



Pró-Reitoria Acadêmica

Mestrado em Ciências da Linguagem

Mirian Leite Gomes de Oliveira

A prosódia nos livros didáticos de língua portuguesa

Recife – PE

2012

Mirian Leite Gomes de Oliveira

A prosódia nos livros didáticos de língua portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, na Área de Concentração Teoria e Análise da Organização Linguística e na Linha de Pesquisa Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marília Ana de Moura Aguiar

Co-orientador: Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernadino Junior

Recife – PE

2012

O48p Oliveira, Mirian Leite Gomes de
A prosódia nos livros didáticos de língua portuguesa /
Mirian Leite Gomes de Oliveira ; orientadora Marígia Ana
de Moura Aguiar ; co-orientador Francisco Madeiro Bernadino
Junior , 2012.

102 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Pró-reitoria Acadêmica em Ciências da Linguagem, 2012.

1. Língua portuguesa. 2. Oralidade. 3. Livros didáticos. 4. Língua
materna. I. Título.

CDU 801.6

A PROSÓDIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

MÍRIAN LEITE GOMES DE OLIVERIA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito final para o título de Mestre em Ciências da Linguagem

Defesa pública em:

Recife, 20 de dezembro de 2012.

Banca examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Marígia Ana de Moura Aguiar
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Isabella Rego
Universidade Católica de Pernambuco
(Avaliadora interna)

Prof.^a. (Dr.^a. Dilma Tavares Luciano
Universidade Federal de Pernambuco
(Avaliadora externa)

RECIFE
2012

*A língua penetra na vida através dos
enunciados concretos que a realizam,
e é também através dos enunciados
concretos que a vida penetra na língua.*
(Bakhtin/Voloshinov)

AGRADECIMENTOS

Para a realização de um trabalho como este, algumas pessoas são essenciais e, até inesquecíveis, na medida em que passam pela nossa vida e vão deixando um pouquinho delas. Assim, faz-se necessário expressarmos nossa gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que me dá discernimento para agir na hora certa e opera grandiosos e infinitos milagres no meu caminhar. Obrigada por aceitar-me, moldar-me e usar-me para fazer o teu querer.

A meu marido, companheiro, ajudador nos recursos tecnológicos, pelas palavras de incentivo, carinho e paciência por entender os momentos de ausência dedicados à pesquisa,

A minha mãe (*in memoriam*), pelo estímulo, carinho, força e amor dedicados a mim durante sua curta vida, especialmente por, mesmo sem muita instrução, ter sido a primeira a me mostrar o mundo das letras. Sei que não teve tempo para presenciar o final deste projeto, mas até a metade do mesmo contemplou-me com seus comentários de quem tem a experiência de vida. Fui a última a vê-la com vida e espero, ansiosa, vê-la no céu.

A meu pai, minhas irmãs, sobrinhos e sobrinhas pela compreensão de ter uma filha/irmã/tia que é encantada pela pesquisa científica.

A professora Marília, pelas preciosas orientações, pela confiança depositada em mim e, especialmente, pela forma carinhosa com que me incentiva a continuar nesse caminho.

Ao professor Madeiro, pelas conversas, conselhos, revisões, empréstimos de material, paciência.

Aos Professores Fátima Vilar, Nadia Azevedo, Karl-Heinz, Suzana Cortez, Wanilda Cavalcanti, Antony Cardoso, Francisco Gomes de Matos, Viviane Gomes, pelos conhecimentos compartilhados durante as aulas.

Ao pessoal da Secretaria, aos ascensoristas, colaboradores de apoio, pela forma gentil com que fui atendida.

Aos meus alunos, com quem muito aprendi.

Muito obrigada!

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tipos de linguagem.....	16
Quadro 1 – Dicotomias perigosas.....	20
Quadro 2 – Distinção entre tipo / gênero textual.....	25
Figura 2 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na relação fala e escrita	27
Figura 3 – Esquema da Sequência Didática	29
Quadro 3 – Entoação: áreas do conhecimento, interesse e algumas pesquisas.	41
Quadro 4 – Categorias para análise nos livros didáticos	51
Quando 5 – Livros didáticos selecionados para análise	51
Figura 4 – Concepção de prosódia no LDP-1.....	58
Figura 5 – Elementos prosódicos citados no LDP-2	59
Figura 6 – Definição de entoação citada no LDP-3.....	60
Figura 7 – Elementos prosódicos citados no LDP-3	61
Figura 8 – Atividade com prosódia no LDP-3	62
Figura 9 –Explicação de intenção irônica no LDP-3	63
Quadro 6 – Gêneros orais e escritos presentes nos livros didáticos	65
Figura 10 – Critérios para avaliação do gênero seminário	67
Figura 11 – Atividade com gênero no LDP-2	68
Figura 12 – Atividade de retextualização no LDP-2	69
Figura 13 – Atividade com os componentes orais da língua no LDP-3	70
Figura 14 – Atividade com os componentes orais da língua no LDP-3	71
Figura 15 – Atividade proposta para oralidade no LDP-4.....	73
Figura 16 – Atividade sugerida para o trabalho com oralidade no LDP-5.....	74
Figura 17 – Gêneros textuais mais citados pelos professores	79
Figura 18 – Práticas mais citados pelos professores	81
Figura 19 – Livros didáticos citados pelos professores.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS

BCC-PE – Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

INL – Instituto Nacional do Livro

LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LD – Livro didático

LDP – Livro didático de Português

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OTM-PE – Orientações Teórico-metodológicas do Estado de Pernambuco

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD-EJA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SD – Sequências didáticas

TIE – Teoria Interacional da Entonação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 Reflexões sobre Gêneros Textuais e Ensino de Língua Materna	15
1.2 Gêneros textuais – conceito e discussões.....	22
1.3 O oral como objeto de ensino.....	31
1.4 As diretrizes oficiais para o ensino com gêneros textuais (PCN, BCC-PE e OTM-PE)	33
1.5 A fala e seus elementos	36
1.5.1 Prosódia	37
1.5.2 Entoação	40
1.6. O livro didático	44
2. METODOLOGIA	49
2.1 Apresentação do <i>corpus</i>	51
2.1.1 LDP-1 – Português: Linguagens	52
2.1.4 LDP-2 – Português – Ser Protagonista.....	52
2.1.3 LDP-3 – Língua Portuguesa – Linguagem e Interação.....	53
2.1.2 LDP-4 – Português – Contexto, Interlocução e Sentido.....	53
2.1.5 LDP-5 – Novas Palavras	54
2.2 O instrumento de pesquisa - questionário	55
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO	57
3.1 Análise das categorias no livro didático	57
3.1.1 Concepção de prosódia	58
3.1.2 Gêneros textuais contemplados	64
3.1.3 Atividades exploradas	66
3.2 O professor e suas concepções do oral	75
Considerações finais	86
Anexos	95

RESUMO

O trabalho com a oralidade em sala de aula não é uma orientação recente. Apesar de ser uma exigência dos órgãos reguladores do ensino de língua materna – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – ela ainda ocupa um lugar limitado, pois o oral que se aprende é aquele que prepara para a escrita. Para elaborarmos esse estudo, partimos da hipótese de que os gêneros orais não são tomados como objeto de ensino-aprendizagem e sim como atividade-meio. Dessa forma, a prosódia, um dos elementos essenciais para a competência discursiva, é ainda concebida na visão gramatical, o que prejudica o trabalho com essa modalidade na escola. A investigação foi norteada pela abordagem sociointeracional, a partir das concepções de autores como Marcuschi (2008), Cavalcante e Melo (2006), Dolz e Schneuwly (2004), Castilho (1998), Milanez (1993). Para tanto, a fim de conhecermos as concepções prosódicas abordadas no livro didático, escolhemos cinco livros do ensino médio para verificar como a prosódia é trabalhada. Para complementar nossa pesquisa, elaboramos questionários cotendo perguntas sobre a modalidade oral como objeto de ensino que foram respondidos por professores da Rede Estadual de Pernambuco. Esse estudo foi realizado a partir da interpretação dos dados obtidos dos questionários e da análise dos livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio. Os resultados apontam para a dificuldade de se desenvolver práticas partindo-se da oralidade como objeto de ensino e não como oralização dos gêneros escritos e pode contribuir para que os professores não só reconheçam a importância da linguagem oral no contexto escolar e na vida social do aluno, mas também desenvolvam um trabalho sistemático sobre o tema em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: prosódia, gêneros orais; língua materna, livro didático.

ABSTRACT

Work with orality in the classroom is not a recent orientation. Despite being a requirement of regulators agencies of mother tongue teaching – National Curriculum Parameters (PCN) and National Textbook Program (NPDB) – she still occupies a limited place, because the oral is that you learn to prepare for writing. To elaborate this study, we start from the hypothesis that oral genres are not taken as the object of teaching and learning but as activity-half. Thus, an essential element for the discursive competence, prosody, is still designed in view of grammar, which impairs job with this modality in school. The research was guided by sociointeracional approach, based on conceptions of authors like Marcuschi (2008), Mello and Cavalcante (2006), and Dolz Schneuwly (2004), Castillo (1998), Milanez (1993). Therefore, in order to know the conceptions of prosody addressed in the textbook, we choose five books of high school to see how this term is worked. To complement our research, we developed a questionnaire containing questions about the oral modality as a teaching object that were answered by teachers attend State of Pernambuco. This study was conducted based on the interpretation of data obtained from questionnaires and analysis of Portuguese language textbooks in high school. The results point to the difficulty of developing practices starting from the orality as an object and not as teaching oralization of written genres and can help teachers not only recognize the importance of oral language in the school and social life of the student but also develop a systematic work in the classroom.

KEYWORDS: prosody, oral genres; native language textbook.

INTRODUÇÃO

Muito se tem investigado sobre o estudo dos gêneros textuais, como aponta Marcuschi (2008). Há algumas perspectivas voltadas para esse fim, como a da análise crítica de Fairclough (2001), na qual o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira de usar a língua como atividade social, e na perspectiva interacionista sociodiscursiva, de caráter psicolinguístico, de Dolz e Schneuwly (2004), influenciados por Bakhtin e Vygotsky, preocupados com o ensino dos gêneros na língua materna.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçou uma tendência ao ensino de Língua Portuguesa (LP) contextualizado e baseado em gêneros discursivos diversos e circulantes na sociedade, ao afirmar que:

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região (BRASIL, 1998, p.18).

Desde o início do curso de Letras, as discussões envolvendo o ensino da modalidade oral da língua em sala de aula foram motivos de inquietação. À medida que iniciamos nossa prática docente, essa inquietação cresceu, pois, percebemos que era grande o número de alunos que, ao usarem a oralidade, não conseguiam desenvolver a competência discursiva e utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução (oral e escrita).

Nesse sentido, o professor de língua materna se depara com alguns desafios que podem ser de ordem social e epistemológica (Castilho, 2009). O primeiro diz respeito às variações linguísticas coexistentes no contexto escolar e que devem promover uma democratização da escola. O outro concerne ao conceito de língua adotado: a) a língua como atividade mental (teoria gerativista); b) a língua como sistema (teoria estruturalista); e c) a língua como prática social (teoria interacionista).

Nesta pesquisa, a concepção de língua conforme proposta em Marcuschi (2008, p. 220), “*um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas*”, será a adotada.

Na perspectiva de língua como prática social, Castilho (1998) defende a valorização das diversas variações linguísticas e propõe o uso da língua falada nas aulas de

língua materna, considerando a importância dos conhecimentos acumulados para o desenvolvimento da aptidão linguística dos alunos.

Milanez (1993) afirma que os objetivos do professor de língua materna devem privilegiar a prática da oralidade, a reflexão, a variedade linguística, proporcionando, ainda, uma relativa auto-suficiência do aluno, conforme orientação dos PCN (1998) – Língua Portuguesa:

[...] 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 (BRASIL, 1998, p.25).

Outro aspecto que chamou nossa atenção foi o tratamento dado, pelos livros didáticos do ensino médio, aos gêneros orais, que, em sua maioria, ainda privilegiam os gêneros da modalidade escrita.

Escolhemos, para esta pesquisa, os gêneros orais pela possibilidade de identificação de especificidades (prosódicas, lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto oral e pelo reconhecimento de diferentes padrões de entoação, conforme a natureza das intenções pretendidas pelo enunciador.

A construção de sentido entre os interlocutores, no caso leitor-ouvinte, será tanto mais exitosa quanto melhor percebida a intencionalidade do autor do texto, através das pistas entoacionais fornecidas pela escolha de proeminências do leitor/autor do texto (Brazil, 1985).

Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que cada gênero, em sua constituição tipológica (narrativa, argumentativa, injuntiva etc.) terá, por parte do leitor, um padrão entoacional predominante que o caracterizará como texto mais da oralidade, no caso, por exemplo, do cordel, dos contos infantis, do seminário, do que da escrita (formulários, leis, textos que possuem como característica predominante ser injuntivo, por exemplo), associando-os, assim, a diferentes usos.

No momento em que o aluno percebe, na leitura do professor, essa diferença, naturalmente ele estará não apenas familiarizando-se com os diferentes textos, como também com a forma como os mesmos deverão ser oralizados na atividade de leitura.

Diante do exposto, percebemos como fatores de mais forte motivação à realização desta pesquisa os questionamentos relativos ao ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais, especificamente os gêneros orais. Para tanto, buscamos responder a cinco

perguntas que conduzirão o presente trabalho: a) qual o lugar da prática oral dentro da sala de aula? b) Qual a concepção adotada pelos livros didáticos sobre a prosódia? c) Como os professores de língua materna entendem esse termo? d) Que gêneros orais selecionar para o ensino de língua materna? e) Como organizar atividades que auxiliem no desenvolvimento da competência discursiva oral?

Justificamos, também, nosso interesse em contribuir para as pesquisas na área da Linguística, nas perspectivas da Linguística Textual, da Pragmática Linguística e da Teoria Interacional da Entonação (TIE), tal como proposta por Brazil (1985), especialmente as relativas ao ensino de língua materna.

Nesse sentido, decidimos investigar o tratamento dado à oralidade em sala de aula, especialmente aos elementos prosódicos dos gêneros orais, relacionando-os à aprendizagem da língua materna, com o objetivo de verificarmos se esses elementos são tomados como objeto de ensino.

A pesquisa qualitativa teve como *corpus* questionários respondidos por professores da rede Estadual de Educação de Pernambuco e cinco coleções de língua portuguesa indicadas para o ensino médio e adotadas por algumas escolas.

O instrumento de pesquisa abordou questões relativas à prática de ensino com gêneros orais e como os professores de língua portuguesa entendem o termo prosódia. Já na observação dos livros didáticos, verificamos as concepções adotadas sobre a prosódia e quais gêneros orais são usados como objeto de ensino.

Essa pesquisa está inserida no Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Prosódia da Universidade Católica de Pernambuco (parecer n. 404180-FON-013-2009/1), cujas investigações buscam identificar as marcas de interatividade relacionadas às escolhas tonais do falante na produção de gêneros textuais orais, para a classificação do gênero dentro do continuum nos estudos da relação fala e escrita.

Esta dissertação de Mestrado está estruturada em três capítulos. No capítulo um discutiremos sobre algumas reflexões relativas aos gêneros textuais e o ensino de língua materna e os conceitos, definições e questões referentes à fala e seus elementos, como a prosódia. Em seguida, no capítulo dois, trataremos do percurso da pesquisa, apresentando os livros didáticos e o instrumento de pesquisa usado para conhecermos as concepções dos professores. Finalmente, no capítulo três serão mostrados os resultados e as nossas reflexões sobre a prosódia no livro didático e na fala dos professores.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Reflexões sobre gêneros textuais e ensino de língua materna

Parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. (Marcuschi, 2001, p. 24).

A língua é um dos bens sociais mais valorizados pelos seres humanos em qualquer época, cultura e nação. Ela é mais do que um instrumento, é uma prática social capaz de nos tornar singulares. Mais do que um comportamento individual, é uma atividade conjunta, contribuindo para a formação de identidades sociais (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007).

De tal modo, que a fala e a escrita acompanham a organização da sociedade porque, como modalidades da língua, elas mantêm “*relações com as formações e as representações sociais*” (op.cit., p. 14). Assim, a citação de Marcuschi é essencial, pois sinaliza a abordagem sociointeracional como base teórica do nosso trabalho.

Necessário se faz ressaltar que as pesquisas sobre os gêneros textuais e como os mesmos estão relacionados às práticas sociais já são objeto de estudo da Linguística e muito já se estudou e ainda se investiga sobre o tema e sua relação com o ensino-aprendizagem de língua materna.

O assunto vem sendo analisado por diferentes áreas da Linguística como a Linguística de Texto, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística e a Análise do Discurso. As mesmas concebem a linguagem como interação, seja ela oral ou escrita, e pela qual comunicamos informações, ideias e crenças.

Mas, nos últimos anos, vem se modificando as discussões relativas às práticas de ensino e de aprendizagem na escola. Essa transformação se enraizou nos esforços de alguns estudiosos da linguagem e de seu ensino, como Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), que, em diferentes países, tem se dedicado a elaboração de propostas para a produção textual, cujo objetivo é ensinar as modalidades oral e escrita da língua a partir dos gêneros textuais.

Considerando que esta pesquisa se destina a investigar o oral como objeto de estudo no ensino médio, faz-se necessário apresentar as concepções de linguagem, língua,

oralidade/letramento e fala/escrita que estamos adotando, uma vez que essas noções estão relacionadas ao estudo dos gêneros textuais, pois, para a maioria das pessoas, não há nenhuma distinção entre esses termos, embora, do ponto de vista linguístico, eles não podem ser confundidos. Entretanto, ressaltamos que as concepções que serão apresentadas não esgotam o assunto, pois nosso objetivo é, apenas, situar o leitor sobre as noções que serão discutidas a seguir.

A primeira concepção diz respeito à linguagem. Para tanto, observemos a figura 1 que nos ajudará no entendimento dessa concepção.

Figura 1 – Tipos de linguagem



Fonte: Laerte, 2006.

A linguagem não é somente um instrumento para a comunicação ou veículo de informações. Ela é, principalmente, uma maneira de mostrarmos, no meio social, aquilo que pensamos, sentimos, somos e esperamos do mundo.

Em nossa vida diária, nos deparamos com diferentes situações em que precisamos nos comunicar. Imaginemos momentos em que essa comunicação não se evidencie, tendo em vista a falta de entendimento das formas de linguagens necessárias à interação.

Esse fato pode ser observado na figura 1, quando nosso protagonista, no anseio de adquirir respostas para sua inquietação a respeito da vida, não percebe, ou não entende o que o sinal vermelho informa. Assim, para que tenhamos esse entendimento, é necessário conhecermos as diferentes formas de linguagem.

Afinal, o que é mesmo linguagem? Linguagem verbal, visual, gestual, de sinais, digital, musical, matemática, de trânsito... Existem diversas formas de linguagem que o ser humano usa para atuar na sociedade.

Nesse sentido, alguns pesquisadores fizeram definições de linguagem, que, apesar de diversas, se complementam. Dentre eles temos Marcuschi (2003) que apresenta uma noção de linguagem, definida por ele como “macro”, da seguinte forma:

Eu diria que nesse ponto, eu concordaria com Chomsky, apenas nesse ponto exatamente, que seria uma espécie, digamos, não de um órgão humano, como pulmão ou coisa assim, mas a linguagem enquanto propriedade da espécie humana seria uma faculdade mental instalada no cérebro. Então, a linguagem seria uma faculdade mental, própria da espécie humana, que permite a atividade simbólica e a ação intersubjetiva. (MARCUSCHI, 2003, p. 132).

Gomes de Matos (2003, p. 92) pontua a linguagem como “*um sistema cognitivo do qual pode resultar a aquisição de uma ou mais línguas*”. Já para Koch (2003, p. 124) a linguagem é: [...] *a capacidade do ser humano de se expressar através de um conjunto de signos [...] numa linguagem pictórica, numa linguagem sonora, numa linguagem verbal [...] é todo meio de expressão do ser humano através de símbolos.*

Ainda sobre a linguagem, Mothes e Bruch (2008) afirmam que, dependendo dos signos utilizados, é possível classificá-la em três tipos:

- linguagem verbal – é aquela que tem por unidade básica a palavra (oral ou escrita);
- linguagens não-verbais – são as que fazem uso de qualquer código que não seja a palavra, como a música, a dança, a mímica, a pintura, a fotografia, a escultura, os sinais usados pelos surdos, cujas unidades básicas são o gesto, a nota musical, o movimento, a imagem etc.;
- linguagens mistas – são aquelas que combinam unidades de diferentes linguagens cujas interações sociais são marcadas pelo entrelaçamento entre o desenho, a fotografia, a ilustração, a figura, os sons, o movimento e os textos verbais. É o caso, por exemplo, da figura 1 apresentada no início desse capítulo.

A língua, por sua vez, é uma prática social da qual fazemos uso para interagirmos em diferentes situações. De acordo com Marcuschi (2008), Koch (2009), ela pode ser vista por diferentes aspectos.

- Como forma ou estrutura – na perspectiva de forma, a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas. Neste caso, ela é tomada como código ou sistema de regras. Já como estrutura, sua análise não ultrapassa a unidade máxima da frase, as unidades são isoladas, fora de qualquer contexto, deixando de lado os usos da língua (visão formalista).

- Como instrumento – ela é vista como transmissora de informações, sistema de codificação e decodificação e está desvinculada de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social (visão da teoria da comunicação).
- Como atividade cognitiva – a língua é enfatizada como ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana, ou seja, ela é confinada à sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual (visão do cognitivismo).
- Como atividade sociointerativa situada – a língua é relacionada aos aspectos históricos e discursivos, é contemplada em seu aspecto sistemático, é observada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico e é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo (visão sociointeracionista).

Weedwood (2002), por seu turno, apresentando as críticas de Bakhtin sobre duas concepções de língua, o faz da seguinte forma. Quanto à concepção de língua como representação do pensamento, a crítica de Bakhtin é voltada para Humboldt, e foi chamada de “*subjetivismo idealista*”, pois nela a língua é um produto acabado, é abstrata e é ainda vista como uma atividade mental e individual. Na concepção de língua como um “sistema de regras passíveis de descrição” a crítica de Bakhtin é direcionada a Saussure e ao estruturalismo. Bakhtin a chamou de “*objetivismo abstrato*”, pois acreditava que essa concepção desconsiderava a produção individual dos falantes (*parole*) e se concentrava na *langue*, ou seja, num construto teórico abstrato, homogêneo e impossível de verificação empírica. A essas duas concepções, Bakhtin propõe a noção de “língua como atividade social”, em que o importante não é o produto (enunciado) e sim o processo verbal (enunciação).

Nesse sentido, é fundamental também o que discute Koch (2009), pois, segundo a autora, a concepção de língua está diretamente relacionada às noções sobre o sujeito, o texto e o sentido. Ela aborda três concepções:

- a) a concepção de língua como *representação do pensamento* corresponde a de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. O texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, exercendo um papel essencialmente passivo;
- b) na segunda concepção – *língua como código* – o sujeito é visto como (pre)determinado pelo sistema, o texto é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, cabendo a este o conhecimento do código, já que o texto sendo decodificado é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do sujeito/decodificador é passivo;

c) na concepção de língua como *lugar de interação*, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto é considerado como o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.

De acordo com a última concepção de língua, de sujeito, de texto, o sentido deixa de ser entendido como uma simples captação de uma representação mental ou como a decodificação da mensagem resultante de uma codificação de um emissor (KOCH, 2009). Ele passa a ser uma atividade interativa construída a partir da relação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação.

Assim, diante das visões de linguagem e língua apresentadas, acreditamos hoje que a linguagem é uma atividade social e cognitiva, que faz uso de recursos verbais e não verbais. Já a língua é considerada como interação e apresenta duas modalidades que fazemos uso nas diversas nas práticas sociais, a fala e a escrita.

Necessário se faz ressaltar que, quando nascemos nos deparamos com um mundo pronto, que já faz uso da linguagem, não sendo necessário inventá-lo novamente. É nesse mundo que aprendemos a falar com nossa família ou comunidade social e, nessas comunidades, a fala antecede a escrita, pois as situações de interação são passadas de pais para filhos por meio da fala.

Para Marcuschi (2001), passamos mais tempo de nossa vida falando do que escrevendo e, em determinadas situações, a fala se torna mais importante do que a escrita. Imaginemos a situação de um vendedor que é letrado, mas, na hora da venda, precisa lançar mão da fala para convencer o cliente a comprar o produto. Em alguns casos, a venda não se concretiza, pois o vendedor não consegue, de forma eficiente, fazer uso da fala e persuadir o cliente.

Na escola, entretanto, a modalidade mais valorizada é a escrita, pois as práticas de ensino da língua materna ainda privilegiam atividades que culminam com o uso da escrita, “*postura*” essa descrita por Marcuschi (1997) da seguinte forma:

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura (MARCUSCHI, 1997, p. 39).

Nas palavras do autor, percebemos um incentivo ao uso de gêneros textuais com mais características da fala nas aulas de língua materna. No entanto, depois de quatorze anos

desse comentário sobre a postura das escolas, ainda não encontramos um cenário diferente, tendo em vista o grande número de gêneros textuais, que foram citados pelos professores e contemplados nos livros didáticos analisados, ainda privilegiarem a escrita e as práticas de oralização dessa escrita.

Assim, Marcuschi (2007) definiu essas modalidades da seguinte forma:

A *fala* seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Mas pode envolver aspectos muito complexos como ainda veremos, em especial quando se trata da fala em contextos muito particulares em que a oralidade é uma prática bem desenvolvida, como, por exemplo, na hora de fazer um discurso em público ou se submeter a uma entrevista de emprego. A *escrita* seria, além de uma tecnologia de representação gráfica da língua com base em um sistema de notação que, no nosso caso, é *alfabético*, também um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades. Isso é tão interessante que, como ainda será observado com algum detalhe adiante, temos hoje muito mais gêneros textuais escritos do que orais (MARCUSCHI, 2007, p. 40-41).

Como modalidades da língua, fala e escrita se apoiam em sons e letras que são articulados em sistema de representação simbólica. Assim, a fala possui fenômenos como prosódia, gestualidade, movimentos do corpo e dos olhos, sua interação é face a face, há marcas linguísticas de autocorreção, partículas enfáticas entre outras. Já a escrita possui elementos próprios, como tamanho e tipo de letras, cores, formato, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímicas e prosódia, graficamente representados.

Ao fazermos menção à fala e a escrita, esclarecemos que não as concebemos como dicotômicas, mas como atividades que se complementam, pois, Marcuschi (2007) aponta essa dicotomia como “*pouco saudável*” e diz que é necessário ter cautela para usar distinções como as que seguem no quadro 1:

Quadro 1 – Dicotomias perigosas

FALA	ESCRITA
contextualizada	Descontextualizada
implícita	explícita
concreta	abstrata
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
fragmentária	integrada

Fonte: Marcuschi, 2007, p. 28

No quadro 1 percebemos que, por muito tempo, a fala foi considerada o lugar do erro, tendo a escrita como a modalidade correta e exemplo a ser seguido. No entanto, sabemos que nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento, pois, dependendo do nosso interlocutor, há momentos em que usaremos uma fala formal e uma escrita informal.

Assim, a fala e a escrita caminham juntas, apesar de apresentarem diferenças na produção e representação, elas são modalidades da língua que convivem e se entrelaçam e devem ter o mesmo valor e atenção, pois atuam nas práticas sociais, como a oralidade e o letramento.

Indiscutivelmente, a oralidade tem sido um grande desafio para os professores de língua materna. Sabemos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar práticas que levem ao desenvolvimento de ações de produção da linguagem em diferentes situações de interação.

No entanto, essa prática ainda está distante da escola, pois, além da supervalorização da escrita como único sistema válido e que demonstra a capacidade de abstração humana, a oralidade não é trabalhada no contexto escolar e, quando se faz uso dela, é para oralização da escrita (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008).

Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 283) postulou,

[...] a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação viva com as pessoas que nos rodeiam (...). Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2003, p. 282, 283)

Dessa forma, acreditamos que, é na “*comunicação viva com as pessoas que nos rodeiam*” que está o grande aprendizado do ser humano, pois quando nos referimos à oralidade e letramento, falamos das práticas sociais nas duas modalidades e não somente em aprendizado de frases isoladas e descontextualizadas que levam a exaustivas repetições de passos e etapas para memorização de regras, pois sabemos que, para a formação de leitores e escritores competentes, é essencial a interação com diferentes gêneros textuais, baseados em contextos diversificados de comunicação.

No Brasil, alguns pesquisadores como Soares (2003), Marcuschi (2001), Fávero (2000), entre outros, tem se dedicado ao estudo dessas modalidades. Vejamos o que diz Marcuschi a respeito da oralidade:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p.25).

Portanto, é necessário que o professor tenha conhecimento desses gêneros com mais características da oralidade para que possa promover atividades que vão da esfera formal a mais informal, possibilitando aos educandos um aprendizado mais eficiente no uso da modalidade oral da língua.

O letramento, por seu turno, segundo Marcuschi (2001, p. 25) “*envolve às mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade*”. Já para Soares (2003) ele é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever adquirido por um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Assim, a oralidade é adquirida nas práticas sociais do nosso dia a dia, começando com o nosso nascimento. Já o letramento é obtido com as experiências de leitura e escrita, vivenciadas na escola ou em outros locais determinados para esse fim.

1.2 Gêneros textuais – conceito e discussões

Todas as noções comentadas brevemente na seção anterior constituem categorias ligadas diretamente ao estudo dos gêneros discursivos na sociedade, pois eles são instrumentos sociais que estão à disposição dos usuários da língua e são necessários nas práticas sociais (Schneuwly, 2004). Mas, não é uma tarefa simples descrever os gêneros discursivos tendo em vista serem inúmeras as perspectivas e possibilidades de uso dos mesmos.

Dentre as diversas pesquisas desenvolvidas na área dos gêneros do discurso, Pereira e Rodrigues (2009) apresentaram um estudo expondo diferentes abordagens teórico-metodológicas que foram agrupadas e nomeadas como sociossemiótica, socioretórica, semiodiscursiva, interacionista-sociodiscursiva, sociocognitivista e a dialógica.

Para nossa pesquisa, consideraremos as abordagens interacionista-sociodiscursiva, sociocognitivista e a dialógica, pois nessas abordagens a língua é estudada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico e é concebida como o lugar da interação, na qual os interlocutores exercem ações uns sobre os outros (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008).

Na abordagem dialógica, os gêneros são enunciados relativamente estabilizados, tipificados ideológica e dialogicamente nas diversas situações sociais de interação. Essa

perspectiva objetiva compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir de sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade. Seu representante é Bakhtin (1990; 2003).

Bakhtin (2003) foi o primeiro a empregar a palavra gênero em um sentido mais abrangente nas práticas discursivas. Segundo o pensador, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características, tenhamos ou não consciência delas, configurando-se em diferentes gêneros discursivos que podem ser caracterizados por três aspectos coexistentes: o tema (que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero), a construção composicional (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero) e o estilo (configurações específicas das unidades de linguagem que compõem o texto). Esses três elementos se fundem indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (LEAL, 2012).

Assim, Bakhtin (2003, p. 280) definiu gêneros discursivos “*como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana*”. Em outras palavras: são formas de enunciados, falados ou escritos, que acontecem em finalidades específicas nos diferentes contextos de interação social.

Conhecer e compreender esses gêneros é essencial, pois possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade, ampliando as capacidade individuais dos usuários da língua (Machado, 2005). Desse modo, a importância de se reconhecer os gêneros que são usados em certa comunidade discursiva pode ser resumida como postulou Bakhtin (2003):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Nessa perspectiva, faz-se necessário o ensino da língua materna por meio de gêneros discursivos presentes na sociedade, visto que possibilita aos educandos acesso aos temas neles abordados, aos suportes em que circulam, aos domínios de atividades de que emergem, aos elementos contextuais e sociais e históricos como espaço e tempo, condições de produção e de recepção que são essenciais ao entendimento desses textos (MARCUSCHI, 2008).

No entanto, como já dissemos anteriormente, o que verificamos nas salas de aula de língua materna causa preocupação, tendo em vista o formalismo no ensino de normas e regras, a predominância do uso dos gêneros com mais características da escrita e a falta de

orientação para o oral como objeto de ensino (com suas especificidades prosódicas), tão essenciais para a formação do sujeito atuante na sociedade, pois, segundo Bakhtin (2003),

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (Bakhtin, 2003, p. 282).

Para a abordagem sociocognitiva, *da* Linguística Textual, os gêneros textuais são inter-relacionados a competências sociais e cognitivas de comunicação, que são produzidas, compreendidas e regularizadas por sujeitos nas diversas práticas sociais. Nessa perspectiva, relacionam-se cognição, linguagem e práticas interacionais para a investigação das diferentes ações sociais mediadas pela linguagem e materializadas textualmente na forma de gêneros do discurso/textuais. Essa abordagem busca investigar a cognição de forma situada, isto é, estudar as relações de confluência entre o cognitivo e o social. Seus representantes são: Koch (2005), Koch & Cunha-Lima (2004), Marcuschi (2002; 2007; 2008).

Marcuschi (2008) percorreu pela estrada da linguagem e nos ensinou um olhar especial sobre a língua, o homem e a vida. Para ele os gêneros textuais são

Os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Em outras palavras, os gêneros textuais são considerados como a materialização das várias práticas sociais que usamos na realização da linguagem oral ou escrita. E, já que eles estão presentes na sociedade e o ensino da língua materna deve ser pautado por eles, percebemos a necessidade de ações que possibilitem atividades sistemáticas para a aprendizagem desses gêneros.

Marcuschi (2008) ainda discute algumas definições relativas ao estudo dos gêneros, que, segundo ele, merecem destaque por serem causadoras de confusão. São elas: tipos textuais, domínio discursivo e suporte.

O termo **tipo textual**, segundo Marcuschi (2008, p. 154), é usado para “*designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo*”. Seriam cinco as sequências tipológicas: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção.

Para a distinção entre tipos e gêneros textuais, Marcuschi (2007) elaborou o quadro 2 mostrando as principais diferenças entre esses termos.

Quadro 2 – Distinção entre tipo / gênero textual

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas. 2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos. 3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal. 4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. 2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas. 3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. 4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi, 2007, p.23.

Convém, nesta hora, uma pausa para que possamos comentar sobre uma confusão ainda muito comum, a distinção entre tipo e gêneros textuais.

Nas conversas com colegas, nos encontros de professores, nas aulas do curso de Pedagogia, ouvimos comentários e percebemos que nem sempre fica clara essa distinção. Há ocasiões em que, ao recebermos os textos de alguns professores que estão em sala de aula de língua portuguesa nos anos iniciais, verificamos que, ao se referirem aos gêneros textuais, é comum elencarem a narração e a dissertação na categoria de gêneros e não de tipos textuais.

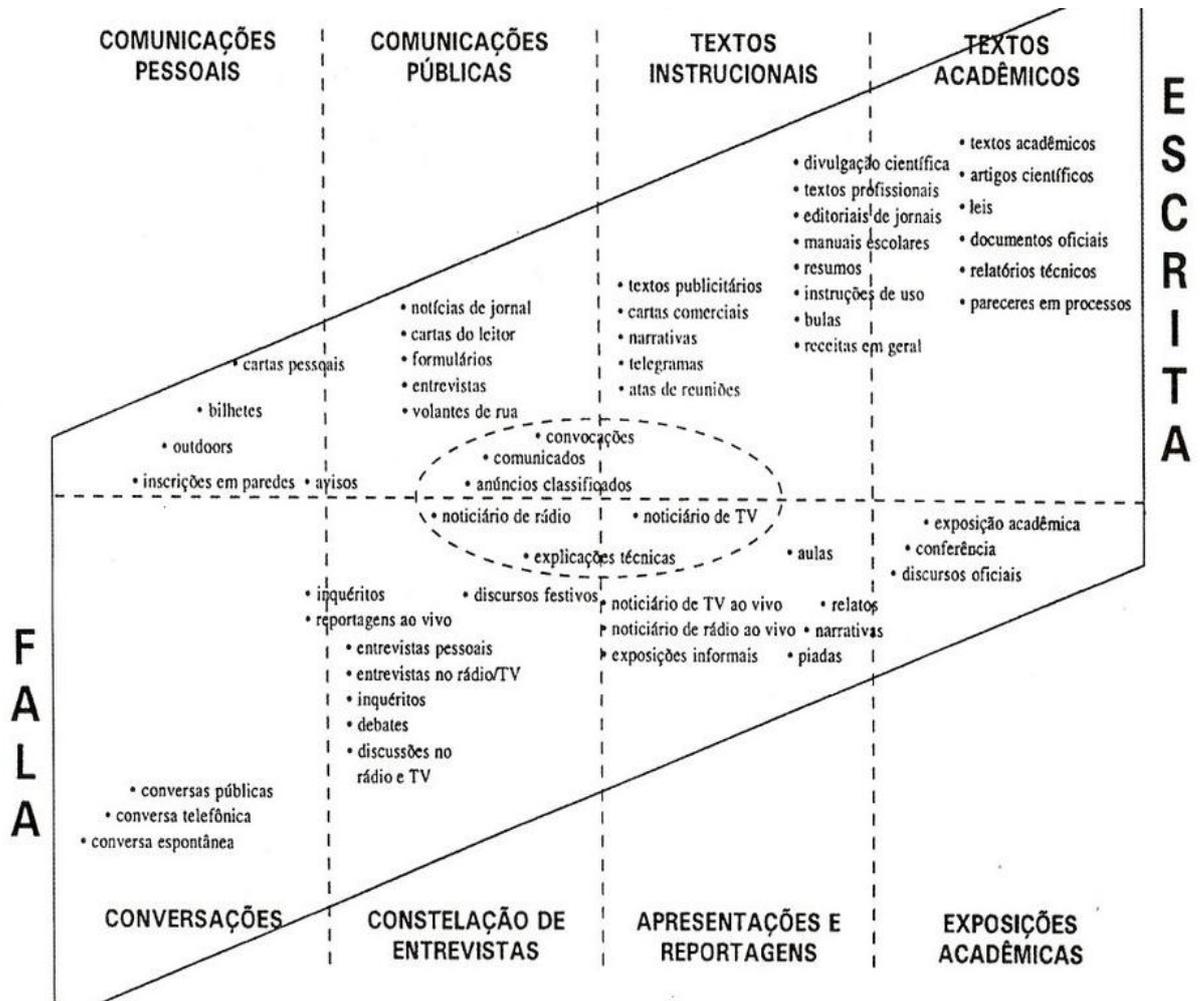
Sabemos que os textos são constituídos de sequências textuais com características linguísticas, como a classe gramatical predominante, a estrutura sintática, o predomínio de determinados tempos e modos verbais, as relações lógicas e, dependendo dessas características, temos os diferentes tipos textuais que englobam os diferentes gêneros textuais. Mas, se essa confusão persiste entre os educadores e não temos atividades que privilegiem as características desses gêneros (orais e escritos) nas aulas de língua materna, como dar conta das exigências dos PCN e usar gêneros textuais diversificados? Consequentemente nossos alunos apresentarão lacunas nos usos desses gêneros e em suas práticas sociais.

Outra definição feita por Marcuschi (2008, p. 155) diz respeito ao **domínio discursivo**. Ele conceituou esse termo como “*uma esfera da atividade humana*”, tal como o discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso entre outros. Essas esferas de atividades sociais desempenham um papel importante quando estudadas nas aulas de língua materna, especialmente no ensino médio, pois, segundo orientações dos PCN (1996), nossos alunos devem conviver na escola com atividades que privilegiam os gêneros das esferas públicas e que futuramente, essas esferas farão parte da vida social desses alunos. Assim, atividades sistemáticas que privilegiem gêneros orais e escritos, possibilitaram um melhor desempenho profissional para esses jovens.

Marcuschi (2008, p; 174) ainda destaca que não podemos estudar os gêneros textuais sem discutir a questão dos suportes. Para ele, o **suporte** de um gênero é “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Em outras palavras, superfície física que suporta, fixa e mostra um texto. Nesse sentido, o autor classificou os suportes como: a) convencionais – são aqueles criados especialmente para portarem textos como o jornal, o livro, o livro didático, a revista, a TV etc., e b) incidentais – são aqueles que operam ocasionalmente ou incidentemente como o corpo, uma árvore, uma parede, uma parada de ônibus, entre outros.

Outro ponto discutido por Marcuschi (2008) diz respeito à análise dos gêneros textuais na relação fala e escrita. O autor afirmou que, assim como há correlatos na relação fala e escrita, essa correlação aparece na classificação dos gêneros com mais características da fala e outros com mais características da escrita. Assim, ele elaborou um esquema em um contínuo para a classificação dos gêneros nessas modalidades, conforme figura 2.

Figura 2 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na relação fala e escrita



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 197.

Nesse contínuo apresentado por Marcuschi, percebemos que os gêneros exercem uma relação com os textos das modalidades de uso da língua, pois, os aspectos como as estratégias de formulação, a seleção lexical, o estilo, o grau de formalismo, entre outros, são responsáveis pelas variações dentro desse contínuo.

Quando tomamos, por exemplo, uma carta pessoal com um estilo descontraído e fazemos uma confrontação com uma conversa espontânea, teremos menos diferenças do que se usarmos essa mesma conversa espontânea e compararmos com um texto acadêmico escrito.

Portanto, seja o gênero textual com mais características orais ou escritas, essas semelhanças e diferenças entre eles aparecerão. E, se usarmos adequadamente as relações entre fala e escrita, os alunos se tornem competentes nos usos dessas modalidades.

A abordagem interacionista-sociodiscursiva pretende descrever as características enunciativodiscursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino/aprendizagem que estejam de acordo com as capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas. Essa vertente procura compreender os gêneros como produtos das atividades sociais da linguagem e como ferramenta da ação de linguagem e como reformuladora do gênero. Alguns de seus representantes são Bronckart (1997; 1999), Schneuwly e Dolz (2004) – conhecidos como Grupo de Genebra.

Bronckart (1999) ressalta que, ao dominarmos um gênero textual, não lançamos mão apenas de uma forma linguística, mas realizamos, linguisticamente, objetivos específicos em situações reais de práticas sociais. Pois, como ele afirmou "*a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas (BRONCKART, 1999, p. 103)*".

No Brasil, entre os principais representantes dessa corrente estão Anna Rachel Machado e Roxane Rojo. De acordo com Machado (2005), os estudos estão divididos em duas vertentes: uma protagonizada por Schneuwly; Dolz (2004), que se propõem à análise docente em sala de aula, e a outra por Bronckart (1999) que analisa as formas textuais de ação em situações comunicativas.

Segundo os pesquisadores do Grupo de Genebra, para que os objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, as práticas escolares de produção textual devem ser norteadas pelo que chamam de **abordagem prática de ensino organizada em forma de sequências didáticas**.

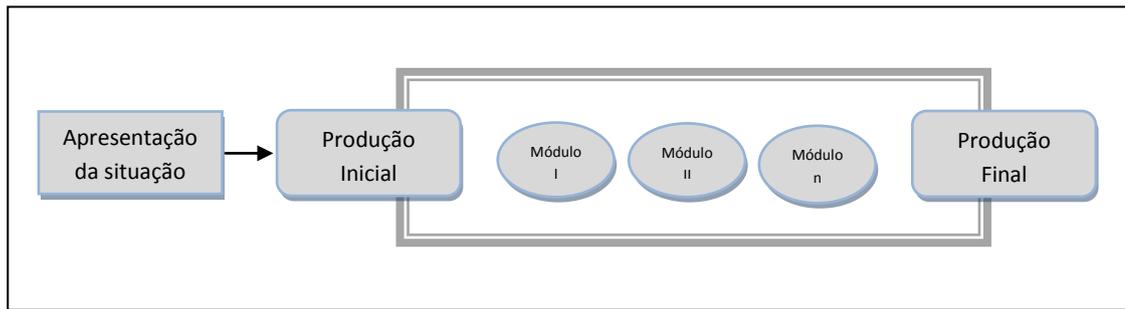
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que esse modelo permite a visualização das dimensões constitutivas do gênero e a seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino.

Segundo os autores, as sequências didáticas (SD) definem-se como "*um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (p. 97)*".

Os autores afirmam que o objetivo de uma SD é levar os educandos a se apropriarem de uma prática de linguagem sócio-historicamente construída.

Para uma melhor compreensão da proposta desenvolvida por esses autores, observemos a figura 3.

FIGURA 3 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p 83.

Na apresentação da situação, são dadas as informações necessárias para que os alunos conheçam o projeto de comunicação que será realizado na produção final e a aprendizagem de linguagem a que se relaciona. Ao mesmo tempo, essa parte prepara os alunos para a primeira produção, que não deixa de ser uma tentativa de realização do gênero que será trabalhado nos módulos.

Na produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto do gênero escolhido de forma a revelar o que eles sabem sobre ele.

Nos módulos, são trabalhadas, durante algumas aulas, as características do gênero como, por exemplo, o tema, a construção composicional e o estilo.

Na produção final, os alunos colocam em prática o que construíram nos módulos. Nessa etapa o professor e os alunos podem comparar a produção inicial com a final e ver os progressos que tiveram durante o trabalho.

Nesse sentido, Machado e Cristovão (2006) afirmam que o uso dessa ferramenta é normalmente justificado, pois permite a integração de atividades de leitura, escrita e de conhecimento da língua; possibilita usar tanto os conteúdos de ensino prescritos pelos documentos oficiais quanto os objetivos de aprendizagem dos alunos e contempla a necessidade de se trabalhar atividades e suportes variados de exercícios.

Além disso, as autoras ressaltam que a SD deve oportunizar o desenvolvimento dos três tipos de capacidades linguísticas mobilizadas no momento da produção de um texto, são elas: (a) *capacidades de ação* – relativas ao reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e a mobilização de conteúdos do gênero; (b) *capacidades discursivas* – dizem respeito ao reconhecimento do plano textual de cada gênero, os tipos de discurso e as sequências presentes; (c) *capacidades linguístico-discursivas* – relacionadas ao reconhecimento e a utilização das unidades linguístico-discursivas pertencentes a cada gênero para a construção do significado global envolvendo o gerenciamento das operações de

textualização, do estabelecimento da coesão verbal e nominal, das diferentes vozes presentes no texto e a expressão de modalizações, das construções dos períodos e os itens lexicais.

Apesar de existirem outras ferramentas para o trabalho com os gêneros textuais, os pesquisadores dessa abordagem, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esclarecem que ela é uma opção significativa, pois permite uma relação entre o conhecimento e o desenvolvimento humano podendo gerar novas estratégias para o professor e seus educandos.

Marcuschi (2008, p. 214) apresenta esse modelo dizendo que “*a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero*”.

Ele ainda afirma que:

Interessante perceber que a estratégia de modularidade com que é desenvolvido o trabalho situa as ações no contexto da realidade e não neutraliza o trabalho com a língua. Também não fica apenas em observações impressionistas, conduzindo as ações para situações concretas do dia-a-dia. O aluno conscientiza-se e desenvolve um trabalho mais claro e auto-regulado (MARCUSCHI, 2008, pág. 217).

Assim, esse modelo pode proporcionar momentos reais de aprendizado que são necessários para a formação crítica dos alunos nas duas modalidades da língua (oral e escrita).

Outro fator para a escolha dessa ferramenta é a possibilidade do trabalho com os gêneros com características mais próximas da oralidade, pois entendemos que esses gêneros devem ser contemplados como objetos do trabalho escolar, conforme concepção adotada por Schneuwly (2004) que considera a oralidade como realidade multiforme, englobando não apenas aspectos fônicos, fonológicos, de entoação, mas também explorando lugares mais amplos do oral, como a própria materialidade do texto oral, seu enunciador, seu lugar de enunciação.

Quando possibilitamos aos educandos atividades com gêneros orais, estamos, na verdade, contribuindo para a identificação de especificidades (prosódicas, lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto oral e auxiliando no reconhecimento de diferentes padrões de entoação, conforme a natureza das intenções pretendidas pelo enunciador. Assim, a oralidade deve ser tomada como objeto de ensino, conforme orientações oficiais, mas essa prática ainda está distante das aulas de língua materna.

1.3 O oral como objeto de ensino

São constantes as pesquisas sobre a importância de se trabalhar a oralidade na sala de aula. Autores como Geraldi (1984), Cavalcante e Melo (2006), Marcuschi (2001, 2008), Rojo (2003) e Dolz e Schneuwly (2004), por exemplo, apresentaram argumentos a favor do desenvolvimento de competências orais na escola.

Geraldi (1984) aponta a linguagem como forma ou processo de interação, ou seja, a linguagem é vista como o lugar da interação humana, pois, é por meio dela que o sujeito que fala, pratica ações e age sobre o ouvinte.

Cavalcante e Melo (2006) afirmam que para o professor ter sucesso nas atividades com a oralidade na sala de aula, alguns caminhos devem ser trilhados como: orientar os alunos sobre os contextos sociais e usos dos gêneros e levá-los a familiarizar-se com as características textuais, pois apresentar um seminário, por exemplo, não é só ler em voz alta.

Rojo (2003) reitera que as atividades contempladas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP) estão abaixo da crítica, pois vão de encontro com as determinações dos PCN para o ensino do oral que são, tanto em produção como em compreensão, relativos aos gêneros primários e secundários; à relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, sejam em situações cotidianas ou públicas; à variação linguística; à modalidade oral (como dicção, entonação, pronúncia, prosódia e gestualidade).

Já Marcuschi (2001) é enfático ao conceituar a oralidade como uma prática social que visa o uso de gêneros textuais formais e informais em variados contextos.

Ainda contribuindo sobre essa modalidade, Marcuschi (1997) afirmou que o objetivo das atividades com a oralidade na sala de aula é ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior, do qual não podemos abrir mão.

O autor ressaltou, também, sobre o desafio de lidar com a variação linguística no estudo da fala e aponta atividades que proporcionarão reflexão sobre essa modalidade da língua, tais como:

- a) audição com falas das mais diversas regiões brasileiras e de pessoas diferenciadas;
- b) debates a respeito da formação do preconceito e da discriminação linguística;
- c) análise da polidez e sua organização na fala;
- d) identificação dos papéis dos interlocutores e dos diversos gêneros produzidos;
- e) identificação de alguns aspectos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais;

- f) análise de características mais marcantes da estrutura linguística na fala, tal como retomadas, as estruturas oracionais;
- g) atividades de reescritura de um diálogo dos que aparecem nos livros em língua escrita padrão.
- h) atividades de retextualização.

Portanto é necessário que o professor tenha conhecimento desses gêneros com mais características da oralidade para que possa promover atividades que vão da esfera formal à mais informal, possibilitando aos educandos um aprendizado mais eficiente no uso da modalidade oral da língua.

Outro aspecto que chamou nossa atenção sobre a oralidade foi o tratamento dado pelos livros didáticos ao ensino dos gêneros orais que, em sua maioria, ainda privilegiam os gêneros da modalidade escrita.

Como já dissemos na seção 1.1, o trabalho com a oralidade em sala de aula não é uma orientação recente, ela foi instituída como tópico de orientações curriculares oficiais para o ensino de língua materna há aproximadamente quinze anos (BRASIL, 1996). Entretanto, poucos são os livros didáticos que oferecem atividades regulares e significativas direcionadas à fala, pois são recorrentes os exercícios limitados a “converse com o colega”, “dê a sua opinião” “em tom de conversa”, que se configuram como atividade-meio, culminando no texto escrito, e não como atividade-fim, conforme comenta Schneuwly (2004):

O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara para a escrita, pois permite encontrar idéias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio de correspondências grafofonêmicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito (SCHNEUWLY, 2004, p. 132, 133).

Entendemos que situações com atividade-meio para a linguagem oral não são suficientes para que se possa pensar em um trabalho de produção e compreensão de textos orais. É necessário que a escola possibilite aos educandos um trabalho voltado para as diferentes modalidades da língua (escrita / falada), proporcionando-lhes a competência nos usos da linguagem.

Finalizando, necessário se faz ressaltar que quando levamos um gênero para a sala de aula, ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem (Schneuwly; Dolz, 2004, p.76). Assim é necessário que as características desse gênero sejam contempladas e o aluno perceba a funcionalidade desse gênero na prática social.

1.4 As diretrizes oficiais para o ensino com gêneros textuais

Como já dissemos, as orientações sobre o ensino da oralidade não são uma prática recente. Mas quando nos deparamos com a realidade das salas de aula, percebemos que há muito a ser feito.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no Art.1º § 2º, motivou a formulação do currículo do Ensino Médio, tido agora como Educação Básica. Para essa Lei, o Ensino Médio é parte da educação escolar e “*deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*”.

Segundo Dourado (2007), essa Lei propiciou a emergência de programas e ações orientados pelo Governo Federal aos estados e municípios, destacando-se: a disseminação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada.

Iniciou-se a reforma do ensino básico e uma das providências foi padronizar as orientações para as escolas no tocante aos conteúdos que deveriam ser ensinados pelos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, entre outras), cabendo ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) formular um documento que serviria de modelo para as instituições educacionais do país: os PCN.

Com a publicação dos PCN (1996), a oralidade é destacada como prática social, especialmente o oral mais formal, cabendo à escola o papel de protagonista no ensino dessa modalidade, pois, segundo a orientação desse documento

[...] cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização (BRASIL, 1996, p. 35).

Indo mais além, percebemos que as orientações apontam para alguns gêneros orais que deveriam fazer parte das atividades em sala de aula, mas não especificam como elaborar essas estratégias. Vejamos,

Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade. Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente propício à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação lingüística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo. (BRASIL, 1996, p. 37).

Afirma-se, assim, a necessidade do desenvolvimento da modalidade oral, na medida em que os alunos serão avaliados na hora de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Assim, para o documento,

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1996, p. 67).

Outro ponto percebido nos PCN diz respeito ao estudo das variações linguísticas, possibilitando a reflexão sobre a língua, através das variações sociais e estruturais na própria sala de aula, conforme segue: *“o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação lingüística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa (BRASIL, 1996, p. 82)”*.

Buscando uma adequação para essa nova realidade, alguns estados passaram a desenvolver documentos semelhantes para que servissem de modelo para os professores.

Nesse sentido, o estado de Pernambuco, no anseio de responder ao apelo dessa nova tendência, elaborou algumas diretrizes para esse fim.

Assim, surgiram as primeiras comissões que dariam origem ao que foi chamado de Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco (BCC-PE). Esse documento foi iniciado em 2004, pelos gestores das redes municipal e estadual, da coordenação do projeto, das comissões de elaboradores, compostas por assessores de universidades e por professores especialistas das redes públicas de ensino.

O documento final foi publicado, na forma de cartilha, em 2008, apresentando as diretrizes para o ensino dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática para o ensino Fundamental.

Assim como os PCN, a BCC-PE apresenta orientações para o ensino da oralidade. Eis algumas:

7.3 As competências básicas em produção e compreensão de textos orais

Espera-se que o professor, no trabalho com a produção e compreensão de textos orais, promova as condições para que o aluno desenvolva competências para:

- **Analisar a variedade de gêneros de discursos orais para poder ajustar-se a essa variedade.**

Os textos orais ocorrem sob a forma de variados gêneros, conforme os contextos sociais de uso em que se inserem. Desta forma, é que se pode estabelecer distinções entre a conversa coloquial, o debate, a exposição de motivos ou de idéias, a explicação, o elogio, a crítica, a advertência, o aviso, o convite, o recado, a defesa de argumentos, para citar apenas estes poucos exemplares de gêneros do discurso oral.

- **Reconhecer o papel da entonação e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido e das intenções pretendidos em um determinado evento comunicativo.**

Ao lado de elementos morfossintáticos e semânticos do texto, encontram-se outros, de natureza supra-segmental (como a entonação, por exemplo), que em muito contribuem para a construção do sentido e das intenções pretendidos

- **Reconhecer os traços característicos de algumas manifestações dialetais da língua.**

A língua apresenta variações de toda ordem (fonética, morfossintática, lexical, semântica). Tais variações constituem elementos de vinculação e de identificação dos indivíduos em relação a determinados grupos.

- **Reconhecer os elementos que estão na base do preconceito lingüístico e de sua natureza discriminatória.**

O preconceito lingüístico, socialmente construído e sedimentado, resulta, entre outros aspectos, do desconhecimento de certas propriedades da língua e de suas condições sociais de realização. (PERNAMBUCO, 2008, p. 78-83).

Terminada essa etapa, foram iniciadas as comissões para o Ensino Médio. Novamente, foi produzido um documento que recebeu a nomenclatura de Orientações Teórico-metodológicas para o estado de Pernambuco (OTM-PE), e, mais uma vez, trazia as diretrizes para o ensino dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Esse documento foi publicado em 2011 e distribuído para as escolas estaduais e municipais.

Como os outros documentos, a OTN-PE também orienta o professor na elaboração de suas atividades para trabalhar a modalidade oral. Vejamos:

1. PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS

- Reconhecimento dos efeitos do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz (ou o uso das expressões modalizadoras).
- Identificação de especificidades (prosódicas, lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto oral formal.
- Reconhecimento de procedimentos e de marcas linguísticas típicas da conversação.
- Reconhecimento de diferentes padrões de entonação, conforme a natureza das intenções pretendidas pelo enunciador.
- Identificação de particularidades de pronúncia de certas palavras.
- Reflexão sobre a oralidade nos textos escritos.
- Escuta de textos em situação de leitura em voz alta ou de exposição oral, com enfoque nos gêneros textuais: debates, palestras, entrevistas. (PERNAMBUCO, 2011, p. 7).

Em fevereiro de 2012, uma nova comissão de professores foi formada para avaliar um documento chamado de versão 0.0, do que seriam os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Essa versão inicial, novamente para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, com a promessa de abranger todas as outras disciplinas, será testada pelos professores em sala de aula para então ser aprovada e publicada em 2014.

Na condição de avaliadores dessa proposta, percebemos que a modalidade oral da língua foi contemplada restando, apenas, aos organizadores desse documento, promover eventos para que os professores tenham acesso às estratégias de uso desses gêneros orais, condição essa solicitada pela maioria dos professores pesquisados.

No papel de professores-pesquisadores, é comum nos depararmos com situações de aprendizagem que privilegiam a modalidade escrita da língua, pois, embora a linguagem oral esteja presente nas salas de aula (na leitura de instruções, na correção de atividades etc.), segundo Dolz e Schneuwly (2004), ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, pois, “*o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado*”.

Assim, quando o educando vivencia, de forma adequada, os gêneros orais na sala de aula, tem a oportunidade de desenvolver o domínio desses gêneros essenciais na vida pública, pois a fala possui expressividade, emoções e intenções, que por meio de seus recursos prosódicos, pode prender a atenção e convencer o interlocutor. Discutiremos sobre esses recursos na próxima seção.

1.5. A fala e seus elementos

Na Linguística os ramos que estudam os sons da fala são a Fonética e a Fonologia. Segundo Dubois *et. al.* (1997), a Fonética estuda os sons da língua em sua realização concreta, independente da sua função linguística, sendo seu objetivo descrever esses sons a partir de três pontos de vista: a) fonética articulatória – descreve a maneira como os sons são produzidos; b) fonética acústica – descreve a natureza física dos sons nos elementos que o determinam (intensidade, duração, timbre, entre outros); c) fonética auditiva – estuda a maneira como os sons são percebidos pelo interlocutor.

Já a Fonologia estuda os sons da língua do ponto de vista de sua função distintiva (fonemas) no sistema de comunicação linguística. Esses sons são produzidos pela articulação dos órgãos fonadores (aparelho fonador) que exercem funções específicas para produção dos sons.

Sendo a fala a modalidade da língua mais utilizada em situações do cotidiano como, por exemplo, uma bate papo sobre futebol, um diálogo entre colegas de trabalho abordando assuntos profissionais, uma situação de venda protagonizada por vendedor e cliente em que o uso da fala fará toda a diferença, uma entrevista de emprego, entre outros, ela apresenta elementos que, quando estudados separadamente, recebem o nome de segmentais e prosódicos.

Os elementos segmentais da fala são as vogais e consoantes. De acordo com Lopes *et. al* (2004), as vogais são os sons da fala quando se deixa passar livremente o ar pela cavidade bucal, com vibração das cordas vocais. Esses segmentos são classificados observando-se três parâmetros: altura, recuo da língua e arredondamento dos lábios. Já as consoantes são os sons produzidos através de uma obstrução ou de um estreitamento do trato vocal, que impede total ou parcialmente a passagem do ar e podem ser classificadas a partir dos seguintes critérios: modo e ponto de articulação e função das pregas vocais.

Além das vogais e consoantes (segmentos), temos na fala a prosódia, que será objeto de estudo da próxima seção.

1.5.1 Prosódia

Um dos elementos importantes para a comunicação oral é a prosódia, devido a seu papel pragmático na expressão de modalidades, atitudes e emoções, sendo esse aspecto pouco explorado nas pesquisas sobre os padrões prosódicos. Assim, ela tem um papel fundamental no processamento da fala (Aguiar; Madeiro, 2007).

Segundo Koch (2003), os enunciados são orientados para que tenham sentido o que, na fala, é realizado através da prosódia e dos recursos não verbais. Essa visão também é defendida por Mattoso Câmara (1986), que afirmou:

[...] para que a linguagem seja boa: quem fala em público tem de atentar para o timbre de voz, para a altura da emissão vocal, para o complexo fenômeno que se chama entoação das frases, bem como saber jogar, adequadamente, com gestos do corpo, dos braços, das mãos e da fisionomia. (MATTOSO CÂMARA, 1986, p.15).

No momento da interação verbal, quem ouve tem acesso tanto ao formato do que é dito quanto à maneira como o dito é enunciado, pois, segundo Rabuske (1994),

[...] se um determinado som emitido pela voz não é meramente um som, mas um símbolo linguístico, ou seja, uma palavra, deve, necessariamente, dar algo a entender, tanto para aquele que o emite como para aquele que o escuta. (RABUSKE, 1994, p.18).

Nesse sentido, alguns autores desenvolveram pesquisas abrangendo os aspectos prosódicos como Crystal (1969), Pike (1945), Halliday (1970), Cagliari (1980, 1992, 1999), Barry (1981), Brazil (1985), Couper-Kuhlen (1986), Mattoso Câmara (1986), Scarpa (1999), Viana (1991, 1992, 1997, 2000), Figueiredo (2006), Massini-Cagliari (2006), Aguiar e Madeiro (2007), entre outros.

De acordo com Figueiredo (2006, p. 114), o conceito de prosódia para a linguística atual diz respeito “*ao conjunto de fenômenos fônicos que se localiza além ou ‘acima’ (hierarquicamente) da representação segmental linear dos fonemas*”. A autora ainda destaca a noção de prosódia adotada pelas Gramáticas Normativas, cuja preocupação é enfatizar o bom uso da língua, atribuindo à prosódia a “*acepção marginal de ortoépia (ou ortoepia) que se refere ao ‘bom dizer’ ou ‘sotaque’*” (op. cit.).

Ressaltamos que, se nos documentos oficiais para o ensino da língua materna temos um apelo ao uso de gêneros orais das esferas públicas, apontando os elementos prosódicos como essenciais para a identificação das intenções pretendidas pelos interlocutores, como dar conta dessa necessidade se os livros apontam para uma visão gramatical da prosódia?

O termo prosódia não é recente. Ele foi usado, segundo Couper-Kouhlen (1986), na Grécia antiga para se referir a traços não indicados ortograficamente como o tom ou acento melódico.

Weedwood (2002) aponta a presença dessa palavra no livro didático romano, que era dividido em quatro partes: *orthographia* (as propriedades da littera), *prosodia* (as propriedades da sílaba, como duração e tonicidade), *etymologia* (as oito partes do discurso) e *diasynthetica* (sintaxe). Para a autora essa estrutura é a ancestral da moderna hierarquia da fonética, fonologia, morfologia e sintaxe. Ressaltamos que essa divisão também foi verificada em três dos livros analisados.

Já Scarpa (1999) esclarece que esse vocábulo é usado para dar conta de fenômenos como altura, intensidade, duração, pausa, velocidade da fala, tom, entoação, acento e ritmo das línguas naturais, tornando-a objeto de estudo de aspectos linguísticos como o fonético, o fonológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

De acordo com Aguiar e Madeiro (2007), a concepção de prosódia depende da postura assumida pelas teorias linguísticas. Assim, teríamos:

- a) na visão behaviorista – de acordo com Lewis (1936) apud Scarpa (1988), o domínio dos padrões acentuais e de altura resulta de treino e de estímulos externos;
- b) na teoria estruturalista – para Silva (1995), a preocupação com a palavra não levou à construção de um modelo de entoação que explorasse seu papel na compreensão de textos orais e escritos;
- c) na abordagem inatista – para Bever, Fodor e Wesel (1965) apud Scarpa (1988), a colocação correta do acento, da pausa e da entoação, antes que a criança consiga produzir enunciados de várias palavras, é indicativa de conhecimento prévio da estrutura linguística;
- d) na teoria funcionalista – segundo Franchi (1977) apud Silva (1995), a língua é considerada uma atividade cognitiva e as línguas naturais são consideradas a partir de noções relacionadas à função de comunicação;
- e) na abordagem gerativista – Chomsky trata a entoação como um constituinte que estrutura a frase (tipo), associado a outro constituinte (material) e que diz respeito à materialidade da frase;
- f) na visão sociolinguística interacionista – de acordo com Silva (1995), a prosódia é elevada ao *status* de constituinte, que exige uma análise das estratégias comunicativas usadas na interação.

Cagliari (1999) definiu os elementos prosódicos como sendo aqueles que se caracterizam como unidades maiores do que os segmentais, e os agrupou em três categorias que serão brevemente descritas abaixo:

- 1) elementos prosódicos da variação da altura melódica
 - tessitura: variações que deslocam a escala melódica da fala (mais alta ou mais baixa);
 - entoação: variação melódica ascendente ou descendente;
 - tons: variação melódica que, nas línguas tonais, se dá no espaço de sílabas;
 - acento frasal: ocorre quando há uma mudança significativa da direção do nível melódico em determinada sílaba;
- 2) elementos prosódicos da variação da duração
 - ritmo: caracteriza-se pela expectativa de uma repetição das saliências fônicas marcadas por durações estabelecidas;
 - duração: pronúncia, ou prolação, alongada de elementos da fala (segmentos);

- acento: revela as ondulações rítmicas da fala;
 - pausa: silêncio na fala em meio a enunciados, com a função de segmentação da fala;
 - concatenação: junção de palavras que define a maneira como as pausas ocorrem num enunciado;
 - velocidade da fala: rapidez ou lentidão com que um mesmo enunciado pode ser pronunciado;
- 3) elemento prosódico da intensidade sonora
- volume: refere-se à variação de intensidade da voz (alta ou baixa).

Essa divisão dos elementos prosódicos tem sido muito usada para dar conta das pesquisas que se ocupam em estudar a prosódia e analisar os parâmetros de altura melódica e intensidade, por exemplo, como parte da Fonética/Fonologia. Mas é de Brazil (1985) um estudo que privilegia uma abordagem pragmática da prosódia, pois, para esse autor, nossas intenções comunicativas são provenientes das escolhas prosódicas que fazemos.

Assim, percebemos que os elementos prosódicos não são simples enfeites fonéticos da modalidade oral da língua, mas uma das maneiras que a linguagem tem de carregar significados, pois, segundo Viana (1992, p. 148) *“as pistas prosódicas fornecem sinais ao ouvinte para uma possível mudança de turno. Esta é uma das características da função pragmática da prosódia com relação ao código”*.

Dentre os vários elementos prosódicos expostos, detalharemos sobre a entoação, pois segundo Viana (1997, p. 125-126), *“a estrutura gramatical, a estrutura ilocutória e a estrutura interacional estão intrinsecamente relacionadas com os tipos de padrões entoacionais usados pelo falante cujo papel é decisivo na organização da fala”*.

1.5.2 Entoação

Por interagir com diferentes componentes linguísticos, a entoação destaca-se entre os elementos prosódicos e ainda exerce um importante papel na comunicação, como na veiculação das modalidades declarativas, exclamativas, interrogativas e imperativas, nas atitudes (sugestão, pedido, ordem) e nas emoções (raiva, polidez, ironia etc.), pois quando se muda a entoação de um enunciado, muda-se o seu significado (CAGLIARI, 1980; BRAZIL, 1985).

Aguiar e Madeiro (2007) apontam a entoação como sendo objeto de estudo de algumas áreas do conhecimento como a Linguística, a Fonoaudiologia, a Psicologia, a Psiquiatria, a Engenharia Elétrica, a Comunicação e as Artes Cênicas. Vejamos no quadro 3, resumidamente, essas áreas e seus interesses.

Quadro 3 – Entoação: áreas do conhecimento, interesse e algumas pesquisas.

ENTOAÇÃO		
Áreas do conhecimento	Interesses	Algumas pesquisas
Linguística	Há estudos sobre os elementos prosódicos como entoação, segmentação, ritmo e ênfase.	Brazil (1985, 1987); Cagliari (1992); Cavalcante (1999, 2001); Scarpa (1998, 1999); Viana (1992, 1997, 2000), entre outros.
Fonoaudiologia	Alterações de entoação em diversas patologias e aperfeiçoamento do profissional da voz.	Behlau et. al (2005); Giusti et. al (2001); Kyrillos (2005), entre outros.
Psicologia e Psiquiatria	Aspectos entoacionais enquanto denunciadores da saúde mental do sujeito.	Vasse (1997); Spitz (1991); Behlau e Pontes (1999); Labigalini (2000); Moses (1978) entre outros.
Engenharia Elétrica	Melhoramento da comunicação e do modo de mecanismo da produção da voz.	O'Malley (1990); Levinson, Olive, Tschirgi (1993); Sproat, Olive (1995) entre outros.
Comunicação e Artes	Marcas da entoação utilizadas por profissionais da voz.	Luciano (2000; Feijó e Kyrillos (2004) entre outros.

Fonte: Aguiar; Madeiro, 2007.

Nesse sentido, ao constataremos o interesse dessas áreas de conhecimento pela entoação, percebemos a importância desse elemento da fala e de atividades mais elaboradas para o ensino de gêneros textuais com mais características da oralidade, tendo em vista que é na escola que o aluno deve conhecer esses gêneros que usará nas práticas sociais.

Segundo Viana (1999, p. 72), “*a questão da entoação, tonicidade, duração e amplitude para a captação da intenção do falante possui papel preponderante na compreensão da mensagem*”.

Outro pesquisador que abordou o termo entoação é Bakhtin (2003), que, ao adotar o conceito de “*entonação expressiva*” ressaltou a importância dela para a interação verbal. Vejamos:

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 (p. 302).

O autor ainda destacou os diferentes tons dos gêneros textuais.

Há toda uma gama dos gêneros mais difundidos na vida cotidiana que apresenta formas tão padronizadas que o querer-dizer individual do locutor quase que só pode manifestar-se na escolha do gênero, cuja expressividade de entonação não deixa de influir na escolha. É o caso, por exemplo, dos diversos gêneros fáticos, das felicitações, dos votos, das trocas de novidades — sobre a saúde, os negócios, etc. A diversidade desses gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros: há o estilo elevado, estritamente oficial, deferente, como há o estilo familiar que comporta vários graus de familiaridade e de intimidade (distinguindo-se esta da familiaridade). Trata-se de gêneros que implicam também um tom determinado, ou seja, comportam em sua estrutura uma dada entonação expressiva (p. 302-303).

Dessa forma, como um componente essencial do discurso oral, por meio de suas variações, a entoação imprime aos enunciados uma série de significações diferentes e assegura o sucesso da interação, exercendo algumas funções.

Para falarmos, escolhemos um determinado contorno entoacional (BRAZIL, 1985) de acordo com nossa intenção comunicativa. Assim, a entoação adquire diversas funções de natureza gramatical, atitudinal, pragmática, sociolinguística e discursiva.

Segundo Grice e Baumann (2002), tornar os alunos conscientes da existência dessas funções não só irá ajudá-los a usar a fala adequadamente para se expressar, mas também ajudá-los a interpretar o que eles ouvem de uma maneira mais eficiente.

Quilis (1988) apud Aguiar e Madeiro (2007) ressalta que as funções da entoação estão relacionadas a três dimensões: a) dimensão linguística – com as funções distintiva, integradora, e delimitadora; b) dimensão expressiva – com a função de transmitir conteúdos afetivos ou emocionais na comunicação; c) dimensão sociolinguística – relacionada com o indivíduo e com os aspectos sociolinguísticos.

Assim como Quilis (1988), outros pesquisadores como Dolz e Schneuwly (2004), Bolinger (1986), Koch (2003), Fontaney (1987), Brazil (1985), estudaram as funções da entoação, apontando esse elemento como um importante recurso da fala.

Denominada por Dolz e Schneuwly (2004) como função modal, **a função gramatical** da entoação pode ser observada na relação entre tons e estruturas sintáticas, como nas sentenças declarativas, imperativas, interrogativas e exclamativas. Ela manifesta a modalidade de uma frase e é responsável pela distinção entre enunciados afirmativos (Você

esta contente.) de interrogativos (Você está contente?). Essa função é reconhecida por vários autores, no entanto Bolinger (1986) a coloca na condição de casual comparando-a com as funções emocionais.

Conhecida como função demarcadora, a **função atitudinal** tem como finalidade expressar atitudes como alegria, dúvida, sarcasmo, curiosidade, raiva, desprezo, surpresa, no momento em que fazemos uso da fala. Associada com a expressão facial e a linguagem corporal, ela evidencia a atitude ou a emoção do locutor traduzindo as emoções particulares ao ouvinte (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

No contexto discursivo, a **função ilocucionária** marca a força ilocutória em atos de fala indiretos, cujos enunciados são ações verbais utilizadas para expressar a intenção do falante. Segundo Koch (2003), quando dizemos “saia”, podemos nos referir a uma ordem, um pedido, um conselho, ou até uma súplica. Só por meio da entoação, dos gestos, das expressões fisionômicas e das condições gerais em que o enunciado é produzido, permitirão traduzir a verdadeira força do ato produzido.

Outra função do contexto discursivo, a **função de coesão textual** é apontada por Fontaney (1987, apud Dozl e Schnewly, 2004), por marcar a continuidade ou o acabamento do fluxo verbal. Assim, uma entoação ascendente indica que o locutor não terminou de falar e deseja não ser interrompido, e uma entoação descendente (abaixamento da voz) indica que o locutor concluiu seu discurso.

Um dos primeiros teóricos a estudar a **função discursiva** da entoação foi Brazil (1985), que afirmou que uma das funções mais importantes da fala é seu caráter interativo, sendo a entoação responsável pela organização de padrões que expressam nossas intenções comunicativas, cabendo a ela também o papel de marcar a proeminência de uma informação. Esse pesquisador criou um modelo de estudos entoacionais (conhecida como Teoria Interacional da Entoação –TIE).

Brazil (1985) propõe que o tom varia continuamente do momento em que o indivíduo começa a falar até quando ele termina. Para o pesquisador, os falantes podem fazer escolhas por intervalos de tons maiores ou menores.

Dessa forma, os tons de um enunciado darão pistas capazes de fornecer componentes significativos de informações indiciais ou um aumento da ansiedade, raiva ou desconforto físico, que podem resultar em um aumento gradual no tom geral da voz. Assim, as escolhas tonais ocorrem durante a enunciação e contribuem para a construção de sentido do texto.

O modelo proposto por Brazil (1985) permite a identificação dos valores comunicativos da entoação, uma vez que as escolhas tonais de cada indivíduo revelam pistas de sua intenção comunicativa.

Segundo Viana (1992, p. 149), Brazil descreve cinco tons: ascendente (*rise*), descendente (*fall*), ascendente-descendente (*fall-rise*), descendente-ascendente (*rise-fall*) e nível. Os tons descendente e ascendente-descendente são responsáveis pela separação e introdução de uma informação não-partilhada, sendo chamados de proclamadores (*proclaiming tones*). Já os tons ascendente e descendente-ascendente implicam no partilhamento e são chamados de referentes (*referring tones*).

Esse modelo abandona as concepções gramaticais que dão conta de sentenças declarativas, exclamativas para dar lugar às intenções pretendidas pelo falante, ou seja, “contexto indagativo” (BRAZIL, 1985).

Sabemos que, nos estudos relativos aos gêneros textuais, é possível escolhermos gêneros orais que, em sua constituição tipológica, terão um padrão entoacional predominante que os caracterizarão como textos mais da oralidade, no caso, por exemplo, do cordel, do seminário, do júri simulado, da mesa redonda, do telefonema, que pela identificação de especificidades prosódicas, possibilitarão diferentes usos da oralidade na sala de aula.

No entanto, a escola ainda abraça a função gramatical (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), dando aos estudos da prosódia um papel secundário quando privilegia os gêneros com mais características da escrita.

Essa preferência também é visível nas concepções adotadas pelos professores e contempladas na maioria dos livros didáticos escolhidos como material de apoio nas aulas de língua materna. O livro didático de língua materna será objeto de estudo da próxima seção.

1.6 O livro didático

O livro didático (LD) ainda é um dos instrumentos mais utilizados pelos professores e alunos como fonte de busca do conhecimento, sendo também uma referência na organização do ensino em sala de aula (BATISTA, 1999).

Para Apple (1995), ele se configura como instrumento privilegiado no cenário educacional nacional e internacional, pois estabelece grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo, estando na bifurcação entre os interesses pedagógicos e editoriais. Mas, ele não tinha esse formato que visualizamos hoje.

De acordo com Freitas e Rodrigues (2007), o livro didático faz parte da cultura escolar bem antes da invenção da imprensa, ficando a cargo dos próprios estudantes (e em alguns casos dos seus mentores) a produção dos mesmos. Mas, foi com o advento da imprensa que ele passou a ser produzido em série.

Junto com outros instrumentos, como quadros, mapas, equipamentos audiovisuais, *softwares* didáticos, internet, o livro didático convive no universo escolar, sendo, em algumas realidades, o único material responsável pela aquisição do conhecimento usado por professores e estudantes.

Ainda segundo as autoras, o percurso feito pelo LD até as escolas é datado em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) responsável pela regulamentação de políticas públicas para livros didáticos. Mas foi com a criação do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, que organizou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que se estabeleceu a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação desses instrumentos.

Segundo Bezerra (2007) até a década de 50 do século XX, o estudo da Língua Portuguesa era feito nas gramáticas (especificamente com textos literários), tendo a classe alta como público da escola.

Soares (2002 apud Maroun, 2007, p. 79), afirma que, para o componente curricular língua portuguesa, existiam poucos exemplares. Um dos primeiros livros didáticos foi “A Antologia”, de Fausto Barreto e Carlos de Laerte, que, desde sua edição nos últimos anos do século XIX, até a década de sessenta, do século XX dominou todas as aulas de Língua Portuguesa.

Maroun (2007, p. 80) enfatiza que a Antologia Nacional era uma “*coletânea de textos*” que era usada com uma gramática normativa (sem a utilização de exercícios e atividades). A autora ainda afirma que foi a partir dos anos 50 e 60, que começaram a surgir os primeiros livros com exercícios e atividades para os alunos.

Já Bezerra (2007), explica que o formato atual do LD (com textos, estudo do vocabulário, interpretação, gramática, ortografia, propostas de produção de textos e ilustrações) só apareceu no final da década de 60 e foi nos anos 70 que teve início a expansão editorial desses manuais.

Várias teorias linguísticas influenciaram a organização do LD. Nesse sentido, de acordo com a concepção que se tinha de língua, eram produzidos materiais didáticos para o ensino da mesma.

Segundo Oto (2009), nos anos 70, pela influência dos estudos estruturais e da Teoria da Comunicação, houve um excesso de elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente), que predominou até metade dos anos 80, quando a concepção de texto no LD começou a se ampliar, com a inserção, ao lado do texto literário, de textos jornalísticos e de histórias em quadrinho, concepção essa advinda da Linguística Textual, que leva em conta critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, entre outros.

Ainda para a mesma autora, com os frutos dos estudos de Bakhtin, os gêneros textuais ganham destaque, e as atividades relativas ao ensino/aprendizagem de textos se orientam a partir dessa concepção. Mas, é a partir dos estudos sociolinguísticos que o eixo do ensino-aprendizagem de língua portuguesa passa a ter como foco a função social e as características próprias de cada gênero, articulado a interesses e necessidades de uma dada sociedade (BAKHTIN, 2003).

Conforme Freitas e Rodrigues (2007), com a extinção do INL em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) se tornou responsável pela execução do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), ficando a critério do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, com a edição do decreto nº 91.542, de 19/8/85, substituir o antigo PLIDEF.

Esse programa tem como objetivos a aquisição e distribuição, universal e gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental e, desde 1995, ele passou a avaliar os livros didáticos inscritos no programa.

Segundo Britto (2011), a partir de 2004, o programa estendeu o atendimento dos livros didáticos a outras modalidades da educação básica, e foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

Cassiano (2004) afirma que o PNLD trouxe alterações significativas para o LD, como a garantia do critério de escolha do livro pelos professores usando o Guia de Livros Didáticos; reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores; aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção; extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio das escolas públicas e comunitárias; e aquisição de livros com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas.

O Guia de Livros Didáticos é uma publicação do Ministério da Educação com o objetivo de colaborar para que as escolas e os professores promovam uma escolha qualificada

do LD e, em 1996, foi publicado o 1º Guia do Livro Didático, que contém pareceres e recomendações sobre os livros inscritos.

Segundo Britto (2011), a cada exemplar de guia publicado pelo MEC, o processo de avaliação vem sendo modificado. No início, as coleções recebiam estrelas dadas pelas comissões de especialistas, na seguinte forma: três estrelas para *Recomendadas com Distinção*; duas estrelas para *Recomendadas*; uma estrela para *Recomendadas com Ressalvas*; e a nomenclatura *Não Recomendadas*, para as coleções reprovadas pelas comissões.

Segunda a autora, todas as coleções avaliadas constavam do Guia, não havendo impedimento para que os professores optassem pelos livros recomendados com ressalva ou não recomendados.

Ainda para Brito (2011), a partir de 2001, os livros não recomendados passaram a não constar do Guia e, em 2004, a classificação pelo sistema de estrelas foi abandonado. Já em 2007, o sistema de classificação foi totalmente descartado e o Guia passou a incluir apenas as resenhas das obras recomendadas.

Em 2011 foi publicado o Guia de Livros Didáticos (PNLD 2012), de Língua Portuguesa para o Ensino médio, trazendo informações sobre onze coleções e orientando o professor na escolha das mesmas.

O importante é observar que os LDP devem respeitar os princípios gerais, relacionados aos objetivos oficialmente estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa, referentes aos conteúdos curriculares básicos da área, que são: leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem (PNLD, 2012).

No que diz respeito ao tratamento da língua falada, o trabalho com a linguagem oral deve, segundo o Guia (PNLD/2012) – Língua Portuguesa:

Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa

Para o componente Língua Portuguesa, será observado se a obra:

[...] 8. procura ampliar a competência do aluno para os usos dos diferentes gêneros orais, sobretudo daqueles de registros mais formais em contextos públicos de comunicação; 9. contempla, de forma articulada, os conteúdos pertinentes aos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a saber: oralidade, leitura e escrita; [...] (BRASIL, 2012, p.90-91).

Tal afirmação do guia confere aos LDP a responsabilidade de conter atividades tanto de uso da língua oral, quanto de reflexão sobre suas características.

Há, ainda, no Anexo II do Guia (PNLD/2012), uma tabela destinada a análise avaliativa para a escolha do LDP, conforme segue:

V. Oralidade

a) As atividades

10.1 Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na produção?

10.2 Estimulam o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva?

10.3 Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros?

10.4 Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão)?

10.5 Discutem e orientam a escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.)?

10.6 São isentas de preconceitos associados às variedades orais?

10.7 Orientam o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros)?

Os pareceristas responsáveis pelas análises dos LD admitem que, das onze coleções selecionadas, apenas em cinco a linguagem oral é tomada como objeto de ensino-aprendizagem, sendo que a proposta vem comentada no manual do professor. Nas seis coleções restantes, a oralidade é tratada como atividade-meio, “*em algumas obras, episódica e pontualmente; em outras, de forma regular e significativa (2012, p.20-21)*”.

Se os livros não dão conta de atividades sistemáticas para o trabalho com gêneros orais, conforme mencionado nos pareceres do guia, e, mesmo assim, eles estão nas aulas de língua materna, conseqüentemente, teremos pouco uso desses gêneros, pois, na fala dos professores pesquisados, verificamos que a maioria não consegue organizar atividades para a modalidade oral da língua.

Vimos, na seção 1.3, que os trabalhos com a oralidade na sala de aula devem proporcionar atividades regulares com gêneros mais próximos da oralidade e que a escassez dessas só contribui para a ausência da reflexão e uso da língua.

Assim, decidimos investigar sobre esse tema que ainda preocupa professores e pesquisadores. Abordaremos no próximo capítulo o percurso metodológico da nossa pesquisa.

2. METODOLOGIA

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, para ser iluminado por ela. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18)

Na condição de professor-pesquisador, discutimos, na introdução, as motivações que nos levaram aos questionamentos dessa pesquisa, como o ensino da modalidade oral da língua e a escolha de livros didáticos para esse fim.

Sabemos que são grandes as indagações quando se refere ao ensino dessa modalidade, principalmente ao trabalho com gêneros orais.

Em conversas anteriores à pesquisa com professores de língua materna e, na própria experiência docente, percebemos a angústia pela falta de orientação e material adequado para esses gêneros.

Assim, foi com o olhar voltado para as práticas docentes, que decidimos investigar a maneira como os livros didáticos de língua portuguesa abordam a oralidade, considerando os aspectos prosódicos, relacionando-os à aprendizagem da língua materna.

Com isso, elegemos alguns passos para alcançarmos esse objetivo:

- i. realizar uma reflexão mostrando a importância do trabalho com os gêneros orais e a necessidade de transformá-los em objeto de ensino;
- ii. verificar como os livros didáticos de língua materna do ensino médio organizam o trabalho com gêneros orais (especialmente os relativos aos recursos prosódicos (entoação, pausas, o tom de voz, qualidade de voz, entre outros), necessários ao desenvolvimento da competência discursiva na formação dos educandos;
- iii. refletir sobre as concepções dos professores de língua materna no que diz respeito à prosódia e ao trabalho com gêneros orais.

Considerando o exposto, privilegiamos o aspecto descritivo motivado pelos princípios da abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Minayo (1994, p. 21-22), quando lançamos mão dessa abordagem compreendemos “*o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes*”.

A autora ainda afirma que, para pesquisas com abordagem qualitativa, o método de análise de conteúdos tem sido um dos mais escolhidos pelos pesquisadores em ciências

sociais, pois se constitui como a mais usual técnica de análise que consiste em isolar os temas de um texto, de acordo com o problema pesquisado e comparar com outros textos escolhidos.

Para tanto, foram analisados cinco volumes de coleções do componente curricular Língua Portuguesa, especialmente o primeiro volume dessas coleções, que, de acordo com as diretrizes estaduais, que elaboram os conteúdos que serão estudados pelos educandos e colocam os estudos fonéticos na primeira série do ensino médio e é nessa série que se iniciam os estudos com gêneros textuais com mais ênfase ao mercado de trabalho.

E, para atender ao item iii, elaboramos dois questionários contendo perguntas abertas e fechadas no intuito de refletirmos sobre as concepções dos professores.

Justificamos nosso interesse por esse instrumento didático, pois, segundo Batista (1999), ele ainda é uma fonte de busca do conhecimento, sendo usado por professores e alunos, funcionando, também, como uma referência na organização dos eixos de ensino em sala de aula.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foi o fato desse material ser apresentado aos professores, por meio de resenhas feitas por especialistas, num guia elaborado pelo órgão que rege a educação no Brasil (MEC), tendo, também, a atribuição de organizar diretrizes para o trabalho em sala de aula (PCN).

Sendo a oralidade um dos eixos apontados pelo PCN como objeto de ensino, mais uma vez, apontamos nosso interesse em verificar como esse instrumento aborda esse eixo.

Ao analisarmos esses materiais, seguimos as etapas propostas por Bardin (1995) para a análise de conteúdos, a saber:

- a) pré-análise: fase de organização e sistematização das ideias e a escolha dos documentos a serem analisados;
- b) exploração do material: codificação dos dados do material para se alcançar o núcleo de compreensão do texto (recorte, contagem, classificação, enumeração);
- c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação: operações estatísticas, interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos.

A princípio, fizemos um levantamento dos gêneros com mais características da oralidade e das atividades escolhidas pelos livros para atender a esses gêneros.

Como prevista na técnica de análise de conteúdos, estabelecemos as categorias para a análise formulando algumas questões que buscamos responder, conforme quadro 4.

Quadro 4 – Categorias para análise nos livros didáticos

OBJETO DE ENSINO	QUESTÕES
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Que gêneros com mais características da oralidade foram escolhidos pelo livro? • Que atividades são propostas para que o aluno domine esses gêneros? • Como a prosódia é conceituada pelo livro?

Fonte: a autora

Inicialmente, analisaremos o livro didático juntamente com os procedimentos e categorias de análise. A seguir, abordaremos os instrumentos de pesquisa utilizados para coletar as concepções dos professores, descrevendo o contexto, a coleta de dados e, por fim, explicando as etapas que construíram este trabalho.

2.1 Apresentação do *corpus*

Como já dissemos, nosso *corpus* de pesquisa é composto de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e questionários elaborados para coletar as concepções dos professores sobre a prosódia.

Considerando a concepção de Dolz e Schneuwly (2004), ou seja, a modalidade oral ter um lugar limitado na escola, decidimos verificar se o LDP aborda a oralidade como objeto de ensino, especialmente no Ensino Médio, tendo em vista a modalidade escrita ainda atuar como protagonista do ensino de língua materna, selecionando os livros abaixo que foram nominados como LDP-1, LDP2, LDP-3, LDP-4 e LDP-5, conforme quadro 5.

Quadro 5 – Livros didáticos selecionados para análise

LIVROS E AUTORES
PORTUGUÊS: LINGUAGENS (LDP-1) William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães São Paulo: Atual, 2010
SER PROTAGONISTA – PORTUGUÊS (LDP-2) Ricardo Gonçalves Barreto São Paulo: Edições SM, 2010
LÍNGUA PORTUGUESA – LINGUAGEM E INTERAÇÃO (LDP-3) Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Jr. São Paulo: Ática, 2011
PORTUGUÊS – CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO (LDP-4) Marcela Pontara, Maria Bernadete. M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre São Paulo: Moderna, 2010
NOVAS PALAVRAS – (LDP-5) Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio São Paulo: FTD 2010

Fonte: a autora

Os seguintes critérios foram utilizados para a escolha desses materiais: a) a avaliação feita pelo Guia de Livros didáticos (PNLD 2012), ou seja, os livros estariam entre os apresentados por esse documento; b) os resultados dos questionários dos entrevistados (professores da língua portuguesa da rede estadual de ensino); c) os primeiros volumes de cada coleção, pois os entrevistados pertencem a essa série.

Durante a coleta dos dados, perguntamos aos professores, por meio de um questionário, quais livros, dentre os onze apontados Guia PNLD 2012, eles usavam para nortear o trabalho com gêneros em suas aulas de língua materna. Assim, das onze coleções selecionamos o volume um das cinco mais votadas pelos entrevistados para nossa análise e reflexões. Esses volumes serão apresentados a seguir. No entanto, esclarecemos que as reflexões sobre a modalidade oral serão objeto de estudo do próximo capítulo.

2.1.1- LDP-1 – Português Linguagens

O primeiro livro analisado apresenta introdução e está dividido por unidade num total de quatro. As unidades estão divididas em capítulos, tendo a 1ª sete capítulos, a 2ª nove capítulos, a 3ª onze capítulos e a 4ª nove capítulos.

A organização das unidades é feita a partir da literatura (uma escola literária ou parte dela é estudada). Nos capítulos que seguem, especialmente os dedicados ao estudo dos gêneros, há seções intituladas “trabalhando o gênero”, “produzindo o gênero”, “avalie seu texto”. Todas as unidades apresentam seções denominadas “Em dia com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular” e “Intervalo”, com exercícios e projetos.

Verificamos que esse livro elenca para o estudo anual os seguintes gêneros textuais: poema, fábula, apólogo, o texto teatral escrito, relato pessoal, *e-mail*, *blog*, receita, resumo, seminário, o debate regrado público, o artigo de opinião.

2.1.2- LDP-2 – Português – Ser Protagonista

O segundo livro está dividido em três partes, Literatura, Linguagem e Produção de Textos, que estão subdivididas em unidades e capítulos. A primeira parte (Literatura) apresenta sete unidades e quinze capítulos. A segunda (Linguagem) está composta de quatro unidades e nove capítulos. A última parte (Produção de Textos) contém quatro unidades e sete capítulos. Todas as partes apresentam seções denominadas “Vestibular e ENEM” e “Projetos”.

Como o livro é organizado por partes específicas, os eixos para o ensino de língua materna são estudados separadamente, cabendo à última parte a responsabilidade pelo estudo dos gêneros.

Nessa seção temos o agrupamento dos gêneros pelas tipologias: narrar – com o gênero conto de humor; relatar – com os gêneros notícia e reportagem; expor – com os gêneros resumo e comunicação oral; argumentar – com os gêneros dissertação escolar e carta de reclamação.

2.1.3- LDP-3 – Língua Portuguesa – Linguagem e Interação

Nesse livro não há divisão por partes, mas há uma separação temática composta por quatro eixos: das histórias do passado às histórias do presente; as canções de ontem, hoje e sempre; viagens; eu acho que sim, e você? Há, inicialmente, uma parte introdutória composta por nove textos sobre as linguagens, os textos e a literatura.

Cada uma das unidades é composta da seguinte forma: seção de abertura (para começo de conversa); três capítulos; uma seção com sugestões de extrapolação temática (agora é com você); e uma seção de encerramento (e a conversa chega ao fim).

Por sua vez, os capítulos apresentam a seguinte formatação: textos; para entender o texto; as palavras no contexto; gramática textual; literatura: teoria e história; linguagem oral; língua – análise e reflexão; prática de linguagem; produção escrita; e para ir mais longe.

Ainda sobre os capítulos, percebemos que são iniciados por um gênero textual. Assim temos para cada capítulo: um – o conto; dois – a novela; três – a crônica; quatro – a narrativa histórica; cinco – a canção popular; seis – os textos icônicos verbais; sete – o relato de viagem; oito – o diário pessoal; nove – a notícia; dez – o artigo de opinião; onze – o editorial de jornal e revista; e doze – a carta de leitor.

Na seção “língua oral”, há os gêneros com mais características da oralidade. Assim temos para cada capítulo: um e dois – o conto e as histórias da tradição oral; três – as lendas urbanas; quatro, cinco e seis – ler para alguém: a leitura em voz alta; sete, oito e nove – a exposição oral; dez, onze e doze – o debate.

Como os livros anteriores, esse exemplar também apresenta uma seção para o ENEM, que vem no final de sua organização.

2.1.4- LDP-4 –Português – contexto, Interlocução e Sentido

O quarto livro analisado apresenta uma formatação similar ao segundo, ou seja, também está dividido em três partes, Literatura, Gramática e Produção de Textos, que estão subdivididas em unidades e capítulos.

A primeira parte (Literatura) apresenta três unidades e onze capítulos. A segunda (Gramática) está composta de três unidades e dez capítulos. A terceira e última parte (Produção de Textos) contém quatro unidades e nove capítulos.

Como os demais livros analisados, o quarto exemplar também se preocupa com o trabalho direcionado ao vestibular e ao ENEM, que são abordados no final de cada unidade.

A parte responsável pelo estudo dos gêneros é a terceira que os agrupa da seguinte forma: narração e descrição – com os gêneros relato, carta pessoal, *e-mail* e diário; exposição e injunção – com os gêneros reportagem, instruções de mergulho e receita; argumentação – com os gêneros publicitários e resenha.

2.1.5- LDP-5 –Novas palavras

O último livro analisado também está dividido em três partes, Literatura, Gramática e Redação e Leitura, estando subdividido em dez capítulos cada.

Na primeira parte (Literatura) há seções como primeira leitura; leitura; releitura e atividades. Na segunda (Gramática) temos as seguintes seções: introdução; estudo gramatical; síntese dos conteúdos estudados; atividades; e da teoria à prática (contendo textos e exercícios complementares).

Na última parte (Redação e Leitura), temos as seguintes seções: introdução; tipologias; atividades; em tom de conversa; síntese dos conteúdos estudados; e como estou escrevendo?

Nessa seção temos o estudo dos gêneros a partir das tipologias da seguinte forma: descrição – apresenta, inicialmente, tipos de descrição (subjetiva, objetiva, técnica, estática e dinâmica) para, posteriormente trabalhar com o gênero currículo; relatar – como na tipologia anterior, temos as informações sobre a narração e, vagamente, o trabalho com crônicas; dissertação – há o estudo da tipologia e a apresentação de artigos de opinião.

Diferente dos outros livros, esse exemplar apresenta as questões relativas ao Vestibular e ENEM nos capítulos, junto com as demais atividades.

Os livros apresentados foram conseguidos com facilidade pela pesquisadora, considerando a condição de professora da rede estadual e a entrega desses exemplares pelas editoras, no ano de 2011.

2.2 O instrumento de pesquisa – questionário

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 203), o questionário é *“um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”*.

As autoras classificam as perguntas que compõem essa técnica da seguinte forma: a) abertas – permitindo ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitindo opiniões; b) fechadas – são aquelas em que o informante escolhe sua resposta.

Ainda sobre essa técnica, as autoras apontam algumas vantagens. Para as perguntas abertas, a maior liberdade nas respostas em razão do anonimato e os comentários, explicações e esclarecimentos significativos. Para as fechadas, a objetividade das respostas e a facilidade para o pesquisador no processo de tabulação.

Para atender nossos objetivos, lançamos mão de dois questionários (um com perguntas abertas e outro com fechadas), que foram respondidos por professores da Rede Estadual de Educação de Pernambuco.

Usamos como critérios para escolha desses informantes: serem concursados, com formação em Letras, atuarem como professores de língua materna há cinco anos ou mais, ministrarem aulas no Ensino Médio, especialmente no 1º ano dessa modalidade (série essa em que se iniciam os estudos com gêneros textuais com mais ênfase ao mercado de trabalho).

No momento do contato com os informantes, explicitamos que nossa intenção era apenas refletir sobre os conhecimentos que eles possuíam sobre o assunto e que os dados serviriam para conduzir o trabalho que seria realizado posteriormente, pois, em alguns casos, ficou visível a insegurança de alguns sujeitos quanto à condição de ser objeto de pesquisa.

A etapa de coleta ocorreu no período de 10 de outubro de 2011 a 18 de julho de 2012 em dois momentos. No primeiro, a pesquisadora visitou algumas escolas e solicitou a participação dos informantes, explicando que eles deveriam responder os questionários que serviriam de fonte para a produção de uma dissertação de mestrado. Os questionários foram devolvidos depois de cinco dias.

O segundo momento aconteceu em um evento para professores de Língua Portuguesa, nos dias 17 e 18 de julho de 2012. Na ocasião, estavam presentes professores de

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

“A língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno “mais próximo” do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações [...]. Sem dúvida, a língua escrita, aí incluída a língua literária, continuará a ser o objetivo da escola, mas vejo isto como um ponto de chegada. (Castilho, 1990, p. 110)

Retomando a afirmação de Marcuschi (2001) quando enfatiza que falamos mais do que escrevemos, percebemos a importância do trabalho com a oralidade na escola.

Sabemos que não é uma tarefa simples, pois, precisamos de atividades sistemáticas para esse fim e, apesar dos PCN abordarem essa modalidade como eixo para ensino de língua materna, ainda não há um direcionamento, o que causa confusão no uso dos gêneros orais e despreparo dos professores para abordarem os mesmos (CAVALCANTE; MELO, 2006).

Nas práticas sociais, nosso aluno está acostumado a lidar com gêneros com mais características da fala, como notícias, telefonemas, conversas, recados, avisos, piadas, bilhetes, entre outros, que estão presentes nas interações dos adolescentes (alunos do 1º ano do ensino médio). Na escola, no entanto, verificamos que há uma predominância dos gêneros mais próximos da escrita que são tomados como objeto de ensino.

Assim, temos nas palavras de Castilho (1990) um ponto de partida para nossos questionamentos: a) qual o lugar da prática oral dentro da sala de aula? b) Qual a concepção adotada pelos livros didáticos sobre a prosódia? c) Como os professores de língua materna entendem esse termo? d) Que gêneros orais selecionar para o ensino de língua materna? e) Como organizar atividades que auxiliem no desenvolvimento da competência discursiva oral?

Veremos, nas próximas seções, como os livros didáticos analisados abordam (ou não) os gêneros orais como objeto de estudo e as concepções dos professores sobre a prosódia.

3.1 Análise das categorias no livro didático

A fim de atender nossos objetivos, elegemos atividades que estão distribuídas em três categorias:

- **CONCEPÇÃO DE PROSÓDIA** – são analisadas as concepções de cada livro sobre esse termo;
- **GÊNEROS TEXTUAIS** – analisamos a variedade de gêneros textuais orais tomados como objeto de ensino;
- **REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES** – em que são analisados os exercícios direcionados ao tratamento da oralidade apresentados pelos livros didáticos.

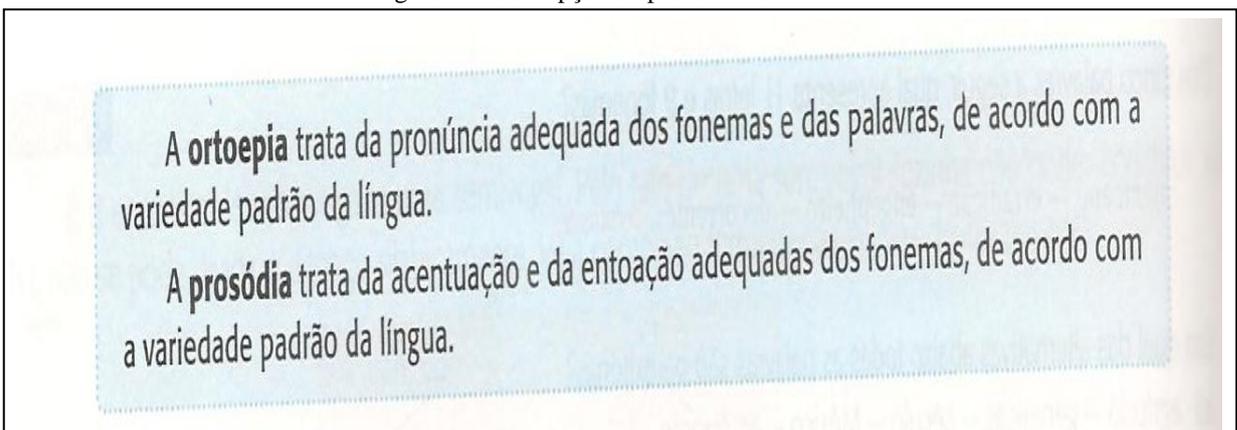
3.1.1 Concepção de prosódia

Como vimos no capítulo um, a prosódia é um importante elemento para a fala, tendo em vista seu papel na expressão das emoções e atitudes tão essenciais ao processo de interação (falante/ouvinte). Assim, ela é um item indispensável quando se trata da modalidade oral da língua, pois sabemos que cada gênero tem uma entoação expressiva que ajuda na interpretação do que ouvimos de uma maneira mais eficiente (BAKHTIN, 2003).

Conforme discussão feita na seção 1.5.1, a concepção de prosódia depende da postura assumida pelas teorias linguísticas (AGUIAR; MADEIRO, 2007).

Verificamos que no **LDP-1**, o termo prosódia aparece na unidade três (especificamente no capítulo três – sons e letras). Percebemos que esse livro aponta para as concepções de prosódia das abordagens behaviorista e inatista que conduzirá o professor aos exercícios de acentuação adequada de palavras e frases. O livro apresenta o conceito de prosódia como mostra a figura 4.

Figura 4 – Concepção de prosódia no LDP-1.



Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p.202.

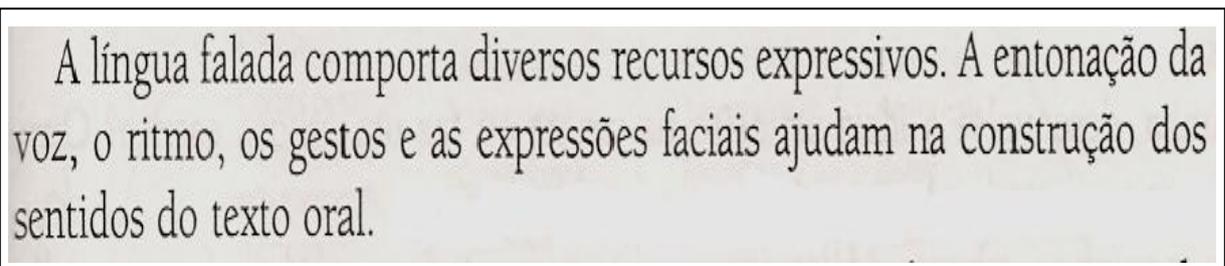
Após a explicação do bem falar e dos conceitos de ortoépia e prosódia, há uma lista de exercícios que conduzirá o aluno a uma leitura em voz alta a fim de verificar em quais palavras não se aplica a variedade padrão da língua portuguesa.

Sabemos que é necessário o ensino-aprendizagem da norma culta da língua materna, mas, se ao contemplarmos o estudo da prosódia, apenas destacarmos a função gramatical da entoação, será que daremos conta desse fenômeno tão importante para os gêneros orais? E as intenções pretendidas pelos falantes, serão privilegiadas apenas contemplando oralização de palavras?

A prosódia não é somente um enfeite fonético da modalidade oral da língua. Ao lado de elementos (morfo sintáticos e semânticos) do texto e de outros de natureza suprasegmental (gestos, expressões faciais), ela contribui para o entendimento discursivo a partir das escolhas tonais que fazemos.

No **LDP-2**, não há um conceito de prosódia. Temos, numa explicação sobre fala e oralidade a presença de elementos prosódicos, conforme figura 5.

Figura 5 – Elementos prosódicos citados no LDP-2



A língua falada comporta diversos recursos expressivos. A entonação da voz, o ritmo, os gestos e as expressões faciais ajudam na construção dos sentidos do texto oral.

Fonte: Barreto, 2010, p. 227.

Percebemos que a figura 5 nos direciona, aparentemente (por não termos um conceito direto do termo), a uma visão interacionista de prosódia, que, de acordo com Silva (1997), exige uma análise das estratégias comunicativas usadas na interação. Porém, não encontramos elementos (atividades, exercícios mais estruturados, estudo dos elementos prosódicos) que sustentassem essa visão.

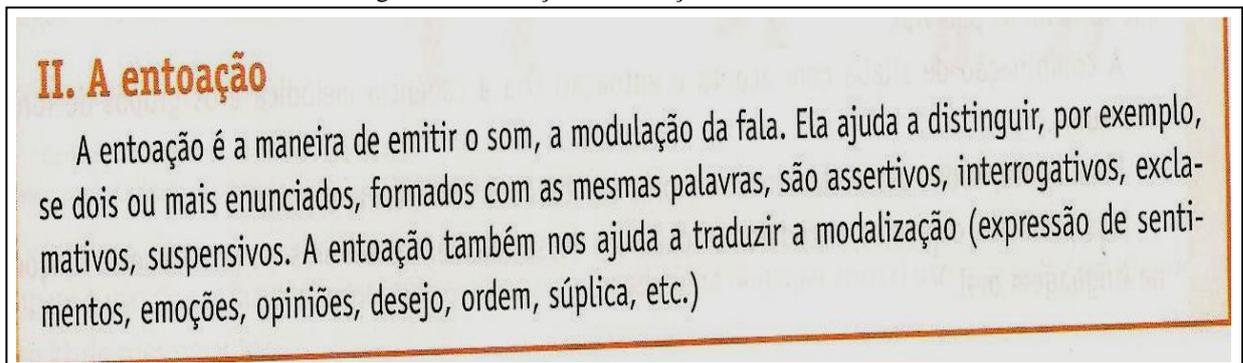
Há, apenas, na página 230, um exercício de retextualização solicitando que os alunos passem um trecho de uma entrevista para a modalidade escrita, observando se há diferenças nas atividades dos colegas.

Essa atividade está contemplando dentre àquelas citadas por Marcuschi (1997), como audição com falas das mais diversas regiões brasileiras e de pessoas diferenciadas, análise da polidez e sua organização na fala, identificação de alguns aspectos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais, entre outras, mas, como dito na explicação da figura 5 “a língua falada comporta diversos recursos expressivos”, por que não realizar um estudo sistemático desses recursos?

Sabendo que, para cada gênero implica um determinado tom, ou seja, os gêneros comportam em sua estrutura uma entoação expressiva, estudar esses recursos ajudarão os educandos a perceberem a função ilocucionária da entoação e entender a força ilocutória dos atos de fala que nos fazem diferenciar uma ordem de um pedido, de um conselho, ou até uma súplica, pois, é por meio da entoação, aliada aos gestos, as expressões faciais e ao contexto de produção do enunciado que faremos essa distinção. Assim, esses elementos são de extrema necessidade para que possamos compreender, com eficiência, esses atos.

No terceiro livro analisado (**LDP-3**), assim como no segundo, não há diretamente um conceito, mas foi nesse livro que verificamos um estudo detalhado sobre os elementos da prosódia. É na seção denominada “linguagem oral – subitem: ler para alguém – a leitura em voz alta” que encontramos as explicações sobre entoação, acento, ritmo e cadência melódica, elementos esses necessários para que os educandos possam usar adequadamente os gêneros orais nas práticas sociais, conforme figuras 6 e 7.

Figura 6 – Definição de entoação citada no LDP-3



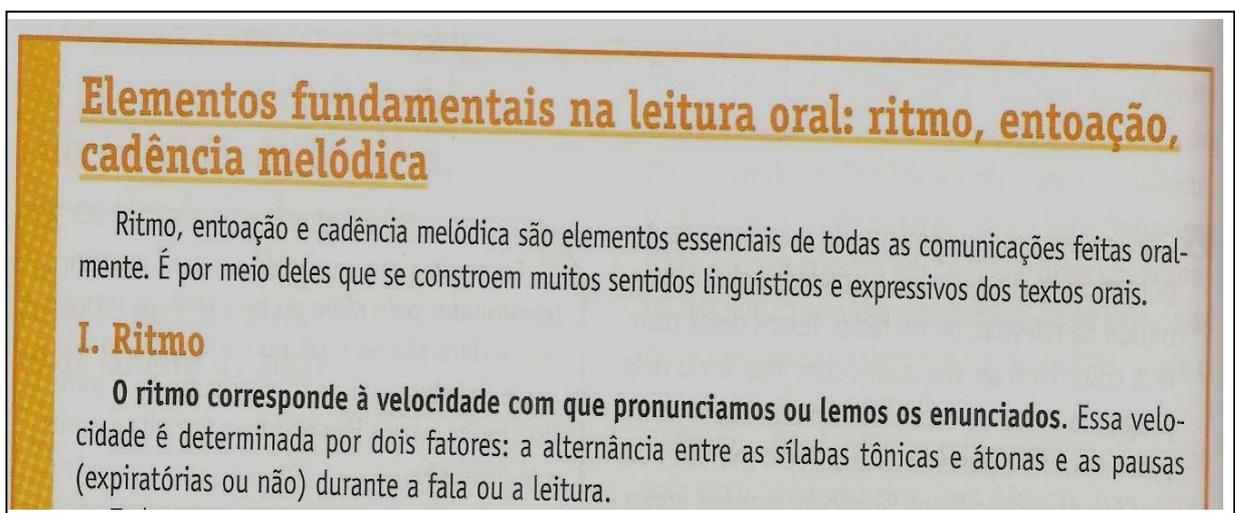
Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2011, p. 119.

Na explicação da figura 6 percebemos as funções gramatical (assertivos, interrogativos, exclamativos), atitudinal (sentimentos e emoções) e ilocucionária (desejo, ordem, súplica) da entoação, apontadas por Grice e Baumann (2002), como essenciais para que os educandos usem a fala adequadamente para expressar e interpretar o que ouvem de uma maneira mais eficiente.

Ao destacar a função atitudinal da entoação, os autores possibilitam um estudo interessante sobre essa função, pois, quando fazemos uso da fala, associamos essa modalidade com a expressão facial e a linguagem corporal, e, nessa associação damos pistas ao interlocutor das nossas emoções no momento em que estamos produzindo nosso discurso. Assim nosso enunciado será carregado de alegria, tristeza, raiva, desprezo, surpresa, entre outras emoções e um estudo sistemático dessa função só trará benefícios para os alunos.

Ao proporcionar um estudo dessas funções, percebemos que há uma preocupação dos autores com os elementos prosódicos, apontando para uma abordagem interacionista de prosódia e uma análise das estratégias comunicativas usadas na interação desses elementos com as práticas sociais, pois, não temos um estudo isolado de grupos de palavras para que o aluno aponte as que estão de acordo com a norma culta da língua, e sim uma sistematização de elementos prosódicos que ajudarão no entendimento discursivo, como por exemplo, os elementos destacados na figura 7.

Figura 7 – Elementos prosódicos citados no LDP-3



Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2011, p. 150.

Encontramos na figura 7 um grande investimento nos elementos prosódicos, elencados por Cagliari (1999) e usados como objeto de estudo para o oral, necessidade essa apontada por Dolz; Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008).

Mais uma vez ressaltamos a importância desses elementos para que o aluno possa ser competente nos usos da modalidade oral da língua. Elementos como ritmo, cadência melódica, entoação, duração são necessários para que se possam observar as características prosódicas da atitude como a dúvida, por exemplo, em que, só com um conhecimento aprofundado desses elementos, é possível perceber pequenos detalhes no momento da enunciação. Assim, um trabalho sistemático desses elementos prosódicos possibilita um aprendizado competente e um estudo mais completo para distinção entre as atitudes dos falantes.

Após a explicação dos elementos da prosódia, os autores desse livro didático elencaram uma lista de atividades, como gravação de textos lidos em voz alta para análise da

fala, observação da polidez, das hesitações, da entoação, das pausas que privilegiam as orientações de Marcuschi (1997), conforme figura 8.

Figura 8 – Atividade com prosódia no LDP-3

- 1 Escolha um texto em prosa de um jornal ou de uma revista. Recorte-o ou faça uma cópia, para que você possa escrever nele. Professor(a), se preferir, escolha você os textos e entregue cópias deles aos alunos.
- 2 Leia silenciosamente o texto escolhido algumas vezes, até ter certeza de tê-lo compreendido. Se for necessário, procure no dicionário palavras que você não conhece. Esclareça também o sentido de enunciados que lhe pareçam complexos.
- 3 Esclareça a pronúncia de palavras que você não conhece: nos dicionários de médio ou grande porte, indica-se a pronúncia de algumas palavras. Professor(a), comente com os alunos que em geral os grandes dicionários apresentam a pronúncia das palavras de que se pode ter dúvidas (palavras escritas com x, palavras com combinações de vogais, palavras em que a sílaba tônica é formada com as letras que podem representar fonemas diferentes — por exemplo, as letras e e o podem representar, conforme a palavra em que sejam usadas, sons diferentes, entre outras).
- 4 Reúna-se com um colega, forneça-lhe uma cópia de seu texto e leia-o em voz alta para ele. Enquanto você lê, ele deve anotar na cópia recebida os problemas que a sua leitura apresentar: erros de pronúncia, hesitações, entoação que não condiz com a pontuação empregada no texto, pausas inadequadas, trechos que fiquem incompreensíveis. Faça o mesmo com seu colega, enquanto ele ler o texto escolhido.

Caso vocês discordem sobre a maneira de ler em voz alta determinado trecho, conversem a fim de entenderem o porquê da discordância. Se necessário, peçam ajuda ao(à) professor(a).

- 5 Analise os principais problemas apontados por seu colega. Releia os trechos em que esses problemas se mostram.
- 6 Faça mais uma leitura em voz alta e, de preferência, grave-a.
- 7 Ouça você mesmo a gravação, enquanto acompanha o texto escrito. Ao ouvir-se, você detectará ainda outros problemas.
- 8 Esse exercício pode ser repetido algumas vezes, com textos variados, até que você sinta que consegue ler com fluência, sem hesitações. Isso pode demorar um pouco, mas não desanime. Até os profissionais da leitura em voz alta (como os jornalistas da tevê e do rádio, os atores, os locutores em geral) cometem erros às vezes. Professor(a), espera-se que os alunos percebam melhora em seu desempenho como leitores em voz alta.
- 9 Retome o texto que você leu em voz alta no Capítulo 4, cuja leitura foi gravada. Leia-o e grave a leitura. Compare a primeira gravação com a que você fizer agora. O que você percebe? Professor(a), para não cansar os alunos, as várias repetições podem ser realizadas em momentos diferentes. Sempre que você julgar pertinente, ao longo do ano letivo, retome o exercício de gravar e regravar a leitura em voz alta de seus alunos. O exercício de ler em voz alta vai ajudá-los a aprimorar a *performance* oral, o que poderá ser aproveitado no estudo de outros gêneros da oralidade: o debate regrado e a exposição oral, que serão objeto de estudo nas próximas unidades.

Língua oral e reflexão

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2011, p. 177.

A atividade proposta na figura 8 só vem a complementar o que já discutimos sobre o trabalho com os elementos prosódicos em sala de aula. Quando professores e alunos se deparam com um exercício como esse, terão uma rica oportunidade de planejarem a fala pública e organizarem melhor o discurso dos alunos, pois é dada a oportunidade de uma preparação antes de uma apresentação em público, assim os educandos terão mais sucesso no convencimento de seus interlocutores. Dessa forma, teremos um objetivo alcançado, preparar os alunos para os usos do oral nas praticas sociais.

O **LDP-4** não apresenta um conceito para a prosódia nem um estudo dos seus elementos. Encontramos, apenas, um boxe nominado “de olho na fala” que faz uso do termo ao se referir ao estudo da ironia como efeito de sentido, conforme figura 9.

Figura 9 – Explicação de intenção irônica no LDP-4

Reprodução proibida.

De olho na fala

Na fala, a intenção irônica costuma ser marcada por uma prosódia particular (maior duração, entoação exagerada, altura de voz). Na tira abaixo, o negrito é usado para evidenciar o modo irônico como Heart usa a prosódia para sugerir que ela não tem qualquer interesse em assistir ao jogo de hóquei de rua. A expressão da personagem (olhos revirados para cima), no segundo quadro, também contribui para explicitar o caráter irônico da sua fala.

HEART Mark Tatulli

▲ TATULLI, Mark. Heart. Disponível em: <<http://www.amureprints.com>>. Acesso em: 7 dez. 2005.

Na fala, a intenção irônica costuma ser marcada por uma prosódia particular (maior duração, entoação exagerada, altura de voz). Na tira

Fonte: Pontara; Abaurre, 2010, p 273.

Percebemos, nessa explicação sobre intenção irônica, uma excelente oportunidade para que as funções da entoação fossem estudadas. Mas, isso não acontece no livro. Se ao

contrário disso tivéssemos uma sequência didática que contemplasse os elementos prosódicos possibilitando ao aluno mais oportunidades de aprendizagem, teríamos um cumprimento das diretrizes oficiais para o ensino do oral, ou seja, trabalhar os efeitos de sentido produzidos pelo uso de expressões com valor homonímico, metafórico e metonímico, que causam efeitos de humor, de ironia, de ambiguidade e outros.

Um estudo da função ilocucionária da entoação no qual a força ilocutória dos atos de fala fosse privilegiada, seria bem mais vantajoso do que apenas mencionar alguns elementos prosódicos. Sabemos que os gestos e as expressões faciais são essenciais no entendimento do discurso, mas é a entoação que traduz a força do ato produzido. Assim, o uso desse elemento prosódico faz toda uma diferença na intenção pretendida pelo falante.

Finalmente, temos o **LDP-5** que não faz uso do termo prosódia e também não aborda os elementos prosódicos como objeto de ensino. Nesse caso, é necessário ressaltar que, se um material didático que é analisado por uma comissão de especialistas, e, na resenha há os pontos fracos desse material, e, mesmo assim ele é apresentado ao professor, apesar de ser com ressalvas, é urgente um esclarecimento aos docentes para que materiais como esse, que não atendem as necessidades de professores e alunos, tenham uma reformulação para que sejam adequados às exigências desses órgãos reguladores do ensino de língua materna.

Nesse sentido, a investigação nos mostrou que a prosódia ainda está distante da sala de aula, pois somente em um dos livros analisados temos um estudo mais sistemático desse fenômeno. Outro ponto a ser comentado diz respeito às atividades com as funções da entoação, apontadas por Brazil (1995), Quilis (1988) e Grice e Baumann (2002), como indispensáveis para ajudar os educandos a usar a fala adequadamente para se expressar e interpretar o que eles ouvem de uma maneira mais eficiente.

Dessa forma, percebemos que, apesar das orientações presentes nos documentos oficiais (PCN) e no Guia do Livro didático, ainda há muito para se modificar, a fim de que possamos dar à prosódia sua importância para a comunicação oral por meio de seu papel pragmático e não apenas gramatical.

3.1.2 Gêneros textuais contemplados

Conforme Bakhtin (2003), os gêneros são tipos de enunciados, relativamente estáveis, que estão presentes nas esferas da atividade humana.

Já discutimos a importância de se tomar o oral como objeto de ensino e não usar os gêneros textuais apenas como pretexto, especialmente os que apresentam mais

características da fala (MARCUSCHI, 1997; BRONCKART, 1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nesse sentido, procuramos verificar como esses gêneros são explorados nos livros didáticos. Mas, a investigação nos mostrou que, apesar dos gêneros orais aparecerem nesses manuais, seus usos são em pequenas ocorrências, confirmando uma predominância da modalidade escrita (SCHNEUWLY, 2004).

Vejamos, no quadro 6, um comparativo dos gêneros encontrados nos livros didáticos analisados.

Quadro 6 – Gêneros orais e escritos presentes nos livros didáticos analisados.

LIVROS	GÊNEROS ORAIS	GÊNEROS ESCRITOS
LDP-1	Seminário, debate regrado público.	Poema, fábula, apólogo, texto teatral escrito, relato pessoal, e-mail, blog, receita, resumo, artigo de opinião.
LDP-2	Comunicação oral.	Conto de humor, notícia, reportagem resumo dissertação escolar, carta de reclamação.
LDP-3	O conto e as histórias da tradição oral, as lendas urbanas, a leitura em voz alta, a exposição oral, o debate.	Conto, novela, crônica, narrativa histórica, canção popular, os textos icônicos-verbais, relato de viagem, diário pessoal, notícia, artigo de opinião, editorial de jornal e revista, carta de leitor.
LDP-4	Relato, reportagem.	Carta pessoal, e-mail, diário, instruções de mergulho, receita, publicidade, resenha.
LDP-5	Não foram abordados gêneros com características da oralidade como objeto de ensino.	Currículo, crônicas, artigos de opinião.

Fonte: a autora.

Se o oral deve ser tomado como objeto de ensino, e esse ensino dever ser a partir de gêneros circulantes nas práticas sociais, conforme diretrizes oficiais para o ensino da língua materna (PCN) e orientações de teóricos que investigaram sobre essa modalidade, percebemos que a oralidade, apesar de não ser uma orientação recente, ainda é pouco explorada nos livros didáticos e os gêneros orais aparecem em pequena escala. Nesse sentido algumas indagações necessitam de respostas.

O primeiro ponto a destacarmos é, se os gêneros orais estão em menor quantidade em relação aos da escrita, como daremos conta das capacidades de ação (situação de produção),

das capacidades discursivas (estrutura textual) e das capacidades linguístico-discursivas (linguagem) que são responsáveis para que tenhamos ciência de qual gênero está em questão? E, como dar conta dos recursos linguísticos, como a prosódia, utilizados adequadamente no contexto de produção de um determinado gênero?

Quando proporcionamos uma diversidade de gêneros (orais e escritos) na sala de aula estamos não somente trabalhando com gêneros, mas também oportunizamos essas capacidades de linguagem, que são essenciais para que os alunos, por meio do estudo dos gêneros com mais características da oralidade, tenham condições de produzir diferentes tipos de textos em situações de interação, cumprindo, sobretudo, a sua função social desde que saibam utilizar, adequadamente, esses gêneros para a realização de ações nas práticas sociais.

Outro ponto a destacarmos diz respeito aos critérios apontados por Marcuschi ao estudarmos um gênero textual: tipologias textuais, domínio discursivo e suporte. Quanto às tipologias, percebemos que ainda há uma preocupação em estudar os gêneros com mais características da narração, descrição e argumentação. Mas, é necessário que as aulas de língua materna prestigiem os gêneros da tipologia injuntiva, por exemplo, que aparecem em grande escala nas práticas sociais. No que diz respeito ao domínio discursivo e ao suporte dos gêneros textuais, sabemos que é essencial um estudo em que eles se façam presentes, pois para que tenhamos alunos competentes nos usos da linguagem, esses critérios não podem ser esquecidos.

Retomando o que diz Castilho (1999, p. 110) *“a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno “mais próximo” do educando [...]”*, percebemos uma urgência no que diz respeito ao trabalho sistemático da oralidade na escola e nos materiais elaborados para uso didático.

Para tanto, seria interessante que os autores de materiais didáticos selecionassem uma diversidade de gêneros (orais e escritos) e que esses fossem transformados em objetos de ensino, a fim de que tenhamos, amplamente, um trabalho com gêneros textuais nas escolas. Só assim, teremos uma proposta na qual a conceituação dos gêneros, sua importância, a descrição de suas finalidades e, principalmente, propostas para o seu uso deles em sala sejam contempladas.

3.1.3 Atividades exploradas

No que se refere ao trato com o oral nos LDP, observamos que as propostas de atividades, de forma regular e significativa, se efetivam em apenas um dos cinco livros analisados. Nos demais ela é tratada de forma esporádica e pontual, não atendendo aos critérios exigidos pelo Guia PNLD/2012, conforme segue.

No **LDP-1** as atividades relativas à oralidade aparecem nas seções intituladas “Produção de texto”, que, apesar de apresentarem propostas com textos orais e escritos, o exercício da oralidade ocorre em escala bem menor em relação a escrita.

Um aspecto interessante desse livro foi o tratamento dado a um gênero oral, conforme figura 10.

Figura 10 – Critérios para avaliação do gênero seminário.

Avaliação dos seminários

Depois da apresentação, os seminários devem ser avaliados, levando-se em conta aspectos como os apontados no quadro abaixo, “Critérios para a avaliação do seminário”. Caso os seminários sejam filmados, convém assistir a alguns trechos deles para confirmar impressões ou tirar dúvidas. E com base nas observações feitas estabelecer metas e compromissos com vistas à realização de um próximo seminário.

CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO				
Posicionamento do apresentador	Fala e voz	Linguagem	Olhar	Tempo
<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • falou em pé, com o roteiro nas mãos. • demonstrou domínio do conteúdo. • nunca deu as costas ao público ao usar os recursos audiovisuais. • ficou bem-posicionado e movimentou-se entre o público (se possível). 	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • falou alto e claro, e variou a entonação, evitando monotonia. • explorou pausas e velocidade em determinadas falas para ressaltar pontos importantes. 	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizou a variedade padrão, com grau de formalidade adequado ao perfil dos interlocutores. • evitou palavras de baixo calão, gírias e expressões da linguagem oral. • empregou e explicou adequadamente vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada. • fez uso de expressões de reformulação, isto é, aquelas que permitem explicar de outra forma uma palavra, um conceito, uma ideia complexa. 	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • olhou para o público, observando reações positivas e negativas. • olhou para todas as pessoas uniformemente, sem privilegiar um único interlocutor. • usou adequadamente o roteiro, fazendo consultas rápidas, sem interromper o pensamento e sem abaixar o tom da voz. 	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • controlou e organizou bem o tempo, sendo capaz de ajustar a exposição ao tempo estipulado.

Fonte: Cereja; Magalhães, 2010, p.240

O gênero oral em questão é o seminário que se configura como uma importante forma oral de comunicação, atendendo a propósitos sociais específicos (atividades propostas no âmbito escolar, acadêmico, entre outros).

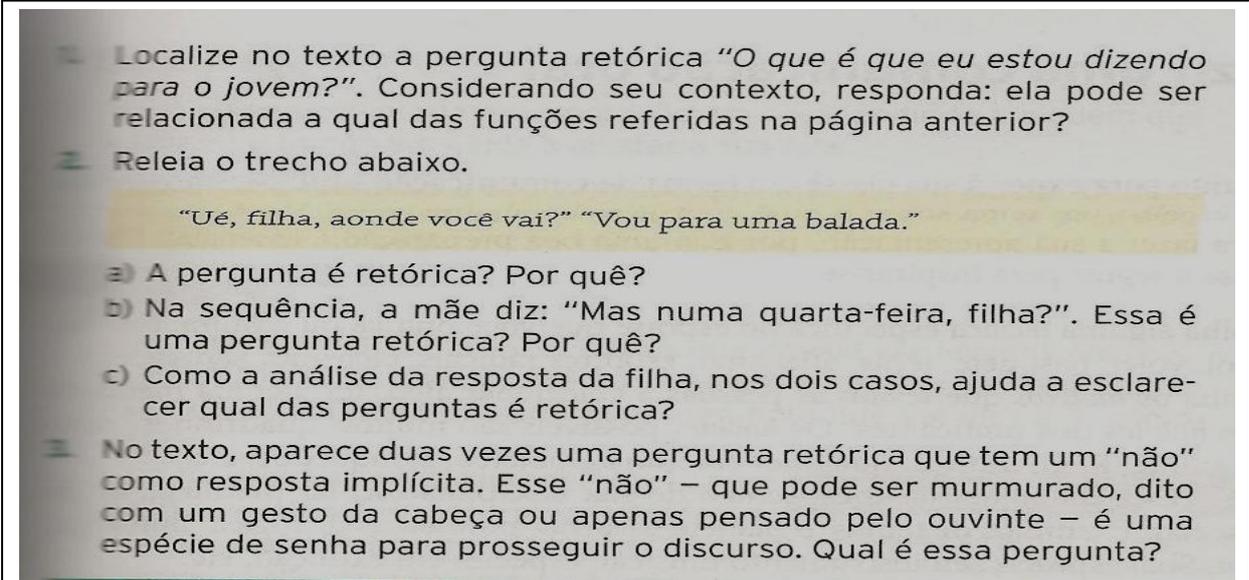
Sabemos que, de certa forma, os alunos já têm uma rápida noção sobre esse gênero, especialmente por ele está presente nas atividades escolares de algumas séries do ensino fundamental. Mas, vale ressaltar que um estudo sistemático desse gênero nem sempre é privilegiado, pois em alguns casos, o aluno recebe um texto, ou parte dele, para que faça uma apresentação oral desse texto para o professor e os colegas, e, nem sempre são apresentados os conceitos do gênero, sugestões para o planejamento e preparação do mesmo. As atividades com esse gênero se constituem, apenas, na apresentação do texto e nada mais.

Assim, um ponto positivo que o livro apresentou foi na seção destinada ao gênero seminário, no qual há a preocupação em marcar o plano textual com detalhamento das etapas, indicação do registro adequado de língua e de estratégias de organização do gênero, como postura do participante, escolha do moderador, filmagem e avaliação final.

Com os demais gêneros, verificamos que as atividades configuram-se como exercícios de oralização, nos comandos do tipo: “comente com seus colegas”; “reúna-se com seus colegas e dê seu ponto de vista sobre o texto lido”, entre outros.

No **LDP-2**, também na seção “Produção de Texto”, há a exploração de um gênero: comunicação oral. Porém, há poucas atividades que favoreçam o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, portanto, são poucas as oportunidades de exploração de atividades desse eixo de ensino. A autora do livro propõe uma atividade para esse gênero conforme figura 11.

Figura 11 – Atividade com gênero no LDP-2



1. Localize no texto a pergunta retórica “*O que é que eu estou dizendo para o jovem?*”. Considerando seu contexto, responda: ela pode ser relacionada a qual das funções referidas na página anterior?

2. Releia o trecho abaixo.

“Ué, filha, aonde você vai?” “Vou para uma balada.”

a) A pergunta é retórica? Por quê?

b) Na sequência, a mãe diz: “Mas numa quarta-feira, filha?”. Essa é uma pergunta retórica? Por quê?

c) Como a análise da resposta da filha, nos dois casos, ajuda a esclarecer qual das perguntas é retórica?

3. No texto, aparece duas vezes uma pergunta retórica que tem um “não” como resposta implícita. Esse “não” – que pode ser murmurado, dito com um gesto da cabeça ou apenas pensado pelo ouvinte – é uma espécie de senha para prosseguir o discurso. Qual é essa pergunta?

A atividade da figura 11 direciona o professor e o aluno para examinarem o texto lido no início do capítulo e, a partir dele, buscarem informações que remetam aos implícitos textuais. Essa proposta de atividade sugerida para o trabalho com esse gênero da oralidade está na contramão do que aponta Marcuschi (1997) como essencial ao se refletir sobre a modalidade oral da língua, ou seja, audição e análise da polidez da fala, identificação de elementos como hesitações, marcadores conversacionais, retomadas, entre outras, que ajudarão o aluno a dominar melhor o gênero em estudo.

Mas na página 230 do mesmo livro, há uma atividade que poderia ajudar o aluno a compreender alguns desses elementos. Vejamos na figura 12.

Figura 12 – Atividade de retextualização no LDP-2

2. Leia o texto a seguir, que é a transcrição de uma entrevista com uma especialista em Língua Portuguesa exibida em um programa de televisão.

F1 – [...] por que essa coisa da briga... que os alunos têm com a a/o português?

F2 – olha a meu ver... o principal entrave entre o estudo da língua portuguesa nas escolas de primeiro e segundo grau... e os alunos diz basicamente referência ao método como se se trabalha... e também à concepção de língua que se é trabalhada... a língua portuguesa não é esse fenômeno éh:: homogêneo... estático... que é veiculado pela gramática normativa... e pela/infelizmente... pela maioria dos grandes professores de língua portuguesa mas observamos que a língua evolui... a língua muda... e a escola precisa mudar e evoluir pra trazer o aluno que já é um falante e um usuário da língua portuguesa... a se em com o estudo da língua portuguesa

F1 – o português então não é uma língua difi

F2 – ...olha se você parte do princípio... que a l portuguesa não é só regras gramaticais... não se w apaixonou pela língua que você... já domina que w fala ao chegar na escola se o teu professor CATiva ler obras da literatura... obras da/dos meios de co cação... se você tem acesso a revistas... éh:: a livros ticos... a:: livros de literatura o mais formal... o e/o é porque a escola transforma como eu já disse as de língua portuguesa em aNÁlises gramaticais [...]

Exemplo retirado do livro de MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 81.

Em dupla com um colega, faça a retextualização do texto oral, adaptando-o para ser publicado em uma revista impressa. Compare o resultado com o de outra dupla. Respondam:

- Quais foram as principais dificuldades encontradas na retextualização?
- Enumere as operações realizadas ao elaborar a retextualização. São as mesmas empregadas pela outra dupla? Que diferenças é possível observar em cada novo texto?

Fonte: Barreto, 2010, p. 230.

Na atividade da figura 12, percebemos que a autora propõe um estudo voltado a retextualização de um gênero oral (uma entrevista exibida em programa de TV) que deve ser adaptada para publicação em uma revista impressa. Porém essa atividade apenas inicia uma proposta para o trabalho com os gêneros orais. Mas, se o professor der continuidade a essa proposta, poderá trabalhar com os suportes e o domínio discursivo desses gêneros.

Assim, percebemos que a prática de ensino nas escolas por meio do trabalho com gêneros textuais orais, não fornece aos alunos os conhecimentos linguísticos e textuais necessários para atuar, reflexivamente, em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os educandos não estariam dominando os gêneros e sim tendo um leve conhecimento dos mesmos.

No terceiro livro analisado (**LDP-3**), verificamos que as atividades referentes à oralidade acontecem de forma regular e significativa, contemplando as orientações dos PCN, do Guia PNL D 2012 e das concepções norteadas pelos teóricos como Marcuschi (1997), Dolz e Schneuwly (2004), Cavalcante e Melo (2006), que apontam a necessidade de se trabalhar a oralidade de forma sistemática. Para tanto, há a preocupação de se elaborar sequências didáticas que proporcionem um maior número de atividades com os gêneros escolhidos como objeto de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY. 2004), conforme figuras 13 e 14.

Figura 13 – Atividade com os componentes orais da língua no LDP-3.

» II. Os componentes orais da língua (I): os sons da fala, a entoação e o acento

Ao falar ou ler em voz alta, você desencadeia os **sons da fala**. Ao contrário da língua escrita, estruturada em signos baseados exclusivamente no sentido da visão — signos gráficos, como as letras, os sinais de pontuação, os ícones, entre outros —, na língua oral você mobiliza, prioritariamente, o sentido da audição. A visão também é utilizada, mas de forma secundária.



1 Reflita com seus colegas a respeito da comunicação oral e responda: de que forma a visão é mobilizada numa comunicação oral? *Por meio dos gestos, utilizamos o sentido da visão na linguagem oral.*

2b. Professor(a), ajude seus alunos a responder a esta questão, caso tenham dificuldade. Você pode citar alguns exemplos: casa – sapato (a letra s representa mais de um som, conforme sua posição na palavra). O mesmo ocorre com a letra c (cebola, casa), ou x (exílio, xícara, fixo), entre muitas outras.

2 Quando você fala, utiliza basicamente sons. Quando escreve, utiliza basicamente sinais gráficos.

a) Ao ler um texto em voz alta, como você consegue “traduzir”, por exemplo, os sinais de pontuação? Verifique se os alunos percebem que há recursos sonoros que correspondem, no oral, às funções que a pontuação tem na escrita.

b) Para cada letra há apenas um som correspondente possível ou há letras que representam mais de um som?

c) O contrário também acontece, ou seja, há algum som da fala que é transcrito por letras diferentes? Veja resposta ao item b, anterior.

d) Retome suas respostas aos itens anteriores desta questão e tente explicar por que isso ocorre. *Isso ocorre porque não há correspondência perfeita entre o oral e a escrita. Como os sistemas são diferentes (na escrita, por exemplo, há menos letras do que há fonemas no oral: são 33 fonemas, com inúmeros alofones cada um, representados por apenas 26 letras e alguns sinais diacríticos), não é possível haver correspondência exata entre eles.*

Os sons da fala

I. Os fonemas

Os sons que utilizamos na fala e que nos ajudam a distinguir uma palavra da outra são chamados fonemas. Por exemplo, ao ler em voz alta as palavras:

capa — campa
mala — bala — fala — pala — vala — cala — tala
mala — mela — mola — mula
poço — posso
posso — possa
pode — pôde

você percebe que, em cada caso, o que distingue, na linguagem oral, as palavras umas das outras, é apenas um som diferente. Esses sons com função distintiva são os fonemas.

Para facilitar o estudo dos fonemas, a gramática divide-os em **vogais**, **consoantes** e **semivogais**. Consultando uma gramática da língua portuguesa, você pode conhecer em detalhes essas classificações. O importante, porém, é entender que esses diferentes fonemas se combinam de muitas formas para constituir todas as palavras da língua.

Além dos fonemas, há outros elementos sonoros em que vale a pena prestar atenção:

II. A entoação

A entoação é a maneira de emitir o som, a modulação da fala. Ela ajuda a distinguir, por exemplo, se dois ou mais enunciados, formados com as mesmas palavras, são assertivos, interrogativos, exclamativos, suspensivos. A entoação também nos ajuda a traduzir a modalização (expressão de sentimentos, emoções, opiniões, desejo, ordem, súplica, etc.)

A narrativa histórica – CAPÍTULO 4  119

Na figura 13 percebemos que há uma preocupação dos autores em elaborar uma sequência didática para que os componentes orais da língua sejam estudados e os elementos prosódicos ganham destaque durante três capítulos do livro.

Além de elementos como entoação, pausa, cadência melódica, ritmo, entre outros serem estudados detalhadamente, os autores ainda propõem questões (conforme figura 13) em que os alunos poderão treinar a fala adequadamente, o que possibilitará um melhor desempenho nos usos do oral, tanto na escola como nas práticas sociais.

Figura 14 – Atividade com os componentes orais da língua no LDP-3.

- 1 Escolha um texto em prosa de um jornal ou de uma revista. Recorte-o ou faça uma cópia, para que você possa escrever nele. Professor(a), se preferir, escolha você os textos e entregue cópias deles aos alunos.
 - 2 Leia silenciosamente o texto escolhido algumas vezes, até ter certeza de tê-lo compreendido. Se for necessário, procure no dicionário palavras que você não conhece. Esclareça também o sentido de enunciados que lhe pareçam complexos.
 - 3 Esclareça a pronúncia de palavras que você não conhece: nos dicionários de médio ou grande porte, indica-se a pronúncia de algumas palavras. Professor(a), comente com os alunos que em geral os grandes dicionários apresentam a pronúncia das palavras de que se pode ter dúvidas (palavras escritas com x, palavras com combinações de vogais, palavras em que a sílaba tônica é formada com as letras que podem representar fonemas diferentes — por exemplo, as letras e e o podem representar, conforme a palavra em que sejam usadas, sons diferentes, entre outras).
 - 4 Reúna-se com um colega, forneça-lhe uma cópia de seu texto e leia-o em voz alta para ele. Enquanto você lê, ele deve anotar na cópia recebida os problemas que a sua leitura apresentar: erros de pronúncia, hesitações, entoação que não condiz com a pontuação empregada no texto, pausas inadequadas, trechos que fiquem incompreensíveis. Faça o mesmo com seu colega, enquanto ele ler o texto escolhido.
- Caso vocês discordem sobre a maneira de ler em voz alta determinado trecho, conversem a fim de entenderem o porquê da discordância. Se necessário, peçam ajuda ao(a) professor(a).
- 5 Analise os principais problemas apontados por seu colega. Releia os trechos em que esses problemas se mostram.
 - 6 Faça mais uma leitura em voz alta e, de preferência, grave-a.
 - 7 Ouça você mesmo a gravação, enquanto acompanha o texto escrito. Ao ouvir-se, você detectará ainda outros problemas.
 - 8 Esse exercício pode ser repetido algumas vezes, com textos variados, até que você sinta que consegue ler com fluência, sem hesitações. Isso pode demorar um pouco, mas não desanime. Até os profissionais da leitura em voz alta (como os jornalistas da tevê e do rádio, os atores, os locutores em geral) cometem erros às vezes. Professor(a), espera-se que os alunos percebam melhora em seu desempenho como leitores em voz alta.
 - 9 Retome o texto que você leu em voz alta no Capítulo 4, cuja leitura foi gravada. Leia-o e regrave a leitura. Compare a primeira gravação com a que você fizer agora. O que você percebe? Professor(a), para não cansar os alunos, as várias repetições podem ser realizadas em momentos diferentes. Sempre que você julgar pertinente, ao longo do ano letivo, retome o exercício de gravar e regravar a leitura em voz alta de seus alunos. O exercício de ler em voz alta vai ajudá-los a aprimorar a performance oral, o que poderá ser aproveitado no estudo de outros gêneros da oralidade: o debate regrado e a exposição oral, que serão objeto de estudo nas próximas unidades.

A atividade da figura 14 nos direciona a uma abordagem interacionista de prosódia quando possibilita uma análise das estratégias comunicativas usadas na interação desses elementos com as práticas sociais, pois, se o aluno no contexto escolar é treinado a usar a fala adequadamente, em sua função social terá um desempenho eficiente ao fazer uso da oralidade.

Sabemos que não iremos ensinar o aluno a falar, pois o mesmo já tem essa competência quando chega à escola. Mas, é necessário que o professor, e também os materiais didáticos, possam colaborar com um ensino-aprendizagem dos componentes orais da língua, dos efeitos que causamos nos nossos interlocutores ao fazermos uso da entoação e de atividades que contemplem o gênero como um todo.

Outro ponto a destacar é a preocupação dos autores em estudar, de fato, com gêneros orais, pois foi nesse livro que encontramos o maior número de gêneros textuais com mais características da oralidade.

Verificamos que esse livro apresenta uma seção intitulada “Linguagem oral”, que apresenta propostas de atividades que levam o aluno à reflexão e ao exercício de diferentes gêneros orais (exposição oral, debate, a entrevista, mesa-redonda, entre outros).

Assim, com um maior número de gêneros orais, as atividades para esse fim são abordadas em um número maior (sequenciais), o que garante ao educando um melhor domínio dos gêneros em questão. E, como dissemos na caracterização dos livros, cada unidade desse exemplar é iniciada com o estudo de um gênero que é tomado como objeto de estudo e não, apenas, como pretexto.

Ao contrário do LDP-3, temos no quarto livro pesquisado (**LDP-4**), na parte destinada à literatura, há uma seção denominada “Jogo de ideias” com atividades cujo objetivo é orientar o aluno, após a leitura do texto proposto, responder oralmente aspectos do que ele estudou em cada capítulo, configurando-se, mais uma vez, como proposta de “*oralização*” e não trabalho com oralidade, como segue na figura 15.

Figura 15 – Atividade proposta para oralidade no LDP-4

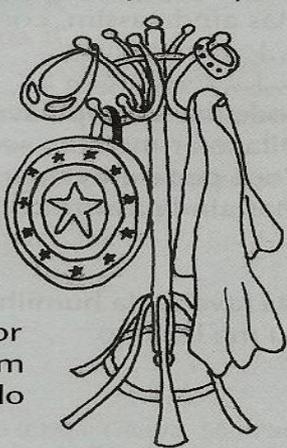
Jogo de ideias

Neste capítulo, além de estudar características da lírica, você viu como o conceito de herói se transformou ao longo do tempo. Observou também que essa transformação está relacionada ao contexto em que os poemas épicos e as narrativas foram concebidos. Se, na Antiguidade, o herói assume características sobre-humanas, do século XIX em diante, ele se humaniza para se aproximar mais dos leitores que acompanham suas aventuras.

E hoje, como se caracterizam nossos heróis? Em equipe, você vai fazer uma pesquisa em jornais e revistas para identificar as características do herói contemporâneo. Procure, no material consultado, respostas para as seguintes perguntas:

- ▶ Que tipo de ação é vista, hoje, como “heroica”?
- ▶ Que requisitos deve ter o herói contemporâneo (físicos, emocionais, sociais, etc.)?
- ▶ Que aspectos o diferenciam e o aproximam dos perfis de herói “clássico” e “moderno” apresentados neste capítulo?

O resultado dessa pesquisa deverá ser registrado por escrito. Use esse registro para debater as questões em classe. Oralmente, trace com seus colegas um paralelo entre os heróis de ontem e de hoje.



MARIA ALICE CAMARGO

Fonte: Pontara; Abaurre, 2010, p 44.

Ao observarmos a figura 15, percebemos que essa atividade não evidencia um trabalho direcionado aos elementos da fala, como a prosódia por exemplo. O que podemos perceber é uma exaustiva tentativa em se adequar às diretrizes oficiais, mas, na verdade, não passa de uma atividade de oralização de uma escrita.

Na parte destinada à produção de textos, verificamos que o livro investe pouco em orientações detalhadas para as produções orais. Portanto, a oralidade é tratada superficialmente, não proporcionando o exercício de reflexão com os gêneros orais.

Finalmente, no quinto livro (**LDP-5**), a presença de atividades para a oralidade é eventual e esporádica, caracterizando-se, portanto, como atividade meio, e não como objeto de ensino. Novamente as atividades de oralização são exploradas com comandos do tipo: “comente com seus colegas”; “dê seu ponto de vista sobre o texto lido”, entre outros, funcionando, ora como estratégia para fixação do conteúdo abordado, ora sob a forma de relato, explicitação de opinião ou expressão do pensamento, conforme figura 16

Figura 16 – Atividade sugerida para o trabalho com oralidade no LDP-5.

Em tom de
C O N V E R S A

Texto ❶

**GRATIFICAÇÃO DE CEM MIL-RÉIS:
FUGIU HÁ UM MÊS MAIS OU MENOS
O ESCRAVO SEGUINTE:**

Felipe, 35 anos, mais ou menos, mulato claro, meio acaboclado, cabelos corridos, pouco crespos, fala compassado, bigode e barba no queixo, alto e magro, diz que sofre do peito. Desconfia-se de que anda pelos lados da Vila de Cruzeiro.

Gazeta da Bocaina – 1884.



Séc. XIX. Ilustração
Biblioteca Nacional, RJ

REDAÇÃO e LEITURA

1. Repare que o texto é um “retrato falado”. Para descrever o escravo fugido, fez-se uma enumeração de suas características físicas, a que se acrescentaram dois traços de comportamento.

Identifique as passagens do texto que se referem a esses traços de comportamento e conte-as para seus colegas. “fala compassado” e “diz que sofre do peito”

As modalidades clássicas: descrever, narrar, dissertar • 423

Fonte: Amaral *et. al*, 2010, p. 423

A atividade proposta pelos autores do livro na figura 16, apenas contempla uma mera desculpa para a oralização da escrita, pois, quando escolhemos os gêneros textuais como objetos de ensino, devemos selecionar atividades que caminhem na seguinte perspectiva: melhor conhecê-los, melhor compreendê-los para melhor produzi-los, seja na escola ou fora dela. Mas, se continuarmos a tratar a oralidade dessa forma, teremos, apenas, um leve conhecimento desses gêneros, o que não é bom, nem para o aluno muito menos para o ensino-aprendizagem de língua materna.

Mais uma vez, sem a pretensão da redundância, ressaltamos a importância de um trabalho sistemático com os gêneros orais, pois, se em um material didático que tem por finalidade auxiliar professores e alunos nas atividades de sala de aula de língua materna, esses

exercícios que não proporcionam um estudo detalhado dos gêneros textuais são contemplados? Se continuarmos dependendo de instrumentos didáticos que não ajudam o trabalho do professor, pouco avançaremos para uma mudança no ensino da língua materna, especialmente na modalidade oral da língua e dos gêneros mais próximos dela.

Diante do exposto, percebemos que, apesar de alguns gêneros orais, como o seminário, a entrevista, a exposição oral, o debate, aparecerem nos livros didáticos e existirem algumas atividades com oralidade, as propostas com esses gêneros não trabalham a oralidade de forma eficiente, dando poucas condições para que o aluno domine efetivamente esses gêneros.

Conforme aponta Bakhtin (2003, p.285) “*quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos*” e, da forma como as atividades aparecem, elas não vão proporcionar uma eficiência e sim um mero “ouvir falar” do gênero em questão.

Assim, dada a pequena quantidade de atividades e uma predominância de um trabalho voltado aos gêneros mais próximos da escrita, verificamos a evidente ausência de um ensino sequencial dos elementos da fala. Dessa forma, chegamos à conclusão de que, em se tratando do público a que esses livros se destinam, alunos de escolas estaduais e municipais cujo objetivo de ensino é preparar para as práticas sociais, se houvesse uma sistematização maior de atividades com gêneros orais, daríamos conta desse objetivo.

3.2 O professor e suas concepções do oral

Nessa seção abordaremos as concepções dos professores sobre a prosódia e o trabalho com gêneros orais. Para tanto, mostraremos as respostas que os informantes (I) disponibilizaram nas questões propostas (anexo 3).

Questão 1 – Para você o que é prosódia?

Nessa questão que aborda a concepção de prosódia, verificamos uma predominância voltada ao bom uso da pronúncia das palavras, configurando uma visão da abordagem gerativista da prosódia, cuja atenção está voltada aos exercícios de acentuação adequada de palavras e frases, conforme Silva (1995). Essa concepção aparece na maioria das ocorrências.

Exemplo 1

- I.3 – *“Quando pronunciamos corretamente a palavra quanto a posição da sílaba tônica”.*
- I.5 – *“Quando lemos as palavras precisamos saber a entoação certa de cada sílaba para que não falemos a palavra errada. Uma boa leitura depende do domínio da prosódia”.*
- I.6 – *“É a modalidade fonética utilizada por alguns falantes, quanto ao uso correto da acentuação tônica de alguns falantes”.*
- I.7 – *“É a correta acentuação das palavras”.*
- I.10 – *“É a pronúncia e a acentuação correta das palavras”.*
- I.13 – *“É a parte da gramática que cuida da correta pronúncia das palavras da língua”.*
- I.14 – *“É a parte dos estudos gramaticais que se refere à pronúncia e entoação das palavras”.*
- I.16 – *“É o estudo da acentuação correta das palavras”.*
- I. 17 – *“É a ortoépia – parte gramatical onde se estuda a pronúncia correta das palavras”.*

Ao contemplarmos essas respostas, de certa forma, compreendemos o motivo da prosódia ser tratada em seu aspecto gramatical, pois, se os professores desconhecem o caráter interacional desse elemento da fala, como articular atividades sistemáticas para dar conta das demais funções da entoação, por exemplo, das intenções pretendidas pelo falante?

Percebemos que pouco destaque é dado à visão interacionista da prosódia, tal como apontada por Brazil (1985), quando afirmou que uma das funções mais importantes da fala é seu caráter interativo, sendo a entoação responsável pela organização de padrões que expressam nossas intenções comunicativas, pois, conforme exemplo 2, em 20 informantes, apenas dois, de forma leve, se voltaram para essa concepção.

Exemplo 2

- I. 8 – *“É a parte da língua que usa recursos diversos para elaborar ou expressar bem a mensagem pretendida para o tipo ou gênero textual produzido: figuras de linguagem, rimas, pontuação etc.”.* (Com exceção da parte final).
- I. 15 – *“Envolve o uso da fala objetivando a adequação dos vocábulos nas cenas discursivas”.*

Já destacamos que, ao escolhermos gêneros orais como objeto de ensino, temos a necessidade de abordarmos os elementos prosódicos, mas, se há um desconhecimento desses

elementos e das funções da entoação pelo professor, não seria esse um dos motivos do prestígio dos gêneros mais próximos da escrita na sala de aula?

Nesse sentido, é preciso ressaltar que o problema não está, apenas, no uso do termo, mas, principalmente, numa prática voltada à sala de aula, pois um trabalho com a prosódia norteada unicamente pela vertente gramatical, dificilmente, dará conta das especificidades que cada gênero textual oral possui, e, aspectos essenciais para os usos da oralidade serão deixados de lado, culminando numa lacuna para o aluno.

Questão 2 – O que você entende sobre a oralidade?

Na pergunta dois, relativa à oralidade, percebemos que a maioria dos sujeitos responderem a essa questão com base nas teorias propostas por Soares (2003), Marcuschi (2001), Fávero (2000) entre outros, apesar de alguns ainda apresentarem dificuldade para elaborar uma concepção para essa modalidade, diferindo, em alguns pontos, desses pesquisadores (como o informante 9). Percebemos, também, uma preocupação em adequar suas respostas à concepção de língua como instrumento de comunicação (informante 12). Vejamos algumas ocorrências no exemplo 3.

Exemplo 3

- I. 1 – “É o ato de comunicar-se através da fala. É uma das formas de linguagem.”*
- I. 4 – “O ato da fala no espaço social, ou mesmo individual, na interação com o eu e ou o outro”.*
- I. 8 – “É a forma de comunicação espontânea ou planejada em cima de outros eventos textuais”.*
- I. 9 – “Os conhecimentos empíricos armazenados na memória humana. A oralidade é o princípio da escrita”.*
- I. 12 – “É a utilização da fala como ferramenta de comunicação e expressão”.*

No capítulo um dessa dissertação, discutimos as concepções de oralidade e letramento como práticas sociais. Nesse sentido, as respostas dos sujeitos enfatizam a prática da oralidade nos usos formais e informais (conforme informantes 4 e 8). Mas, quando confrontamos essas respostas com os usos dos gêneros mais próximos da oralidade, percebemos que há um abismo entre o dizer e o fazer, pois se a oralidade faz parte das aulas de língua materna, porque os gêneros orais ainda permanecem em menor número? Não teríamos, nesse caso, práticas de oralização?

Tendo a oralidade como eixo de ensino é necessário que, professores e também materiais didáticos, tratem, verdadeiramente, essa modalidade como uma prática social, pois, se ficarmos somente no discurso, poucos avanços acontecerão e, todas as discussões feitas nas universidades e nos espaços de formação de professores, referentes a essa modalidade, ficarão apenas no papel.

Questão 3 – O que são gêneros textuais?

Nessa questão sobre os gêneros textuais, percebemos que as respostas dadas pelos sujeitos em sua maioria apresentam a mesma diversidade apontada na seção 1.2. Já discutimos que a concepção de gêneros textuais não é tarefa fácil, tendo em vista os estudos das esferas das atividades humanas estarem relacionadas aos usos da língua. Assim, as diferentes noções sobre esse termo apareceram nas respostas ofertadas no exemplo 4.

Exemplo 4

- I.1 – “São tipos específicos de textos de qualquer natureza, literários ou não”.*
- I.2 – “A diversidade de textos que circula no meio social para servir a determinado fim”.*
- I.3 – “São as diferentes formas de expressão de um texto”.*
- I.11 – “São diferentes modalidades de textos usados nas esferas literárias, informativas e instrucionais”.*
- I.13 – “São as várias classes que compõem os textos segundo a sua função social”.*
- I. 17 – “É a subdivisão da tipologia textual, ou seja, o narrativo, o descritivo, o dissertativo / argumentativo, o explicativo e o injuntivo ou instrucional”.*

Ressaltamos que há uma exceção nas concepções apresentadas pelos professores, pois ainda aparecem indefinições quanto às concepções de gêneros e tipos textuais, e, mesmo afirmando ter conhecimento sobre o assunto, alguns informantes se mostraram indecisos quanto à diferença entre tipo e gênero textual (informante 17), distinção essa feita por Marcuschi (2005) conforme quadro 2 (p. 23 dessa dissertação), que mostrou as principais diferenças entre tipo e gênero textual.

Outro ponto que destacamos foi o uso das palavras diversos/diferentes, para fazer menção aos gêneros textuais usados nas aulas. Entretanto, não encontramos essa diversidade de gêneros nos livros didáticos e, principalmente, nas respostas destes sujeitos quando especificaram os gêneros que usam em suas aulas.

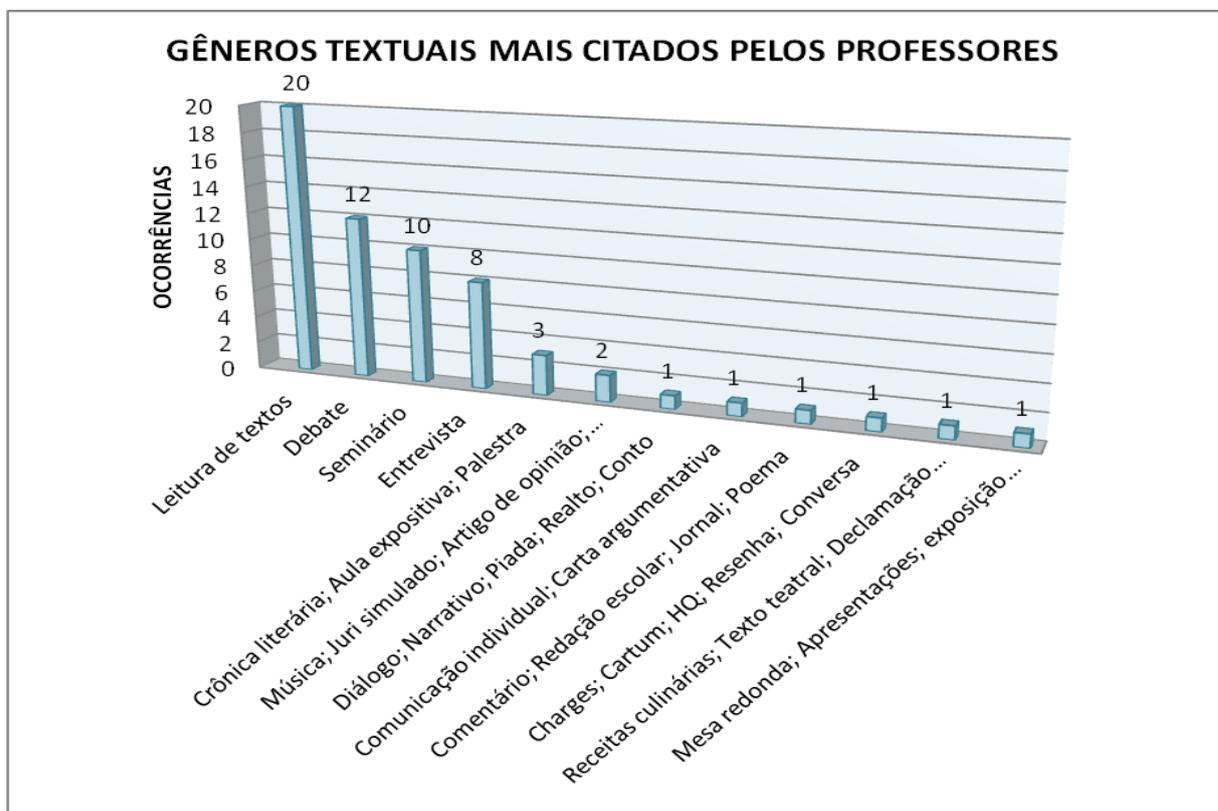
Muitos desses educadores tiveram contato com as abordagens teóricas relativas ao estudo dos gêneros textuais, como a de Bakhtin, e mesmo àqueles que saíram das universidades há mais de 10 anos, possivelmente já ouviram falar ou participaram de alguma reflexão sobre esse tema nos poucos encontros pedagógicos que abordem o assunto.

Já tem um bom tempo que temos conhecimento dessas teorias, mas as práticas escolares parecem ainda presas ao ensino das prestigiadas tipologias textuais, narração, argumentação e descrição, deixando de lado a diversidade textual.

Questão 4 – Quais gêneros orais você costuma usar em suas aulas?

Nessa questão o que chamou nossa atenção foi o tratamento que os sujeitos demonstraram quanto ao uso dos gêneros orais na sala de aula, pois, ao se referirem aos gêneros escolhidos como objeto de ensino, 100% dos informantes responderam que usam a leitura de textos para trabalharem a modalidade oral, conforme figura 17 que apresenta os gêneros mais citados.

Figura 17 – Gêneros textuais mais citados pelos professores.



Fonte: a autora

Como já dissemos no capítulo um, são numerosos os pesquisadores que defendem o uso dos gêneros textuais nas aulas de língua materna, como Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). O segundo teórico fez grandes contribuições sobre esse assunto e elaborou um contínuo para a classificação dos gêneros nas modalidades da fala e da escrita (conforme figura 2, p. 27).

Quando observamos esse contínuo, percebemos que a expressão “leitura de textos” não aparece como gênero textual, porém, conforme a figura 17, a leitura foi o “gênero oral” mais citado pelos educadores, revelando, assim, uma confusão bastante comum nas salas de aula, ou seja, a concepção de gêneros textuais. Não teríamos, também, uma confusão entre as práticas de oralidade e letramento? Sendo a leitura e o ensino dessa modalidade estudada nos eventos de letramento, não teríamos, mais uma vez, uma tentativa de se prestigiar escrita na sala de aula, pois a maioria das atividades de leitura culminam com a escrita.

Mas, ao possibilitarmos um ensino com uma diversidade de gêneros orais, estaremos oportunizando atividades que privilegiem a identificação de especificidades prosódicas da modalidade oral da língua. Dessa forma, a oralidade deve ser tomada como objeto de ensino e não somente como oralização.

Como já dissemos, a orientação sobre os gêneros textuais não é recente, pois, desde 1996, ela é tratada como diretriz curricular, mas ainda é desconhecida por alguns educadores. E, quando nos deparamos com a realidade das salas de aula, percebemos que essa prática ainda não se configura, pois suas respostas refletem um despreparo para atender o apelo das concepções desses teóricos e do documento oficial (PCN).

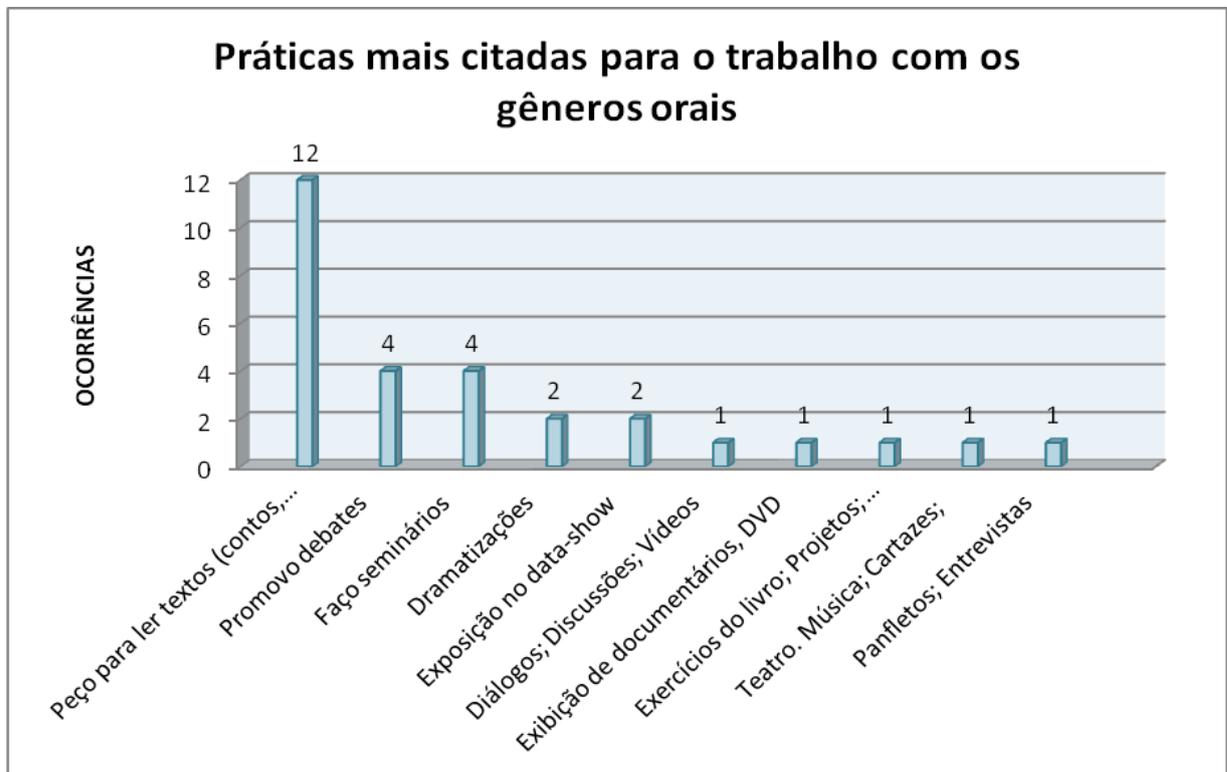
Questão 5 – Que práticas você utiliza para promover esses gêneros?

Quando elaboramos essa questão tínhamos em mente que encontraríamos um cenário diferente no que diz respeito às práticas com gêneros orais na escola. Entretanto, percebemos que, mesmo depois de 15 anos de discussão sobre a oralidade como eixo de ensino da língua materna e, conseqüentemente, gêneros mais próximos dessa modalidade serem objetos de ensino, percebemos que ainda há muito a se modificar.

As práticas de sala de aula referentes ao ensino dos gêneros ainda apontam para um despreparo do professor no uso de gêneros orais e de uma tentativa em se adequar à prática da oralidade, mas, o privilégio da leitura culminando com a escrita ainda se faz

presente, pois, na questão cinco, novamente percebemos que o maior índice se refere à leitura de textos, obtendo 50% da totalidade das respostas, conforme figura 18.

Figura 18 – Práticas mais citados pelos professores.



Fonte: a autora

Ao observarmos essas respostas, notamos que os educadores desconhecem as atividades elencadas por Marcuschi (1997), como análise da polidez e sua organização na fala; identificação de alguns aspectos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais; entre outras, que podem proporcionar o oral como objeto de ensino, pois, as práticas por eles citadas ainda apontam para atividade de oralização da escrita, uma vez que ler textos como prática de oralidade ainda é a atividade muito constante nas salas de aula, apesar de ser contestada por vários pesquisadores.

Como dissemos na questão um, não seria o desconhecimento de alguns elementos da fala que direcionam o professor para um trabalho predominante com a leitura de textos para uma oralização da escrita? E os aspectos prosódicos que são enfatizados nas diretrizes oficiais serão de fato prestigiados com essa leitura?

Notamos também que o gênero seminário aparece com frequência nas respostas dos professores. Mas, será que ele é estudado em suas particularidades ou é apenas um pretexto para exposição de um tema solicitado ao aluno? O assunto é provocador, mas precisaríamos observar essa prática para comprovarmos se ele é de fato estudado.

Entendemos que é necessário promover formações para o professor em relação ao trabalho com o gênero oral, pois, os conhecimentos adquiridos na graduação e, em alguns casos na formação continuada, não proporcionam um trabalho eficiente com a oralidade.

Questão 6 – Como você escolhe o livro didático de língua portuguesa? Que critérios são seguidos?

Na questão seis verificamos que os informantes participam da escolha, juntamente com outros professores e coordenação. Analisemos algumas ocorrências.

Exemplo 5

I. 4 – “Geralmente, reunimos a equipe e verificamos se há os eixos temáticos: leitura, interpretação, linguística, oralização, produção textual. Além disso, verifica-se a linguagem clara, direta, objetiva, imagens, aprofundamento do conteúdo, explicação, associação com a realidade do grupo”.

I. 10 – “Escolho em reunião com os outros professores. Os critérios utilizados são: os conteúdos, a forma como eles são abordados e se o livro tem exercícios e atividades interessantes”.

I. 14 – “Após serem apresentados pelas editoras, fazemos uma reunião para escolher aqueles que atendem à realidade da comunidade, necessidades que foram discutidas e aprovadas pelo PPP (Projeto Político Pedagógico)”.

Nas respostas dos informantes 4 e 10 percebemos uma preocupação em encontrar nesses materiais os eixos de ensino da língua materna, mas é no informante 14 que verificamos uma condição essencial, a adequação do livro com a realidade do professor e de seus alunos.

Na condição de professor-pesquisador, percebemos que realmente há um certo cuidado na escolha desses livros, mas nem sempre o livro escolhido pelo professor chega as suas aulas, porque é comum termos discussões nessas escolhas, pois, nesse entremeio, há alguns interesses, como por exemplo, a editora mais famosa, o prestígio dos autores de livros didáticos, a opinião dos gestores e dos coordenadores que não estão em sala de aula e desencontro de professores da mesma série.

Há, também, uma preocupação com os conteúdos para adequação à sala de aula, fazendo menção às diretrizes oficiais PCN, GUIA PNLD, BCP-PE, OTM-PE, conforme exemplo 6.

Exemplo 6

I. 11 – “Clareza dos conteúdos, abrangência dos conteúdos, formato e estrutura do livro adequado para a série, se está de acordo com o PNLD”.

I. 15 – “A partir da grade de conteúdo proposto pelo autor, verifico a qualidade dos textos propostos e a funcionalidade das atividades na aprendizagem do educando”.

Percebemos no discurso desses sujeitos que há uma tentativa de se adequar aos documentos oficiais na escolha desses materiais, mas, se a maioria dos livros analisados não atendem a um dos eixos de ensino da língua, percebemos que ainda há muita a se fazer para que tenhamos materiais adequados para uso em sala de aula.

Ainda para a questão seis, elaboramos um segundo questionário (anexo 2), com perguntas fechadas, que abordavam a participação do professor na escolha dos livros e quais deles eram usados pelos informantes.

Na primeira pergunta, 100% dos sujeitos responderam que participam da escolha dos livros didáticos. A segunda pergunta serviu de critério para a escolha das coleções que seriam analisadas nessa dissertação. As respostas serão apresentadas na figura 19.

Figura 19 – Livros didáticos citados pelos professores.



Fonte: a autora

O livro mais citado pelos professores foi o LDP-1. Nesse livro não encontramos uma abordagem sistemática para o trabalho com gêneros orais, apesar disso, ele é campeão de escolhas nas escolas, tendo em vista sua fama. É no LDP-3, que encontramos um trabalho com os elementos prosódicos e com um número maior de gêneros mais próximos da oralidade, apesar disso, ele ficou em segundo lugar nas escolhas dos professores pesquisados.

Ressaltamos que, na nossa prática pedagógica, vivenciamos uma experiência, já citada na discussão do exemplo 5, em que o LDP-3, usado pela pesquisadora e outra professora em três turmas do 1º ano do ensino médio, foi trocado no meio da unidade, sem explicação, para atender aos interesses da gestão. Se ocorrências como essa ainda acontecem nas escolas, como dar conta de práticas de oralidade se não podemos escolher o material para uso em nossas aulas?

Nos demais livros citados, LDP-2, LDP-4 e LDP-5, há pouco investimento nas práticas da oralidade, mas eles têm presença certa nas escolas, tendo em vista a força das editoras.

Assim, percebemos que a necessidade de termos materiais que, de fato, ajudem o professor nas práticas com gêneros textuais, pois, se a maioria desses livros não dá conta dessas orientações, temos uma urgência numa adequação desses instrumentos.

Questão 7 – Você tem conhecimento das diretrizes oficiais para a linguagem oral no ensino de língua materna?

Quanto à questão sete, verificamos que, dos educadores pesquisados, apenas dois responderam não ter conhecimento das diretrizes oficiais, o que revelou que os demais sujeitos possuem esse conhecimento. As diretrizes mais citadas foram: PCN, BCC, OTM.

Vale salientar que, se a maioria tem conhecimento dessas diretrizes, percebemos uma contradição, pois, nas questões quatro e cinco ficou clara uma confusão quanto ao uso dos gêneros orais, diretrizes essas apontadas por esses documentos.

Gostaríamos de ressaltar, mais uma vez, que se continuarmos discutindo as práticas de usos dos gêneros orais apenas no papel, poucas mudanças serão alcançadas nas escolas. Precisamos de investimentos nas formações inicial e continuada dos professores, pois só assim veremos essas mudanças acontecerem.

Questão 8 – Gostaria de acrescentar algum comentário sobre sua experiência com gêneros textuais?

Na questão oito solicitamos para que os informantes acrescentassem algum comentário sobre sua experiência docente, mas a maioria dos sujeitos optou por deixá-la em branco. Vejamos algumas.

Exemplo 7

- I. 2 – “Os educandos aprendem com mais objetividade com a diversidade dos gêneros textuais”.*
- I. 4 – “A estratégia utilizada com um público diversificado apresenta um retorno muito positivo, pois o educando sabe que sua produção será assistida ou lida por alguém que não seja apenas o professor”.*
- I. 13 – “É difícil trabalhar os gêneros orais devido à falta de estrutura por parte das escolas e a falta de costume por parte dos pais e alunos em ter gêneros orais abordados em sala de aula”.*

Percebemos nesses discursos que há uma preocupação do professor em se adequar às práticas da oralidade em suas aulas, mas, sem sempre é fácil trabalhar quando se é proporcionada as condições. Esse fato é percebido na resposta do informante 13 quando afirma a falta de estrutura para que se possa trabalhar com gêneros orais. Sabemos que para um trabalho com esses gêneros é preciso o uso de instrumentos para gravação e filmagem da fala, mas se em algumas escolas não há sequer bancas para que o aluno se acomode, os demais instrumentos serão um luxo necessário.

Diante do exposto, verificamos que, nas concepções dos professores, assim como no livro didático, há uma dificuldade de se organizar o trabalho com o oral, pois atividades como a leitura de textos, apontada pela maioria dos informantes para o trabalho com essa modalidade, é insuficiente para dar conta da competência discursiva, sendo necessário promover atividades mais sistemáticas para que possamos possibilitar aos educandos um aprendizado mais eficiente no uso da modalidade oral da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando escolhemos este tema, tínhamos em mente que encontraríamos um cenário diferente referente ao ensino-aprendizagem dos gêneros orais, principalmente por eles já serem apontados como objeto de estudo nas orientações oficiais (PCN) há mais de quinze anos.

À medida que lançamos mão da teoria, percebemos que é possível sistematizar o ensino da oralidade em sala a partir de sequências didáticas e tornar o oral ensinável e, os teóricos que usamos em nossa pesquisa mostram um olhar diferenciado para com os gêneros como objetos de ensino.

Diante do que discutimos sobre os gêneros textuais, decidimos investigar a maneira como os livros didáticos de língua portuguesa abordam a oralidade, considerando os aspectos prosódicos, relacionando-os à aprendizagem da língua materna. E, para alcançarmos esse objetivo alguns passos foram seguidos: uma reflexão mostrando a importância do trabalho com os gêneros orais e a necessidade de transformá-los em objeto de ensino; uma análise de livros didáticos de língua materna do ensino médio para verificarmos como esses livros organizam o trabalho com gêneros orais (especialmente os relativos aos recursos prosódicos (entoação, pausas, o tom de voz, qualidade de voz, entre outros); uma reflexão tendo como norte as concepções dos professores de língua materna no que diz respeito à prosódia e ao trabalho com gêneros orais.

A investigação nos mostrou que nas coleções analisadas as propostas de atividades com os gêneros orais, em sua maioria, não trabalham essa modalidade de forma eficiente, apesar de abordarem alguns gêneros como: entrevista, exposição oral, debates.

Verificamos, também, que os exercícios que se dedicam à oralidade privilegiam atividades de oralização da escrita ou atividades que culminam com textos escritos.

Merece destaque o LDP-3 que, seguindo as orientações apresentadas pelo Guia PNLD 2012 e por Marcuschi (1997), propõe atividades que estimulam o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva, proporcionando analisar as características mais marcantes da estrutura linguística na fala, tal como retomadas, as estruturas oracionais, entre outras.

Nos demais livros analisados, verificamos que pouca atenção tenha sido dada aos gêneros orais, afetando a formação do aluno no que concerne às capacidades de

argumentação, contra-argumentação, exposição e refutação, tão essenciais ao acesso aos usos da linguagem oral.

No entanto, apesar de a maioria dos professores de Língua Portuguesa terem conhecimento sobre as diretrizes do oral como objeto de ensino, verificamos que não há uma sistematização nas atividades para essa modalidade, pois a maioria desses informantes tem, apenas, o livro didático como instrumento de ensino e sentem dificuldades para elaborar aulas destinadas a esse fim, uma vez que o livro não proporciona esse objetivo.

Quanto à formação dos professores para sistematizar atividades destinadas à modalidade oral da língua, é necessário que os órgãos competentes proporcionem, além das diretrizes, oportunidades para práticas de formação continuada direcionadas a esse fim, para que o apelo aos documentos oficiais seja respondido e nossos educandos sejam competentes nos usos da língua (oral ou escrita).

Sabemos que há orientações para o ensino desses gêneros, mas as divergências ou até mesmo, desconhecimento, são uma realidade. Mas, ao constatarmos que ainda há muitas dificuldades para o trabalho com a oralidade, percebemos que é urgente uma mudança na elaboração de materiais didáticos e, também na formação de professores para o componente curricular língua portuguesa.

Há muitas lacunas a serem preenchidas, principalmente no que diz respeito à formação do professor para o trabalho com gêneros orais e escolha de materiais didáticos, cabendo aos órgãos competentes, não só elaborarem as resenhas dos livros, mas promoverem formações continuadas para que possamos atender as necessidades da sala de aula e do mercado de trabalho.

Constatamos que ainda há muito a se fazer para que tenhamos um ensino voltado aos gêneros orais, pois, se o ensino de língua portuguesa deve ter como objetivos a função social da língua, a formação discursiva dos alunos e o uso das diversas práticas sociais, como dar conta desses objetivos se há tantas dificuldades para se trabalhar com os gêneros orais?

Assim, acreditamos que uma proposta que privilegie o ensino-aprendizagem da oralidade, conforme as orientações de Marcuschi (2008), Rojo (2006), Schneuwly (2004), por exemplo, se afinarão com os discursos atuais para o ensino dessa modalidade.

Quanto ao outro aspecto observado, a prosódia, verificamos que, apesar de ser um elemento de grande importância aliado aos elementos textuais, extralinguísticos e retóricos, para a modalidade oral da língua, ela ainda assume um papel secundário e, em muitos casos, passa despercebida pelos alunos, pois seu estudo é resumido à boa pronúncia da língua portuguesa.

É importante ressaltar que, se a oralidade deve ser objeto de ensino, seus elementos devem assumir um papel diferenciado, a fim de que os alunos possam refletir sobre a constituição própria do texto oral com suas hesitações, pausas, entoação, variedade de ritmos e acentos, pois, quando bem preparados para lidarem com esses elementos, no momento em que fizerem uso da modalidade oral da língua, farão a diferença, tanto na escola quanto fora dela.

Buscando refletir sobre as concepções de prosódia apresentadas pelos professores, percebemos que ela ainda é tratada numa visão gramatical, ou seja, para a pronúncia correta das palavras, o que está na contramão das abordagens teóricas, como a concepção interacionista de Brazil (1985).

Sabemos da importância desse fenômeno linguístico para os estudos com gêneros orais, mas se esses são escassos na escola, como dar conta da prosódia? Assim, percebemos uma urgência para um trabalho voltado aos elementos prosódicos, a fim de que tenhamos diferentes usos da oralidade na sala de aula.

Percebemos, também, uma predominância para a função gramatical da prosódia. Mas, se as demais funções são desconhecidas (ou esquecidas) pelos livros didáticos e pelo professor, como proporcionar um ensino-aprendizagem quando a prosódia assume um papel secundário se a escola privilegia os gêneros com mais características da escrita? Nossos jovens sairão do ensino médio com uma lacuna na modalidade oral e essa lacuna é visível quando investigamos o uso da oralidade pelos universitários ou profissionais que precisam da exposição oral.

Por fim, cabe ao término desse estudo, ressaltar a importância de uma proposta que dê conta da prosódia em sua função pragmática para que, juntamente com o ensino dos gêneros textuais com mais características da oralidade, possamos motivar nossos alunos e ajudá-los nos usos dessa modalidade na escola e, principalmente em suas práticas sociais. Agindo assim, teremos pessoas mais preparadas nessa competência da língua materna.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. MADEIRO, F. *Em-TOM-Ação: a prosódia em perspectiva*. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2007.
- AMARAL, E. et. al. *Novas palavras*. São Paulo: FTD 2010.
- APLLE, M. W. Cultura e comércio do livro didático. In: *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre. Artes Médicas.1995.
- BAIRRO, C. C. *Livro didático um olhar nas entrelinhas de sua história*. Unicentro. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso: em 25 de agosto de 2012.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Língua, fala e enunciação. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARRETO, R. G. *Ser protagonista – Português*. São Paulo: Edições SM, 2010.
- BARRY, W. *Prosodic functions revisited again*. *Phonetica*: 1981, p. 320-340.
- BATISTA, A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: *Leitura, história, história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, p. 529-575.
- BAZERMAN, C.; DIONÍSIO A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BIBER, D. 1988. *Variation across speech and writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio. Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. *Guia do livro didático: ensino médio*. Brasília: MEC/SEM, 2011.

BRAZIL, D. *The communicative value of intonation in English*. Birmingham: English Language Research (Discourse Monograph Series, 8), 1985.

BRITTO, T. F. *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Centro de Estudos da Consultoria do Senado. 2011. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/conleg/centroaltosestudios1.html>. Acesso em: 04 de agosto de 2012.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CAGLIARI, L. C. *Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos*. Cadernos de estudos lingüísticos, Campinas, n. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992.

CÂMARA Jr., J. M.. *Manual de expressão oral & escrita*, 24ª. Edição. Petrópolis: Vozes, - 1986.

CASSIANO, C. C. F. *Mercado de livro didático no Brasil*. I seminário brasileiro sobre livro e história editorial. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celia_cristinacassiano.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2012.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *Português falado e ensino da gramática*. *Letras de hoje*, 25 (1):103-136, 1990.

CAVALCANTE, M. C. B.; MARCUSCHI, B.. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: *Fala e escrita*. MARCUSCHI L. A.; DIONISIO A. P. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAVALCANTE, M.. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2010.

CHARAUDEAU, P. Visadas Discursivas, Gêneros Situacionais e Construção Textual. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs.). *Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

CORTEZ, S; XAVIER, A. C. (orgs). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

COUPER-KUHLEN, E. *An introduction to english prosody*. Tübingen: Niemeyer, 1986.

DOROW, C. M. F.. *A ironia no discurso do tribunal do júri – um fazer marcado pela prosódia*. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPel, 2002.

DOURADO, L. F.. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04 de fevereiro de 2012.

DUBOIS, J. et.al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1997.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London. Printer, 1994.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FARACO, C. A.; MOURA, F. M.; MAXURO JÚNIOR, J. H. *Língua portuguesa – linguagem e interação*. São Paulo, Ática, 2010.

FÁVERO, L. L. et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIREDO, M. F. (originalmente publicado como BOLLELA, M. F. F. P.). A prosódia como instrumento de persuasão. In: LOUZADA, M. S. O.; NASCIMENTO, E. M. F. S.; OLIVEIRA, M. R. M. (Orgs.). *Processos enunciativos em diferentes linguagens*. Franca: Ed. Unifran, 2006.

FREEDMAN, A. (Org.) *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth: Boynton, Cook Publishers, 1994.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. *O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2012.

GRICE, M.; BAUMANN S.. *An introduction to intonation – functions and models*. Disponível em: <http://www.gtobi.uni-koeln.de/lit/grice-baumann-int-func-models-revised-1107.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2012.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as a Social semiotic – The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: OUSB, 1978.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. 1994.

HALLIDAY, M; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. (Org.). *Gramática do português falado*. Vol VI: Desenvolvimento. Campinas, FAPESP/Editora da UNICAMP, 1997.

_____; CUNHA-LIMA, M. L.. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística – Fundamentos Epistemológicos*. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

LEAL, T. F. *Comentários sobre estética da criação verbal*. Recife, Centro de Educação, UFPE, 2012.

LOPES, H. V. *et. al.* Nomenclatura gramatical brasileira. *Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos da Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Diversidade dos gêneros do discurso. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão - SC V. 6, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm>. Acesso em: 12 novembro 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Recife, 1997.

_____. Contextualização e explicitude. Uma relação entre fala e escrita. *Língua falada e ensino. Anais do I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino*, Maceió, 14-18 de março de 1994. EDUFAL, pp. 27-48.

_____. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p.19-36.

MARCUSCHI, L. A e DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAROUN, C. R. G. B. O Texto multimodal no livro didático de português. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 3, p. 105-146.

MILANEZ, W. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas: Sama Editora, 1993.

MILLER, C. *Genre as a Social Action*. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. (orgs.) *Genre and the New rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1984.

MINAYO, M. C. S (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

MOTHES, J. R; BRUCH, O. G. B. *Linguagens*. Ponta Grossa: Paper&Art, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1806-6.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2012.

OTA, I. A. S. *O livro didático de língua portuguesa no Brasil*. Educar, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a16.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. *Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da Lingüística*. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009. Disponível em: www.letramagna.com. Acesso em: 10 novembro 2011.

PERNAMBUCO. *Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: língua portuguesa*. Secretaria de Educação: Recife, SE, 2008.

_____. *Orientações teórico-metodológicas – ensino médio: língua portuguesa*. Secretaria de Educação: Recife, SE, 2011.

PIKE, K.L. *The intonation of american english*. Ann Arbor: The Michigan University Press, 1945.

PONTARA, M. et. al. *Português – contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, .. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Rojane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, E. B. *O sistema entoacional como estratégia de compreensão*. Revista Investigações. Recife, v. 5, 1995. Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.05/Investigacoes-V05.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2012.

SILVA, E. T. Livro Didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: *Em Aberto*. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/ INEP. Ano 16. nº 69. 1996.

- SOARES, M.. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: CUP. 1990.
- THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. London: Edward Arnold, 1996.
- VIANA, M. *Padrões entoacionais, compreensão e leitura de texto*. Revista Investigações. Recife, v. 1, 1991. Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.01/Investigacoes-V01.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2012.
- _____. *Padrões entoacionais nos processos de continuidade e descontinuidade na fala*. Revista Investigações. Recife, v. 2, 1992. Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.02/Investigacoes-V02.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2012.
- _____. *A Entoação em contextos hesitativos em interações temáticas*. Revista Investigações. Recife, v. 7, 1997. Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.07/Investigacoes-V07.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2012.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WEEDWOOD, B. *História concisa da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- WODAK, R. *Do que se trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos*. Revista Linguagem em (Dis)curso. V.4, nº especial de 2004.

ANEXOS**ANEXO 1 – Questionário perguntas abertas**

Formação do Professor: _____

Tempo de ensino/série: _____

Perguntas**1. Para você, o que é prosódia?**

2. O que você entende sobre a oralidade?

3. O que são gêneros textuais?

4. Quais gêneros orais você costuma usar em suas aulas?

5. Que práticas você utiliza para promover esses gêneros?

6. Como você escolhe o livro didático de língua portuguesa? Que critérios são seguidos?

7. Você tem conhecimento das diretrizes oficiais para a linguagem oral no ensino de língua materna?

8. Gostaria de acrescentar algum comentário sobre sua experiência com gêneros textuais?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado Linguagem e Educação: um diálogo possível, que tem como pesquisadores responsáveis Mírian Leite Gomes de Oliveira (orientanda) e Maria Ana de Moura Aguiar (orientadora) da Universidade Católica de Pernambuco, que podem ser contatados pelo e-mail mirilg@bol.com.br. O presente trabalho tem por objetivo investigar a maneira como os professores de língua portuguesa da escola pública abordam a oralidade em sala de aula, considerando os aspectos prosódicos, relacionando-os à aprendizagem da língua materna. E minha participação consistirá em responder questionário. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Agradecemos a sua participação.

ANEXO 2 – Questionário perguntas fechadas**Formulário de Pesquisa
Livro didático**

1. Você participa da escolha do livro didático em sua escola?

Sim Não

2. Qual (quais) livro(s) você usa (usou) em suas aulas de língua portuguesa?

Língua Portuguesa – Linguagem e Interação. Autores: Carlos Faraco, Francisco Moura e Hamilton Maruxo Jr. – Ed. Ática.

Linguagem em Movimento. Autores: Carlos Minchilo e Izeti Torralvo – Ed. FTD.

Novas Palavras. Autores: Emília Amaral e colaboradores. Ed. FTD.

Português – Contexto, Interlocução e Sentido. Autores: Marcela Pontana, Maria B. Abourre. Ed. Moderna.

Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto. Autores: Douglas Tufano e Leila Sarmento. Ed. Moderna.

Português Linguagem. Autores: Tereza Magalhães e William Cereja. Ed. Saraiva.

Projeto Eco – Língua Portuguesa. Autores: Roberta Alves e Vima Martin. Ed. Positivo.

Ser Protagonista – Português. Autor: Ricardo Barreto. Ed. SM.

Tantas Linguagens – Língua Portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso. Autores: Maria Campos e Nívia Assumpção. Ed. Scipione.

Viva Português. Autores: Elizabeth Campos, Paula Cardoso. Ed. Ática.

Português: língua e cultura. Autor: Carlos Alberto Faraco. Ed. Base.

ANEXO 3 – Respostas dos informantes

Informantes	Questões propostas							
	1. O que é prosódia?	2. O que você entende por oralidade?	3. O que são gêneros textuais?	4. Quais gêneros orais você costuma usar em suas aulas?	5. Que práticas você utiliza para promover esses gêneros?	6. Como você escolhe o livro didático de língua portuguesa? Que critérios são seguidos?	7. Você tem conhecimento das diretrizes oficiais para a linguagem oral no ensino de língua materna?	8. Gostaria de acrescentar algum comentário sobre sua experiência com gêneros textuais?
I.1 Formação: Graduação em Letras. Tempo de ensino: 5 anos. Atuação: Ensino Médio.	É o estudo do ritmo, entonação. Ela descreve todas as propriedades acústicas da fala.	É o ato de comunicar-se através da fala. É uma das formas de linguagem.	São tipos específicos de textos de qualquer natureza, literários ou não.	Seminários, leitura em voz alta, debates.	Promovo debates, onde os educandos se organizam em forma de círculo em sala de aula. Peço para cada educando ler em voz alta um parágrafo do texto.	Escolho o livro que possui melhor apresentação de seus conteúdos.	Sim. (não exemplificou)	Não respondeu.
I.2 Formação: Graduação em Letras. Tempo de ensino: 8 anos. Atuação: Ensino Médio.	Vários sons do dia a dia repetidos pelo ser humano.	A linguagem em sua interação total na conversação com o outro.	A diversidade de textos que circula no meio social para servir a determinado fim.	Música, seminário, diálogos, debates, leitura em voz alta.	Exercícios com o livro didático, oficinas, projetos didáticos, leituras de textos.	Observando os conteúdos elaborados no mesmo, imagem, linguagem, diversidade textual.	Sim, PCN, OTMS, BCC.	Os educandos aprendem com mais objetividade com a diversidade dos gêneros textuais.
I.3 Formação: Graduação em Letras. Tempo de ensino: 10 anos. Atuação:	Quando pronunciamos corretamente a palavra quanto a posição da sílaba tônica.	Quando você transmite seus conhecimentos através da oralidade.	São as diferentes formas de expressão de um texto.	Narrativo, crônica literária, piada, ler textos.	Debate, leitura, reflexão, tentar entender a oralidade do aluno. Explico que a oralidade deve ser	Tendo o cuidado de verificar a faixa etária dos meus alunos, temas interessantes para	Não.	Não.

Ensino Médio.					empregada dentro de um contexto. Alertá-lo para o uso adequado da oralidade.	determinada faixa, escolhendo um bom autor.		
I.4 Formação: Mestrado em Linguística Tempo de ensino: 19 anos. Atuação: Ensino Médio e Superior.	É o espaço da oralidade informal associado aos sons diversos.	O ato da fala no espaço social, ou mesmo individual, na interação com o eu e ou o outro.	São os diversos estilos textuais utilizados no meio social para determinados fins. Esses textos podem ser híbridos.	Seminários, júri, debates, comunicação individual, leitura em voz alta.	Geralmente, utilizo estratégias com o receptor. A turma prepara-se para um público distanciado da sala de aula. Leitura de textos.	Geralmente, reunimos a equipe e verificamos se há os eixos temáticos: leitura, interpretação, linguística, oralização, produção textual. Além disso, verifica-se a linguagem clara, direta, objetiva, imagens, aprofundamento do conteúdo, explicação, associação com a realidade do grupo.	Sim, através dos PCNs e da BCC – Base Curricular Comum.	A estratégia utilizada com um público diversificado apresenta um retorno muito positivo, pois o educando sabe que sua produção será assistida ou lida por alguém que não seja apenas o professor.
I.5 Formação: Graduação em Letras. Tempo de ensino: 27 anos. Atuação: Ensino Médio.	Quando lemos as palavras precisamos saber a entoação certa de cada sílaba para que não falemos a palavra errada. Uma boa leitura depende do	Não respondeu.	Não respondeu.	Geralmente a leitura de textos de gêneros diversificados entre eles descrição e dissertação. Podemos improvisar uma história	São diversas. Podemos usar os diálogos, os seminários e leituras de textos diversos curtos como: conto e crônicas. Os poemas também	Procuro ver se o livro tem bons textos, com poemas, textos da atualidade e uma gramática contextualizada. Com bons exercícios e nada muito	Não tenho essa noção oficial da linguagem oral, apenas sigo o conteúdo e acrescento assuntos de acordo com a necessidade dos alunos.	Uma boa aprendizagem dignifica a profissão do professor, porque o retorno é muito gratificante.

	domínio da prosódia.			oralmente vivenciando fatos reais do educando.	são citados.	cansativo para o aluno.		
I.6 Formação: Especialização em Língua Portuguesa Tempo de ensino: 30 anos. Atuação: Ensino Médio.	É a modalidade fonética utilizada por alguns falantes, quanto ao uso correto da acentuação tônica de alguns falantes.	Não respondeu	Não respondeu	Leitura e interpretação de texto, debates, seminários, entrevistas.	Leitura de diversos textos polêmicos, exibição de DVDs, documentários.	A cada três anos, a escolha do livro didático é feita através da análise de algumas editoras e autores mais adequados à realidade dos educandos.	Sim. LDB, PCN, BCC, OTM.	Não respondeu.
I.7 Formação: Graduação em Letras e Especialização em Educação Especial. Tempo de ensino: 5 anos. Atuação: Ensino Médio.	É a correta acentuação das palavras.	Não respondeu	Não respondeu	Debates, seminários, aula expositiva.	Debate: leituras silenciosa e coletiva do texto, após isto promovo um debate entre os educandos e eu. Seminários: divido a classe em grupos e eles fazem a pesquisa sobre o tema e após Isto os educandos apresentam o seminário.	Autor, editora, se possui um vocabulário que esteja ao nível da série, atividades que atendam às dificuldades, analiso se o conteúdo apresenta sequência e se está relacionado ao programa da série, partindo do mais simples para o mais complexo.	BCC, LDB. PCN, OTM.	Não respondeu.
I.8 Formação: Pós-graduação (não especificou)	É a parte da língua que usa recursos diversos para elaborar ou expressar bem a	É a forma de comunicação espontânea ou planejada em cima de outros eventos textuais.	São produções textuais que possibilitam a comunicação, seja de forma oral ou escrita.	Debate, relato, seminário, comentário, entrevista.	Discussões, leituras, apresentação de pesquisas, dramatizações.	Organização, conteúdos, exercícios diversificados bem exemplificados,	Sim. Trabalhar a expressão oral como forma de integrar-se na sociedade, como ferramenta de	Sim. Eu trabalho bastante a oralidade em sala de aula, seja na leitura

Tempo de ensino: 14 anos. Atuação: Ensino Médio.	mensagem pretendida para o tipo ou gênero textual produzido: figuras de linguagem, rimas, pontuação etc.					propostas de projetos.	cidadania.	de diversos gêneros textuais, encenação, discussões etc.
I.9 Formação: Pós-graduação (Língua Portuguesa) Tempo de ensino: 23 anos. Atuação: Ensino Médio.	É o estudo de situações relacionadas à fala.	Os conhecimentos empíricos armazenados na memória humana. A oralidade é o princípio da escrita.	São estruturas comunicativas, as quais são reconhecidas e utilizadas no dia da dia das pessoas. Podem ser orais e escritas.	A crônica, o conto, a carta argumentativa, artigo de opinião, redação escolar.	Estudo da estrutura dos gêneros a partir da leitura de produções de terceiros, além de produção de gêneros estudados.	Priorizo o trabalho que os manuais fazem com a produção dos diversos gêneros textuais. Busco informações PCNEM.	Não.	Não respondeu.
I.10 Formação: Licenciatura em Letras. Tempo de ensino: 06 anos. Atuação: Ensino Médio.	É a pronúncia e a acentuação correta das palavras.	É o diálogo falado.	São textos de diferentes formas.	Entrevista, jornal etc.	Exposição no data-show.	Escolho em reunião com os outros professores. Os critérios utilizados são: os conteúdos, a forma como eles são abordados e se o livro tem exercícios e atividades interessantes.	Não.	Não.
I.11 Formação: Letras. Tempo de ensino: 20 anos.	Não respondeu.	Capacidade de se expressar oralmente, usando os diferentes	São diferentes modalidades de textos usados nas esferas literárias,	Crônica, conto, artigo de opinião, jornalísticos, poemas,	Leituras, data-show, teatro, música, cartazes, panfletos,	Clareza dos conteúdos, abrangência dos conteúdos, formato e	Sim.	Não respondeu.

Atuação: Ensino Médio.		recursos para tal.	informativas e instruccionais.	músicas, receitas culinárias, charges, cartum, HQ, resenhas etc.	leitura em jornais e revistas etc.	estrutura do livro adequados para a série, se está de acordo com o PNL D.		
I.12 Formação: Licenciatura Plena em Letras. Tempo de ensino: 20 anos. Atuação: Ensino Médio.	É a área dentro de um código de linguagem que se ocupa da oralidade.	É a utilização da fala como ferramenta de comunicação e expressão.	São as possíveis formas de organização e intensão dos textos.	O texto teatral. Declamação de poemas.	Através de dramatizações.	Temática e foram de abordagem dos temas. Contemplação dos conteúdos.	Não.	Não.
I.13 Formação: Pós- graduação (Língua Portuguesa) Tempo de ensino: 09 anos. Atuação: Ensino Médio.	É a parte da gramática que cuida da correta pronúncia das palavras da língua.	É a modalidade linguística que trata da expressão através da fala e que conta com recursos extralinguísticos (entoação, gestos, expressão corporal e facial etc.)	São as várias classes que compõem os textos segundo a sua função social.	Seminário, palestra, entrevista, debate regrado, conversa, aula expositiva.	Problematização, leitura de textos motivacionais e análise de estrutura dos gêneros em foco.	Geralmente é escolhido pela rede ou pela própria escola, mas utilizo o critério de ser o mais adequado ao meu público.	Sim.	É difícil trabalhar os gêneros orais devido a falta de estrutura por parte das escolas e a falta de costume por parte dos pais e alunos em ter gêneros orais abordados em sala de aula.
I.14 Formação: Pós- graduação (Linguística Textual) Tempo de ensino: 15 anos. Atuação:	É a parte dos estudos gramaticais que se refere à pronúncia e entonação das palavras.	Expressão da fala de um determinado grupo.	São textos caracterizados ou cristalizados por formas e dentro do uso em determinada prática social.	Debate regrado, seminários, júri simulado, entrevistas, aula expositiva, mesa redonda, apresentações etc.	Leitura de cada gênero e após isso faz-se sua caracterização com vistas a um texto fonte. Para produzir peça que retextualizem e apresentem para	Após serem apresentados pelas editoras, fazemos uma reunião para escolher àqueles que atendem à realidade da comunidade, necessidades	Sim, através dos documentos LDB, PCN, OTM E BCC que são nossos norteadores para os guias de aprendizagem e planejamento anual.	Sim, que muito fizeram em relação às teorias, mas a realidade é outra. Precisamos de pessoas que tenham vontade política de

Ensino Médio.					a comunidade escolar.	que foram discutidas e aprovadas pelo PPP (Projeto Político Pedagógico).		querer fazer essa tal de educação de qualidade que perpassa pelo letramento do ponto.
I.15 Formação: Pós-graduação Linguística. Tempo de ensino: 14 anos. Atuação: Ensino Médio.	Envolve o uso da fala objetivando a adequação dos vocábulos nas cenas discursivas.	Capacidade de se comunicar com clareza por meio da fala.	Modalidades textuais usadas para fins comunicativos. São quase infinitos, apresentam estruturas definidas de acordo com sua função comunicativa.	Entrevista, debate regrado, exposições dialogadas, dentre outros.	Apreciação de vídeos (noticiários, documentários, entrevistas) e debates envolvendo temas da atualidade.	A partir da grade de conteúdo proposto pelo autor, verifico a qualidade dos textos propostos e a funcionalidade das atividades na aprendizagem do educando.	Sim. Procuo manter minha prática norteada entre os descritores e as competências e as habilidades dos PCN.	Não respondeu.
I.16 Formação: Letras. Tempo de ensino: 20 anos. Atuação: Ensino Médio.	É o estudo da acentuação correta das palavras.	É o uso da fala para expressar as ideias.	São os diversos tipos de textos que servem para demonstrar a diversidade da comunicação: carta, bula, bilhete etc.	Discussão, debate, seminário, palestras, entrevistas.	Seminário – pesquisa e apresentação (tudo a partir da leitura individual, coletiva).	Conhecendo o perfil do escritor, observa-se o que há de novo na sua obra: contextualização, universalidade textual que possibilite o educando a interpretar e produzir a partir dos conteúdos trabalhados.	Sim. Reconhecer a língua como suporte para a fundamentação da língua materna.	Infelizmente a falta de leitura deve a ineficácia de fundamentação oral e escrita da língua materna em sua essência.
I.17 Formação: Letras. Tempo de ensino: 30	É a ortoépia – parte gramatical onde se estuda a pronúncia	Vocal, verbal, aquilo que se fala e como se fala.	É a subdivisão da tipologia textual, ou seja, o narrativo, o	Todos, depende do conteúdo da aula, ex. gramática –	Aulas expositivas, leituras, debates, uso do livro	De mais fácil compreensão para o aluno e mais hábil para	Sim, OTMs.	Que deveria ser incluída a educação ambiental em

anos. Atuação: Ensino Médio.	correta das palavras.		descritivo, o dissertativo / argumentativo, o explicativo e o injuntivo ou instrucional.	dissertativo, expositivo; produção textual – dissertativo, narração, descrição, enfim.	didático etc.	o professor.		todos os níveis das nossas escolas, desde o pré-escolar.
I.18 Formação: Letras. Tempo de ensino: 15 anos. Atuação: Ensino Médio.	É a pronúncia correta das palavras.	É o falar espontâneo das pessoas que se opõe a escrita correta.	São os textos que usamos diariamente, literários ou de outras esferas.	Contos, artigos de opinião, reportagens, resumos e leituras diversas.	Faço leituras de contos individual ou em grupo. Alguns debates e seminários para que o aluno apresente suas ideias.	Escolhemos de acordo com as indicações do Guia de Livros Didáticos, mas sem sempre recebemos o livro escolhido.	Sim, PCN, BCC e OTM	Não respondeu.
I.19 Formação: Letras. Tempo de ensino: 12 anos. Atuação: Ensino Médio.	É quando usamos as palavras com a pronúncia correta.	É usar a fala para se expressar.	São os textos que usamos para nos comunicarmos.	Faço leituras com meus alunos de contos, poesias, entre outros.	Leituras de textos, resumos, seminários, debates, entrevistas.	Geralmente pelos conteúdos, mas observo se ele está adequado a realidade do aluno.	Sim, BCC, OTM, PCN.	Não respondeu.
I.20 Formação: Letras. Tempo de ensino: 9 anos. Atuação: Ensino Médio.	O uso correto da pronúncia das palavras.	Usar a fala adequadamente para a comunicação.	São os diversos tipos de textos, como a entrevista, a poesia, o seminário, entre outros.	Seminário, diálogos, debate, leituras de poesias, contos e outros gêneros.	Faço atividades individuais ou em grupos com leituras de diversos gêneros, faço também seminários e debates.	A escolha é feita a partir dos conteúdos, da diagramação do livro, das atividades. Mas nem sempre recebemos o livro escolhido.	PCN, OTM, BCC.	Não respondeu.