly (2004), tais como postura, entonação, gestualidade, expressões faciais, ritmo, pausas, etc.

Por fim, temos as propostas de trabalho com os gêneros orais formais, estes constituem um percentual mínimo de 5% das atividades identificadas. Observando a indicação dos PCN, aparecem nos LDLP entrevistas, debates, exposições orais, relatos, depoimentos, etc.

Assim quantificados, vejamos agora as categorias que compõem cada eixo de atividades, para termos uma visão mais específica do que está sendo efetivamente trabalhado em sala de aula com relação ao ensino da oralidade. A começar pelo eixo da oralização do texto escrito, as atividades encontradas se enquadram em quatro categorias: leitura em voz alta, leitura dramatizada, leitura jogralizada e recitação de poesias juntamente com atividades de cantoria. Conforme a tabela abaixo, temos:

Tabela 3- Frequência/percentagem de atividades de oralização da escrita²

Atividades Identificadas	Coleção A (%)	Coleção B (%)	Coleção C (%)	Coleção D (%)	Coleção E (%)	TOTAL (%)
Leitura em voz alta	2 (2,2%)	26 (25,7%)	4 (2,9%)	7 (5,3%)	4 (2,6%)	43 (7%)
Leitura dramatizada	3 (3,3%)	4 (4%)	1 (0,7%)	-	3 (1,9%)	11 (2%)
Leitura jogralizada	1 (1,1%)	3 (3%)	1 (0,7%)	-	-	5 (1%)
Recitação ou cantoria (canções e trava-línguas)	-	3 (3%)	-	1 (0,75%)	-	4 (1%)

Fonte: Dados da pesquisa (2014)³

Na tabela acima, é possível perceber o quanto a leitura em voz alta aparece significativamente em relação às demais, seguida de longe pelas atividades de leitura jogralizada e dramatizada. Trabalhos com recitações ou cantorias são mínimos, tanto que só foram encontradas em duas das cinco coleções. No volume do *Projeto Teláris* (2012, p. 94), encontramos o seguinte exemplo:

Avaliando a história:

1. Releiam a história em voz alta e verifiquem se não esqueceram:
 - De nenhum dos elementos da narrativa;

² Nota: Os valores percentuais apresentados foram calculados a partir do total geral de atividades identificadas nos LDLP, conforme a tabela 1

³ Baseado em Leal, Brandão e Lima (2012)

- De nenhum dos momentos da narrativa;
2. Releiam mais uma vez para verificar se o ritmo, a musicalidade e o jogo de significados que caracterizam a prosa poética foram assegurados.
Leitura jogralizada da história
 1. Ensaíem a leitura da história criada por vocês combinando:
 - Quem vai ler qual ou quais partes;
 - Se os dois lerão juntos algum trecho;
 - Que recurso de voz – pausas, entonações expressivas, volume maior ou menor – vocês utilizarão para dar mais ritmo à história.
 2. Aguardem as instruções do professor sobre quando, onde e para quem a história que vocês criaram será apresentada.

Essa atividade apresenta uma preocupação com os aspectos prosódicos que podem ser trabalhados a partir da prática da leitura em voz alta e jogralizada, levando em consideração as características do gênero em questão, o conto em prosa poética. Já no volume *Jornadas. Port* (2012, p. 72), a leitura em voz alta aparece mais como pretexto para outros conteúdos, como podemos perceber no seguinte exemplo:

Os sons da língua

Fonema e Letra

1. Leia em voz alta estes versos.

Na **caixa** esquecida
me espera uma **chave** de
justa medida
mas já não importa
enquanto a buscava
perdi a porta.

(Marina Colasanti. Que fim levam? In _____. Minha ilha maravilha. São Paulo: Ática, 2007.)

- a) Qual é o som que se repete nas palavras destacadas?
- b) Esses sons são representados na escrita por quais letras?

A leitura dramatizada, por sua vez, é diferente da leitura jogralizada, visto que a primeira implica uma leitura da fala de personagens específicos, assim como ilustrado no enunciado do volume *Português: Linguagens* (2012, p. 57):

Leitura expressiva do texto

Junte-se a um colega e leiam em voz alta o diálogo de Wendy e Peter Pan anterior ao momento em que a menina costura a sombra ao corpo do garoto. Na leitura, cada um representa uma personagem, procurando expressar o jeito delas e a entonação (o tom da fala) mais adequada para caracterizá-las.

Encerrando esse eixo, aparecem as atividades de recitação e/ou cantoria. Esse tipo de atividade é bastante escasso nos LDLP. Apenas em dois volumes analisados encontramos exemplos relacionados a essa categoria.

Dentre as cinco coleções, como se pode notar, há um destaque para a oralização do texto escrito, especialmente no volume do *Projeto Teláris*. Essa coleção apresenta em todos os tipos de leitura um índice de porcentagem sempre maior do que os demais. Além disso, o *Projeto Teláris* traz em suas atividades todos os tipos de realização oral da escrita, ao passo que as demais deixam uma ou outra forma sem representação.

O segundo eixo de atividades constituiu-se com base no trabalho com o vocabulário, a variação linguística e as relações entre fala e escrita. Para melhor compreender as informações e a relação de porcentagem estabelecida, elaboramos a tabela 4, contendo os índices de recorrência das atividades desse eixo.

Tabela 4- Frequência/porcentagem de atividades sobre variação linguística, vocabulário e relações entre fala e escrita⁴

Atividades Identificadas	Coleção A (%)	Coleção B (%)	Coleção C (%)	Coleção D (%)	Coleção E (%)	TOTAL* (%)
Discussão sobre o significado de palavras e/ou expressões	33 (36,3%)	13 (12,9%)	46 (33,1%)	32 (24,2%)	9 (5,8%)	133 (21,5%)
Comparação entre diferentes variantes orais	8 (8,8%)	3 (3%)	5 (3,6%)	4 (3%)	7 (4,5%)	27 (4,4%)
Comparação entre registros escritos e variantes orais	2 (2,2%)	5 (5%)	5 (3,6%)	11 (8,3%)	3 (1,9%)	26 (4,2%)
Uso da escrita como apoio à produção oral	1 (1,0%)	1 (1%)	3 (2,2%)	12 (9,1%)	2 (1,3%)	19 (3,1%)
Atividades de retextualização	-	1 (1%)	-	-	-	1 (0,2%)

Fonte: Dados da pesquisa (2014)⁵

Observando a tabela, percebemos o quanto o estudo do vocabulário é explorado, com 21,5% das atividades reconhecidas, esta prática influencia grandemente o desenvolvimento do aluno, tanto como falante, quanto como escritor. Já o trabalho com a variação, do ponto de vista comparativo entre fala e escrita,

⁴ Nota: Os valores percentuais apresentados foram calculados a partir do total geral de atividades identificadas nos LDLP, conforme a tabela 1.

⁵ Baseado em Leal, Brandão e Lima (2012).

resume-se a pouco mais de 4%. Mínimos também são as atividades voltadas para o uso da escrita no apoio a fala pública, somente 3,1%. E, espantosamente, as atividades de retextualização não chegam a meio por cento.

Na primeira categoria, foram contabilizadas atividades que propunham ao aluno a descoberta de significados de palavras ou expressões: “Na sua opinião, de acordo com o contexto, qual é o significado da expressão **nosso sangue?** (PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 2012, p. 199).

Também, para compor este eixo, foram incluídas atividades direcionadas ao estudo da variação linguística, como podemos observar ao ler os seguintes enunciados retirados do volume *Singular e Plural* (2012, p. 200):

2. O que você pode dizer sobre o modo como a tia de Mutum fala, considerando como está representado na escrita? [...]
6. Observe três palavras retiradas da fala da tia: *mar, recramá, fartando*. Veja agora essas mesmas palavras faladas e escritas de outra maneira: **mal, reclamar, faltando**.
 - a) As últimas palavras apresentadas poderiam substituir as faladas pela tia e dariam sentido ao texto?
 - b) O que os dois grupos de palavras têm de diferente?
7. Você diria que Mutum e seus tios compartilham a mesma maneira de falar a língua portuguesa? Explique.

E, para fechar este eixo, incluímos também as atividades de retextualização da fala para a escrita. Essas atividades, apresentadas com bastante propriedade em Marcuschi (2008) dizem respeito à passagem do texto oral para a forma escrita. Para citar um exemplo de retextualização, vejamos um enunciado retirado do volume *Projeto Teláris* (2012, p. 68):

1. Ouvir um “causo” ou um conto da tradição oral contado por parente ou amigo ou mesmo ouvido nos meios de comunicação.
2. Registrá-lo por escrito, atentando para:
 - A intenção do narrador: divertir, provocar suspense, criticar um comportamento ou atitude convencional;
 - As escolhas de linguagem: marcas de oralidade, informalidade, expressões regionais, espontaneidade.
 - Como a sequência dos fatos foi apresentada;
 - Como as personagens, os espaços e o tempo em que as ações se passam foram caracterizados;
 - Como registrar por escrito: entonação, alteração de voz, ritmo, pausa;
 - Uso de palavras e expressões que dão coerência à narrativa, como *e, mas, de repente, então, aí, etc.*
3. Escolher a forma final de redigir seu texto: em prosa ou em verso.

Ao final, observando os dados da pesquisa foi perceptível a superioridade das atividades destinadas ao estudo do vocabulário nas quatro primeiras coleções, apenas na quinta coleção este número aparece abaixo de dez ocorrências. Outro ponto que merece ser observado é que todos os volumes avaliados apresentaram atividades de reflexão sobre a variação linguística, diferentemente das atividades de retextualização, que só foram identificadas em três coleções. Mais uma vez, a coleção B, *Projeto teláris*, contém exemplos de todas as atividades, porém desta vez seguida pelas coleções C e D, *Jornadas. Port e Singular e Plural*.

O terceiro eixo ao qual nos detivemos na classificação das atividades foi composto pelo trabalho com os gêneros orais informais/coloquiais, isto é, aqueles perpassados pela prática da interação dialogal em sua essência, como conversas e discussões coletivas. Neste grupo, também se incluíram as interpretações orais do texto verbal e não verbal.

Tabela 5- Frequência/percentagem referentes às atividades voltadas para prática dos gêneros conversa/discussão⁶

Atividades Identificadas	Coleção A (%)	Coleção B (%)	Coleção C (%)	Coleção D (%)	Coleção E (%)	TOTAL* (%)
Conversa sobre o tema	14 (15,4%)	13 (12,9%)	28 (20,1%)	29 (22%)	62 (40%)	146 (23,6%)
Interpretação oral do texto (verbal e não verbal)	1 (1,1%)	8 (7,9%)	26 (18,7%)	17 (12,9%)	37 (23,8%)	89 (14,4%)
Conversa com os colegas para a realização de atividades ou para a avaliação de atividades já feitas	18 (19,8)	14 (13,9%)	14 (10,1%)	15 (11,4%)	21 (13,6%)	82 (13,3%)

Fonte: Dados da pesquisa (2004)⁷

Sendo assim, encontramos três tipos de atividades, de acordo com Leal, Brandão e Lima (2012). O primeiro é denominado conversa sobre o tema, esse tipo de atividade se configura pela interação coletiva orientada pelo professor,

⁶ Nota: Os valores percentuais apresentados foram calculados a partir do total geral de atividades identificadas nos LDLP, conforme a tabela 1.

⁷ Baseado em Leal, Brandão e Lima (2012).

geralmente é realizada antes do início de uma nova unidade ou capítulo, ou então antes de um texto, caracterizando-se como o levantamento de conhecimentos prévios, pautado sobre a opinião do aluno, levando em consideração o que ele acha ou sabe sobre o assunto mencionado, suas leituras e vivências. Por exemplo:

Trocando ideias

1. Você deve ter muitos colegas na escola, na vizinhança, no bairro, E amigos? Você tem muitos? Entre eles, há algum que você admire por um motivo especial? Conte para os colegas.
2. O personagem Jairinho tinha um melro que ele estimava muito. E você? Tem ou já teve um animal de estimação? Qual a importância dele pra você? Se você nunca teve, qual gostaria de ter?
3. Alguma vez você já teve de lidar com a perda de um animal de estimação?
4. Você concorda com o pensamento da mãe do narrador de que é bom a gente “prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram”? Por quê? (PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 2012, p. 136)

O segundo tipo é a compreensão/ interpretação oral dos textos, verbais ou não verbais, para diferenciar esta atividade da anterior foi preciso estabelecer um critério, tendo em vista que muitas vezes ambas se mesclam em meio a uma atividade. Porém, tomamos a interpretação/compreensão oral a partir da relação com um texto específico, visando à exploração e a construção de ideias com base nele, assim na interpretação oral, as questões se voltam à exploração do gênero em suas especificidades, conteúdo temático, composição e estilo. O enunciado retirado do volume *Jornadas. Port* (2012, p. 47) consegue ilustrar essa atividade.

Provocando o olhar

Observe a capa da revista reproduzida ao lado.

1. Qual a finalidade de uma capa de revista?
2. Pela capa, essa revista se dirige a crianças, adolescentes ou adultos? Justifique sua resposta.
3. A capa da revista contém apenas imagens?
4. Personagens como as dessa capa são características de um estilo de histórias em quadrinhos que teve origem em outro país.
 - a) Você sabe que país é esse? Que elemento do texto verbal confirma sua resposta?
 - b) Como são chamadas as revistas em quadrinhos que apresentam personagens como essas?
 - c) Existe uma diferença curiosa entre a forma como se faz a leitura dessas revistas em seu país de origem e como nós fazemos. Você sabe qual é?
5. Com que finalidade são publicadas revistas como essa cuja capa foi reproduzida ao lado? Todas as histórias têm quadrinhos tem o mesmo objetivo?

O terceiro tipo de atividade encontrado refere-se à conversa com o colega. Nessa conversa, o aluno interage com o outro na tentativa de realizar uma atividade ou para avaliar as atividades já realizadas. Esse tipo de atividade é bastante comum nos LDLP, contudo, muitas vezes não recebe o devido tratamento, sendo frequentemente excluído ou descartado, quando faz parte de uma atividade mais ampla, cuja essência é a escrita. Porém, esse tipo de interação é bastante significativo para o aluno, propicia o diálogo com o outro, a escuta de opiniões por vezes diversas, a busca de soluções harmoniosas, enfim, garante um aprendizado importante não só para a vida escolar, mas fora dela também. Observe-se o seguinte enunciado encontrado na coleção *Singular e Plural* (2012, p.63):

Converse com seu colega

Quem diria: você não é filho só de seus pais... É também filho de uma cultura! Talvez você nunca tenha parado para pensar, mas o modo como você vive com sua família tem muito a ver com valores e costumes em que as pessoas responsáveis por você acreditam. E tudo isso influencia bastante em quem você é. Assim, em parte, as pessoas são diferentes porque foram criadas de modo diferente.

Para pensar melhor sobre isso, reúna-se com três colegas e converse com eles sobre as questões a seguir:

1. Com quem você mora?
2. Quem é a pessoa que mais cuida da casa?
3. Você ajuda nas tarefas de casa? Em quais? Gosta ou não de fazer isso? Por quê?
4. Quanto tempo você tem para brincar? Com quem você costuma brincar? Quais são suas brincadeiras prediletas? Por quê?
5. Você leva muita bronca em casa? De quem? E castigos? Acha que eles são merecidos? Por quê? [...]
6. O que o grupo percebeu: há mais semelhanças ou diferenças entre vocês? Por que será?

A conversa é, sem sombra de dúvida, uma atividade bastante explorada em sala de aula. Neste tópico, as cinco coleções apresentaram propostas em todos os tipos de atividades, com números bastante elevados. Tal fato que confirma nossa colocação anterior, mostrando o quanto a interação dialogal predomina nas aulas de língua portuguesa, em detrimento do ensino dos gêneros mais formais. Todas essas atividades baseiam-se na fala espontânea do aluno, em sua expressão individual sobre determinado assunto, uma fala sem planejamento ou preparação, que flui naturalmente graças a nossa capacidade de falar. Uma atividade importante, sem dúvidas, mas que não pode ser, como afirmam os PCN (2001), responsável pela formação de um aluno realmente competente na modalidade falada da língua.

Finalmente chegamos ao quinto e último eixo cujo foco foi o levantamento do número de atividades com os gêneros orais formais ou secundários. Dentro desse eixo, foram identificadas propostas de atividades envolvendo os seguintes gêneros:

entrevista, exposição oral, debate, relato pessoal, representação teatral e contação de histórias. De forma positiva, os gêneros formais identificados nos LDLP coincidem com a maioria dos gêneros privilegiados para a prática de produção dos gêneros orais indicados pelos PCN. São eles:

Quadro 4: Gêneros privilegiados para a prática de produção de textos orais

LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Canção • Textos dramáticos
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Entrevista • Debate • Depoimento
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição • Seminário • Debate

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 57)

A tabela a seguir mostra, mais claramente, como figuram os gêneros orais formais nos LDLP analisados:

Tabela 6- Frequência/percentagem referentes às atividades com os gêneros orais secundários em cada coleção⁸

Atividades Identificadas	Coleção A (%)	Coleção B (%)	Coleção C (%)	Coleção D (%)	Coleção E (%)	TOTAL* (%)
Entrevista	1 (1,1%)	1 (1%)	1 (0,72%)	-	3 (1,9%)	6 (1%)
Depoimento oral e/ou relato pessoal	1 (1,1%)	1 (1%)	-	1 (0,75%)	-	3 (0,5%)
Exposição oral	1 (1,1%)	-	2 (1,43%)	2 (1,5%)	2 (1,3%)	7 (1,1%)
Debate regrado	-	2 (2%)	-	-	1 (0,65%)	3 (0,5%)
Representação teatral	-	-	1 (0,72)	-	1 (0,65%)	2 (0,2%)
Contação de histórias	5 (5,5%)	3 (2,9%)	2 (1,43%)	1 (0,75%)	-	11 (1,8%)

Fonte: Dados da pesquisa (2014)⁹

⁸ Nota: Os valores percentuais apresentados foram calculados a partir do total geral de atividades identificadas nos LDLP, conforme a tabela 1.

⁹ Baseado em Leal, Brandão e Lima (2012, p.32).

O gênero exposição oral aparece como o segundo mais recorrente nos livros, apresentando um total de sete atividades, seguido do gênero entrevista com seis atividades identificadas. O debate regrado visivelmente parece não ser encarado como um gênero relevante no 6º ano, visto que identificamos apenas três ocorrências nos livros, sendo duas no mesmo volume. Esses três gêneros se inscrevem nas capacidades do expor e do argumentar, segundo Dolz e Schneuwly (2004). Já a representação teatral e a contação de histórias, encontram-se inseridas na capacidade narrativa, o primeiro surge de forma bastante tímida nos livros apenas com duas ocorrências, ao passo que a contação de história aparece como o mais utilizado pelos LDLP, com um total de onze ocorrências. Por fim, representando uma terceira capacidade de linguagem, a de relatar, temos os gêneros depoimentos e relatos somando um total de quatro ocorrências.

Diante disso, podemos afirmar que os LDLP analisados, ao abordarem os gêneros orais formais prezam mais pelas capacidades expositivas e narrativas para o desenvolvimento desempenho oral dos estudantes. Além disso, é possível dizer que a capacidade argumentativa é deixada um pouco à margem nessa série/ano do ensino fundamental.

Com base nisso, encerramos o levantamento quantitativo a que tínhamos nos proposto e passamos a observar o tratamento didático dado aos gêneros acima identificados.

3.4 A DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS NOS LDLP

Se retomarmos a tabela 6, mostrada na seção anterior, podemos notar o quanto os gêneros orais formais estão longe de ocupar um espaço na prática escolar cotidiana dos alunos do 6º ano. As práticas de conversação espontânea e de oralização da escrita ainda dominam boa parte das atividades destinadas ao desenvolvimento da competência comunicativa oral. Dessa forma, além de aparecerem em menor quantidade, os gêneros orais formais nos LDLP nos causam outra preocupação: a qualidade das propostas, isto é, o tratamento didático destinado a eles.

Pensando nessa questão, empreendemos nesta terceira e última etapa de análise a observação mais detalhada das propostas indicadas pelos LDLP para o tratamento de cada gênero identificado na etapa anterior.

3.4.1 A contação de histórias¹⁰

A contação de histórias aparece como a prática de maior ocorrência nos livros e ressalta a importância dos textos de tradição oral. Em quatro, dos cinco volumes analisados, encontramos atividades nas quais o aluno deve, sozinho ou em dupla, narrar um conto maravilhoso ou um caso para um público, colegas de classe, familiares e/ou alunos de outras séries. Haja vista o grau de ficcionalização requerido nessas atividades, a contação de histórias apresenta-se como um gênero oral formal.

Observando as propostas à luz das capacidades de linguagem, procuramos identificar a ausência/presença de indicações de trabalho com cada uma delas. Diante dessas observações, ficou perceptível que as capacidades de ação foram bastante exploradas, porém com algumas ressalvas quanto aos objetivos pretendidos pela atividade em relação a esse gênero e aos contextos de circulação do mesmo.

A lacuna, nesse caso, reside no fato de o aluno não ter a consciência do que pode aprender a fazer, realizando a contação oral das histórias, isto é, falta esclarecer que habilidades podem ser desenvolvidas pelo falante. Em apenas duas propostas, do volume *Jornadas. Port e Português: Linguagens*, identificamos uma orientação relativa a esse ponto. Na primeira, com indicação apenas para o professor, o LDLP menciona a exploração da seguinte habilidade “recontar uma história conhecida em voz alta de maneira a suscitar o interesse dos outros interlocutores”, já o segundo apresenta ao aluno um desafio, “contar histórias empregando a linguagem dos contos maravilhosos, isto é, a norma padrão-informal”. (PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 2012, p. 60)

O trabalho com o contexto de produção e circulação do gênero também é falho, há referência apenas ao contexto imediato, a sala de aula, deixando de mostrar em que outras esferas sociais, além do universo escolar, esse gênero pode ser observado. Os participantes resumem-se aos alunos e seus colegas, quando não, abrangem alunos de outras classes e raramente familiares e pessoas fora da escola.

¹⁰ Cf. Anexo A, p. 108.

Outro ponto que merece comentários diz respeito à caracterização/conceituação do gênero. Em diversas propostas, essa capacidade aparece de forma mínima, e muitas vezes insuficiente.

Quanto às capacidades discursivas, apenas duas propostas trouxeram elementos característicos do plano geral do conto/causo a ser narrado. De forma semelhante, as propostas conduzem o aluno a observar um pouco da infraestrutura de suas narrativas, apresentando a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho.

Com relação às capacidades linguístico-discursivas, pouco ou quase nada é explorado, porém essa capacidade se sobressai em relação a anterior.

O trabalho com as operações de textualização resume-se, na maioria das propostas, a orientar o aluno no sentido de evitar o uso de marcadores conversacionais informais como *né, daí, tá*. Porém, em apenas uma proposta, na coleção A, houve uma preocupação em fornecer ao aluno outros mecanismos de conexão: “não usar **né**? Nem as expressões **aí, daí**, substituindo-as por outras equivalentes, como **em seguida, mais tarde, tempos depois, por causa disso, por consequência**, etc”. (PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 2012, p. 60)

A seleção lexical é a capacidade mais explorada nesse sentido, entretanto, na maioria das atividades analisadas, a orientação gira em torno do nível de linguagem a ser empregado pelo aluno, no caso, o nível padrão-informal. Somente nas Coleções C e D, surgem orientações diferenciadas. A Coleção D solicita: “Defina com qual expressão vai iniciar a narrativa. Pode ser a mesma de “O Compadre e a Morte”: “Diz que...”. (JORNADAS. PORT, 2012, p. 140-141). Já na coleção C, temos:

Lembre-se de que os ouvintes dependem das descrições para alimentar a imaginação. Por exemplo, qual dos trechos abaixo poderia chamar mais a atenção dos ouvintes?

“Era uma vez um rei que se podia dizer que era muito feliz”.

“Era uma vez um rei tão poderoso, tão amado pelo seu povo e tão respeitado pelos seus vizinhos que se podia dizer que era o mais feliz dos monarcas”. (VONTADE DE SABER PORTUGUES, 2012, p. 66)

Para terminar esta capacidade, pensamos que trabalhar a narrativa oral é trabalhar com múltiplas vozes. Surgem a um só tempo, o narrador, os personagens, os diálogos, enfim, é preciso reconhecer essas vozes, diferenciá-las, caracterizá-las.

Das atividades observadas, mais uma vez, apenas as coleções C e D sinalizaram em direção a essa capacidade. “Procure observar a sequência em que os fatos acontecem, identifique os papéis dos personagens (protagonista,

antagonista e personagens secundários) e suas características mais marcantes.” (VONTADE DE SABER PORTUGUES, 2012, p. 66). “Treine a voz para contar a seus colegas. Se houver diálogos, mude o jeito de falar para cada personagem.” (JORNADAS. PORT, 2012, p. 140-141).

Por fim, considerando que “Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo.” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 133), não poderíamos deixar de incluir, ao lado dessas capacidades, a observação dos elementos não linguísticos que permeiam a realização dos textos orais, pois “o organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) a serviço da colocação da voz e da comunicação oral”. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 134)

Como um dos objetivos da contação de histórias é despertar o interesse dos seus interlocutores prendendo-lhes a atenção até o fim, estes elementos podem e devem ser explorados pelo aluno.

Das quatro coleções analisadas, três deram espaço a orientações sobre como valer-se desses recursos para melhor realizar o gênero oral: “Ajudem esse colega a treinar a contação, verificando a expressividade, o ritmos da fala, a entonação da voz”. (PROJETO TELÁRIS, 2012, p. 41).

Ao falar, procure atrair a atenção dos seus ouvintes. Cuide do ritmo da narrativa: nem muito rápido, nem muito lento. Faça pausas nos momentos de maior interesse ou suspense para criar expectativa nos ouvintes. Movimente-se um pouco; evite ficar imóvel; use a expressão corporal e facial. (JORNADAS. PORT, 2012, p. 140-141).

Ao contar a história, procure falar pausadamente e use tom de voz adequado, não muito baixo nem alto demais. Pronuncie as palavras de forma correta e com clareza [...]. Para prender a atenção dos ouvintes, narre a história com expressividade e entusiasmo, utilizando gestos, mímicas, expressões faciais e até efeitos sonoros produzidos com a boca ou com as mãos, com os pés etc. (VONTADE DE SABER PORTUGUES, 2012, p. 66)

3.4.2 A exposição oral¹¹

A exposição oral é sem dúvida uma prática comunicativa frequente em nossas salas de aula, seja na aula de língua portuguesa ou em outras disciplinas. Contudo, como lembram Dolz e Schneuwly (2004), o fato de ser presença constante não significa que haja em torno desse gênero um trabalho didático realmente válido. Logo, faz-se necessário não só identificar a ocorrência de atividades com a

¹¹ Cf. Anexo B, p. 116.

exposição oral, mas também analisar os procedimentos empregados para a sua realização.

Antes, porém, é preciso ter em mente o que compreendemos por exposição oral.

Podemos definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa”. (DOLZ *et. ali*, 2004, P. 185)

Sobre esta assertiva, os autores buscam construir um *objeto ensinável*. Tal objeto se organiza em torno de três dimensões: a situação de comunicação, a organização interna e as características linguísticas. Dimensões essas, que respectivamente, exploram as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Pensar a *situação de comunicação* do gênero exposição oral como uma dimensão ensinável é pensar, antes de tudo, em nossa sala de aula e em nossos alunos, afinal de contas, eles constituirão os interlocutores que ocuparão os papéis de especialista e público, um aluno assumirá o papel antes ocupado pelo professor e diante de seus colegas de classe deverá expor determinado assunto/conteúdo da melhor forma possível, visando um objetivo a alcançar.

Diante disso, nossa análise inicia-se pela observação das capacidades de ação, especificamente pela caracterização do gênero. Três coleções se propuseram a fornecer parâmetros para a ficcionalização da tarefa. A coleção C, em uma de suas propostas utiliza a denominação seminário ao invés de exposição oral. Todavia, ressaltamos que se trata apenas de uma questão de nomenclatura, e nos diz que: “Em um seminário, todos os membros do grupo devem participar expondo as informações levantadas”. (VONTADE DE SABER PORTUGUES, 2012, p. 167-168). Uma caracterização muito simplificada vale salientar, mas que fornece alguns subsídios de ficcionalização para os alunos. Por exemplo, gênero (seminário), participantes (alunos, membros de um grupo), objetivo (expor informações levantadas).

A coleção D busca caracterizar o gênero exposição oral, caracterização essa muito próxima da fornecida por Schneuwly e Dolz mencionada anteriormente. Vejamos: “Em uma exposição oral, alguém que conhece bem um assunto (porque

estudou ou pesquisou, por exemplo) dá informações sobre ele a um público”. (JORNADAS. PORT, 2012, p. 56-57). Como podemos notar, a definição fornecida pelo LDLP, através de uma linguagem própria, fornece ao aluno as noções de especialista, como enunciador do gênero, o destinatário (um público) e o objetivo (dá informações), contribuindo assim para o processo de ficcionalização do gênero.

Por fim, a coleção E também caracterizou o gênero, porém não fornecendo um conceito, mas apresentando uma representação da situação comunicativa, a imagem de uma sala de aula, na qual um grupo de alunos tenta expor informações para os colegas. A partir dessa imagem, as autoras pretendem mostrar aos alunos os principais desvios cometidos por eles em uma exposição oral.

Com relação aos demais parâmetros de instrumentalização/caracterização do gênero, é preciso destacar a ausência de trabalho voltada para os objetivos e os outros contextos de circulação da exposição oral, ficando uma lacuna quanto ao aprendizado de habilidades e limitando a visão do aluno ao contexto mediato, a sala de aula. Fato que também influencia bastante na realização do gênero é a permanência do mesmo público em todas as atividades propostas, os próprios colegas de classe. Ao fazer isso, as propostas deixam de trabalhar com o aluno a habilidade de adequação do nível de linguagem em função dos interlocutores.

Terminadas as análises das capacidades de ação, falemos agora da *organização interna* da exposição. Baseando-se nas postulações de Dolz et. ali (2004), Meira e Silva (2013) elaboraram o seguinte quadro contendo a organização interna do gênero exposição oral:

Quadro 5- Unidades retóricas e estratégias em seminários

UNIDADES RETÓRICAS E ESTRATÉGICAS EM SEMINÁRIOS
UNIDADE RETÓRICA 1 → ABERTURA
Estratégias → Apresentação do grupo Apresentação da questão norteadora Contextualização do trabalho num eixo comum Projeção da fase instrumental
UNIDADE RETÓRICA 2 → FASE INSTRUMENTAL
Estratégias → Desenvolvimento do assunto de forma expositiva Exemplificações práticas do assunto
UNIDADE RETÓRICA 3 → FECHAMENTO
Estratégias → Retomada breve da exposição (Retrospecção) Solução da questão norteadora Debate

Fonte: Meira e Silva (2013 p. 93-94)

O trabalho com o plano geral da exposição oral pressupõe o desenvolvimento das capacidades discursivas, isto é, a capacidade, segundo Schneuwly e Dolz, de mobilizar modelos discursivos.

A coleção D, em sua proposta, indica aos alunos a organização interna que deverá orientar a exposição, no entanto, não explora com os alunos questões relativas a cada momento, “Dividam tarefas: quem ficará responsável por cada parte da apresentação oral (introdução, desenvolvimento e conclusão”. (JORNADAS. PORT, 2012, v. 6, p. 56-57). Indo um pouco mais além disso, a coleção A principia uma orientação mais específica:

Organize sua apresentação em introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução anuncie o que vai falar e como isso será feito. No desenvolvimento, organize as partes em tópicos para facilitar a compreensão. Na conclusão, retome os pontos mais relevantes que expôs e resuma-os. (PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 2012, p. 244)

Diferentemente, a coleção E explora, e muito, o plano geral da exposição. Na atividade 3, da sequência didática proposta no LDLP, intitulada *o passo a passo para uma apresentação oral*, são fornecidos ao aluno subsídios suficientes para bem realizar o gênero. Não se trata aqui de dar uma receita pronta, tornando o aluno um mero reprodutor, mas de indicar-lhe, nesse contato inicial com o gênero, um primeiro caminho que será aperfeiçoado à medida que ele evolui enquanto estudante. As estratégias a seguir foram retiradas da atividade 3 da coleção *Singular e Plural* (2012, p. 128) :

Uma boa apresentação começa com uma **introdução**. Nesse momento, é preciso deixar claro para a plateia qual será o **assunto principal** da apresentação. Para que sua plateia não se sinta perdida, é bom também começar falando em que **ordem** o assunto será apresentado.

Nesse começo, se você falar algo que desperte a curiosidade dos ouvintes será mais fácil prender a atenção deles. [...]

Durante a apresentação, você precisa manter a atenção dos ouvintes. Uma dica para isso é intercalar a apresentação do assunto com histórias pessoais ou de outros ou, ainda, com pequenas anedotas relacionadas ao tema. [...]

Nesse momento, você também pode abrir espaço para que a plateia faça perguntas [...]

Você pode terminar sua apresentação fazendo um **resumo** de tudo o que foi dito ou propondo uma **questão** que leve a um debate. No caso da apresentação proposta mais adiante, pode ainda **sugerir uma ação** para incentivar a leitura entre os colegas da escola.

Nunca saia sem antes agradecer a atenção de todos.

No terceiro momento de nossa análise, chegamos então, ao trabalho com as *características linguísticas*, isto é, com as formas linguísticas específicas do gênero exposição oral. Esse trabalho possui extrema importância, uma vez que durante a exposição, o aluno-expositor-especialista precisa recorrer a operações linguísticas em torno da “*coesão temática*, que assegura a articulação das diferentes temáticas [...] a *sinalização do texto*, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das secundárias [...], *introduções de exemplos e reformulações*” (Dolz et. ali 2004, p. 189-190).

Mais uma vez, assim como em relação às capacidades discursivas, percebemos, em relação às capacidades linguístico-discursivas, a insuficiência de direcionamentos, especialmente no tocante às operações de textualização e ao gerenciamento das vozes que permeiam o gênero. Já o trato da escolha lexical aparece de forma equilibrada, pois das sete atividades reconhecidas nos LDLP, quatro abordam essa habilidade.

Por tratar-se de uma sequência didática, a proposta da coleção E aborda as operações de textualização em um momento separado, em outro capítulo da coleção, durante os estudos de gráficos e tabelas que subsidiarão a exposição oral final. Abaixo, ilustramos o exercício proposto que trabalha a leitura dos gráficos e tabelas e fornece ao aluno mecanismos linguísticos diversos para que ele efetue a leitura, e conseqüentemente elabore sua fala, de forma clara e organizada.

Em geral, para expor informações de um gráfico é preciso fazer **comparações** entre os dados apresentados. Assim, tanto na escrita quanto na exposição oral, você pode usar expressões do tipo:

Há mais isto do que aquilo	Duas vezes maior que
A maioria	A maior parte de

Você também pode mostrar **contradições** entre os dados. Para isso, pode usar expressões como as destacadas no quadro a seguir:

O gráfico mostra que, *por um lado*, há um grande número de pessoas satisfeitas; *por outro lado*, só os adultos estão satisfeitos; poucos adolescentes estão.

Além de comparações, pode-se também apresentar os dados de forma **ordenada**, utilizando expressões como:

Em primeiro lugar	Em segundo lugar
Em seguida	Depois de (etc.)

Para **finalizar a ordenação**, você pode usar expressões como:

Finalmente Por fim Em último lugar (etc.)
 (COLEÇÃO SINGULAR E PLURAL, 2012, p. 11-112)

A escolha lexical, por sua vez, gira em torno da adequação do nível de linguagem. De forma perceptível, todas as coleções forneceram orientações quanto a este parâmetro. “Procure utilizar uma linguagem simples, direta, clara, dinâmica e persuasiva. Evite empregar gírias e vícios de linguagem, como a repetição de palavras e expressões como **então, né, vocês sabem, tá ligado, certo, tá**, etc. (PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 2012, v.6, p. 244) “Use linguagem adequada à situação: empreguem palavras que os colegas compreendam, evitem repetições, gírias e excesso de termos como né, daí, aí”. (JORNADAS. PORT, 2012, v. 6, p. 56-57). “Trata-se de uma **situação formal**. Portanto, evite falar gírias e use linguagem formal.” (COLEÇÃO SINGULAR E PLURAL, 2012, p.128)

Encerrando esse nível da análise, temos o trabalho com o gerenciamento das vozes do texto, ou seja, as tomadas de posição enunciativas. Sobre esse parâmetro, apenas na coleção E reconhecemos orientações mais consistentes.

Nesse momento você também pode abrir espaço para que alguém lhe faça perguntas [...]. Ouça seus colegas com atenção. Procure não interromper a fala de seus colegas. Combine com a plateia o momento em que serão feitas as perguntas. (COLEÇÃO SINGULAR E PLURAL, 2012, p. 128)

A partir dessas orientações, mostra-se ao aluno que o outro pode tomar para si a enunciação durante a realização do gênero e que isso precisa ser respeitado, porém a indicação também esclarece a formalidade dessa tomada de posição, tem de haver uma combinação prévia, o estabelecimento de regras para que o outro enuncie.

Sobre esse ponto, é válido comentar que, não é raro, durante a realização de exposições orais ou seminários, percebermos o receio dos alunos em relação a essa tomada de posição enunciativa do outro, especialmente a do professor. A voz do outro é vista como negativa pelo aluno, que teme não saber dialogar com ela e assim prejudicar-se na exposição. Esse temor pode ser justificado tendo em vista o critério avaliativo atribuído às exposições orais nas escolas. Assim, explorar esse parâmetro é necessário e urgente.

Como não poderia deixar de ser, os meios não linguísticos também foram observados e estão bem presentes nas atividades. Os recursos corporais não aparecem de forma constante nas propostas, mas nas coleções A, D e E foram contemplados. São orientações que visam alertar o aluno sobre a “voz” do seu corpo: “Procure olhar nos olhos dos seus interlocutores e evite “tiques”, como alisar a roupa, esfregar os olhos, passar a mão nos cabelos, enfiar as mãos nos bolsos” [...] (PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 2012, p. 244). “Ao falar, dirijam-se diretamente ao público [...]” (JORNADAS. PORT, 2012, p. 56-57). “Fale alto e claro. Olhe para a plateia. Não olhe para o chão, para o teto ou para a janela”. (COLEÇÃO SINGULAR E PLURAL, 2012, p. 128)

Os meios paralinguísticos, por sua vez, foram constantemente citados nas atividades. São indicações quanto à elocução, à melodia da voz, o ritmo e à respiração durante a apresentação.

Ao contrário, a posição dos locutores, que observa a ocupação de lugares, tendo em vista a distância entre os participantes e o contato físico não foi muito lembrada pelas propostas analisadas nos LDLP. Um fato que deixa a desejar, pois, é comum os alunos ficarem um pouco desorientados quanto à distribuição espacial na hora de expor trabalhos em sala, uns sentam-se, outros ficam em pé, alguns se recostam em objetos e paredes. Sem falar nas vezes em que dão as costas ao público ou se amontoam de forma até a impedir a visão da plateia.

3.4.3 Entrevista¹²

Ao analisar as atividades nos LDLP, partimos do conceito proposto por Hoffnagel (2003, p.180) citado por Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012, p. 99), a entrevista é como uma “constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Assim teríamos, por exemplo, a entrevista jornalística, a entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego etc”.

Concebida nesse sentido macro de realização, a entrevista, conforme Hoffnagel (2003 apud MELO MARCUSCHI E CAVALCANTE, 2012) apresenta, pois alguns elementos compartilhados pelos subgêneros, como a estrutura (perguntas e respostas), os participantes (entrevistador, entrevistado), podendo haver mais de

¹² Cf. anexo C, p. 128.

um, o papel dos participantes, no caso do entrevistador iniciar e encerrar a entrevista, lançando mão de várias estratégias para manter e conduzir a interação, e ao entrevistado cabendo fornecer as informações solicitadas. Para diferenciar, no entanto, os subgêneros do macrogênero entrevista outros parâmetros são acionados, tais como o objetivo da interação, o público, o grau de formalidade etc.

Dentro do universo escolar, entretanto, compreendendo como objeto de ensino o gênero oral formal, insere-se constantemente como gênero escolhido, a entrevista jornalística, dados os papéis públicos institucionalizados dos interlocutores, no caso, o entrevistador, um jornalista e o entrevistado, que pode ser alguma figura pública, da qual as pessoas desejam conhecer um pouco mais ou um especialista em determinado assunto. Além disso, a entrevista jornalística mantém uma relação muito próxima com a escrita e com a mídia, podendo ser veiculada pela imprensa escrita, rádio ou televisão.

Na tentativa de construir um modelo didático a respeito do gênero entrevista radiofônica, Schneuwly e Dolz (2004) nos apresentam como foco de trabalho três dimensões: o papel do entrevistador, o estudo da organização interna da entrevista e o trabalho com a regulação local, mais uma vez remetendo ao conceito de capacidades de linguagem que vem sendo utilizado ao longo de nossas análises.

Estudar o papel do entrevistador é antes de tudo compreender sua função mediadora durante a entrevista, como ele “abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação [...]” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 73), tudo isso orientado pela presença de um público destinatário, que depende da condução do entrevistador para se aproximar o máximo possível das informações que deseja, salvo os casos em que o público pode tomar para si o turno de fala. Além disso, o entrevistador precisa antecipar-se ao entrevistado, pressentir-lhe as respostas, para tanto deve munir-se de informações suficientes para direcionar a entrevista.

No nível das capacidades discursivas, o trabalho com a organização interna da entrevista visa à observação do plano geral do texto, abertura, fase de questionamento ou núcleo e fechamento. Aqui também são incluídos os estudos dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos, sendo estes últimos muito relevantes para o trabalho com a regulação local da entrevista.

Nesse sentido encontramos nos LDLP exemplos como este:

Converse com seus pais e com seus avôs e informe-se sobre quais gírias eram utilizadas no tempo em que eles eram crianças e adolescentes. Anote-as em seu caderno, leia-as para a classe e ouça as anotações de seus colegas. (Coleção PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 2012, p. 47)

Classificamos o enunciado como exemplo do gênero entrevista por pressupormos em sua realização a presença dos macroelementos citados anteriormente, no entanto, sabemos que essa atividade está longe de constituir um verdadeiro trabalho com o gênero oral formal, estruturado e planejado que é a entrevista.

Continuando nossas observações e tentando a montagem dos quadros relativos às capacidades de linguagem, percebemos que o gênero entrevista não foi, em momento algum, tomado como objeto de ensino nos LDLP. O que ficou perceptível foi o uso do gênero de forma aleatória ou como apoio para a consecução de outro gênero. Apenas as capacidades de ação são contempladas nas propostas.

Como se pode notar, em nenhum momento se caracterizou o gênero, apresentou-se contexto de circulação/produção ou se forneceu qualquer objetivo em relação à prática desse gênero. O contexto de realização da atividade é a sala de aula e os participantes os próprios alunos ou funcionários da escola.

Na coleção do *Projeto Teláris*, o gênero entrevista é utilizado como apoio para o estudo e a produção do gênero reportagem. A proposta de atividade do LDLP da coleção *Vontade de Saber Português* é praticamente idêntica a do volume *Português: Linguagens*. Partindo da mesma temática, a variação histórica da língua, solicita que os alunos formem duplas e conversem com pessoas idosas a respeito de gírias utilizadas por elas em seu tempo de juventude, depois tragam-nas para a sala e apresentem-nas aos colegas.

Por último, na coleção Singular e Plural, encontramos três ocorrências para exemplificar o trabalho com o gênero entrevista. No primeiro caso, a entrevista aparece como procedimento de uma pesquisa de opinião que servirá como apoio para a realização de uma exposição oral, que é o gênero objeto de estudo do capítulo. De igual modo, o segundo caso, a entrevista também é utilizada para constituir dados em uma pesquisa de opinião visando dar suporte à exposição oral.

O terceiro e último caso encontrado também não difere dos demais. Trata-se de um estudo sobre a poesia e o uso da biblioteca, e a missão dos alunos consiste

em entrevistar a responsável pelo ambiente para obter informações sobre a organização, frequência e obras da biblioteca.

Porém, nessa proposta, há uma preocupação diferenciada. As questões formuladas não são direcionadas ao entrevistado, mas aos alunos enquanto entrevistadores. A reflexão recai sobre a primeira dimensão proposta por Schneuwly e Dolz, o papel do entrevistador como mediador.

Como você e seus colegas devem se organizar para conversar com essa pessoa? O que devem perguntar a ela? Quem da turma fará qual pergunta? Como deve ser a fala da pergunta para obter sucesso na resposta?

A última pergunta, especificamente, busca acionar os mecanismos de textualização, a escolha lexical, os organizadores textuais, as modalizações, enfim, contemplando assim o desenvolvimento das capacidades linguístico- discursivas.

No mais, conforme dito acima, das seis ocorrências encontradas, em nenhum dos LDLP, o gênero entrevista foi explorado em sua individualidade. O que nos parece uma falta bastante significativa, uma vez que a entrevista, especialmente a jornalística, insere-se nas denominadas práticas orais públicas formais e encontra-se a todo instante ao alcance do aluno, seja na televisão, no rádio, na internet, podendo constituir um valioso instrumento de aprendizagem.

3.4.4 Depoimento oral ou Relato pessoal¹³

O relato pessoal consiste na narrativa de fatos, situações e experiências vivenciadas pelo enunciador. Em sua estrutura, procura responder as perguntas típicas dos textos narrativos, *o que, quem, onde, como, quando, por que*. Por tratar-se de uma prática cotidiana, o relato é um gênero bastante presente na vida dos alunos, entretanto, o relato pessoal pode integrar gêneros orais formais, como o debate, a palestra, a entrevista, a exposição oral, etc ou ainda constituir-se em um gênero formal desde que o contexto, como no caso o escolar, contribua para tal. Nesse sentido, o relato deixa seu caráter mais informal e passa a assumir um maior grau de formalidade.

Investigando os LDLP, foram reconhecidas três ocorrências do gênero relato. No entanto, apenas duas foram avaliadas. Analisando as propostas sob a luz das

¹³ Cf. Anexo D, p.133.

capacidades de linguagem notamos que as capacidades de ação foram bem privilegiadas, seguidas das capacidades discursivas. Ao contrário, as capacidades linguístico-discursivas e o uso dos elementos prosódicos e não linguísticos não apresentam exploração relevante.

Ainda no âmbito das capacidades de ação nenhuma das propostas apresentou o conceito do gênero, muito menos indicou outros contextos de circulação/produção do relato além do ambiente escolar onde a atividade se realiza.

Além disso, a habilidade a ser explorada, isto é, o objetivo que se busca a partir do uso do relato também não é esclarecida, com uma ressalva a respeito da Coleção D. O LDLP analisado foi o manual do professor, nele há a indicação da “habilidade em foco” que seria “Relatar e comentar experiências e acontecimentos com base na memória, apoiado por anotações escritas”. (JORNADAS. PORT, 2012, p. 201). Todavia, a indicação é feita ao professor e não ao aluno.

Quanto à exploração da organização interna, as duas propostas o fazem. A coleção B de forma mais simples, já a coleção D de maneira mais elaborada. “Busque na memória: o fato acontecido; as pessoas envolvidas; o lugar onde aconteceu; quando aconteceu”. (PROJETO TELÁRIS, 2012, v.6, p. 142). Ao colocar essa questão, o LDLP explora os elementos que sustentam a narrativa.

A escolha lexical foi mencionada em apenas uma das propostas, de forma bem resumida solicita-se que o aluno empregue uma linguagem descontraída, mas adequada à situação, evitando o uso de gírias.

Mais uma vez, encontramos um gênero nos LDLP cujo tratamento didático foi insatisfatório, das duas propostas de trabalho analisadas nenhuma dedicou a devida atenção ao gênero oral do relato, apenas, como visto na última atividade, pensou-se um pouco mais no momento da preparação quanto ao conteúdo, mas a linguagem, a voz, a postura, os interlocutores, o contexto, enfim, nada disso entrou na pauta dos livros observados.

3.4.5 Debate¹⁴

O gênero debate pode ser considerado por muitos professores como um dos mais presentes nas salas de aula, tal afirmação, contudo, pode ser desconstruída,

¹⁴ Cf. Anexo E, p. 135.

tendo em vista que em diversas ocasiões de interação dialogal, o debate é constantemente confundido com outros gêneros orais mais informais como a conversa e a discussão. Nos LDLP analisados, por exemplo, muitas atividades cujos títulos trazem a denominação *debate*, na verdade consistem em conversas ou discussões sobre o tema.

Foi pensando nisso, que ao avaliarmos os LDLP, procuramos antes diferenciar o debate, enquanto gênero oral formal, dos outros gêneros mencionados acima. Assim, nos orientamos pelas definições encontradas em Pereira e Silva (2013). Em suas considerações, os autores, a partir das palavras de Kerbrat-Orecchioni (1990) e Dolz et. ali (2004) afirmam que “[...] enquanto a organização da conversa possui grande flexibilidade, o debate parece ser o gênero com características mais estáveis” (PEREIRA E SILVA, 2013, p. 166). E ainda:

O debate possui uma tendência à manutenção do tema e apresenta uma predominância de sequências argumentativas de modo semelhante à discussão. Todavia, se difere desse gênero e da conversa, por ocorrer em local, tempo e participantes predeterminados. Esses aspectos contribuem para a concepção do debate como um gênero formal. A interação entre os participantes, ao longo do debate, também segue uma relativa estabilidade que está a cargo do moderador, responsável pela gestão da palavra entre os participantes, pelo estabelecimento da ordem e da duração das intervenções (PEREIRA E SILVA, 2013, p. 166-167).

De posse dessas definições, chegamos a três ocorrências do gênero debate em dois livros avaliados, *Coleção Projeto Teláris* e *Coleção Singular e Plural*.

No LDLP da coleção *Projeto Teláris*, identificamos, em meio a inúmeras atividades intituladas como debate, duas propostas efetivamente voltadas para o debate regado.

A primeira atividade tem como tema os direitos da criança e o trabalho infantil e aparece organizada em três etapas *Preparando-se para o debate*, *Organizando o debate* e *Debatendo*. Já a segunda atividade parte da leitura de uma crônica de Fernando Sabino, que apresenta um diálogo entre pai e filho, com base nisso os alunos deverão argumentar em favor de um ou de outro.

Na coleção *Singular e Plural*, adeptas das *sequências didáticas*, como já mencionado, as autoras exploram o gênero em um conjunto de atividades com objetivos distintos, mas que visam à progressão do aluno em relação à prática do debate.

A atividade ocorre em 3 etapas: *Conhecendo o gênero debate*, *Realizando o debate* e *Avaliando a produção*. Entretanto, esse trabalho com o gênero debate é iniciado no capítulo anterior, no qual o conceito do gênero é apresentado, a argumentação é trabalhada, o respeito aos turnos de fala é estudado e os tipos de argumentação são apresentados, além disso, há ainda um trabalho com os aspectos linguísticos do debate, tomando como objeto de análise as expressões de concordância e discordância que geralmente figuram nesse texto oral. Por fim, há uma atividade, que podemos caracterizar como uma produção inicial, todavia não nos detivemos especificamente em sua análise por considerá-la mais como uma discussão do que como um debate propriamente. Porém, por se tratar de uma sequência, pontos que foram tratados na produção inicial são novamente acionados na produção final, sendo assim, a nossa análise leva em consideração o trabalho como um todo.

Diante dessas atividades, buscamos mais uma vez avaliar como as capacidades de linguagem foram exploradas. Iniciando pelas capacidades de ação, encontramos a caracterização do gênero:

Debate é um gênero oral. Em capítulos anteriores você foi convidado a apresentar suas ideias e opiniões e defendê-las diante dos outros. Temos também de aprender a ouvir as posições de outros, concordando ou discordando. Isso é um debate. (PROJETO TELÁRIS, 2012, v.6, p. 109)

O debate regrado é um gênero em que pessoas debatem pontos de vista sobre questões interessantes para a vida em sociedade. Para isso, elas precisam argumentar, em defesa de sua opinião, e contra-argumentar, quando seu ponto de vista for criticado ou questionado. Essas trocas acontecem dentro de regras pré-acordadas, por isso os participantes não podem falar quando quiserem, mas quando o mediador, que é quem organiza o debate, lhes der a vez. Para quem os acompanha, os debates são sempre ótimas ocasiões de se formar uma opinião mais complexa, isto é, com mais pontos de vista, sobre uma questão ou tema. Eles acontecem ao vivo em auditórios, teatros, estúdios, mas podem ser transmitidos por diferentes mídias: televisão, rádio, internet. (COLEÇÃO SINGULAR E PLURAL, 2012, v.6, p. 62)

Sem dúvida alguma a definição/caracterização que a coleção E apresenta é mais completa. Suas indicações englobam respostas para a seguinte questão: *Debates – o que são, para que servem e onde circulam?*

Os participantes da atividade resumem-se aos próprios alunos e ao professor, porém, a coleção E indica a possibilidade de escolher um público diferenciado para assistir ao debate. O objetivo a ser alcançado com o gênero foi apresentado em uma

das propostas da coleção B, que seria *elaborar argumentos para defender uma posição*.

Quanto ao conteúdo, todas as propostas buscaram temas de possível interesse para universo infanto-juvenil, a primeira tratou da relação entre pais e filhos, a segunda abordou a questão do trabalho infantil e dos direitos da criança e, por fim, a terceira atividade trouxe a polêmica lei das palmadas e a internet e suas novas formas de escritas.

Partindo para as capacidades discursivas, encontramos apenas na coleção E orientações que se aproximam da planificação do texto, buscando junto aos alunos elaborar a forma do debate a ser realizado. Em uma subseção intitulada *Como fazer?* São fornecidas aos alunos algumas orientações para a organização do debate, entre elas encontramos a seguinte: “se o mediador fará perguntas sobre o tema ou se só controlará as participações. Quem começará o debate.” (COLEÇÃO SINGULAR E PLURAL, 2012, p.89)

As capacidades linguístico-discursivas pouco aparecem na coleção B, ao passo que são bem exploradas na coleção E. Sobre as operações de textualização, por exemplo, esta coleção trabalha com as expressões de concordância e discordância e uso dos operadores de argumentação. Definindo-os da seguinte maneira: “Operadores de argumentação são termos ou expressões (conjunções ou locuções conjuntivas) que estabelecem relações entre ideias.” (COLEÇÃO SINGULAR E PLURAL, 2012, p.72).

A escolha lexical, de forma vaga e imprecisa, é citada pela coleção B: “escolher bem as palavras para expor as ideias com clareza, indo direto ao assunto.” (PROJETO TELÁRIS, 2012, p. 109-110) E não é mencionada na coleção E.

O trabalho com o nível enunciativo, sobre o gerenciamento das vozes, recai sobre a regulação da forma de participação dos alunos durante o debate. Entram, pois, em pauta, perguntas do tipo: quem fala, quando fala, por quanto tempo. “Cada um deve aguardar sua vez e falar quando o mediador lhe der a palavra”. (PROJETO TELÁRIS, 2012, p. 109-110). “Inscreva-se no momento em que julgar interessante se colocar. Fique atento às falas dos colegas e procure perceber quais são as opiniões deles e como eles tentam justificá-las.” (COLEÇÃO SINGULAR E PLURAL, 2012, p.96).

Por fim, os elementos prosódicos e não linguísticos aparecem de forma bem sucinta na coleção E. As orientações dizem respeito à clareza e a segurança das falas do aluno durante o debate.

Diante dessas considerações e da na análise dos quadros podemos perceber, enfim, que apenas a proposta da coleção E consegue transitar por todas as capacidades, permitindo ao aluno um contato mais efetivo com o gênero debate regrado. Já a coleção B se prende mais ao trato das capacidades de ação e deixa a desejar na abordagem das outras capacidades.

3.4.6 Representação teatral¹⁵

A prática da representação teatral só aparece em dois dos cinco volumes, *Vontade se Saber Português* e *Singular e Plural*, ao todo apenas duas vezes.

No primeiro, a atividade propõe ao aluno a encenação do gênero conversa telefônica. Os alunos deverão formar duplas e, a partir de um sorteio de papéis a serem representados por eles, realizar a conversa observando a adequação da linguagem ao interlocutor, o ritmo da voz, a entonação, as pausas, as repetições, hesitações e interrupções próprias do texto falado. Ao final da apresentação, os colegas devem adivinhar qual era o par de interlocutores da conversa.

Do ponto de vista das capacidades de ação, a atividade busca caracterizar a conversa telefônica a partir da relação entre os interlocutores, se mais próximos ou não, bem como pela linguagem utilizada. Para a realização da atividade se esclarece que “Agora, você e seus colegas vão representar uma conversa telefônica, a fim de praticar e reconhecer a variação das situações comunicativas (formais ou informais)” (VONTADE DE SABER PORTUGUÊS, 2012, v.6, p. 22-23). Nesse sentido são dados os participantes e o objetivo de trabalho com o gênero.

No tocante às capacidades discursivas, o plano do texto é fornecido ao aluno para ser observado durante a realização da encenação.

Definido o assunto da conversa e a situação a ser representada, você e seu colega farão a apresentação de acordo com as seguintes etapas: 1- abertura (saudação sem revelar a identidade para os colegas); 2- exposição do assunto; 3- despedida e finalização da conversa. (VONTADE DE SABER PORTUGUÊS, 2012, v.6, p. 22-23).

¹⁵ Cf. Anexo F, p. 142.

As capacidades linguístico-discursivas também aparecem contempladas na atividade: “Em conversas telefônicas, é característico o emprego de interrupções, hesitações, repetições, etc. Portanto, se necessário, empreguem esses recursos na conversa para que ela seja a mais espontânea possível”. (VONTADE DE SABER PORTUGUÊS, 2012, p. 22-23).

A escolha lexical está pautada na relação estabelecida entre os interlocutores. Nesse caso é solicitado dos alunos observar que:

Se a conversa ocorrer entre conhecidos íntimos, a linguagem deverá ser coloquial. Caso ela seja entre pessoas que não tenham intimidade, por exemplo, celebridades, políticos, pessoas de negócios, a linguagem deverá ser mais cuidada. (VONTADE DE SABER PORTUGUÊS, 2012, p. 22-23).

Quanto aos elementos prosódicos e não linguísticos o LDLP aponta: “Ao se expressarem oralmente, mostrem entusiasmo com a conversa e procurem falar de forma pausada e bem articulada, usando tom de voz adequado [...]”. (VONTADE DE SABER PORTUGUÊS, 2012, p. 22-23).

Essa proposta, a nosso ver é bastante positiva, uma vez que parte de uma situação conhecida do aluno, mas acrescenta a ela o princípio da contextualização, afinal o aluno deverá adequar seu discurso a partir da relação que mantêm com seu interlocutor, no caso de estar conversando com um amigo ou diferentemente se estivesse falando com seu professor. O nível de formalidade e informalidade entra em cena em uma atividade como essa, além de indicar ao aluno características típicas do texto falado, no caso de repetições, hesitações, pausas, autorizando-o a usá-las em sua apresentação.

Essa proposta apresenta traços da perspectiva variacionista tendo em vista o grau de adequação da fala que os alunos devem apresentar em virtude dos interlocutores presentes. De forma positiva, uma atividade assim permite ao aluno compreender que não existe apenas uma forma correta de falar, mas sim que a variação é própria da língua, logo o fato de usarmos termos mais formais para o tratamento de uns e menos formais para o tratamento de outros não indica que não sabemos falar, mas ao contrário que sabemos o suficiente para adequar nossa linguagem aos diferentes contextos.

No livro da coleção *Singular e Plural* encontramos a proposta para um festival de esquetes. Essa proposta mantém uma relação muito próxima com a modalidade

escrita da língua, pois a produção inicial constitui a retextualização de uma página de diário em um roteiro de esquete, seguida de uma leitura dramatizada. Já a produção final propõe a criação e a encenação, em duplas, de um roteiro sobre a puberdade e a entrada no 6º ano.

No início da sequência didática, as autoras apresentam a seção *Conhecendo o gênero: esquete*. Aqui, os alunos são questionados sobre os conhecimentos prévios que possuem acerca do gênero, e em seguida leem o roteiro de um monólogo. Assim, trabalhando as capacidades de ação, a proposta caracteriza o gênero e indica seus contextos de circulação.

Esquete é uma encenação de curta duração, poucos atores e linguagem informal. Geralmente cômico, pode ser apresentado no teatro, rádio ou televisão. Dentre outras formas, o humor dos esquetes pode ser conseguido por meio da representação de reações surpreendentes ou exageradas das personagens, ou pela repetição de ações ou frases. Os programas humorísticos de TV, por exemplo, geralmente são compostos de diversos esquetes. (SINGULAR E PLURAL, 2012, p. 44)

A proposta orienta ainda com relação aos participantes, os próprios alunos, mas não indica o objetivo de trabalho com o gênero e o contexto da atividade é a própria sala de aula.

Por ser um gênero com uma relação muito próxima da modalidade escrita, a forma explorada diz respeito à construção do roteiro escrito, como a inclusão das rubricas e o nome das personagens. Do ponto de vista linguístico-discursivo, não há indicações de trabalho.

Por fim, encontramos o trabalho com os elementos prosódicos e não linguísticos. Os aspectos explorados são a entonação, a postura, o cenário e o figurino.

a) Preparem os objetos que comporá o cenário. b) Preparem o figurino das personagens. c) No ensaio, cada um deverá dizer ao outro se a interpretação do colega está conseguindo transmitir os sentimentos das personagens. Por isso, preste atenção na entonação das palavras, na postura do corpo e no tom da voz. (SINGULAR E PLURAL, 2012, p. 47)

4 OS RESULTADOS

O ser humano é antes de tudo um falante. Desde o nascimento, no qual o choro é a única forma de interação com o outro, até a fase adulta cheia de práticas sociais pautadas pelo uso da fala, o som, a voz, a oralidade, enfim, fazem parte da nossa essência. Pensar assim, no entanto, fez com que, por muito tempo, a oralidade não fosse vista como um objeto de ensino pelas escolas. Felizmente, esse pensamento vem se modificando ao longo das últimas décadas.

A oralidade, compreendida como o conjunto de práticas sociais que se realizam por meio da fala, através de gêneros textuais, é defendida, atualmente, como objeto de ensino nas escolas por muitos pesquisadores e estudiosos. A ideia, já bastante difundida, é a de que não se trata de ensinar a “falar”, mas de propiciar ao aluno o contato com situações comunicativas orais que exigem o uso de habilidades mais complexas de interação.

Nesse sentido, ao iniciarmos este trabalho, nos propusemos a compreender qual a contribuição dos livros didáticos de língua portuguesa para o trabalho com a oralidade no ensino fundamental. Para tanto, delimitamos como objetivo geral analisar as propostas teórico-metodológicas dos LDLP do 6º ano. Destarte, após um levantamento teórico sobre o tema, identificamos, quantificamos, descrevemos e analisamos as propostas de atividades orais dos livros selecionados.

À primeira vista, vejamos a tabela abaixo, que nos mostra um apanhado sobre as informações encontradas no Guia do PNLD 2014 e nos manuais dos professores que analisamos.

Tabela 7- Avaliação do Guia PNLD 2014 e considerações no MP

Coleções	Avaliação do Guia PNLD 2014	Manual dos Professores
Português: Linguagens	-	-
Projeto Teláris	Negativa	Fornece orientações
Vontade de Saber Português	Positiva	-
Jornadas. Port	Negativa	Fornece orientações
Singular e Plural	Negativa	Fornece orientações

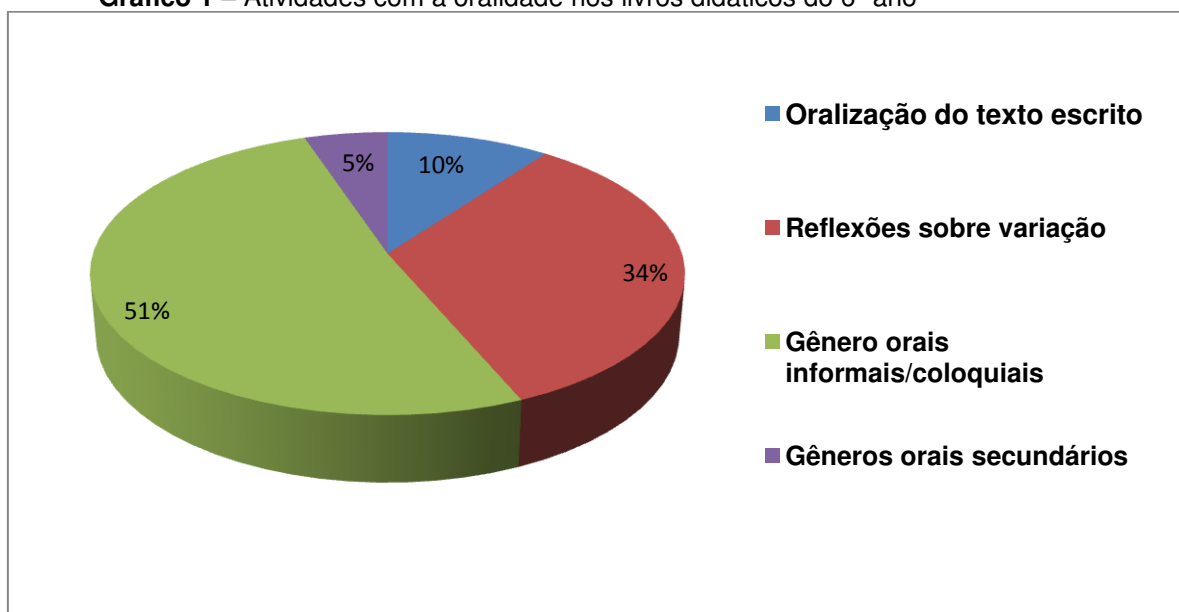
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

A avaliação encontrada no Guia do PNLD 2014, mesmo sendo uma avaliação de caráter global, uma vez que se detém aos quatro volumes das coleções selecionadas, merece atenção em nossa pesquisa. Observando a tabela, notamos que três coleções recebem menção negativa para suas propostas de atividades orais e uma não recebe menção. Esse fato confirma o nosso pensamento quanto ao tratamento insatisfatório da oralidade em nossas escolas, em especial no ensino fundamental. Os manuais dos professores, por sua vez, apontam para um caminho mais positivo, visto que em três coleções, das cinco analisadas, percebemos a tentativa de dialogar com os professores sobre questões teóricas subjacentes ao ensino da oralidade.

Do ponto de vista quantitativo, como nos mostra a tabela 1 (p. 54) chegamos a uma constatação não muito animadora: dos cinco livros analisados, o mais distribuído nas escolas brasileiras, no ano de 2014, é o que menos apresenta indicações de atividades orais. Diante desse fato, fica claro que o quesito oralidade não se configura como critério relevante para determinar a escolha de um livro didático.

Ainda observando dados quantitativos, o gráfico abaixo aponta para outros problemas encontrados:

Gráfico 1 – Atividades com a oralidade nos livros didáticos do 6º ano¹⁶



¹⁶ Conferir Tabela 2, p. 55. Os valores apresentados no disco encontram-se arredondados, obedecendo à regra matemática aplicada para valores que possuem casas decimais.

Analisando o gráfico acima, é perceptível a predominância das atividades baseadas apenas na interação dialogal espontânea, conversas e discussões, seguidas de perto pelas atividades voltadas para o trabalho com a variação linguística. Já as atividades e oralização do texto escrito figuram em terceiro lugar e, incrivelmente, chama a nossa atenção a quantidade mínima e irrisória de propostas de trabalho com os gêneros orais formais ou públicos, apenas 5% das atividades identificadas. Diante desses dados, mais uma vez se confirma a ideia de que a oralidade não está sendo tratada como objeto de ensino pelos livros didáticos.

Além disso, dos gêneros identificados, mais da metade não é trabalhada pelos LDLP de forma consistente. Em sua grande maioria, as atividades observadas privilegiam a produção e compreensão dos gêneros orais informais, sustentados pela conversação espontânea, e as práticas de oralização do texto escrito.

Entre os gêneros analisados, o debate regrado, o relato pessoal, a representação teatral são respectivamente, os que menos aparecem nos LDLP. Interessante é também observar que o gênero entrevista apesar de ter seis ocorrências contabilizadas, em nenhuma delas foi tomado como objeto de ensino. Já a contação de histórias e a exposição oral figuram como atividades mais recorrentes. Em outras palavras, podemos considerar que as capacidades narrativa e expositiva detêm maior espaço, em contrapartida o trabalho com a argumentação é deixado à margem pelos LDLP do 6º ano. Destaque-se também o fato de que em nenhum LDLP constatamos a presença dos seis gêneros ao mesmo tempo.

Após a identificação e quantificação das atividades, passamos, então, à última etapa das análises. Nessa etapa, empregamos um modelo proposto por Barros-Mendes e Padilha (2008), elaborado a partir do conceito de capacidades de linguagem. As atividades foram observadas tendo em vista as capacidades de ação, capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

De forma nítida, as propostas dos LDLP se detêm ao trabalho com as capacidades de ação. Este fato ilustra uma preocupação maior com as condições de produção e ficcionalização do gênero do que com a realização do texto oral em si.

Contudo, ainda dos parâmetros de análise estabelecidos nas capacidades de ação, constatamos que o contexto de produção/circulação do gênero e o objetivo (habilidade) a ser desenvolvido pelo aluno, são praticamente nulos dentro das atividades avaliadas. Destarte, se limita o gênero ao universo escolar, bem como se dificulta o processo de apropriação do gênero por parte do aluno. Afinal, se ele não

sabe seu objetivo de aprendizagem, como poderá ter sua aprendizagem avaliada por si e pelo professor?

De outra maneira, notamos que as capacidades discursivas e linguístico-discursivas também são exploradas, todavia de forma mais tímida e superficial. Afirmamos isso, considerando que, mesmo trazendo para o aluno, por exemplo, a infraestrutura da exposição oral, do relato, etc., boa parte das atividades não explora de maneira aprofundada. O mesmo ocorre com as operações de textualização, foram constantes as indicações solicitando do aluno que evitasse o emprego de marcadores conversacionais como “*né, aí, tá*”, etc., no entanto, apenas uma coleção forneceu opções para a substituição desses mecanismos por outros mais formais.

Dentro das capacidades linguístico-discursivas, a tomada de posição enunciativa também é outro aspecto preocupante. No gênero exposição oral, por exemplo, das quatro propostas observadas, apenas uma abordou aspectos referentes a esse quesito. Fato que prejudica a apropriação do gênero, afinal, nesse gênero específico, a voz do outro é uma certeza, especialmente questionando e o aluno precisa estar preparado para realizar esse diálogo com a voz do outro.

Os elementos prosódicos e não linguísticos, por sua vez, são mais citados nos gêneros contação de histórias, exposição oral e na representação teatral. Nos demais a referência é praticamente nula. Algo que não deveria ocorrer, pois, compreendemos a sempre constante presença da voz do corpo e dos aspectos externos, em todo gênero oral, sendo explorada em maior ou menor intensidade.

Enfim, diante da nossa intenção, como mencionado no início dessa discussão, de compreender a contribuição dos livros didáticos para o ensino do oral formal no 6º ano do ensino fundamental, mesmo sabendo das limitações da nossa pesquisa, podemos afirmar que as abordagens avaliadas se apresentam como insuficientes e superficiais, uma vez verificadas as porcentagens e observadas das capacidades de linguagem.

Sabemos, porém, que os livros didáticos vêm tentando adequar-se às exigências determinadas pelos documentos oficiais, mas é perceptível ainda uma lentidão quando se trata de textos orais. Quando pensamos, por exemplo, que boa parte do trabalho com os textos é na forma escrita, em segundo lugar, vem a oralização do texto escrito, seguido das interações dialogais informais, para só então chegarmos às práticas formais com a oralidade, a preocupação se justifica.

Sendo assim, preocupados em auxiliar o professor de Língua Portuguesa nesse trabalho, procuramos a partir do que foi verificado nos livros e no referencial teórico, elaborar um material passível de aplicação nas salas de aula.

A partir de uma formação continuada de professores, nosso material visa à observação das capacidades de linguagem para a elaboração de atividades. O objetivo maior é desenvolver a competência oral dos alunos a partir da exploração de habilidades específicas dos gêneros orais formais. Nesse sentido, propomos o uso de um plano de descritores¹⁷ para o ensino dos gêneros orais em turmas do 6º ano.

¹⁷ Cf. *Apêndice*, p. 93.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Lucia C.V. de Oliveira. AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira. FÁVERO, Leonor Lopes. Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch (1895-1975). Estética da criação verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)
- BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes. PADILHA, Simone de Jesus. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In: MARCUSCHI, Beth. VAL, Maria da Graça Costa. (org.) Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo, Cortez, 2011.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. DIONÍSIO, Ângela Paiva e MACHADO, Ana Raquel. Gêneros textuais e ensino. 5ª. Ed - Rio de Janeiro- RJ: Lucerna, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. -Brasília. 2001.
- _____. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2014.
- CASTILHO, Ataliba de. Nova gramática do português brasileiro. 1. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, Marianne C. B. MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em textos diversos. In MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONÍSIO, Ângela Paiva. (org.) Fala e escrita. 1 ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CRESCITELLI, Mercedes Canha. REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral na sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria. Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. HOFFNAGEL, Judith. Estratégias de textualização na fala e na escrita. In MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONÍSIO, Ângela Paiva. (org.) Fala e escrita. 1 ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____, Joaquim et al. A exposição oral. In: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. NOVERRAZ, Michéle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. Trab. Ling. Apl. Campinas, (30, 31 e 38) Jul/Dez. 1997.

LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma Ferraz. GOIS, Siane. (Orgs.) A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 9ª. Ed - São Paulo: Cortez, 2008a.

_____, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____, Luiz Antônio. DIONÍSIO, Ângela Paiva. (org.) Fala e escrita. 1 ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, Cristinha T. V. de. MARUSCHI, Beth. CAVALCANTE, Marianne B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade uma proposta didática. In LEAL, Telma Ferraz. GOIS, Siane. (Orgs.) A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MEIRA, Glenda Hilnara Silva. SILVA, Williany Miranda da. Didatização dos saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: SILVA, Williany Miranda da. ARAÚJO, Denise Lino de. (Org.) Oralidade em foco: conceitos, definição e experiências de ensino. Campina Grande, Bagagem, 2013. 246p.

MILANEZ, Wania. Pedagogia do oral: a elocução formal sob o prisma textual-interativo. 1992. 210f. Dissertação (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1992.

PEREIRA, Alves Bruno. SILVA, Williany Miranda da. O debate no espaço escolar: objeto de ensino ou estratégia metodológica? In: SILVA, Williany Miranda da. ARAÚJO, Denise Lino de. (Org.) Oralidade em foco: conceitos, definição e experiências de ensino. Campina Grande, Bagagem, 2013. 246p

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. rev. Atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Williany Miranda da. ARAÚJO, Denise Lino de. (Org.) Oralidade em foco: conceitos, definição e experiências de ensino. Campina Grande, Bagagem, 2013. 246p.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BORGATTO, Ana M. T.; BERTIN, Terezinha C. H.; MARCHEZI, Vera Lúcia de C. Projeto Teláris: Português, 6º ano. – 1ª ed. – São Paulo: Ática, 2012.

CEREJA, William Roberto. Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa/William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 7. Ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2012.

DELMANTO, Dileta. CARVALHO, Laís B. de. Jornadas. port – Língua Portuguesa, 6º ano – 2ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

FIGUEIREDO, L. de; BALTHASAR, M.; GOULART, S. Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano. 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2012

TAVARES, Rosemeire A. A. CONSELVAN, Tatiane B. Vontade de saber português, 6º ano. 1 ed. – São Paulo: FTD, 2012.

APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CÂMPUS DE CAJAZEIRAS-PB**

GEÓRGIA THALLMA GOMES RODRIGUES MOTA

**DESCRITORES PARA O ENSINO DOS GENEROS ORAIS FORMAIS: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM TURMAS DE 6º ANO**

**CAJAZEIRAS-PB
2015**

GEÓRGIA THALLMA GOMES RODRIGUES MOTA

**DESCRITORES PARA O ENSINO DOS GENEROS ORAIS FORMAIS: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM TURMAS DE 6º ANO**

Proposta de intervenção apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UFCG/CFP, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: **Prof. Dra. Maria da Luz Olegário**

**CAJAZEIRAS-PB
2015**

GEÓRGIA THALLMA GOMES RODRIGUES MOTA

**DESCRITORES PARA O ENSINO DOS GENEROS ORAIS FORMAIS: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO 6º ANO**

Proposta de intervenção apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UFCG/CFP, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: **Prof. Dra. Maria da Luz Olegário**

Aprovada em 18 / 06 / 2015

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria da Luz Olegário
CCJS/UFCG (Orientadora)



Prof. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais
CFP/UFCG Examinadora 1



Prof. Dra. Josete Marinho de Lucena
UFPB Examinadora 2

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 45)

Ao longo deste trabalho, uma ideia perpassa toda a composição: o oral pode (e deve) ser ensinado em nossas escolas. E, após algumas discussões consideradas relevantes e necessárias, acreditamos que é possível, agora, propor uma intervenção.

Adeptos, pois, do ensino de gêneros formais por meio de sequências didáticas, compreendemos que “a observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas”. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

Para tanto, compreendemos como capacidades de linguagem o que esclarecem Cristóvão e Nascimento (2011, p. 45), parafraseando Bronckart (1999):

(a) as capacidades de ação, isto é, o reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos; (b) as capacidades discursivas, isto é, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de sequência mobilizados; (c) as capacidades linguístico-discursivas, isto é, o reconhecimento e a utilização do valor das unidades linguístico-discursivas próprias a cada gênero para a construção do significado global do texto.

Nesse sentido, apresentamos nossa proposta de intervenção: fornecer ao professor um instrumento para a observação das capacidades de linguagem realizadas em gêneros orais formais. De forma simples, o que propomos é a observação de um conjunto de descritores, comportamentos ou habilidades apresentados pelo aluno, relacionados às diferentes capacidades de linguagem.

Ao se basear nesses descritores, o professor poderá:

- (a) elaborar sequências didáticas, de forma a contemplar as habilidades esperadas em cada gênero, em consonância com a realidade da sua sala de aula;
- (b) posicionar-se criticamente frente às atividades veiculadas nos livros didáticos que utiliza, podendo agir de forma a complementá-las ou alterá-las;
- (c) avaliar o progresso de seus alunos de forma mais consciente.

Para a elaboração dos descritores, se fez necessário a busca por modelos didáticos dos gêneros, bem como a observação e análise de textos pertencentes a esses gêneros, incluindo as considerações extraídas em nossa análise dos livros didáticos, além das considerações teóricas mencionadas em nosso texto.

“Num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 69-70). Em outras palavras, cabe ao modelo didático apresentar as dimensões ensináveis dos gêneros para que o professor elabore, com base nele, suas intervenções, na forma de sequências didáticas.

Nesse ponto, foram significativas as consultas aos textos de Schneuwly e Dolz (2004), Leal e Gois (2012), Araújo e Silva (2013) e Dohme (2013).

Assim, o plano de descritores exposto aqui pode ser concebido como um desdobramento dos modelos didáticos, situado entre eles e as intervenções, facilitando assim a transposição didática do gênero escolhido.

Para a nossa proposta de intervenção, os gêneros contemplados foram os mesmos identificados nos livros analisados: a contação de histórias (narrativa oral), a exposição oral, entrevista, debate regrado e representação teatral, uma vez que identificamos a inferioridade e supercialidade das propostas de atividades no trato desses gêneros.

Logo abaixo, formulamos seis quadros, nos quais agrupamos os seguintes tópicos:

- Gênero;
- Competência (o que o aluno irá aprender ao trabalhar com aquele gênero);
- Os descritores, isto é, as habilidades, relacionadas às suas respectivas capacidades de linguagem;
- As atividades a serem desenvolvidas pelo professor (sugestões possíveis);
- A avaliação.

Quadro 6 – Descritores para a contação de histórias (narrativa oral)

GÊNERO: Contação de histórias		
COMPETÊNCIA: Contar histórias em voz alta despertando a atenção e o interesse dos interlocutores.		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM	DESCRITORES (HABILIDADES)	AVALIAÇÃO (nível de dificuldade enfrentada pelo aluno)
Capacidade de ação	01. Ficcionalizar a situação de comunicação, reconhecendo os parâmetros que envolvem as condições de produção do gênero: enunciador, destinatário, objetivo e lugar social.	() nenhuma () pouca () muita
	02. Selecionar o gênero em função do público, do gosto particular e do objetivo pretendido.	() nenhuma () pouca () muita
Capacidade discursiva.	03. Identificar os elementos que compõem a narrativa.	() nenhuma () pouca () muita
Capacidade linguístico-discursiva.	04. Narrar a história diferenciando as múltiplas vozes presentes no texto.	() nenhuma () pouca () muita
	05. Utilizar os mecanismos de coesão e conexão adequados ao nível de linguagem.	() nenhuma () pouca () muita
	06. Empregar vocabulário adequado ao contexto comunicativo.	() nenhuma () pouca () muita
Elementos não linguísticos	07. Empregar a voz de forma harmoniosa, emprestando o ritmo, a melodia, volume e velocidade adequados.	() nenhuma () pouca () muita
	08. Acionar movimentos corporais, faciais, objetos e elementos externos durante a execução do texto a fim de interagir com a plateia.	() nenhuma () pouca () muita
ATIVIDADES (SUGESTÕES)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterização do gênero pelo professor, exibição de contações gravadas, estudo do papel do contador, apresentação da habilidade a ser desenvolvida. ✓ Coleta de textos variados e composição de uma coletânea a ser utilizada durante as atividades com o gênero. ✓ Análise de diferentes histórias observando as partes que as compõem de maneira comum. Estudo dos elementos da narrativa. Produção de fichas contendo as principais passagens do texto. ✓ Pesquisa sobre os conceitos de antagonista, protagonista, personagens secundários, personagens principais. Promoção de leituras individuais, silenciosas, coletivas e dramatizadas em sala de aula, tanto do professor como dos alunos. Realização de leituras jogralizadas. ✓ Estudo das expressões de abertura das histórias “Era uma vez... Certa vez... Certo dia... Há muito tempo...” etc.; trabalho com os verbos de elocução, com sinônimos, conjunções e pronomes. ✓ Estudo dos níveis de linguagem. ✓ Trabalho com músicas narrativas: canto, dança e ilustração da letra. Estudo das figuras de sonoras de linguagem. Leitura de trava-línguas. ✓ Trabalho com jogos de mímicas. 		

Quadro 7 – Descritores para a exposição oral

GÊNERO: Exposição oral		
COMPETENCIA: Apresentar oralmente trabalhos de pesquisas individuais ou coletivas, utilizando recursos escritos e audiovisuais.		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM	DESCRITORES (habilidades)	AVALIAÇÃO (dificuldade enfrentada pelo aluno)
Capacidade de ação	1. Ficcionalizar a situação de comunicação, reconhecendo os parâmetros que envolvem as condições de produção do gênero: enunciador, destinatário, objetivo e lugar social.	() nenhuma () pouca () muita
	2. Coletar informações diversas sobre o tema escolhido.	() nenhuma () pouca () muita
	3. Selecionar exemplos para ilustrar a fala, a partir de textos escritos, organizando as informações obtidas de acordo com o grau de relevância.	() nenhuma () pouca () muita
Capacidade discursiva.	4. Planejar a apresentação oral tendo em vista a sequência estrutural do gênero: abertura (introdução), fase instrumental (desenvolvimento) e fechamento (conclusão).	() nenhuma () pouca () muita
Capacidade linguístico-discursiva.	5. Dialogar com as múltiplas vozes atuantes na exposição oral: a voz do professor, a voz dos colegas e dos autores escolhidos como fonte de pesquisa.	() nenhuma () pouca () muita
	6. Utilizar os mecanismos de coesão e conexão a fim de estabelecer o encadeamento coerente das partes do texto.	() nenhuma () pouca () muita
	7. Empregar vocabulário adequado ao contexto comunicativo.	() nenhuma () pouca () muita
Elementos não linguísticos	8. Empregar a voz de forma harmoniosa, emprestando o ritmo, a melodia, volume e velocidade adequados.	() nenhuma () pouca () muita
	9. Controlar movimentos corporais: observando a postura do corpo, o movimento dos olhos, das mãos e das pernas.	() nenhuma () pouca () muita
	10. Empregar recursos audiovisuais a fim de melhorar a exposição oral, como roteiros, cartazes e apresentação de slides.	() nenhuma () pouca () muita
ATIVIDADES (SUGESTÕES)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterização do gênero pelo professor, exibição de exposições orais gravadas, estudo do papel do expositor-especialista, apresentação da habilidade a ser desenvolvida. ✓ Visitas a bibliotecas, laboratórios de informática. Realização de pesquisas por meio de entrevistas ou questionários. Consulta a filmes e documentários. ✓ Produção de resumos e fichas contendo as ideias principais dos textos. ✓ Análise de exposições orais gravadas, a fim de identificar a infraestrutura. ✓ Atividades de escuta orientada, conversas e discussões sobre o tema determinado. ✓ Estudo das expressões marcadoras das diferentes etapas da exposição: para começar, em seguida vou falar, agora tratemos..., por fim... Etc. 		

Quadro 8 – Descritores para a entrevista oral

GÊNERO: Entrevista		
COMPETÊNCIA: Formular perguntas oralmente a um entrevistado com base em um roteiro escrito.		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM	DESCRITORES (habilidades)	AVALIAÇÃO (dificuldade enfrentada pelo aluno)
Capacidade de ação	1. Ficcionalizar a situação de comunicação, reconhecendo os parâmetros que envolvem as condições de produção do gênero: enunciador, destinatário, objetivo e lugar social.	() nenhuma () pouca () muita
	2. Pesquisar informações diversas sobre o entrevistado e o assunto da entrevista.	() nenhuma () pouca () muita
	3. Elaborar perguntas com base nas informações coletadas.	() nenhuma () pouca () muita
Capacidade discursiva.	4. Distinguir as fases que compõem uma entrevista.	() nenhuma () pouca () muita
Capacidade linguístico-discursiva.	5. Empregar expressões próprias de cada fase do gênero, abertura, desenvolvimento e fechamento.	() nenhuma () pouca () muita
	6. Utilizar vocabulário adequado ao contexto comunicativo.	() nenhuma () pouca () muita
	7. Respeitar o tempo de resposta do entrevistado.	() nenhuma () pouca () muita
	8. Orientar o percurso da entrevista a fim de evitar a fuga do tema, reformulando as questões caso seja necessário.	() nenhuma () pouca () muita
Elementos não linguísticos	9. Empregar a voz de forma harmoniosa, emprestando o ritmo, a melodia, volume e velocidade adequados.	() nenhuma () pouca () muita
	10. Controlar movimentos corporais: observando a postura do corpo, o movimento dos olhos, das mãos e das pernas.	() nenhuma () pouca () muita
ATIVIDADES (SUGESTÕES)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterização do gênero pelo professor. Leitura e análise de entrevistas gravadas e escritas. Apresentação da atividade e da habilidade a ser trabalhada. ✓ Conversas com pessoas da comunidade, familiares e amigos do entrevistado. Leitura de notícia, visita a sites, coleta de depoimentos. ✓ Atividades coletivas e individuais para a escrita e reescrita das perguntas. ✓ Estudo dos pronomes de tratamento e níveis de linguagem. ✓ Atividades de escuta orientada. ✓ Atividades de retextualização do oral para o escrito. ✓ Exercícios vocais e de relaxamento. ✓ Gravação da produção dos alunos seguida de avaliação. 		

Quadro 9 – Descritores para o relato pessoal

GENERO: Relato pessoal		
COMPETENCIA: Relatar e comentar fatos e/ou experiências pessoais vivenciados, baseando-se na memória e em anotações.		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM	DESCRITORES	AVALIAÇÃO (dificuldade enfrentada pelo aluno)
Capacidade de ação	1. Ficcionalizar a situação de comunicação, reconhecendo os parâmetros que envolvem as condições de produção do gênero: enunciador, destinatário, objetivo e lugar social.	() nenhuma () pouca () muita
	2. Elaborar roteiro escrito como apoio ao relato.	() nenhuma () pouca () muita
Capacidade discursiva.	3. Apresentar as informações procurando responder as perguntas que dão forma ao relato: quem, o que, quando, onde, como, porque, etc.	() nenhuma () pouca () muita
	4. Valer-se das diferentes sequências textuais: narrativas, descritivas, argumentativas.	() nenhuma () pouca () muita
Capacidade linguístico-discursiva.	5. Empregar os mecanismos de coesão e conexão a fim de estabelecer o encadeamento coerente das partes do texto.	() nenhuma () pouca () muita
	6. Utilizar vocabulário adequado ao contexto comunicativo.	() nenhuma () pouca () muita
	7. Acionar os tempos verbais característicos do relato pessoal.	() nenhuma () pouca () muita
	8. Realizar modalizações de enunciado.	() nenhuma () pouca () muita
Elementos não linguísticos	Empregar a voz de forma harmoniosa, emprestando o ritmo, a melodia, volume e velocidade adequados.	() nenhuma () pouca () muita
	10. Controlar movimentos corporais: observando a postura do corpo, o movimento dos olhos, das mãos e das pernas.	() nenhuma () pouca () muita
ATIVIDADES (SUGESTÕES)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterização do gênero pelo professor. ✓ Apresentação da atividade e da habilidade a ser trabalhada. ✓ Produção de fichas contendo os pontos principais do relato. ✓ Leitura e análise de relatos gravados e escritos observando: estrutura, vocabulário, modalizações, tempos verbais, etc. ✓ Trabalho com os organizadores textuais. ✓ Estudo dos níveis de linguagem. ✓ Promoção de rodas de relato. ✓ Gravação das produções seguidas de avaliação coletiva. ✓ Criação de um livro de relatos da classe. 		

Quadro 10 – Descritores para o debate regrado

GÊNERO: Debate regrado		
COMPETENCIA: Emitir opinião acerca de determinado assunto, utilizando argumentos para sustentá-la. Contra-argumentar, de maneira educada e respeitosa, utilizando o discurso do outro como base.		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM	DESCRITORES	AVALIAÇÃO (dificuldade enfrentada pelo aluno)
Capacidade de ação	1. Ficcionalizar a situação de comunicação, reconhecendo os parâmetros que envolvem as condições de produção do gênero: enunciador, destinatário, objetivo e lugar social.	() nenhuma () pouca () muita
	2. Selecionar informações sobre o tema do debate.	
Capacidade discursiva.	3. Acolher as orientações do mediador do debate quanto aos momentos de abertura, desenvolvimento e encerramento do gênero, observando as etapas de argumentação e contra-argumentação.	() nenhuma () pouca () muita
Capacidade linguístico-discursiva.	4. Acionar diferentes tipos de argumentos.	() nenhuma () pouca () muita
	5. Empregar expressões de concordância e discordância de maneira adequada.	() nenhuma () pouca () muita
	6. Acionar o discurso do outro como base para a elaboração de argumentos.	() nenhuma () pouca () muita
	7. Utilizar vocabulário adequado ao contexto comunicativo.	() nenhuma () pouca () muita
	8. Ouvir e respeitar o turno de fala do outro.	() nenhuma () pouca () muita
Elementos não linguísticos	9. Realizar modalizações de enunciado	() nenhuma () pouca () muita
	10. Empregar a voz de forma harmoniosa, emprestando o ritmo, a melodia, volume e velocidade adequados.	() nenhuma () pouca () muita
	11. Controlar movimentos corporais: observando a postura do corpo, o movimento dos olhos, das mãos e das pernas.	() nenhuma () pouca () muita
ATIVIDADES (SUGESTÕES)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterização do gênero pelo professor. Apresentação da atividade e da habilidade a ser trabalhada. ✓ Visitas a bibliotecas, laboratórios de informática. Realização de pesquisas em livros. Consulta a filmes e documentários. ✓ Discussões coletivas sobre a organização do debate: definição do tempo, seleção dos debatedores, regras, escolha do mediador, local, data. ✓ Análise de debates gravados e/ou transcritos a fim de observar: organização estrutural, linguagem, argumentos, contra-argumentos, modalizações, etc. ✓ Elaboração de fichas com os principais pontos a serem debatidos. ✓ Estudo dos operadores argumentativos: expressões de concordância e discordância. Exercícios envolvendo diferentes tipos de argumentos. 		

Quadro 11 – Descritores para a representação teatral

GÊNERO: Representação teatral		
COMPETÊNCIA: Encenar, de forma coletiva ou individual, pequenos esquetes construídos em sala de aula sobre temas diversos.		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM	DESCRITORES	AValiação (dificuldade enfrentada pelo aluno)
Capacidade de ação	1. Ficcionalizar a situação de comunicação, reconhecendo os parâmetros que envolvem as condições de produção do gênero: enunciador, destinatário, objetivo e lugar social.	() nenhuma () pouca () muita
Capacidade discursiva.	2. Elaborar um roteiro de esquete observando a colocação de rubricas, os nomes de personagens, quantidade de cenas e o uso do discurso direto.	() nenhuma () pouca () muita
Capacidade linguístico-discursiva.	3. Utilizar vocabulário adequado ao contexto comunicativo.	() nenhuma () pouca () muita
	4. Utilizar a pontuação de forma adequada.	() nenhuma () pouca () muita
Elementos não linguísticos	5. Empregar a voz de forma harmoniosa, emprestando o ritmo, a melodia, volume e velocidade adequados.	() nenhuma () pouca () muita
	6. Controlar movimentos corporais: observando a postura do corpo, o movimento dos olhos, das mãos e das pernas.	() nenhuma () pouca () muita
ATIVIDADES (SUGESTÕES)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterização do gênero pelo professor. ✓ Apresentação da atividade e da habilidade a ser trabalhada. ✓ Estudo dos elementos que compõem um roteiro teatral. ✓ Retextualização de textos escritos em roteiros esquetes. ✓ Leituras dramatizadas. ✓ Atividades coletivas para escrita e reescrita do roteiro. ✓ Análise de vídeos. ✓ Ensaios coletivos. ✓ Apresentações individuais e coletivas. ✓ Gravação das produções seguidas de avaliação. 		

A nossa intervenção, portanto, pressupõe um trabalho de formação com professores. De forma mais organizada, vislumbramos três momentos.

Em um primeiro momento, propomos abordar as questões levantadas em nossas discussões teóricas sobre o ensino da oralidade, o que ensinar, como, porque, etc. Em seguida, fazemos a apresentação do plano contendo os descritores a fim de que possam ser analisados e discutidos.

Por fim, a terceira etapa refere-se às sugestões de atividades e a elaboração de sequências didáticas a serem aplicadas em turmas do 6º ano do ensino fundamental.

Como resultado dessa intervenção, esperamos um posicionamento mais atuante e autônomo dos professores em relação ao ensino da oralidade e ao material didático de que dispõem, como também, esperamos que o alunos do 6º ano encontrem no trabalho com os gêneros orais formais uma atividade relevante e significativa capaz de fornecer-lhes recursos comunicativos diversos para torná-los usuários mais competentes da sua língua.

REFERÊNCIAS

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In. KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, k. S. (organização) Luiz Antônio Marcuschi... [et al]. Gêneros textuais: reflexões e ensino– 4. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOHME, Vania D'Angelo. Técnicas de contar histórias 1: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEAL, Telma Ferraz. GOIS, Siane. (Org.) A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

SILVA, Williany Miranda da. ARAÚJO, Denise Lino de. (Org.) Oralidade em foco: conceitos, definição e experiências de ensino. Campina Grande, Bagagem, 2013. 246p

ANEXOS

ANEXO A – PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

PROPOSTA I

Produção de texto

Professor: A atividade proposta a seguir deve ser desenvolvida oralmente. Você pode pedir aos alunos que contem histórias para a própria turma, individualmente ou em grupo, ou para alunos de classes do 1º ao 5º ano da sua escola ou de outra, em sociedades de bairro, etc.

▶ O CONTO MARAVILHOSO: DO ORAL PARA O ESCRITO

Nas nossas conversas do dia a dia, costumamos contar fatos engraçados que acontecem conosco ou com outras pessoas, notícias que ouvimos no rádio ou na televisão, fatos que presenciamos, histórias que lemos ou ouvimos, anedotas, etc. Costumamos, também, discutir muitos assuntos, dando nossa opinião ou tentando convencer alguém de nossas ideias.

Essas conversas acontecem geralmente em situações informais e, por isso, a linguagem nelas empregada é quase sempre a informal, que se caracteriza pelo uso de gírias, por interrupções (**ahn...**), pela presença de palavras que testam a atenção do locutário (**né?**, **sabe?**, **certo?**, **entendeu?**) e ainda de expressões como **então**, **aí**, **daí**, que retomam o que é falado ou dão continuidade à fala.

59

As atividades a seguir representam um desafio: você deverá contar histórias empregando a linguagem dos contos maravilhosos, isto é, a norma-padrão informal. Para isso, tente:

- não interromper a história, falando **ahn**;
- não empregar gíria;
- não usar **né?** nem as expressões **aí** ou **daí**, substituindo-as por outras equivalentes, como **em seguida**, **mais tarde**, **tempos depois**, **por causa disso**, **por consequência**, etc.;
- utilizar nomes e verbos no plural, quando necessário.

O Chapeuzinho Vermelho, A Capinha Vermelha ou Chapeuzinho Amarelo?

Os contos maravilhosos são muito antigos. Originalmente, eram transmitidos oralmente de geração a geração. Ao recontar os contos, as pessoas modificavam-nos, adaptando-os ao público ouvinte. Para isso, incorporavam às histórias o modo de vida e de pensar da época e do lugar em que viviam.

Nos séculos XVII, XVIII e XIX, os escritores Charles Perrault e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm dedicaram anos de sua vida a recolher essas histórias e registrá-las em livros.

A publicação desses contos continua acontecendo no mundo inteiro. Muitos são transformados em filmes ou peças de teatro e servem de inspiração para a criação de outras histórias. Daí aparecerem em diferentes **versões**, isto é, narrativas que apresentam semelhanças e diferenças em relação à narrativa original.

Assim, a história da menina que encontra o lobo mau na floresta tem o título *O Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos Irmãos Grimm, escritores alemães, *A Capinha Vermelha*, na versão de Christian Andersen, escritor dinamarquês, e *Chapeuzinho Amarelo*, na recriação de Chico Buarque de Holanda, escritor brasileiro.



Professor: Estas atividades têm por objetivo levar os alunos a expressarem-se oralmente. Como o número de exercícios é insuficiente para que todos se expressem individualmente, sugerimos que eles sejam feitos ora em grupo, ora individualmente, ora pelo conjunto da classe. Uma forma de possibilitar que todos tenham vez é ampliar as atividades com exercícios semelhantes.

1. Escolha um conto maravilhoso em um dos livros sugeridos no início da unidade ou em outro que você tenha em casa ou que possa retirar na biblioteca da escola ou de sua cidade. Leia-o com atenção e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.
2. Escolha um dos contos que você produziu nos capítulos anteriores. Leia-o e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.
3. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Folha de S. Paulo, 3/6/2004.)

60

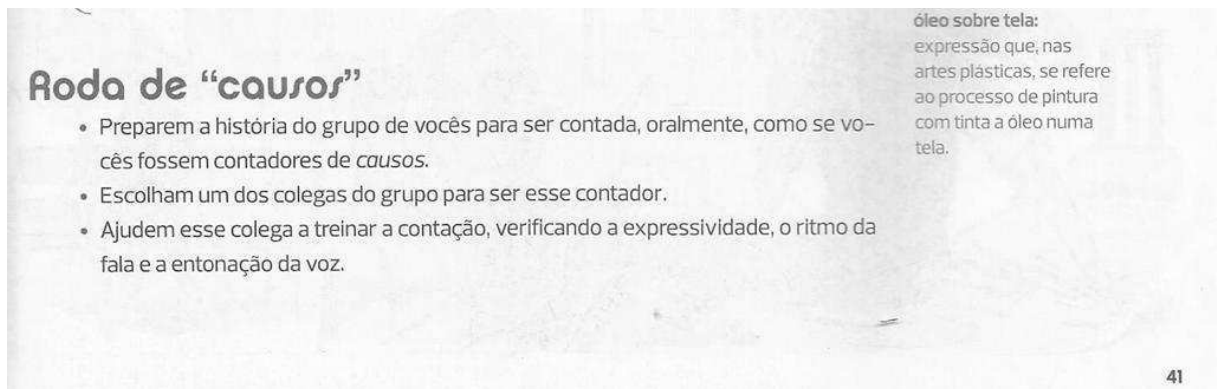
PÁG. 02

Você conhece o conto maravilhoso a que essa tira faz referência? Se não, troque ideias com os colegas para saber qual é o conto. Depois vá à biblioteca de sua cidade ou escola, leia-o e conte-o para seus colegas.

4. Conte para os colegas um pequeno trecho, do início, do meio ou do fim, de um conto maravilhoso. Por exemplo: “Era uma vez um rapazinho que achou uma lâmpada mágica. Ele a esfregou para limpá-la e, para sua surpresa, de dentro dela saiu um gênio”. Em seguida, pergunte para os colegas: Qual é o conto? A classe, então, tenta adivinhar o nome do conto. No caso do exemplo, a resposta é *Aladim e a lâmpada maravilhosa*.
5. Um dos contos maravilhosos filmados pelos Estúdios Disney é *A pequena sereia*, de Andersen.
 - a) Leia o conto, de preferência no livro *A pequena sereia* publicado pela editora Kuarup, ou no livro *Contos de Andersen*, publicado pela editora Brasiliense, cujos textos foram traduzidos e adaptados por Monteiro Lobato. E assista ao filme *A pequena sereia*.
 - b) Reúna-se com seus colegas de grupo para contarem e ouvirem o relato da história. Metade do grupo conta a história lida, a outra metade conta a história mostrada no filme.

Fonte: Coleção Português: Linguagens (2012, p. 59-61)

PROPOSTA II



Roda de “causos”

- Preparem a história do grupo de vocês para ser contada, oralmente, como se vocês fossem contadores de *causos*.
- Escolham um dos colegas do grupo para ser esse contador.
- Ajudem esse colega a treinar a contação, verificando a expressividade, o ritmo da fala e a entonação da voz.

óleo sobre tela:
expressão que, nas artes plásticas, se refere ao processo de pintura com tinta a óleo numa tela.

41

Fonte: Coleção Projeto Teláris (2012, p. 41)

PROPOSTA III

PRODUÇÃO ORAL

Conto popular

PRODUÇÃO PARA O PROJETO

Vamos pesquisar um conto popular e recontá-lo oralmente aos colegas? A apresentação acontecerá em um dia combinado com o professor.

Antes de começar

Professor: Estas atividades escritas com as marcas mais representativas do gênero conto permitem preparar os alunos para a produção individual de texto oral com apoio escrito.

- Quais das frases abaixo caracterizam os contos populares lidos? Copie-as no caderno. Resposta: b, c e e.
 - O tempo e o espaço são determinados.
 - A linguagem empregada tem marcas de oralidade.
 - A sequência de fatos é simples, e eles não são detalhados.
 - Todas as personagens são identificadas pelo nome.
 - Não se sabe quem é o autor.
- Ao narrar oralmente um conto popular, seja para provocar riso, medo ou curiosidade, como podemos nos preparar? Copie no caderno os itens que mostram o que é preciso observar. Respostas: a, c, e, f, h e i.
 - Precisamos conhecer os pontos principais do conto.
 - Precisamos dizer quem nos contou esse conto.
 - Devemos conhecer a sequência dos fatos no conto.
 - Não precisamos nos preocupar com a voz durante a narrativa.
 - Devemos escolher um tom de voz adequado para cada momento do conto.
 - Podemos fazer pausas para criar suspense e curiosidade.
 - Devemos evitar ser expressivos, pois não precisamos despertar o interesse dos ouvintes.
 - Precisamos levar em conta o público a quem vamos narrar a história.
 - Devemos definir que efeito queremos causar nos ouvintes.

Planejando a apresentação

Habilidade em foco: planejar apresentação de texto oral em função do gênero.

- Pesquise um conto popular para recontá-lo aos colegas. Você pode fazer isso de duas formas:
 - pergunte a seus pais, avós, tios ou outras pessoas mais velhas se conhecem algum conto popular e se podem contá-lo a você. Faça o registro por escrito tal como você o ouviu. Anote nome, idade e cidade de origem da pessoa que lhe contou a história. Se puder, faça uma gravação.
 - Se isso não for possível, procure em livros ou sites especializados.
- Quando escolher o conto, leia-o algumas vezes, até compreender bem a história. Tire uma cópia ou copie o texto em seu caderno. Anote o título do livro e o nome do autor.

3. Prepare-se para recontar a história a seus colegas.

- a) Releia o conto algumas vezes, até ter certeza de que conhece bem cada parte. Procure memorizar o que acontece na história, conforme a sequência que vimos.

I. Situação inicial (a apresentação dos fatos)

II. Complicação ou conflito (o fato que muda a situação inicial)

III. Clímax (ponto máximo do conflito)

IV. Desfecho (o final)

- b) Defina com qual expressão vai iniciar a narrativa. Pode ser a mesma de “O Compadre da Morte”: “Diz que...”.

- c) Anote os pontos principais em um papel. No momento da apresentação, você pode usar essas anotações como apoio.

- d) Conte a história em uma linguagem simples e informal, porém evite gírias. Se possível, mantenha as expressões antigas ou de outras regiões presentes na versão que você registrou.

Professor: Se aparecerem variedades regionais, destaque-as e esclareça-as aos alunos.

- e) Treine a voz para contar a história a seus colegas. Se houver diálogos, mude o jeito de falar para cada personagem.

4. No momento da apresentação: **Habilidade em foco:** recontar uma história conhecida em voz alta de maneira a suscitar o interesse de outros interlocutores.

- a) informe, antes de iniciar a narrativa, o nome da história e quem a contou ou de que livro você a tirou;

- b) ao falar, procure atrair a atenção de seus ouvintes. Cuide do ritmo da narrativa: nem muito rápido nem muito lento;

- c) faça pausas nos momentos de maior interesse ou suspense para criar expectativa nos ouvintes;

- d) movimente-se um pouco; evite ficar imóvel; use a expressão corporal e facial.

5. Durante a apresentação dos colegas, permaneça em silêncio e atento à história para avaliar os recontos feitos pelos colegas.

Avaliação

Após as apresentações, o professor irá dividir a classe em grupos. Avalie a apresentação com seus colegas, observando os seguintes pontos.

- Os contadores, em geral, conseguiram atrair a atenção dos ouvintes?
- Que finalidade ou intenção tinha a maioria dos contos apresentados? Divertir, agradar, passar um ensinamento?
- Qual história provocou maior interesse?
- Qual dos contos foi contado de forma mais emocionante?

3. Professor: Trabalhe com os alunos cada item, relembrando as atividades anteriores. Caso julgue conveniente, faça uma simulação.

PROPOSTA IV

Produção oral

Responda
oralmente

Contar histórias

*Leve os alunos a concluir que há uma associação entre Cascão não gostar de tomar banho e gostar da história dos três porquinhos, pois os porcos vivem na sujeira e, assim como ele, não tomam banho.

Antigamente, as histórias eram transmitidas oralmente, isto é, elas eram contadas de pessoa para pessoa. Assim, as histórias puderam ser preservadas na cultura dos povos por diversas gerações. Hoje, mesmo depois de publicadas em livros, revistas, jornais, internet etc., as histórias continuam sendo contadas, transmitindo conhecimento e proporcionando prazer para quem ouve e para quem conta.

A tirinha a seguir nos mostra como contar e ouvir histórias é um prazer.*



Cascão: Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa, n. 5584. Extraído do site: <www.turmadamonica.com.br/comics/tirinhas/tira55.htm>. Acesso em: 29 abr. 2011.

Você gosta mais de contar ou de ler histórias? *Pessoal.*

Agora, você vai experimentar o prazer de contar uma história para alunos de anos iniciais de sua escola. Você vai narrar a paródia que produziu na seção **Produção escrita**. Esse é um ótimo momento para que todos conheçam sua criação.

- Leia a sua paródia de modo que você relembra a história.
- Procure observar a sequência em que os fatos acontecem, identifique os papéis dos personagens (protagonista, antagonista e personagens secundários) e suas características mais marcantes.

Lembre-se de que os ouvintes dependem das descrições para “alimentar” a imaginação. Por exemplo, qual dos trechos abaixo prenderia mais a atenção dos ouvintes?

“Era uma vez um rei que se podia dizer que era muito feliz.”

“Era uma vez um rei tão poderoso, tão amado pelo seu povo e tão respeitado pelos seus vizinhos que se podia dizer que era o mais feliz dos monarcas.”

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Antes de contar a história, treine a maneira como vai narrá-la. Você pode treinar em casa, de frente ao espelho, ou narrando-a para seus familiares.
- Ao contar a história, procure falar pausadamente e use um tom de voz adequado, não muito baixo nem alto demais.
- Pronuncie as palavras de forma correta e com clareza e evite a repetição de expressões como **aí, daí, né, tá entendendo**.
- Para prender a atenção dos ouvintes, narre a história com expressividade e entusiasmo, utilizando gestos, mímicas, expressões faciais e até efeitos sonoros produzidos com a boca ou com as mãos, com os pés etc.

Veja nas **Orientações para o professor** sugestão de avaliação da atividade.

PROPOSTA V

Produção oral

Narrar causo

Os causos, como o que você leu na **Leitura 2**, são histórias que apresentam fatos extraordinários, contados por um narrador que sabe em detalhes como eles aconteceram, podendo ou não ter participado deles. Contar causos é uma arte e, antigamente, essas histórias eram tão populares que as pessoas se reuniam após o jantar para ouvi-las.

Leia a seguir outro causo.

A porca

Há mais ou menos dez anos, quando me casei, fui morar no Mato Grosso, num lugar de garimpo, bem longe da cidade.

O garimpo ficava dentro da mata, era preciso caminhar a pé, bastante tempo para chegar ao lugar. A gente dormia em barracos de plástico, cercados por árvores muito grandes. De noite, quando o vento batia no plástico dos barracos e nos galhos das árvores, dava muito medo. Além de o lugar amedrontar, havia uma história que o povo da região contava, que me deixava ainda mais assustada.

Os garimpeiros diziam que naquelas matas existia uma porca muito grande, que tinha parido muitos porquinhos. A porca assustava quem andava por estradas e trilheiras da região. Muita gente dizia que já tinha visto os bichos.

Quando alguém andava sozinho no mato, a porca com seus filhotes aparecia e desaparecia na frente das pessoas. Diziam que era um espírito, uma assombração.

Naquela época, ouvi no rádio que um homem tinha previsto que o mundo ia acabar. Eu fiquei impressionada com a notícia do fim do mundo e, no mesmo dia, tive que caminhar pela mata, passando pela estrada deserta.

Enquanto andava naquela trilheira rodeada de árvores altas e cheias de grutas, fiquei com muito medo. Eu achava que, a qualquer hora, a porca assombrada e seus filhotes iriam aparecer.

De repente, ouvi um barulho de passos na mata, bem perto de mim. Nem tive coragem de olhar para trás, nem para os lados. Fui caminhando, quase sem respirar.

Quando cheguei em casa, percebi que tive muita sorte, porque a porca não apareceu na minha frente, nem me atacou. Aí fiquei pensando se era mesmo a porca e seus filhotes que estavam me seguindo, ou se aquele não era o barulho do meu medo.



Cristina Maria Macedo Tomaz, A porca. In: ———. *De boca em boca: histórias de todos os cantos do Brasil*. São Paulo: Salesiana, 2002. p. 79-81.

nda
inte

- 1** A narradora do causo conta uma história de medo.
- a) Imagine que você estivesse no lugar dela. Você teria tido a mesma reação? Por quê?
Pessoal.
- b) Que elementos foram responsáveis por criar essa reação na mulher?
- 2** No final do causo, pode-se perceber uma característica desse gênero, pois a narradora faz uma afirmação que mantém o estado de mistério do causo, deixando o leitor sem saber o que de fato aconteceu. 1. b) O fato de ela estar morando num lugar dentro da mata, um lugar amedrontador; a história da porca que assombrava as pessoas; a notícia sobre o fim do mundo; o barulho na mata, ouvido pela narradora.
- a) Identifique essa afirmação e dê sua opinião sobre esse final. "Ai fiquei pensando se era mesmo a porca e seus filhotes que estavam me seguindo, ou se aquele não era o barulho do meu medo." Pessoal.
- b) O final do texto corresponde às suas expectativas ou você imaginou que a história teria outro final? Comente. Pessoal.

Agora é a sua vez de praticar essa arte de contar histórias populares. Você terá a oportunidade de contar um causo para seus familiares e o público em geral, em uma praça próxima à escola. Para selecionar seu causo, escolha uma das opções abaixo.

- 1ª opção:** Recontar o causo "A porca" com as suas próprias palavras.
- 2ª opção:** Perguntar a uma pessoa de sua família se ela sabe de um causo para lhe contar. Neste caso, anote a história para que você não a esqueça.
- 3ª opção:** Pesquisar em livros, revistas, internet e jornais algum causo interessante. Se for essa a sua opção, faça as anotações que achar necessárias sobre a história.

Após selecionar o causo, siga as instruções abaixo.

- **Identifique a estrutura do causo:** *Caso os alunos decidam pesquisar um causo para narrar, é importante orientá-los a como proceder. Esclareça-lhes que um trabalho de pesquisa, seja em livros, na internet, em jornais ou revistas, é uma atividade que exige atenção e persistência. Para uma boa pesquisa, é preciso: consultar em mais de uma fonte; analisar se as informações referem-se diretamente ao que foi solicitado; verificar se a fonte e o autor são confiáveis, isto é, se as informações são seguras; interpretar as informações e escolher aquelas que mais se adequam ao objeto de pesquisa.
- situação inicial;
 - conflito;
 - clímax;
 - desfecho.
- Leia-o quantas vezes forem necessárias, pois é importante que você memorize os detalhes da história para o momento em que for contá-la aos ouvintes.
- Enfatize as situações mais significativas, de maior suspense, e que possam despertar a curiosidade dos ouvintes.
- Produza um roteiro da história indicando quem são os personagens, onde, quando e qual foi a ordem em que os fatos aconteceram.



Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Treine a maneira como vai narrar a história. Você pode apresentá-la para seus familiares antes de contá-la em público, e pedir a opinião deles a respeito de seu modo de contar, se está convincente, se está repetindo muito palavras como **aí, né, então, daí** etc.
- Pronuncie claramente as palavras.
- Narre com expressividade e entusiasmo, e use um tom de voz suficientemente alto para que todo o público consiga compreender bem o que você está falando.
- Utilize uma linguagem coloquial, característica de textos como esse.
- Lembre-se de que você é o narrador, por isso fale olhando para a plateia para conseguir a atenção dela. Utilize gestos e expressões faciais para dar dinamicidade à história.

O professor vai indicar o tempo que você terá para se apresentar. Quando for sua vez de ouvir a história de um colega, preste bastante atenção e não converse durante a apresentação.

Veja nas **Orientações para o professor** sugestão de avaliação da atividade.

ANEXO B – PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM A EXPOSIÇÃO ORAL

PROPOSTA I

▶ EXPOSIÇÃO ORAL

Para fazer uma boa exposição oral, é necessário que você a prepare cuidadosamente, o que implica adotar procedimentos quanto a conteúdo, postura e voz, linguagem, relacionamento com o público e uso de recursos audiovisuais, entre outros.

Conteúdo

1. Pesquise em diversas fontes (livros, enciclopédias, jornais, revistas, *sites* da Internet) e selecione exemplos para fundamentar sua exposição. Se houver mais um ponto de vista sobre o assunto, leve-o em consideração.
2. Prepare um pequeno roteiro da exposição. Inclua nele a estrutura da apresentação e também os pontos principais que vai abordar.
3. Organize sua apresentação em introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, anuncie o que vai falar e como isso será feito. No desenvolvimento, organize em partes ou tópicos para facilitar a compreensão. Na conclusão, retome os pontos relevantes que expôs e resuma-os.

Postura e voz

1. Evite falar apressadamente. Fale de modo pausado para inspirar confiança e procure transmitir convicção, energia e entusiasmo.
2. Lembre-se de dar entonações diferentes à voz para que a apresentação não fique monótona.
3. Procure olhar nos olhos dos seus interlocutores e evite “tiques”, como alisar a roupa, esfregar os olhos, passar a mão nos cabelos, enfiar a mão no bolso, etc. Os “tiques” criam ruídos na comunicação, isto é, tiram a atenção do espectador.

Linguagem

1. Procure utilizar uma linguagem simples, direta, clara, dinâmica e persuasiva.
2. Evite empregar gírias e vícios de linguagem, como a repetição de palavras e expressões como **então**, **né**, **vocês sabem**, **tá ligado**, **certo**, **tá**, etc.
3. Evite empregar frases feitas e expressões batidas, assim como o gerundismo. Cuide da boa pronúncia das palavras.

PÁG. 2

Relacionamento com o público

1. Ao fazer perguntas aos seus interlocutores ou dar respostas, manifeste-se com expressividade. Com o corpo, dê sinais de que está atento, como aprovar com a cabeça, concordando com seu ouvinte.
2. Ouça atentamente as observações e as dúvidas e procure responder às perguntas na hora ou peça educadamente à pessoa que as apresente no final. Ao responder a uma pergunta, procure não se dirigir apenas a quem a fez. Repita a pergunta em voz alta e responda para todos os presentes. Isso evita que o público se disperse.

Uso de recursos audiovisuais

Os recursos audiovisuais são um importante apoio para exposições, pois conferem maior dinamismo a elas. Eles podem consistir em cartazes, *power point* ou *datashow*. Use gráficos, tabelas, figuras e fotografias na medida da necessidade, mas tome cuidado para não ficar lendo *slides* ou dar as costas para seus interlocutores. Quando estiver explicando, fique de lado, olhando para as pessoas e volte-se para os *slides* somente quando quiser que o conteúdo deles seja lido por todos.

Como você observou, uma exposição oral exige muito preparo e organização. E, entre seus preparativos, é fundamental a produção de um roteiro ou de um esquema, que mostre claramente os passos a serem seguidos e os tópicos mais importantes a serem comentados no decorrer dela.

Sempre que estiver numa situação formal de comunicação oral, lembre-se de que o conteúdo é importante, mas não se esqueça de dar atenção, como apoio ao seu discurso, à expressão facial e corporal, à linguagem adequada à situação e ao perfil de seu interlocutor, aos recursos audiovisuais, etc. etc. Todos esses elementos reunidos é que farão sua exposição ser clara, precisa e bem-sucedida.



Liz Kobayashi

Agora é a sua vez

Professor: Para que todos os alunos tenham oportunidade de fazer uma apresentação oral, por breve que seja, sugerimos que você determine um tempo para cada grupo (por exemplo, 20 minutos) e que esse tempo seja distribuído entre os membros do grupo. Se quiser, poderá fazer um trabalho integrado com Ciências, de modo que os trabalhos, ou parte deles, sejam apresentados nas aulas daquela disciplina.

Com a orientação do professor, reúna-se em grupo e, com os colegas, escolham um tema que em sua escola, cidade ou região tem sido motivo de preocupação das pessoas.

- Desmatamento
- Poluição dos rios, lagos e represas
- Poluição do ar
- Poluição sonora
- Poluição visual
- O lixo
- Extinção de animais
- Aquecimento global

Em grupo, pesquisem o assunto escolhido e iniciem a preparação da exposição oral. Reúnam o material pesquisado e, posteriormente, selecionem para a apresentação o que acharem mais interessante. Disponham as informações em uma sequência que possibilite sua segmentação em partes. Entre as partes, deve haver coesão, isto é, conexão de ideias, e cada participante do grupo deve ficar responsável por uma parte. Discutam sobre a necessidade e a possibilidade de utilização de recursos audiovisuais.

No dia combinado, façam para a classe a exposição oral do assunto pesquisado, empregando as orientações dadas neste capítulo.



Alamy/Diomedea

PROPOSTA II

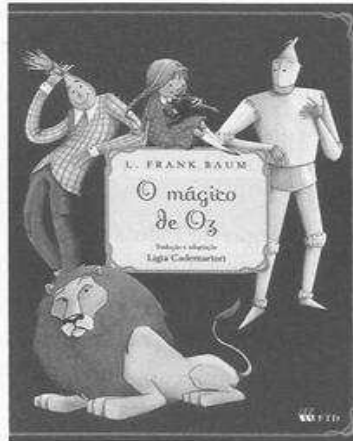
Produção oral

Responda oralmente

Apresentação de livro

A fim de motivar os alunos para a atividade, apresente a eles a sua experiência com leitura e conte-lhes sobre um livro de cuja história você não tenha se esquecido. Aproveite e questione-os se eles já leram algum livro cuja história foi marcante.

Um bom livro a gente nunca esquece, não é mesmo? Um livro marcante pode ser um livro de aventuras, de poesia, de conto de fadas, de super-heróis ou até mesmo de mistério ou terror.



Que tal compartilhar com a turma um livro que o(a) fez “sonhar de olhos abertos”?

Este é o objetivo desta atividade: incentivar a leitura por meio de troca de experiências, divulgando tanto as obras quanto os autores lidos por vocês. O público-alvo dessa atividade são seus colegas de sala.

Antes de preparar-se para a apresentação, faça algumas anotações importantes sobre o livro. Procure se lembrar da história apresentada e dos elementos mais marcantes. Combine com os alunos uma data para a apresentação dos livros e o tempo que eles terão disponível para a realização da atividade.

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Antes da apresentação, se desejar, ensaie em casa em frente ao espelho ou com alguém da família.
- Na sala de aula, inicie a apresentação do livro destacando o título e o autor dele.
- Apresente os detalhes mais marcantes da história lida.
- Comente suas impressões e sensações sobre o livro.
- Fale pausadamente, utilizando um tom de voz audível à turma e uma linguagem formal.
- Enquanto um colega estiver apresentando, escute-o atenciosamente e em silêncio.
- Evite repetir palavras e expressões como **aí, daí, né, tá entendendo**.

Após todas as apresentações terem sido realizadas, você e seus colegas terão um tempo estipulado para conversar sobre as questões a seguir.

- a) O que você achou de realizar essa atividade? Comente suas impressões.
- b) A sua apresentação despertou o interesse de algum colega para a leitura do seu livro?
- c) E você, se interessou em ler alguma das obras apresentadas pela turma?

Veja nas **Orientações para o professor** sugestão de atividade.

PROPOSTA IV

Produção oral

Seminário

Quando você leu a HQ "Um bom conselho", pôde observar que Cascão, ao perceber que estava sujando a cidade, tomou uma atitude para ajudar a preservar o meio ambiente.

Agora, leia uma notícia sobre um problema ambiental global e veja qual é a solução que está sendo pensada para tentar resolvê-lo.

A ilha de lixo

O mar está cada vez mais poluído. Mas um projeto quer transformar sujeira em moradia.

No meio do oceano Pacífico, fica o maior lixão do mundo — são 4 milhões de toneladas de garrafas e embalagens, que foram empurradas para lá pelas correntes marítimas e formam um amontoado de 700 mil km² (duas vezes o estado de São Paulo). Um desastre — mas que pode virar uma coisa boa. Uma empresa da Holanda quer coletar todo esse plástico e reciclá-lo para fazer uma ilha artificial, de aproximadamente 10 mil km² (equivalente a uma cidade como Manaus) e capacidade para 500 mil habitantes. Ela teria casas, lojas, praias, áreas de lazer e plantações — tudo apoiado numa base de plástico flutuante. Seus criadores acreditam que a ilha possa se tornar autossuficiente, produzindo a própria comida e energia. "Queremos levar o mínimo de coisas para a ilha. A princípio, tudo será feito com o lixo que encontrarmos na área", diz o arquiteto Ramon Knoester. A cidade flutuante seria cortada por canais, para que as correntes oceânicas pudessem passar livremente (sem ameaçar a estabilidade da ilha).

O projeto já recebeu o apoio do governo holandês, mas não tem data para começar — ninguém sabe quanto a obra custaria, nem se é viável. "A ilha não é economicamente rentável. Nós a vemos apenas como uma maneira de limpar a poluição causada pelo ser humano", diz Knoester. Enquanto isso não acontece, toda a matéria-prima que seria usada nesse empreendimento continua boiando.

Lorena Verli. A ilha de lixo. *Superinteressante*. São Paulo: Abril, edição 284, nov. 2010, p. 26.



✦ Fotografia tirada em 21 de julho de 2009, em Vêneto, na Itália, retratando a poluição de rios e mares.

PÁG. 2

onda
nente

- 1** Qual é o problema ambiental destacado na notícia?
A notícia expõe a poluição do oceano Pacífico, onde se localiza o maior lixão do mundo.
- 2** Que atitudes estão sendo tomadas para solucionar e/ou amenizar esse problema ambiental?
Uma empresa holandesa pretende coletar esse lixo e transformá-lo, por meio da reciclagem, em uma ilha artificial.
- 3** Qual é sua opinião sobre atitudes como essa? Justifique. *Pessoal.*
- 4** No dia a dia, muitas vezes, as pessoas se deparam com situações desafiadoras. Isso pode ocorrer, por exemplo, em casa, na escola ou no lugar onde vivem. Em muitas dessas situações, elas se reúnem para avaliar os problemas, com a finalidade de descobrir soluções e tomar atitudes.
É isso que você e seus colegas vão fazer agora.
 - a) Junte-se a três colegas e pesquisem um problema real da localidade em que vocês moram ou um problema que atinge o país, como:
 - a poluição de rios e lagos;
 - o desmatamento;
 - a poluição do ar.



◀ Fotografia tirada em 2008, retratando desmatamento ilegal nas margens da BR-319, na região sul do Amazonas.

- b) Reflitam e conversem sobre as possíveis causas do problema ambiental escolhido. Depois apresentem atitudes possíveis de serem tomadas para solucionar ou amenizar o problema em questão.

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

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

PROPOSTA V

PRODUÇÃO ORAL

Professor: Leia orientações para esta atividade no Manual do Professor.

Exposição oral com apoio escrito

Há muito que contar sobre as histórias em quadrinhos. Que tal fazer uma pesquisa e descobrir coisas interessantes sobre a origem e o desenvolvimento das HQs no Brasil e no mundo? Depois você irá apresentar oralmente o resultado aos colegas e, no fim do ano, poderá publicá-lo no almanaque que será feito pela classe. Vamos lá?

Junte-se a um colega e sigam as orientações a seguir.

Antes de começar

Quando surgiram as HQs no mundo? E no Brasil? Que aventuras viveram as primeiras personagens das histórias em quadrinhos? Quando foram criados os super-heróis? Quem são os autores mais importantes?

Converse com seu colega de dupla: o que vocês gostariam de pesquisar sobre as histórias em quadrinhos? Quando se decidirem, apresentem suas escolhas ao professor.



PRODUÇÃO PARA O PROJETO

Habilidade em foco: expor oralmente trabalhos de pesquisa individuais ou em grupo, com o apoio de roteiro escrito.



O Garoto Amarelo, uma das primeiras personagens de HQ.

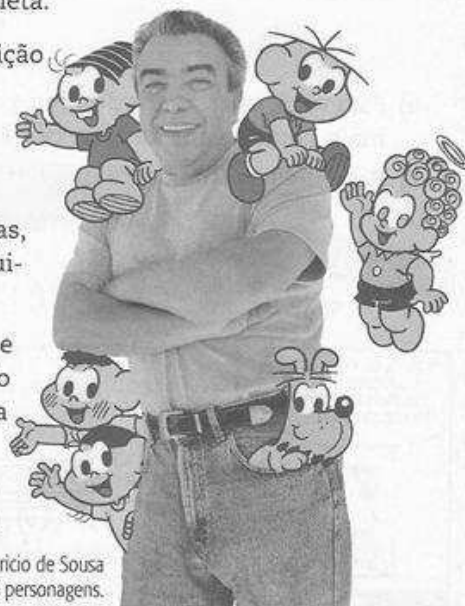
Planejando o texto

Em uma exposição oral, alguém que conhece bem um assunto (porque estudou ou pesquisou, por exemplo) dá informações sobre ele a um público. É por isso que o primeiro passo para a exposição oral de vocês será fazer uma pesquisa bem completa.

1. Vocês deverão planejar tanto a pesquisa quanto a exposição oral. Atendem para estes itens.
 - a) Definam um prazo para fazer a pesquisa.
 - b) A pesquisa deve ser feita individualmente.
 - c) Pesquisem em fontes confiáveis (livros, enciclopédias, artigos de jornal, sites de universidades ou de instituições conhecidas etc.).
 - d) Copiem ou reproduzam o que for mais interessante e anotem os dados referentes à fonte (nome do livro, do jornal ou do site, nome do autor do texto, da editora, data de publicação etc.).
 - e) Juntem todo o material coletado e selecionem as informações mais importantes. Montem um roteiro para organizar o conteúdo.

Professor: Veja orientações no Manual do Professor.

Maurício de Sousa e algumas de suas personagens.



PÁG. 2

- f) Dividam as tarefas: quem ficará responsável por cada parte da apresentação oral (introdução, desenvolvimento e conclusão)?

Para tornar a apresentação mais dinâmica e interessante, usem recursos como PowerPoint ou cartazes com imagens e textos curtos e escritos com letras grandes, bem legíveis.

- g) Perguntem ao professor quanto tempo deve durar a exposição de vocês.
- h) Cada um deverá ensaiar bem a sua parte no trabalho.

ATENÇÃO

- ao falar, dirijam-se diretamente ao público, evitando apenas ler as anotações (o roteiro é só um apoio para o caso de vocês se esquecerem de algo);
- falem em voz alta e com calma;
- usem linguagem adequada à situação: empreguem palavras que os colegas compreendam, evitem repetições, gírias e excesso de termos como né, daí, aí.

2. Depois da exposição oral, vocês podem expor os cartazes nos corredores ou em murais da escola, para que os alunos de outras turmas também fiquem sabendo mais sobre a história das HQs.

Avaliação

Participe de uma avaliação coletiva. Em relação a cada exposição, analise estes pontos com seus colegas.

- Os alunos da dupla usaram um tom de voz adequado?
- Eles falaram diretamente ao público (em vez de apenas ler um texto)?
- Eles enriqueceram sua apresentação com cartazes?
- Foi possível entender a sequência de informações, ou os expositores se perderam?
- A linguagem utilizada estava adequada ao nível de conhecimento dos colegas?
- A dupla respeitou o tempo estipulado?
- Qual foi o ponto alto de cada apresentação?

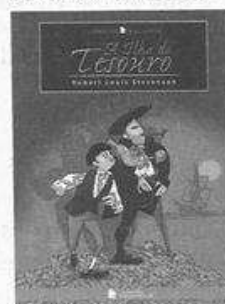


O norte-americano Will Eisner (1917-2005), um dos mais importantes criadores de quadrinhos, em um autorretrato.

NÃO DEIXE DE LER

- **Coleção Quadrinhos Nacional, da editora Nacional**

A editora Nacional tem editado adaptações para os quadrinhos de clássicos da literatura mundial, entre eles: *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson, *Frankenstein*, de Mary Shelley, *Moby Dick*, de Herman Melville, *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne, e outros.

**NÃO DEIXE DE ACESSAR**

- <http://www.turmadamonica.com.br/index.htm>

Portal da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa. Disponibiliza tirinhas, jogos, passatempos, informações sobre as personagens etc.

PROPOSTA VI

Produção: apresentação oral

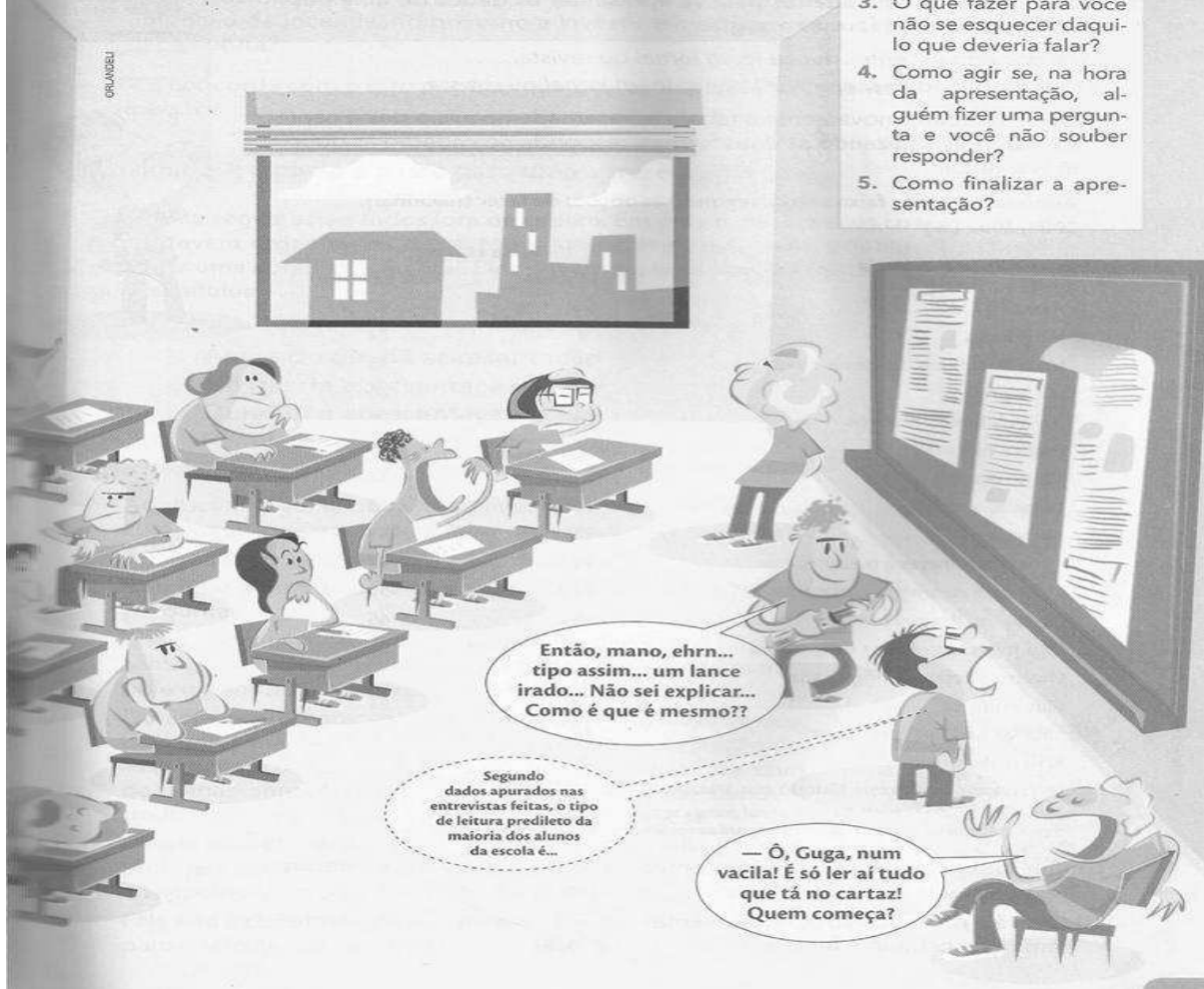
Na abertura deste capítulo, você e seus colegas observaram diferentes situações de fala e puderam concluir que há situações em que a fala pode ser mais espontânea, mas há outras em que é preciso usar uma linguagem mais formal e se preparar para falar.

Mais adiante, na subseção *Produzindo o texto*, você vai fazer uma pesquisa de opinião e apresentar o resultado para os colegas da sua classe. Portanto, vocês vão precisar se preparar. Para começar, vamos conhecer um pouco sobre a apresentação oral.

Conhecendo o gênero: apresentação oral

Atividade 1: como fazer uma apresentação oral

Veja a ilustração abaixo. Ela retrata a apresentação de um seminário. Tente localizar pelo menos **nove erros** na maneira de apresentar o seminário.



Atividade 2: apresentando os gráficos

Gráficos e tabelas dificilmente aparecem sozinhos: ou eles são inseridos num texto escrito (por exemplo, numa reportagem ou no relatório de uma pesquisa) ou servem de apoio para uma apresentação oral (como faremos mais adiante). Em ambos os casos, os textos que acompanham os gráficos costumam apresentar uma descrição deles.

Atividade 3: o passo a passo para uma apresentação oral

- ▼ Os itens a seguir estão todos fora de ordem. Em grupo, você e seus colegas devem organizá-los de tal forma que eles sirvam como orientação para uma apresentação oral. Eles devem ser organizados sob os seguintes títulos:

Antes do dia da apresentação
No dia da apresentação
Durante a apresentação
Para finalizar a apresentação

- Ao discutir alguma opinião ou informação apresentada, procure sempre ser educado e fazer observações construtivas.
- Ao falar, procure ser objetivo.
- **Combine com a plateia o momento em que serão feitas as perguntas.**
- Combine com o professor o tempo de duração da apresentação e planeje-se para que a fala de vocês não ultrapasse o período combinado.
- Durante a apresentação, você precisa **manter a atenção** dos ouvintes. Uma dica para isso é intercalar a apresentação do assunto com histórias pessoais ou de outros ou, ainda, com pequenas anedotas relacionadas ao tema. Você também pode fazer perguntas que deixem a plateia curiosa.
- **Ensaie muito!** Treine em casa, no recreio, na aula (se seu professor puder dispor de um tempo para isso), em frente ao espelho, com o cachorro...
- **Fale alto e claro.** Olhe para a **plateia**. Não olhe para o chão, para o teto ou para a janela.





- Não se esqueça: o mais importante é que a **plateia** entenda o que você está dizendo e que fique interessada.
- Nesse começo, se você falar algo que **desperte a curiosidade** dos ouvintes, será mais fácil prender a atenção deles. Por exemplo: "Descobrimos coisas surpreendentes na nossa pesquisa e que têm muito a ver com os alunos do sexto ano. Vocês imaginam o que é? Prestem atenção à nossa apresentação e vocês vão descobrir".
- Nesse momento, você também pode abrir espaço para que a plateia faça perguntas. Caso alguém lhe faça uma pergunta que não saiba responder, diga que vai procurar se informar e depois encaminhará a resposta.
- Nunca saia sem antes agradecer a atenção de todos!
- Ouça seus colegas com atenção.
- Para fazer uma boa apresentação, antes de tudo, você precisa estar seguro sobre o assunto do qual vai falar. Pesquise, **estude** e entenda bem o assunto.
- Pense na **ordem** em que o assunto vai ser apresentado. O que você vai falar primeiro? E em seguida? O que deixará por último?
- Prepare **cartazes** ou use **um programa de computador** para apresentar imagens e palavras-chave que ajudem a plateia a entender melhor o que você está dizendo. Esse material também vai ajudar você a lembrar as partes mais importantes da sua fala.
- Prepare um **texto** com o que você deverá falar. Esse texto não é para ser lido na hora da apresentação, mas deve ajudá-lo a organizar suas ideias e servir de apoio para a sua fala.
- Procure falar naturalmente. **Não leia** o seu texto. Ele deve apenas servir de apoio para você, caso se esqueça de algo.
- Procure não interromper as falas de seus colegas.
- Trata-se de uma **situação formal**. Portanto, evite falar gírias e use linguagem formal.
- Uma boa apresentação começa com uma **introdução**. Nesse momento, *é preciso deixar claro para a plateia qual será o assunto principal* da apresentação. Para que sua plateia não se sinta perdida, é bom também começar falando em que **ordem** o assunto será apresentado.
- Você pode terminar a sua apresentação fazendo um **resumo** de tudo o que foi dito ou propondo uma **questão** que leve a um debate. No caso da apresentação proposta mais adiante, pode ainda **sugerir uma ação** para incentivar a leitura entre os colegas da escola.

3. Produção do texto de apoio

Agora, para acompanhar os gráficos e tabelas elaborados por seu grupo, **escrevam um texto** contendo tudo o que irão falar.

O objetivo da elaboração desse texto é levá-los a pensar em como vão **organizar suas falas** na hora de expor oralmente os dados da pesquisa. Em que ordem os dados serão apresentados? Quais informações serão destacadas? Quem falará o quê?

- Para manter o interesse da plateia, durante a apresentação dos dados, procurem **incluir relatos** de suas experiências pessoais como leitores (ou não leitores), bem como relatos de colegas colhidos durante as entrevistas. Esses relatos serão a principal diferença entre a apresentação do seu grupo e a das outras equipes.
- Não se esqueçam de utilizar as **expressões de comparação e/ou ordenamento** que vimos no capítulo anterior.
- No fim do texto, escrevam a **conclusão** a que chegaram e, se tiverem pensado em alguma sugestão de ação para incentivar a leitura entre os colegas da escola, registrem-na no texto e divulguem para a classe.

4. Ensaio da apresentação oral

Lembre-se: **ensaiar** é muito importante!

Primeiro, ensaie um pouco sozinho. Depois, peça para seu grupo assistir a seu ensaio e observar o que ainda precisa ser melhorado. As orientações que vocês organizaram na Atividade 3 da seção Conhecendo o gênero podem ajudar.

Durante os ensaios, preste atenção na **postura** do seu **corpo** e no volume de sua **voz**: não fale baixo nem rápido demais. Use o texto escrito e os gráficos como apoio, mas procure não falar como se tivesse decorado o texto. Sua fala deve parecer **natural**.

5. Apresentação

No dia marcado pelo seu professor, façam a apresentação do resultado de suas pesquisas aos outros colegas de classe. Mantenham-se calmos: como vocês já ensaiaram bastante, **tudo vai dar certo!**

☑ Avaliando a apresentação

- Utilizem os itens indicados abaixo para fazer uma **autoavaliação** de sua apresentação, bem como para avaliar a apresentação dos **outros grupos**.

Vamos repensar

Você se lembra das questões que leu no início da unidade? Veja:

- De que forma a leitura faz parte da vida dos adolescentes e da maioria da população brasileira? E da vida dos alunos da sua escola?

Converse com um colega e, juntos, escrevam dois parágrafos:

- o primeiro deve ser uma síntese do que descobriram a respeito do quanto os alunos consideram ou não importante a leitura.
- o segundo deve ser a opinião de vocês a respeito dessa descoberta: vocês acham que os adolescentes valorizam a leitura tanto quanto deveriam? Por quê?



Ficha de avaliação 5	Apresentação oral
Adequação à proposta	<p>1. Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) apresentação do assunto e indicação da ordem da exposição; b) pergunta ou fala que desperte a curiosidade da plateia. <p>2. Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) apresentação dos gráficos elaborados; b) apresentação de relatos pessoais dos entrevistados para manter a atenção da plateia; c) comparação de resultados. <p>3. Encerramento:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) apresentação da conclusão da pesquisa; b) proposta para incentivar a leitura entre os colegas da escola; c) agradecimento pela atenção do público. <p>4. Os gráficos produzidos estavam legíveis para a plateia?</p> <p>5. O grupo respeitou o tempo de cada integrante falar?</p> <p>6. O grupo apresentou o resultado da pesquisa em voz clara e alta, sem ler o texto de apoio? Os integrantes da equipe estavam com postura adequada à situação?</p>
Uso das regras e convenções da gramática normativa	<p>7. Durante a apresentação, foi utilizada uma linguagem mais formal, sem gírias?</p> <p>8. Foram usadas as expressões de comparação estudadas?</p>
Cumprimento de prazos	<p>9. Foram cumpridos os prazos estipulados pelo professor para o desenvolvimento de cada uma das etapas do trabalho?</p>

b) No final de todas as apresentações, organizem uma roda de conversa com todos os grupos e **façam uma avaliação geral das apresentações da turma.**

c) Lembrem-se: o objetivo da avaliação não é simplesmente criticar o outro, mas ajudá-lo a melhorar nas próximas apresentações que fizer.

ANEXO C – PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM ENTREVISTAS

PROPOSTA I

- 4 Reúna-se com um colega e juntos listem em uma folha outras gírias que vocês conheçam. Depois, conversem com uma pessoa idosa e perguntem quais das gírias listadas ela conhece. Em seguida, peçam a essa pessoa que cite algumas gírias que eram comuns na época de juventude dela e que agora não são mais. Anotem as informações obtidas, tragam-nas para a sala de aula e apresentem-nas aos colegas. *Pessoal.*

Coleção Vontade de Saber Português (2012, p.28)

PROPOSTA II

3. Converse com seus pais e com seus avós e informe-se sobre quais gírias eram utilizadas no tempo em que eles eram crianças e adolescentes. Anote-as em seu caderno, leia-as para a classe e ouça as anotações de seus colegas. *Professor: Seria interessante fazer uma relação dessas gírias, passá-las numa cartolina e expô-las no mural da classe.*

Fonte: Coleção Português: Linguagens (2012, p. 47)

PROPOSTA II

B. Entrevista com a pessoa responsável pelo atendimento na biblioteca escolar

1. Como você e seus colegas devem se organizar para conversar com essa pessoa?
2. O que devem perguntar a ela?
3. Quem da turma fará qual pergunta?
4. Como deve ser a fala no momento da pergunta para obter sucesso na resposta?

Fonte: *Coleção Singular e Plural* (2012, p. 152)

PROPOSTA IV

Como fazer?

1. Entrevista

Reúnam-se em pequenos grupos. Cada grupo deve **entrevistar** alunos de uma classe diferente. Para que vocês não atrapalhem a aula de ninguém, as entrevistas podem ser feitas na **hora do intervalo**. Copiem o questionário a seguir e utilizem-no para fazer a entrevista.

1. Em que série você estuda?

2. Quantos anos você tem?

3. Sexo: • feminino • masculino

4. O que a leitura significa para você? (pode marcar mais de uma opção)

- Uma fonte de conhecimento para a vida
- Uma fonte de conhecimento para a escola
- Uma atividade interessante
- Uma atividade prazerosa
- Uma prática obrigatória
- Algo que exige muito esforço
- Algo que ocupa muito tempo
- Uma atividade entediante
- Nenhuma dessas/não sabe/não opinou

Fonte: *Coleção Singular e Plural* (2012, p.110)

PROPOSTA III


Praticando 2

Nesta atividade, você e sua turma farão uma **pesquisa** semelhante à reportagem sobre os heróis favoritos dos entrevistados. Com o resultado do levantamento, vocês irão construir **gráficos** e **tabelas**.

▼ Como fazer?

1. Entrevistando os colegas

- a) Faça esta atividade em grupo de quatro alunos. Cada grupo entrevistará um número determinado de colegas da classe, por exemplo, 10.
- b) Copiem o seguinte questionário em 10 folhas e utilizem uma folha por entrevistado.

- 
1. *Sexo: () feminino () masculino*
 2. *Qual é o herói de cinema de que você mais gosta?*
 3. *Qual é o herói de desenho animado de que você mais gosta?*
 4. *Qual é o herói de quadrinho de que você mais gosta?*
 5. *A qual filme de cinema ou DVD você mais gostou de assistir?*
 6. *Qual é o desenho animado que você mais gosta de ver na TV?*
 7. *Qual é a história em quadrinhos de que você mais gosta?*

PÁG. 2

5. Com que frequência você lê livros?

- Não lê
- Só lê quando o professor manda
- Lê com frequência
- Lê ocasionalmente
- Sem resposta

6. Com que frequência você lê jornal ou revistas?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca
- Sem resposta

7. Que tipo de livro você gosta de ler?

- História em quadrinhos
- Poesia
- Mistério/Terror
- Aventura
- Autoajuda
- Romance
- Religiosos
- Outros
- Policial
- Sem resposta

8. O que você faz nas horas de lazer?

9. Você sente alguma dificuldade para ler? (pode marcar mais de uma opção)

- Lê muito devagar
- Não compreende a maior parte do que lê
- Não tem paciência para ler
- Não lê por limitações físicas, como problemas de visão
- Não consegue se concentrar
- Não tem dificuldade alguma
- Ainda não sabe ler

10. Conte algo interessante que você viveu e que esteja relacionado à leitura.

PROPOSTA IV



Produção de texto

Reportagem

Você leu uma reportagem sobre o dia a dia das crianças de Guiné-Bissau. Nela você encontrou informações sobre como essas crianças brincam, estudam e vivem na comunidade em que moram.

Que tal você e seus colegas, em um trabalho em equipe, elaborarem uma reportagem sobre como vivem as crianças e os jovens da sua comunidade?

Aguardem as orientações do professor para fazer parte de uma das equipes a seguir e desempenhar as atividades descritas.

Equipe da pesquisa de conteúdo da reportagem

- Pesquisar o conceito de *infância*, palavra que está no título da reportagem lida e que pode ser utilizada na reportagem feita por vocês: consultar dicionários, enciclopédias ou sites de busca.

Equipe da pesquisa de campo

1. Observar e anotar hábitos, costumes e atitudes comuns às crianças e jovens de sua comunidade.
2. Entrevistar crianças e jovens, estimulando-os a falar sobre o assunto escolhido. As entrevistas podem ser gravadas em áudio ou vídeo, ou anotadas em fichas. Se tiverem condições, façam fotos para montar a reportagem. Sugerimos que sejam feitas perguntas como:
 - Qual é sua rotina no dia a dia?
 - O que você mais gosta de fazer quando tem um tempo livre: brincar, ler, conversar, utilizar a internet?
 - Descreva como é essa atividade que lhe dá prazer.
 - O que você tem que fazer, mas não gosta? Por quê?
 - Como seria sua rotina diária se você pudesse fazer só aquilo de que gosta?
3. Não se esqueçam de:
 - informar o entrevistado sobre o motivo da pesquisa: a elaboração de uma reportagem sobre o dia a dia de crianças e jovens da sua cidade ou bairro;
 - pedir autorização à pessoa entrevistada para utilizar o depoimento dela, se possível documentada por escrito. Façam isso também em relação às imagens ou aos objetos que a pessoa ceder.
4. Verificar se há como localizar e indicar visualmente o espaço em que vivem os entrevistados: mapa, foto ou desenho da cidade, bairro ou região.

Prof.(a), para que os alunos compreendam o uso da palavra infância no título da reportagem em que aparecem jovens de 12 anos, é bom que os alunos desse ano do Ensino Fundamental verifiquem que, legalmente infância é o período que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando se inicia a adolescência.

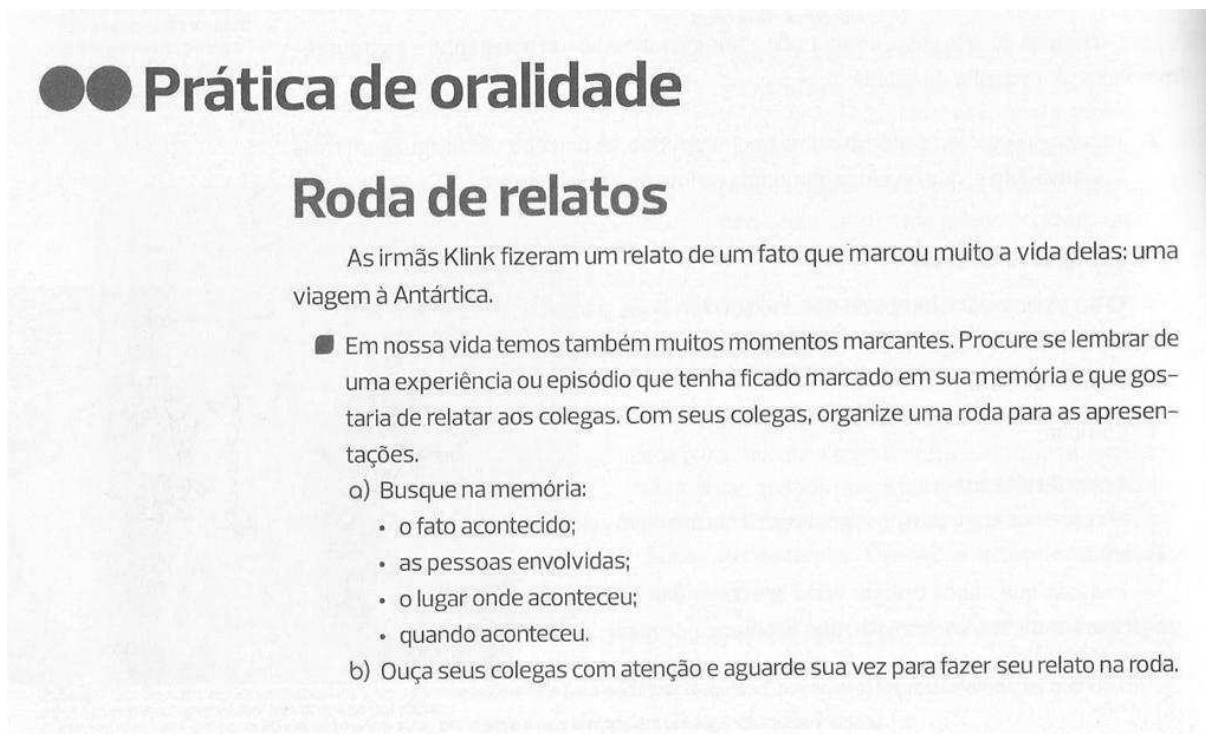


ILUSTRAÇÕES: MAURICIO PEREIRA/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: Coleção Projeto Teláris (2012, p. 185)

ANEXO D – PROPOSTAS DE ATIVIDADE COM O RELATO PESSOAL

PROPOSTA I



●● Prática de oralidade

Roda de relatos

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

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

a) Busque na memória:

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

b) Ouça seus colegas com atenção e aguarde sua vez para fazer seu relato na roda.

Fonte: Coleção Projeto Teláris (2012, p.142)

PROPOSTA II

PRODUÇÃO ORAL

Relato de viagem

Habilidade em foco: relatar e comentar experiências e acontecimentos com base na memória, apoiado por anotações escritas.

Que tal apresentar oralmente a seus colegas um relato de viagem? Você fez alguma viagem recentemente, como uma excursão ou uma visita a familiares que moram em outra cidade? Forme um grupo com alguns colegas e relate oralmente a eles essa viagem.

Se isso não for possível, relate um passeio interessante que tenha feito ultimamente.

Professor: Nesse caso, os alunos adaptarão as orientações a seguir à situação de seu passeio.

Planejando o texto

1. Anote no caderno alguns dados:
 - Quando aconteceu a viagem?
 - Qual foi o itinerário seguido para chegar a seu destino?
 - Quanto tempo você demorou para chegar?
 - Quanto tempo você permaneceu nesse lugar?
 - Havia lá algo que não existe em sua cidade? O quê?
 - O que chamou sua atenção em relação às pessoas desse lugar? E em relação à paisagem?
 - Quais foram suas reflexões e impressões nessa viagem?

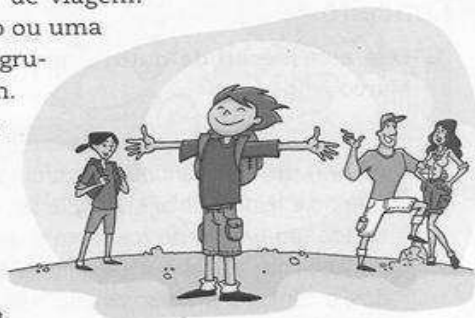
Você pode ter essas anotações no momento da apresentação, para lembrar-se de todos os itens.

2. Você guardou folhetos e roteiros de viagem? Tirou fotos? Trouxe algum produto típico? Se for possível, mostre aos colegas esse material no momento do relato.
3. Apresente oralmente seu relato aos colegas do grupo e ouça o deles.
 - Use linguagem adequada à situação, ou seja, descontraída, porém não descuidada ou com gíria.
 - No momento da apresentação dos colegas, fique em silêncio para conhecer e avaliar o relato deles.
4. Escolham um dos relatos do grupo para ser apresentado à classe e ao professor. Pode ser o mais curioso, o mais divertido ou um que relate uma viagem para um lugar desconhecido da turma, por exemplo.

Avaliação

Após todas as apresentações, o professor irá dividir a classe em novos grupos para uma avaliação. Em relação a cada apresentação, analisem:

- O relato continha informações sobre o local visitado, duração da viagem, itinerário?
- Continha também as impressões despertadas no autor pelas pessoas, pelas paisagens, pela cultura do local?
- O colega falou em um tom de voz que todos puderam ouvir?
- A linguagem estava adequada ao gênero e à situação?



ANEXO E- PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM O DEBATE REGRADO

PROPOSTA I

Um bom debate

Dialogar: impor ou defender ideias?

Agora chegou a vez de vocês elaborarem argumentos para defender a posição do pai ou a posição do filho. Antes de se posicionarem e elaborarem os argumentos pensem sobre as seguintes questões: Prof.(a), para esta atividade a classe deve ser organizada em duas equipes.

1. Quem estava com a razão: o pai ou o filho? Por quê?
2. Por que um não conseguiu convencer o outro?
3. O que vocês fariam se estivessem no lugar do filho? Que argumento(s) usariam para convencer o pai?
4. Como vocês agiriam se fossem o pai? Que argumento(s) usariam para convencer o filho? Prof.(a), o objetivo das questões é provocar um debate em que, além de exercitarem a estruturação de opiniões e argumentos, os alunos reflitam sobre a temática do texto e a extrapolem para o seu cotidiano. Assim, poderão analisar a necessidade de elaborar argumentos para defender suas ideias.

Lembrem-se: com um bom argumento é mais fácil ganhar uma discussão!

Agora, o professor vai dividir a classe em dois grupos:

Grupo A: deve elaborar argumentos para defender a posição do pai.

Grupo B: deve elaborar argumentos para defender a posição do filho.

- Os grupos devem anotar todos os argumentos que forem levantados.
- O professor vai determinar um tempo para cada grupo apresentar seus argumentos.
- Cada grupo deverá escolher um aluno para essa apresentação.
- Outro aluno ficará encarregado de anotar na lousa os argumentos dos dois grupos.
- Os alunos deverão analisar os argumentos de cada grupo e apresentar suas conclusões.

Fonte: Coleção Projeto Teláris (2012, p. 202)

PROPOSTA II

●● Prática de oralidade

Um bom debate

Direitos da criança e trabalho infantil

Debate é um gênero oral.

Em capítulos anteriores, você foi convidado a apresentar suas ideias e opiniões e defendê-las diante de outros. Temos também de aprender a ouvir as posições de outros, concordando ou discordando. Isso é um debate.

Para que um bom debate seja realizado é importante que haja algumas condições. Observe o roteiro a seguir:

Preparando-se para o debate

Definição de um tema: direitos da criança e trabalho infantil.

1. Leia o Princípio 9 da Declaração dos Direitos da Criança.

A criança deve ser protegida contra todas as formas de abandono, crueldade e exploração. Ela não deve ser objeto de tráfico de forma alguma. A criança não deve ser empregada antes da idade mínima adequada; ela não deve ter empregos ou ocupações que prejudiquem sua saúde, educação ou interferiram no seu desenvolvimento mental ou moral.

PORTO, Cristina; HUZAK, Iolanda; AZEVEDO, Jô.

Trabalho infantil: o difícil sonho de ser criança. São Paulo: Ática, 2003. p. 74.



MONKEY BUSINESS IMAGES/GETTYSTOCK/LOW IMAGES

2. Converse com seus colegas sobre estas questões:

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

Sugestão: Não, porque fica desprotegida na rua, é explorada (tem de assumir a responsabilidade pelo sustento dos irmãos), é obrigada a trabalhar sem ter idade adequada para isso, é vítima de crueldade; apanha se não trabalhar.

2. Prof.(a), é importante que os alunos reflitam sobre por que o trabalho infantil é condenável. Alguns pontos que podem ser discutidos com a classe: perda da infância pela impossibilidade de brincar e de estudar, falta de oportunidade de desenvolver suas potencialidades, ameaça à integridade física e psicológica pela exposição a riscos e situações violentas.

2c. Prof.(a), é interessante que os alunos reflitam também sobre sua participação nos serviços domésticos, arrumando sua cama, cuidando de suas coisas e ajudando em outras tarefas que não envolvam riscos para auxiliar na organização da casa.

Organizando o debate

3. O professor, como coordenador da discussão, vai dividir os alunos em dois grupos:

Grupo 1: alunos que têm opiniões a favor de que a criança possa desenvolver algum tipo de trabalho.

Grupo 2: alunos que têm opiniões contra o trabalho infantil.

- Anotem as conclusões a que seu grupo chegou.
- Escolham quem vai apresentar e defender as ideias do grupo.

Prof.(a) é importante fazer uma síntese das ideias levantadas pelos alunos. Alguns pontos para discussão: a exploração do trabalho infantil é um fenômeno mundial que ocorre especialmente nos países pobres, pois as crianças representam mão de obra barata, pouco exigente, necessária para o reforço do orçamento familiar, como no caso da menina da história. O trabalho infantil traz consequências físicas, psicológicas e emocionais. Crianças que trabalham correm risco de sofrer acidentes e de contrair doenças; estão sujeitas à frustração de não poder

Debatendo

4. Sigam as orientações do professor, que vai atuar como mediador do debate, intervindo quando necessário.
 - a) Apresentem as ideias de cada grupo.
 - b) Participem ativamente do debate:
 - o professor mediador vai organizar a ordem dos alunos que quiserem participar posicionando-se perante o que foi apresentado sobre o tema;
 - cada um deve aguardar sua vez e falar quando o mediador lhe der a palavra.
 - c) Lembrem-se de que é importante:
 - ouvir e respeitar as opiniões diferentes das suas;
 - escolher bem as palavras para expor as ideias com clareza, indo direto ao assunto.

Fonte: Coleção Projeto Teláris (2012, p. 109-110)

PROPOSTA III

Produção: debate

No Capítulo 1 desta unidade, você aprendeu várias coisas sobre a argumentação e a sua importância para um debate. Tudo o que você aprendeu lá, especialmente em relação à identificação e à elaboração de argumentos, será usado na seção “Produzindo o texto”, que propõe um debate envolvendo a polêmica sobre as novas formas de escrita na internet, como o uso do *internetês* e do *miguxês*.

Conhecendo o gênero: debate

Atividade 1: Analisando uma situação de debate

Você lerá a seguir a transcrição de trecho de um *debate* que discute a importância e as mudanças sociais provocadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê leis com o objetivo de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes do Brasil.

Preste bastante atenção e procure observar:

- o que faz o apresentador do programa e mediador do debate;
- como se organiza a participação dos debatedores;
- os debatedores parecem ter opiniões semelhantes ou diferentes em relação à importância do ECA?

Fonte coleção *Singular e Plural* (2012, p. 85)

Atividade 2: produzindo o debate

Condições de produção

■ O quê?

Você e sua turma farão um debate, aproveitando o que aprenderam sobre esse gênero, para estudar e discutir mais profundamente a respeito da seguinte questão:

As novas formas de escrita na internet prejudicam ou não a escrita dos adolescentes?

■ Para quem?

Para vocês mesmos, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos, compartilhar e conhecer pontos de vista diferentes sobre o tema.

Caso vocês combinem previamente, o debate também poderá ser destinado a um público específico.

Fonte coleção *Singular e Plural* (2012, p.88)

PÁG. 2

Como fazer?**1. Organizando os grupos de trabalho**

Siga as orientações do professor para a organização dos grupos. Vocês devem combinar:

- quanto tempo será destinado ao debate;
- como dividir esse tempo entre os grupos;
- quantos grupos irão preparar argumentos favoráveis e quantos irão preparar argumentos contrários (mas vocês só saberão quem serão os grupos mais adiante!);
- se todos do grupo participarão ou se serão eleitos um ou dois representantes que deverão apresentar a opinião e seus argumentos;
- se o mediador fará perguntas sobre o tema ou se só controlará as participações;
- quem começará o debate;
- se haverá um público externo; havendo, se poderá participar ou não;
- onde acontecerá o debate.



EUGÊNIA NOTARI

2. Preparando-se para o debate: alimentação temática

Para vocês se informarem melhor sobre qualquer assunto, antes de se posicionar em relação a ele, é fundamental ler muito a respeito.

Leia a seguir um trecho da entrevista que o professor universitário Luís Augusto Fischer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concedeu ao *Jornal Mundo Jovem*. Procure perceber se ele considera essas novas formas prejudiciais ou não para a escrita de crianças e adolescentes. Fique também atento aos argumentos que ele usa!

Antes, porém, leia o boxe abaixo a respeito do gênero **entrevista com especialista**.

**Para saber mais sobre
entrevista com especialista**

Quando o foco de uma entrevista é um assunto e não a vida pessoal do entrevistado, a pessoa entrevistada será sempre um especialista, alguém que tenha alguma formação ou prática voltada para o assunto em foco. Assim, ela pode trazer informações e opiniões mais qualificadas e interessantes para o público.

Já o entrevistador precisa estudar o tema com antecedência, procurar conhecer as ideias de seu entrevistado e preparar as perguntas antes da entrevista.

Realizando o debate

Você e seus colegas devem organizar-se em círculo, para que todos se vejam na interação. Então, combinem as regras do debate, como serão as formas de participação e de inscrição. Veja as dicas a seguir.

1. Inscreva-se no momento que julgar interessante se colocar.
2. Manifeste com calma, clareza, mas também com firmeza, sua opinião.
3. Seja respeitoso ao discordar de uma posição, empregando expressões próprias para isso.
4. Fique atento às falas dos colegas e procure perceber quais são as opiniões deles e como eles tentam justificá-las.
5. Preste atenção às falas do professor, que fará a mediação do debate, ajudando a perceber melhor as opiniões semelhantes e diferentes.
6. Verifique se você mudaria algo em relação à sua posição inicial e ajuste o registro feito antes.
7. Participe da avaliação coletiva do debate.



✓ Avaliando a produção

Após o debate, discuta com seus colegas e professor as seguintes questões:

- a) O debate possibilitou reflexão mais profunda sobre o tema?
- b) Vocês aprenderam mais sobre o assunto?

Vamos repensar

Vamos relembrar as perguntas que motivaram suas aprendizagens nesta unidade?

- *Em que e por que somos diferentes?*
 - *Por que importa conhecer e compreender as diferenças?*
1. Escreva um pequeno texto sintetizando o que você discutiu e aprendeu nesta unidade e que você considera ter sido importante para ajudá-lo a refletir sobre as questões feitas no início da unidade.
 2. Compare o seu texto com as anotações que você fez no caderno ao longo dos dois capítulos.
 3. Conclua: A sua maneira de pensar a respeito das diferenças mudou após as discussões feitas na unidade? Você acha que essas discussões terão influência sobre as suas atitudes? Explique.

Depois disso, em grupos, preencham no caderno a ficha de avaliação abaixo para entregar ao professor:

Ficha de avaliação 3 Debate

Adequação à proposta	1. A turma se organizou bem para o debate, definindo claramente tema, regras, mediador?
	2. A turma respeitou o tema do debate?
	3. O tempo de cada participante foi adequado?
	4. O mediador do debate organizou bem as participações?
Adequação ao gênero	5. Sobre a atuação dos participantes a) As opiniões foram apresentadas com clareza? b) Houve apresentação de argumentos?
	6. Durante a realização do debate a) Os participantes se respeitaram durante as falas? b) Houve respeito às orientações do mediador?
Construção da coesão/coerência do texto oral (textualidade) dos participantes	7. Foram bem usados organizadores textuais?
	8. As manifestações de concordância e discordância foram feitas com expressões adequadas?
Uso da linguagem na situação oral pública	9. Os participantes evitaram uso de gírias, considerando que se trata de uma situação mais formal?
Avaliação final	a) Observações sobre a minha atuação no preparo e na realização do debate b) Avaliação dos meus parceiros sobre o meu envolvimento no trabalho do grupo.

Vale a pena ler!

Que tal ler um livro em que duas jovens conversam bastante pela internet e acabam por descobrir, em trama surpreendente, que entre jovens e idosos não há apenas diferenças? Confira!

P.S: Beije!

Separadas pelas férias escolares, as adolescentes Lili (que ficou) e Bia (que foi passar as férias na casa da avó) veem pela frente um panorama pouco animador: Lili, o de ficar semanas sozinha em sua casa, e Bia na casa da avó Beatriz, ensinando-a a mexer no computador e escaneando fotos de Francisco Cuoco e Frank Sinatra [...] Tudo corre muito bem até que os pequenos acidentes de percurso provocam mudanças profundas em seus conceitos sobre amizade, amor, fidelidade e também sobre a imagem estereotipada que ambas compartilham das pessoas mais velhas. Escrito a quatro mãos por Adriana Falcão e Mariana Veríssimo, numa linguagem ágil e divertida, *PS beije!* é uma história que prova como, contrariando a lógica, a distância pode aproximar ainda mais as pessoas. Esse livro faz parte do acervo PNBE 2009.

Disponível em: <http://salamandra.com.br/book.php?id_titulo=10019791> (Fragmento).

ANEXO F – PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM A REPRESENTAÇÃO TEATRAL

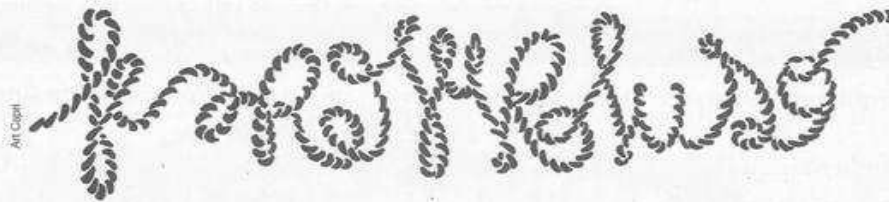
PROPOSTA I

Produção oral

Responda
oralmente

Conversa telefônica

O texto “Engano” é o registro escrito de uma situação comunicativa, que tem como característica principal a comunicação oral entre duas pessoas.



Leia um boxe que fala sobre diferentes situações comunicativas.

Formalidade X informalidade

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

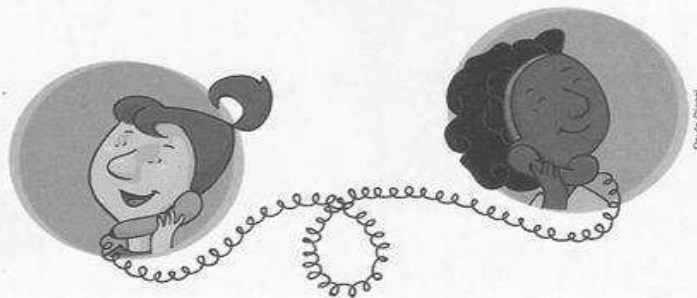
Em uma conversa **informal** com familiares, amigos ou conhecidos, normalmente empregamos uma linguagem coloquial, isto é, mais descontraída, que permite, por exemplo, o uso de gírias, diminutivos afetivos e expressões populares.

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

- 1** Que tipo de situação é representada no texto “Engano”: formal ou informal?
Uma situação informal.
- 2** A linguagem empregada pelos personagens está adequada à situação comunicativa? Explique. Sim, pois eles utilizaram uma linguagem mais simples, do cotidiano, visto que acreditavam ter proximidade.
- 3** Imagine uma outra situação de conversa telefônica entre RÊ e FÊ. Nela, o personagem FÊ é um funcionário de uma universidade que está ligando para uma aluna, no caso a RÊ, para tratar de assuntos referentes à matrícula dela. Nessa situação, a linguagem empregada pelos personagens seria a mesma? Por quê? Não, neste caso eles deveriam utilizar uma linguagem de acordo com a situação comunicativa, que exige maior formalidade.

Como vemos, a linguagem empregada deve estar de acordo com as situações comunicativas e com os interlocutores.

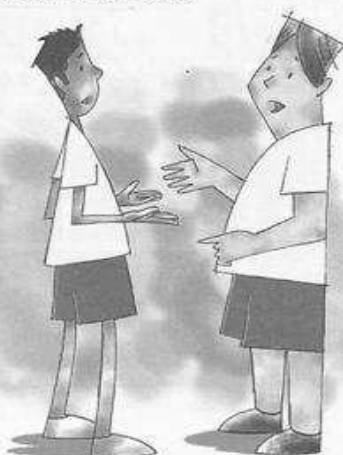
Agora, você e seus colegas vão representar uma conversa telefônica, a fim de praticar e reconhecer a variação das situações comunicativas (formais ou informais).



PÁG. 2

- Escolha um colega da sala para formar dupla com você. Vocês deverão encenar uma situação envolvendo duas pessoas, que podem se conhecer bem ou não.
- O professor irá sortear os papéis a serem representados nas conversas telefônicas e cada dupla encenará, para os colegas, uma situação comunicativa diferente."
- Ao retirarem o papel a ser representado, não o revelem a ninguém, pois os demais colegas de sala tentarão adivinhar que tipo de situação (formal/informal) está sendo encenada e entre quais pessoas ela está ocorrendo.
- Observem atentamente os papéis que representarão. Se a conversa ocorrer entre conhecidos íntimos, a linguagem deverá ser coloquial. Caso seja entre pessoas que não tenham intimidade, por exemplo, celebridades, políticos, pessoas de negócios, a linguagem deverá ser mais cuidada."
- Conversem sobre o assunto que será tratado e façam anotações para organizar a conversa, de modo que ela tenha sentido.

***Amplie esse assunto, explicando aos alunos que há diferentes graus de formalidade na Língua Portuguesa e que a situação e o interlocutor indicam qual nível deverá ser empregado. Por exemplo, o discurso solene de um orador em uma cerimônia de formatura exigirá um grau de formalidade maior do que uma conversa entre professores universitários conhecidos entre si sobre um assunto de sua especialidade. Nesse caso, a conversa entre os professores não será totalmente formal, por causa da intimidade que há entre eles, nem completamente informal, devido à natureza "intelectual" do assunto.



*Veja algumas sugestões de papéis para as representações: amigo X amigo; professor X aluno; diretor da escola X vereador; primo X prima; sobrinho(a) X tio(a); mãe X filho(a). Anote-as em tiras de papel e faça o sorteio.

**Oriente os alunos a montarem na sala de aula uma divisória para indicar que as pessoas não estão no mesmo ambiente e, se possível, peça-lhes que tragam aparelhos telefônicos para encenar a conversa.

Maurício Loyola

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

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

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

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

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

PROPOSTA II


Produzindo o texto: festival de esquetes

Condições de produção

■ **O quê?**
Com um ou dois colegas, você vai criar um esquete que terá como tema a puberdade e a entrada no 6º ano. Ele será criado com base:

- No diário escrito no Capítulo 1. As personagens do esquete serão as mesmas criadas para o diário.
- Nas discussões realizadas até agora a respeito das dificuldades enfrentadas por aqueles que estão entrando na puberdade.
No dia marcado por seu professor, você e seus colegas vão encenar o texto para participar do *Festival de esquetes dos alunos do 6º ano*.

■ **Para quem?**
Apresentem para os colegas da classe ou convidem os alunos de outras classes. O roteiro poderá ser doado para a biblioteca da escola ou publicado no *blog* da classe.



© JEFFREY M. ROBERTS

Como fazer?

- Relendo seu diário ficcional**
 - As personagens do esquete serão as mesmas criadas para os diários escritos no capítulo anterior.
 - Leia em voz alta seu diário ficcional para os colegas de seu grupo.
 - Escolha quais personagens e situações narradas serão aproveitadas.
- Criando novas cenas**
 - Junte-se a um colega e faça uma lista das **dificuldades** que as personagens podem sentir em relação à **puberdade**. Algumas sugestões: espinhas, primeira menstruação, primeiro sutiã, mudança de voz dos meninos, etc.
 - Na cenas finais, apresentem uma **solução** que ajude as personagens a enfrentarem as dificuldades apresentadas no esquete.
- Escrevendo o roteiro**
 - A entrada na puberdade e no Ensino Fundamental 2 são assuntos sérios, mas dê um **toque de humor**, usando os recursos estudados.
 - Inclua as **rubricas** e o **nome das personagens** antes de cada fala.

4. Encenando o esquete

Antes da apresentação

- Preparem os objetos que comporão o **cenário**.
- Preparem o **figurino** das personagens.
- No ensaio, cada um deverá dizer ao outro se a interpretação do colega conseguindo transmitir os sentimentos das personagens. Por isso, preste atenção na entonação das palavras, na postura do corpo e no tom da voz.

Durante a apresentação

Se tudo foi bem ensaiado, é só esperar os aplausos!

5. Avaliando a produção

- A avaliação desta produção deverá levar em conta dois aspectos: o roteiro escrito e a encenação.
- Utilize os critérios de avaliação a seguir para avaliar o esquete.

Vamos repensar

Que mudanças costumam acontecer com pessoas da sua idade? Como enfrentar essas mudanças?

- Escreva um parágrafo sobre as discussões mais interessantes nesta unidade.
- Compare com o que pensava no começo.
- Conclua: esta unidade ajudou você a compreender e a enfrentar melhor esta fase? Explique.

Ficha de avaliação 2

Esquete

Adequação à proposta (Roteiro)	<ol style="list-style-type: none"> As personagens do esquete são as mesmas do capítulo anterior? Foram criadas situações envolvendo dificuldades relacionadas à puberdade e à entrada no 6º ano? Utiliza uma linguagem informal, com palavras comuns do dia a dia? Há dicas para que as dificuldades das personagens possam ser superadas? Foi dado um toque de humor às cenas, usando os recursos estudados (repetição de ações ou palavras, exageros, reações inesperadas)?
Construção da coesão/coerência	<ol style="list-style-type: none"> As rubricas ajudam a indicar sentimentos e ações das personagens? Foram colocados os nomes antes da fala de cada personagem? O roteiro usou corretamente os pontos finais, vírgulas, pontos de interrogação e exclamação?
Uso das regras e convenções da gramática normativa	<ol style="list-style-type: none"> O texto está livre de problemas de ortografia?
Aspectos da oralidade (encenação)	<ol style="list-style-type: none"> A entonação das frases (com tristeza, alegria, ansiedade, etc.) contribuiu para transmitir os sentimentos das personagens? A postura do corpo contribuiu para transmitir os sentimentos das personagens? O tom da voz estava alto e claro? O cenário e o figurino estavam adequados?
Cumprimento de prazos	<ol style="list-style-type: none"> Foram cumpridos os prazos estipulados pelo professor para o desenvolvimento de cada uma das etapas do trabalho?