

GÊNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE ESPERAR DESSA RELAÇÃO?

Débora Amorim Gomes da **Costa Maciel** – UPE

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo **Barbosa** – UFPE

O estudo visa analisar o uso dos gêneros textuais para o ensino da oralidade em livros didáticos de língua portuguesa. O trabalho faz parte da pesquisa Livros Didáticos de Língua Portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral, na qual submetemos à análise duas coleções de livros didáticos(LD), destinadas aos anos iniciais de escolarização.

É consensual na discussão sobre o ensino de língua a importância de se trabalhar os gêneros textuais orais e escritos nos seguintes eixos: produção textual, leitura, análise lingüística e oralidade, desde os anos iniciais do ensino fundamental.

No que concerne ao eixo da oralidade, destaca-se a necessidade de se desenvolver estratégias de ensino para compreensão dos gêneros orais e escritos, com os quais os aprendizes se defrontam em instâncias de interação social, sabendo interpretar, bem como inferir as intenções de quem os produz. (BRASIL, 1997). Assim como na sala de aula, o ensino da oralidade no livro didático depende de objetivos de ensino que contemplem o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes, os quais se relacionam com a participação dos aprendizes nas interações cotidianas em sala de aula, o que implica saber escutar e saber expor suas opiniões, nas diferentes situações de uso da fala, entre outros objetivos a serem alcançados.

Com o objetivo de analisar as estratégias didáticas para o ensino da oralidade, em manuais de língua portuguesa¹, selecionamos duas coleções da área, a saber: Português uma Proposta para o Letramento e Vitória-Régia - Língua Portuguesa destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental. O critério dessa escolha foi o de que os livros estivessem entre aqueles classificados com ‘distinção’² pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2004).

¹ Neste estudo, identificamos os livros didáticos e manuais de professor por siglas, numerais e letras a eles associados, o que indicará os livros, as coleções, a série e a página onde aparecem as atividades ou determinados conteúdos. Por exemplo, (LD) Livro Didático; (C1/L1/U1:20) refere-se à Coleção Português uma Proposta para o Letramento (para efeito de simplificação C1), 1ª série, 1ª Unidade, Página 20; (MP/C1/L1:63), refere-se a Manual do Professor, Coleção 1, Livro 1, Página 63.

² A seleção das obras analisadas partiu de uma pré-análise das cinco obras classificadas com distinção pelo PNLD(2004). Em virtude de não haver elementos, no Guia do Livro Didático, que as indicassem como tendo um trabalho diferenciado com o ensino da oralidade, procedemos à escolha de forma aleatória.

A construção do *corpus* do estudo se deu a partir de um recorte das atividades das duas coleções, cujo objetivo era trabalhar o eixo da oralidade tomando como suporte os gêneros textuais orais e escritos e os gêneros que se encontram na interface entre o oral e o escrito. Após a constituição desse *corpus* as atividades foram submetidas a uma análise qualitativa, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1997).

Com vistas a mostrarmos como os manuais pesquisados desenvolvem um trabalho voltado para a oralidade, recortamos atividades as quais são ilustradas na análise e discussão dos resultados.

De acordo com os resultados do estudo, observamos que nas coleções analisadas os gêneros textuais, sejam eles orais, escritos ou que se encontram na interface – oralidade/escrita –, são tomados como instrumentos de ensino que propiciam estratégias favoráveis a reflexão sobre o oral em suas múltiplas dimensões, desenvolvendo capacidades, conhecimentos e atitudes, bem como favorecendo reflexões sobre as práticas de letramento que dão suporte as práticas orais.

1. Gêneros textuais e oralidade: reflexões teóricas

As atividades comunicativas se realizam por meio de gêneros textuais/gêneros do discurso³ que surgem para dar ordem e estabilidade à comunicação (MARCUSCHI, 2002). Os gêneros textuais são instrumentos – “mega-instrumentos” (SCHNEUWLY, 2004) heterogêneos e flexíveis, historicamente construídos em resposta às demandas e às atividades sócio-culturais.

A capacidade adaptativa e a plasticidade fazem com que os gêneros textuais sejam um construto histórico que se centra na ação social. Este aspecto ajuda na identificação de muitos gêneros, com base em sua função e intenção. (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2002)

A heterogeneidade e as diversidades das esferas comunicativas conduziram Bakhtin (1997) a distinguir os gêneros em duas categorias: gêneros primários e secundários. Entre os gêneros primários e os gêneros secundários não há uma relação estática, mas um processo inter-relacional, pois, os gêneros primários são assimilados pelos gêneros secundários em seu processo de construção, fazendo com que os gêneros primários adquiram um caráter particular, perdendo a sua relação com o contexto

³ Assumiremos as designações “gênero textual” e/ou “gênero do discurso” como equivalentes. Para tanto, apoiamo-nos em Marcuschi (2002, p. 9).

imediatamente e influenciando os gêneros secundários em seu conteúdo temático, em sua forma composicional e em seu estilo (BAKHTIN, 1997; MENDES DA SILVA e MORI-DE-ANGELIS, 2003; SCHNEUWLY, 2004).

Quando o sujeito age discursivamente, realiza a seleção dos gêneros em função das ações por ele empreendidas. Essa escolha atende a alguns requisitos: os objetivos pretendidos no discurso, o lugar em que este está sendo produzido e quem será o interlocutor (os papéis dos participantes). O modelo dos gêneros é adaptado aos valores particulares dos sujeitos, que adotam um estilo próprio ou mesmo favorecem a transformação do modelo. Nesse processo adaptativo há um movimento de inserção do sujeito, o qual é situado historicamente na língua.

Nesse estudo, tecemos a relação entre gêneros textuais e oralidade na visão de língua como interação. É nessa perspectiva que Marcuschi (2001) define a oralidade como prática social que se apresenta através dos gêneros textuais materializados na realidade sonora, em contextos que variam da formalidade à informalidade. O conceito de oralidade se sustenta, assim, em uma visão enunciativa - representativa do sócio-interacionismo linguístico – que se opõe a dicotomia entre oralidade e escrita e afirma a relação entre essas duas modalidades no contínuo tipológico dos gêneros textuais. (MACUSCHI, 2001).

Entendemos como recurso da oralidade tanto o uso de meios lingüísticos como de meios extra-lingüísticos: mímicas faciais, posturas, olhares e gestualidade do corpo, os quais ao longo da interação vêm confirmar ou invalidar a codificação lingüística, e / ou prosódica, e até mesmo substituí-la (LÉON, 1993 citado por DOLZ & NOVERAZ, 2004).

No processo de ensino-aprendizagem, os gêneros textuais auxiliam aos educadores e, por decorrência, ao educando. Os gêneros se constituem para o aluno como um ponto de referência em sua atividade escolar, servindo para abordar as diferentes práticas de linguagem e a heterogeneidade textual. Nessa perspectiva, o ensino dos gêneros ajuda na análise das condições sociais de produção e recepção de textos, oferecendo um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das seqüências que o compõem, das unidades lingüísticas e das características específicas da textualidade (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

As produções de gêneros orais frequentes no cotidiano do aluno já são dominadas por ele, à escola cabe o papel de instrumentá-lo para ultrapassar as formas

orais de produção coloquial e confrontá-lo com o oral formal público, produzido de modo institucional. Para a exploração do oral formal, os PCNs (1997) apontam os gêneros orais públicos – entrevistas, debates, palestras etc. – como instrumentos que viabilizam o ensino, favorecendo uma maior reflexão sobre a linguagem oral.

A oralidade se apresenta através dos gêneros textuais fundados na realidade sonora. Através dela, assim como da escrita, podemos construir textos coesos e coerentes, elaborar raciocínios abstratos, expor de modos formal e informal, assim como produzir variações de estilo, dialeto, entre outras. Tanto na oralidade quanto na escrita encontramos fenômenos específicos que caracterizam as modalidades de uso da língua. Na oralidade, temos a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Na escrita, temos elementos como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, etc. Marcuschi (2001) afirma que os recursos observados na escrita produzem efeitos de sentido e, enquanto meios secundários, são equivalentes aos elementos paralingüísticos (gestos, mímica, movimento do corpo, etc.) da oralidade, os quais são representados graficamente.

Como sugere Marcuschi (1995), focar a oralidade no ensino de língua não implica ensinar a falar, mas ajudar o aluno a identificar o que se faz quando se fala, apontando, assim, para um trabalho com a oralidade. Para o autor, o ensino da fala só será adequado em situações que não são freqüentes na vida diária como, por exemplo, colocar a voz de forma adequada ao microfone quando se opera num palco de teatro e se tem de dar um recital. Também podem ser ensinadas as técnicas mais adequadas para o desempenho oral em situações formais específicas que não são do saber cotidiano do aluno. Porém, o treinamento do desempenho oral deve ocorrer com naturalidade e, se possível, com um estímulo especial apenas para finalidades que vão além da aprendizagem social natural.

No trato com a Língua Portuguesa, o PNLD (2004) sinaliza para a organização do ensino de modo que os alunos sejam capazes de, entre outras competências discursivas, compreenderem os textos orais com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. O objetivo central é formar cidadãos que saibam usar a língua em diferentes esferas comunicativas, a fim de que possam ter acesso aos bens culturais e alcancem à participação plena no mundo letrado.

Gêneros textuais e oralidade: tecendo relações no livro didático

Diante do que já discutimos sobre os gêneros textuais, procuramos examinar as propostas das coleções no que se refere ao trato com a produção oral de gêneros textuais, em busca de compreender se os mesmos são tomados como objetos de exploração pedagógica.

A partir da investigação, observamos que as propostas de produção de textos que buscam trabalhar a oralidade se efetivam através de variados gêneros textuais, entre eles, destacam-se os ligados aos espaços públicos, tais como: propaganda, entrevista, exposição oral. Para o desenvolvimento das propostas, as coleções organizavam momentos de reflexão sobre os gêneros textuais, dando suporte para a construção textual.

Vejamos a proposta de C1 no encaminhamento do gênero entrevista (exemplo1) e exposição oral (exemplo 2):

Exemplo 01 – **(C1/L3/U2:68)** *Os jornalistas fazem constantemente entrevistas coletivas. Vocês sabem o que é isso? É uma entrevista em que vários repórteres fazem perguntas a uma pessoa, sobre um ou vários temas. Identifiquem quais são os alunos da turma que têm irmão menor. Qual desses aceita ser entrevistado sobre como é ter um irmão menor? O voluntário deve ir para frente da turma. Os colegas serão os repórteres, fazendo perguntas sobre como é ter irmão menor. Sigam as regras – Quem quiser fazer pergunta, deve pedir a palavra e esperar a sua vez. Escolham perguntas interessantes, que ajude a esclarecer bem o que o entrevistado pensa sobre ter irmão menor. – Outros alunos da turma que também têm irmão menor, e não concordarem com alguma resposta do entrevistado, devem expor sua opinião diferente e pedir ao entrevistado que defenda a sua. (MP/C1/L3/U2:68) O objetivo da atividade é desenvolver nos alunos as habilidades de formular, de improviso e numa situação de entrevista mais formal que da interação cotidiana que mantém entre si, perguntas a um colega em condições de dar um depoimento sobre o tema da discussão. Por sua vez, os alunos entrevistados terão a oportunidade de desenvolver habilidade de ouvir com atenção às perguntas que lhes são feitas e respondê-las com pertinência, dando um depoimento coerente e bem estruturado (...).*

Neste exercício dirigido ao aluno, a preocupação da C1 parece ser aspectos como: a) definição do gênero textual entrevista; b) ativação dos conhecimentos prévios dos alunos; c) preparação para a realização da atividade; d) consideração sobre os princípios da organização dos turnos conversacionais. Quanto às orientações dadas aos

professores, surgem encaminhamentos, tais como: e) consideração sobre a esfera de produção do gênero textual; f) observação para as regras de convívio social.

Esses aspectos evidenciam o caminho pensado pela atividade no sentido de introduzir o aluno no uso de um gênero textual de domínio público, a “entrevista coletiva”, assim como de orientá-lo quanto a sua produção. A proposta sugere uma atividade de produção textual que contempla a necessidade de o aluno se expressar, observando o contexto de produção, a adequação do gênero textual à situação comunicativa e aos objetivos da interlocução.

Como suporte para o desenvolvimento do gênero textual, são acionados conhecimentos prévios, de modo que as informações trazidas pelo aluno sejam aproveitadas e favoreçam a mobilização dos conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo, com base na ativação de diferentes estratégias (KLEIMAN, 1995). Considerar os conhecimentos prévios do aluno é um importante princípio para se trabalhar com os diferentes conteúdos de ensino, nas diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 1997).

Para garantir que o gênero entrevista coletiva seja realizado eficientemente, a C1 destaca dois pontos fundamentais no processo de interação: a observância para os princípios da conversação em que “fala um de cada vez” (MARCUSCI, 1999) e o desenvolvimento da habilidade da escuta atenta (BRASIL, 1997). Essas são regras importantes do intercâmbio comunicativo.

Para que o aluno entrevistador se coloque, a atividade sinaliza que ele deverá escolher perguntas representativas, que possam melhor esclarecer o tema em pauta. Assim, há uma preocupação em fazer com que haja interação entre os participantes (entrevistado x entrevistador), direcionando o evento para uma situação “ideal” de entrevista, de modo que eles “interajam, bem como se modifiquem, se revelem, enfim, cresçam no conhecimento de mundo e deles próprios” (MEDINA, 1986).

No manual do professor há uma ampliação da proposta direcionada ao aluno quando a C1 define o tipo de registro que será usado para efetivar a entrevista coletiva, *(MP/C1/L3/U2:68) desenvolver nos alunos as habilidades de formular, de improviso e numa situação de entrevista mais formal que da interação cotidiana que mantém entre si, perguntas a um colega em condições de dar um depoimento sobre o tema da discussão*. Dessa forma, o uso formal da fala é sugerido, de modo que o aprendiz venha a usar a fala de maneira diferenciada da que utiliza cotidianamente.

Do ponto de vista didático, parece haver uma compreensão que o aluno tem domínio das situações informais de produção. Cabe ao professor instrumentá-lo de

modo que ele possa ultrapassar as formas cotidianas de produção para confrontar-se com situações formais de fala (BRASIL, 1997).

Ainda no MP encontramos indicações para a observância das regras de convívio social, como na seqüência (MP/C1/L3/U2:68) *os alunos entrevistados terão a oportunidade de desenvolver habilidade de ouvir com atenção às perguntas que lhes são feitas e respondê-las com pertinência, dando um depoimento coerente e bem estruturado (...)*. Nesse sentido, a atividade busca desenvolver a habilidade de escuta atenta, visto que o desenvolvimento da oralidade inclui a capacidade de falar e a capacidade de ouvir e compreender o que foi dito.

Na C1 as propostas de atividades com o gênero exposição oral estão atreladas ao tema da unidade, não havendo a eleição pelo grupo classe de um sub-tema a ser desenvolvido. Esta é uma característica das atividades ligadas ao referido gênero, cuja sistemática de trabalho perpassa todos os manuais dessa coleção.

Vejam os recortes de uma dessas propostas de exercício, para que possamos compreender como o trabalho se efetiva:

Exemplo 02 – (C1/L2/U1:16)⁴ *Cada brincadeira que não é conhecida por todos da turma devem ser descritas pelos alunos que a conhecem: diante da turma descreva o brinquedo – se possível mostrando-o e explicando como funciona. (MP/C1/L2/U1:16)* *O objetivo do exercício é desenvolver a habilidade de explicar oralmente uma brincadeira apresentando suas regras – produzir um texto oral de instrução e também explicativo. A exposição pode ser assumida por um aluno acompanhado de dois ou três outros que também conheçam a brincadeira, de modo que estes possam ir complementando ou apresentem alguma variação da brincadeira.*

A atividade vem proporcionar, na sala de aula, um espaço em que a oralidade possa ser ampliada, a partir de uma proposta contextualizada (BRASIL, 1997), uma vez que a exposição oral é resultado de um trabalho sobre brinquedos e brincadeiras, desenvolvido em toda a primeira unidade. Assim, a C2 cria uma estratégia, atribuindo sentido à comunicação, uma vez que a culminância, a qual favorece a produção do gênero oral, é resultado de um trabalho sistemático. O aluno é envolvido em um contexto de produção favorável ao desenvolvimento da tarefa.

⁴ Esta atividade está situada na Unidade 1, intitulada “Brinquedos e Brincadeiras” (C1/L2/U1:8 a 44). O exercício é resultado final de uma proposta de atividade em que os (as) alunos (as) irão anotar o nome dos brinquedos e brincadeiras de diferentes épocas. Como resultado final, farão a leitura das suas anotações. As brincadeira e brinquedo que não são conhecidos pelo grupo classe, serão explicados, efetivando-se, dessa forma, o momento de trabalho com linguagem oral.

A proposta sugerida no manual do professor evidencia a produção do texto oral, definindo que a exposição terá a prevalência dos tipos textuais instrução e explicação da ordem do descrever (SCHEUWNLY e DOLZ, 2004). O fato de o texto instrucional ser prevalentemente referencial, demanda do seu produtor capacidades de selecionar itens lingüísticos adequados à realização do gênero textual, como por exemplo, verbos no imperativo, dentre outros, para que dessa forma ele construa o texto proposto na medida em que, orientado pelo professor, reflete sobre o estilo composicional desse gênero textual.

Ao considerarmos a especificidade do gênero instrucional temos que levar em conta a questão da atividade epilingüística realizada pelo aluno no ato da exposição, pois ao produzir o texto instrucional na oralidade o discente poderá sentir necessidade de reformular a sua fala para ser melhor compreendido, podendo também haver correções no momento da sua fala em função das interferências advindas do seu interlocutor. A atividade epilingüística ocorre não apenas por o aluno saber usar a linguagem, mas por saber também refletir sobre as escolhas lingüísticas, atentando, sobretudo para o objetivo do discurso que é passar instruções para o interlocutor (GERALDI, 1997).

Ao sugerir que o trabalho seja organizado em grupo, a C1 oportuniza a troca de experiências além de contribuir para desenvolver nos alunos a adoção de pontos de vista dos interlocutores. Vemos também, mesmo que de forma indireta, orientações para a questão do respeito às regras conversacionais, importantes para o desenvolvimento da exposição oral, visto que os ouvintes estarão apoiando o falante, ajudando-o na ampliação da atividade, atentando, porém, para a regra segundo a qual fala um de cada vez.

Na C2, observamos que a propaganda é recorrente nas sugestões de atividades. O trabalho com o referido gênero, por vezes, remete a observação de outras propagandas em seu ambiente real de produção, ou seja, o aluno as tomarão como modelo para a construção textual em diferentes meios de comunicação.

A seguir trazemos um exemplar da proposta da coleção para o tratamento o gênero propaganda:

Exemplo 03 – (C2/L1/U6:162) *Que tal você se tornar um (a) garoto (a) propaganda? - Escolha uma propaganda que esteja passando atualmente na televisão. - Com a ajuda de um adulto, procure escrever o texto que é falado para vender o produto. - Observe os gestos e o tom de voz usado para chamar a atenção sobre o*

produto e tente imitá-los. (grifo nosso) - Ensaie bastante, quando você estiver satisfeito com sua atuação, apresente-se para a turma SUCESSO !!!

Nesta atividade, o gênero propaganda efetiva-se enquanto ferramenta para o professor e ponto de referência para os alunos, no sentido de ser, uma forma concreta de realização da atividade escolar. A utilização de um gênero textual que faz parte do cotidiano do aluno, embora não seja produzido por ele em situações espontâneas, oportuniza o despertar para os eventos de letramento sociais. (MARCUSCHI, 2001).

Como vimos os eventos de letramento permeiam a atividade, visto que a escrita está presente no desenrolar da tarefa (BORTONI-RICARDO, 2004). Nesse contexto, o aluno é posto em situação de produção, mesmo com a ajuda de um adulto. O exercício considerou que o aluno poderia não dominar a escrita por estar na primeira série escolar. O adulto, assim, é apresentado na figura de um mediador para a construção da escrita do texto, porém a realização efetiva do gênero textual dá-se na modalidade oral pelo aluno, que terá um texto escrito como base e, após vários ensaios, se apresentará ao público. A preparação para a apresentação é uma das exigências de realização da atividade, sinalizando a importância do planejamento da fala para uma situação de exposição pública, o que implica em uma situação monitorada, previamente planejada, exigindo atenção do falante.

O gênero propaganda também foi tomado como veículo para tratar a questão relativa a fenômenos orais, tais como os elementos prosódicos e a gestualidade. Este fato é notado quando a atividade chama a atenção para tais fenômenos (*C2/L1/U6:162*) *observe os gestos e o tom de voz usado para chamar a atenção sobre... .* Esses recursos são indicados pela coleção, no intuito de fazer com que, na realização do gênero textual, o aluno faça uso desses recursos de forma eficiente. Assim, a multimodalidade se efetiva, visto que será necessária, para a concretização do gênero textual, a harmonização dos gestos e do tom de voz no intuito de auxiliar na construção de sentido do texto.

A C2 evidencia, com esta atividade, a possibilidade de se trabalhar na perspectiva do letramento, ajudando o aluno a fazer uso de práticas sociais orais e escritas, mesmo que ele ainda não tenha se apropriado do sistema de escrita alfabética. É importante frisar o papel assumido pela mediação do adulto no ato da produção escrita. O fato de a professora ser a escriba da turma no momento da escrita da propaganda está de acordo com a visão do letramento, tendo em vista que para esta perspectiva o produtor de um texto é aquele que o concebeu, pensando-o e levantando

idéias para construir o seu sentido e não quem simplesmente o grafia ao ouvir outros ditarem seqüências de frases e palavras.

Dessa forma, a C2 demonstra compreender que não ser alfabetizado não implica em o sujeito ser iletrado, já que, como nos afirmam Moraes e Albuquerque (2004), muitos analfabetos fazem uso de técnicas advindas da escrita, enquanto algumas pessoas alfabetizadas fazem pouco uso da escrita, não conseguindo compreender ou mesmo produzir textos cujos contextos de circulação social sejam específicos como, por exemplo, preencher formulários ou entender um texto instrucional.

As atividades dedicadas a produção oral dos gêneros textuais são permeadas por situações que simulam uma ambiente real de interação. Para a produção oral, a C2 introduz gêneros que exigem do aluno maior preparação para a sua efetivação, visto que, mesmo sendo produzido no espaço escolar, a sua confecção implicava em procedimentos não muito comuns em sua vida diária. A atividade que analisaremos a seguir, cujo gênero denominaremos de **interação oral de compra e venda**, visto que se configura em uma situação de produção textual de compra e venda que não se encaixa em um gênero já antes classificado, reforça o investimento da C2 em contribuir para a construção da competência comunicativa do educando.

Exemplo 04 – (C2/L4/U4:121) *Frente a frente com o “cliente”. Agora, você e seus colegas irão brincar de vendedores. Imagine que você seja um vendedor de livros de histórias, de enciclopédias, revistas em quadrinhos, revistas científicas para crianças, do jornal mais lido em sua cidade, de livros de poesia ou de religião. Depois de escolher o produto que você irá vender, pense em como convencer as pessoas em adquiri-lo. Crie falas e gestos interessantes para prender a atenção dos “clientes”. Em sala de aula, você se apresentará como vendedor e seus colegas serão os “clientes”. Se você “incrementar” sua apresentação, escolha uma roupa que você considere adequada à situação. (MP/C2/L4/U4:52)* *Por fim, propõe-se uma produção de texto oral: os alunos devem no papel de vendedores, convencer os colegas a comprarem determinados produtos. É importante que, em seguida, haja um espaço para comentários sobre a atividade: a performance dos vendedores, os recursos utilizados, a caracterização dos vendedores, as estratégias para convencer os “clientes”.*

Neste exemplo, a C2 direciona seus comandos para o aluno, chamando a atenção para os seguintes pontos: a) preparação para a produção; b) utilização de estratégias argumentativas; c) consideração sobre o interlocutor; d) simulação de ambiente real de

produção; e) observação dos elementos multimodais do gênero textual; f) criação do momento de avaliação da atividade. Aspectos estes observados no MP.

A atividade inicia sua proposta sinalizando para o aluno o cuidado com o planejamento da tarefa. A organização prévia oportuniza a observação de elementos essenciais para a realização de um gênero, visto que o gênero textual em questão exige um texto adequado para a venda, de forma que os argumentos do “vendedor” convençam o “cliente” a comprar o que se está oferecendo.

Na perspectiva de Rubio & Arias (2002), a argumentação é configurada quando um sujeito tenta persuadir um destinatário acerca de um ponto de vista determinado. O ensino da argumentação implica colocar em prática uma diversidade de estratégias com a finalidade de chegar ao objetivo pretendido. A partir desse ponto, as autoras defendem tarefas que partam de situações reais em que os alunos possam compreender argumentos dos discursos sociais nas duas modalidades de uso da língua, assim como colocar em práticas diferentes estratégias argumentativas.

Na atividade acima, a produção enquadrada na ordem do argumentar⁵ não surge de uma situação verdadeira, visto que o ambiente escolar não se configura como um espaço de “situação de venda”. No entanto, parece que em busca de aproximar a atividade de uma situação real de produção, a C2 organiza o evento (venda) utilizando-se de produtos que, em sua maioria, fazem parte do cotidiano escolar dos alunos. A tarefa (re)cria uma situação que busca reproduzir as práticas de linguagem de referência. (SCHWEUWLY & DOLZ, 2004).

Podemos analisar a atividade da C2 na perspectiva de Schweuwly & Dolz (2004) para quem a introdução de um gênero textual na escola é ressignificada, pois passa a ser gênero a aprender, embora permaneça gênero a comunicar. Como resultado de uma decisão didática, a escolha de determinados gêneros visa a objetivos de aprendizagens que caminham em dois sentidos: melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e para desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e sejam transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Nesse processo ocorre a variação do gênero de origem

⁵ Dolz e Schneuwly (2004) reconhecendo a dificuldade de se categorizar os gêneros textuais escritos e orais, trazem uma proposta “provisória” de agrupamento de gêneros, seguindo os fundamentos que abarcam os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e a capacidade de linguagem dominante. Segundo os autores, os agrupamentos podem se dar de diferentes formas, entre elas, na ordem do argumentar. A função do agrupamento de gêneros argumentativos será o de fazer com que o aluno se posicione, negocie, conteste (frente a problemas sociais controversos), defenda pontos de vista.

ocasionando transformações, de variada intensidade, tais como simplificação do gênero textual, ênfase em certas dimensões etc.

A proposta da C2 demonstra que o seu objetivo central não é fazer com que o aluno aprenda a vender, embora pareça “visar o domínio, o mais perfeito possível do gênero textual correspondente a prática de linguagem, para que o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele se confronta” (SCHWEUWLY e DOLZ, 2004). Os encaminhamentos ofertados para a realização da atividade sugerem o desenvolvimento de habilidades que excedem ao gênero trabalhado, enfatizando dimensões que dialogam com uma infinidade de gêneros textuais, tais como: carta ao leitor, resenha crítica, debate, carta de reclamação, artigos de opinião, ensaios, requerimentos, cartas de solicitação, etc. em que predominam a seqüência argumentativa (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), ou mesmo outros gêneros textuais dispostos em diferentes domínios. É nesse sentido que parece caminhar esta atividade.

Como é perceptível, as orientações dadas ao aluno e ao professor sinalizam um repertório de objetivos, direcionados ao ensino de diferentes elementos, entre eles, os aspectos multimodais presentes nos gêneros textuais. Segundo Dionisio (2005), a multimodalidade discursiva é um traço característico dos gêneros textuais orais e escritos, visto que ao empregarmos a língua nessas modalidades, utilizamo-nos de, no mínimo, dois modos de representação, dentre os quais a autora cita: palavras e gestos, palavras e entonação, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. Esses são recursos multimodais.

A observância para a multimodalidade discursiva do gênero textual pode ser conferida quando a C2 orienta ao aluno no sentido de que (C2/L4/U4:121) *Crie falas e gestos interessantes para prender a atenção dos “clientes”*. Em sala de aula, você se apresentará como vendedor e seus colegas serão os “clientes”. Se você “incrementar” sua apresentação, escolha uma roupa que você considere adequada à situação. A partir de uma situação de venda, o aluno terá a função de convencer o cliente a comprar um determinado produto, para isso, ele deverá além de argumentar com precisão, harmonizar as palavras com os gestos, com roupas adequadas ao contexto de produção.

Assim, percebemos que a utilização do gênero textual **interação oral de compra e venda** vem conjugada com recursos verbais e visuais, atuando como um todo no processamento do gênero textual. Esses recursos são importantes, uma vez que há de fato a preocupação em desenvolver competências sócio-discursivas nos discentes, precisa-se atentar para o fato de que parte do significado do discurso interacional é

construída com base em elementos paralingüísticos como gesto, entonação, olhar, dentre outros, e não apenas com base na estrutura lingüística dos enunciados (GUMPERZ, 1982; MARCUSCHI, 2002). Nessa perspectiva, a multimodalidade presente na atividade analisada, contribui para o processo de argumentação, tendo em vista que acompanha a estratégia de convencimento dos ouvintes.

No MP observamos um comando específico para a produção de um texto oral (MP/C2/L4:52) *Por fim, propõe-se uma produção de texto oral...* Mesmo não havendo uma orientação clara para o gênero textual que deverá ser produzido, a C2 dá ênfase à elaboração de um gênero da ordem do argumentar (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). A situação de aprendizagem se amplia na medida em que o trabalho implica em um momento de reflexão coletiva sobre as formas empregadas (MP/C2/L4:52) *É importante que, em seguida, haja um espaço para comentários sobre a atividade: a performance dos vendedores, os recursos utilizados, a caracterização dos vendedores, as estratégias para convencer os “clientes”.*

Neste espaço reflexivo, vemos um arremate dos principais objetivos visados pela atividade, são eles: associação dos recursos multimodais (falas e gestos) na realização da tarefa e estratégias argumentativas adequadas ao convencimento do cliente. Dessa forma, a C2 oportuniza um fechamento da atividade favorecendo a análise da produção de discursos, buscando formar um aluno avaliador e seguindo critérios predefinidos, visto que para se avaliar deve-se saber o que avaliar.

Os encaminhamentos trazidos pelas coleções, através das atividades, contemplam a demanda dos documentos oficiais, no sentido de ensinar os gêneros textuais que transcendem aos espaços privados de produção. Nesse sentido, a escola como espaço de reflexão, torna-se responsável pela sistematização desse ensino, de modo a ampliar a competência comunicativa do aprendiz para o uso da fala pública formal por meio de diferentes gêneros textuais.

Na C2 podemos encontrar o gênero textual poema direcionado a desenvolver habilidades que auxiliam o aluno a expressar-se com clareza, voltando a atenção para os recursos da fala que auxiliam na produção de sentido. A atividade que trazemos abaixo oportunizará a reflexão de como se desenvolveu o trabalho de com a modalidade oral:

Exemplo 05 – (C2/L3/U4:86) *Vamos declamar poemas? Declamar é memorizar um poema e recitá-lo em voz alta, com musicalidade, respeitando as pausas e o ritmo. Ensaíem a declamação do poema, repetindo-o várias vezes. Use gestos e movimento*

com o corpo para acompanhar o que é dito. Por exemplo, pode-se recitar o poema “A onda”, de Manuel Bandeira, com movimentos sinuosos das mãos ou da cabeça.

Se possível, grave e ouça um ensaio para melhorar o que achar necessário.

Podemos observar que o gênero textual poema, apresentado pela C2, entra no espaço escolar sendo pensado com propósitos definidos como construir no aluno a competência de expressar-se oralmente de forma eficiente, identificando e utilizando elementos multimodais e os efeitos de sentido que estes produzem na fala. Mesmo considerando que a proposta da atividade é baseada em uma oralização do texto escrito, temos que observar que esta prática é um modelo didático que pode servir para tratar dos recursos utilizados pela fala, em sua realização.

Na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), a oralização comporta diversas características que devem ser trabalhadas em sala de aula, favorecendo a uma boa compreensão do texto, observando aspectos como: falar alto e distintamente, nem muito rápido nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto etc. A oralização também tem a função de captar a atenção da audiência, isto sendo feito através da variação da voz; do gerenciamento do suspense; da sedução etc. Parece ser nesse sentido que a C2 parece investir ao explorar o gênero textual poema.

Ao sugerir que a atividade seja gravada para posterior audição (C2/L3/U4:86) *Se possível, grave e ouça um ensaio para melhorar o que achar necessário*, a C2 da oportunidade ao aluno de refletir sobre a sua performance oral, ajudando-o a desenvolver a capacidade de monitorar a sua comunicação na oralidade. Essa capacidade de monitoração da comunicação oral requer treino consciente, visto que, conforme Marcuschi (1994), são técnicas que devem ser ensinadas por exorbitarem uma aprendizagem natural. Porém, o treinamento deve ocorrer com naturalidade, em busca de habilitar os aprendizes adequadamente para o desempenho oral.

Considerações finais

O trabalho evidencia a preocupação das coleções em trazer atividades qualificadas para a compreensão das diferentes formas de realização oral. As propostas sinalizam para a promoção de uma maior compreensão, por parte dos educandos, bem como dos educadores, de que o trabalho com a oralidade compreende uma dimensão que exorbita a oralização da escrita.

Avaliamos que o uso dos gêneros textuais como suporte para o trato com a oralidade, pelas coleções analisadas, contribui para a afirmação de uma concepção de linguagem enunciativa e para o desenvolvimento do sujeito enquanto produtor de discurso que toma a oralidade em seus papéis variados, dentro das situações sociais de uso da língua. Dessa forma, ambos os manuais promove capacidades, conhecimentos e atitudes, auxiliando na contextualização das atividades, sem incorrer na artificialização do ensino da oralidade.

Referências

- BAKHTIN, Michael. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. **Estática da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes: 1997.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1997
- BORTONI-RICARDO, S. **Educação em língua materna – A sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola editorial, 2004.
- BRASIL, SEF-MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)**. Brasil; MEC-SEF, 1997.
- BRASIL-SEF/MEC. **Guia do livro didático: 1ª a 4ª séries (PNLD 2004)**. Brasília: MEC/SEF, 2004.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo SP, EDUC, 1999.
- DIONISIO, A. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L, e DIONISIO, A (Org). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DOLZ, J. NOVERAZ, Michele. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B, e DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas SP. Ed. Merca de letras, 2004.
- GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- GOMES, Solange. **Coleção Vitória-Régia**. Campina Grande do Sul / PR. Lago. 2ª Edição, 2000.
- GUMPERZ, J.J. **Discourse Strategies**. London: Cambridge University Press, 1982.
- KLEIMAN, Ângela B. 1995. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

MARCUSCHI, Luiz A. **Oralidade e Escrita**. Comunicação apresentada na conferência de abertura no II ENCONTRO FRANCO BRASILEIRO DE ENSINO DE LÍNGUA. Natal, 1995.

_____. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

_____. Oralidade e ensino de língua. In: DIONÍSIO, Ângela P. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez 2001.

_____. **Gêneros Textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFPE, 2002.

MEDINA, C. de A. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MENDES DA SILVA, Paulo, e MORI-DE-ANGELIS, Cristiane. Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. BATISTA, A. A (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. São Paulo: Mercado das letras, 2003.

MORAIS, Artur, e BORGES, Eliana. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando?”. In: ALBUQUERQUE, A e LEAL, T. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RUBIO, Mariela, e ARIAS, Valeria. **Uma secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita em el tercer ciclo**. Leitura y vida. 34-43. 2002.

SCHNEUWLY, B, e DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B, e DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas SP. Ed. Merca de letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: SCHNEUWLY, B, e DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas SP. Ed. Merca de letras, 2004.

SOARES, Magda. **Português uma Proposta para o Letramento**. Editora Moderna: São Paulo, 1ª Edição, 1999.