

WANDA MARIA BRAGA CARDOSO

**PROPOSTAS DE ATIVIDADES NA LÍNGUA ORAL
NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DA EJA: encontro e desencontros**

Orientadora: Prof.^a Doutora Zélia Granja Porto

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2016**

WANDA MARIA BRAGA CARDOSO

**PROPOSTAS DE ATIVIDADES NA LÍNGUA ORAL
NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DA EJA: encontro e desencontros**

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 3 de fevereiro de 2016, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 466/2015, de 30 de dezembro de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte

Arguente:

Prof. Doutor Hurrydeo Beefun

Prof.^a Doutora Otilia Costa e Sousa

Vogal:

Prof.^a Doutora Maria Neves Leal
Gonçalves

Orientadora:

Prof.^a Doutora Zélia Granja Porto

Coorientador:

Prof. Doutor José Bernardino Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2016

Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (Benveniste, 2005, p. 85)

[...] um autor de Livro Didático deve ter em mente que o seu objetivo não é a ciência como tal. [...] Não lhe cabe, propriamente expor as conclusões científicas [...] mas selecioná-las e ordená-las de modo que atinjam o objetivo educacional: a promoção do homem. (Saviani, 2007, p. 136)

Para Carolina e Catherine, filhas amadas, a quem dedico este trabalho! Pelo constante olhar de carinho, pelo apoio incondicional, pela paciência, pela preocupação comigo no momento de minhas angústias, por acreditarem em mim e me enxergarem como um exemplo de superação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, autor da minha vida, guia dos meus passos, pela oportunidade dada e pelo incomensurável amor e confiança depositados em mim. Ao silêncio e cumplicidade das madrugadas foram uma constante no encontro do desvelamento do objeto de estudo.

A minha orientadora professora Doutora Zélia Granja Porto pela confiança e acreditar em minha pesquisa, pelas palavras de incentivo, pelas discussões e sugestões, estando sempre à disposição.

Ao meu co-orientador Professor Doutor José Bernardino Duarte, pela recepção calorosa e atenciosa, e, mesmo distante, acreditou no desenvolvimento desta pesquisa, acrescentando sugestões valiosas.

Ao meu esposo, Cardoso, agradeço pela paciência; as minhas filhas, Carolina e Catherine, que demonstraram infinita compreensão pelas minhas reiteradas ausências e falta de aconchego de mãe; a Cauê, sobrinho de coração, pelo olhar meigo e palavras sinceras.

A minha mãe, Sélia; minhas irmãs, Vera e Sônia, agradeço por compreenderem minhas constantes ausências nos momentos mais família; aos meus sobrinhos, Celina, Catalina, Marília, Ernani e Felipe pelos belos sorrisos que me iluminaram nos momentos de tensão; e ao mais recente membro sobrinho da família, Vertinho, por trazer alegria e sentir-se aconchegado no meu colo, apesar de meus momentos de inquietude.

A minha colega e chefe de trabalho, Rosinete Salviano, pela infinita paciência e compreensão durante minha clausura no percurso trilhado na elaboração desse trabalho; A minha gestora, Shirley Malta, por confiar e acreditar em minha capacidade, pacientemente, torcendo para a conclusão desse estudo.

Ao meu eterno aluno e orientando, Severino Antão, pelo apoio logístico no momento da coleta de dados na pesquisa de campo, pela paciência demonstrada perante minha impaciência. Às professoras e gestoras das escolas que participaram dessa pesquisa e foram atores principais diretos para se desenhar o objeto pesquisado.

Aos representantes das Editoras Global e IBEP que, gentilmente e atenciosamente, cederam as Coleções para a composição do *corpus*.

Aos demais personagens que, direta ou indiretamente, contribuíram com uma palavra de conforto, pela torcida, pelo apoio técnico e logístico na busca de obras, manuseio em programas no computador, eis aqui a minha eterna gratidão!

RESUMO

Este trabalho aborda as atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa, com enfoque na modalidade oral da língua, com objetivo de investigar se essas atividades contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa do aluno em instância pública. Considerou-se pressupostos teóricos da Linguística da Enunciação de Benveniste (2005,2006), Bakhtin e Volochinov (2006), associados a conceitos de língua oral de Havelock (1994), Ong (1986), Olson (1995) e Marcuschi (2003), bem como da Sociolinguística, como Labov (2008), Scherre (1996) dentre outros, para associar, na sequência, as características da oralidade e ensino observando os conceitos de competências comunicativa e argumentativa, noção de livro didático, os PCNs e Proposta Curricular da EJA. Os procedimentos metodológicos foram pautados em uma pesquisa mista qualitativa e quantitativa, composta por um *corpus* constituído a partir de propostas de atividades do livro didático focadas na língua oral, uma entrevista semiestruturada com dez docentes da rede pública de ensino e coleta de dados por meio da técnica de observação em sala de aula. Foi realizada uma triangulação dos dados coletados com a fundamentação teórica e documental. Assim, os resultados apontam uma acentuada discrepância entre as atividades, os conceitos apresentados pelos professores entrevistados e suas metodologias com os pressupostos teóricos e os documentos oficiais, deixando evidente que a língua oral como objeto de ensino ainda não ocupa um lugar de destaque em sala de aula.

Palavras-chave: propostas de atividades, livro didático EJA, língua oral, competências comunicativa e argumentativa.

ABSTRACT

This work deals with the proposed activities in the textbook of Portuguese Language, with emphasis on oral modality of language, in order to investigate whether these activities contribute to the development of communicative and argumentative skills of the student in the public instance. It were considered theoretical principles of Linguistics of Enunciation Benveniste (2005,2006), Bakhtin and Voloshinov (2006), associated with concepts of oral language from Havelock (1994), Ong (1986), Olson (1995) and Marcuschi (2003) as well as of Sociolinguistics, such as Labov (2008), Scherre (1996) among others, to associate, then, the features of orality and teaching observing the concepts of communicative and argumentative skills, sense of Textbooks, PCNs and Curriculum Proposal EJA. The methodological procedures were based on a qualitative and quantitative joint research, made up of a *corpus* from proposed activities of the Textbook focused on oral language, semi-structured interviews with ten teachers from the public school system and data collect through observation technique in the classroom. It was held a triangulation of data collected with the theoretical and documentary foundation. Thereby, the results show a marked discrepancy between activities, the concepts presented by the teachers interviewed and their methodologies with the theoretical assumptions and official documents, making it clear that oral language as a teaching object still does not occupy a prominent place in the classroom.

Keywords: Proposals for activities, textbook EJA, oral language, communicative and argumentative skills.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEA	Campanha de Educação de Adultos
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica'
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CPCs	Centros de Cultura Popular
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômicos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de competências de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICAE	<i>International Council of Adult Education</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INL	Instituto Nacional do Livro
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
MCD	Movimento Cultural Popular da Prefeitura de Recife
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MNEA	Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NURC	Norma Urbana Culta
NUPEP	Núcleo de Ensino, Pesquisa e extensão em EJA e em Educação Popular
OEA	Organização dos Estados Americanos
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs-EF	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental
PLIDEF	Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD-EJA	Plano Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA	Serviço da Educação de Adultos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEJA	Sistema de educação de Jovens e Adultos
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SIRENA	Sistema de Rádio Educativo Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura

ÍNDICE GERAL

Introdução ou um caminho que se abre	18
Parte I. Enquadramento Teórico	27
Capítulo I. Linguagem em ação: em busca de conceitos para enunciação da/na fala.....	28
1. A Linguística da Enunciação	29
2. A Enunciação sob o enfoque de Emile Benveniste	31
2.1. Aspecto enunciativo da realização vocal da língua	36
3. A Enunciação sob o enfoque de Mikhail Bakhtin e Valenti Volochínov	42
3.1. Dialogismo	45
3.2. A Enunciação e o enunciado	49
3.3. Entonação, corpo e voz.....	53
Capítulo II. Fala e Escrita: algumas considerações.....	60
1. Fala e Escrita.....	61
2. Noção dicotômica: relativização na perspectiva do <i>continuum</i>	67
3. Características da Oralidade	72
4. Os múltiplos aspectos da língua oral	76
4.1. Conversação ou Diálogo.....	76
4.2. Discussão argumentativa	77
4.3. Debate.....	78
4.4. Entrevista.....	79
4.5. Exposição Oral / Seminário.....	80
4.6. Dramatização / Peça teatral	81
4.7. Leitura em voz alta	82
Capítulo III. A Língua oral como objeto de ensino	84
1. A Linguagem Oral para o Ensino: uma noção.....	85
2. Gêneros Oraís no ensino de Língua Portuguesa: possibilidades para didatização	92
3. Tratamento do ensino da linguagem oral: abordagens definidoras	94
3.1. A língua oral como objeto autônomo de ensino	95
3.1.1. As Capacidades de Ação	98
3.1.2. As capacidades discursivas	99
3.1.3. As capacidades linguístico-discursivas	101
4. Noção de Competências.....	109

5. A Sociolinguística e suas contribuições para o ensino de língua materna.....	115
Capítulo IV. O Livro Didático de Língua Portuguesa no contexto da EJA.....	131
1. Livro Didático de Língua Portuguesa da EJA	132
2. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental.....	145
2.1. Proposta Curricular para EJA – 2º segmento	149
3. A Educação de Jovens e Adultos: um cenário, um percurso histórico	160
Parte II. Investigação Empírica	171
Capítulo V. Metodologia do Estudo.....	172
1. Caracterização metodológica	173
1.1. A problemática da Pesquisa.....	173
1.2. A pergunta de partida	176
1.3. Hipóteses e objetivos da pesquisa	176
1.4. Procedimentos metodológicos.....	178
1.5. O <i>Corpus</i> da Pesquisa.....	182
1.5.1. Coleção Viver, Aprender – 2º segmento.....	183
1.5.1.1. Manual do Educador: Coleção Viver, Aprender	189
1.5.2. Coleção Tempo de Aprender	193
1.5.2.1. Manual do Educador: Coleção Tempo de Aprender	196
1.6. Técnica de Coleta de dados	204
1.6.1. A pesquisa de campo.....	205
1.6.1.1. As Escolas participantes	206
1.6.1.2. A Entrevista e os sujeitos envolvidos	210
1.6.1.3. A tabulação dos dados	216
1.6.1.4. A Observação Não Participante.....	217
1.7. Técnica de Análise e Interpretação dos Dados.....	218
1.7.1. Categorização das atividades do livro didático.....	221
Capítulo VI. Análise e Discussão dos Resultados do Livro Didático de Língua Portuguesa da EJA.....	225
1. Coleção Viver, Aprender	226
1.1. Propostas de atividades da Coleção Viver, Aprender	226
1.2. Propostas de atividades na língua oral.....	232
1.2.1. Língua oral espontânea	234
1.2.2. Língua oral/escrita espontânea	238

1.2.3. Língua oral/escrita monitorada	244
1.2.4. Leitura em voz alta.....	251
1.2.5. Variação linguística dialetal e de registro na língua oral	254
1.2.6. Da fala para a escrita: marcas da oralidade	256
1.2.7. Argumentação na língua oral	259
2. Coleção Tempo de Aprender	263
2.1. Propostas de atividades da Coleção Tempo de Aprender	263
2.2. Propostas de atividades na língua oral.....	270
2.2.1. Língua oral espontânea	273
2.2.2. Língua oral/escrita espontânea	289
2.2.3. Língua oral/escrita monitorada	293
2.2.4. Leitura em voz alta.....	304
2.2.5. Variação linguística dialetal e de registro na língua oral	306
2.2.6. Da fala para a escrita: marcas da oralidade	309
2.2.7. Argumentação na língua oral	314
3. Análise categorial das entrevistas com as professoras da EJA.....	319
3.1. O acesso ao Livro didático e o uso	319
3.2. O Livro didático e o trabalho com a modalidade oral da Língua.....	323
3.3. A Língua oral como objeto de ensino.....	333
3.4. Prática docente em sala de aula com a Língua oral	339
3.5. Variação linguística na modalidade oral	346
3.6. Recursos da Comunicação oral	353
3.7. A argumentação na modalidade oral	358
3.8. Os PCNs, a Proposta Curricular da EJA e o Livro didático.....	361
4. Análise categorial da observação das aulas das professoras da EJA.....	367
4.1. Análise e discussão da observação da aula da professora 01	367
4.2. Análise e discussão da observação da aula da professora 07	370
4.3. Análise e discussão da observação da aula da professora 09	373
Conclusões ou o início de um novo ciclo	377
Referências Bibliográficas	389
Legislação	400
Coleção Didática	401

Apêndices.....	I
Apêndice I. Guião de Entrevista para os professores.....	II
Apêndice II. Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	V
Apêndice III. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	IX

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Pensamento oral e Pensamento de grupos com escrita	62
Quadro 2. Gêneros orais previstos nos PCNs	93
Quadro 3. Variedades de Modo.....	123
Quadro 4. Grau de Formalismo.....	124
Quadro 5. Dimensões de Sintonia	125
Quadro 6. Seleção e organização do trabalho no gênero oral	153
Quadro 7. Procedimentos para trabalho com o oral	154
Quadro 8. Práticas de escuta e produção de textos orais.....	155
Quadro 9. Prática de análise linguística	156
Quadro 10. Competências: Linguagem oral.....	160
Quadro 11. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Viver, Aprender –Volume 1	187
Quadro 12. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Viver, Aprender –Volume 2	187
Quadro 13. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Viver, Aprender – Volume 3	187
Quadro 14. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Viver, Aprender – Volume 4	188
Quadro 15. Manual do Educador: orientações metodológicas – Volume 1.....	191
Quadro 16. Manual do Educador: orientações metodológicas – Volume 2.....	191
Quadro 17. Manual do Educador: orientações metodológicas – Volume 3.....	192
Quadro 18. Manual do Educador: orientações metodológicas – Volume 4.....	192
Quadro 19. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Tempo de Aprender – Volume 1	195
Quadro 20. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Tempo de Aprender –Volume 2	195
Quadro 21. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Tempo de Aprender –Volume 3	195
Quadro 22. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Tempo de Aprender –Volume 4	195
Quadro 23. Objetivos do trabalho pedagógico com a língua oral.....	198
Quadro 24. Objetivos das atividades na modalidade oral propostas.....	199
Quadro 25. Conteúdos conceituais e Conteúdos procedimentais da Oralidade.....	200
Quadro 26. O Ensino de Língua Portuguesa, segundo o Edital PNLD.....	203
Quadro 27. Normas para Transcrição	213
Quadro 28. Caracterização das professoras entrevistadas.....	215
Quadro 29. Orientações metodológicas para a Língua oral espontânea da Coleção Viver, Aprender	235

Quadro 30. Orientações metodológicas para a Língua oral/escrita espontânea da Coleção Viver, Aprender.....	239
Quadro 31. Orientações metodológicas para a Língua oral/escrita monitorada da Coleção Viver, Aprender.....	245
Quadro 32. Orientações metodológicas para a Leitura em voz alta da Coleção Viver, Aprender.....	251
Quadro 33. Orientações metodológicas para a Variação linguística dialetal e de registro na língua oral da Coleção Viver, Aprender.....	254
Quadro 34. Orientações metodológicas Da fala para a escrita: marcas da oralidade da Coleção Viver, Aprender.....	257
Quadro 35. Orientações metodológicas para Argumentação na língua oral da Coleção Viver, Aprender.....	260
Quadro 36. Orientações metodológicas da Língua oral espontânea da Coleção Tempo de Aprender.....	274
Quadro 37. Orientações metodológicas da Língua oral/escrita espontânea da Coleção Tempo de Aprender.....	289
Quadro 38. Orientações metodológicas da Língua oral/escrita monitorada da Coleção Tempo de Aprender.....	293
Quadro 39. Orientações metodológicas de Leitura em voz alta da Coleção Tempo de Aprender.....	304
Quadro 40. Orientações metodológicas de Variação linguística dialetal e de registro na língua oral da Coleção Tempo de Aprender.....	306
Quadro 41. Orientações metodológicas Da fala para a escrita: marcas da oralidade da Coleção Tempo de Aprender.....	309
Quadro 42. Orientações metodológicas da Argumentação na língua oral da Coleção Tempo de Aprender.....	314

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Viver, Aprender - Volume 1.....	227
Tabela 2. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Viver, Aprender - Volume 2.....	228
Tabela 3. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Viver, Aprender - Volume 3.....	229
Tabela 4. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Viver, Aprender - Volume 4.....	231
Tabela 5. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – 4 Coleção Viver, Aprender - volumes	232
Tabela 6. Atividades de produção textual oral da Coleção Viver, Aprender	233
Tabela 7. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Tempo de Aprender - Volume 1.....	264
Tabela 8. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Tempo de Aprender - Volume 2.....	265
Tabela 9. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Tempo de Aprender - Volume 3.....	266
Tabela 10. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Tempo de Aprender - Volume 4.....	268
Tabela 11. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua –Coleção Tempo de Aprender – 4 volumes	269
Tabela 12. Atividades de produção textual oral da Coleção Tempo de Aprender	270

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Atividades do volume 1 – Coleção Viver, Aprender	227
Gráfico 2. Atividades do volume 2 - Coleção Viver, Aprender	228
Gráfico 3. Atividades do volume 3 - Coleção Viver, Aprender	230
Gráfico 4. Atividades do volume 4 - Coleção Viver, Aprender	231
Gráfico 5. Atividades dos 4 volumes - Coleção Viver, Aprender	232
Gráfico 6. Categorias/atividades de produção oral da Coleção Viver, Aprender.....	234
Gráfico 7. Atividades do volume 1 – Coleção Tempo de Aprender	264
Gráfico 8. Atividades do volume 2 – Coleção Tempo de Aprender	265
Gráfico 9. Atividades do volume 3 – Coleção Tempo de Aprender	267
Gráfico 10. Atividades do volume 4 – Coleção Tempo de Aprender	268
Gráfico 11. Atividades dos 4 volumes – Coleção Tempo de Aprender	270
Gráfico 12. Categorias/atividades de produção oral da Coleção Tempo de Aprender.....	272

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita	72
Figura 2. Coleção Viver, Aprender	186
Figura 3. Coleção Tempo de Aprender	194
Figura 4. Desempenho de Pernambuco no IDEB.....	208
Figura 5. Mapa de Pernambuco.....	209
Figura 6. Mapa da Região Metropolitana de Recife.....	209
Figura 7. Categorias das atividades na língua oral	223
Figura 8. Ponto convergente da Tese	224
Figura 9. Manual do Educador – Coleção Tempo de Aprender.....	273

INTRODUÇÃO ou um caminho que se abre

Estudos acerca da concepção de língua advindos da grande virada da pragmática, a partir da segunda metade do século XX, com Humboldt, Wittgenstein e Austin, trouxeram para o bojo das discussões a noção de língua sob a perspectiva da interação, ou seja, passaram a entender a língua como **lugar de interação** que proporciona aos componentes de uma sociedade “a prática de diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes” (Koch, 2003, p.7-8).

Outro fator não menos importante refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento oficial, tomados como norte para a orientação do ensino de língua, os quais têm contribuído para uma reflexão a esse respeito, uma vez que funcionam como elemento orientador das práticas pedagógicas que veem a língua como interação e, dessa forma, têm apontado caminhos sobre os quais o ensino de língua, visto sob essa perspectiva, deve ser encaminhado. Não tem sido diferente, quando nos reportamos ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que toma os PCNs, também como subsídio, para estabelecer critérios sobre os quais os livros didáticos devem ser avaliados.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), vamos nos deparar também com uma Proposta Curricular direcionada ao segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), organizada pelo Ministério de Educação que, em linhas gerais, tomou como base os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, mas considerando as especificidades dos jovens e adultos, bem como o que caracteriza essa modalidade de ensino, para orientar as práticas pedagógicas desse segmento. Primeiramente, vale ressaltar que coube a COEJA – Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação a organização dessa proposta Curricular, com objetivo de fornecer subsídios ao processo de reorientação curricular às secretarias estaduais e municipais e também as instituições que atendem ao público do EJA.

Assim sendo, a referida proposta tem sido adotada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e, por conta disso, se constituído em elemento de debates e de reflexões. Dentro dessa perspectiva, entendemos que a existência de uma Proposta Curricular direcionada especificamente para a EJA tratará de questões que também sejam específicas desse segmento de ensino e tomará como princípio a concepção de língua sob o prisma da interação, já que tem como referência o que está posto pelos PCNs. Por consequência,

entendemos também que esses mesmos princípios devam subsidiar os livros didáticos de Língua Portuguesa, voltados para a EJA, no âmbito da promoção e desenvolvimento da língua falada, ou seja, em que esses livros contribuem para que o estudante desenvolva suas competências comunicativa e argumentativa na esfera da modalidade oral da língua. Nessa perspectiva, é imprescindível que o tomemos como objeto de estudo, já que a pesquisa realizada por aqueles que organizaram a Proposta Curricular desse segmento demonstra que “47, 82% dos professores entrevistados usam exclusivamente o livro didático em suas aulas, ou cópia de textos (57,65%)” (Brasil, 2002, p.70).

O objeto de estudo se revela

O livro didático tem despontado no cenário nacional como elemento para o qual converge uma grande gama de estudiosos em perspectivas históricas, didáticas, de conteúdo, ideológicas, de políticas públicas, dentre outros e, nesse sentido, tem sido tomado como objeto de reiteradas pesquisas também voltadas para o livro didático na modalidade da EJA, no âmbito de políticas públicas, ideológico, didático, mas esses estudos não trazem uma especificidade na abordagem do currículo de Língua portuguesa na modalidade oral da língua. Importa observar que a concepção de língua como sinônimo de interação, deslocada da visão estruturalista saussuriana, que privilegiava sua estrutura, enxergando-a como algo abstrato e homogêneo, oferece sua parcela de contribuição e tem norteado as pesquisas em torno do Livro Didático de Português (LDP). É por esse prisma que os livros didáticos vêm se ajustando, paulatinamente, para melhorar em qualidade.

Notadamente, tomar como eixo norteador a concepção de língua como sinônimo de interação vale pressupor a visão de um sujeito interativo atuante, que se encontra imerso em um contexto social, que precisa ser considerado. Depreende-se daí que deve se projetar para o LDP a visão de um sujeito enunciativo, que precisa ser considerado e ser contemplado através do ensino de língua que para isso colabore, visto que é através da linguagem que interagimos, e esta funciona como elemento de interação.

A linguagem não é só um veículo condutor que leva os diversos elementos de uma sociedade a ter acesso à informação, mas é também forma de agir, de se expressar, pela qual o locutor age sobre o interlocutor, transmite opiniões, ideias, partilha pensamentos, experiências de mundo, enfim, interage com sujeitos. Assim, observamos a concepção de linguagem centrada no uso, entendendo-a como prática social (Benveniste, 1976/2005, 2006; Bakhtin e Volochinov, 1929/2006).

Com o advento da Sociolinguística, no final da década de sessenta, firmou-se a concepção de que existe uma relação peculiar entre língua e sociedade. Labov (2008) estudou a fundamentação dessa relação, juntamente a um modelo de análise que visava à possibilidade de se sistematizar a variação existente na língua. Segundo Travaglia (2003), a língua possui agentes internos - a variação é, de certa forma, regada por uma gramática interior da língua – e externos – geográficos, sociocultural e contextuais. Dessa forma, a língua é concebida como um instrumento social de comunicação, e que varia de acordo com a sociedade que a usa.

No que tange ao livro didático de Língua Portuguesa, Rangel (2005, p. 19) nos adverte que este “precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes ‘gramáticas’ de uma mesma língua etc.”, fruto da concepção de língua que não a enxerga mais como sendo abstrata, homogênea, e que descarta o falante do seu contexto de fala, mas a percebe pelo prisma da enunciação (Benveniste, 1976/2005, 2006; Bakhtin e Volochinov, 1929/2006).

Nessa perspectiva, entendemos que a língua, vista sob o prisma da interação verbal, tal como nos acenam Bakhtin e Volochinov (1929/2006, p. 26), “a enunciação é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”, implica considerar o contexto social que o indivíduo está circunscrito e, nesse contexto, a interação empreendida pelos falantes. Ao compreender a língua sob esse enfoque, percebemos que a interlocução verbal é, pois, o espaço para a produção da linguagem e também da constituição dos sujeitos.

Nesse sentido, Geraldi (1997) afirma que isso nos leva admitir que, do ponto de vista sociológico, a língua não pode ser entendida como sistema do qual o sujeito possa lançar mão de acordo com as suas necessidades no momento em que interage, mas que o sujeito a re-constrói, que o sujeito se constitui na medida em que interage com seus pares, e as interações não ocorrem fora de espaço social e histórico, mas se torna possível nos limites de uma determinada formação social, passível de interferências que esta lhe impõe, pois o pensamento do falante se torna real para os ouvintes e vice-versa, em uma interação de sujeitos ativos, assim, “Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta”, tal como reitera Bakhtin (2002, p.120).

Entender a língua por esse enfoque pressupõe compreender que seu ensino seja canalizado para o uso social que dela fazemos. E nesse sentido, o livro didático se coloca

como objeto de investigação posto que “constitui um elemento de comunicação verbal.” (Bakhtin e Volochinov, 2006, p. 127). Afinal, se o sujeito se constitui por meio da linguagem numa relação de interação e o livro representa um dos elementos da comunicação verbal na proporção em que este é usado como recurso para o ensino de língua, muitas vezes, o único para o qual recorre tanto o professor como o aluno, de que forma as atividades da modalidade oral propostas pelos autores dos LDPs colaboram para o desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa desse sujeito (Perrenoud, 1999); Coste, 1997; Baltar, 2004; Scherre, 2005; Bortoni-Ricardo, 2005; Koch, 1992, 2000; Citelli, 1994)?

Por sua vez, Batista (1999), ao realizar pesquisa sobre os livros didáticos dos anos 60 e 70, deu conta de que as atividades neles propostas esboçavam comandos do tipo “Faça agora o exercício”, “Pergunte ao professor”, “Leia o texto”, “Discuta com os colegas” etc. Observando por esse ângulo, estes livros não fomentavam a competência comunicativa dos sujeitos, tendo em vista que não favoreciam a criação de um espaço para reflexão do uso da língua em contextos diversos. Pensando dessa forma, cabe-nos a indagação: estariam esses sujeitos capazes de fazer o uso da linguagem na modalidade oral em diferentes contextos no meio social?

Sob esse enfoque, o nosso objeto de estudo, o LDP EJA, ganha corpo e pede passagem. Estamos consciente que este não tem se constituído, ainda, objeto de estudo de boa parte dos pesquisadores, considerando o trabalho com a linguagem oral, através de metodologias de ensino diversificadas, como a de reflexão sobre as complexidades da oralidade e noção de fala e escrita (Havelock, 1994; Ong, 1986; Cook-Gumperz, 1981; Olson, 1995; Marcuschi, 2003).

Então, considerando que ao ensino de língua deveria estar subjacente o objetivo da inserção social do indivíduo dentro de numa sociedade marcada pelo uso da oralidade e da escrita, resta-nos saber de que forma as atividades propostas na modalidade oral e suas variedades linguísticas pelo livro didático dirigido a EJA tornam esse público envolvido mais proficiente em suas produções discursivas e, neste sentido, se aponta ou não para a promoção da inclusão na sociedade como sujeitos com competências comunicativa e argumentativa plenamente desenvolvidas. Seguramente, e não menos importante, entendemos ser necessário atentarmos para as especificidades desse público e, num breve recorte, trazermos à tona um pouco da história dessa modalidade de ensino (Beisiegel, 2004; Paiva, 1987; Haddad e Di Pietro, 2000; Lemme, 2005; Fávero, 2009; Gandini, 1995; Romão, 2000; Cunha, 1999; Moehlecke, 2009; Oliveira, 2009; Rummert e Ventura, 2007).

Nesse sentido, reiteramos que, ao nos debruçarmos sobre o nosso objeto de estudo, o livro didático, partiremos de uma concepção de que a língua falada é uma maneira pela qual os indivíduos, fazendo uso social dela, podem alcançar maior mobilidade no mundo em que vivem, ou seja, quando falamos, concedemos ao outro um conjunto de informações que vai além dos conteúdos os quais estamos tentando transmitir, como nossa identidade social – variações linguísticas de região e de grupo social – assim como sobre nossas diversas “competências ao nos comunicarmos com pessoas/público diferentes em situações distintas: como falamos em público, como nos comportamos em uma conversa de grupo, como interagimos com nosso parceiro de conversa, p.e., de modo a deixá-lo falar ou não etc.” (Bentes, 2010, p. 132).

Assim, nosso interesse recai em como o livro didático apresenta propostas didáticas de atividades com a língua falada para o trabalho em sala de aula (Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010; Dolz, 2004; Marcuschi, 2002; Rojo, 2004), com observância sobre a produção discursiva oral, partindo, em um primeiro momento, da complexidade que é a fala garantida tanto pelo modo como são pronunciados certos sons (segmentos) como também pela forma como o fluxo da fala (suprasegmento – pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo, velocidade da fala) é produzido (Hilgert, 2006; Possenti, 2003; Marcuschi, 2007; Castilho, 2003; Risso, Silva e Urbano, 2002; Urbano, 1999).

Já em um segundo momento, outra complexidade referente a oralidade refere-se a um conjunto de linguagens que compete ao mesmo tempo em que falamos (Matêncio, 2001; Fávero et. al ,2005; Marcuschi, 1996, 2003, 2005; Rojo & Cordeiro, 2004; Rojo, 2001b; Dolz, Schneuwly e Haller, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010; Schneuwly, 2010; Castilho, 1986), tais como: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar, visto que “tomar a palavra encontra-se em íntima relação com o corpo”, conforme ressaltam Dolz; Schneuwly & Haller (2010, p.159).

Ao focar nosso olhar nestas outras linguagens, propomos uma compreensão da oralidade que ultrapassa a ideia de que esta seja tão só “um conjunto de práticas que tem por objetivo maior a transmissão de informações pelo meio sonoro”, (Bentes, 2010, p. 134), pois considerar a modalidade oral é, também, “considerar a *percepção visual* que se tem do outro e que o outro tem de nós”.

Nesse cenário, vai se desenhando o arcabouço dessa pesquisa, com vistas a investigar as propostas de atividades pautadas na modalidade oral da língua, para estudantes da EJA, segundo segmento, levando em consideração que a língua é concebida sob o foco da

interação, com suas variedades, contemplando os eixos das produções discursivas orais, estabelecendo a relação com o que propõem os PCNs e a Proposta Curricular da EJA elaborados e disponibilizados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para esse segmento, para verificar como essas propostas de atividades contribuem com a prática social, em instâncias públicas e formais, em uma realização fluente e eficaz no uso dos textos orais de natureza comunicativa e argumentativa que possibilitem a inserção no mundo letrado em que vivem nossos jovens e adultos.

Assim sendo, trata-se de uma pesquisa de investigação mista qualitativa e quantitativa (Minayo, 1994; Ortí, 1994; Goode e Hatt, 1969; Bauer; Gaskell e Allum; 2014; Godoy, 1995; André, 1995), de natureza exploratória e descritiva (Gil, 1999; Marconi & Lakatos, 2011), com uma pesquisa de campo, em que foi realizado o levantamento teórico e documental e a composição de um *corpus* (Aarts, 1991; Chareaudeau, 1992; Bauer e Aarts, 2008) composto por atividades propostas na língua oral do livro didático de Língua Portuguesa da EJA, segundo segmento. Para efeitos de triangulação (Greene, 1989; Jick, 1979; Patton, 1990) com o material coletado, foi realizada uma entrevista com professores da EJA e uma pesquisa de observação não participante, para realizar a interpretação dos dados com enfoque na análise de conteúdo (Bardin, 2011).

A pergunta de Partida

Nesse contexto, a pergunta de partida que orientou o desenvolvimento da realização desse estudo está expressa da seguinte forma: De que forma as propostas de atividades no LDP, na modalidade oral, apresentam-se em consonância com o atual paradigma de linguagem, na perspectiva teórico-metodológica, de modo que os professores mobilizem seus conhecimentos e estratégias no trabalho com as categorias de uso da língua oral para o desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa do público de EJA?

Os objetivos da pesquisa

Em consonância com o exposto, são elencados os seguintes objetivos para conduzir essa pesquisa:

- Analisar as propostas de atividades do LDP, enfocando a língua falada em situações de contexto em instância pública e se essas atividades incentivam e promovem o desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa;

- Analisar como os LDP lidam com a variação linguística na fala, se apresenta a variedade padrão pertinente à fala ou trata a fala como modalidade mais espontânea, bem como a variação linguística dialetal e de registro;
- Verificar como os LDP apresentam as atividades para trabalhar com a língua falada, como: elementos não-verbais – postura corporal, a gestualidade, a expressão facial e o direcionamento do olhar; prosódicos – elocução com fluência; e aspectos suprasegmentados da fala (pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala);
- Analisar as atividades propostas para o desenvolvimento da argumentação, com a utilização de modalizadores, operadores argumentativos e seleção lexical na modalidade oral da língua;
- Comparar as propostas de atividades na modalidade oral apresentada no LDP, com as orientações teórico-metodológicas dos PCNs e da Proposta Curricular da EJA e a metodologia utilizada por professores da EJA, segundo segmento, para o trabalho com a língua falada como objeto de ensino.

Assim, partindo desses elementos, ancorados e orientados por uma metodologia mista de investigação integrada nesse estudo, deu-se início efetivamente a pesquisa, conforme expressos nos capítulos demonstrados a seguir.

A Organização do Estudo

Para organizar este trabalho, considerou-se pertinente estruturá-lo em duas partes, sendo a primeira referente ao enquadramento teórico e documental, dividido em quatro capítulos, enquanto a segunda, na sequência, reporta-se a investigação empírica, comportando dois capítulos.

O **Capítulo I** versa sobre a Teoria da Enunciação, nas perspectivas, primeiramente, de Benveniste (1976/2005,2006) em que trata do aspecto enunciativo da realização e da semantização vocal da língua, do aspecto do quadro formal de atualização da enunciação, como: o ato, a situação e instrumentos de realização da enunciação. Em continuidade, os estudos de Bakhtin (2002) e Bakhtin e Volochinov (1929/2006) acerca de enunciação sob o enfoque do Dialogismo (Charaudeau e Maingueneau, 2004), bem como o tratamento da enunciação e do enunciado e peculiaridades, como: entonação, corpo e voz (Dahlet, 2005; Ong, 1987).

O **Capítulo II** aborda a Fala e a Escrita sob o ponto de vista de Havelock (1995, 1995), Ong (1986), Olson (1991, 1994), Cook-Gumperz (1981) tratando a relação dessas modalidades em uma perspectiva histórica e destacando suas especificidades. É relevante observar a relação estabelecida entre essas modalidades em uma certa relativização na perspectiva de um *continuum*, descartando a possibilidade de uma dicotomia (Koch, 1997; Ochs, 1979; Chafe, 1982; Marcuschi, 1995, 2001, 2002, 2003; Godoy, 1977; Kerbrat-Oreccioni, 1990). Traz também um item com Características da Oralidade (Hilgert, 2006; Andrade, 1997; Possenti, 2003; Castilho, 2003; Marcuschi, 2007). Trata dos múltiplos aspectos da língua oral, como: conversação ou diálogo, discussão argumentativa, debate, entrevista, exposição oral, dramatização, leitura em voz alta (Schneuwly, 2010; Dolz, Schneuwly & Di Pietro, 2010).

O **Capítulo III** se ocupa com o tratamento da língua oral como objeto de ensino, de acordo com autores, tratando de uma didática e metodologias próprias para essa concepção de ensino, como Matêncio (2001), Fávero et. al (2002), Marcuschi (2002; 2003), Rojo (2001, 2010), Dolz, Schneuwly & Haller, 2010), assim como a utilização de gêneros orais no ensino de língua materna, trazendo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998). Aborda-se também a noção de competências, em particular, comunicativa e argumentativa (Scherre, 2005; Dolz e Schneuwly, 2010; Baltar, 2004; Coste, 1997; Neves, 1997; Travaglia, 2003; Leffa, 1998; Citelli, 1994; Koch, 2000) e as contribuições dos estudos sociolinguísticos para o ensino de língua materna (Labov, 2008; Scherre, 1996; Tarallo, 2005; Monteagudo, 2011; Castilho, 1985; Marcuschi, 2003; Travaglia, 2003; Halliday, McIntosh e Stevens, 1974; Bagno, 2003, Gnerre, 1998).

O **Capítulo IV** faz um levantamento do contexto histórico, de forma panorâmica, do livro didático da EJA, na perspectiva de Fávero (1984, 2007), Biesiegel (1984, 1999, 2004), Paiva (1987), Mello (2010), Gadotti (1989), Funari (2008), Haddad e Di Pietro (1994); a apresentação das orientações dos PCNs (1998) e da Proposta Curricular da EJA, além de uma breve contextualização do percurso histórico da EJA no cenário brasileiro.

O **Capítulo V** apresenta e discute a metodologia do estudo, tratando da caracterização metodológica em um posicionamento de metodologia mista, qualitativa e quantitativa, abrangendo a pergunta de partida, hipóteses, objetivos, procedimentos metodológicos; apresenta o *corpus* da pesquisa, a técnica de coleta de dados, além da definição da categorização das atividades presentes no livro didático analisado.

O **Capítulo VI** corresponde a análise e discussão dos resultados das propostas de atividades na modalidade oral da língua presentes no livro didático de Língua portuguesa da EJA. Em seguida, apresenta e discute os resultados dos dados coletados por meio da entrevista com as professoras envolvidas, bem como da pesquisa de observação não participante.

Por fim, seguem-se a **Conclusão**, destacando o resultado das hipóteses e apontando dados relevantes a serem considerados como indicadores de possíveis mudanças; as **Referências bibliográficas**; e os **Apêndices**, ordenados pelo guião da entrevista, roteiro da entrevista, transcrição das entrevistas e modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que confere a cessão dos direitos ao uso dos dados coletados referentes à entrevista e à técnica de observação não participante.

Esta produção textual do tipo expositivo-argumentativo acata as normas da American Psychological Association (APA, 2001), as Normas para elaboração e apresentação de Teses de Doutorado (ULHT, Despacho 30/2014) e se vale do Acordo ortográfico firmado em 1990 entre os países de Língua Portuguesa.

PARTE I.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I.

LINGUAGEM EM AÇÃO: EM BUSCA DE CONCEITOS PARA ENUNCIÇÃO DA/NA FALA

A proposta de se abordar um estudo focado na interação em sua modalidade oral da língua evoca uma série de questionamentos, levando em conta o que está em foco é um sujeito que fala, mas não se limita a só isso. Há um mais além da fala. Além da sonoridade, há o contexto/lugar de onde o sujeito interage, a enunciação para além da forma e expressões corporais. Pressupõe, aqui, um sujeito da enunciação e fala entrelaçados em uma ligação única e singular em que franqueia o encontro consigo mesmo, levando o homem a projetar-se na incomparável aventura de dizer-se, de contar-se, de ler e de interpretar o mundo. Busca-se, por um lado, pela Teoria da Enunciação de Benveniste, o que as questões referentes à intersubjetividade poderão mostrar desse sujeito na interação, por outro, Bakhtin e Volochinov com a noção do subjetivismo idealista, o ato de fala e o sujeito em ação.

É importante assinalar que a fala que retorna entre os sujeitos no instante da interação é a fala que tem a ver com a subjetividade da linguagem, na qual sujeito e fala colocam em destaque o singular, o irrepetível, sobrepondo, nesse patamar, a enunciação. Cabe, então, evidenciar que a fala que será tratada sugere um espaço teórico capaz de contemplar a singularidade peculiar de cada sujeito no processo enunciativo. Assim, espera-se que as propostas de atividades apresentadas no livro didático da EJA assumam esse posicionamento teórico, por conseguinte, metodológico, e contemplem com situações de uso da língua em contextos sociais, preparando o sujeito enunciador com eficiência em seu discurso.

1. A Linguística da Enunciação

De acordo com a proposta aqui delineada, os caminhos seguem rumos que relacionam uma fala que diz do sujeito, do irrepetível, da singularidade, do sujeito em relação com o seu meio, remetendo, assim, a enunciação como verdadeiro lugar da fala. Vincular-se a um lugar teórico demonstra uma atitude que traz comprometimento nas concepções adotadas, com isso, recomenda-se a importância de esclarecer essa decisão. É necessário entender a relação do objeto estudado, a fala, com as especificidades desenvolvidas acerca da Enunciação e o que permite para essa tese associar-se a esses estudos que envolvem algumas concepções da denominada Teoria da Enunciação, com enfoque em duas vertentes.

No patamar teórico não se vislumbra uma homogeneidade de aceção e a Teoria da Enunciação se insere nessa perspectiva. Várias são as teorias sob o amparo desse rótulo¹ que

¹ Paveau & Sarfati (2006, p. 173-190); Flores (2005, p. 15-73) listam diversos autores que se empenharam a estudar a semântica da língua, tais como: Bally apontou para a transitoriedade e à incompletude do sistema

impossibilita considerar que há uma teoria da enunciação. Reportando-se a essa diversidade, Teixeira e Flores (1995) entendem que a teoria da enunciação:

“É como se conhece o conjunto de trabalhos que estuda os fatores e atos que comprovam a produção de um enunciado. Refletindo sobre questões de interlocução, intersubjetividade, tempo e lugar, essas teorias buscam preencher as lacunas da linguística pelo argumento de que o estudo semântico dos enunciados é insuficiente quando não se leva em conta a enunciação” (Teixeira e Flores, 1995, p. 20).

Isso significa que há uma característica comum e marcante nessas teorias, pois que estas engendram uma cena enunciativa. Nessa perspectiva, Flores & teixeira(2005) asseguram a existência de uma linguística da enunciação passível de associar todas as teorias que abordam a enunciação, preocupando-se, sobremaneira, com a semântica da língua, visto que “a linguística da enunciação vê os fenômenos que estuda, sejam eles de natureza sintática, morfológica ou de qualquer outra, do ponto de vista do seu sentido” (p. 57). Também Paveau & Sarfati (2006, p. 173) reforçam que “As linguísticas enunciativas têm por fundamento comum uma crítica à linguística da língua e um desejo de estudar os fatos de ‘fala’: a produção de enunciados por locutores na situação real de comunicação”.

Entende-se, assim, que a linguística da enunciação nos estudos da linguagem está voltada para a relação entre linguagem em uso e sujeito. Rompe os limites da linguística da língua, ampliando as relações da língua como linguagem assumida por um sujeito. É nesse contexto que serão abordadas as contribuições de Emile Benveniste (1976/2005; 2006) e Mikhail Bakhtin e Valenti Volochinov (1929/2006) para a Teoria da Enunciação, mais pelas credenciais dos estudos desses autores, o que, para o primeiro em que se encontra o conceito original e canônico de enunciação: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1976/2006, p. 82); enquanto para o segundo, conforme Flores & Teixeira (2005, p. 45), a enunciação é concebida como “centro de referência do sentido dos fenômenos linguísticos, vendo-a como evento, sempre renovado, pelo qual o locutor se institui na interação viva com vozes sociais”. Assim, para Bakhtin e Volochinov, a interação, concebida como uma relação de alteridade, a qual, fundamentalmente, o “eu” se constitui pelo reconhecimento do “tu”.

linguístico, além do *dictum e modus* no quadro da estilística; Jakobson abordou as funções da linguagem e os *shifters* no escopo da Teoria da Comunicação; Benveniste defendeu os indicadores de subjetividade e o aparelho formal da enunciação; Bakhtin asseverou que um signo não existe senão em seu funcionamento social, a materialidade e a idealidade formam um todo no processo dialógico; Ducrot estudou a polifonia integrada à concepção da argumentação na língua; Authier-Revuz abordou as não-coincidências do dizer pertinentes ao campo da enunciação e da metalinguagem; Orecchioni tratou das formas da subjetividade da linguagem e Culioli defendeu a atividade de linguagem e seu funcionamento através de configurações específicas. Destes, Bally, Benveniste e Culioli foram gramáticos formados no campo estruturalista.

O senso comum mostra que para saber língua, basta ser dela falante. Contudo, há um abismo entre falar e de ‘saber sobre a língua’. Sob essa perspectiva, Perini (2002) assegura que saber falar não pressupõe dominar metalinguagem. É nesse patamar que surge o papel da escola, o falar na escola e para além dela. Assim, pressupõe-se que “uma visão enunciativa do fazer com a língua em ambiente escolar proporcionaria nova abordagem de fenômenos relativos ao texto, à leitura, às formas da língua e principalmente ao sentido” (Flores; Endruweit, 2004, p.87).

Nesse prisma, a Enunciação demonstra que as categorias de pessoa-espço-tempo ou eu-aqui-agora são constitutivas da língua e que esta, por sua vez, não pode estar dissociada do uso que dela faz o interlocutor. Dessa forma, o foco dessa pesquisa perpassa por uma abordagem enunciativa de língua, linguagem e sujeito em um projeto de dizer e ler o mundo.

2. A Enunciação sob o enfoque de Emile Benveniste

Benveniste emerge no apogeu do Estruturalismo helmsleviano com uma “perspectiva indicial”, ou seja, observa o **homem na língua**, como afirma Dahlet (1997, p. 70), perscruta “o ato de inserção do sujeito falante na língua”. Percebe-se, com isso, um posicionamento epistemológico desse autor sobre a indissociabilidade entre homem e linguagem, uma vez que esta constitui a natureza daquele. O autor corrobora ao afirmar em seu artigo ‘Da Subjetividade na linguagem’ que “Única é a condição do homem na linguagem” (Benveniste, 1976/2005, p.287), ao tratar da presença do homem na língua. Com esse posicionamento, Benveniste inova no seu contexto histórico em que se pregava a imanência na Linguística² ao considerar um estudo teórico-analítico incorporando pela enunciação o entrelaçamento de sujeito, sentido, estrutura e situação.

Torna-se patente a ênfase dada na questão da intersubjetividade, quando o autor faz a passagem do estudo da imanência para o do uso da língua. Nessa travessia, segundo Benveniste, do cenário do antropológico – homem – ao do linguístico – sujeito –, são enleados no ato de enunciar, no entanto, não interpermutáveis na análise e descrição deste, uma vez que o sujeito é a condição formal, linguística, do homem na linguagem. Assim, o sujeito em Benveniste não pode ser concebido enquanto qualquer tipo que seja de “substrato pensante”, vai além, ele é linguístico.

² Trata-se de relacionar as estruturas apenas pelas relações dos termos interiores deste, excluindo toda referência extralinguística.

Nesse quadro, Normand (2006, p.16) observa que o eixo primordial do empreendimento benvenistiano pauta-se em nunca abandonar a língua, em sua matéria significativa, suas estruturas comuns, seu aparelho semiótico, porém fazê-lo de maneira a “conciliar esse gesto saussuriano com a singularidade subjetiva, com a comunicação sempre situada, com o ‘acontecimento inebriante’ que é todo enunciado. Analisar ‘o semântico’: eis a aposta de Benveniste”. Sobre isso, ressalta também Flores & Teixeira (2005, p. 129) que percebem em Benveniste a produção efetiva de “um pensamento absolutamente singular”, e Teixeira (2004a, p. 118), para a qual “ler Benveniste é perceber que atrás da análise pormenorizada da linguagem, encontra-se um ponto de vista filosófico de interesse amplo”.

Conforme as considerações de Benveniste (1976/2005), o que viabiliza a comunicação e, sobretudo, a inovação da língua pela enunciação é a intersubjetividade, ou seja, em face de que é na / pela linguagem que o homem constitui-se como sujeito. Isso significa, em linhas gerais, que a linguagem não é um aparato criado pelo homem para fins de comunicação, pois ela lhe é inerente, está em sua natureza. Nessa perspectiva, não cabe a concepção instrumental de linguagem, é o que demonstra Benveniste (1976/2005) ao refutar em seu artigo ‘Da Subjetividade na linguagem’ esse tipo de concepção de linguagem. Só há sujeito porque há linguagem, sendo estes indissociáveis, pois:

“Na realidade, a comparação da linguagem a um instrumento, e é preciso realmente que seja como um instrumento material para que a comparação seja pelo menos inteligível, deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”(Benveniste, 1976/2005, p.285).

A esfera do discurso é, então, a linguagem disposta em ação por dois sujeitos, sendo esta provida de uma essência imaterial e simbólica, a própria atualização da palavra. O lugar da subjetividade na linguagem desponta para uma polaridade na qual um ‘eu’ demanda o lugar de um ‘tu’ para o qual se remete um enunciado, em uma relação dialética intersubjetiva em que não se engendra um termo sem o outro.

Importa assinalar que os lugares do ‘eu’ e do ‘tu’ são assimétricos na esfera do discurso, sendo permeados pela interpretação de cada uma das partes. A linguagem atua porque um locutor, manifestando-se como sujeito, reporta-se como ‘eu’ em seu discurso. Pode-se afirmar, assim, a subjetividade de que assinala Benveniste (1976/2005, p. 286): “é ‘ego’ que diz *ego*. Encontramos aí o fundamento da ‘subjetividade’ que se determina pelo *status* linguístico da ‘pessoa’”. Nota-se, então, o caráter constitutivo da linguagem, pois, nessa

instância, não é possível instaurar uma oposição entre linguagem e o homem, o que consistiria opor o homem a sua própria natureza, assegura Benveniste quando defende que:

“Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (Benveniste, 1976/2005, p.285).

Dessa forma, o sujeito constitui-se pela especificidade fundamental que é a intersubjetividade um atributo da linguagem, sendo esta uma característica universal de todas as línguas. Nesse prisma, Benveniste retoma os pronomes pessoais a partir da noção de pessoa. O locutor estabelece-se como sujeito enunciando ‘eu’; e, no instante em que o faz, sincronicamente instaura, explícita ou implicitamente, um ‘tu’, que lhe é não só completivo como reversível, para o qual irá dizer sobre um ‘ele’, objeto referido por ‘eu’ e co-referido por ‘tu’ em uma dada esfera discursiva. Logo, o ‘eu’ precisa do ‘tu’ para poder constituir-se como pessoa, para enunciar, gerando uma relação de trocas entre ambos.

Nesse ponto, entram em cena questões pertinentes que tangenciam a concepção de subjetividade, como a divisão de pessoa em ‘pessoa subjetiva’ e de ‘pessoa não-subjetiva’ na enunciação. De acordo com essa questão, Benveniste (1976/2005, p. 288) é enfático em asseverar que “os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para revelação da subjetividade na linguagem”. Nesse ponto, a reversibilidade entre **eu** e **tu** é exposta na **correlação de subjetividade**. Essa reversibilidade não os torna hegemônicos, visto que é sempre **eu** que propõe **tu**, atribuindo ao **eu** uma transcendência em relação ao **tu**. Ainda assim, há uma assimetria entre as duas expressões inviabilizando que sejam tomadas como dois eixos independentes de emissão e de recepção. Dessa forma, é unicamente o ‘eu interior’ ao enunciado e ‘exterior a tu’, sendo, então, a única pessoa de fato subjetiva. Nesse raciocínio, a categoria de pessoa passa a ser estabelecida em termos de subjetividade, além da característica de pessoalidade, denota, também, que a diferença entre pessoa e não-pessoa consiste na natureza da referência que estabelecem.

Benveniste (1976/2005, p. 278) questiona acerca de “qual é a realidade à qual se refere eu ou tu?” e, afirma, em resposta, trata-se de algo muito peculiar que é “uma realidade de discurso”, levando a entender, com isso, como “os atos discretos e cada vez mais únicos pelos quais a língua é atualizada em palavras por um locutor” (op. cit., p. 271). Dessa forma, as formas **eu** e **tu** possuem como referência unicamente a esfera de discurso que os comportam, visto que são únicos a cada enunciação e pertencem a instância pragmática da linguagem. De acordo com esse autor, “eu não tem valor a não ser na instância na qual é

produzido” ou ainda “a forma eu só tem existência linguística no ato de palavras que a profere” (op. cit., p.279). Assim, *eu* e *tu* são signos vazios que se tornam plenos em cada enunciação, que, por sua vez, é única e irrepetível. Abordaremos mais adiante a questão dos pronomes relacionados com a subjetividade do sujeito e a trindade natural pertinentes a estes.

Nessa perspectiva, um dos pontos relevantes apontados como objeto da Teoria da Enunciação e que corresponde eminentemente a temática abordada nessa tese é a fala, em que se produz um enunciado marcado pela enunciação, sendo esta fugaz e irrepetível. No cerne das discussões, o que Benveniste enfatiza é a intersubjetividade, pois a condição para o sujeito existir é ser constituído pelo outro, seu *a priori* é a intersubjetividade, sendo esta a condição para a subjetividade.

Partindo dessa premissa, a posição de sujeito delineada nesse patamar se dá através da intersubjetividade, dependente da reversibilidade entre **eu** e **tu**, que se pode cogitar na categoria linguística de pessoa e que o uso da língua é possibilitado. Para Benveniste, a noção de sujeito está diretamente atrelada à significação, levando a entender que, por meio do aparelho formal da enunciação, o sujeito da enunciação proporciona a significação se atualizar. Essa enunciação intersubjetiva passa a ser constituída através da co-referência dialética com o outro.

Conforme esse autor, a enunciação é um ato único e singular, fomentada quando o locutor se apropria da língua e ao enunciar **eu** constitui-se como sujeito no mesmo instante em que se instaura um **tu** diante dele, tornando-se, assim, possível esse diálogo devido a determinação do espaço e do tempo instituídos em relação ao **eu**.

Referência, então, passa a ser concebida como a interação de um homem com o outro, entre a língua e o homem sem considerar a língua e o mundo. Para Benveniste, as palavras reportam-se sempre ao **eu** e não a realidade, visto que o autor instala a enunciação na língua, portanto, trata-se de referência ao sujeito que enuncia. Na ótica de Benveniste, o homem usa a língua para falar do mundo na condição de sujeito, excluindo a referência ao mundo e delegando a esse sujeito sua articulação e a fugacidade da enunciação. Comunicar é intrínseco ao homem na proporção em que a linguagem o constitui, provendo-o da capacidade de se colocar como sujeito, preconizada por Benveniste como subjetividade. Logo, pode-se afirmar que é o movimento do discurso, ou seja, a enunciação, que recria indefinidamente o sujeito, sendo ele próprio efeito da linguagem.

Subjaz na ótica da Teoria da Enunciação que o sujeito não é o seu objeto, mas, sim, a significação e, assim, a teoriza sobre a representação do sujeito na língua, característica essa

que se pode alegar que toda língua é **intersubjetiva**. Sob esse enfoque, há um sujeito afastado e, concomitante, atrelado a uma ausência presente, evidenciada na própria estrutura da língua, por meio do aparelho formal da enunciação que é, segundo Flores (2005, p. 36), “uma espécie de dispositivo que as línguas dispõem para que possam ser enunciadas. Esse aparelho nada mais é que a marcação da subjetividade na estrutura da língua”. O ato por meio do qual se constitui a relação homem-mundo é mediada pela enunciação e somente possível em razão desta. Esse ato provoca a semantização da língua pela conversão desta em discurso³ e “introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (Benveniste, 1976/2006, p. 83). Pode-se inferir, ainda, que o ato enunciativo, em sua ocorrência, enlaça o eixo semiótico ao semântico, justamente no domínio em que o locutor produz a atualização da língua, visto que o aparelho formal apaga no uso a divisão. Dessa forma, a referência vislumbra um estatuto único que é a enunciação em sua evanescência e irrepetibilidade.

Diante disso, o cenário mostra que, de um lado, há a realidade da fugacidade da enunciação gerada por um ato individual de utilização da língua em um determinado tempo/espço, de outro, há um aparelho formal do qual o locutor se apropria executando uma referência nova, logo, irrepetível. Benveniste assegura ser propriedade da linguagem significar. Isso leva a entender que o sujeito na língua, no **ato individual de utilização**, deixa indícios ao falar quando se enuncia para além do que diz no ato da fala.

No texto ‘A forma e o sentido da linguagem’ o autor apresenta um percurso de análise da língua para ir além dela, instalando a célebre dicotomia **semiótico/semântico**, a partir das relações entre **forma** e **sentido** no âmbito da frase. Nesse sentido, o que muda de uma esfera a outra é a perspectiva com a qual se concebe a língua. Diante disso, ao passar da análise da língua em sua função de **significar** – semiótico – para a análise da língua em sua função de **comunicar** – semântica – Benveniste assim se coloca:

“Do semiótico ao semântico há uma mudança radical de perspectiva: todas as noções que passamos em revista retornam, mas e para entrar em relações novas. A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação. O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é senão particular. [...] e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica referência à situação do discurso e à atitude do locutor” (Benveniste, 2006, p.229-230).

³ Nesse caso, não se deve aventar a possibilidade de uma dicotomia, mas uma conexão entre língua-discurso.

Nessa instância, o locutor é a condição primeira da enunciação. A preocupação do autor é teorizar particularmente sobre o lugar do locutor na instância que caracteriza a enunciação. Para perceber a enunciação enquanto ato de realização, deve-se levar necessariamente em conta a relação do locutor com a língua, conforme assegura Benveniste,

“Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um *processo de apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (Benveniste, 2006, p. 84, grifo do autor).

Partindo daí, pode-se inferir que a enunciação é precisamente o resultado da relação do locutor com a língua, relação essa que abrange um **processo de apropriação** e que se manifesta em forma de ato. Logo, passa a ser concebida, simultaneamente, como um **processo** e um **ato**. Enquanto isso, o lugar da **apropriação** é assumido como o lugar de valer-se de algo próprio para um uso, na medida em que apropriar-se do ‘aparelho formal da língua’ traduz-se em torná-lo próprio ao seu próprio emprego, torná-lo particular do locutor na relação a cada vez única deste com a língua.

É nesse último trabalho que Benveniste pontua os três principais ‘aspectos da enunciação’ em ‘O Aparelho Formal da Enunciação’ (2006), como: (i) a realização vocal da língua; (ii) a semantização da língua; e (iii) o quadro formal de atualização da enunciação. Veremos, a seguir, mais especificamente, como esses aspectos e suas características dialogam entre si e expressam noções da teoria enunciativa benvenistiana. Essa perspectiva postulada pelo linguista vem direcionar a linha de concepção adotada para essa pesquisa de modo a analisar as atividades na modalidade oral da língua como objeto de estudo nos livros didáticos.

2.1. Aspecto enunciativo da realização vocal da língua

Para Benveniste (2006, p. 82) esse aspecto da enunciação é “o mais imediatamente perceptível e o mais direto”. Com efeito, a realização fônica é o caminho mais direto à língua, o que leva a perceber de imediato no seu uso, o portador que conduz o sentido de cada enunciação de um parceiro a outro na esfera do discurso. O destaque aqui é dado ao estatuto oral da enunciação, o que gera, no mínimo, dois entraves.

Por um lado, analisar a enunciação do ponto de vista de sua realização vocal acarreta em incorporar, na análise, as duas naturezas diferentes do mesmo fenômeno: a natureza **física**

e a natureza **linguística**, visto que a linguagem é, conforme assevera Benveniste em ‘Vista D’olhos’ (2005, p.30), “uma entidade de dupla face”, pois:

“A linguagem é um sistema simbólico especial organizado em **dois planos**. De um lado é um fato **físico**: utiliza a mediação do **aparelho vocal** para produzir-se, do **aparelho auditivo** para ser percebida. Sob esse **aspecto material** presta-se à observação, à descrição e ao registro. De outro lado, é uma **estrutura imaterial**, comunicação de significados, substituindo os acontecimentos ou as experiências pela sua “evocação”” (Benveniste, 2005, p.30, grifos nossos).

Dessa forma, a questão basilar centra-se em como se articulam estes dois planos, além de verificar como a materialidade vocal configura a enunciação, no mesmo instante, a partir de um estatuto particular, concebida enquanto **som**, uma vez que “para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos novamente” (2006, p. 82-83), e a partir de um estatuto mais estável, concebida enquanto **forma sonora** que constitui o sistema linguístico. Com isso, presume-se que a condição da análise enunciativa da manifestação vocal da língua, esta se constituindo como um elemento suprasegmental da linguagem, não deve ser realizada sem considerar aliada aos seus elementos segmentais. Ou seja, discutir o âmbito vocal da língua, em uma perspectiva enunciativa, acarreta em associá-lo aos demais níveis de análise da língua, buscando analisar como se configura essa relação entre os níveis, como eles interagem na produção de sentido, e o que essa relação desvela acerca do papel do locutor o funcionamento da língua.

Benveniste destaca, de uma forma indireta, a dimensão fônica da enunciação ao abordar acerca das funções sintáticas da língua. Assim, quando o autor destaca a ‘interrogação’, afirma que “Todas as formas lexicais e sintáticas da interrogação, partículas pronomes, sequência, **entonação**, etc., derivam deste aspecto da enunciação” (op. cit., p.86. Grifo nosso). Além disso, sobre a função sintática da “asserção”, o linguista assevera que “Em seu rodeio sintático, como em sua **entonação**, a asserção visa a comunicar uma certeza, ela é a manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação” (idem. Grifo nosso). Desse modo, se a análise da enunciação a partir da perspectiva sintática pressupõe a contemplação conjunta dos diversos níveis de análise da língua, dentre estes o da “entonação”, componente de caráter fônico, assim também acontece no inverso, ou seja, a análise da enunciação a partir da perspectiva da produção vocal da língua pressupõe uma interação entre os níveis de análise. Nesse quadro, parece consenso, levando em conta a interdependência entre os níveis linguísticos na análise da enunciação, que se deve considerar, no estudo da perspectiva vocal da enunciação, as relações ‘sintático-prosódico-enunciativas’ que se instauram a cada instância de uso da língua.

Assim, o linguista destaca que a singularidade da realização fônica procede da enunciação, na proporção em que a variedade das situações em que esta é gerada – que implica desde o estabelecimento de pessoa, de tempo e de espaço cada vez de forma singular, até variações prosódicas, entonações, dentre outras – impossibilita que o mesmo som seja semelhantemente repetido pelo mesmo locutor. Contudo, no decorrer dos seus estudos, Benveniste não se preocupou em analisar especificamente esses sons, no entanto, as particularidades provenientes da **enunciação fônica** irão concorrer para o autor teorizar acerca das modalidades de enunciação: **a enunciação falada** e **a enunciação escrita**.

Com isso, pode-se considerar, além da particularidade de a enunciação perpassar todos os níveis de análise, a correlação entre os **aspectos da enunciação**, uma vez que a produção vocal possa se realizar torna-se fundamental que o locutor aproprie-se do aparelho formal da língua e o atualize no momento da sua enunciação transformando a língua em discurso através da semantização, sendo, pois, a semantização da língua e o campo formal da efetivação da enunciação os outros dois **aspectos** do notável processo da enunciação. Diante disso, no mesmo instante em que cada **aspecto** coloca em destaque as particularidades referentes ao próprio **aspecto**, requer e pressupõe os demais para a sua efetuação.

Ao destacar que a linguagem, como evento físico, precisa do intermédio dos aparelhos vocal e auditivo para ser elaborada e percebida, para que, a partir disso, poder verificá-la, descrevê-la e, além disso, registrá-la – supõe-se aqui a perspectiva de gravação ou mesmo de transcrição – a **fala** é estabelecida como produção primeira da linguagem. O próprio Benveniste defende que os sons emitidos e identificados decorrem de atos individuais que “o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala” (Benveniste, 2006, p. 82). Entretanto, vale ressaltar que nem sempre as ocorrências do termo **fala** reportam à manifestação vocal da língua. A **fala** pode ser compreendida, sob um enfoque mais amplo, como a realização da língua em discurso, seja na modalidade falada ou na modalidade escrita, assim como também pode ser compreendida, em um enfoque mais restrito, como prática da realização vocal do discurso, opondo-se à modalidade da produção escrita.

No que concerne ao aspecto físico da linguagem, há expressões que se repetem no decorrer dos artigos do linguista, que aludem a essa particularidade vocal da linguagem, como ‘ouvinte, ouvir, aquele que ouve, forma sonora, proferir⁴, pronunciar⁵’ etc., fato esse que pode

⁴ Proferir: “1. **Dizer oralmente**, pronunciar [...] 2. **Dizer em voz alta** ou fazer publicar, decretar. [...]” (grifos nossos), segundo alguns significados apresentados no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

ser observado, e mais uma vez recorremos aqui ao trecho de ‘Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística’ (Benveniste, 2005, p. 26) como exemplo: “**Aquele que fala** faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. **Aquele que o ouve** apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido.” Quando o autor menciona o termo **aquele que o ouve**, o termo **aquele que fala** passa a se reportar àquele que utiliza o aparelho vocal da língua para realizar a língua. Com isso, Benveniste argumenta com propriedade ímpar que a realização do discurso possui uma dupla atribuição: “para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade.”

Tal raciocínio implica dizer que o linguista associa a produção vocal da língua ao ato de enunciar. Em seus estudos, notadamente os aspectos da enunciação – a semantização, o aspecto formal de sua realização, com destaque para o ato, a situação e os instrumentos, com o estabelecimento de pessoa, tempo e espaço, a título de exemplo – são concebidos como possíveis pelo **falar**, com destaque para o seu **aspecto vocal**. No artigo ‘O Aparelho Formal da Enunciação’, Benveniste salienta que, quando o locutor, através do ato enunciativo individual, apropria-se da língua e faz uso desta para enunciar seu posicionamento, essa língua é “efetuada em uma instância do discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e suscita uma outra enunciação de retorno.” (Benveniste, 2006, p. 83-84). A realização desse enunciado, nesse contexto sob a **forma sonora**, dispõe em relevo a dimensão vocal da língua, como também destaca o **ouvinte** – implícito ou explícito, real ou imaginado – como aliado fundamental do locutor no diálogo, recurso enunciativo que demanda a **troca linguística**.

No que tange a temática do diálogo, ao aventar acerca das possibilidades de haver diálogo exterior a enunciação ou enunciação sem diálogo, Benveniste assevera que o monólogo pode ser compreendido como uma variação do diálogo que decorre notadamente da enunciação, visto que se refere a “um diálogo interiorizado, formulado em ‘linguagem interior’, entre um eu locutor e um eu ouvinte.” (id., p. 87). Nessa perspectiva, percebe-se claramente a imprescindibilidade de alguém **ouvir** o que **fala** o locutor, considerando que o **ouvinte** seja uma extensão do **eu-locutor**, intensifica a estrutura enunciativa do diálogo e encaminha para o aspecto fônico da língua – ainda que esse diálogo não seja proferido vocalmente, a constituição de **eu-ouvinte** passa a considerar a natureza vocal da linguagem. Com isso, o autor assegura que, algumas vezes, “o eu locutor é o único a falar; o eu ouvinte

⁵ Pronunciar: “1. **Expressar oralmente**; proferir; emitir [...] 7. Rubrica: fonética. Realizar todos os movimentos articulatorios necessários para a **produção de determinado som**; articular, proferir.” Eis alguns significados expressados no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

permanece entretanto presente; sua presença é necessária e suficiente para tornar significativa a enunciação do eu locutor.’ (Benveniste, 2006, p. 87-88).

Consideravelmente, esse falar reporta-se mais para a noção de atualização da língua do que mesmo para a noção de realização vocal da língua. Nesse ponto, presume-se que não há uma dicotomia entre as modalidades da língua, seja falada ou escrita, tendo em vista que a abordagem fundamental nesse processo é fundamentalmente a atualização da língua. Em ‘Estrutura da língua e Estrutura da sociedade’ (2006), Benveniste destaca que:

“[...] Cada um fala a partir de si. Para cada falante o falar emana dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito com respeito a outros [...]. É esta coincidência entre a língua como realidade objetivável, supraindividual, e a produção individual do falar que fundamenta a situação paradoxal da língua com respeito à sociedade. Com efeito, a língua fornece ao falante a estrutura formal de base, que permite o exercício da fala. Ela fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso [...]”. (Benveniste, 2006, p. 101).

Já no artigo ‘Aparelho formal da enunciação’, o linguista teoriza com propriedade sobre o fenômeno da enunciação em geral, ou seja, acerca do ato de apropriação pelo locutor, em que pode ser atualizado tanto pela fala quanto pela escrita. Apesar de o autor ressaltar que “muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação”, além de que “seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita” visto que “esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (id., p. 90). O que se percebe nesse artigo é que há mais elementos que reportam à enunciação falada que à enunciação escrita.

Ao tratar da escrita, Benveniste salienta que se deve considerar a referência de tal maneira que, caso se descreva a implantação do quadro enunciativo nessa modalidade, são fundamentais alguns deslocamentos em determinados conceitos teóricos. O autor traz a questão da categoria tempo, em ‘A linguagem e a experiência humana’ (2006), como exemplo, de como poderia ser diferente trazer essa categoria para o interior de um texto na modalidade escrita diferentemente de abordá-la no discurso na modalidade falada, como demonstra que:

“Aquele que diz “agora, hoje, neste momento” localiza um acontecimento como simultâneo a seu discurso: seu “hoje” pronunciado é necessário e suficiente para que o parceiro o ligue na mesma representação. Mas, separemos “hoje” do discurso que o contém, coloquemo-lo em um texto escrito: “hoje” não é mais então o signo do presente linguístico pois que ele não é mais falado e percebido, e ele não pode mais enviar o leitor a algum dia do tempo crônico, pois que não se identifica com nenhuma data; ele pode ter sido proferido em qualquer dia do calendário e se aplicará indiferentemente a todo dia” (Benveniste, 2006, p. 78).

O autor também faz ressalvas em relação à categoria de pessoa quando esta é subtraída do discurso, na modalidade da enunciação falada, em que era participante ativa, não mais constitui o seu **locutor real**, contudo podendo ser adequada a todo **locutor possível** (id., 2006, p. 78). Já no artigo ‘Os níveis da análise linguística’, Benveniste (2005) alerta para as diversas possibilidades de equivalências dos procedimentos de dissociação na escrita, uma vez que “pode-se encontrar algo de análogo na escrita [...]. Com relação à unidade da palavra escrita, as letras que a compõem, tomadas uma a uma, são apenas segmentos materiais, que não retêm nenhuma porção da unidade.” (op. cit., p. 135). Assim, diante dessas considerações, entende-se que as exemplificações das análises propostas e defendidas nesse artigo fazem referência “a porção de cadeia falada” (id., p. 131), como o próprio autor assevera.

No bojo das considerações apresentadas nos diversos artigos de Benveniste, sobretudo, em ‘O aparelho formal da enunciação’ (2006), não obstante o autor discorrer acerca do ato enunciativo em geral, a enunciação falada é privilegiada, em relação à enunciação escrita, enquanto objeto de teorização, aspecto destacado e observado em estudos realizados por Ono (2007) acerca da perspectiva de enunciação postulada por Benveniste. Há uma ênfase atribuída a produção vocal da língua, cuja tônica se assenta como sendo o primeiro **aspecto** possível de ser analisado no que concerne ao significativo processo da enunciação. Esse **aspecto** encontra-se subjacente em diversos artigos do linguista. Entender esse aspecto da enunciação requer que evoquemos a teoria da enunciação em sua amplitude, visto que não há uso da língua sem locutores e muito menos sem o estabelecimento do quadro formal de atualização dessa atividade da língua.

Diante disso, a concepção de ‘aparelho formal’ apresenta singular relevância teórico-metodológica para a abordagem acerca da enunciação com ênfase, aqui, em nosso estudo, para a fala nas atividades do livro didático. Importa observar nesse contexto que o funcionamento da língua configura-se pela natureza da irrepetibilidade e pela singularidade, em decorrência da instauração do próprio aspecto formal da enunciação, uma vez que pessoa, tempo e espaço, na sua singularidade, associando-se com todos os componentes integrantes do aparelho formal, realizam a cada instância de uso da língua saberes novos.

Ao afirmar que é possível verificar na língua sua “função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas”, Benveniste (2006, p. 229) deixa patente que é materializada em textos que a língua socializa a informação, divulga a experiência, impõe a adesão, fomenta a resposta, suplica, constrange, ou seja, a língua, através dos textos, sistematiza a vida dos sujeitos, supondo não haver fronteiras entre se é o

homem que faz parte da língua ou a língua que faz parte do homem. É nessa perspectiva que serão observadas as propostas de atividades presentes no LDP EJA.

3. A Enunciação sob o enfoque de Mikhail Bakhtin e Valenti Volochínov

Dentre as diversas orientações das ideias do Círculo de Bakhtin, elegemos a crítica que Bakhtin e Volochínov (1929/2006) proferiram às duas correntes importantes do pensamento filosófico-linguístico na época, por um lado, como primeira orientação, denominaram de ‘subjativismo idealista’, por outro, ‘objetivismo abstrato’, como segunda orientação.

Sob esse raciocínio, Bakhtin e Volochínov (1929/2006, p. 72) defendem que o subjativismo idealista compreende tão somente o ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua. No que concerne à primeira orientação, a língua constitui-se em um fluxo contínuo, de forma que, nada é estável, nada preserva sua identidade. Nesse cenário, as leis da constituição linguística são as leis da psicologia individual, devendo ser exploradas e estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Desvendar o fenômeno linguístico sob esse enfoque é restringi-lo a criação individual e a observação do linguista possui um “caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada” (Bakhtin e Volochínov, 1929/2006, p. 72). Esses estudiosos apresentam as concepções dos principais representantes desse primeiro movimento, com destaque para Wilhelm Humboldt como um dos mais notáveis do grupo.

Em relação ao objetivismo abstrato, há uma severa crítica apontada por Bakhtin e Volochínov (1929/2006) em que partem do ponto organizador dos fatos da língua, cujo sistema linguístico é objeto de uma ciência, como: os traços fonéticos, gramaticais e lexicais da língua. Para Bakhtin e Volochínov (id., p. 77), nessa segunda orientação, “a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo”. Devido a isso, essa corrente preconiza que “cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores” (ibid., p. 77). Com isso, os autores endossam suas críticas nestes traços idênticos, considerados normativos para a atividade de enunciação – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, os quais asseguram a unicidade de uma determinada língua e sua apreensão por aqueles que dela fazem uso em uma dada comunidade. Esses estudiosos ainda defendem que

as leis que regem o sistema da língua são essencialmente imanentes, inflexíveis a leis ideológicas, artísticas dentre outras formas que não podem depender da consciência individual. Nessa orientação, o sujeito deve associá-la em seu conjunto, visto que só há um critério linguístico: certo ou errado.

Diante disso, Bakhtin e Volochínov (1929/2006) apontam a Escola de Genebra, com destaque para Ferdinand Saussure, como a representação patente do objetivismo abstrato, posto que “o fato mais significativo é o fosso que separa a história do sistema linguístico em questão da abordagem não histórica, sincrônica. A argumentação fundamental faz deste fosso dialético, um fosso intransponível” (ibid., p. 80).

A partir disso, esses autores concluem sua crítica epistemológica em relação ao ‘subjativismo idealista’ e ao ‘objetivismo abstrato’, ressaltando que a verdade não se assenta especificamente entre essas duas orientações, mas que está muito além. Para ultrapassar essas orientações, Bakhtin e Volochínov (1929/2006) defendem uma outra teoria baseada na crítica a essas duas vertentes, em voga no século passado, a estilística clássica e o estruturalismo. Devido ao fato de essas teorias não explicitarem o funcionamento da língua, então, esses linguistas apresentam uma teoria que considera a linguagem em uso e os interlocutores incluídos no contexto sócio-histórico, pois esse processo se realiza por meio da interação verbal, visto que “a enunciação é de natureza social” (Bakhtin e Volochínov, 1929/2006, p. 109).

A partir da crítica proferida a essas duas orientações, Bakhtin (1970/2002, p. 83) vai além e assevera que “[...] a filosofia da linguagem, a linguística e a estilística, nascidas e formadas no curso das tendências centralizadoras da vida linguística, ignoravam o plurilinguismo dialogizado que personificava as forças centrífugas dessa mesma vida”. Desse modo, vale ressaltar que a natureza dialógica do discurso manteve-se inexplorado, durante considerável tempo, nos estudos da linguística, da filosofia da linguagem e da estilística os quais se pautavam em uma perspectiva centralizadora, em um padrão de linguagem único, que procurava a unidade na heterogeneidade em um mundo de falas e línguas distintas.

Diferentemente de essa orientação centralizadora de perscrutar a linguagem, Bakhtin propõe um outro enfoque para os fenômenos do discurso ao apontar as diferentes “línguas sociais”. Desse modo, a perspectiva de uma linguagem única favorece o campo de visão para a noção de linguagem como um fenômeno pluridiscursivo. No entender de Bakhtin (1970/2002), o plurilinguismo consagra-se:

“[...] à coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc. etc., Estes ‘falares’ do plurilinguismo entrecruzam-se de maneira uniforme, formando novos ‘falares’ socialmente típicos” (Bakhtin, 1970/2002, p. 98).

Nesse quadro, a linguagem perpassa toda a vida social e se atualiza regularmente na enunciação dialógica, haja vista que o sentido é efetivado no processo de interação entre indivíduos socialmente organizados. Diante disso, Bakhtin e Volochínov postulam que

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (Bakhtin e Volochínov, 1929/2006, p. 123).

Assim, no que concerne a concepção bakhtiniana, o dialogismo é o componente que estabelece a natureza interdiscursiva da linguagem. Desse modo, a ocorrência linguística passa a ser observada a partir de questões intrínsecas a interação, a compreensão e a significação, realizadas de modo discursivo. Na perspectiva de Bakhtin e Volochínov, toda interação é dialógica e se assenta em um processo contínuo de comunicação que se concretiza por meio de palavras. A linguagem sobrevive da comunicação, do diálogo, sendo intrínseca a vida cotidiana e as atividades práticas e sociais do indivíduo. Além disso, a comunicação se efetua por meio da reciprocidade, da dialogia, e, através dessa intermediação, o indivíduo se encontra em fronteira com o seu par. Ao defender que a linguagem é realização da vida social, Bakhtin e Volochínov (1929/2006, p. 242-243) observam que “ tanto a linguagem interior como a exterior se encontram igualmente orientadas para o ‘outro’, para o ‘ouvinte’. Tanto o falante como o ouvinte são participantes conscientes do acontecimento da enunciação, ocupam nele posições interdependentes”. Ainda, para Bakhtin (1970/2002)

“[...] Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. [...] O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Assim é todo diálogo vivo” (Bakhtin, 1970/2002, p. 89).

Nesse ponto de vista, não se trata apenas de uma relação linear entre um emissor para um receptor, mas de uma interação na qual o indivíduo, por meio do outro, adquire consciência de si próprio e se transforma. É nessa interação com o seu par, através de enunciações harmônicas e contraditórias, que o sujeito se constitui. Assim, o diálogo é concebido como um dos mais importantes modos de interação em que toda comunicação, seja

na modalidade oral ou escrita, encontra-se apoiada em uma relação dialógica contínua. Portanto, é nessa relação dialógica que se revela a possibilidade de, além de os sujeitos, a realização e interpretação de textos, que a significação da palavra, o sentido do texto e os próprios sujeitos se constituam.

3.1. Dialogismo

Assumir a natureza da linguagem em uma perspectiva dialógica autoriza-nos a conceber a comunicação humana como constituída por sujeitos que instauram relações sociais, interagem por meio da linguagem e entendem efetivamente o mundo verbal e não-verbal. Dessa forma, a linguagem humana passa a ser compreendida em uma noção pluridimensional e complexa, e os enunciados dos interlocutores entendidos como eventos demarcados por suas condições contextuais, seja de produção como de recepção do discurso. Há de se considerar, também, que o Círculo de Bakhtin deu uma valiosa contribuição no quesito enunciação e linguagem e, com isso, pretendemos destacar e compreender a constituição de alguns conceitos desenvolvidos no decorrer dos estudos desse grupo para embasar a análise de nosso *corpus*.

Já nos meados da década de 1920, Bakhtin e Volochínov desenvolveram uma noção dialógica de linguagem que tornou memorável esse Círculo no contexto dos estudos linguísticos. Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 160-161) apontam o significado de ‘dialogismo’ como um “conceito emprestado ao Círculo de Bakhtin e que se refere às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que os destinatários poderão produzir”. Esses autores ainda endossam, se esse termo for investigado do ponto de vista etimológico, que diálogo – do grego diálogos, ‘entrevista’, ‘discussão’ – significa “entrevista entre duas ou mais pessoas” (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 163). De fato, ocorre que o termo “diálogo” é, normalmente, utilizado nesse sentido restrito devido a uma confusão produzida entre os prefixos ‘dia’ – significa ‘através’, logo o diálogo é uma fala que circula e se permuta – e ‘di’ – “dois”. Charaudeau e Maingueneau tratam esse fato como um equívoco da mesma forma como é reveladora a tendência em relacionar a comunicação à interação diádica – face a face.

Enquanto para Bakhtin e Volochínov (1929/2006), o diálogo, no âmbito de troca de palavras, ultrapassa as fronteiras do jogo linguístico, visto que é o modo mais natural da linguagem. Com isso, ressaltam também que o diálogo é uma das maneiras mais importantes da interação verbal, já que esta constitui a realidade essencial da linguagem. Em vista disso,

“pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”, além do que “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.)”. Contudo, “essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado” (Bakhtin e Volochínov, 1929/2006, p. 123).

Sob esse enfoque, esses autores ressaltam a complexidade real da ‘parole’, ou seja, a heterogeneidade multiforme das exteriorizações de linguagem em eventos sociais concretos, diferentemente de Saussure e dos estruturalistas, que priorizam a ‘langue’, isto é, o sistema abstrato da língua, com suas especificidades formais possíveis de repetição. A partir disso, Bakhtin e Volochínov ampliam a noção restrita de diálogo como interação face a face entre dois indivíduos, para uma dimensão que corresponde a natureza da interação verbal: a concepção de que linguagem é eminentemente dialógica, de natureza socioideológica e, por conseguinte, só atua na relação de um eu para um tu, ou seja, na mediação, eu *versus* tu e vice-versa.

Então, a essência básica da noção de linguagem em Bakhtin e Volochinov é a interação verbal de natureza dialógica. Na visão desses autores, toda enunciação é um diálogo, como sendo um encadeamento de comunicação ininterrupto. Assim, não se concebe o enunciado isolado, mas a compreensão de que todo enunciado subentende-se aqueles que o precederam e todos aqueles que ainda o sucederão: um enunciado é tão só um elo que compõe uma cadeia e que só pode ser entendido no interior desta.

Bakhtin segue seu raciocínio considerando o fato de as relações dialógicas possuírem um caráter particular – amplo, complexo e heterogêneo – e, com isso, não poderem ser limitada às relações que se instauram entre os apartes de um diálogo concreto. Dois ou mais enunciados remotos um do outro na perspectiva do tempo e do espaço também podem desvelar uma relação dialógica. Com isso, as relações dialógicas podem ser consideradas relações de sentido, tanto entre os enunciados de um diálogo concreto e particular, como também na esfera mais ampla do discurso dos pensamentos gerados por diversos autores no decorrer do tempo e em espaço diferentes.

Dessa forma, ao destacar a dialogicidade de todo dizer, Bakhtin revela três aspectos distintos: (i) todo dizer se orienta no ‘já-dito’, isto é, todo enunciado é uma réplica; (ii) todo

dizer sugere uma resposta, ou seja, todo enunciado espera uma réplica; (iii) todo dizer é intrinsecamente dialogizado, melhor dizendo, todo discurso é heterogeneamente constituído. Seguramente, a partir desse prisma, percebe-se a notoriedade da perspectiva da dialogicidade como um componente primordial do ponto de vista bakhtiniano. O pensamento de Bakhtin acerca do homem e da vida é caracterizado pelo princípio dialógico.

Nesse quadro, o homem é constituído pela alteridade, enquanto a concepção de dialogismo é compreendida como princípio fundador da linguagem, visto que todo enunciado é sempre proferido de um alguém para outro alguém. A posição filosófica de Bakhtin e, especialmente, a tendência de seu esquema teórico, construído no dialogismo, é observar o mundo com enfoques diferentes. Cabe, nesse ponto, entender o movimento dos eventos em sua pluralidade, em sua heterogeneidade.

Ao analisar o dialogismo bakhtiniano como o componente que instaura a essência interdiscursiva da linguagem, Brait (2005b) fundamenta a temática do dialogismo em uma dupla e indissolúvel dimensão: (i) em relação ao diálogo, dificilmente simétrico e harmonioso, presente entre os diversos discursos que retratam uma comunidade, uma cultura, uma sociedade; (ii) no que se refere às relações que se instauram entre o eu e o outro nos processos discursivos instituídos historicamente pelos indivíduos. Assim, “E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem” (Brait, 2005b, p. 98).

Na perspectiva de Bakhtin, a linguagem é tudo na vida do sujeito. Consequentemente, uma realidade ampla e com múltiplas particularidades não deve ser entendida tão somente por meio da linguística. Para Bakhtin (1963/2005), a linguística estrutural é insuficiente para contemplar a natureza do diálogo. A concepção de interação verbal proposta pelo Círculo estende as considerações em favor da língua para além da estrutura formal, identificando a linguagem como atividade em seu contexto sócio-histórico. Na ótica de Faraco (2006, p. 105-106) acerca da concepção de linguagem do Círculo é “como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais)”.

Desse modo, Bakhtin e Volochínov (1929/2006) entendem a linguagem como um campo de batalha social, o espaço onde os duelos são enfrentados não só pública como também intimamente. Assim, pode-se inferir que a linguagem e o poder sobrevivem em uma intersecção contínua: cada palavra converte-se na arena onde concorrem as entonações

sociais, isto é, a mesma palavra, proferida por um lavrador, um peão, um operário, um intelectual, um empresário, um professor, não é rigorosamente a mesma palavra. É nesse raciocínio que se revela a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin enquanto atividade, enquanto forma de ação interindividual, enquanto mecanismo de interação que faculta na interação a prática social dos mais diferentes tipos de atos, que se opõe às concepções de língua, no decorrer da história do pensamento linguístico.

No que se refere a mais antiga das concepções, assenta-se a ideia em que o homem representa para si o mundo por meio da linguagem e, dessa forma, a língua tem como função basilar refletir como espelho tanto seu pensamento como conhecimento de mundo. Já a noção de língua como instrumento de comunicação a concebe como um código no qual um emissor explana a um receptor algumas mensagens, reduzindo a função da língua apenas a de transmitir informações.

Devido a essas funções apresentarem uma noção um tanto quanto reducionista do ponto de vista pragmático e do funcionamento efetivo da língua, Bakhtin inova ao conceber a linguagem em uso e os seus falantes como coautores na história produzindo sentidos diversos no processo interativo do ato comunicativo aliado ao seu contexto. Segundo Faraco (2005, p. 219), “Na interação vista pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias”. Nesse raciocínio, “a dimensão axiológica é parte inalienável da significação da palavra” (Faraco, 2006, p. 25-57), sendo essa noção sugerida por Bakhtin cujo pensamento é de que não há, nem pode haver enunciados neutros, visto que todo enunciado surge sempre de um contexto social e cultural repleto de significados e valores, sendo um ato responsivo, isto é, um posicionamento nesse contexto.

Diante disso, o pensamento de Bakhtin continua atual, assim como é relevante para os estudos linguísticos e, de forma geral, para aqueles que pesquisam na área da linguagem. Com isso, não menos importante é o prefácio elaborado por Todorov à edição francesa de ‘Estética da Criação Verbal’ (1979/2003, p. I) em que apresenta a figura de Mikhail Bakhtin como uma das “mais fascinantes e também enigmáticas da cultura europeia de meados do século XX”. Nessa mesma linha, enfatiza ao afirmar que “A fascinação é facilmente compreensível: obra rica e original à qual nada pode ser comparado na produção soviética em matéria de Ciências Humanas” (Todorov, 1979/2003, p.xiii).

Nesse prefácio, Todorov (2003, p. xxvi) ainda destaca a unidade da obra de Bakhtin, cuja presença já se encontrava nele muito antes do livro sobre Dostoiévski, assim como para seus últimos escritos, pois, na concepção desse filósofo, “o inter-humano é constitutivo do

humano”. Na ótica de Todorov, Bakhtin entende que os homens são diferentes e isso pressupõe que são necessariamente vários: a pluralidade dos homens é considerada a verdade do próprio ser do homem.

“[...] Bakhtin não cessou de procurar o que pode nos parecer agora diferentes linguagens destinadas a afirmar um único e mesmo pensamento. Poderíamos, desse ponto de vista, distinguir quatro grandes períodos (quatro linguagens), conforme a natureza do campo em que ele observa a ação desse pensamento: fenomenológico; sociológico; linguístico; histórico-literário. No decorrer de um quinto período (os últimos anos), Bakhtin tenta a síntese dessas quatro linguagens diferentes” (Todorov, 1979/2003, p. xxvi).

Com isso, o pensamento condutor da obra de Bakhtin se corporifica no conjunto dessas linguagens, dado o caráter da irredutibilidade da entidade transindividual, sendo este um ponto em comum da obra bakhtiniana em que apresenta a participação desse amplo campo de explorações.

3.2. A Enunciação e o enunciado

As concepções de enunciação propostas pelo Círculo de Bakhtin foram elaboradas no conjunto das obras, não se limitando em um só texto. De acordo com Brait e Melo (2005a, p. 65), Bakhtin e seu Círculo apresentam algumas reflexões a respeito da enunciação em intensa harmonização com signo ideológico, palavra, interação, texto, discurso, dialogismo, polifonia dentre outras categorias específicas do processo enunciativo-discursivo. Devido a isso, os conceitos dessas expressões não se apresentam prontos em determinadas obras do autor, pois, segundo ele

“O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (Bakhtin, 1979/2003, p. 298, grifo do autor).

A ancoragem teórica desse autor demonstra que as ideias estão sempre em convergência ou em luta com as noções dos outros. Por sua vez, os textos emanam a partir de uma efetiva atitude responsiva, ressalta Bakhtin (1979/2003), peculiar a qualquer ato de linguagem. Ao falar, o sujeito se posiciona em relação ao já-dito, demonstrando, assim, que o enunciado é sempre uma resposta.

É considerável e pertinente afirmar que no cerne dessa teoria a enunciação assume um caráter eminentemente interativo, social, histórico e cultural. Diante disso, Bakhtin e Volochinov asseveram que “o ato de fala, seu produto, a enunciação, não pode de forma

alguma ser considerado como individual [...]; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social” (Bakhtin e Volochinov, 1929/2006, p. 109).

No plano bakhtiniano, “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor [...]” (Bakhtin e Volochinov, 1929/2006, p. 112). Na perspectiva dialógica, o locutor elabora seu enunciado em função do interlocutor que, por sua vez, possui um papel ativo e constitutivo na produção dos enunciados. Com isso, conceber o locutor e o interlocutor na atividade da linguagem é assumir que o processo de compreensão não se reduz somente à identificação da estrutura linguística, visto que a compreensão se trata de um processo ativo. Nesse raciocínio, entender a enunciação da outra parte implica uma orientação própria do ouvinte no que se refere a ela; além do mais, é relevante que o interlocutor localize a esfera dessa enunciação no contexto de suas acepções anteriores.

Assim, no processo de compreensão, a partir da palavra do outro é que procuramos corresponder com uma sequência de palavras nossas, constituindo uma réplica. Sempre que as réplicas se figurarem numerosas e consideráveis, mais significativa e real será a compreensão dos interlocutores. Desse modo, compreender é conferir à palavra do outro uma contra palavra. Já o sentido constituído na compreensão ativa e responsiva é a particularidade que une os interlocutores. Para os autores, o sentido produzido em um enunciado é muito mais o efeito da interlocução do locutor e do interlocutor gerado por meio dos instrumentos de um determinado complexo sonoro. Isso quer dizer que o sentido de um enunciado nem está na palavra nem na alma do falante ou do seu interlocutor. Bakhtin e Volochinov, metaforicamente, definem que o sentido de um enunciado “é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. [...] Só a corrente da interação verbal fornece à palavra a luz de sua significação”(Bakhtin e Volochinov, 1929/2006, p. 132).

Na esteira dessas considerações, a compreensão, não menos importante que ser um processo ativo, é ainda um processo criativo, em vista disso, Bakhtin assegura que quando o locutor compreende, ele participa do diálogo, mantendo a criação de seu interlocutor, pluralizando a riqueza do ‘já-dito’. Para esse autor, a enunciação assume um caráter eminentemente social e histórico e, assim, as enunciações realizadas fazem circular os discursos.

No que concerne ao enunciado e também de contexto, Volochinov ([19--] – 1ª edição de 1926), em ‘Discurso na Vida e Discurso na Arte – sobre poética sociológica’, entende que o enunciado é formado por um segmento verbal e um segmento extraverbal. Esse estudioso também elenca três fatores para o contexto extraverbal do enunciado, quais são: “(1) o horizonte espacial comum dos interlocutores; (2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; e (3) sua avaliação comum dessa situação” (Volochinov ([19--], p.5 – 1ª edição de 1926). O que esses fatores possuem em comum é a representação efetiva do processo interativo, ou seja, a perspectiva da existência do verbal e do não-verbal incorporando a situação e o contexto histórico. É nesse cenário que o sentido do enunciado vai depender.

Outra questão não menos importante é a ‘orientação social’ do enunciado atrelada a dependência do enunciado diante do poder hierárquico e social do auditório, “(isto é, a(s) classe(s) social(is) à(s) qual(is) pertence(m) os interlocutores, sua relação entre enunciado e auditório)”. Desse modo, essa orientação social permeará efetivamente tanto o enunciado verbal como o não-verbal, assumindo o caráter de uma das forças vivas e constitutivas que regulam o contexto do enunciado – a situação –, estabelecem o seu tipo estilístico, além da sua estrutura gramatical, defende Volochinov ([19--], p.8 – 1ª edição de 1930).

Em sequência a essa orientação social, o autor postula que todo enunciado real, verdadeiro compreende um sentido, um conteúdo. Assim, na concepção de Volochinov ([19--] – 1ª edição de 1930), se o enunciado é desprovido de conteúdo, então, converte-se em uma mera combinação de sons sem significados, descaracterizando o que seria uma interação verbal. Já em relação ao sentido do enunciado, este poderá apresentar-se confuso caso não seja conhecido o conjunto das circunstâncias em que ele foi pronunciado. Dessa maneira, conforme as circunstâncias, conforme o contexto, assim o enunciado terá um sentido, em cada situação, distinto, pois:

“[...] quase todas as palavras de nossa língua têm inúmeras significações em função do sentido do enunciado por inteiro; sentido que depende, ao mesmo tempo, das circunstâncias imediatas que suscitaram o enunciado e das causas sociais mediatas que estão na origem do ato de comunicação verbal considerado” (Volochinov, [19--], p. 9 – 1ª edição de 1930).

Quanto à formação do aspecto extraverbal do enunciado, no caso, a situação, Volochinov, ([19--] – 1ª edição de 1930) expõe três dimensões pertinentes a esse fenômeno: (i) o espaço e o tempo do evento; (ii) o objeto ou o tema do enunciado – aquilo de que se fala; e (iii) a condição sujeitos diante do fato – a ‘avaliação’. Desse modo, a diferença das situações

cumprir um papel determinante a qual define a diferença dos sentidos de uma única e mesma expressão. Esse estudioso ainda assevera que não há enunciado, seja ele de essência filosófica, literária ou mesmo científica, que não traga consigo um fragmento de subentendido.

No que concerne à forma de enunciados verbais Volochinov, ([19--] – 1ª edição de 1930) destaca a necessidade em definir as conexões existentes entre a forma verbal do enunciado, sua situação e seu auditório. Como isso por si só não basta, é preciso ressaltar os componentes essenciais que organizam a forma do enunciado: (i) a entonação – o tom expressivo da palavra; (ii) a escolha lexical; e (iii) sua organização no interior como um todo. Pode-se afirmar que esses três componentes prestam-se a construção de qualquer enunciado compreensível – aquele que apresenta um conteúdo, além de ser socialmente orientado.

Ao explicitar esses três componentes, Volochinov, ([19--] – 1ª edição de 1930) destaca o papel da entonação como sentido geral, significação integral dos enunciados verbais. Assim, tanto a situação quanto o seu auditório definem a entonação por meio da qual se estabelece a escolha e a disposição das palavras, fato esse que favorece ao enunciado alcançar sentido próprio. Nesse prisma, o autor assegura que “a entonação desempenha o papel de um guia particularmente sutil e sensível no interior das relações sociais que, em determinada situação, se estabelecem entre o locutor e o ouvinte. [...] A entonação é a expressão fônica da avaliação social” (Volochinov, [19--], p.12 – 1ª edição de 1930).

Segundo Brait (2005b, p. 97), o conjunto de obras de Bakhtin retoma o conceito de ‘avaliação social’ efetivada pelo sujeito, em que compreende uma atividade de competência avaliativa e interpretativa de interlocutores em processo de interação. Para essa autora, essa avaliação social assume o caráter do julgamento da situação que intervém na estrutura do enunciado e, com isso, constitui no produto enunciado as marcas do processo de enunciação. Nessa perspectiva, trazemos como relevância as concepções desenvolvidas e estudadas por Bakhtin acerca do enunciado e enunciação, especialmente quando afirma que:

“O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado” (Bakhtin, 1979/2003, p. 326).

Desse modo, Bakhtin assegura que o enunciado nunca é meramente um reflexo, dado e acabado, visto que ele cria algo que não existia anteriormente. Contudo, esse estudioso, também, destaca que algo só é criado a partir de alguma coisa dada. Essa explicitação em relação ao enunciado só vem realçar a noção dialógica da linguagem, uma vez que o próprio Bakhtin sempre manteve seu posicionamento contrário acerca da concepção de linguagem na perspectiva mecânica e autoritária, uma vez que ele desabonava o monólogo e concebia a noção de abertura e incompletude, surgindo, por conseguinte, as oposições invocadas em seus estudos, como exemplos: ser/vir-a-ser, dado/criado e acabado/inacabado. A linha de estudos de Bakhtin se assentou no quadro do segundo termo, com sentido aberto, além de compreender o mundo como um processo em formação e o homem um ser em formação.

3.3. Entonação, corpo e voz

Há de se considerar que, quando nos comunicamos, não fazemos isso apenas nos servindo de um amontoado de palavras ou nem mesmo de uma sequência dessas obedecendo a uma estrutura sintática moldada, pronta e acabada. No ato comunicativo, vamos além do uso da palavra, servindo-nos de outros mecanismos para dizer e entender o mundo. Nessa perspectiva, ao considerar que a vida humana é por sua essência dialógica, Bakhtin (apud Faraco, 2006) explana sua utopia, enfatizando que

“Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal” (Bakhtin apud Faraco, 2006, p. 73).

No ‘simpósio universal’, abordado por Bakhtin, segundo Faraco (2006, p.73), ‘ser significa se comunicar’ “significa ser para um outro e, pelo outro, ser para si mesmo”, pois, contrariamente, a morte plena “(o não-ser) é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado”. Desse nodo, a subjetividade se estabelece e se movimenta no espesso quadro do simpósio universal, tendo como cenário a alteridade e a intersubjetividade assumindo um papel eminentemente imprescindível, posto que “Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim” (Bakhtin apud Faraco, 2006, p. 73).

Nesse raciocínio, é evidente o posicionamento de Bakhtin, colocando-se contrário a qualquer disposição de monologização da vida humana, ou seja, “de negar a existência de um

outro *eu* com iguais direitos e iguais responsabilidades” (Faraco, 2006, p. 73). Desenha-se uma realidade fadada em um modelo monológico de mundo em que a atitude do falante é autocentrada e indiferente às respostas do outro; não há espaço para a recepção dessa interação, nem mesmo o reconhecimento de uma força decisiva; o que há é o domínio da última palavra, conforme assevera Bakhtin (apud Faraco, 2006).

É nesse prisma que é tratada a entonação. O corpo e a voz são característicos do falar e, tanto na produção quanto na recepção, a entonação é um ingrediente sempre atuante, pois, retomando o próprio Benveniste (1976/2005, p. 52), em que admite que “o pensamento é o reto e o verso [...] na língua, não se pode isolar nem o som do pensamento, nem o pensamento do som”. E é por meio da entonação que a voz atua, junto com seu complemento, o ouvido. A noção de voz para Bakhtin (1979/2003), também, está mais para um viés de caráter metafórico, do que da questão da emissão sonora, pois a ênfase se dá na memória semântico-social armazenada na palavra. Vale ressaltar esse modo terminológico “que consiste em recorrer ao registro metafórico da voz para circunscrever esse objeto-palavra do qual nem a semântica sincrônica ou diacrônica, nem a dupla conotação/denotação, nem a sociolinguística dariam conta” (Dahlet, 2005, p. 250). Isso quer dizer que as ideias de Bakhtin estão permeadas por um universo acústico, impregnadas de vozes, em uma “relação dialógica concordante ou discordante”. Enquanto no universo polifônico o corpo está ausente, no estudo da entonação Bakhtin resgata essa ideia e restabelece, assim, o elo corpo-voz no desempenho da entonação. Nesse contexto, esse autor traz uma configuração para corpo e voz como uma versão não-isomorfa, em que o modo como adentra no texto é em uma perspectiva virtual.

Como já dito anteriormente, o enunciado provido de significado está diretamente associado a uma avaliação social que o conduza. Para Bakhtin (apud Dahlet, 2005), a entonação deve ser expressiva em sua essência, não podendo, dessa forma, ser reduzida a uma visão fragmentada separando-a de seu contexto social. A partir disso, esse autor propõe a análise da entonação em um mecanismo complexo e dinâmico, sendo a entonação engendrada por três atores: o locutor/autor, o ouvinte/leitor e o objeto do enunciado. Na sequência de uma interação contínua revela-se a entonação condutora da avaliação social do enunciado. Observa-se que a entonação ocupa um papel essencial, tanto como articuladora quanto como a mediadora primeira entre esses três atores.

Sob essa perspectiva, pode-se considerar a entonação como o lugar de memória e o lugar de encontro. Entende-se lugar de memória acústica e social o espaço onde autor e leitor se encontram intrinsecamente saturados de entonações, considerando desde o tempo da

infância, e a entonação conferida ao texto compõe-se do acúmulo dessa variedade de entonações, levando a refletir o grupo social ao qual pertencem. Lugar de encontro, visto que a entonação resulta da intersecção de sua enunciação própria, sem deixar de considerar o objeto do enunciado.

A preocupação central de Bakhtin subjaz na perspectiva em articular a entonação do enunciado atualizado ao enunciado mental, de modo que seu estatuto não seja alterado. Segundo Dahlet (2005, p. 252), “o leitor predetermina não só o conteúdo e a forma do discurso atualizado – e, por conseguinte, sua entonação – como também o ato de consciência do autor dentro da entonação metal”. Desse modo, a ação de consciência, cuja produção não se imagina sem um discurso interior – por conseguinte, sem palavras e sem entonação –, está de imediato inscrita “numa relação dialógica e de avaliação social”. Essa autora ressalta que a característica essencial da interação se dá “primeira e *imediatamente* da ordem da entonação. Tratando-se de um texto, de espaço escritural, o leitor está então de início introduzido em um universo vocal/acústico em que o uso da voz exprime a avaliação social” (ibid., p.252, grifo da autora).

Para Bakhtin (apud Dahlet, 2005), não se pode conceber universo vocal/acústico separado do corpo. Pautando-se no pensamento de que toda avaliação social está associada em um material, esse autor observa no corpo “o *material primordial* dessa avaliação” (ibid., p. 252). O corpo, além de estar diretamente envolvido na sua *performance* por meio do gesto e da voz, também disponibiliza o material semiótico do psiquismo: “O que constitui o material semiótico do psiquismo? Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz) [...]” (Bakhtin, 1929/2006, p. 53).

Dentre os componentes do material semiótico, Bakhtin e Volochinov (1929/2006, p. 53) priorizam o discurso interior e ressaltam que, diferentemente dos demais componentes, cujos valores são diversos, a palavra – o próprio discurso interior – “se apresenta como o fundamento, a base da vida interior”, além de salientar que “[...] o discurso interior se entrecruza com uma massa de outras reações gestuais com valor semiótico”. Com isso, não há uma ruptura na transição do discurso interior para o discurso exterior, pois o “âmbito da expressão semiótica” não varia, no entanto, provoca uma variação de natureza quantitativa (Bakhtin e Volochinov, 1929/2006, p. 50), correspondente à expansão do discurso do material corporal para o material não-corporal. Bakhtin (apud Dahlet, 2005, p. 252) entende que o discurso exteriorizado está junto ao corpo, sendo a sua continuação. Nesse ponto, o autor foca

a avaliação social para a justificativa do que denominou de ‘expressão axiológica’⁶, possibilitando, com isso, inserir a noção de ‘condutor intercorporal’.

Bakhtin segue uma linha de raciocínio compreensível, pois, segundo ele, o ‘eu’ existe na proporção em que está concatenado ao ‘tu’, que, por sua vez, antecede no discurso interior, além de ser coparticipante do discurso exteriorizado, falado ou escrito, visto que pode ser ele que o define em algumas situações, concomitantemente na forma e no conteúdo. Em relação ao discurso exteriorizado, ocorre uma “relação dialógica de acordo” (Bakhtin, 1979/2003, p. 335) ou mesmo de desacordo, que pode equivaler a uma resposta/reação, em uma apresentação intercorporal. Isso quer dizer que estão imbricados a voz e/ou gesto, e, em se tratando de material semiótico do psiquismo, por uma “reacentuação do discurso exteriorizado pelo discurso interior, ou ainda por uma alteração da respiração. Todos esses constituintes da relação dialógica podem combinar-se de maneira variável” (Dahlet, 2005, p. 253).

Há uma ambiguidade nas ideias de Bakhtin ao demonstrar a relação entre o corpo e o discurso exteriorizado, incluindo nesse cenário o discurso escrito, surgindo, com isso, a necessidade de organizar a defasagem do corpo no que se refere ao texto, isto é, o corpo compõe a gênese do sentido, contudo, no instante que o texto é exteriorizado por meio da escrita, a noção é de que o corpo tenha sido isolado dela. Desse modo, em busca de uma solução para esse impasse, Bakhtin apresenta os termos ‘prolongamento’ e ‘contiguidade’:

“O ‘prolongamento’ é visto como uma sequência certamente natural, mas nitidamente marcada por uma linha divisória na problemática interior/exterior, divisão perfeitamente expressa pelo termo ‘contiguidade’. Significa que o corpo está localizado como a sede do discurso, seu lugar de formação; âmbito de transbordamento do discurso interior para o discurso exterior, resta apenas o *âmbito da expressão semiótica*, cuja pedra de toque é a palavra” (Dahlet, 2005, p. 254, grifo da autora).

Isso também quer dizer que a ideia de ‘condutor intercorporal’ presume conceder ao corpo do leitor/destinatário uma função própria, a de suporte receptivo do discurso exteriorizado. Nesse quadro instigante, levando em conta que o corpo não transpõe a fronteira do discurso exteriorizado, Bakhtin propõe um caráter singular entre entonação mental e entonação sonora, afirmando que a entonação está para a música, pois esta necessita de uma realização sonora para ser notada. Essa comparação deixa evidente a dimensão que Bakhtin estabelece entre entonações realizada e silenciosa. Em uma profunda análise acerca da relação do texto poético e a noção de ‘condutor intercorporal’. Para esse autor, o texto não fala

⁶ A palavra ‘axiológica’ reporta-se a “avaliação social enquanto se expressa” (1981, p.271).

somente ao entendimento, não provoca apenas sensações, vai além, ele age sobre o corpo, na lógica de que, por meio da “*interiorização do material verbal*” (Bakhtin apud Dahlet, 2005, p. 255), que é a maneira de assimilação da obra, o convoca, o incita, o impulsiona. Diante disso, é certo que o corpo e demais órgãos da fonação são despertados pela mediação da entonação.

Em seus estudos, Bakhtin e Volochinov não deixam evidente um demarcador entre considerar o corpo um simples receptáculo essencial à ‘interiorização do material verbal’ ou se essa ‘interiorização’, por meio da realização entonatória reconstitui por sua vez o corpo, sobretudo no que se refere à avaliação social. Mesmo assim, os autores consideram apenas o corpo do autor do texto, além do gesto e da voz, como “material semiótico do psiquismo” (Bakhtin e Volochinov, 1929/2006, p. 53); já os sistemas pertinentes ao organismo – respiração, circulação do sangue – atuam sobre a entonação do discurso interior e, conseqüentemente, do discurso exteriorizado, levando em consideração que seria uma mera utilização formalizada do discurso interior.

Além de formalizar esse pensamento, esses autores não hesitam em assegurar que “A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia sua ação, pelo gesto ou pela resposta verbal [...]” (Bakhtin e Volochinov, 1929/2006, p. 129). Contudo, Bakhtin e Volochinov não se dão por satisfeitos e apresentam uma réplica a essa questão, concedendo uma autonomia significativa ao discurso interior em relação aos demais sistemas do organismo: “Mas a palavra se apresenta como o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada, que a exclusão de todos os outros movimentos expressivos a diminuiriam muito pouco” (ibid., p. 53).

A noção de ‘condutor intercorporal’ apresentada por Bakhtin incorpora sentido na restrita dimensão do material ideológico do texto, que, por sua vez, não se sustenta na ausência de uma variedade de sujeitos e, por conseguinte, de corpos. Nessa orientação, percebe-se que o autor concebe o corpo como espaço de produção/recepção do discurso e, nesse modo, como envolvido na comunidade discursiva, sem que esse envolvimento influencie, contudo, a própria essência do discurso produzido e recebido.

Sob esse raciocínio, ao agir e ao falar, corpo e voz em uma performance concomitante em um espaço social, o papel de autores dos atos responsáveis que envolvem uma certa posição no mundo e do ser é determinado ideologicamente. A natureza da linguagem como ação na perspectiva bakhtiniana é a de pluralidade de linguagens sociais e de discursos ideológicos que compõem um mecanismo dinâmico da ‘pluridiscursividade’ e

refere-se à oralidade. É um espaço permeado de som do discurso oral, com suas modulações e entonações, sendo cada uma portadora das nuances de sentido social e situacionalmente personalizado. Nesse quadro, há em cada voz uma relação espaço-temporal que a situa como singular, e sua ideologia, que a identifica como entidade social.

Voz se identifica com opinião, ideia, ponto de vista, postura ideológica. Na perspectiva da linguística, as relações lógicas e semântico-objetais para se converter em dialógicas, no campo semântico onde se encontram as sequências de sentido para se encarnar, segundo Bakhtin (1970/2002, p. 213), devem constituir parte do outro, transformar-se ‘palavra’, isto é, enunciado, e estabelecer um ‘autor’, um produtor do enunciado em sua efetiva expressão. Para esse autor, "A reação dialógica personifica qualquer enunciado ao qual está reagindo" (1970/2002, p. 213). É um interesse individual de projeções sociais plenas. Esse encargo é organicamente atrelado ao ato concreto – provém dele –, no entanto, também é ontológico: permanece sempre aí, como o outro.

As representações vocais de tom, entonação, tonalidade materializam essa presença, quando remetem potencialmente à corporalidade. Um dos pontos menos compreendidos de Bakhtin é justamente esse caráter simultâneo inerente aos níveis e esferas do sujeito, normalmente isoladas na prática e na cognição, que reporta à plenitude ético-estética e pragmático-cognitiva do ser. Desse modo, a própria ideia da concepção dialógica é pertinente à cultura oral. O diálogo é a condição primeira da linguagem. Na ótica de W. Ong (1987, p. 40), o pensamento oral visa ao diálogo espontaneamente, uma vez que "A condição oral básica da linguagem é permanente" (1987, p. 17).

Nesse diálogo primário, o sujeito se envolve com todas as suas faculdades físicas e morais projetadas, seguindo uma orientação voltada à realidade de um mundo concreto cotidiano, além de uma orientação ao campo ontológico: “do corpo à palavra se dá uma intensa interação entre o eu e o outro, ao que concebemos como um terceiro na transcendência e como o próximo na vida real” (Bubnova; Baronas; Tonelli, 2011). Nesse aspecto, Bakhtin ressalta que é um problema tanto para os estudos literários como para a linguística, a temática da reprodução da voz ou da palavra alheia, isto é, a exposição da palavra pela palavra, da palavra alheia por si mesma. Em uma palavra ecoa a voz de quem já a proferiu antes. Na ótica de Bubnova; Baronas; Tonelli (2011) “O bivocalismo, palavra a duas vozes, é de fato um dos recursos principais da ironia, poderoso instrumento da comunicação oral e escrita. Na palavra a duas vozes, há dois pontos de vista, duas opiniões, duas intenções que entram em conflito”. Isso remete a ideia de que a palavra bivocal é a atitude assumida à palavra alheia, à palavra de

outrem. Com isso, o acento, em especial, o ‘alheio’, ou seja, a entonação que representa a projeção social é o que define a representação da palavra do outro. Daí, "A palavra bivocal da prosa é ambígua", afirma Bakhtin (1975, p. 140 apud Bubnova; Baronas; Tonelli, 2011) a partir de diversos pontos de vista, dentre eles, ressalta-se o processo da compreensão da palavra alheia representada que demanda constantemente um deslocamento do sentido ao atualizá-la. O que o falante reproduz como opinião de outrem de modo algum é certeza de similitude idêntica ao original.

No pensamento de Bakhtin, a palavra normalmente está sinalizada a alguém, dialogicamente conduzida ao exterior, ao outro. Essa palavra carece ser ouvida e compreendida, e, sobretudo, respondida. Para esse autor, a palavra sem resposta é o mesmo que a noção de inaudibilidade ser um inferno. Nesse raciocínio, a palavra oral é origem e fim do diálogo existencial que Bakhtin propõe em seus estudos tanto na exegese literária como na teoria translinguística – uma noção linguística que vai muito além da análise dos componentes formais da língua, em consonância com as relações dialógicas, que são o sentido peculiar da comunicação.

Bakhtin idealiza uma teoria que recomenda conceber a noção do caráter dialógico da própria vida humana como um diálogo inacabado. Diante disso, o sujeito compartilha deste diálogo não apenas por meio da palavra como também por meio de todo o seu corpo (olhos, lábios, expressões corporais etc.). O sujeito compartilha neste diálogo como totalidade, mas o sujeito é integralmente “expressivo para o exterior, e expressa com toda sua posição no diálogo - e em relação com o último sentido, e em relação com o outro, em toda expressão para fora está a atitude para o outro, o interno se encontra com o "outro" (Bakhtin, 1996, p. 362 apud Bubnova; Baronas; Tonelli, 2011).

Na esteira dessas considerações, a palavra assume um caráter de ato ético, tanto sobre o mundo como em relação ao outro. Na interação, estabelece-se uma responsabilidade real e ontológica simultaneamente para com o mundo e com o outro, sendo o nosso modo de ser e existir neste mundo e para além das palavras. É nesse cenário que será instaurada noção para definir as categorias das atividades do livro didático de Língua portuguesa da EJA, análise e discussão dos resultados dessa pesquisa.

CAPÍTULO II.

FALA E ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

1. Fala e Escrita

A preocupação com a linguagem vem desde épocas remotas em que o ato de **falar bem** era mais importante do que escrever. A escrita consistia em apenas registrar alguns acontecimentos históricos. Em outras épocas, a escrita passou a ocupar um lugar de destaque nas relações em sociedade. Estudos sobre essas modalidades surgiram a partir de 1960, sistematicamente, constituindo-se em um espaço em que as relevantes transformações por que passavam os meios de comunicação colaboraram para que a oralidade e a escrita passassem a ser vistas como objeto de estudo de destaque, conforme Havelock (1995).

Nesse percurso, Ong (1986) promove análise das relações entre as culturas oral e escrita nos espaços acadêmicos, entre as décadas de 1960 e 1970. Trabalhos significativos foram realizados, em várias áreas de conhecimento, como a Antropologia, Sociologia e a Psicologia, que apontaram o caráter oral da língua e suas fortes implicações da inserção da escrita em culturas tradicionais. Ong (op.cit.) ressalta que a novidade nesses estudos residia na preocupação de os pesquisadores em contrastar, executando oposições, a oralidade e a escrita, em vários níveis.

Esse autor ainda distingue o que chama de **oralidade primária** e **oralidade secundária**. A primeira reporta-se à oralidade das culturas intocadas pelo letramento ou por algum conhecimento da escrita ou mesmo de pessoas não familiarizadas com a escrita. Já a segunda, reporta-se à cultura contemporânea de alta tecnologia, em que uma nova oralidade é assegurada pelo telefone, rádio, televisão e demais meios eletrônicos que, para subsistirem e funcionarem, dependem da escrita e da imprensa. Assim, Ong apresenta a tese de que “os indivíduos que adquirem a habilidade de ler e escrever exibem um raciocínio lógico e analítico que permite operações com categorias abstratas” (Ong, 1998, p. 32).

Na ótica desse autor, a escrita proporciona processos reflexivos de raciocínio, efetuando uma reestruturação dos modos de raciocínio. Enquanto a linguagem oral é considerada linguagem natural, atrelada ao contexto situacional, diferentemente, a linguagem escrita apresenta um caráter artificial e, uma vez regida por normas articuladas conscientemente obtidas especificamente para a produção da escrita, acarretaria consequências cognitivas, promovendo a objetividade, o descentramento e o raciocínio dedutivo. Desse modo, os sujeitos detentores da tecnologia da escrita estariam mais habilitados, no bojo de outras tantas operações denominadas de abstratas, a raciocínios inferenciais e estimulados a planejar. As operações abstratas ficariam efetivamente atreladas e dependentes da escrita.

Desse modo, para a noção de escrita, Ong (1998) denomina como *separação* a consequência da introdução da escrita. A princípio, a escrita favorece a objetividade da linguagem, em que o texto é tangível. Em seguida, o autor defende que há um distanciamento, no tempo e no espaço, em relação à escrita, na fonte da comunicação (produtor de texto) e o receptor (leitor). Já na comunicação oral, a fonte (falante) e o receptor (ouvinte) estão efetivamente presentes. A escrita ainda promove distância entre a palavra e o contexto existencial. Ong ressalta que o contexto da escrita inclui apenas outras palavras, estabelecendo a escrita em um discurso autônomo, enquanto na comunicação oral, o contexto promove mais do que palavras, ou seja, a maior clareza das enunciações orais são favorecidas por elementos não-verbais, tornando, assim, os significados situacionais.

Nesse raciocínio, o autor elenca algumas especificidades do pensamento e da expressão baseadas na oralidade e na escrita. Para Ong (1998, p. 46), há três aspectos que distinguem a linguagem oral da escrita, a partir de suas marcas: (i) “Mais aditivos do que subordinativos”; (ii) “Mais agregativos do que analíticos; (iii) “Redundante ou copioso”. Sendo essa última uma outra particularidade que, na ótica desse autor, destaca o pensamento e a expressão orais em posição contrária à escrita cuja marca permite que o curso do pensamento se mantenha na página, dispensando a mente para progressivos raciocínios. Nesse quadro, Ong (ibid., p. 47) apresenta como características do pensamento oral e o pensamento dos grupos com escrita já desenvolvida:

Quadro 1. Pensamento oral e Pensamento de grupos com escrita

Oral	Escrita	
Conservador ou tradicionalista;	Separa o conhecido do conhecedor;	Separa ‘administração civil’, religiosa e comercial e outras de outros tipos de atividades sociais;
Próximo ao cotidiano da vida humana;	Separa a interpretação dos dados;	Pode separar a lógica da retórica;
Agnosticamente afetado;	Distancia a palavra do som;	Separa aprendizagem acadêmica da sabedoria;
Mais empático e participativo do que objetivamente distanciado;	A fonte de comunicação (escritor) do receptor (leitor);	Divide as sociedades;
Homeostático;	Distância a palavra da plenitude da existência;	Diferencia língua padrão dos dialetos;
Mais situacional do que abstrato.	Põe em vigor a precisão verbal;	Divide ou distancia de forma mais evidente e efetivamente conforme sua forma se torna mais abstrata;
	Separa o passado do presente;	Separa o ser do tempo.

Fonte: Ong (1998, p. 47). Adaptado.

Dessa forma, Ong (1998, p. 32-35) pauta-se nessas características para ressaltar que a responsabilidade pela transformação do pensamento é da tecnologia da escrita, pois se desconhece qualquer sistema que reestruture efetivamente o pensamento quanto a escrita alfabética. Contudo, apesar de reconhecer as potencialidades da modalidade escrita da linguagem, sobretudo ao afirmar que a escrita “abre mundos maravilhosos, reestrutura o pensamento” (Ong, 1998, p. 15), é incisivo em assegurar que a escrita dificilmente irá prescindir da oralidade, uma vez que:

“Onde quer que existam seres humanos, eles têm uma linguagem e sempre uma linguagem que existe basicamente por ser falada e ouvida no mundo sonoro [...] Na realidade, a linguagem é tão esmagadoramente oral que, de todas as milhares de línguas faladas no curso da história humana, somente cerca de 106 estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura – a maioria jamais foi escrita. Das cerca de três mil línguas faladas hoje existentes, apenas aproximadamente 78 têm literatura [...] A oralidade básica da linguagem é uma constante” (Ong, 1998, p. 15-16).

Havelock (1995, p. 27) converge com o mesmo raciocínio de Ong (1998) de que a linguagem oral, uma herança dos seres humanos, é tão inerente a estes assim como é a capacidade de andar ereto ou de utilizar as mãos, o que impossibilita efetivamente a cultura escrita de sobrepujar a cultura oral. Entretanto, não descarta a noção de que a escrita possui *status* de elevada significância e papel indiscutível no que diz respeito ao desenvolvimento e conquistas da humanidade. Na ótica desse autor, é fundamental também reconhecer a importância da escrita, pois, sem ela, “não teríamos ciência, a filosofia, a lei escrita a literatura e tampouco o automóvel ou o avião [...] Todas essas conquistas só foram possíveis graças à tecnologia ‘superior do alfabeto grego’” (Havelock, 1995, p. 31, grifo do autor).

Importa assinalar que, para esse autor, tanto a oralidade quanto a cultura escrita podem ser vistas de forma interligada em uma sociedade. Há um grave erro ao concebê-las em uma visão polarizada, cada uma centrada em seu uso, exclusivamente. A relação que há entre a oralidade e a escrita possui uma natureza de “tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica”, até porque as sociedades portadoras de uma cultura escrita tiveram origem a partir de parcelas da sociedade com cultura oral. Outra característica é mais atual, “à medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, pois é superposta a uma oralidade em que nascemos e que governa, dessa forma, as atividades normais da vida cotidiana” (Havelock, 1995, p. 18). Para esse autor, a tensão fica atuante sempre que preciso for manifestar-se como disposição em necessidade a

uma oralidade resgatada, como também e diferentemente, como disposição em necessidade a sua completa substituição por uma “sofisticada cultura escrita”.

Entretanto, Havelock (1995, p. 27, grifos do autor) lembra que “o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte”. Para ele, a cultura escrita não é mais que “mera ‘presunção’, um exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural”, tanto em seu estágio de desenvolvimento quanto no tempo evolutivo. Com isso, o autor propõe duas conclusões referentes à história da oralidade no que se refere ao passado remoto: (i) na pré-história, as sociedades foram formadas com base na intercomunicação por meio da língua. “Por incontáveis milênios, conseguiram gerir seus assuntos – os acordos comuns, os costumes e a propriedade que tornam operante uma sociedade por meio apenas da linguagem oral. Comportavam-se, pensavam e reagiam oralmente” (ibid., p. 27); (ii) ao considerar nossa herança como oral, intrínseco ao ser humano, como é a habilidade de andar ereto ou utilizar as mãos, questiona-se a possibilidade de essa herança ser superada pelo que se convencionou denominar de cultura escrita.

A partir dessas conclusões, o autor ressalta a questão das interpretações, observando a inépcia, a ambiguidade e a dificuldade que podem estar presentes nos sistemas escritos, sobretudo, antes dos gregos. Outra conclusão apresentada por Havelock que merece destaque diz respeito aos mecanismos da educação moderna que dão realce para o domínio da leitura e da escrita enquanto preparação para a escola básica, além da vida adulta. O autor questiona por que não preparar também, com as mesmas condições impostas ao gerenciamento do sistema educacional, a temática da herança oral, tanto na educação básica quanto na infantil. O autor sugere uma metodologia aplicada ao ensino infantil, em particular, a de:

“que o desenvolvimento da criança deveria, de alguma forma, reviver as condições de nosso legado oral, ou seja, o ensino da cultura escrita deveria ser desenvolvido com base na suposição de que seja precedido por um currículo que inclua canções, danças e recitação, além de vir acompanhado pela contínua instrução nessas artes orais” (Havelock, 1995, p. 28).

O autor, de fato, critica a falta de instruções ao molde do ensino da escrita, para o ensino da modalidade oral, com as suas nuances. Para ele, “Bons leitores surgem a partir de bons falantes, capazes de recitar. A recitação [...] preenche as condições orais: ela é narrativa e, em grande parte, rítmica” (ibid., p. 28). Contudo, Havelock insiste em afirmar que a herança do oral exerce uma ação essencial, pois, levando em consideração suas formas de expressão e conhecimento – rítmicas, narrativas, de ação orientada –, ainda que limitadas, compõem complementação necessária “a nossa consciência abstrata da cultura escrita”.

Não é efetivamente o comportamento da língua oral na conversação que demanda os mecanismos da oralidade, porém na língua utilizada para o arquivamento de informações na memória. Para tanto, essa língua deve preencher duas condições: “tem sempre de ser rítmica e narrativa” (ibid., p. 31). Há a necessidade de a sintaxe descrever “uma ação ou uma paixão, mas nunca princípios ou conceitos”. O autor considera que esses hábitos linguísticos orais podem ser complementados pela cultura escrita, porém não sobrepujado por ela. Mesmo assim, Havelock salienta que não devemos desprezar a contribuição da moderna cultura escrita, pois se assim não fosse, não “teríamos a ciência, a filosofia, a lei escrita ou a literatura e, tampouco, o automóvel ou o avião”.

Há também outros teóricos, com destaque para Olson (1994, p. 23) com perspectivas contrárias a essa noção de superioridade da escrita alfabética no que se refere à linguagem oral e às demais formas de escrita. Apesar de reconhecer que a escrita e sua aquisição cumprem importantes funções de ordem prática, como propiciar a “tradição da pesquisa de arquivos, facultar a comparação e a crítica de várias versões de fatos”, salienta que não se tem noção de qualquer argumento lógico ou mesmo empírico compreensível que apresente, de forma clara, algum nexos causal direto entre a escrita e o pensamento. Isso quer dizer, segundo esse autor, que não há uma ideia clara da correlação entre pensamento e o uso da escrita. Olson ainda enfatiza que não há consenso de uma teoria geral acerca da natureza e as implicações da escrita, em razão de alguns fatores, como:

“O aprendizado da escrita ser associado diretamente à alfabetização, ao invés de ser associado ao sistema de notação; a escrita sempre vista como incorporando a gramática e a lógica, em vez de representar a gramática e a lógica da fala comum [...] e o fato de que a escrita foi sempre vista ou como superior ou inferior à fala” (Olson, 1994, p.33-34).

Nessa perspectiva, Olson (1991, p. 105-106) assegura que a escrita não consiste em uma simples transcrição da fala, segundo normalmente se tem imaginado; oferece, apenas, um modelo conceitual para a língua falada. Então, os sistemas de escrita geram as categorias nas expressões em que nos percebemos conscientes da fala. Pelo fato de ser ‘lida’, a “escrita acabou por ser tomada como modelo para a fala”. Esse autor suscita questionamentos acerca da nova “distinção conceitual” que emergiu do que se derivou da escrita e da cultura escrita. Para Olson (1994, p. 167), em um texto escrito que conserva somente “parte da língua, forma e o significado têm de ser novamente gerados a partir dessa forma pelo leitor”. Essa parte conservada, para esse estudioso, será denominada, de modo amplo, “‘dada’, ‘fixa’, ‘permanente’”, enquanto a parte reconstituída poderá ser denominada, “‘grosso modo’,

significado, intenção, interpretação” (ibid., grifos do autor). Assim, nota-se que essa distinção assegurada pelo autor está presente no discurso, mesmo que de forma implícita, pois não há linguagem, seja oral ou escrita sem o sujeito, sua concepção e o seu modo de se colocar e de se dizer para o mundo e as pessoas.

Nesse ponto, Olson (1994, p. 167, grifos do autor) atenta para um possível entrave no que se refere ao texto e a sua interpretação na cultura escrita. Para ele, na modalidade oral da língua, “a forma e o significado formam um par indissolúvel”, pois, no momento em que o interlocutor não entender algo que fora dito, habitualmente se pergunta: “‘O que ‘você’ quer dizer?’”, em vez de: ‘O que ‘isso’ significa?’”, com isso, corroborando-se a ideia de que o falante se concentra no interlocutor que efetua a comunicação, e não na proposição. O autor vai além e afirma categoricamente que o falante utiliza muito mais que a forma linguística para a vinculação:

“das intenções da pessoa com o resultado, o que torna virtualmente impossível distinguir o que foi dito, a forma como foi dito e o que é por ela significado, ou seja, o próprio significado. Assim, no discurso a forma e o significado são percebidos pelos falantes como algo indissolúvel, A cultura escrita é o instrumento para separá-los, ao congelar a forma em um texto” (Olson, 1994, p. 167).

Nessa ótica, conforme esse autor, a escrita reporta-se a preservação de uma parte da língua – aquilo que, de fato, foi dito, o dado, que é passível de ser comparado com as possíveis interpretações e as intenções que estão implícitas. Isso não quer dizer que em uma sociedade oral também há textos, “conjuntos fixos de rituais e poesia, juntamente com intenções e interpretações” (Olson, 1994, p. 168). Entretanto, cabe a cultura escrita disponibilizar as formas para “separar as coisas, fixar parte de seu significado como texto e permitir que as interpretações sejam vistas pela primeira vez como interpretações”. Parece ser essa a metodologia mais apreciada nos antigos movimentos reformistas religiosos da Idade Média, apoiando-se nessa distinção e valendo-se do descaso com as interpretações e a um “‘retorno ao livro’”.

Ao assumir essa concepção de ‘escrita como modelo da fala’, o processo de ensino e aprendizagem de língua materna ficou demarcado por um considerável tempo ao que se convencionou chamar de contraposição dicotômica entre a língua oral e a língua escrita, que, habitualmente, equivale a oposição formal-informal, com destaque sempre para a linguagem escrita em sua formalidade – cuidada e elaborada – e a linguagem oral em sua informalidade – não elaborada, descuidada, caótica.

Enquanto para Cook-Gumperz (1981), a relação entre oralidade e escrita é tratada em três momentos de a história. O primeiro refere-se a uma grande distância entre a oralidade e a escrita, quando somente um pequeno grupo possuía acesso à alfabetização. Para esses autores, até meados do século passado, o letramento possuía *status* de **habilidade artesanal**, visto que se encontrava circunscrito em grupos privilegiados relativamente pequenos, além de esses materiais escritos serem de alto custo e de difícil obtenção. Nesse primeiro momento, a aprendizagem das habilidades do letramento se dava na forma de contatos pessoais, familiares e de processos de socialização informais ao invés de formas de aprendizagem sistematizadas em currículos estruturados.

No segundo momento, a escrita passou a ser concebida, efetivamente, como um registro da oralidade. Com isso, as narrativas orais começaram a ser divulgadas em bloco através da escrita. Surgiram gramáticas impressas, manuais de estilos, dicionários e enciclopédias. Para os autores, até o início do século XX, a educação popular esteve voltada para as habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética, permanecendo afastada das escolas secundárias e das universidades, sistemas de ensino relacionados à elite. Para uma boa parte da população, o letramento não era essencial para a sobrevivência econômica.

Já no terceiro momento, efetivou-se um novo afastamento entre oralidade e escrita, passando a escrita a ter um aspecto burocratizado e de destaque. É quando a escola passa a assumir um papel fundamental, provocado pelas novas demandas de uma sociedade com perfil tecnológico, burocrático e de novas regulamentações governamentais requerendo novas formas de comunicação, essencialmente da palavra escrita. A partir da exigência desses requisitos, as funções do letramento também se transformaram. Com isso, os sistemas de educação tiveram que se adaptar, delegando novas funções para a escola, tornando-se agentes de socialização e instrumentos quase exclusivos de seleção de oportunidades econômicas. Nesse contexto o letramento é essencial para a sobrevivência econômica, não obstante a concepção dicotômica entre fala e escrita adotada na época.

2. Noção dicotômica: relativização na perspectiva do *continuum*

Alguns autores concorrem com a hipótese de que há um *continuum* ou mesmo uma gradação sobre as relações entre linguagem oral e escrita. Ao relativizar a oposição que por muito tempo as tem apontado, Koch (1997, p. 61) considera que, apesar de a linguagem oral e linguagem escrita serem duas modalidades de uso da língua, com suas especificidades, isso não indica que devem ser vistas de forma dicotômica.

Essa autora faz uma crítica velada na noção dicotômica que apresenta as diferenças de Fala como: “implícita, redundante, fragmentada, pouco elaborada, sentenças simples ou coordenadas”; enquanto a Escrita: “explícita, condensada, não-fragmentada, elaborada, com subordinação abundante” e defende que essas especificidades não são exclusivas de uma ou de outra modalidade, mas que foram determinadas pautando-se em parâmetros da escrita, em uma ótica preconceituosa da fala.

Para Koch (1997, p. 67), a linguagem oral em contraponto com a linguagem escrita, considerando a sua situação de interação específica por se tratar de uma interação face a face, é, primeiramente, “não-planejável”, uma vez que necessita ser apenas “localmente planejada”, isto é, planejada e re-planejada sempre que houver uma nova ocorrência do jogo da linguagem. Assim, a autora apresenta as perspectivas entre a modalidade oral e a escrita da seguinte forma:

- “a) O texto falado apresenta-se “em se fazendo”, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a “pôr a nu” o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções etc., no texto falado, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho;
- b) O fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas relevantes;
- c) O texto falado apresenta, pois, uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar como plano de fundo a sintaxe geral da língua;
- d) A escrita é o resultado de um processo, portanto, estática, ao passo que a fala é processo, portanto, dinâmica”. (Koch, 1997, p. 62-63).

Diante disso, é possível afirmar que o texto na modalidade oral não é necessariamente caótico, desestruturado, tosco; visto de outro modo, possui uma estruturação que lhe é peculiar, estabelecida pelas condições sociocognitivas de sua produção e é pautado nessa ótica que deve ser descrito e avaliado.

Na esteira dessas considerações, Kato (1986, p. 30-31) também defende a noção de que a linguagem escrita não deve ser concebida como “um conjunto de propriedades formais, invariantes e distintas das da língua falada”. Nessa perspectiva, a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, visto que realizam a seleção a partir do mesmo sistema gramatical, além de poder expressar as mesmas intenções. Desse modo, o que determinaria as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita seriam as diversas condições de produção, como: a relação contextual, o grau de planejamento, a subordinação consciente em relação às regras prescritivas acordadas para a escrita.

Para essa autora, o grau de explanação textual é estabelecido pela dependência contextual, isto é, o seu grau de autonomia e o nível de formalidade, que varia do menos tenso – informal – ao mais tenso – formal –, é estabelecido pelo grau de planejamento. Dependendo do gênero textual, a linguagem oral e a linguagem escrita, cada uma, a seu turno, apresentam variações internas. As semelhanças formais se tornarão mais próximas, na proporção em que expressem produtos pertencentes ao mesmo gênero textual, contudo, demanda para a escrita uma acentuada tensão estilístico-gramatical, pautada na escala que vai do casual até o formal.

Nessa mesma linha de raciocínio, Ochs (1979) apresenta a noção de ‘planejamento textual’ dentro dos moldes dessa relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A autora defende uma escala na qual se encontram quatro possibilidades: (i) ‘falado não planejado’ – dispensa reflexões preliminares e planejamento organizacional anterior a sua explanação; (ii) ‘falado planejado’ – há um preparo, no caso, a título de exemplo, uma conferência; (iii) ‘escrito não planejado’ – não há uma preocupação com a formalidade, como, por exemplo, ao escrever um bilhete; (iv) ‘escrito planejado’ – o texto é idealizado antes de sua expressão, quando, por exemplo, há uma preocupação do produtor do texto em elaborar antecipadamente um esquema ou rascunho para apresentar uma versão final.

Essa autora também dá ênfase para a linguagem oral, em particular, a conversa espontânea, em que esta se caracteriza por apresentar campos de planejamento variáveis, visto que os falantes planejam e re-planejam suas exposições no decorrer da interação verbal, o que lhe certifica o estatuto de ser ‘localmente planejada’, o que é demonstrado, como exemplo, pela troca de turnos dos interlocutores.

No que se refere ao planejamento relativo da fala, Chafe (1982) segue nessa mesma linha e argumenta que há uma característica própria na relação entre a linguagem oral e linguagem escrita, em que a natureza fragmentária e de envolvimento da fala é patente, contrariamente à integração e ao distanciamento da escrita. Pautado nessas especificidades, esse estudioso analisa e distingue a variável do ‘estilo’ de linguagem em quatro, a saber: (i) ‘falada informal’ (conversa espontânea); (ii) ‘falada formal’ (conferências); (iii) ‘escrita informal’ (cartas); e (iv) ‘escrita formal’ (trabalhos acadêmicos). Com isso, Chafe mostra a necessidade de uma análise minuciosa dos estilos mais formais da fala, por exemplo, a conferência, assim como os estilos que não requer muitos cuidados de escrita, por exemplo, a caso dos bilhetes e alguns segmentos de cartas.

Em uma visão baseada nas concepções de Olson acerca da literatura oral, Chafe também enfatiza que em linguagem ritual, as peças ritualísticas orais apresentam uma

tendência a demonstrar algumas especificidades que ele entende como sendo mais apropriadas para o uso da escrita, como, por exemplo, a do distanciamento. Assim, na ótica de Chafe (1982), na interação da linguagem ritual, a audiência passa a ser restrita ao mínimo e ao distanciamento pertinente a escrita é o que equivaleria o envolvimento singular da fala.

Para esse autor, o referido envolvimento reporta-se a duas dimensões antagônicas: a da interação e da oposição autor/falante no texto. Desse modo, há o envolvimento do falante com ele próprio e com o ouvinte, por um lado, e, por outro, o envolvimento do interlocutor com o tema abordado na interação. Nesse caso, isso quer dizer que para os dois primeiros tipos de envolvimento, o locutor privilegia a dinâmica da interação, já para o último tipo de envolvimento, ele considera a postura do escritor/falante em relação ao que fala, como se inscreve no enunciado e o seu posicionamento em relação ao que foi falado.

Marcuschi (2001, p. 23) também dá sua contribuição nos estudos e defende que a visão de um *continuum* apoiada na década de 1980 não conseguiu dissipar certos mitos preconizados no argumento da ‘grande divisão’ que assinalava a noção dicotômica, embora a constatação de que tanto em condições de uso como de características linguísticas, pois é possível conceber a linguagem oral e a linguagem escrita muito mais a partir de suas relações de similitude do que mesmo de diferença a partir dos vários gêneros textuais e estilos, os primeiros posicionamentos que propuseram a concepção de ‘continuum’ não deixaram de ser tributárias dos postulados teóricos e de análises das teses que defendiam a dicotomia entre a modalidade oral e a modalidade escrita da linguagem, da forma como apresentada por Goody (1977). Essa discussão se amplia, evidenciando que um dos argumentos mais fortes a autores como Chafe (1982), refere-se à fala como sendo envolvente e a escrita sendo mais distanciada. Essa crítica se expande inclusive a Kerbrat-Orecchioni (1990).

A ênfase é dada por Marcuschi ao sustentar a noção de um *continuum* não com a ideia de continuidade ou linearidade de características mas, sim, como uma relação escalar ou gradual na qual “elementos como função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos entre a fala e a escrita se interpenetram” (Marcuschi, 2002, p. 35-36). Na perspectiva desse autor, a diferença entre fala e escrita são delineadas no interior do próprio:

“‘continuum’ tipológico das práticas sociais de produção textual e na relação dicotômica de dois polos opostos [...]. O *continuum* tipológico distingue e correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formação textual que determinam o *continuum* das características que distingue as variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *continuums* (sic) sobrepostos” (Marcuschi, 1995, p. 14).

Desse modo, na tipologia dos gêneros textuais apresentada por Marcuschi, há pontos intermediários situados entre os extremos do texto típico do oral de um lado (traço + falado) e, do outro, o texto propriamente escrito (traço + escrito). O autor ilustra com o exemplo de um bilhete produzido pela mãe direcionado ao filho, comparando com uma carta de reclamação a uma indústria sobre um produto qualquer, e defende que o bilhete estará, no interior no *continuum*, eminentemente mais perto do traço “+ falado” do que mesmo do traço “+ escrito”.

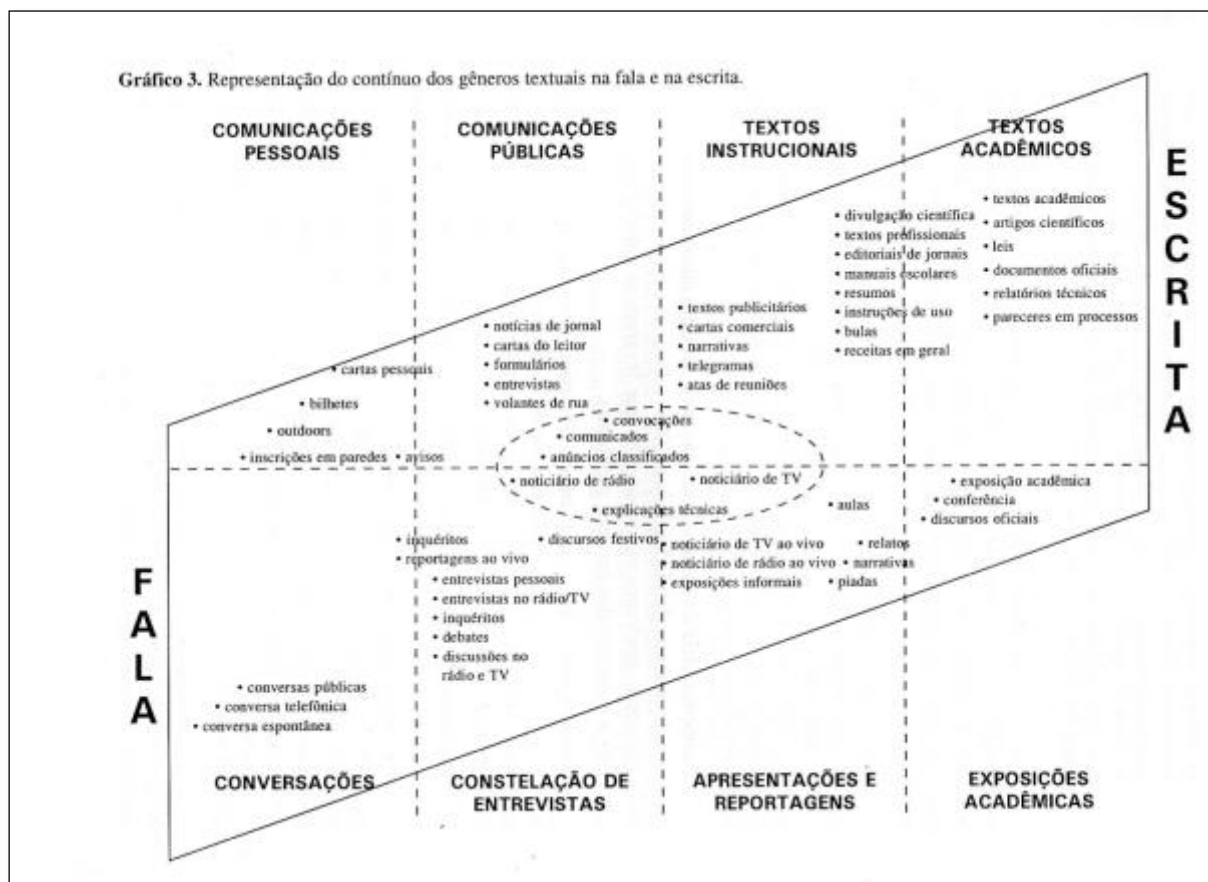
Nessa linha de raciocínio, Marcuschi não preconiza a neutralidade no uso da escrita, muito menos seu estudo, além de não conceber a produção de sentido na escrita associada somente ao que é produzido no papel em termos de léxico; de outro modo, esse estudioso apresenta a concepção de que todo sentido é situado e todo o uso linguístico é geralmente contextualizado em espaços socioculturais. Admite, ainda, que o contexto cultural atua fluentemente sobre a função da escrita, apresentando estes as formas mais semelhantes do que distintas no seu impacto sociológico (Marcuschi, 2001, p. 32).

Não se pode negar a relevância das críticas produzidas por Marcuschi no que se refere ao conceito ‘tradicional de *continuum*’. Contudo, é imprescindível considerar a noção de que é possível verificar marcas que direcionam para uma polarização, mesmo que levemente sutil, a partir da representação da linearidade polar da visão tradicional para a noção de um “novo *continuum* de natureza gradual ou escalar” entre linguagem oral e escrita. O próprio autor demonstra em seu texto, ao considerar os aspectos apresentados, uma proposta de três conjuntos de gêneros textuais (GT):

- (a) “GT tipicamente orais [GTO];
- (b) GT tipicamente escritos [GTE]; e
- (c) GT produzidos na interface [GTO-E] ou [GTE-O]. Nos casos de (c), tomo a tipicidade como uma extensão particular da interface, o que daria um texto escrito recebido pela via oral, como os noticiários de TV; ou então um texto oralmente produzido, mas transmitido pela via escrita, como os contos populares ou as entrevistas das páginas amarelas da revista VEJA”. (Marcuschi, 2001a, pp. 44-45).

A seguir, observa-se um esquema elaborado por esse estudioso (Marcuschi, 2003, p.41) que explica com propriedade a ideia de “novo *continuum*”:

Figura 1. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi, L.A. Da fala para a Escrita. 2003, p. 41.

Nessa representação, as concepções de gêneros ‘tipicamente orais ou tipicamente escritos’ surgem como modelos representativos tanto da modalidade oral quanto da modalidade escrita. Assim, sob esse raciocínio, pode-se inferir que há linguagem escrita ‘pura’ em uma instância e linguagem falada ‘pura’ em outra, pressupondo, com isso, que a ideia de dicotomia prevalece nos dois extremos da escala, tornando sem força o seu posicionamento de inserir-se em um novo conceito de ‘continuum’ reinterpretado, ou como o próprio autor se refere, “numa visão nova de *continuum*”, distinta da criticada por ele. Nos exemplos apresentados por Marcuschi, com destaque em (c), “são práticas de linguagem” em que linguagem oral e linguagem escrita se relacionam de modo indissolúvel e não à moda da transcrição, da tradução.

3. Características da Oralidade

Considerando a história da humanidade, pode-se dizer que a oralidade é a forma mais antiga de comunicação entre os humanos e, em virtude de ser uma modalidade que precedeu a

escrita, ocupou um lugar de destaque nas comunicações e transmissões de conhecimento por um espaçoso período de tempo, ainda sendo comum essa modalidade de comunicação nas sociedades ditas ágrafas, em que se caracterizam por nunca terem tido contato com a modalidade escrita. Como consequência disso, a cultura, história e valores sociais são passados de uma geração à outra por meio dessa tradição oral.

A oralidade, habilidade que o ser humano utiliza para transmitir os conhecimentos armazenados na memória por meio da fala, está intrinsecamente atrelada à capacidade de memorização, de audição, como também, de visualização, pois para que a mensagem tenha uma maior compreensão pelo interlocutor, é fundamental, na maioria das vezes, apropriar-se de recursos não verbais no ato da comunicação.

Assim, a interação face a face, com a presença do interlocutor, é considerada uma das características mais singulares da modalidade oral em relação à modalidade escrita, pois possibilita que as possíveis dúvidas surgidas durante o momento da interação possam ser de pronto esclarecidas, entendendo, inclusive, que a fala, muitas vezes, por não ser planejada, há enormes possibilidades de o diálogo sofrer alguma alteração de rumo, conforme a reação do interlocutor.

Outra especificidade dessa modalidade é a influência das expressões não verbais como a gestualidade, expressões faciais, movimentos do corpo e dos olhos, além de outros recursos como a entonação da voz e da prosódia, que complementa o sentido do enunciado. Nesse quadro, o ato da fala possui características peculiares que não são encontradas e nem possíveis na modalidade escrita, assim como esta também possui suas especificidades e elementos próprios.

Segundo Hilgert (2006, p. 161), na “interação face a face, situação do texto falado, formulação e planejamento coincidem”, quando não há preparação prévia na conversa, nem destino pré-determinado, a urgência do que se diz e do modo de dizê-lo é efetivamente simultâneo. Assim, essas circunstâncias de produção de textos orais sobrepõem características próprias como pausas longas, interrupções, hesitações, repetições, paráfrases, correções dentre outras. Além dessas características, Andrade (1997) traz sua colaboração nos estudos da língua falada, apontando outros pontos comuns nessa modalidade, como: a impossibilidade de apagamento; ampla possibilidade de reformulação - essa reformulação é marcada, pública, pode ser promovida tanto pelo falante como pelo ouvinte; acesso imediato ao feedback do ouvinte – retroalimentação, monitoramento; o falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do ouvinte.

Sob essa perspectiva, considerando haver uma maior incidência de uso da modalidade oral em situações de informalidade, a heterogeneidade da língua se explicita mais amplamente, sobretudo quando é preciso o falante adequar seu discurso ao ambiente social em que se pronuncia. Dessa forma, Possenti (2003) reitera que características relativas a essa modalidade, como as pausas, as repetições, hipercorreções etc., a princípio entendidas como defeitos, atualmente passam a ser concebidas como recursos linguísticos pertinentes a interação oral.

Castilho (2003), em sua contribuição nos estudos da língua falada, defende que as especificidades dessa modalidade como a simultaneidade do planejamento com efetuação da fala, esse modo de interação e as influências que perpassam entre locutor e interlocutor no ato da fala, a espontaneidade, são princípios das omissões nos sintagmas, presenças de anacolutos, simplicidade nas construções textuais, emprego inadequado dos recursos de coesão etc. Com isso, surgem as contínuas retomadas para que se proceda às correções necessárias. Nesse sentido, o autor assegura que:

“(...) na LF coexistem o planejamento e a execução lingüísticos em tempo real. Daí ser freqüentemente necessário voltar atrás para corrigir o que foi dito. O sistema de correção é uma consequência dessa característica, e implica em eliminar erros de planejamento – aqui não estamos falando de falhas cometidas contra a norma gramática” (Castilho, 2003, p.42).

Na sequência, Castilho (op.cit.) preconiza que a língua nativa constitui-se de três módulos: (i) semântico – refere-se aos sentidos lexicais e significações interacionais, como os pressupostos e as inferências; (ii) gramatical – preocupa-se com as classes e suas interrelações, como também as funções que elas desempenham; (iii) discursivo – acomoda, entre outros fatores, a seleção e a elaboração de um tópico conversacional e as rotinas da conversação.

Outro ponto defendido por Castilho (2003, p.36) é o “segmento produzido por um falante com direito a voz”, que são os turnos conversacionais ou unidades de conversação. É assim que um interlocutor respeita a fala do outro, isto é, respeita o turno da conversação. Importa assinalar que essas normas que sinalizam os turnos são mais respeitadas na conversação formal, enquanto que nas conversações informais, tendem a ser menos respeitadas.

Somado a isso, Castilho (op.cit.) considera três estratégias que o locutor dispõe para conseguir manter o seu turno: na primeira estratégia, o falante vale-se de pausas não muito longas; já na segunda, evidencia-se o uso de alongamento de vogais, consoantes, artigos,

conjunções, preposições e substantivos. O que há em comum nesses dois recursos remete para que o ouvinte perceba que não há intenção do falante ceder o turno. Enquanto que, na terceira estratégia, a ‘autocorreção’ favorece para a substituição de item lexical pronunciado ou na paráfrase da correção realizada pelo interlocutor e, até mesmo, o falante pode determinar outro rumo da conversa, além de recusar a correção feita.

No que se refere à passagem de turno, pode se dar através de duas estratégias, conforme Castilho (2003), tais como: (i) por ‘assalto’: por meio da intervenção direta, como a superposição de vozes, heterocorreção colaborativa ou o proveito de uma pausa maior, o ouvinte utiliza para tomar o turno; (ii) por ‘passagem consentida de turno’: há uma sinalização feita pelo ouvinte por meios de recursos não verbais, que sinaliza sua disposição em falar.

Já em relação aos marcadores conversacionais, Castilho destaca que eles comportam dois modos específicos: o ‘interpessoal’ – ‘interacional’ ou ‘pragmático’ –, o qual serve para a interação verbal e para monitoração da conversa e pedir colaboração do outro, dentre esses marcadores, os denominados pré-lexicais; o ‘ideacional’ – ‘textual’ ou ‘coesivo’ – é utilizado para manter a negociação e desenvolvimento do texto e, por meio destes, se inicia, aceitam-se, recusam-se, expandem-se, subdividem-se, sequenciam-se, modalizam-se ou atenuam-se tópicos (Castilho, 2003, p.49).

Essa classificação acerca dos marcadores conversacionais está em consonância com os postulados por Marcuschi (2007), Risso, Silva e Urbano (2002), Urbano (1999). Marcuschi ressalta que os MCs possuem um aspecto multifuncional, pois atuam como organizadores da interação, articuladores de textos e indicadores de força ilocucionária. Esses marcadores funcionam, de certo modo, como conectivos textuais, associando as unidades discursivas, conforme lembra Castilho (op. cit.).

De acordo com esses autores, pode-se assegurar que as características marcantes dessa modalidade são: efetiva-se em meio sonoro; uso de recursos gestuais; simultaneidade de elaboração e realização; influência do contexto extralinguístico – físico e psicológico; presença de interlocutor na ação interativa; simplicidade nas organizações sintáticas; na maioria das vezes não há o comprometimento com as regras da variedade padrão da língua; presença de redundâncias; ocorrência acentuada de subjetividade na linguagem; colaboração do interlocutor – *feedback*, possibilidades de correção no caso da comunicação ser incompreensível.

4. Os múltiplos aspectos da língua oral

É patente a abordagem na literatura didática e na produção de textos científicos em torno do ensino da língua oral, sobretudo no que tange na incessante busca de diversas teorias pertinentes a algumas áreas da Linguística, como a Sociolinguística, a Fonética, a Fonologia, a Pragmática, a Análise da Conversação, a Linguística de texto, dentre outras, uma vez que a escolha da língua oral em objeto autônomo de ensino e aprendizagem pressupõe o conhecimento de seus múltiplos aspectos.

Diante disso, esses aspectos podem ser concebidos também discursivamente, por meio das particularidades gerais dos gêneros orais de texto e do discurso, além de se considerar os mecanismos e marcas peculiares à fala. Para o ensino de língua materna é necessário assumir uma noção mais consistente e complexa do oral e uma “relação dialética entre oral e escrito” (Schneuwly, 2010, p. 114), pois a partir dessa relação, concebendo não o ‘oral’, mas os ‘orais’ em diversas formas, poderá haver uma aproximação do oral com o escrito e ainda dele depender – como na exposição oral, dramatização – assim como poderá haver mais distanciamento – como nos debates ou mesmo a conversação cotidiana.

Sob essa perspectiva, a literatura didática tem contribuído para apresentar alguns desses gêneros que circulam na modalidade oral em nossa sociedade, sobretudo aqueles mais expressivos para o ensino, assim como ‘atividades escolares’ que se desenvolvem oralmente em sala de aula, conforme assinalam Dolz, Schneuwly & Haller (2010).

A partir da imensurável diversidade de gêneros textuais/discursivos orais que circulam em nossa sociedade, descreveremos um breve perfil, considerando as propostas de Dolz, Schneuwly & Haller (2010) acerca dos gêneros e atividades que circulam na modalidade oral da língua e que são mais privilegiados nos Livros didáticos investigados nessa pesquisa. Partindo disso, a seguir, apresentaremos alguns gêneros textuais/discursivos e atividades orais, com suas características gerais, presentes nos Livros didáticos.

4.1. Conversação ou Diálogo

A Conversação⁷ ou Diálogo constitui o modo mais comum e relevante das interações verbais, na ótica de Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 113-115), que concebe a conversação como

⁷ Pode ser considerado um dos gêneros mais analisados e descritos nos estudos da língua oral no Brasil. Nomes de destaque e de relevância, como Marcuschi (1986, 1988, 1989) e Castilho (1983, 1989c), entre outros, são referências brasileiras.

uma forma peculiar de troca verbal, com as seguintes particularidades: de natureza imediata, organizada em um tempo e um espaço onde a proximidade dos interlocutores é estreita.

O que diferencia a Conversação dos outros modos de interação é basicamente o fato de que nenhum dos seus elementos é pré-determinado anteriormente – quantidade de participantes, isso levando em conta a variação de uma conversa a outra, inclusive no decorrer de uma mesma conversa, esse quantitativo é imprevisível, no entanto sempre igual ou superior a dois participantes; assuntos abordados –de forma variável –; tempo das trocas e das variadas réplicas que o constituem; alternância dos turnos da fala. Com isso, esses fatores se estabelecem de maneira livre e imediatamente contextualizada.

Importa observar que, em algumas situações, a conversa pode estar desvinculada de qualquer finalidade que não a de apenas conversar, isto é, com propósito em si mesma; em outras, contudo, as intenções são evidentes, por exemplo, uma conversa entre professor e aluno acerca das ‘atividades escolares’. Sob esse cenário, focado no contexto escolar, a conversa tem por objetivo instrumentalizar, propor um percurso teórico-metodológico de alguma atividade.

Apesar de ter particularidades relativamente estáveis, como ordenação por turnos, estruturação e mudança de itens, dentre outros, a conversa, como qualquer gênero textual/discursivo, é organizada em situação/contexto de produção, considerando que os falantes e assuntos irão determinar sua marca de formalidade ou informalidade, seus objetivos, seu estilo.

4.2. Discussão argumentativa

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 118), a discussão é compreendida como um ato específico de conversação, na proporção em que ela preserva, essencialmente, peculiaridades e normas da conversa cotidiana. Contudo, a discussão possui como característica um elemento argumentativo fundamental: para os interlocutores na interação face a face trata-se de uma tentativa de convencimento do discurso de um em relação ao discurso do outro em um certo tema controverso em específico. Sob essa ótica, a autora ressalta que há no termo ‘discussão’ uma nuance cercada de tensão, que se consolida em expressões como ‘disputa’, em que a noção de conflito poderia estar de certo modo representada.

4.3. Debate

Uma das características marcantes do debate versa sobre o confronto de opiniões relacionadas a um tema controverso em especial, que exige, assim, opiniões diversificadas entre os participantes. Em sua organização, de certa forma, o debate é pré-determinado ou regrado: no tempo, na ordem e no tempo das intervenções, o quantitativo de participantes e a temática abordada. Demanda um público e um moderador, afirma Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 117).

Na mesma linha de raciocínio, Dolz e Schneuwly (2010, p. 163) apontam o debate “para a formação de opinião” como um gênero textual/discursivo deveras conhecido, que se organiza em uma sociedade democrática; uma das maneiras patentes de transação pública de entendimento. Para os autores, esse gênero se caracteriza por promover uma discussão controversa entre vários participantes que, por sua vez, procuram mudar os pontos de vista, as opiniões ou mesmo os posicionamentos de um auditório. Além disso, poderá ser entendido como uma maneira de se conseguir um entendimento ou como a exposição de uma discordância intransigente entre os adversários/opositores.

Para Dolz, Schneuwly & De Pietro (2010, p. 247-250) há também outros tipos de debate que são passíveis de ser trabalhados em sala de aula, como o “debate deliberativo e o debate para resolução de problemas”. No “debate deliberativo”, a argumentação tem por objetivo uma tomada de decisão, em uma situação de conflito – normalmente institucional – de interesses contrários, em que se deve proferir uma decisão pautada em um conjunto de interesses em detrimento da outra parte. Trata-se de um debate planejado e articulado, dentre outras características, por meio de explicitações e negociações das causas de cada grupo ou participante envolvido. Permite, ainda, propor soluções inéditas, que constituem posicionamentos anteriormente opostos, por meio do instrumento da negociação.

Já o “debate para resoluções de problemas” possui uma particularidade de ser marcado por uma oposição entre saberes, entre os conhecimentos que vão sendo produzidos em que, apesar de haver uma solução, os participantes de um grupo não a conhecem e, então, necessitam desenvolvê-la coletivamente, considerando as opiniões de cada membro. Vale lembrar que é um debate bastante pertinente para as salas de aula.

Nesse contexto, os autores asseguram que, servindo-se desse gênero, a escola poderá ampliar “as capacidades dos alunos para gerir a busca de soluções, formulando as suas e escutando as dos outros, com o intuito de tirar partido do conjunto dos saberes distribuídos entre o grupo” Dolz, Schneuwly & De Pietro (2010, p.250). Para exemplificar os casos

possíveis de se estabelecer esse modo de debate, esses autores propõem questões, como: “Como funciona a digestão?”, “Por que acontece o eclipse da lua?”, “Uma maçã é jogada do alto de um mastro. Ela cai perto ou longe do mastro?”

4.4. Entrevista

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 119), não obstante manter uma relação próxima e complexa com a conversação, a entrevista é subordinada a requisitos de “responsividade” peculiares. Então, possui um caráter de monitoramento para impedir ou restringir as sobreposições de falas, o que, de certa forma, levariam a comprometer o êxito da entrevista. Desse modo, tanto o entrevistador como o entrevistado precisam colaborar não apenas com a organização das trocas, mas também com o planejamento de um discurso que corresponda com as expectativas dos interessados.

Na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2010, p. 118-119), a entrevista é considerada um gênero de antiga tradição, em que atores sociais no papel de um jornalista e um especialista ou mesmo um sujeito que expõe um interesse singular no âmbito de um domínio. Assim, a entrevista pauta-se em convidar esse sujeito especialista para abordar acerca de um problema ou acerca de uma questão, com finalidade de proporcionar informações a outros, que representam, em geral, a busca por informações.

Segundo esses autores, há ainda outra perspectiva de entrevista defendida por alguns teóricos que, apesar de considerarem esse gênero uma comunicação bastante formal, demandando regras particulares e fechadas para os interlocutores, as quais o jornalista é responsável por abrir e fechar a entrevista; efetuar as perguntas; requisitar a fala do outro; atuar de tal forma que o outro lhe repasse as informações solicitadas; conduzir e reconduzir as informações e o entrevistado, concordando com a situação, acredita ser necessário disponibilizar todas as informações, o que acontece, mais usualmente, é o fato de os locutores exercerem papéis públicos institucionalizados. A dimensão da relação social e interpessoal regulariza efetivamente a relação que se estabelece entre esses parceiros. Por meio das relações que se estabelecem entre os contratos socioculturais e as ações na perspectiva dialética, os papéis tendem, em dado momento, a ser reordenados na e pela interação.

De modo equivalente, Bentes (2004, p.156) demonstra que a entrevista é instaurada para ressaltar os conhecimentos de um sujeito que representa alguma forma de prestígio, por exemplo, autoridades, políticos, artistas, escritores, cientistas, dentre outros. Na concepção dessa autora, para a realização da entrevista é preciso a adesão de, no mínimo, dois

interlocutores e, além disso, contrariamente a conversação cotidiana, não é facultada a interrupção do turno do outro ou a sobreposição de falas; nesse cenário, há para cada participante a sua vez de falar.

No que se refere à dinâmica da relação que envolve o entrevistador e o entrevistado, Bentes assevera ser indispensável que o entrevistador articule um conhecimento preliminar com ou sobre o sujeito participante da entrevista, além de ter um conhecimento sobre o tema a ser abordado. Esclarece ainda que o assunto, geralmente, é antecipado para ser discutido com o entrevistado e as perguntas que serão realizadas pelo jornalista são feitas previamente. Já no caso de entrevistas que a posteriori são publicadas em jornais ou revistas, segundo a autora, há uma monitoração dos interlocutores participantes.

Não se pode deixar de abordar outro tipo de entrevista elaborada em situações imediatas e de emergência, especificidade de entrevista ainda não trabalhada por teóricos, como em fatos catastróficos. Essa espécie de entrevista, apesar de apresentar as mesmas particularidades das abordadas acima, há um diferencial pela sua natureza imediata e de improvisação. Outro tipo de entrevista é a de rua, na qual os entrevistadores coletam a opinião acerca de algum tema. Nesse tipo de abordagem, não obstante haver uma preparação anterior de perguntas elaboradas pelo jornalista, o entrevistado é abordado de surpresa, contrastando, assim, do primeiro tipo, em que há toda uma logística e preparo antecipado.

4.5. Exposição Oral / Seminário

A exposição oral pode ser caracterizada, segundo Dolz e Schneuwly (2010, p. 142-143), como um gênero textual/discursivo que se efetiva em uma dada situação que poderia ser chamada de “bipolar”, constituída por um expositor e seu auditório. Contudo, apesar de esses interlocutores estarem reunidos em uma mesma interlocução específica, que é a situação de exposição, a assimetria do saber de cada parte acerca do tema abordado os divide: um lado retrata o especialista e o outro, revela-se, ao menos, disposto a aprender ou se informar sobre o tema tratado, apesar de ser difícil especificar esse público. Com isso, o enunciador, por meio de sua fala, procura minimizar a assimetria inicial dos saberes. No decorrer de sua fala, o locutor considera seu público ouvinte, pressupondo o que ele sabe e o que aspira saber, dentro dos seus interesses.

Já para fins didáticos, Dolz e Schneuwly (2010) destacam a necessidade de estabelecer algumas diferenças entre a ‘Exposição oral’ e outros gêneros que lhe são afins, como a ‘Comunicação’ – em Congressos – e a Palestra, os quais, contrariamente a primeira,

há expectativa para o locutor de estar diante de uma audiência que também domine, em alguma medida, o tema a ser abordado. Enquanto a ‘Explicação’ possui um aspecto mais local da imprescindibilidade de possibilitar a um participante ou mesmo a um grupo entender algo: não deixa de ser, na ótica dos autores, um item da exposição.

Diante disso, segundo Dolz e Schneuwly (2010, p. 142-143), a Exposição oral pode ser considerada um gênero público, moderadamente formal e específico, em que figura um ator, o expositor, considerado ‘especialista’ em certo tema, direciona-se a um auditório, com a finalidade de socializar informações, descrever ou explicar algum conhecimento.

4.6. Dramatização / Peça teatral

A dramatização ou encenação de peça teatral é um expediente bastante utilizado nos ambientes escolares, em uma perspectiva da atividade formal de ensino – nas representações e interpretações de determinados personagens de obras lidas em sala de aula, por exemplo – além de privilegiar em situações extraescolares – em dias festivos como: dia das mães, dos pais, festa junina, natalina, dentre outras (Dolz e Schneuwly, 2003).

O gênero textual/discursivo ‘Peça teatral’ é considerado por Lattion & Papaux (2003, p. 19) como um gênero eminentemente de comunicação oral, em que se põe em ação a fala. O ator usa uma linguagem determinada pelo sistema de signos, isto é, a linguagem que o texto dramático – a peça – lhe exige. Nesse prisma, para ser interpretado e dramatizado, o texto precisa, previamente, ser escrito com a finalidade de ser representado oralmente perante um determinado público. Desse modo, o ator, de certa forma, exerce a função de mediador entre o texto escrito e o público. Cabe ao interpretante a função de restabelecer aos espectadores, com o máximo de fidelidade possível, os componentes do texto. Os enunciados do texto abrigam as ações dramáticas que são “traduzidas” pela condição própria da linguagem escrita usada pelo autor: “um compromisso entre o dito e o escrito”, compromisso que não é passível, presume-se, na linguagem cotidiana e que desvela o entrecruzamento entre linguagem oral e escrita em alguns gêneros orais formais e públicos. Com isso, pensar um texto para uma encenação teatral é:

“Antes de pensar no ato de escrita, pensar no que será dito e no como será dito. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o dito precede, certa maneira, o escrito. Nesse processo mental de criação, utiliza-se de maneira muito particular elementos da linguagem falada, aquela do uso corrente do dia-a-dia” (Lattion & Papaux, 2003, p. 20).

Considera-se, ainda, que esses gêneros dramáticos, “escritos em linguagem falada”, os efeitos destacados referem-se a contratos de lugar, de tempo, de ação, de situação e de contexto. Assim, o intérprete submete-se a essas exigências e deve corresponder de maneira a atuar e colocar sua fala em ação, isto é, de fato, dramatizar o texto.

Ao interpretar um texto dramático diante de um público, possibilita por meio dos modos expressivos da língua oral, desencadear emoções, interrogações, além de reações as mais variadas e inesperadas nos espectadores. Nesse sentido, os gêneros dramáticos manifestam, concomitantemente, dimensões complexas e multidimensionais (multimodais), explicam (Lattion & Papaux, 2003). Agrupam vários elementos, de que são inerentes, de um lado, os linguísticos e, por outro, os não linguísticos. Contudo, apesar de apresentar papel diferente na cena, com a linguagem particular de cada elemento desses, com suas idiossincrasias e seus valores, é improvável que estes fiquem dissociáveis, visto que “sua associação na utilização da linguagem define uma relação de interdependência. Uma interdependência que permite a alguns elementos completar-se mutuamente; sustentar um ao outro, dando-lhes forma, um novo relevo ou novo valor expressivo (Lattion & Papaux, 2003, p. 50-51).

O texto dramático, segundo Dolz e Schneuwly(2003, p. 7-9), por sua natureza essencialmente dialógica, possui uma potencialidade na perspectivado ensino e aprendizagem no âmbito das variadas esferas da língua materna, como a da leitura, da expressão oral, da compreensão oral e visual em relação com a representação oral e corporal dos demais, assim como os valores estéticos e artísticos. Há uma possibilidade de o aluno se filiar a essas formas de funcionamento do sistema que simboliza uma prática artística, que engloba, simultaneamente, espaço, corpo e a fala em ação.

4.7. Leitura em voz alta

A leitura em voz alta pode ser concebida, na ótica de Dolz e Schneuwly (2010, p.188), também como a leitura para os outros, sendo uma ‘atividade de linguagem’ que está relacionada com as práticas sociais e culturais vigentes, pelo menos, desde a Idade Média e, também, em alguns casos, moderadamente ritualizada, como, por exemplo, segundo esses autores, além de outras práticas, as conferências, apresentações orais, a leitura de contos, também as leituras de sala de aula das orientações das questões, as leituras das produções textuais, declamação de poemas, os jornais falados, dentre outros.

Os autores ainda salientam que o leitor deve desenvolver de forma plena sua função de mediador entre os ouvintes e um texto, com uma leitura eficaz, observando três planos.

Então, sua leitura deve:

- a) ser inteligível para os ouvintes, que não possuem o texto para acompanhar a leitura;
- b) ser oralmente expressiva, de modo a permitir a compreensão, visto que uma leitura maçante poderá dificultar uma recepção eficiente do texto; e
- c) ser inteligente, para ser compreensiva e expressiva, na perspectiva em que o texto deve ser compreendido também pelo leitor, na proporção em que a explanação do texto pelo leitor controla a sua comunicação.

CAPÍTULO III.

A LÍNGUA ORAL COMO OBJETO DE ENSINO

1. A Linguagem Oral para o Ensino: uma noção

Abordaremos em uma visão panorâmica o que se tem de proposta em relação ao trabalho escolar voltado para a linguagem oral, no Brasil, observando, em particular, as duas abordagens que objetivam o seu desenvolvimento na sala de língua materna. Diante disso, ressaltamos as orientações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (Brasil/MEC, 1998), especificamente, a abordagem que concebe a linguagem oral como objeto autônomo de ensino e aprendizagem, com ênfase para os gêneros textuais/discursivos da instância pública de comunicação, além da abordagem apresentada na Proposta Curricular da EJA, segundo segmento. Assim, dada a sua importância:

“Ensinar a linguagem 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 a palavra pública tem no exercício da cidadania” (Brasil/MEC, 1998, p. 67).

Pode-se afirmar que a importância e atenção acerca da linguagem oral e seu ensino é uma preocupação atual para um fato remoto, visto que a partir das matérias de Retórica e Poética, a linguagem oral foi efetivamente valorizada em salas de aula, nas atividades de elocução e de recitação de poemas. Ressurge nas décadas de 1960/1970 com a proposta de estudo a partir de “exercícios de desenvolvimento de linguagem oral em seus estudos cotidianos” (Soares, 1996, p.19).

Essa proposta traz como reflexo, conforme Neves (2004, p. 323), nos LDP que já visavam um trabalho com a linguagem oral, começaram a introduzir textos de histórias em quadrinhos, acreditando estar trabalhando o ensino desse objeto. Contudo, como isso não ficou efetivamente explicitado nem compreendido, é arriscado dizer que houve um eficiente ensino da linguagem oral naquela época.

Já nesses últimos anos, o ensino da linguagem oral ganhou destaque e encontra-se sob a atenção dos pesquisadores do ensino de língua materna. Sobretudo, a partir da apresentação dos documentos oficiais, em particular, dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental (Brasil/MEC, 1998), é que foi ganhando ênfase e uma procura intensa acerca da noção do lugar e do papel da língua oral em sala de aula de Língua Portuguesa. Desse modo, esses documentos ressaltam que:

“Acreditando-se que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento [...]. Mas se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano [...]. Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...]” (Brasil/MEC, 1998, p. 24-25).

Apesar de os PCNs não apresentarem com clareza como tratar o ensino dos gêneros textuais/discursivos, o ensino da Língua Portuguesa voltado para a língua oral começa a ser despontar e ganhar destaque.

É certo que o aluno sabe falar, contudo, ao chegar à escola, conhece apenas uma ou umas poucas variedades e uns poucos gêneros textuais/discursivos do cotidiano, mas não tem conhecimento de grande parte das variedades linguísticas e dificilmente da variedade dominante, muito menos possui domínio dos gêneros textuais/discursivos da fala em público. Em outras palavras, mesmo tendo domínio da fala em situações variadas das de sua vida pessoal, ainda não tem proficiência no uso da língua em uma exposição oral formal de algum assunto pesquisado ou estudado em sala de aula, como exemplo. Desse modo, entendemos ser papel da escola e, por extensão, do livro didático ensinar gêneros textuais/discursivos dessa natureza, visto que, assim, estaria proporcionando subsídios para apoiar na formação cidadã.

Estudos acerca da língua falada e aula de língua materna realizados por Matêncio (2001) enfoca o gênero textual/discursivo “aula” e dá ênfase para as interações orais entre professores e alunos. O interesse primordial desse autor é colaborar na formação do professor na perspectiva de inserir, de modo contínuo, a interação oral como um dos objetos dessa formação, uma vez que “as contribuições dos estudos da interação professor/aluno podem levar os futuros professores a uma prática reflexiva, que lhes permita identificar como as ações verbais realizadas em sala de aula manifestam e viabilizam ações didáticas de ensino/aprendizagem” (Matêncio, 2001, p. 14).

Trata-se, portanto, de uma proposta que poderá integrar à formação de professores o estudo da língua falada, não utilizando como ponto de partida os conhecimentos acerca dessa modalidade linguística para se inserir o trabalho com o funcionamento gramatical, mas proporcionando aos alunos, ao descobrirem novos objetos de estudo – os gêneros orais dialogados – que percebam, simultaneamente, uma prática reflexiva acerca desses gêneros e sejam capazes de atualizá-los de modo mais consciente. Assim, o estudo das interações orais,

apesar de pressupor graus diversificados de particularidades em diversos níveis de ensino, poderá realmente possibilitar não só a aprendizagem do Português como língua materna, mas também para a formação do professor de Língua Portuguesa, em fase inicial ou em exercício. Segundo a autora, essa poderá ser uma via que o professor se torne:

“habilitado a estudar o funcionamento dos discursos engendrados em sua prática e sua materialidade – em textos orais e escritos – e, portanto, seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos (de diferentes níveis e funções, na produção de textos e na leitura, nas interações, enfim)” (Matêncio, 2001, p. 207).

Não deixa de ser relevante que as disciplinas dos cursos de formação que abordam a língua oral devem inserir a análise do gênero aula, o que pode proporcionar não somente a reflexão acerca das interações orais dialogadas, além da reflexão acerca das práticas de ensino e aprendizagem, entendemos que esse estudo, no que tange as atividades de ensino das escolas, poderia ser estendido a outros gêneros orais, o que demandaria haver também uma reflexão acerca da temática de como ensiná-los e de como aprendê-los.

Há também o estudo desenvolvido por Fávero et al. (2005) com ênfase para a língua oral em que visam explicitar “o tratamento da oralidade no ensino de língua materna a partir do princípio de que há o consenso de que o texto escrito não é mais soberano (Fávero et al., 2005, p. 7). Entretanto, essas autoras não demonstram a perspectiva de um ensino sistemático dos gêneros da língua oral como objetos de ensino, conforme externam:

“Trata-se de mostrar aos alunos a grande variedade de usos dessa fala, dando-lhes consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada – isto é, tornando-os políglotas dentro de sua própria língua” (Fávero et al., 2005, p. 12).

Na realidade, essas autoras objetivam demonstrar os elementos constitutivos da prática conversacional, dentre eles: tópico, situação, papéis dos participantes, modo, meio, níveis de estruturação do texto falado, como também sua coesão e coerência. Aliado a isso, ainda direcionam algumas atividades ao professor em que “o aprendizado das operações de **transformação do texto falado para o escrito** coloca-se como imprescindível para o melhor domínio da produção escrita que se tem evidenciado muito problemática entre nossos jovens estudantes” (Fávero et al., 2005, p. 83. Grifo nosso). Essas orientações se reportam as especificidades da atividade conversacional em comparação com a escrita, com perspectivas para a “Retextualização” (Marcuschi, 2003), como as próprias autoras afirmam que:

“A análise dos dois textos (falado e escrito) produzidos pelo estudante de ensino médio revela que ele tem consciência de que está diante de duas **modalidades distintas** para a realização do mesmo gênero de texto. Assim, verificam-se eliminações de marcas estritamente interacionais: marcadores conversacionais (né?,aí), bem como marcas prosódicas: alongamentos (uma::), hesitações (ti ti::gela), pausas (fazer a coalhada...), truncamentos (o rabinho/no rabinho do outro etc), a inclusão da pontuação típica da escrita (vírgula, ponto final, dois pontos)” (Fávero et al., 2005, p. 112. Grifo das autoras).

Diante disso, a língua oral é concebida também como uma espécie de conexão para o domínio da escrita “que se tem evidenciado muito problemática entre os jovens estudantes” (p. 83). Desse modo, considerando que as atividades dessa natureza tendem a exercer um papel fundamental no trabalho de ensino de língua materna na modalidade escrita, que possam ajudar o aluno em termos de uma compreensão mais eficiente da língua oral, além de provocar uma tomada de consciência acerca da produção de textos escritos, ainda assim não garantem a viabilidade do domínio dos múltiplos níveis da produção de textos orais dos alunos; como também dos tipos de comunicação pública e, assim, relativamente mais monitoradas.

Nessa mesma linha, Marcuschi (2002, p. 30-32) defende um trabalho com a língua oral nas salas de aula, no mesmo grau em que a escrita é trabalhada. Parte do pressuposto de que, se o sujeito é constituído na relação dialógica e a base geradora dessa relação dialógica acontece na e pela interação face a face, então o domínio da língua falada possuiria uma função primordial para que o aluno possa compreender tal relação. A partir disso, ressalta Marcuschi, uma análise da interação verbal oral pode fomentar para uma compreensão do que se concebe ao afirmar que o homem é um ser social.

Para esse autor, o trabalho com a língua oral não é algo difícil de tratar, é necessário somente tentar compreendê-la. Para isso, basta simplesmente demonstrar como se constitui a oralidade considerando as produções de fala de cada aluno, visto que todos falam. Assim, segundo Marcuschi (2002, p. 32), em síntese, “ensinar os alunos perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como patrimônio maior do qual não podemos abrir mão”. O autor ressalta ser de crucial relevância o trabalho com o oral levando em consideração as variedades linguísticas, pois “a variação intriga e instaura diferenças que, se não bem compreendidas, podem gerar discriminações e preconceitos”.

Como se observa, o estudo desse autor está alinhado com a proposta de Fávero et al., sobretudo, porque propõe atividades que abordam a identificação dos papéis dos falantes e dos gêneros textuais/discursivos realizados a partir da língua oral e da interação face a face, estabelecendo suas especificidades com fundamento em indicativos da seguinte natureza:

quantidade de participantes, papéis, modos de organizar os tópicos, modos de sequenciação, tomadas de turno, marcadores conversacionais, dentre outros.

O autor também apresenta algumas atividades que proporcionam a escuta de áudios em que mostrem o registro de fala das mais variadas regiões do Brasil e de indivíduos distintos em relação ao sexo, idade, profissão entre outros. Mesmo assim, percebe-se nessas abordagens que são propostas de ‘análise linguística da(s) fala(s)’, de modo geral, de diálogos, diferentemente do que poderiam ser propostas de ensino de ‘uso’ da fala em ‘produção e compreensão’ de gêneros orais.

Essas abordagens não têm como propósito um ensino sistemático de usos da língua oral na sala de aula que venham proporcionar ao aluno um domínio dos gêneros das esferas formais e públicas; que favoreça ao aluno, para além dos muros da escola, questionar regras, discutir leis, escolher um candidato ao cargo executivo federal, mediar seu espaço na sociedade; que possibilite uma compreensão ampla do mundo em que vive, a fim de que participe efetivamente e com competência das atividades coletivas e exerça sua cidadania, salientam Rojo & Cordeiro (2010).

A noção de muitos profissionais é de que a língua oral tem um espaço determinado no ensino e aprendizagem da língua materna e que nunca deixou de ter esse espaço nas salas de aula, uma vez que o aluno sempre teve direito à fala, a participar em momentos de interações entre o professor e demais alunos, além das exposições/seminários frequentes, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas na maioria das disciplinas. Contudo, é notório que não há um costume de ensino da língua oral nas escolas brasileiras; por isso, não é surpreendente que boa parte dos profissionais da educação tenha uma noção ainda incipiente desse desafio. Importa assinalar que esse fator também ocorre com os autores de livros didáticos, uma vez que partilham da mesma visão, conforme observa Rojo (2010). De forma análoga ao que acontece no Brasil, acontece também na França e na Suíça, salientam Dolz, Schneuwly & Haller (2010, p.49), visto que, mesmo que a língua oral esteja efetivamente presente em salas de aula, como nas atividades rotineiras, leituras de instruções, correção de exercícios entre outros, nota-se que essa modalidade de língua não é ensinada como objeto, salvo casualmente, no decorrer de atividades diversificadas e raramente controladas.

Logo, o ensino da língua oral não representa desafio simples, muito menos dos mais compreensíveis, sobretudo, porque a realidade do ensino é efetivamente dicotômica, em que, paralelo à fadada oposição língua oral ‘versus’ língua escrita, há uma outra que acentua sobremaneira essa oposição: norma culta ou padrão (alguns autores a denominam de

variedade padrão, visto que se constitui como uma variedade) ‘versus’ variedade popular (variedades que não estão em consonância com os padrões exigidos pela gramática normativa).

Há, nesse caso, um tratamento que projeta uma relação direta, bastante evidenciada, a tal ponto que, em certos casos, assume-se a posição de sinonímia, posto que a língua escrita está para a variedade padrão, configurando-se, portanto, sinônimas (considera-se que a variedade padrão tem maior prestígio em uma comunidade linguística, logo, assumida como melhor, por refletir as gramáticas) enquanto a língua oral não deixa de representar o sinônimo da variedade não-padrão, notadamente associadas as diferentes outras variedades de menor prestígio e concebidas, conseqüentemente, como o lugar dos erros e dos desvios.

Diante disso, há o reflexo de um ensino focado em privilegiar as regras e normas gramaticais (muitas vezes utilizam ‘textos-pretextos’ ou frases para descrevê-las), além de se fazer, paralelamente, um trabalho com a leitura (na perspectiva da decodificação, distante da construção de sentidos) e de produção de textos (denominado redação, no máximo, único leitor é o professor e sua circulação se restringe apenas a sala de aula), com atenção as questões ortográficas, de concordâncias, de regências etc.

Segundo Dolz, Schneuwly & Haller (2010, p. 159), as produções orais foram conceituadas com base em uma norma estabelecida para escrita padronizada, isto é, a língua oral como modelo de um “caos linguístico”, em contraste com a escrita, padronizada e ordenada. Essa noção apresenta um real entrave ao entendimento do que seja falar, na sua complexidade peculiar, confundindo o que se poderia esperar em termos de ensino de língua oral.

Nessa intrincada questão, Rojo (2001) assevera que estão na base de formação dos professores as causas da maior parte das dissonâncias teóricas no que tange à prática efetiva em sala de aula. Esse hiato também está presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa (não se pode negar que esses são os principais agentes que auxiliam os professores nas suas práticas em sala de aulas). Para transformar essa realidade, seria preciso, conforme a autora, que esses ‘agentes’ apresentassem o entendimento sobre a Teoria da Enunciação e das Teorias dos Gêneros textuais/discursivos, abrangendo essencialmente o entendimento de todos os conteúdos apontados para as práticas de uso de linguagem (Rojo, 2001, p. 31-32).

Em relação à diversidade das práticas de linguagens orais e escritas que permeiam pela sociedade, Schneuwly (2010, p. 135) assegura que não há “o oral”, mas “os orais” em diversas formas, em que exerce uma relação com os escritos, de forma relativamente diversa.

Diante disso, tanto podem se aproximar da escrita, como dela, também, vincular-se – por exemplo, alguns gêneros textuais, como a exposição oral, a peça de teatro ou mesmo uma leitura para os demais –, como também podem apresentar mais distanciados – como é o caso dos debates, assim como uma mera conversa cotidiana. Conforme ressalta esse estudioso:

“Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. Essas práticas tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis a que denominamos gêneros, dando continuidade, diversificando e especificando uma velha tradição escolar e retórica” (Schneuwly, 2010, p. 135).

A partir dessas concepções, é importante levar em consideração as dimensões discursivas e materiais da língua oral que podem ser pertinentes para o estudo dessa pesquisa: as atividades orais no livro didático de Língua portuguesa.

Vale salientar que os estudos acerca do funcionamento da língua oral, no Brasil, datam da década de 1970, momento em que surge, de forma inédita, o Projeto Nurc⁸, cujo enfoque se deu na descrição da língua oral culta urbana do Brasil. As pesquisas desse projeto foram baseadas na Análise da Conversação⁹, que possibilitou a pesquisa da língua oral afastada dos métodos tradicionais utilizados para a análise da língua escrita e da linguagem em sua totalidade.

A ênfase dada por esses estudos pautou-se, sobretudo, na temática da organização formal da conversação, como: (i) ‘o turno’ (a macro unidade da língua falada) e seus mecanismos de negociação; (ii) as leis da simetria na conversação cotidiana; (iii) a constituição dos ‘tópicos’ ou ‘temas’; (iv) os modos de ‘reformulação’; (v) os ‘marcadores conversacionais’, traços peculiares da conversação; (vi) a sobreposição das vozes; (vii) o curso conversacional, dentre outros.

Com base nesse quadro, conforme Castilho (1986), surge a necessidade do desenvolvimento de novos estudos acerca da linguagem oral, com o advento do Projeto ‘Gramática do Português Falado’, cuja finalidade centrava-se em pesquisas sistemáticas da língua falada, além de propiciar pesquisas científicas para organizar uma gramática

⁸ Projeto de estudo da norma linguística urbana culta do Brasil, cujo propósito inicial foi documentar e descrever a norma do português culto urbano falado no Brasil. O referido projeto contou com a participação de cinco cidades brasileiras com status de metrópoles urbanas. Houve uma considerável produção de documentos da Língua portuguesa culta falada. Nomes de destaque nesse trabalho: Dino Pretti, Ataliba Castilho, Ingedore Koch, dentre outros.

⁹ Estudo focado na descrição do comportamento verbal dos interlocutores no curso da interação face a face, com a finalidade de compreender como se processa a organização do ato conversacional. No Brasil, há estudos relevantes desenvolvidos por Marcuschi (1986, 1988, 1989) e Castilho (1983, 1989).

direcionada ao português falado no Brasil, retratando seus aspectos fonológicos, morfológico, sintático, textual e pragmático, com perspectivas de atualizar as investigações gramaticais da Língua portuguesa.

É imperioso concordar que, apesar dessas investigações não evidenciarem a língua oral com o objetivo de ensino, apontaram para sua compreensão, para um ‘desvendamento’, orientando situações que são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Junto a isso, considera-se, ainda, que esse ‘desvendamento’ proporcionou uma visão considerável acerca da língua oral nas interações em situações diferentes de práticas de linguagem e que, provavelmente, colaborou para novas possibilidades, como a de concebê-la como objeto autônomo de ensino e aprendizagem na escola.

É relevante pontuar que, associado a essas teorias e conhecimentos, é fundamental que se conheça, realmente, os atuais objetos de ensino que já deveriam estar em sala de aula, especialmente a língua oral, com suas características, suas idiossincrasias, suas variedades, seus gêneros e seu funcionamento.

A noção que se tem é que os estudos, os debates acerca do oral, ainda aparentam ser insuficientes para corresponder às expectativas das questões que se referem ao ensino e aprendizagem, de tal maneira que se dissipem algumas ideias como a imagem de que a língua oral é somente uma, ou seja, a que representa a fala espontânea em uma das variedades não-padrão, e, com isso, não haveria textos orais que usassem a variedade padrão. Realmente, isso poderá ocorrer devido ao escasso conhecimento que se tem sobre a língua oral.

2. Gêneros Oraís no ensino de Língua Portuguesa: possibilidades para didatização

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/MEC, 1998, p. 49) norteiam a escola e os LDP a realizarem um trabalho até então ignorado pelo ensino de Português:

“De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente”.

Com isso, o trabalho com a Língua Portuguesa direcionado para a modalidade oral de ensino de forma mais competente, em esferas diferentes daquelas do espaço particular, deve estar nos projetos escolares, pois não se pode levar em conta que o aluno, por já falar sua

língua materna ao chegar à escola, desenvolva-a com a mesma desenvoltura e naturalidade, nas esferas formais e públicas.

Desse modo, segundo os PCNs (Brasil/MEC, 1998, p. 51), os gêneros orais mais pertinentes para o trabalho com a modalidade oral nas salas de aula do ensino fundamental que compreende os ciclos 3º e 4º, podem ser baseados nos seguintes:

Quadro 2. Gêneros orais previstos nos PCNs

Gêneros	Prática de Compreensão	Prática de Produção
LITERÁRIOS	Cordel, contos, canção Texto dramático	Texto dramático Canção
DE IMPRENSA	Comentário radiofônico Entrevista Debate Depoimento	Notícia Entrevista Debate Depoimento
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate Palestra	Exposição Seminário Debate
DE PUBLICIDADE	Propaganda	

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais, 2008

Observa-se que há gêneros sugeridos para a prática da compreensão e, portanto, escuta, e gêneros para a prática da produção textual oral.

Diante disso, é patente a ênfase dada acerca de um ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em que se privilegiam os gêneros orais formais e públicos, isto é, gêneros diferentes daqueles já de domínio do cotidiano dos alunos. Assim, esses gêneros textuais/discursivos orais se caracterizam:

“Como formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, pré-definidas, “pré-codificadas” por convenções que as regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação” (Dolz, Schneuwly & Haller, 2010, p. 175).

A expressão ‘oral formal’ não está, nesse âmbito, atrelada a prescrições das normas da gramática que se “exerceriam sobre um oral padrão, independente das situações efetivas de comunicação” (Dolz, Schneuwly & Haller, 2010, p.175), mas sim às situações e convenções efetivamente relacionadas aos gêneros orais utilizados em público.

Eleger uma didática em que se destaca a temática do desenvolvimento da expressão oral não implica um trabalho em que se concebe o oral em geral, enfatizando unicamente aos aspectos de superfície da fala, mas, sim, é preciso se apropriar de várias práticas orais de

linguagem e as relações da mesma forma variadas que estas mantêm com a escrita. Para que se assegure o oral como objeto autêntico de ensino, primeiramente, faz-se necessário uma compreensão “das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados” (Dolz, Schneuwly & Haller, 2010, p. 168).

Isso quer dizer que ao trabalhar com os gêneros orais, formais e públicos, não usuais nas práticas cotidianas dos alunos, será necessário, antes mesmo de designá-los para a prática em sala de aula, observar a realidade de cada escola, os propósitos pretendidos na formação dos alunos, como também, considerar o currículo e os sujeitos que compõem essa escola e essa comunidade.

Entretanto, no que se refere ao livro didático, considerar-se que o autor não conheça antecipadamente a escola, muito menos os alunos para ter subsídios e conhecimento suficiente no sentido de organizar quais práticas de linguagem e quais gêneros sejam mais indicados para o perfil de escola e de aluno. Contudo, o esperado é que, ao menos, se tenha uma ideia da realidade social do entorno, para, então, poder selecionar os gêneros mais importantes para a atividade cidadã e a realidade das escolas públicas no Brasil, para haver uma adequação focada em um perfil geral do alunado. Além do que, é necessário o interesse em conhecer os Programas e os Parâmetros de Ensino, como também as Propostas Curriculares de Estados da Federação, que, de alguma forma, sugerem o perfil do que se espera para o ensino de língua materna e ainda ajudar no encaminhamento do trabalho com o LDP.

Importa assinalar, também, duas situações relevantes: (i) que os PCNs são constituídos por referenciais que poderão ou não ser adotados nos projetos de ensino particulares; (ii) que a relação de gêneros textuais/discursivos, que constam desse documento para serem trabalhados em sala de aula, não se limitam, em princípio, quais gêneros precisariam ou deveriam ser trabalhados – uma vez que estes são em número ilimitado –, no entanto, apontam alguns gêneros apenas como exemplo e sugerem que a escolha deve ser pautada sobre aqueles que estejam relacionados “nas esferas dos gêneros orais formais e públicos”.

3. Tratamento do ensino da linguagem oral: abordagens definidoras

Não se tem uma noção aprimorada acerca da realidade do trabalho com a linguagem oral em sala de aula e, no Brasil, não há evidências de pesquisas que indiquem em qual abordagem de estudo estariam associadas às propostas dos livros didáticos e às práticas que

abordam a língua oral no ensino em sala de aula de Língua portuguesa. Segundo Rojo (2004) e Mendes da Silva & Mori-de-Angelis (2003), tudo leva a crer que as práticas propostas pelos LDP atuais trazem forte herança da ‘Abordagem Comunicativa’.

Trata-se de uma proposta para o trabalho com a língua oral na década de 1960 no Brasil, que pretendia acima de tudo dar ênfase na competência comunicativa e visava desenvolver capacidades de comunicação variadas, em contextos variados, partindo de situações concretas. Nessa abordagem, conforme enfatiza Soares (1973), mais do que falar, é relevante ‘saber se comunicar’.

Para Dolz (2004), a complexidade de se conceber a língua oral como objeto de ensino reside no fato desta ser concebida, simultaneamente, como prática que deverá ser desenvolvida em produção e compreensão pelos discentes e como um mecanismo das intervenções dos docentes. O problema centra-se, essencialmente, no fato de a língua oral ser primordialmente considerada como um mecanismo de mediação e de comunicação, levando, assim, que seja considerada, ocasionalmente, como objeto de ensino efetivamente identificado.

Na concepção de Schneuwly (2010), em relação à discussão atual acerca do ensino e aprendizagem da língua oral, podem ser consideradas duas abordagens que possuem um desenvolvimento independente entre si. A primeira enfoca a viabilidade de se desenvolver a capacidade dos alunos, apropriando-se das situações diversas que acontecem em sala de aula, onde o oral é instrumento primordial de aprendizagem. Enquanto a segunda abordagem concebe a ideia de que ensinar a língua oral implica em desenvolver o domínio de várias situações comunicativas da instância pública – trabalho, escola, administração, política, mídia – por meio do uso de gêneros que circulam nessas esferas. A seguir, abordaremos com mais cuidado essas abordagens.

3.1. A língua oral como objeto autônomo de ensino

A abordagem acerca da língua oral como objeto autônomo de ensino apresenta dois pontos fundamentais, segundo afirma Schneuwly (2010), apontando que:

a) separa os gêneros textuais/discursivos para servirem como objetos de trabalho didático – ‘gêneros escolares’, que operam no bojo dos contextos de apropriação dos saberes, ou os ‘gêneros não escolares’¹⁰, próprios da sociedade em geral, além dos domínios da escola.

¹⁰ Segundo esses autores, quando um gênero entra na escola, passa a ser considerado escolar. No momento da transposição didática é que é transformado seu valor de uso: torna-se, assim, outro gênero, com finalidade para ensinar e aprender.

b) auxilia o aluno com ferramentas de linguagem que proporcionam um domínio mais eficiente dos gêneros tratados, pelo modo de seu funcionamento: diversificado, sistematizado e parcialmente afastado das atividades de linguagem.

Schneuwly particulariza essa abordagem no âmbito de um quadro não apenas intersubjetivo, como também ‘instrumental’ ou ‘semiótico¹¹’. Dessa forma, o autor defende que não tem lugar o tratamento acerca das capacidades da fala em geral, nem o tratamento acerca das situações de comunicação particulares. Contudo, nesse contexto não se despreza necessariamente as ‘expressões de si’ em situações bem determinadas, como dramatização, narrações coletivas ou jogos de linguagem, por exemplo, como o jogral, muito requisitado em aulas de Língua portuguesa.

Nesse quadro, os modos institucionalizados da língua oral devem ser considerados no caso da fala dos outros não ser apenas aquela instantaneamente presente, mas, concomitante, aquela pronunciada em outro instante, com antecedência, por outras pessoas ausentes; fala da entidade e de seus membros e representantes. Deve haver uma integração dessas falas sob um modo enunciativamente explícito no interior do discurso próprio, em que a estrutura do discurso resulte de uma acentuada atividade recíproca entre gestão local e gestão global do discurso (Schneuwly, 2010, p. 5).

No que tange ao objeto a ser trabalhado em termos de língua oral nas aulas de língua materna, essa abordagem concentra o trabalho acerca dos gêneros textuais/discursivos referentes à comunicação pública: (i) de um lado, aqueles que são utilizados para a aprendizagem escolar, simultaneamente servindo ao ensino da língua materna, além de outras disciplinas – exposições, relato de experiências, entrevistas, discussão em equipe dentre outros – e, por outro lado, (ii) os gêneros relativos a vida pública em sua mais ampla acepção, como os gêneros dramáticos, o debate, o relato testemunhal perante um domínio oficial etc.

Na disposição das capacidades de linguagem requisitadas para a produção ou para a compreensão de um determinado gênero oral, Dolz e Schneuwly (2010, p.76-89) sugerem três destas que estão comprometidas na apreensão desses gêneros: “capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Há uma similitude entre as

¹¹ Na ótica de Dolz e Schneuwly (2010, p. 48), o interacionismo instrumental ou semiótico incide sobre as relações de ensino e aprendizagem e sobre os distintos instrumentos que podem ser elaborados para garantir a transformação dos comportamentos. Uma teoria social do ensino e aprendizagem trata das influências sociais a que os alunos estão submetidos, simultaneamente, em que considera as particularidades do lugar social onde as aprendizagens se efetivam: a escola. Ainda leva em conta as necessidades e propósitos que possibilitam aos diferentes participantes buscarem um modo de interação, em que os modelos estabelecidos dependem de sua valorização social; observa as intervenções intencionais dos professores em razão de um projeto, diferente do âmbito cotidiano de experiência do aluno. [...] As intervenções são agenciadas pelos professores, responsáveis por auxiliar o aluno a apreender as novidades.

capacidades analisadas por esses autores e as competências que abordaremos na análise das atividades na língua oral no LDP. Consideramos que a base fornecida acerca das capacidades pelos autores é de grande valia para a análise do nosso *corpus*.

Os autores baseiam-se em alguns teóricos, especificamente, Bruner (1983) e François (1990; 1993) para explicitar como se dá a aquisição e o desenvolvimento dessas capacidades, e apontam que a criança elabora, a partir de um processo interativo contínuo com seu meio, desde os primeiros meses de vida, um grupo de capacidades comunicativas, sobretudo por meio do uso de esquemas semióticos não verbais amplamente complexos, além de, em alguns momentos, produções sonoras.

Desse modo, por ainda não ter acesso à viabilidade de designação, esses esquemas, que possuem um valor ilocutório, prestam-se para atuar sobre um outro alguém (como é o caso de solicitar ao pai para apanhar um objeto fora de seu alcance) e, também, auxiliar a criança a produzir os primeiros significados associados ao valor de utilização dos objetos no meio em que vive. A partir do instante em que surge efetivamente a linguagem com sua natureza de forma locutória, isto é, da perspectiva de designar os objetos e fatos da sociedade, há uma tendência de as crianças se integrarem em situações de interação já conhecidas por elas e aperfeiçoarão as capacidades de atuação verbal ou de linguagem.

Outro fator interessante, na ótica desses autores, são as brincadeiras em grupo, praticadas em interações sociais, que favorecem as crianças perceber os cenários (referências de interação normatizada) que oferecem apoio para a aquisição e uso da linguagem, o êxito da comunicação pressupondo um contexto padronizado compartilhado, no caso, uma dramatização.

Por meio da persistência dos adultos na organização dos cenários e seu desempenho interpretativo, é natural que a criança passe não apenas da comunicação não verbal para a linguagem verbal, como ainda inicie a usá-la como ferramenta de condução das trocas, pressupondo com isso que, no uso da linguagem, a criança passe a designar não apenas as coisas e os fatos da sociedade, mas também assimile, simultaneamente, a representar a situação de comunicação em que se encontra, a partir do seu texto. Dessa forma, os autores defendem que as capacidades referentes a essas representações – capacidades discursivas – são relevantes, pois favorecem ao produtor de um texto, tanto oral quanto escrito, os fundamentos a partir dos quais ele sugere sua atuação de linguagem, fundamentos parcialmente representados no texto.

3.1.1. As Capacidades de Ação

A característica fundamental das ‘capacidades de ação’ é possibilitar a adequação da produção de linguagem aos contratos das situações de interação e às especificidades dos conteúdos de referências acionados na produção de linguagem. Em uma perspectiva independente na complexidade da atuação (o pedido de um alimento por uma criança à mãe ou a exposição de casos de um processo por um advogado em um Tribunal), essas capacidades demandam três espécies de representações, segundo Dolz e Schneuwly (2010, p.77):

- “a) as representações relativas ao ambiente físico onde se realiza a ação (local e momento onde o texto é produzido, a presença ou ausência de receptores/destinatários);
- b) as representações relativas à interação comunicativa: o estatuto social dos parceiros (os papéis representados pelo enunciador e pelo destinatário), o lugar social dentro do qual se realiza a interação e o objetivo da interação;
- c) os conhecimentos de mundo estocados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto”.

Para os autores, essas capacidades estariam fundamentalmente associadas à proposta mesma de comunicação a ser realizada, a qual é preciso enfocar as dimensões a seguir:

‘Planejamento’: nessa dimensão, a proposta é solicitar aos alunos a elaboração de um ‘Plano da atividade’ de linguagem que será tratada. Um debate, uma exposição oral? Quais os ‘interlocutores’? Quem participará? Todos ou apenas alguns alunos? Será de forma individual ou em grupo? Definição do destinatário: os alunos da mesma sala ou de outra classe? No caso de uma dramatização, poderiam ser os pais, ou outra sala ou a comunidade escolar em geral. Em qual ‘contexto’ acontecerá, no auditório da escola? Na própria sala?

‘Conteúdo’: a produção oral em geral requer o domínio de um conteúdo. É preciso, então, que os alunos se apropriem da relevância do conteúdo, isto é, do tema geral a ser abordado.

‘Objetivos da atividade’: salientar ou deixar claro para os alunos que as atividades de linguagem que serão por eles desenvolvidas – elaborar um texto oral ou oralizar um texto escrito – não será praticada com a finalidade de usá-la como pretexto com um fim em si mesma, mas terá como propósito o ensino e aprendizagem de um determinado gênero, para conhecê-lo e dominá-lo. Os alunos deverão saber ‘por que’ e ‘para quê’ estarão exercitando essas atividades: como estas poderão ajudá-los a desenvolver algumas capacidades de linguagem fundamental em uma atividade com o gênero debate, por exemplo. Além disso, esses dados poderão auxiliar ainda para a conscientização de como o aluno está agindo e,

sobretudo, como o seu desempenho poderá ser (auto) avaliado (Dolz e Schneuwly, 2010, p.96).

Esses autores salientam que a relevância dessa perspectiva é que, além da proposta comunicativa estabelecer os parâmetros necessários para a adequação de uma situação comunicativa, ainda determina o objeto de ensino e aprendizagem, ou seja, determina o gênero a ser ensinado/estudado.

3.1.2. As capacidades discursivas

Para entender e absorver as capacidades discursivas fundamentais para o domínio de produção e compreensão dos gêneros orais, Dolz e Schneuwly(2010) respaldando-se em Bronckart (1997) e Adam (1992), defendem que o gênero se mostra, com ênfase para sua infraestrutura, além de outros aspectos, como um todo que engloba em uma constituição própria variações discursivas e sequências textuais encaixadas ou justapostas.

Sob essa perspectiva, Dolz e Schneuwly(2010, p. 79) entendem que a seleção do gênero mobiliza uma sequência complexa de capacidades que interagem vigorosamente entre si, com isso, passando a reagrupá-las em dois subconjuntos fundamentais. O primeiro é denominado de “gestão de infraestrutura geral do texto”, considerada por Bronckart (1997), conforme os autores, como uma forma de selecionar uma dentre as demais variações discursivas disponibilizadas que poderiam ser ou os “discursos interativos” – baseados prontamente na situação de produção – ou os “discursos teóricos” – independentes do mundo comum do produtor: ou as “narrativas interativas” – em que os fatos narrados se relacionam com os agentes da atividade de linguagem em curso – ou os “discursos narrativos” – independentes e separados das atividades de linguagem em curso. Ainda evocam Adam (1992), ao lembrar que, simultaneamente, os gêneros são constituídos por sequências textuais que podem diferenciadas, como sequências: “narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais”.

Já o segundo conjunto se refere a uma espécie de questão presente na produção de um texto que, na ótica dos autores, acarreta sistematicamente na seleção e na elaboração de conteúdos. Segundo formas de organização extensamente desconhecidas e parcialmente presentes na memória, os textos mobilizam esses conteúdos, em razão do que já fora dito antes, por si próprio e pelos demais. Eles se modificam e se organizam pelo fator de serem enunciados em um momento próprio. Assim, os novos conteúdos eclodem em função dessa

junção entre o texto já dito e o texto que se produzirá, isso é, o discurso é tecido em decorrência do discurso do outro.

Nesse quadro, os autores ressaltam que a relação entre os dois aspectos de produção de discurso – estrutura geral do gênero e a escola e elaboração de conteúdos – não pode ser considerada determinista em nenhum sentido, visto que os conteúdos de um texto não existem primeiramente antes de serem utilizados no texto e a infraestrutura textual, pela razão de exigir parcialmente por meio de seu modo o que é dito – em algum momento do texto elaborado pela adaptação dos conhecimentos, lembranças etc. – ela coordena de forma nova e inesperada os conteúdos que lá estão.

No cerne dessa questão, no entanto, Rojo (1998) suscita para a problemática da utilização dessa perspectiva em sala de aula, visto que os professores de língua materna poderão limitar a enunciação a suas dimensões formais ou textuais, uma vez que este consiste em um trabalho que lhes é mais particular. Assim, na ótica dessa autora, esse tratamento traz dificuldades para uma compreensão eficaz das dimensões particularmente enunciativas em um trabalho que adota os gêneros textuais/discursivos em uma perspectiva aplicada.

Importa assinalar nessa perspectiva que na dimensão em que os objetos privilegiados são os gêneros orais – formais e públicos –, logo, objetos institucionalizados, poderá existir também o inconveniente de serem trabalhados como produtos acabados e estáveis, no momento de sua didatização, perdendo, dessa forma, sua especificidade principal, que é a viabilidade de transmutar-se e relacionar-se entre si – em uma relação intergenérica.

Já a proposta de Bentes (2004, p. 36-40) apresenta um trabalho com um conjunto de gêneros, considerando a possibilidade de tratar os gêneros textuais/discursivos diversificados, observando ainda o conhecimento acerca dos enfoques tipológicos que os compõem. Assim, no entender de Bentes:

“Procuramos também trabalhar com a noção de tipo textual porque acreditamos que os tipos (por ex., a narração, a descrição e a dissertação) constituem construções linguísticas necessárias para, entre outras coisas, garantir, por parte dos alunos, um domínio mais consciente dos gêneros, em especial dos gêneros que jogam com a heterogeneidade” (Bentes, 2004, p.36).

Nesse sentido, as capacidades discursivas, que abrangem as propriedades formais dos textos nos gêneros e os compõem, associadas com as capacidades de ação e linguístico-discursiva, saberes essenciais para o ensino e aprendizagem dos gêneros orais formais e públicos, são, também, concepções relevantes, aliadas as noções de competências, para a análise de nosso estudo, que busca analisar como as atividades propostas no LDP possibilitam

aos alunos o desenvolvimento das competências comunicativas no que se refere ao uso de alguns gêneros na modalidade oral da língua.

Dessa forma, entendemos que ao considerar os gêneros textuais/discursivos como objetos de ensino que se transmutam, no interior do quadro das atividades propostas pelos LDP, com vistas às interações complexas – e incontestáveis – entre LDP/professor/aluno, possivelmente os riscos poderão ser reduzidos, pelo menos parcialmente, visto que se espera que esse professor passe por formações contínuas acerca do uso desses gêneros como objetos de ensino. Com isso, a elaboração e a compreensão do objeto – gênero oral formal e público – necessitam ser consideradas ‘via de regra’ inseridas na situação didática.

3.1.3. As capacidades linguístico-discursivas

Para Dolz e Schneuwly(2010, p. 79-80), a construção de um texto é indissolúvel dos materiais que o constituem. Uma narrativa de experiência própria vivenciada poderá ser identificada também pela utilização da primeira pessoa ‘eu’ que aponta o compromisso daquele que narra; ou as marcas temporais, como “há algum tempo eu era pobre e vivia ainda”; pelo tempo verbal; pelos organizadores temporais que sinalizam os segmentos de um texto, como “um dia”, “no dia seguinte” etc. Ao se referirem as ‘capacidades linguístico-discursivas’, esses autores salientam que são essencialmente as operações comprometidas na elaboração do texto. Partindo disso, especificam as capacidades fundamentais para dominar quatro subgrupos de operações:

“a) No processo de ‘textualização’, há dois modos de operação:

1. Operações de ‘conexão e segmentação’: combinam os diversos níveis de disposição do texto – disposição das partes, dos segmentos, das intervenções; as separações, o encadeamento dos enunciados, os períodos, as convenções;
2. Operações de ‘coesão nominal e verbal’: refere-se ao uso da revisão de uma unidade fonte do texto pelos sintagmas nominais ou os pronomes – no segmento “minhas irmãs...a mais velha...ela...a primeira...minhas irmãs” – em que o primeiro termo assinala a inclusão no interior do texto de uma unidade de significação nova e, por sua vez, instaura-se uma sequência anafórica que evidencia as relações de interdependência entre esta unidade e as que são retomadas. Ainda é abordada a organização dos tempos verbais.

b) “A tomada de posição enunciativa” concorre para a instauração da coerência pragmática de um texto, evidenciando diferentes avaliações – julgamentos, opiniões,

sentimentos – passíveis de serem elaboradas em referência a um ou outro aspecto do conteúdo temático, além de as fontes próprias dessas avaliações que são as esferas que as acolhem” (Bronckart, 1999, p. 317).

Na ótica de Dolz e Schneuwly(2010), a “tomada de posição enunciativa” se efetua por meio de dois modos de operação. A “organização das vozes enunciativas” conduz a relação entre as distintas vozes que poderão surgir no interior de um texto. As “expressões de modalização” dão uma nuance diferenciada aos comentários a as avaliações realizadas pelo autor ou mesmo por outras vozes relacionadas ao texto acerca do conteúdo temático.

Essas modalizações podem fomentar valor de verdade – “é evidente, provavelmente”; expressar obrigações, o direito, a norma – “é necessário, pode-se”; ou fomentar uma apreciação – “infelizmente, sinto muito”. Isso quer dizer que “essa tomada de posição enunciativa pode ser traduzida pelas marcas de pessoa, de verbos do dizer e do pensar, pelas modalizações e pelos discursos reportados” (Rosat, 2000, p. 18).

c) As ‘operações de construção de enunciados’, segundo Dolz e Schneuwly(2010), sugerem poder ser debatidas por noções de “cláusula” e de “período” inseridos por Berrendonner (1990;1993). Conforme esses autores, “uma cláusula é uma unidade de comportamento que introduz uma mudança no estado corrente da memória discursiva dos interlocutores” (Dolz e Schneuwly,2010, p. 80).

Nesse quadro, uma ‘cláusula’ pode se referir a um só elemento – por exemplo, “Caneta!”, em uma situação em que é necessário assinar um documento e não há um instrumento que possibilite escrever, podendo, inclusive, associar outros componentes linguísticos – por exemplo, “Dê-me a caneta”, proferido apontando o lugar onde está a caneta. Assim, o enunciador articula as cláusulas entre si, em ‘períodos’ sinalizados pela curva entoacional. A entonação que indica a conclusão demarca um período, todavia as ‘cláusulas’ dentro de um período são demarcadas pelas entonações gradativas – fomentam atenção do interlocutor.

Em enunciados do tipo ‘É o Paulo? Excelente! Vamos comer uma boa macarronada!’ há uma série de elementos implícitos que devem ser considerados para haver uma compreensão de sentido – Paulo que vai cozinhar; Paulo é um bom cozinheiro etc.. Nessa ótica, os autores ressaltam que as ligações que se encadeiam em um período dessa natureza se pautam na viabilidade de inferir as informações, tendo como base a memória discursiva.

d) “A escolha de itens lexicais”: segundo os autores, essa escolha consiste em um conjunto de operações com uma próxima interação com os demais níveis.

Considerando o modo como são dispostos os elementos lexicais no interior da memória dos locutores, as operações são realizadas em função de modo igual a coesão nominal que auxiliam a por em destaque, de certas perspectivas levadas em consideração, da modalização, da situação de comunicação e do gênero (Dolz e Schneuwly, 2010, p. 80-82).

Nesse quadro, os autores ainda destacam a necessidade de não esquecer a relação inquestionável entre os elementos prosódicos, cinésicos e os fatores linguísticos na didática com o oral.

Com o intuito de demonstrar que a concepção de gênero possibilita associar o propósito geral de aprender a comunicar com meios linguísticos apropriados às situações que facilitam a comunicação, Dolz, Schneuwly e Haller (2010, p. 177-178) expõem um exemplo de como essas capacidades de linguagem poderão ser identificadas nas especificidades dos gêneros, considerando dois gêneros públicos distintos: a “assembleia de classe” e a “apresentação de uma emissão radiofônica” de uma receita culinária.

No que diz respeito às capacidades de ação:

- a) os lugares sociais de elaboração (o rádio e a sala de aula) delimitam contextos claramente distintos: os enunciadores cumprem papéis institucionais amplamente diferenciados em que um destinatário conhecido pode se envolver, no contexto da assembleia, e um público desconhecido e ausente, no contexto da emissão do rádio;
- b) o propósito das duas situações de comunicação é, da mesma forma, diversificada, no primeiro caso, refere-se a tomar a palavra para tentar solucionar coletivamente de ordenação em sala de aula; já no segundo caso, refere-se a tentativa de socializar uma informação de forma que facilite ao destinatário entender uma receita culinária para depois executá-la;

No que se referem às Capacidades Discursivas:

- a) a assembleia em sala de aula é uma situação de diálogo entre uma equipe de alunos e a receita culinária, em uma emissão de rádio e enuncia-se habitualmente na forma de monólogo;
- b) a constituição do texto, no primeiro caso, é elaborada a partir do próprio desenvolvimento de ações da assembleia; enquanto no segundo caso, essa composição textual apresenta forma de uma sequência cronológica de descrições de atos;

No que respeita as Capacidades Linguístico-discursivas:

a) tanto o vocabulário como as formas linguísticas apresentam, naturalmente, diferenças em relação às duas situações.

Em relação às dimensões relacionadas à prosódia e às formas não linguísticas, a dicção surge como uma exigência fundamental na emissão de rádio e de menos importância na assembleia, em que a presença da classe, os conhecimentos compartilhados dos fatos, os implícitos, a viabilidade em utilizar gestos e a mímica consistem em outras fontes de informação.

Sob essa perspectiva, os autores observam que essa mera comparação evidencia o que a especificidade de cada gênero pode mostrar de relevante para o ensino. Ainda enfatizam que caso fosse realizada uma análise mais profunda referente às unidades linguísticas desses gêneros, haveria a possibilidade de mensurar as “fórmulas interrogativas”, as unidades de compromisso enunciativo (‘em minha opinião’), os conectores argumentativos (‘embora’) e as modalizações (‘seguramente, pode ser que’) poderiam estar presentes na intervenção da assembleia. Já na demonstração da receita culinária, outros efeitos são mobilizados e observados, como verbos de ação (bater, misturar etc.), modos verbais no infinitivo ou no imperativo e reguladores argumentativos (‘primeiro, em seguida, depois’).

Diante disso, percebe-se que há uma gama de possibilidades para o trabalho com a linguagem oral e, apesar de se considerar que o tratamento em que se destacam as interações presentes no quadro geral, independente de qual situação de sala de aula, seja passível de desenvolver as capacidades de expressão oral dos alunos, ainda assim, permanece nosso posicionamento de que se deve privilegiar as práticas da língua oral das esferas públicas, como sugerem os PCNs, visto que são essas de pouco acesso aos alunos, devendo, portanto, ser ensinadas.

Essa nossa posição pauta-se no princípio de que é fundamental preparar os alunos para que se coloquem e atuem na sociedade como sujeitos e cidadãos ativos, sobretudo em situações públicas, defendendo oralmente seus pontos de vista e interesses. Nesse cenário, é função da escola e, por extensão, do LDP, considerando seu ‘status’ nas escolas brasileiras, proporcionar mecanismos e intervenções didáticas apropriadas para desenvolver as competências comunicativas dos alunos para tal fim.

Há também outros estudiosos que desenvolveram pesquisas nessa área, como Ramos (1999), Travaglia (2003), Fávero et. al. (2005) e Marcuschi (1996, 2003, 2005) preocupados acerca da importância em se trabalhar a favor do desenvolvimento de competências orais na escola. Na concepção desses autores, ao aderir a modalidade oral como objeto de ensino, a

escola possibilita colocar a fala e escrita na mesma condição de importância de *status*, fator que colabora para minimizar o ponto de vista de que a escrita é superior a fala.

Nessa linha de pensamento, Marcuschi (2003, p.25) defende que “A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas e gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Também, para esse autor, a escrita, como prática social, é mais do que uma tecnologia e possui uma história opulenta e multifacetada que necessita ainda de esclarecimentos. Marcuschi (op. cit.) argumenta que a definição de homem poderia ser compreendida como um **ser que fala** e não como um **ser que escreve**, não querendo afirmar com isso a primazia de uma modalidade em detrimento da outra, mas que “Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (p. 22).

Nesse quadro, esse autor aponta alguns questionamentos, como: (i) quais contextos e condições são utilizados a oralidade e a escrita? (ii) quais são as demandas básicas da escrita em nossa sociedade, relativamente ao trabalho? (iii) Em que condições e para que fins a escrita é usada? (iv) Em que condições e para que fins a oralidade é usada? (v) Como se comportam nossos manuais escolares neste particular? Marcuschi (op. cit.) ressalta o quanto a escrita foi considerada uma modalidade de prestígio, com valores inerentes por largos períodos e relegou a oralidade um lugar não condizente com o seu valor nas aulas de Língua Portuguesa.

Sob essa perspectiva, em consonância com esse estudioso, Fávero (2005) também aponta que isso pode ter desencadeado nas escolas uma visão dicotômica entre fala e escrita, atribuindo à fala o lugar do erro, do informal. Para Marcuschi (2003), as relações entre língua oral e escrita não devem ser analisadas em uma perspectiva dicotômica, pois se estaria conferindo à modalidade escrita uma qualidade explícita, planejada e elaborada, enquanto que à modalidade oral competiria a implicitude, o não-planejamento e a falta de elaboração. Nesse caso, o professor deixaria de trabalhar e discutir com os alunos a possibilidade de haver textos formais em língua falada, como uma entrevista de emprego, uma palestra etc., por exemplo, como também textos informais na língua escrita, como o bilhete.

Marcuschi (1996) apresenta ‘quatro premissas’ como ponto de partida para argumentar em prol do trabalho com a língua falada, ressaltando que a fala logrou um espaço no ensino da língua materna. Dessa forma, como primeira premissa, esse autor considera que a língua é heterogênea e variável, sendo assim, afirma: (i) o sentido é efeito das condições de uso da língua; (ii) os falantes têm a ver com textos e discursos ao interagir entre si e não com

estruturas gramaticais; (iii) o foco do ensino é deslocado do código linguístico para o uso da língua, ou para a análise de textos e discursos.

Nesse contexto, fica viável para o professor de língua trabalhar as relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso pautadas em um contínuo de variações, contrariando, assim, a noção de fala e escrita como dicotômicas.

Já em relação à segunda premissa, esse autor propõe que a escola deve ocupar-se da fala traçando um paralelo de análise com a escrita. Segue também na perspectiva de Kato (1986) quando defende o consenso de que é na escola que se dedica prioritariamente ao ensino da escrita, por entender que esta possui uma função central na vida das sociedades letradas. Todavia, completa a autora que “a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”(p.7).

Percebe-se, então, que, para compreender e ensinar a língua escrita, deve-se estar pautado na correta compreensão do funcionamento da fala. Nessa perspectiva, pode-se considerar a língua falada como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada.

Marcuschi (1996) apresenta a terceira premissa denominando-a de **bimodalidade**. Para esse autor, a escrita transforma o aluno em bimodal, diferentemente do que outros autores chamam de bidialetal. Defende o autor que Bimodal significa ter o domínio duplo da língua materna, seja na modalidade da língua falada, seja da língua escrita. Quando se trata de aluno bimodal, pressupõe-se que esse aprendizado pode ser o da escrita no dialeto padrão, sem, com isso, considerar a escrita com o padrão, visto que há fala e escrita padrão e não-padrão. Assim, ser bimodal, para Marcuschi (op.cit.) é:

“Aqui tomo "bimodalidade" para caracterizar um duplo domínio da língua materna em relação às modalidades de uso da língua falada e língua escrita. Assim, o aluno, ao adquirir a escrita, está adquirindo outro estilo (podemos também falar em “dialeto”, mas num sentido um tanto impróprio, como observou Stubbs (1986), já que falar em dialeto padrão como coincidente com a escrita seria o mesmo que identificar escrita com padrão). Não se trata, pois, de dominar dois dialetos da língua falada e sim de dominar dois estilos de uso da língua” (Marcuschi, 1996, p.5).

A quarta premissa tem a ver com o uso da língua em textos contextualizados, além de trazer a proposta de inserção da língua falada no ensino de língua portuguesa. Nesse

cenário, o ensino de unidades isoladas, como frases, palavras e sons deve dar lugar à concepção de língua como interação social.

Dessa forma, nosso estudo vai se delineando para a modalidade oral da língua, visto ser nosso interesse em analisar as propostas de atividades dessa natureza presentes nos Livros Didáticos de Língua portuguesa da EJA. Nesse prisma, considera-se função da escola instruir os estudantes a relacionar a língua às suas práticas sociais, sendo essas os contextos reais de vivência do aluno que não só a escola, onde se julga fundamental tratar da língua oral, cujo objetivo é proporcionar ao aluno um conjunto de competências que o deixe preparado para conviver na sociedade, utilizando a língua adequada em suas diferentes situações comunicativas.

Em estudos mais atualizados dos PCNs, Ensino Médio, elaborado a partir das propostas dos PCNs do ensino fundamental, em relação à modalidade oral ainda enfatiza que:

“Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite a escolha, a vez e a voz, a diferença e a diversidade” (PNC’s, 2000, p. 49).

Trata-se, portanto, de uma proposta oficial de governo para o ensino de Língua Portuguesa nessa modalidade da língua. Não se pode negar a contribuição para as escolas com o advento desse documento que veio legitimar o ensino da modalidade oral na escola.

Embora essa proposta oficial seja bastante tentadora e desafiadora, Antunes (2003, p.24) afirma que há efetivamente uma “quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar”, considerando, com isso, que há no espaço escolar uma concepção ingênua de que não é necessário trabalhar o oral com os alunos, uma vez que esta já está atrelada à vida dos alunos. Enquanto isso, a oralidade vem ganhando importância no uso das práticas comunicativas humanas em estudos realizados, como já mencionado, pelo linguista Luiz Antônio Marcuschi, que sobre esse tema assim profere que “A oralidade como prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (Marcuschi, 2003, p. 36).

Notadamente, pode-se assegurar a importância da oralidade como prática social, uma vez que esta proporciona aos indivíduos a inserção em grupos com os quais se afinam, identificando-se regionalmente e socialmente. Isso significa que esse identificador é um fator que demonstra o tratamento de igualdade de relevância que se deve manter às duas

modalidades. Logo se percebe a oportunidade de se trabalhar, entre outros temas, com a variação linguística, que é outro expediente importante quando se trata de oralidade, visto que, sobretudo nessa modalidade, a variação linguística torna-se mais evidente e é nesse cenário que a escola deve dar um tratamento adequado para que não concorra em reforçar a noção de pseudo-superioridade que certas variedades desfrutam na nossa sociedade em detrimento das demais (Antunes, 2003).

Apesar das severas críticas direcionadas aos livros didáticos por carência de um tratamento adequado ao estudo da oralidade, segundo Zabala (1998), considera-se que estes são peças fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário que possam corresponder as demandas as quais cotidianamente tem-se que responder como sujeitos de linguagem que somos. É preciso proporcionar ao aluno vivenciar, de maneira adequada, a imensurável riqueza e variedades de uso da língua, dentre estes, notadamente, a vivência com a oralidade.

A ênfase dada à abordagem da oralidade revela o problema recorrente nos livros didáticos de Língua portuguesa. É notória a relevância de trabalho dessa natureza para alunos da educação básica, entretanto, a maioria das gramáticas não concebe essa necessidade. Marcuschi (2003, p.24) assim considera a deficiência na abordagem da oralidade que:

“Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem *onde* e *como* situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Certamente, *não se trata de ensinar a falar*. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua” (Marcuschi, 2003, p.24).

Sob esse ponto de vista, presume-se que não se trata apenas de casos isolados, de um autor ou uma obra, mas, sim, reflete um problema compartilhado pela maioria dos livros didáticos, por ainda refletirem os dogmas orientados por uma prática de ensino intrinsecamente tradicionalista e, em sua maioria, ineficaz e entediante tanto para o aluno quanto para o professor.

Por outro lado, deve-se também considerar os significativos avanços em termos de pesquisas realizadas nos últimos anos sobre essa questão. Foi através da chamada ‘Virada pragmática’ que foi possível estabelecer uma ruptura epistemológica no ensino de língua materna, voltada para a valorização das práticas de interação e dos modelos possíveis em termos de proficiência em leitura/escuta e em escrita/fala, suscitou a necessidade de se abordar a língua oral, respeitando e considerando seus usos cotidianos e não-cotidianos, conforme destacam Bezerra & Dionísio (2003).

Não se pretende aqui, com este trabalho, criticar ou defender nenhuma dessas modalidades. Considera-se, nesse contexto, que são práticas e usos da língua com características distintas, no entanto não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas possibilitam a elaboração de textos coesos e coerentes, ambas permitem a construção de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As fontes orais e escritas demandam instrumentos interpretativos diversificados e próprios, mas não deixam de ser fontes incomparáveis para a pesquisa.

4. Noção de Competências

Faz-se necessário fazer uma breve abordagem acerca dos conceitos de competência comunicativa e competência argumentativa, por ser um fio condutor na análise do *corpus* dessa pesquisa, ao questionarmos como e de que forma o Livro Didático proporciona meios para que se ampliem e se desenvolvam essas competências nos alunos da EJA, sobretudo, na modalidade oral da língua.

No espaço escolar, a noção de competência chega por meio de diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que adotam as orientações internacionais, publicadas no relatório da comissão internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, de Jacques Delors(1998). Nesse relatório, a noção de Educação está pautada em “se adaptar a um mundo de mudanças; de sociedade; cognitiva” e, vai além, aborda as “competências” como a base de formação dos sujeitos.

Nesse estudo, será dada prioridade a noção de competência no âmbito da Linguística.

Essa noção data dos estudos realizados por Chomsky, em meados da década de 1950. Nessa época, a concepção de competência ficou restrita, efetivamente, a ideia de uma construção de uma gramática internalizada que seria comum a todos os falantes de uma mesma língua. Mais adiante, em 1966, surgem estudos realizados por Hymes, Goffman e Gumperz, na linha da Etnografia, em que redimensionam a noção de competência de forma a relacionar os conhecimentos linguísticos a outros tipos de conhecimentos e amplificada para a noção de competência comunicativa.

Sabe-se que todo falante nativo, independente da idade, sexo e da situação socioeconômica, gera sentenças bem formadas, sejam elas pautadas na variedade padrão ou

não, mas que estão em conformidade com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou.

Para a capacidade de produzir sequências gramaticais condizentes às regras do sistema linguísticos e seu funcionamento, denomina-se competência linguística, sendo esta peculiar a qualquer falante. Vale ressaltar que não se deve confundir o conceito de sentenças bem elaboradas, pautadas na concepção de competência linguística, com a concepção de ‘erro’ promovida pelas gramáticas normativas, em que consideram a sentença que não segue as regras e normas da língua padrão é considerada ‘errada’.

Nesse contexto, os PCNs definem a concepção de competência linguística como aquela que “faz referência aos saberes que o falante/intérprete possui acerca da língua de sua comunidade e emprega para construção das expressões que constituem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independente da norma padrão, escolar ou culta” (1998, p.24).

Ao considerar a linguagem da criança, podemos entender que é um caso de fenômeno natural, visto que, independente de se ter acesso à escola, ela conhece sua língua e exerce domínio sobre esta, de modo que seus enunciados são entendidos pelos adultos sem obstáculos.

Segundo Scherre (2005), é tão natural o ato de falar quanto o de andar, nas mesmas faixas etárias, independente de etnia, sexo, cor, cultura e instrução. É por meio da interação, declara a autora, que a criança se apropria da língua, demonstrando capacidade de pedir algo, informar, perguntar, questionar, argumentar dentre outras habilidades, fazendo uso de estruturas complexas da língua.

Outro conceito de competência abordado pelos PCNs é de Competência Discursiva em que se refere a “um sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que trabalha os conteúdos em dois domínios interligados que particularizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (p.23).

Assim, para os PCNs, a Competência discursiva traz como um dos aspectos a capacidade do sujeito utilizar a língua de maneira variada, a fim de produzir diferentes efeitos de sentidos e adequar o texto a diferentes situações de interação oral e escrita, resultando disso, o que se chama de Competência linguística e estilística. Nesse documento, a noção de Competência discursiva também está associada como a ‘capacidade’ de se produzir discursos orais ou escritos pertinentes às situações enunciativas em questão. Destacamos o termo ‘capacidade’ por está associado à noção

apresentada por Dolz e Schneuwly (2010), já abordadas anteriormente e que vem abordada nos PCNs referindo-se também as competências.

Diante disso, essa autora destaca que todo falante tem competência linguística, uma vez que “nenhum falante usa mal a sua língua materna” (id., p.110). Reforça ainda a ideia de que, dependendo da situação comunicativa com os interlocutores, os propósitos comunicativos, o falante é capaz de adaptar sua fala nessas circunstâncias, demonstrando, com isso, sua competência comunicativa. Nesse contexto, é natural que os falantes, à proporção que vão expandindo suas experiências na comunidade onde circulam, adquiram mecanismos comunicativos para fazerem uso ao se manifestar em diversos papéis sociais.

Assim, os usos da língua se tornam cada vez mais complexos e diversificados, à medida que os papéis assumidos pelos falantes ultrapassam o domínio da família e circunvizinhança. A tendência é que a comunicação deve tornar-se cada vez mais suscetível a corresponder às normas atuais nas esferas de interação social que passam a circular.

No que diz respeito à competência comunicativa, Dell Hymes postula que “os membros de uma comunidade linguística partilham, ao mesmo tempo, de uma competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou ainda, um conhecimento conjugado das normas gramaticais e das normas de emprego” (Baltar, 2004, p, 33). A noção de competência comunicativa apresentada por Hymes é fundamental no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas, visto que observando a Sociolinguística na educação, um membro de uma comunidade de falantes, para ser aceito, deve aprender o que dizer, como dizer a qualquer interlocutor, em qualquer circunstância (Bortoni-Ricardo, 2005). O domínio progressivo dessa competência complementa efetivamente a competência gramatical do falante. Nesse ponto, Neves (1997) assevera que:

“Quando se diz que a gramática funcional considera a competência comunicativa, diz-se exatamente que o que ela considera é a capacidade que os indivíduos têm de não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira internacionalmente satisfatória” (Neves, 1997, p.15).

A competência comunicativa pressupõe o saber de uso de códigos, de variações sociológicas e de critérios de trânsito de um código ou de uma variação para outros códigos. Isso requer também em um saber pragmático no que tange às convenções enunciativas que são utilizadas na comunidade discursiva. Dessa forma, Hymes veio a colaborar no processo tradicional de descrição gramatical associando a descrição das regras para a utilização social

adequada da língua. A partir disso, esse autor destaca a habilidade de realizar interação social utilizando a linguagem.

Nessa perspectiva, Hymes expõe a definição de competência comunicativa como o “conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da *fala* num quadro social” (Coste, 1997, p.11). Isso significa que a competência comunicativa é uma capacidade que engloba pelo menos três sistemas de conhecimento: (i) linguísticos (saberes sobre regras de funcionamento da língua); (ii) textuais-pragmáticos (saberes relativos aos gêneros e tipos textuais, seu uso em diferentes instituições e situações); (iii) referenciais (saberes sobre o mundo). Pressupõe, então, a competência comunicativa como o domínio de códigos, de variantes sociológicas, assim como critérios de passagem de um código ou de uma variante para outros códigos, além de um saber pragmático em relação às convenções enunciativas que são utilizadas na comunidade.

Assim, a competência comunicativa se define pela habilidade de membros de uma comunidade poder produzir textos em variados gêneros, especificamente aqueles mais usuais que circulam em dada comunidade. Para elaborar essas produções, o falante articula as competências comunicativa e linguística, pois, conforme Coste (1997, p.13) “a competência linguística e a competência comunicativa estão uma e outra mobilizadas por toda atividade da linguagem, escrita ou oral, de compreensão ou de expressão”.

Sob essa mesma perspectiva, Travaglia (2003, p.17) explicita competência comunicativa como “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Presume-se que a noção de competência comunicativa se aliou a abordagem comunicativa, tendo em vista a preocupação no “uso da linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes”, assegura Leffa (1998, p.226).

Em estudos realizados por Coste (1997), há o destaque para alguns equívocos apontados no tratamento das noções de competência comunicativa e competência linguística: o primeiro equívoco se refere à disposição de se abordar que a competência comunicativa considera somente a capacidade de participar, com eficiência, da interação oral face a face. Na visão desse autor, trata-se de uma disposição restrita, uma vez que contaria somente com o diálogo como prática e para tanto já existem os estudos dos etnógrafos da comunicação.

O segundo equívoco aponta a disposição de se conceber a competência comunicativa como totalidade única. Nesse quadro, Coste (id., p. 12) garante que “cada sujeito possui sua própria competência comunicativa”, sendo que esta competência “só permitirá trocas eficazes,

enquanto competência social, se comportar largas zonas comuns com as dos outros atores sociais, mas que também, sendo construída progressivamente por uma experiência individual permanece irreduzível a qualquer outra”.

Já o terceiro equívoco se refere a uma disposição de se desagregar terminantemente competência comunicativa e competência linguística, considerando-as como duas instituições complementares, sem uma relação mais consistente, a não ser a de complementação. Sob essa perspectiva, o autor assevera que há uma correlação dessas competências que não é apenas de vizinhança, mas sim, de entrelaçamento por se tratar de uma língua natural. Assim, defende o autor que:

“A competência comunicativa abrange a competência linguística ou, pelo menos, controla o seu uso, não deixando de reconhecer que a gramática tem suas próprias leis e que a competência comunicativa só pode realizá-las e assumi-las com fins pragmáticos respeitando o seu alcance e as suas tolerâncias” (Coste, 1997, p. 13).

Em estudo desenvolvido acerca da Teoria do Discurso de Maingueneau, Furlanetto (2005, p.266) demonstra que esses estudiosos defendem a expressão competência comunicativa aliada ao domínio dos gêneros, e que esse domínio “não significa que todos tenham ou precisem ter o domínio de todos os gêneros”, até porque é inviável o domínio dos gêneros em sua totalidade em razão da elevada quantidade existente e a particularidade entre eles. Há a necessidade, então, na maioria das vezes, de formação específica.

A competência comunicativa abordada nesse estudo se define pela habilidade de integrantes de uma comunidade poderem elaborar textos em diversos gêneros, particularmente aqueles que transitam em uma sociedade, como pedir uma informação, redigir um requerimento, escrever uma carta, preencher um formulário etc.. Nessas elaborações de textos, o falante vincula as competências comunicativa e linguística, visto que “a competência linguística e a competência comunicativa estão uma e outra mobilizadas por toda atividade da linguagem, escrita ou oral, de compreensão ou de expressão” (Coste, 1997, p. 13).

Nesse contexto, entra em cena o papel da escola que, segundo os PCNs (1998), tem como um dos propósitos ampliar o conhecimento e as competências que o aluno já detém, de forma que prepare sujeitos críticos e reflexivos, capazes de lidar com as exigências sociais. Para que esse sujeito considere-se realmente incluído na sociedade, é primordial que suas habilidades de uso com a língua se realizem em uma perspectiva real de uso, de maneira que os textos lidos, falados, debatidos, produzidos etc., sejam reconhecidos para além dos muros da escola em sua realização plena. Com isso, o sujeito/aluno terá um retorno imediato da certeza de que está apto a se comunicar em diversas situações sociais, com diversos

interlocutores, utilizando conscientemente tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita.

Enquanto no campo da competência argumentativa, cujo princípio agrega domínios das competências linguística e comunicativa, o falante para argumentar e, em consequência, para convencer o outro, precisará fazer valer-se da convergência e consolidação do conhecimento linguístico e comunicativo. Dessa forma, para assegurar a competência na produção de textos argumentativos, entra em cena a escola, utilizando-se de suas prerrogativas para aperfeiçoar indivíduos que atestem a habilidade de argumentar para garantir o exercício pleno da cidadania.

Nesse quadro, para defender o seu ponto de vista, o interlocutor deverá utilizar de estratégias na produção do texto argumentativo, com argumentos coerentemente formulados, que o deixe bem estruturado, de modo a convencer o ouvinte / leitor. Além do ponto de vista, o interlocutor também deve expressar recursos linguísticos que possibilitam a existência de coesão, ou seja, os operadores argumentativos (Citelli, 1994), sendo estes que asseguram a argumentação. Segundo Koch (2000), os operadores argumentativos foram abordados por Ducrot, idealizador da Semântica da argumentação, para denominar alguns elementos da gramática de uma língua, cuja função é ‘mostrar’ a força argumentativa dos enunciados e o sentido para o qual direcionam. A autora faz menção ainda que esses operadores também são apontados como ‘modalizadores’, por apresentarem a função de determinar o modo ‘como aquilo que se diz é dito’.

Diante disso, a noção de competência aqui entendida está baseada na proficiência que o falante da língua possui para usar argumentos. Pode-se dizer que é a atividade verbal permeada por uma intencionalidade utilizada pelo falante capaz de fazer o outro se convencer de opiniões e valores defendidos e criticados por esse usuário. Também possibilita ao produtor de textos a defesa de diversos pontos de vista, com a formação de argumentos de argumentos consistentes relativos a temas com os quais o produtor esteja ou não emocionalmente envolvidos, agregando, nesse campo, o uso dos operadores argumentativos na sua funcionalidade.

Levando em conta que a nossa pesquisa recai sobre uma das variáveis que são os jovens e adultos da EJA que utilizam o livro didático, é interessante ressaltar, em conformidade com estudos realizados por Faria (2004) e Leal e Moraes (2006), que desde a mais tenra idade, ainda na infância, a criança possui em argumentar. Isso acontece nas produções textuais da modalidade oral, quando as crianças logram a adesão dos pais e de

adultos a realizarem alguns de seus desejos por meio da (re) formulação de seus argumentos. Pressupõe, então, que esses jovens e adultos possuam algum domínio na arte de argumentar, seja na modalidade oral ou escrita. Para Leal e Moraes (op.cit., p.08), o ato de argumentar é definido como “(...) uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia”.

Considerando as orientações dos PCNs, reiteramos o papel de a escola em ampliar o conhecimento e competências do aluno. As práticas de atividade na escola deverão ser pautadas por diversos momentos em que o estudante necessita justificar escolhas, criticar, assumir e defender pontos de vista. A escola é um espaço social e como tal “a interação social por meio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”, defende Koch (2000, p.19).

É no ambiente escolar que a competência argumentativa se desenvolve e se evidencia ou mesmo se anula. Assim, por meio dos textos que são trabalhados e da metodologia adotada pelo professor que são coordenadas as informações adequadas – ou não – para formar um aluno/sujeito detentor das estratégias de argumentação, um falante com a competência de saber fazer escolhas das diversas opções de uso dos operadores argumentativos que dão cadência e organicidade ao texto, estabelecidos por sequências argumentativas.

5. A Sociolinguística e suas contribuições para o ensino de língua materna

Com o advento da ciência linguística, no início do século XX, a partir do lançamento do ‘Curso de Linguística Geral’, elegeu-se como objeto de estudo a língua – *langue* –, considerado um sistema de signos verbais que associam significantes e significados, socialmente compartilhados e supostamente análogos para todos os usuários da língua. Saussure (1916-1970/2006) concebia a língua como um sistema que se opunha à fala – *parole* –, sua execução através de um falante, que não faria esforços para realizar um estudo efetivamente linguístico, visto que sua heterogeneidade e variabilidade coibiriam o pesquisador de encontrar as regularidades que se buscava.

Por um lado Saussure (1916-1970/2006, p.21) defende que língua é “um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro”, por outro, Labov (2008), na perspectiva da sociolinguística variacionista, se apropria dessa assertiva e compreende como uma permissão que facilita uma investigação da língua – o aspecto social da linguagem – utilizando dados de qualquer indivíduo, considerando que cada indivíduo possua o mesmo

conhecimento linguístico, podendo, assim, apresentar dados a pesquisa. Enquanto o aspecto individual da linguagem – a fala – como objeto ficaria condicionada a várias observações sistemáticas em seu contexto social.

Nessa perspectiva, Labov (2008) ressalta que o contexto social é essencial para a investigação linguística, através de entrevistas e observações sistemáticas dos usos linguísticos. Os demais estudos nessa temática têm revelado que os fenômenos linguísticos variáveis mostram padrões de uso, não existindo, portanto, uma variação considerada livre. A fala, nesse aspecto, não varia de forma aleatória, mas alinhada a uma série de condicionamentos linguísticos e sociais.

Labov (op. cit.) também defende que a noção de comunidade linguística não deve ser considerada como um grupo de falantes utilizando todos as mesmas formas, mas como um grupo que compartilha um complexo de atitudes sociais em relação à língua: as mesmas normas. Em outro momento de seus estudos, esse autor utiliza termos como ‘vernáculo’ – para denominar o objeto da pesquisa – e ‘gramática’- que denomina o objeto da análise linguística. Entretanto, embora se aproprie de uma expressão utilizada pelo gerativismo, as concepções labovianas se diferenciam em um ponto capital das concepções chomskianas: a legitimação do enfoque social nas pesquisas e sua natureza indispensável. O que Chomsky defende como objeto é a faculdade de linguagem, e não a língua.

A variação é própria do sistema linguístico, e a Sociolinguística, com vistas de elaborar uma gramática variacionista, entre outros, tenta expor teorias que incorporem a junção indissolúvel entre sociedade e língua em seu uso cotidiano. Assim, é natural que as línguas mudem, evoluam e não há como impedir essa evolução.

Para Scherre (1996) e Tarallo (2005), variáveis linguísticas podem ser entendidas como um conjunto de duas ou mais variantes, que são as diferentes formas de se dizer a mesma coisa, isto é, perpassam um mesmo sentido, no entanto são opostas na sua significação social e/ou estilística. Dessa maneira, “(...) a variação não existe só na comunidade, mas inclusive na fala de uma mesma pessoa. Mais do que isto, assume-se a postura de que a variação não é aleatória, mas sim governada por restrições linguísticas e não linguísticas” (Scherre, p.39-40).

Ao tomar como critério o ‘grau de monitoramento’ de sua própria fala, o falante quanto menos monitora, mais variável é a variedade que ele utiliza. Também ocorre o inverso, quanto mais ele se monitora, sua fala se aproxima mais da norma padrão. É nesse sentido que Labov (2008) apresenta os estudos realizados com os falantes nova-iorquinos, em situações

de fala casual, em que empregam frequentemente variantes fonológicas não padrão. A partir do momento que os falantes passam a ser monitorados em sua fala durante o tempo de entrevista com o pesquisador, então, essa frequência diminui drasticamente.

Frente a isso, entende-se que as diversidades de uma língua não ocorrem de forma descontroladas, mas, sim, há uma restrição relacionada aos fatores internos, da própria língua, assim como, aos fatores externos à língua, os fatores sociais, conforme Scherre (op.cit.). Para Câmara Jr (2001), as variações condicionadas por fatores sociais são assim definidas:

“Ela [a língua] varia no espaço, criando no seu território o conceito dos dialetos regionais. Também varia na hierarquia social, estabelecendo o que hoje se chama os dialetos sociais [...]. Varia ainda, para um mesmo indivíduo, conforme a situação em que se acha [...] estabelecendo o que um grupo moderno de linguistas ingleses denomina-os registros” (2001, p. 17).

Conforme Monteagudo (2011), Carvalho (2002) e Ferreira e Cardoso (1994), essas variações podem ser denominadas em: (i) diatópicas – consistem nas diferenças em função do espaço geográfico; (ii) diastráticas – remetem as diferenças linguísticas de acordo com os aspectos sociais: sexo, idade, classe social etc.; (iii) diafásicas – referem-se aos diferentes estilos de língua, dos mais formais aos mais informais, de acordo com as situações de uso da língua; (iv) diamésicas –apresenta as distinções presentes entre as modalidades de expressão da língua: oral e escrita .

Segundo esses autores, a variação diatópica existe nas diferentes regiões onde a língua é falada. Assim, dentro de um país, é comum essa variação com falantes de uma mesma língua. Sob essa perspectiva, são os diversos modos de:

a) pronunciar as palavras (prosódia): para muitos, esse termo é conhecido como sotaque; no Brasil, há modos de falar em que a vogal [o], sendo átona e ocupa posição pretônica (como em **Jorge, novela, corrente**) se pronuncia aberta [ó], já em outras, a pronúncia é fechada [ô]. Há também a variação do [t] e do [d], seguidos de [i], caso que em certas regiões se pronuncia [tchia] e [djia], e em outras, [tia] e [dia], além do modo de pronunciar o [r], um dos itens de maior diversidade de variação regional no Brasil.

b) selecionar as palavras (variedades no léxico), como exemplos: “mexerica”, “bergamota”, “tangerina”; há também a utilização do pronome tu/você, em algumas regiões há a primazia da escolha pelo tu, já em outras, utiliza-se o ‘você’, segundo as diversas pesquisas sociolinguísticas realizadas no Brasil. Nesse quadro, em um patamar micro, existe variação linguística entre diversas regiões e estados brasileiros, assim como na fala de sujeitos

provenientes de área urbana e rural, além de zonas socialmente delimitadas nos grandes centros urbanos.

Já em relação à variação diastrática, cuja característica é incluir as categorias sociais às quais o falante pertence. Há a ênfase observada nos diversos estratos da população, que possuem entre si diferenças sociais e/ou culturais, procedentes do nível de escolaridade, do local de origem (urbano ou rural), dentre outros; Na comunidade recifense, por exemplo, os apelativos ‘dona’, ‘doutora’ e ‘senhora’ são usos diferentes para o mesmo modo semântico, sendo os dois primeiros são especificidades da fala de indivíduos de camadas mais populares, e o terceiro, de classe média e alta, como a título de exemplo: ‘fui jardineiro na casa de uma dona’, ‘abri a porta do elevador para a doutora passar com as compras’, ‘Fiz o cerimonial para a festa daquela senhora’. Outro exemplo clássico é o que se denomina de “rotacismo”, que é a mudança do *l* em *r*, nos encontros consonantais, como no modo ‘bicicreta’, sendo esta uma peculiaridade da fala das classes populares por oposição a ‘bicicleta’.

Castilho (1988, p. 235) demonstra diferentes características, dentre estas, eis algumas: no âmbito da fonética, a perda ou nasalização da vogal átona inicial: ‘incelença’ por ‘excelência’; na esfera morfológica, a queda do *s* da desinência da primeira pessoa do plural: ‘nos cantamo’, por ‘nós cantamos’; na área da sintaxe, a negação de forma redundante, como ‘não sei disso não’.

No que se refere à variação diafásica, sua característica essencial é o uso diversificado que o sujeito faz da língua observando o grau de monitoramento¹² em certa situação. Na hipótese de haver um grupo o mais homogêneo possível, considerando a mesma época, mesma região, mesmo sexo, mesmo nível social, idade e profissão dos falantes, ocorre nesse quadro a variação diafásica. Ao falar em uma situação mais formal ou produzindo um bilhete mais informal, ou falando com o diretor da empresa em que trabalha, ou com o filho, ou com a esposa, os modos que ele delega ao seu desempenho verbal variam conforme o contexto de interação.

Essa variação ocorre na fala de uma mesma pessoa dependendo do papel social que ela assume. Quando um chefe exerce a função de autoridade para com os seus subordinados, a tendência é ele fazer uso de uma linguagem mais monitorada, já em sua residência, em uma conversa com o (a) filho (a) e/ou a esposa, a tendência é utilizar uma linguagem mais informal, com isso, menos monitorada. Em cerimônias ou solenidades realizadas no ambiente

¹² Dependendo do grau de formalidade, a linguagem é monitorada à medida que prestamos mais atenção quando falamos ou escrevemos. Isso quer dizer que o grau de monitoramento exerce uma forte influência na produção oral e/ou escrita.

de trabalho tendem a ser mais monitorados. Essa mudança de estilos não deve ser especificada como uma simples opção particular, uma vez que está associada a fatores como contexto, espécie de relação entre os falantes, classe social, sexo, idade, dentre outros.

Importa assinalar ainda que na variação diafásica, a diferença entre fala informal e fala formal assenta-se na pronúncia dos verbos no infinitivo que, na fala informal brasileira, geralmente, se apaga o [r] final do infinito dos verbos, como em ‘chamá’, ‘comê’, ‘dormi’, ‘expô’, sendo que, nas situações mais formais, a pronúncia é ‘chamar’, ‘comer’, ‘dormir’, ‘expor’. Há também o uso de gírias em situações de informalidade, enquanto na formalidade a tendência é evitar tal uso.

Enquanto a variação diamésica assume as diferenças apresentadas entre as modalidades de comunicação verbal: oral e escrita. Vale ressaltar nesse ponto o ‘continuum’ tipológico das práticas sociais da produção de textos proposto por Marcuschi (2003), já abordado no capítulo anterior, em que fala e escrita se colocam em um ‘continuum’ que envolve diversos gêneros textuais/discursivos. Assim, há aqueles que estão mais próximos da fala e outros que estão mais próximos da escrita. Com isso, esse autor defende que não há um padrão específico. Diante disso, as estratégias de elaboração do falante/produtor definem o contínuo das especificidades que engendram as variações das estruturas textuais-discursivas, das escolhas lexicais, do estilo, do grau de formalidade, dentre outros.

Há também os estudos realizados por Travaglia (2003, p.42) que define os tipos de variedades linguísticas, como: (i) dialetos – ocorrem em função de os indivíduos que usam a língua; (ii) registros – ocorrem em função do uso que se faz a língua. Nessa perspectiva, o autor demonstra que há, pelo menos, seis dimensões de variação dialetal: a territorial, a social, a de idade, a de sexo, a de geração e a de função.

Para esse autor, os dialetos são definidos na dimensão “territorial, geográfica ou regional” e se caracterizam por determinar a variação entre os indivíduos de diversas regiões onde se fala a mesma língua. Essa variação é determinada pelas “influências que cada região sofreu durante sua formação”, além de os falantes de certa localidade “constituírem uma comunidade linguística geograficamente limitada em função de estarem polarizadas em termos políticos e/ou econômicos e/ou culturais, e desenvolverem então um comportamento linguístico que os identifique e distingue” (id., p. 42-43).

Diante disso, o autor lembra as distinções entre o Português brasileiro e o de Portugal e o dos demais países de Língua portuguesa. Além de enfatizar as diferenças do falar de diversas regiões do Brasil, como: a gaúcha, a nordestina, a carioca, o conhecido dialeto

caipira etc.. Segundo Travaglia (2003, p. 43), as diferenças apresentadas na língua utilizada em determinadas regiões pauta-se, na maioria das vezes, são: (i) no campo fonético – pronúncia, entonação, timbre etc.; e (ii) no campo lexical – palavras diferentes para dizer a mesma expressão, as mesmas palavras com sentidos diferentes em diversas regiões, utilização com mais frequência de um ou outro morfema derivacional ou flexional etc.

O autor lembra que não há uma fronteira de demarcação notória e precisa entre os diversos dialetos regionais. Sinaliza que são as conveniências que estabelecem os limites. No entanto, ainda observa que é complexo estabelecer e afirmar onde termina o “dialeto nordestino e começa o caipira, ou o carioca”, e a diferença do falar do gaúcho, se é tão evidente em relação ao nordestino, que, por sua vez, já não é tão evidente “em relação ao modo característico de usar a língua no Paraná e Santa Catarina” (p.43).

No que tange as características de os dialetos na dimensão ‘social’, há o ponto basilar que é a classe social de pertença dos falantes, pois há “uma tendência para maior semelhança entre os atos verbais dos membros de um mesmo setor sociocultural da comunidade” (Camacho, 1988 apud Travaglia, 2003, p. 45), normalmente com relacionamentos mais próximos e interesses recíprocos. Nesse quadro, são considerados como variedades dialetais os jargões profissionais ou mesmo de dadas camadas sociais bem definidas, como a linguagem dos: artistas, professores, médicos, mecânicos, estivadores, dos marginais, classe social alta – econômica e/ou culturalmente, moradores de favela etc..

Esse autor ressalta que a natureza dessa variação a torna mais difícil de definir e classificar devido às múltiplas superposições e nuances que lhe são peculiares. São os fatores, como nível de escolaridade, normalmente associado com classe econômica; diferenças entre as classes sociais aliadas ao grau de formalismo, uso da norma culta e padrão, além de outras diferenças, segundo defende Travaglia. Há também a influência da identidade pela linguagem que é assumida por meio do dialeto social. Nesse caso, as implicações políticas são postas em evidências quando os grupos sociais querem se enfrentar e marcar a participação e integração dos sujeitos nas lutas, ideais, reivindicações etc..

Em relação aos dialetos na dimensão de ‘idade’ são definidos pela diferença da maneira de utilizar a língua por sujeitos de diferentes idades, geralmente em faixas etárias diversificadas: crianças, jovens, adultos e idosos. Isso quer dizer que no percurso da vida, os sujeitos vão migrando de um grupo para outro, assumindo novas maneiras de um grupo e liberando as do grupo anterior.

No que se refere aos dialetos na dimensão do ‘sexo’, são representadas as variações dependendo do sexo de quem fala. Certas diferenças são definidas em decorrências gramaticais, como alguns casos de concordância, como, por exemplo, um homem não diria: Estou cansada da festa. Travaglia (2003) salienta que há algumas diferenças mais tênues em relação à utilização do léxico e de algumas construções, o que, segundo esse autor, pode ser definido por restrições sociais no que diz respeito à imagem que é qualificada do comportamento denominado pela sociedade como ‘politicamente correto’ para homens e mulheres, incluindo nisso o comportamento verbal. Dessa forma, observemos os exemplos apresentados pelo autor, sendo o primeiro designado para o que se espera que o homem pronuncie, já o segundo, é destinado a mulher:

- a) –Rapaz (Cara), preciso te contar o que aconteceu ontem na festa.
→ Comprei uma camisa muito bonita (transada, legal).
- b) – Querido (Ai, menino), preciso te contar o que aconteceu ontem na festa.
→ Comprei uma blusinha linda! (Travaglia, 2003, p. 48).

Para os dialetos na dimensão da ‘geração’, também denominada de ‘variação histórica’ por alguns estudiosos, há as características dos estágios no desenvolvimento da língua. Esses dialetos são mais percebidos em razão da língua escrita, pois dificilmente eles poderiam coexistir, ficando, então, no tempo devido ao registro. Já os dialetos na dimensão da ‘função’ são representados pelas variações na língua resultantes da função que o falante exerce. Segundo o autor, essas variações não são muito significativas e ilustra com um exemplo que denomina de “chamado plural majestático” (Travaglia, 2003, p.51), em que governantes ou demais autoridades manifestam seus desejos ou intenções com o pronome “nós”, sugerindo sua posição de representante do povo. Verificamos também essa forma de tratamento em interações por meio da modalidade escrita em ambientes institucionais, corporativos, empresariais e comerciais. Observemos o exemplo apresentado pelo autor: “Nós queremos que o povo dessa cidade se sinta seguro. Por isso reforçamos e aparelhamos nossa polícia para que possa dar maior segurança aos cidadão” (p. 51).

Para as variações de registro, Travaglia se apropria da definição postulada por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), que são classificadas em três tipos: grau de formalismo – nível de cuidado e esmero no uso dos recursos da língua; de modo – refere-se às modalidades oral e escrita; e de sintonia – consiste em características próprias que marcam um estilo peculiar.

O que esses autores denominam como ‘grau de formalismo’ é uma escala de formalidade, considerada como um maior cuidado e esmero – no sentido normativo e estético

– na utilização dos recursos da língua (fonológico, morfológico, sintático ou das construções , do léxico, usos estilísticos etc.) , além de uma maior variedade de recursos empregados, chegando na iminência da “língua padrão e culta em seus usos mais “sofisticados” (literários, obras científicas etc.)” (Travaglia, 2003, p. 51. Grifo do autor).

Já para a variação de ‘modo’ o autor entende como sendo a língua falada¹³ em oposição a língua escrita. A língua escrita possui um sistema específico com suas idiossincrasias que a demarcam como um estilo distinto da língua falada, que por sua vez, também traz suas especificidades. Assim, Travaglia (2003, p. 52-53) elenca uma sequência de diferenças entre a língua falada e a língua escrita devido ao meio (visual ou auditivo) em que são elaboradas:

- a) a língua falada se vale de uma gama de recursos do âmbito fonológico diferentemente da escrita que não pode ser utilizada, como: entonação, ênfase de expressões ou sílabas, duração dos sons, velocidade em que se falam as sequências linguísticas etc.;
- b) na língua falada ocorrem truncamentos, tais como: de vocábulos e frases, hesitações, repetições e retomadas, correções que não estão presentes na escrita, no entanto ocorrem no oral por vários motivos, como:
 - a produção do texto simultaneamente ao falar, fato que justifica as hesitações (que são suscetíveis de levar a truncamentos e repetições, pausas, alongamentos¹⁴, as correções dentre outros;
 - não sobrecarregar a memória do ouvinte/falante, com isso as produções do oral tendem a ser mais simples, menos complexas e longas, segundo defendem alguns estudiosos apontados por Travaglia;
 - evitar a tomada de turno (que o interlocutor tome a palavra antes do término da fala);
- c) por causa de a interação ser face a face, há a possibilidade de no oral poder:
 - verificar as reações do interlocutor, o que facilita a explicações, repetições, reformulações, cortes nas frases, pois se percebe que o outro entendeu etc.;

¹³ Nesse ponto, Travaglia ressalta que tanto faz denominar língua oral ou língua falada, embora alguns autores, segundo ele, defendem que a expressão língua oral pode se referir mais particularmente ao meio sonoro de produção da sequência linguística e se pode ter no oral situações como a leitura de textos escritos. Par o autor, o termo ‘língua falada’ sinalizaria mais adequadamente essa variedade da língua com suas especificidades, diferentes da língua escrita (Travaglia, 2003, p. 51).

¹⁴ Como será demonstrado na transcrição das entrevistas de nossa pesquisa de campo, em que utilizamos para transcrição a legenda de convenções de transcrição de língua falada do Projeto NURC.

- verificar marcas da relação entre os interlocutores na conversação, com ênfase para os marcadores conversacionais;
- procurar elementos do contexto imediato de situação e elaborar frases, fato que dificultaria a compreensão na escrita, pois precisaria previamente de um quadro de referência.

A partir disso, Travaglia apresenta o quadro das ‘variedades de modo’ e de ‘grau de formalismo’ elaborado por Bowen (1972 apud Travaglia, 2003), baseando-se nos cinco graus de formalismo diferentes, tanto na língua oral quanto na escrita:

Quadro 3. Variedades de Modo

	Variedades de Modo	
	Língua Falada	Língua escrita
Variante de grau de Formalismo	Oratório Formal (Deliberativo) Coloquial Coloquial distenso Familiar	Hiperformal Formal Semiformal Informal Pessoal

Fonte: Travaglia, 2003, p. 54. Adaptado.

Considerando as ideias de Bowen, esse autor ainda apresenta a caracterização sintética de como é apresentado cada grau de formalismo. Como nosso interesse centra-se na modalidade oral da língua, achamos pertinente abordar apenas as particularidades da língua falada, como se pode verificar a seguir:

Quadro 4. Grau de Formalismo

Grau de Formalismo	
Língua Falada	
Oratório	Elaborado, intrincado, enfeitado, inteiramente composto de períodos equilibrados e construções paralelas. É usado quase que exclusivamente por especialistas, tais como: advogados, sacerdotes e outros religiosos, políticos etc. e é sempre reconhecido como apropriado para uma situação formal.
Formal (Deliberativo)	Usado quando se fala a grupos grandes ou médios, em que se excluem as respostas informais. É preparado previamente e mantém de propósito uma distância entre falantes e ouvintes. Caracteriza-se por sentenças que são mais rigorosamente definidas, por um número reduzido de sentenças curtas, por um vocabulário mais rico, por muitos sinônimos. Conferências científicas normalmente são realizadas com esse nível de formalidade, embora seja muito difícil para os falantes a aquisição de uma performance nesse nível.
Coloquial	Comumente aparece no diálogo entre duas pessoas, ambas participantes ativas, alternando-se no papel de falantes e emitindo sinais de realimentação, quando na posição de ouvinte. Sem planejamento prévio, mas continuamente controlado, é caracterizado por construções gramaticais soltas, repetições frequentes, frases bem curtas e conectivos simples, léxico constituído de palavras de uso mais frequente.
Coloquial distenso (casual)	Há uma completa integração entre falante e ouvinte, com o uso frequente de gíria, que é um indicador do relacionamento próprio de um grupo fechado. É caracterizado pela omissão de palavras e pouco cuidado em sua pronúncia, que pode ocorrer com mudanças de sons, sem seus finais etc. Os exemplos são as conversações descontraídas entre amigos, colegas de trabalho.
Familiar (íntimo)	Inteiramente particular, pessoal, usado na vida familiar privada. Este grau de formalismo é a língua em que há a intimidade da afeição.

Fonte: Travaglia, 2003, p. 54-55. Adaptado.

Segundo esse autor, é fácil observar que na prática o registro coloquial pode ser concebido o centro do sistema linguístico, sendo seu uso de grande relevância nas atividades de ensino e aprendizagem da língua materna. É notório a importância dessas classificações para serem desenvolvidas em salas de aula para que os alunos tenham a noção dessas distinções entre o que se denomina de ‘formal’ ao ‘informal’, tanto na língua falada quanto na escrita.

Isso quer dizer que tanto a língua falada quanto à língua escrita possuem aspectos diferenciados em função do meio – visual ou auditivo – em que são produzidas (Travaglia, 2003). Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 277-279) consideram necessário que o aluno aprenda, na escola, que a língua possui variedades pertinentes a diferentes situações que perpassam pela leitura e escrita, e perceba que determinados padrões encontrados, utilizados na fala não se encontram na escrita, como os abordados acima.

Já em relação à terceira série de dimensões de registro, a de ‘sintonia’, é entendida como o alinhamento na organização de seus textos que o falante faz, baseando-se em informações particulares que tem sobre o ouvinte. Para esse autor, são quatro dimensões

diferentes de sintonia: o ‘status’, a ‘tenacidade’, ‘a cortesia’ e a ‘norma’, conforme demonstraremos mais detalhado abaixo essas dimensões e suas características:

Quadro 5. Dimensões de Sintonia

Dimensões de Sintonia	
Status	Dependendo da pessoa a quem se dirige o falante pode trazer grandes diferenças no uso das formas e recursos da língua. Desse modo, um aluno não fala com o diretor da escola, da faculdade da mesma maneira que falaria com um colega. Normalmente são empregadas formas ou pronúncias, tom de voz que denotam deferência quando devemos respeito especial à pessoa a quem nos dirigimos. As entonações são muito importantes aqui.
Tecnicidade	Ocorre em função do volume de informações ou conhecimento que o falante supõe ter do ouvinte sobre o assunto. Assim, um professor de língua usará numa conferência profissional para colegas certos termos e noções de sua área profissional que não usará ao falar sobre o mesmo assunto com os pais de seus alunos. Também ocorre entre revistas científicas cujos artigos são escritos na suposição de que serão lidos por especialistas da área e revistas de divulgação científica cujos artigos são destinados ao grande público na sua maioria, leigo nos assuntos.
Cortesia	Acontece devido à dignidade que o falante considera apropriada ao (s) seu (s) ouvinte (s) e/ou à ocasião. Essas variações abrangem uma escala que oscila entre a blasfêmia e a obscenidade num extremo e o eufemismo no outro.
Norma	Ocorre quando, ao nos dirigirmos a determinado (s) ouvinte (s), consideramos o que este (s) julga (m) “bom” em termos de linguagem.

Fonte: Travaglia, 2003, p. 56-57. Adaptado.

O autor ressalta que na variação de ‘status’ há algumas distinções que não são deliberadamente explicadas no que se refere ao nível de formalidade, como exemplo, a linguagem que um pai utiliza para falar com o filho comparada a linguagem utilizada para falar com a esposa. Nesse caso, a variante é familiar, contudo há traços de entonação e seleção de palavra e ainda alguns elementos da morfologia (flexões, sufixos), que sinalizam uma diferença explicada pelo ‘status’, contrastando dois tipos de relação social, enfatiza Travaglia (2003).

Já no aspecto de ensino e aprendizagem, para Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 276) considera-se ensino produtivo aquele que tem como função apresentar a extensão e o uso das diversas variedades da língua materna mais além do que a real inserção de novos padrões, compreendendo que todos os usos e variedades de uma língua lhes são inerentes. Portanto, o ensino produtivo não “pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que ele possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas diversas situações em que tem necessidade delas”.

Assim, somos levados a compreender que a variação linguística é uma situação normal do ato comunicativo e interacional, que vem a ampliar nossa capacidade de compreender e elaborar textos adequados nas mais diversas esferas de atuação social. Em consonância com Zilles, entendemos que:

“A variabilidade é inerente à linguagem humana entendida como fenômeno social. É *riqueza, dinamismo, pluralidade, jogo de poder* e muito mais. Quem se vale conscientemente disso em seu dia-a-dia, seja para ouvir e falar, seja para ler e escrever, está em vantagem em relação àqueles que acreditam que, de cada língua, só existe uma única forma correta de dizer cada coisa. Essa crença é, de fato, uma visão extremamente empobrecida de uma língua e tem servido, historicamente, para produzir exclusão social” (Zilles, 2008, p.40).

Sendo assim, assumindo a concepção de língua de natureza uníssona, subjaz na sua condição de uso um instrumento de exclusão social a partir do momento em que desqualificamos o outro devido a sua variedade linguística. No entanto, todas as variedades linguísticas possuem sua própria organização – uma gramática.

Um ponto intrigante diz respeito às concepções de norma padrão e norma culta em que não há um consenso entre os estudiosos. Para Bagno (2003), norma culta está mais para uma classe social privilegiada em detrimento de outras classes que, supostamente, não têm cultura, o que contraria o ponto de vista sociolinguístico e antropológico no qual “não existe nenhum ser humano que não esteja vinculado a uma cultura, que não tenha nascido dentro de um grupo social com seus valores, suas crenças, seus hábitos, seus preconceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua (...)” (Bagno, 2003, p. 58).

Com isso, Bagno (2003, p.63-70) sugere utilizar terminologias, como “norma padrão, variedades prestigiadas e variedades estigmatizadas”. Assim, ‘norma padrão’ reporta-se a questão da tradição gramatical; possui um caráter prescritivo; idealiza um modelo de língua ideal, fundamentado na literatura clássica; permeia o imaginário social como um modelo arbitrário, um tanto quanto artificial; e, por fim, está atrelado à escola. Para as ‘variedades prestigiadas’, o autor as caracteriza como descritivas, pois compõem a língua utilizada diariamente pelos falantes que possuem um nível elevado de escolaridade, com nível de letramento considerado elevado. Enquanto que as ‘variedades estigmatizadas’ apresentam-se em oposição às ‘variedades prestigiadas’, uma vez que se manifestam mais frequentemente em falantes que possuem um grau de letramento baixo ou quase nulo e vivem em grupos sociais desprestigiados.

Em consonância com Bagno no que se refere às noções de norma-padrão e norma culta, Faraco (2008, p. 73) defende a ideia de que norma padrão não é efetivamente uma

variedade da língua, mas sim, “um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização”, enquanto norma culta é considerada a variedade de os chamados letrados utilizarem em suas práticas mais monitoradas. Enquanto esta é a manifestação efetiva de determinados segmentos sociais em certas situações, aquela é concebida como uma “codificação relativamente abstrata, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”.

Para esse autor, há uma grande dificuldade em instalar no Brasil uma ampla discussão social, envolvendo gramáticos, linguistas, professores, jornalistas, escritores, autoridades públicas e demais personalidades que possam discutir e deliberar ações em torno do problema da norma-padrão. Por um lado, há uma extensa visão reducionista por alguns do problema com esse tema, por considerarem a norma padrão um repertório de formas consideradas “corretas”, contudo, como realidade léxico-gramatical trata-se de uma ocorrência relativamente abstrata. Por outro, apesar de que não se deve confundir a norma - padrão com a norma culta, o padrão está mais próximo desta, visto que os “codificadores e os que assumem o papel de seus guardiões e cultores saem dos estratos sociais usuários dessa norma” (Faraco, 2008, p. 78).

O embate de discussões acerca do que se entende por uma língua ideal vem desde o período colonial em que o Brasil era submetido ao padrão linguístico da metrópole, Portugal. O Marquês de Pombal (em 1757) exerceu enorme influência na questão linguística ao proibir o ensino e o uso de qualquer outra língua em território brasileiro que não a língua portuguesa. A partir disso, a língua portuguesa passou a estabelecer-se “como a língua nacional brasileira e a crença legalizada no Brasil como nação monolíngue” (Silva, 2004, p.65). Depreende-se, então, que o prestígio relacionado à norma padrão é visto como um valor cultural muito impregnado em nossa comunidade de falantes, considerando a nossa herança colonial.

Há também, no período imperial, a tentativa de José de Alencar em favor da formação de uma língua brasileira que, apesar dos debates na época em torno desse tema, foi efetivamente ignorado pelo ensino da gramática que mantinha sua base na norma-padrão portuguesa. Já no início do Século XX, o debate é retomado por meio do movimento literário modernista, particularmente com Mário de Andrade, ficando a disputa limitada a esfera literária, sem atingir a escola, permanecendo, assim, no ostracismo, sem possibilidades de vislumbrar a abasileiramento da norma do português. Durante o Século XX ficou evidente a considerável distância que existe entre a norma-padrão de influência lusitana e o português brasileiro em suas manifestações reais.

Nesse quadro de discussões, Faraco (2008) lembra que o modelo apresentado como padrão no Brasil, na metade do século XIX, foi o lusitano de escrita, utilizado por vários escritores portugueses do romantismo, conforme defende Pagotto, 1998, apud Faraco (id.), ou seja, a norma culta deles, sem, com isso, ser apontado como a língua de Portugal, até porque muitos a consideravam homogênea, equívoco total, posto que qualquer língua apresenta suas variedades peculiares. O que de fato se tem noção é que isso não foi uma imposição de Portugal, embora a elite intelectual portuguesa, ao apontar a escrita dos brasileiros como “errada”, tenha participado desse processo. No entanto, a tentativa de lusitanização da nossa norma culta foi de integral reponsabilidade de nossa própria elite letrada” (Faraco, 2008, p.79).

Só a partir da década de 1970 que o português brasileiro passou a ser estudado com expectativas científicas e metodologias de pesquisa adequadamente determinadas, destacando nesse ponto o Projeto NURC (Norma Urbana Culta) que deu início e ainda desempenha nos dias atuais um trabalho de mapeamento, descrição e documentação das variedades cultas faladas em cinco capitais brasileiras: São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre e Salvador. O que essas pesquisas demonstram é a existência de uma considerável variação geográfica, social e estilística, não obstante a busca de uniformização da tradição da gramática, que ainda reverbera nas escolas e demais instituições educacionais.

Com o advento da Ciência Linguística no Brasil, suscitou diversas mudanças favoráveis na política de ensino de língua nas escolas. Uma amostra dessa mudança pode apontar a publicação dos PCNs, com iniciativa do Ministério da Educação, em 1998, que, no currículo de Língua Portuguesa, ressaltam a urgência em propor, nas escolas, o debate da variação linguística e a heterogeneidade conflituosa dos usos da língua, tanto na modalidade oral como na escrita; a própria ênfase na língua oral como objeto de ensino; a utilização da variedade dos gêneros textuais/discursivos.

Nesse contexto, as variedades do português não-padrão não são respeitadas muito menos compreendidas, indo mais além, são ridicularizadas por falantes da norma culta ou mesmo por aqueles que acreditam dominar o português-padrão e o usam como referência ideal. Contudo, é comum a todas as variedades da língua portuguesa possuírem sua gramática particular, coerente, lógica e funcional, com recursos linguísticos bastantes para o desempenho de sua função de meio de comunicação, de expressão e, sobretudo, de interação entre os sujeitos. Ainda bem que essa realidade linguística sinalizada pela variedade já é

legitimada pelas instituições oficiais responsáveis para planejar a educação no país. Desse modo, os PCNs (1998) assumem que:

“A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido” (PCNs, 1998, p. 26).

Não se pode deixar de considerar que houve, de fato, um substancial avanço na questão das políticas educacionais acerca da língua voltada para os estudos linguísticos e sua relevância para a área da educação. Contudo, essa noção linguística deve ser estendida aos cidadãos em geral, visto que é um direito do falante se inteirar dos fenômenos que envolvem sua língua e, para isso, a escola ocupa o espaço de maior difusor de conhecimentos dessa natureza, mostrando ao aluno as diversas interfaces da linguagem e os valores que lhes são atribuídos, sobretudo, a seus falantes. Dessa forma,

“Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, *discutir valores sociais atribuídos a cada variante linguística*, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa” (Bagno, 2003, p. 150. Grifo do autor).

Assim, um método voltado para um ensino crítico da norma-padrão no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando aos alunos que o universo que envolve uma língua suplanta as regras e normas estabelecidas em manuais e nas gramáticas normativas que tratam apenas uma variedade, intitulado de variedade padrão idealizado, e suscitando nos alunos questionamentos de legitimidade dessa norma, uma vez que algumas das regras difundidas pela gramática normativa são obsoletas e contraditórias, distantes da atualidade linguística.

No bojo dessa discussão, há quem chame de norma padrão, dialeto padrão ou até mesmo língua padrão. Para Ramos e Duarte (2003, p. 91) “dialeto padrão seria o conjunto de variantes às quais a comunidade linguística atribui prestígio”, ou seja, trata-se da comunidade linguística não estigmatizada, que definiu como norma padrão, dentre os demais dialetos da língua, para servir de modelo de uso para os falantes, como lembra Bagno (2003).

No entanto, o que mais intriga é a definição de critérios utilizados para se escolher um dialeto como padrão de comunicação verbal. Conforme defende Marcuschi (2003, p.31)

“A decisão é muito menos linguística do que ideológica”, pois não se trata de conceber um dialeto qualitativamente superior aos demais como padrão de língua, mas, sim, no decorrer da história, o que ocorreu foi uma escolha pautada em fatores políticos econômicos e culturais (Gerald, 1984, p. 43). Aliado a isso, o dialeto eleito para se firmar como norma padrão se associa a modalidade escrita, consolidando-se como uma “variedade usada na transmissão de informações de ordem política e ‘cultural’” (Gnerre, 1998, p.7).

Nesse quadro, fica evidente que essa padronização se efetua mais por razões de ordem sociais do que linguísticas, até porque é no espaço social que permeiam as atitudes no que concerne às variedades dialetais. Subjaz, com isso, que se avalia não o dialeto em si, mas o falante, sua origem, sua classe social, sua escolaridade dentre outros aspectos. Então, as características sociais dos falantes se corporificam em seus dialetos, seja de prestígio quanto de estigma.

Seguramente, após algumas mudanças pelas quais atravessou o ensino de língua portuguesa, a questão crucial, atualmente, consiste em garantir ao aluno o pleno desenvolvimento de competências, sobretudo na modalidade oral, para que possa conquistar uma autonomia nas práticas discursivas e de letramento da sociedade contemporânea.

Nesse ponto, a escola exerce a importante função de auxiliar o aluno a compreender a realidade linguística com suas contradições e variedades, a estrutura e o funcionamento da língua com suas variantes sociais, regionais e situacionais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, e que o livro didático, como suporte no processo de ensino e aprendizagem, possui influência direta na tarefa de promover a inclusão de seus alunos na cultura letrada, oral e escrita.

CAPÍTULO IV.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESANO

CONTEXTO DA EJA

1. Livro Didático de Língua Portuguesa da EJA

O levantamento para realização dessa pesquisa revelou a carência de estudos voltados para investigação acerca do livro didático da EJA, sobretudo o de Língua Portuguesa, com enfoque para a modalidade oral como objeto de ensino. Apesar de os poucos estudos direcionados para a EJA e livros didáticos, verifica-se que o livro didático ainda não se tornou um objeto de interesse específico para os estudiosos.

No âmbito de materiais didáticos da EJA, há estudos realizados por Beisiegel e Paiva nos idos dos anos 1970, em que se verificavam as campanhas e atuações do poder público ou de movimentos de educação popular como um dos componentes da atuação político-pedagógica. Essas obras são analisadas levando em consideração seus conteúdos, aspectos ideológicos e as concepções pedagógicas subjacentes.

Já nos anos 1980, Fávero (1984;2007), Beisiegel (2004), Paiva (1987) realizam estudos da produção didática para a educação popular dos anos 1950 a 1982 e 1990. Além de esse texto apresentar as iniciativas do poder público, traça uma linha do tempo focando as campanhas e programas de educação de adultos, em conjunto com movimentos de cultura e educação popular, União Nacional dos Estudantes (UNE), Movimento de Educação de Base (MEB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) etc. Outro estudo pertinente é a tese de doutorado de Mello (2010) em que faz um levantamento histórico da produção dos materiais didáticos da Educação de Jovens e Adultos, com foco nas políticas públicas, a caracterização, aspectos formais e conteúdos das obras didáticas dos anos de 1996 a 2007.

Em suas observações, Beisiegel (2004) afirma que o lançamento da Campanha de Educação de Adultos (CEA), em 1947, foi um marco inicial para a produção e incentivo de materiais didáticos com ênfase para a leitura, escrita, operações básicas de matemática, noções de cidadania, higiene e saúde, geografia, história etc., foi relevante. No período dessa campanha, até os meados dos anos 1950, houve uma articulação entre os governos estaduais e municipais, e angariou o respaldo da sociedade civil organizada com a participação de diversos sujeitos na produção de recursos didáticos.

A CEA foi coordenada pelo Serviço de Educação de Adultos (SEA), instalado no interior do Departamento Nacional de Educação, com o objetivo principal de estender as oportunidades de escolarização a todos os adolescentes e adultos analfabetos, sobretudo, a expansão da aprendizagem da leitura e escrita, por meio de ensino supletivo. Somado a isso,

esperava-se que a oferta de ensino supletivo deveria aliar-se a outras perspectivas da realidade com intuito de promover socialmente as comunidades. Segundo Beisiegel (2004):

“Tratava-se, em primeiro lugar, de estender igualmente a todos os indivíduos (...) o acesso ao ensino primário. Ao promover esta extensão de oportunidades educacionais à massa iletrada, a direção central do movimento tinha em vista a mobilização de possibilidades de atuação do processo educativo na promoção do homem “socialmente marginalizado”. A ação educativa da Campanha integraria o processo de elevação das condições gerais de vida do adulto iletrado de várias maneiras e em diferentes níveis de profundidade: mediante a difusão das técnicas básicas de comunicação – leitura e escrita – poria ao alcance de todos as possibilidades de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade moderna nos diversos setores de atividades. De outro lado, acrescentando ao aprendizado destas técnicas um outro conjunto de conhecimentos básicos, especialmente nos campos de higiene, alimentação, saúde, cooperação no trabalho, conservação do solo e aproveitamento racional dos recursos da natureza, colocaria ao alcance de todos novas possibilidades de luta pela valorização das condições de produção de vida” (Beisiegel, 2004, p. 98).

O setor de Orientação Pedagógica do SEA foi responsável pela produção do material didático direcionado a CEA. A União ficou responsável pela produção e distribuição dos materiais didáticos, por meio de um acordo de cooperação firmado entre o Ministério da Educação e Saúde e os estados da federação. Para tanto, o projeto financeiro da Campanha destinaram entre 8% a 12% dos recursos disponíveis para a rubrica “material didático e material auxiliar para os cursos do ensino supletivo”. Nesse contexto, Beisiegel (2004, p. 100) afirma que, nos idos dos anos 1947, o departamento de Orientação Pedagógica “concluía a elaboração de cartilhas e textos de leitura e iniciava sua distribuição, em larga escala, para todas as unidades de ensino já instaladas”.

Segundo esse autor, a atuação da Campanha como primeiro empreendimento nacional na educação de jovens e adultos foi de grande relevância, além de representar a primeira iniciativa em termos de produção de material didático em larga escala com fins de distribuição em todo o território brasileiro. Nesse cenário de época, Beisiegel (2004) ressalta que o objetivo das publicações era assegurar um mínimo de padronização de qualidade dos trabalhos didáticos e pedagógicos, contudo, embora alguns materiais de leitura tratassem de temas da esfera do trabalho e da vida no campo, situação análoga não acontece com o conteúdo do material didático essencial para a alfabetização, pois era efetivamente produzido aos moldes do ensino primário infantil.

Com o advento da Campanha Nacional de Educação Rural, difundida em 1952, segundo Fávero (1984), foram produzidos materiais, não só impressos, mas também audiovisual, como pequenos filmes, coleção de slides e cartazes. Nesse quadro, atenta-se para

o que esse autor aponta como sendo materiais com forte influência norte-americana, inclusive sendo criticados nos relatórios emitidos pela Campanha, pois “não passavam de adaptações, quando não de simples reproduções de séries produzidas em outros países pelos programas extensão rural e desenvolvimento comunitário” (Fávero, 1984, p. 284).

Diante disso, após uma década, em 1957, com o declínio da CEA, surgiu a noção de que era papel do poder público planejar tecnicamente a regularização da educação primária. A partir de então, foi lançada uma ação intitulada de Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA), que na esfera da educação de adultos teve uma atuação essencialmente por meio de estados de emergência, com investimento ínfimo na produção didática.

Nesse contexto, foi criado o Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA), segundo Fávero¹⁵, sendo um sistema integralizado com profissionais de diferentes áreas de conhecimento, como educação, saúde, agronomia e veterinária. Os programas, com a participação de locutores da Rádio Nacional, eram gravados em discos de acetato de 12 polegadas, em seguida, eram distribuídos para as emissoras e retransmitidos em horário determinados para emissões educativas. Aliado a isso, o Sirena elaborou a ‘Radiocartilha’, uma cartilha de alfabetização, que, na ótica de Fávero, era um material ‘didaticamente problemático’, devido a qualidade técnica das gravações radiofônicas serem incompatíveis com o conteúdo apresentado na Radiocartilha, apesar de ser considerado um material esteticamente interessante e um dos poucos a usar a cor na impressão. A crítica desse autor é pertinaz ao apreciar a inadequação pedagógica do material relacionado ao contexto sociocultural do aluno adulto, apontando que esse conteúdo não respeitava a diversidade regional, incidia em frases sem sentido, além da infantilização dos conteúdos. Na tese de Mello (2010), que aborda acerca dos materiais didáticos da EJA, há uma análise realizada por Fávero e demonstrada por esse autor sobre a Radiocartilha:

¹⁵ Memória das Campanhas e Movimentos de Educação de Jovens e Adultos (1947-1966), p. 5

“Introduz de início o A,E,I,O,U, com os desenhos e as palavras: Ave, Ema, Ipê, Ovo e obviamente Uva, como se o Brasil todo daquele tempo conhecesse uva. Todas as lições eram feitas tomando como base os sons da palavra. Muitas frases das 50 lições simplesmente não têm sentido. Na pág. 46 temos: “O palhaço é alto. /Ele almoça com calma./ É o último a voltar./ Ele volta para saltar no circo”. “A palmeira é alta./ O coco é alvo./ O palhaço sobe na palmeira./ Ele salta lá do alto./ Nós batemos palmas”. Para podermos comparar com o material didático do início dos anos 1960, é interessante examinar a lição da pág. 30, intitulada “Eu, a casa e a família”. A figura: o pai, de paletó e gravata, provavelmente chegando do trabalho com sua pasta e sendo recebido alegremente pela mãe e por um casal de filhos.(...) a lição que introduz o x é especialmente divertida. A figura apresenta um peixe com um xale tomando uma xícara de chá. É um bom exemplo da infantilização do material oferecido aos adultos. Utilizar esse material para alfabetizar jovens e adultos do meio rural é, no mínimo, ridículo” (Fávero apud Mello, 2010, p. 68).

Já entre as décadas de 1960 e 1970, com algumas tentativas de implantação de campanhas para otimizar essa modalidade de ensino, aconteceu o golpe militar em 1964, e o cenário foi ganhando novos atores, segundo Fávero (2007), os chamados movimentos de cultura e educação popular.

No início da década de 1960, segundo Paiva (1984), os diversos movimentos que foram criados com enfoque para a promoção popular, surgiram de intelectuais, políticos e estudantes, provenientes da esquerda marxista, aliados a grupos liberais, ou oriundos de movimentos católicos, envolvidos com a fomentação da participação políticas das massas, além de uma conscientização da problemática no Brasil.

Em um quadro efetivamente assinalado pelo aguçamento das tensões políticas, alterações da orientação da Federação, e urgência de novos atores, o problema da alfabetização e a sua ligação com a consciência política agregaram-se com a dos materiais didáticos. Conforme Fávero (2006, p. 176), “de uma forma ou de outra, todos os movimentos de educação e cultura popular do início dos anos de 1960 colocaram o problema dos materiais didáticos para a alfabetização”.

Foi nessa época que os debates acerca de as relações entre conteúdo e método de alfabetização atingiram a temática do material didático. O contexto mostrava uma realidade em que a educação assumia um estudo voltado para além de uma mera técnica de decodificação da linguagem escrita, como proporcionar uma conscientização política do cidadão, em especial, do segmento mais pobre da população, transformando a realidade em que vive.

O Movimento de Cultura Popular da Prefeitura de Recife/PE (MCP), baseado na cartilha cubana ‘Venceremos’, segundo Fávero (2006), produz um livro de alfabetização e leitura denominado ‘O Livro de Leitura para Adultos do MCP’, com autoria de Norma

Coelho e Josina Godoy. Para esse autor, trata-se de um material didático verdadeiramente destinado a jovens e adultos, em uma nova perspectiva da realidade :

“Pela primeira vez , reuniu-se em um texto de alfabetização e primeiras leituras, um conjunto de palavras às quais se associava uma mensagem política; o conteúdo social dava força às palavras, concretude às ideias. O voto é do povo (lição 1); O pão dá saúde (lição 2.); O povo sem casa vive no mocambo etc. Por isso foi duramente criticado e denunciado como subversivo” (Fávero, 2006, p. 177).

Beisiegel (2003) chega a fazer uma comparação entre as cartilhas de Cuba e do MCP. Para esse autor, há semelhanças na organização formal e no tratamento do conteúdo, apresentando lições, com ilustrações relacionadas às questões de trabalho, e pautadas em situações reais da vida da população adulta analfabeta. Enquanto na cartilha cubana, a ênfase se dava tanto para temas vitais referentes ao processo revolucionário que se iniciava no país, quanto para temas voltados para as condições de vida da população. A cartilha do MCP abordava lições com temas e conceitos focados na realidade nordestina, possibilitando “ a conjunção entre as dificuldades da vida popular, as virtualidades emancipadoras do voto, as características do bom agente político, a atividade então desenvolvida pelo MCP” (p. 38-40). Já em relação às diferenças, para Cuba, a finalidade era revolucionária; para o MCP, a ênfase ficou na conscientização do poder do voto para a liberdade política envolvendo o segmento mais pobre da sociedade, em um processo de transformação do meio social.

Outro percurso de produção de material didático foi elaborado a partir das ideias de Paulo Freire, sob a responsabilidade da equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, acerca do processo de alfabetização no âmbito de educação popular. Para Beisiegel (1984), Paulo Freire não aceitava utilizar a denominação de cartilhas, pois considerava “domesticadoras” e por apresentarem uma “rígida separação do processo educativo entre aqueles que sabem, os educadores, que elaboram as cartilhas, e os que não sabem, entendidos como objeto da ação desenvolvida para ensinar-lhes alguma coisa” (p.137). Questão essa também abordada por Gadotti (1989), ao lembrar que Paulo Freire, nos meados dos anos 1950, passou a analisar um número considerável de cartilhas, incluindo algumas estrangeiras e aponta as críticas proferidas pelo educador pautadas em dois aspectos:

“O primeiro delas é que a escolha das palavras, a decomposição das palavras em sílabas e a combinação fonética são feitas pelo professor (educador), de modo que, ao educando, só resta memorizar o exercício realizado para ele pelo educador. O segundo é que as palavras e os sons que vão sendo introduzidos não remetem a criança a lugar nenhum, pois as cartilhas não têm nada a ver com a vida dessas crianças, a região em que moram, a classe social a que pertencem” (Gadotti, 1989, p. 41).

Encontramos um artigo publicado por Funari (2007) nos anais do Simpósio Internacional do Livro Didático – Universidade de São Paulo, intitulado ‘Palavra e práxis nos livros didáticos de EJA’ e sua dissertação de mestrado (2008) em que a autora faz um resgate das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, do período de 1989 a 2007, no município de São Paulo e, também, realiza uma análise, à luz da teoria bakhtiniana do discurso e dos pressupostos do pensamento de Antonio Cândido, crítico literário brasileiro, e de Paulo Freire, de cinco textos presentes em duas coleções de EJA - 2º segmento. A autora aborda os ‘Cadernos de Cultura’ elaborados por Paulo Freire, pautados em uma visão libertária da educação popular, e preocupados em dar um novo direcionamento ao público adulto, inseridos em uma *práxis* específica, caracterizadas pelo diálogo.

Segundo Funari (2008, p. 74), houve uma atenção especial de Paulo Freire no que tange aos conteúdos programáticos, que, na ótica desse educador, ultrapassam o âmbito pedagógico e adotam uma dimensão política. Nessa nova prática, era de suma importância a participação dos estudantes na escolha dos conteúdos. Paulo Freire considerava o material didático essencial à prática educativa. Então, esse educador elaborou e utilizou um material didático em São Tomé e Príncipe, assumindo uma concepção crítica do ato de ler, que vai além da mera decodificação da palavra escrita, para o pleno diálogo com a realidade dos estudantes.

Sob essa perspectiva, essa autora observa que houve de Paulo Freire uma preocupação intensa no que se refere ao “binômio material didático-Educação de Adultos”, por exemplo, os conteúdos programáticos; não pertinência da uniformização do material didático, considerando as diferentes regiões; prevalência de determinados gêneros textuais/discursivos em detrimento de outros. Assim, a partir da elaboração e utilização desse material foi possível suscitar uma reflexão que apontou diretrizes relevantes para os materiais elaborados já nos anos de 1980, afirma Funari (2008, p. 75). Vale ressaltar que, nessa década, a obra de Paulo Freire, intitulada ‘A Importância do Ato de Ler’, dá ênfase para a ‘oralidade’, bem como ela poderia ser operacionalizada na produção dos materiais didáticos, de modo que o educando se torne sujeito ativo, e não um sujeito objeto do ato educativo:

“Um excelente trabalho, numa área popular, sobretudo camponesa, que poderia ser desenvolvido por bibliotecárias, documentalistas, educadoras, historiadoras seria, por exemplo, o do levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fichamentos os momentos fundamentais da sua história comum. Dentro de algum tempo se teria um acervo de histórias que, no fundo, fariam parte viva da história da área” (Freire, 1983a, p. 9).

Notadamente, a partir de 1961, quando foi produzida a ‘Cartilha ABC’, editada pelo “o Cruzeiro”, o MEB já estava trabalhando em um programa de educação de base, com apoio da Federação, através de diversas Escolas Radiofônicas instauradas junto com as dioceses, disponibilizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. No ano de 1963, o MEB iniciou a produção de um conjunto de materiais didáticos para alfabetizandos e pós-alfabetizados do interior do nordestino.

Além desse material, ainda foram elaborados, segundo Fávero (1984; 2006), dois manuais de orientação para os docentes e aqueles envolvidos nas produções das aulas radiofônicas: ‘Justificação’, que tratava em uma dimensão socioeconômica as situações presentes nas leituras; e ‘Fundamentação’, que abordava os conteúdos teóricos das lições. Havia também um terceiro manual, denominado ‘Mensagem’, com finalidade de orientar para o ‘anúncio do Evangelho’ e propostas para catequese, sendo elaborado com intuito de superar as arestas entre ‘Leigos’ do MEB e a ‘Hierarquia’ da Igreja, em referência às discussões acerca da catequese nas aulas de alfabetização.

Para Fávero (2006), o material didático ‘Viver é lutar’ concentra a ideologia do MEB, externando a noção de educação, as exigências didáticas e objetivos da EJA para o movimento. A EJA se dispõe, então, a transformar o homem em sujeito pleno da cultura, por um método que o conscientize em como aprender, como agir, e aprender novamente, refletindo sobre a ação realizada. Para esse autor, cada lição trata de um fragmento da narrativa, abrangendo a história de diversos sujeitos, e abre discussão para um determinado tema, envolvendo temáticas da realidade do campo e suscitando a necessidade de transformação pela atuação consciente e coletiva. Além disso, eram abordados temas com intuito de desenvolver as competências gramaticais e exercícios de linguagem.

No ano de 1965, o MEB chegou a produzir novos materiais didáticos para a alfabetização. Esse conjunto didático foi elaborado, após observações de situações cotidianas do campo, com uma mudança do conceito ideológico de conscientização para cooperação. Assim, denominado de ‘Mutirão: Mutirão I’, para a alfabetização; e ‘Mutirão II’, para os pós-alfabetizados; e ‘Mutirão prá saúde’, sendo este um encarte elaborado pelo Ministério da Saúde (Fávero, 1984, p. 293).

Após o golpe militar, em 1964, apesar de a ruptura político e militar que assumia o controle do Estado e das parcelas da sociedade preocupadas com a EJA, houve a permanência do MEB atuando até início dos anos de 1970, período em que surgem novos sujeitos com

proposta de rearticulação dos movimentos sociais e populares e, então, começam a elaboração de materiais na perspectiva das novas ações.

Nesse quadro pouco animador, o governo militar promoveu uma mudança ampla, reorientando efetivamente a educação de adultos, implantando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e extinguindo o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) junto com o sistema de alfabetização de Paulo Freire. Esse governo ainda utilizou como alternativa para esse período “A Cruzada ABC”. A partir de uma experiência piloto realizada em Recife/PE, as atividades, que eram focadas na questão da alfabetização, foram direcionadas para outros estados brasileiros.

As atividades escolares da “Cruzada ABC” mantinham vínculos com o material didático que foi reelaborado em 1966, após se constatar que a ‘Cartilha ABC’ era inapropriada para adultos. Foram também elaborados materiais didáticos para o supletivo e de leitura. A partir disso, o conteúdo dos materiais didáticos passou a ser objeto de diversas críticas pautadas na inadequação às condições da região e da população.

“O material havia sido elaborado dentro da técnica utilizada para as cartilhas destinadas às crianças, sem relacionar os conteúdos das lições aos interesses imediatos da vida do adulto. As primeiras lições apresentavam frases, como ‘Vovô vê a arara’ e ‘ele viu o dado’. Entretanto, sua utilização concreta no Nordeste ressaltou suas inadequações. Um dos pontos mais criticados na cartilha encontrava-se na página 6: ‘Ada dá o dedo ao urubu? Duvido. Ada dá o dedo à Arara’. Deixando de lado o fato de que o nome Ada não é encontrável na região, o regionalismo linguístico nordestino havia atribuído à expressão ‘dar o dedo’ um significado obscuro e a superstição local havia transformado o urubu em símbolo de azar” (Paiva, 1984, p. 350).

A partir das críticas que atingiam diretamente os materiais didáticos produzidos pela “Cruzada ABC”, o movimento ficou sem espaço político e apoio financeiro. Com esse efeito, ganhou reforço o processo de estruturação do Mobral reconhecido como um programa de alfabetização. Após a sua criação, o Mobral produziu, no decorrer de sua vigência, vários materiais didáticos para educação de jovens e adultos. Segundo Paiva (1983), foi nesse período que as grandes editoras foram convidadas a elaborar materiais didáticos e julgadas com a capacidade necessária para atender as necessidades do programa.

Apesar de o governo militar exercer uma acirrada censura e um controle sobre a produção dos materiais didáticos, com os conteúdos curriculares sob a tutela do governo, em especial, sobre aqueles que eram destinados aos programas oficiais e no âmbito escolar, a produção de materiais provenientes dos movimentos sociais, que foram se articulando nos anos de 1970, não foram interrompidos pelo governo militar. Fávero (1984, p.301) ainda

ressalta que houve uma produção de “enorme variedade de materiais didáticos e informativos” durante as mudanças do movimento social nesse período.

Já no início dos anos de 1980, houve uma produção didática substancial, destinada a processos formativos em âmbitos não escolares, durante os embates pela redemocratização e o crescimento dos movimentos sociais e do movimento sindical, elaborada pelos agentes associados às instâncias de organização dos trabalhadores e das camadas populares (Fávero, 1984).

O Mobral terminou por ser extinto com o fim do período militar, em 1985, e logo foi implantada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), promovendo mudanças relevantes, segundo Haddad e Di Pierro (2000), foi logo incorporada à estrutura do MEC e transformada em órgão de incentivo e apoio técnico e financeiro às propostas de educação de jovens e adultos gerenciadas pelo município ou instituições da sociedade civil. Entretanto, mesmo com apoio do MEC, a Fundação, de forma contraditória, foi perdendo espaço e apoio, até sua completa extinção, em 1990, no governo Fernando Collor de Mello.

Importa assinalar que a partir da Constituição de 1988, a EJA reaparece como um direito assegurado por políticas públicas, afirma Haddad (2000). Já Beisiegel (1999) não se mostra tão otimista e aponta falhas nesse processo de democratização, acerca do impacto da Constituição no que tange as políticas para a EJA, ao afirmar que “(...) quando a distância entre os deveres e a capacidade de realização se acentua em demasia, o poder imperativo da lei se relativiza, podendo levar na prática ao descomprometimento do estado diante de suas obrigações educacionais (...)” e é enfático ao assegurar que “ a atuação dos poderes públicos na educação de adultos é bem menos significativa atualmente do que já foi num passado ainda recente”.

Após várias discussões em torno da temática da EJA, em 1990, com a extinção da Fundação Educar, a educação de jovens e adultos ficou sob a responsabilidade da COEJA, uma Coordenação cujo status de governo pertencia ao quarto escalão subordinado à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. Disso se depreende a importância atribuída a essa modalidade de ensino. Também, nesse período, o processo de discussão tomou rumos mais decisivos e houve a iniciativa da construção da proposta curricular da EJA, 1º segmento, e a elaboração da coleção didática ‘Viver é Aprender’, sob a responsabilidade da ‘Ação Educativa’, organização não-governamental, atuante nessa área. Só em 2000 é que houve a elaboração da ‘Proposta Curricular para o segundo segmento do Ensino Fundamental

da educação de Jovens e Adultos – EJA’, equivalente às etapas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Mesmo assim, não foi tratada nenhuma proposta referente à produção de material didático.

Segundo Mello (2010, p. 89), no decorrer da década de 1990, diversos materiais foram elaborados no campo das experiências educativas, financiadas por municípios progressistas ou produzidas por ONGs, associadas às causas dos movimentos de educação e cultura popular. O autor cita algumas produções didáticas, na forma de livros de leitura, como o “Almanaque do Aluá nº 1”, em 1998, com material de leitura de natureza recreativa, humorística, científica e literária; e o “Almanaque da Sabedoria Popular nº 1 e 2”, e ainda, o conjunto didático “Confabulando, Poetizando, e Historiando”.

Em outras regiões do Brasil também foram produzidos materiais didáticos relevantes, como em Porto Alegre, por meio do Sistema de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, os livros ‘Palavras de trabalhador’, resultados da experiência educativa desenvolvida com jovens e adultos trabalhadores. Em Goiás, com algumas parcerias entre o MEB, o município de Goiânia, e o Instituto Brasil Central da Diocese de Goiânia, foram produzidos diversos materiais didáticos, como a coletânea de textos ‘Nossa Vida Lida e Escrita’, em 1996, a coletânea de textos e atividade de leitura e escrita denominada ‘De um tudo’, em 1998, e a ‘Um Passo na Construção da Nossa Pasta do Projeto AJA’, em 1966 e 2001, afirma Mello (2010). Somadas a essas produções, há também o material didático elaborado pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), com apoio da Pontifícia Universidade Católica/SP e Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Unitrabalho e o DIEESE, pautando-se no programa político-pedagógico dos programas ‘Integrar e Integração’. Além dessas produções, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) elaborou materiais didáticos com a finalidade de serem utilizados nos acampamentos e assentamentos.

Na região Nordeste, uma parceria entre uma editora comercial e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Núcleo de Ensino, Pesquisa e extensão em EJA e em Educação Popular (NUPEP), no Centro de Educação, e a editora Edições Bagaço, resultou em um material didático, primeiramente produzido pelo NUPEP e impresso pela própria universidade, em 1999, estruturado em cinco volumes referentes a cinco níveis e dez módulos direcionados a EJA. Posteriormente, esse material foi reproduzido em quatro volumes pelas Edições Bagaço, em 2005. Segundo Mello (2010), também foram encontrados outros volumes, desse mesmo material, porém como livros didáticos personalizados para a EJA dos municípios de Jequié/BA e Paulo Afonso/BA .

A partir de 2001, com o lançamento do Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, intitulado ‘Programa Recomeço – Supletivo de qualidade’, este programa proporcionou apoio financeiro, assegurando a continuidade nos estudos aqueles egressos do Programa Alfabetização Solidária. Dentre outras ações previstas, o Programa Recomeço era responsável pela aquisição do livro didático ou módulo e/ou impressão de material didático adequado à Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, 1º e 2º segmentos.

Após a produção e aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais para a EJA – PCN/EJA, em 2002, em uma tentativa de fornecer elementos para reorientar o quadro da EJA, em termos de políticas para os demais setores públicos ou privados que atuam nesse setor. Nesse período, também foi lançada uma nova proposta de certificação de estudos, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Estes mecanismos articulados sinalizam o propósito de o governo federal em apresentar elementos para reorganizar o panorama da EJA, fornecendo subsídios e reorientando as políticas tanto de agentes públicos quanto privados envolvidos nessa questão.

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (SECAD), em 2004, os programas, projetos e ações do MEC foram paulatinamente sendo reorientados. Nesse contexto, a produção didática tomou novos rumos, a partir da proposta de material didático de natureza interdisciplinar e flexível, e, em 2007, a coleção ‘Caderno de EJA’, material produzido vinculado à formação do professor com base na coleção ‘Trabalhando com EJA’, em 2006, além da elaboração de novos materiais didáticos relacionados à leitura, em o ‘Almanaque Aluar nº 2’ e a coleção ‘Literatura para Todos’, culminando com o lançamento do Programa Nacional do Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos, em 2007, afirma Mello (2010).

Segundo esse estudioso, o documento produzido a partir do ‘Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos’, em Natal, em 1996, aborda as situações de atendimento nas regiões brasileiras e determina os parâmetros norteadores e compromissos que o Estado deveria assumir com o alunado da EJA. Um dos parâmetros abordados é referente à questão dos materiais didáticos para o público da EJA. Nesse documento, a escolha de materiais didáticos deve obedecer às particularidades da EJA, pois a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos, somada as diferenças nas procuras educativas e de suas possibilidades de estudo requisitam atenção às características das áreas urbanas e rurais e a diversidade cultural, de

gênero, étnica e religiosa da sociedade brasileira. Nesse contexto, o documento alerta que o livro didático é um direito constitucional e sugere aos poderes públicos cumprirem o que determina o art. 208, da Constituição Federal de 1988, legitimando a EJA como educação básica, com direitos a todos os benefícios assegurados nessa modalidade.

Sob essa perspectiva, os materiais didáticos são compreendidos como ferramenta das condições apropriadas de ensino, além de outros recursos, que possibilitam desenvolver-se nas concepções teórico-metodológicas referentes à EJA com a finalidade de buscar qualidade do sistema de ensino e aprendizagem promovendo sua identidade político-pedagógica.

O documento denominado ‘Estratégia Regional de Continuidade da V CONFITEA’, elaborado em Curitiba, em 1988, traz discussões e deliberações mais ampliadas dos compromissos adotados pelos integrantes das diversas esferas, inclusive a questão dos critérios que deveriam ser considerados na produção dos materiais didáticos para EJA já discutidos no documento em Natal. Há um destaque especial para observar a especificidade do público da EJA. Nesse contexto, é fundamental que os currículos, a disposição dos tempos e áreas educativas, a formação dos professores e os materiais didáticos contemplem coerentemente as situações específicas de trabalho de homens e mulheres, jovens e idosos, e a diversidade étnica e cultural que definem a população brasileira, em especial, a pluralidade da população do campo e da floresta, assumindo uma ótica de educação intercultural e, em particular a população indígena, bilíngue. Nesse caso, na questão dos materiais didáticos era discutida a necessidade de expandir e assegurar mecanismos que eliminassem os “estereótipos relativos a gênero, etnia/raça e deficiência nos conteúdos e currículos escolares, livros, textos e outros materiais didáticos destinados a EJA” (Mello, 2010, p. 94).

Já o ‘Relatório-síntese do V Encontro Nacional de EJA – Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade’ elaborado em Cuiabá, em 2003, aconteceu em um momento político oportuno para a EJA, com a presença técnica e efetiva de representantes políticos do MEC, do MTE e do PRONERA, em parcerias, firmando o ‘reencontro Estado-Sociedade’, concebido como imprescindível no desenvolvimento de políticas públicas. Dentre as políticas formuladas, está em evidência a revisão das formas como são produzidos os materiais didáticos. Assim, esse documento traz como proposta que os materiais didáticos direcionados a EJA devem estar vinculados a projetos condizentes com a sua proposta teórico-metodológica.

Na atualidade, um dos documentos que apresentam políticas educacionais foi em decorrência da ‘Conferência Nacional de Educação Básica’ (CONEB), com o objetivo de

possibilitar uma avaliação acerca das políticas e a gestão desenvolvidas nas etapas e modalidades da Educação Básica. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente a política de elaboração de materiais didáticos, as sugestões são direcionadas para a determinação de vias de financiamento por meio do MEC e das secretarias de estados e municípios, para a elaboração de material didático-pedagógico com vistas a cultura e história afro-brasileira, além da especificidade da língua materna indígena.

No que tange aos critérios para a aquisição de materiais didáticos, o documento recomenda a consulta por meio do Programa Nacional do livro Didático (PNLD), realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Só em 2009, com a Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, foi regulamentado e lançado o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) com a finalidade de avaliar, adquirir e distribuir obras bem elaboradas para todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), (Brasil, 2010).

As temáticas e expectativas que assinalaram as discussões em volta da EJA no país, no período de 1990 até os dias atuais, estão presentes nos documentos produzidos por representantes de vários setores da sociedade. Esses documentos estabelecem noções orientadoras acerca das ações da EJA, incluindo o material didático. Subentende-se que programas e ações políticas acerca dos materiais didáticos para a EJA devem ser orientados com base nos parâmetros de igualdade, participação, autonomia, qualidade, flexibilidade, diversidade e pluralidade.

No que se refere ao currículo de Língua Portuguesa, com ênfase para a modalidade oral, é evidente a escassez de orientações ao longo dos debates presentes nos documentos sobre a importância em desenvolver as habilidades do aluno nesse âmbito. Somente os Parâmetros Curriculares Nacionais abordaram essa questão.

Há outros trabalhos publicados em forma de artigos referentes aos gêneros textuais, leitura e sequências didáticas. No entanto, verifica-se que os estudos desenvolvidos mais direcionados para a Educação de Jovens e Adultos são relacionados à sua história, ideologias, forma, conteúdo e ações públicas. É notória a escassez de estudos voltados para o componente curricular de Língua Portuguesa, sobretudo na questão do ensino da língua oral como objeto autônomo.

2. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental

Em 1998, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCNs), ensino fundamental, em meio a críticas veladas ao ensino de Língua Portuguesa do ensino tradicional, concebido como aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos estudantes, com excessiva escolarização e artificialidade das propostas de atividades de leitura e escrita, desprezando a linguagem oral como objeto de estudo. Contrariamente a essa concepção, os PCNs entendem que a língua se realiza no uso das práticas sociais, no espaço em que os indivíduos se apropriam de seus conhecimentos, seja em diversos momentos, lugares e contextos, por meio da ação com e sobre eles, tal qual estão dispostos no mundo, em situações reais de uso.

Notadamente, os PCNs, trazendo as diretrizes para o ensino fundamental de Língua portuguesa, evidenciam que a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, são práticas discursivas e devem ser focadas no processo de ensino e aprendizagem da língua materna para garantir o conhecimento necessário para interagir eficientemente com seus pares nas diversas atividades discursivas. Dessa forma, o documento aponta que

“no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (PCNs, 1998, p. 32).

É nessa perspectiva, considerando os processos ativos no uso da língua, que se deve trabalhar a concepção de linguagem como uma ação orientada através de um propósito comunicativo específico, realizada em grupos variados. Segundo esse documento, todo texto está organizado no âmbito de um determinado gênero, considerando as suas “intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que o determinam” (PCNs, 1998, p.21).

Os PCNs, então, se estabelecem com uma base teórica pautada na concepção de língua desenvolvida por Bakhtin (1997), como atividade social, realizada através de gêneros textuais, corrente teórica sociointeracionista abordada por Bronckart (1999) e Schneuwly (2010), e Vygotski (2007), nas relações do ensino e aprendizagem em uma vertente sociointeracionista, ressaltando que a interação entre professor e aluno é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, através dos PCNs é possível proporcionar o desenvolvimento de variadas habilidades comunicativas a partir da relação envolvendo texto e contexto e suas implicações sociais, levando os alunos a reconhecer a funcionalidade dos conteúdos e das atividades trabalhadas em sala de aula para sua vida social. É o que reitera esse documento, lembrando que

“Toda educação verdadeiramente comprometida como exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão” (PCNs, 1998, p. 30).

Percebe-se, dessa forma, que os PCNs consideram que a interação pela linguagem depreende a efetiva realização das práticas sociais. Assim é que a Língua Portuguesa é proposta como um espaço de conhecimento em plena transformação. Convoca a comunidade escolar a refletir, pensar e falar sobre a própria linguagem, mensurar uma situação didática em que se vislumbrem os diversos recursos expressivos, além da “forma pelos quais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte” (PCNs, 1998, p.27-28).

Um dos objetivos propostos pelos Parâmetros é desenvolver o conhecimento necessário acerca das diversas maneiras de realização da linguagem na sociedade, para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem passem a se comunicar com eficiência nos diversos grupos sociais. Para tanto, é sugerido aos professores trabalhar situações que levem os alunos a

“utilizar-se da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (PCNs, 1998, p. 33).

Esse documento traz um novo modo de se trabalhar com a língua, com atenção para as práticas de compreensão, produção de textos e análise linguística, nas modalidades oral e escrita, pautadas em torno do eixo do uso-reflexão-uso a questão do gênero textual e suas especificidades e propósitos comunicativos, com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas diversas práticas discursivas.

Vale ressaltar o estudo de variações linguísticas promovidas nesse documento. Sugere-se, então, aproveitar as produções discursivas dos alunos para promover a uma reflexão sobre a língua, em suas variações sociais e estruturais, visto que o estudo da variação linguística no espaço escolar assume um papel primordial na formação linguística e no

“desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (PCNs, 1998, p.82).

A questão provocada por esse documento não é que o aluno deva “falar certo ou errado”, mas ter noção de qual forma de fala deverá utilizar, levando em conta as particularidades do contexto. É o aluno “saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando quem e por que se diz determinada coisa” (1998, p. 26). O que importa nesse quadro não é a correção do modo, mas de sua adequação às situações de uso, “da utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido”.

Um tema apresentado pelos PCNs que merece destaque é acerca dos usos e formas da modalidade oral, especificamente, como conteúdo, levando em consideração as reais exigências para uma participação social efetiva e democrática em que requerem o falar com competência em instâncias públicas.

Assim, não obstante o indivíduo adentrar os muros da escola já possuindo uma competência discursiva e linguística para se comunicar em interações nas relações sociais, esse documento enfatiza que é função da escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral em apresentações públicas mais formais: “planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogo com autoridades, dramatizações etc.” (PCNs, 1998, p.25). O documento ressalta a importância de se incluir nos projetos de estudos escolares as situações de exposição oral, como a preparação e a realização de atividades significativas que possibilitem a articulação de conteúdos da língua oral e escrita, como escrever o roteiro da fala etc., incluindo nesse cenário, além das atividades já propostas anteriormente, a simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de demais usos públicos da língua oral.

Dessa maneira, os professores devem se preocupar com a utilização adequada da linguagem oral de maneira mais competente em instâncias diversas daquelas do espaço privado: contexto informal, coloquial e familiar. Assim, importa assinalar a concepção assumida pelos PCNs no que tange ao ensino da modalidade oral da língua materna

“Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos 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” (1998, p. 67).

Diferentemente do que se pensa, o uso da modalidade oral da língua em público não é muito usual em sala de aula. Supõe-se que as pessoas já sabem falar em público, sem

inibição ou medo, em situações diversas. No entanto, o que se percebe, muitas vezes, em uma situação formal de uso da língua, tendo o que dizer, querendo dizer e ao iniciar a fala, é a surpresa da dificuldade em articular satisfatoriamente as ideias e opiniões. Depreende-se, daí, a necessidade de o professor em expor o aluno a inúmeras e diversas situações, em diferentes variedades e registros, considerando diferentes interlocutores e graus de formalidades que eles exigem, para, então, poder avaliar, adequar, acertar a exposição frente às observações analisadas e desenvolver essa competência de modo a deixar o falante com mais segurança e autonomia em uma exposição oral.

Para esse documento, então, a fala pública passa a ser o foco do trabalho com a língua oral. É nesse contexto que a escola deve preparar o aluno para utilizar a língua oral no ‘planejamento’ e realização de ‘apresentações públicas’, como entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, com isso, propor situações em que essas atividades produzam sentido, incluindo também ‘regras de comportamento social’. Ressalta ainda que se deve trabalhar com as variações da língua do nível formal ao informal em situações de uso. Para isso, um dos objetivos apresentados para o ensino de Língua Portuguesa é

“utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis” (PCNs, 1998, p. 80).

É sob essa ótica que os PCNs asseguram que o domínio da língua, seja na modalidade oral ou escrita, é imprescindível para a participação em sociedade efetivamente, uma vez que é através dela que o sujeito se comunica, possui acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, enfim, produz conhecimentos. Assim, ao trabalhar com a Língua Portuguesa, a escola tem a responsabilidade de garantir a sua clientela de aprendizes o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, considerado um direito inalienável de todos.

Nesse cenário, os PCNs estão organizados, de maneira a servir de referência, fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate. A primeira parte remete a uma breve apresentação da área e define as linhas gerais da proposta. Tratam questões acerca da natureza e das características da área, suas implicações para a aprendizagem e seus desdobramentos no ensino. Apresenta os objetivos gerais de Língua Portuguesa, a partir dos quais são apresentados os conteúdos relativos à Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre

a Língua. O último item dessa parte aborda e fundamenta os critérios de avaliação para o ensino fundamental.

A segunda parte desse documento detalha a proposta, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, para alunos adolescentes e jovens entre 11 e 15 anos, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no tempo previsto. Similar à primeira parte, apresenta objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a empregá-los com a articulação necessária para a sua coerência.

2.1. Proposta Curricular para EJA – 2º segmento

A proposta Curricular da EJA – 2º segmento foi elaborada com a finalidade de apresentar elementos para a construção de uma proposta curricular local para auxiliar no processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – segunda parte - em turmas de adolescentes, jovens e adultos que cursam etapas equivalentes do 6º ao 9º anos, nas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como nas instituições e escolas que atendem a EJA.

A partir disso, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), em 2002, lança essa proposta, com base na resolução nº01/2000, e no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, sendo elaborada pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) e organizada em 3 volumes. É no volume 2 que se encontra a área de Língua Portuguesa, Língua estrangeira, História e Geografia.

Vale ressaltar as orientações internacionais advindas da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Dada a sua importância, esse encontro resultou na elaboração de documentos que certificam a necessidade da EJA seguir novas orientações no que diz respeito à aprendizagem, considerando o conjunto das atuais transformações socioeconômicas e culturais, bem como a necessidade de os sujeitos potencializarem seus conhecimentos e aprendizagens de maneira global e constante, como

“[...] a produção de conhecimento e a aprendizagem do tipo permanente ao longo da vida, constituem um fator essencial na mudança educacional requerida pelas transformações globais. Assim sendo, os quatro pilares educativos propostos – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver – constituem fatores estratégicos a serem considerados na formação dos cidadãos” (Brasil, COEJA, Parte I, 2001, p.7).

Esse documento deixa evidente que cabe a EJA colaborar para a formação de cidadãos democráticos, através do ensino dos direitos humanos, estimulando a participação

ativa e crítica dos alunos frente às diferentes instâncias nas relações sociais e escolar, além de solucionar possíveis conflitos com resiliência e a extinção dos preconceitos culturais e discriminação do que se chama ‘educação intercultural’.

Nesse sentido, é proposta a elaboração de um currículo flexível, diversificado e flexível, que seja orientado com base nas necessidades e interesses dos grupos, considerando a realidade sociocultural, científica e tecnológica, valorizando o saber dos educadores e alunos deve estar presentes na proposta curricular da EJA para

“[...] garantir, portanto a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, contando com mecanismos e reconhecimento da validade da experiência, incentivando educadores e estudantes a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, destacando a produção de material didático, a utilizar os meios de comunicação de massa, a promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva autonomia intelectual e moral dos sujeitos envolvidos na educação de jovens e adultos” (Brasil, COEJA, Parte I, 2001, p.8).

Conforme Paiva (2006), após a V CONFINTEA consolidou-se duas relevantes vertentes para a Educação de Jovens e Adultos, a vertente da escolarização e a da educação continuada, “como exigência de aprender por toda a vida” (p.522). Já na VI CONFITEA, realizada no Brasil, vem reiterar o papel principal da Educação de Jovens e Adultos orientados nas conferências anteriores e convocou os países membros que “avancem, com urgência e num ritmo acelerado, com a agenda da educação e aprendizagem de adultos” (UNESCO, 2009, p.1).

Assim, na elaboração da proposta curricular, foram elaborados princípios, recomendados pela V CONFINTEA, além de discussões acerca da identidade de um curso de EJA, sinalizando em várias perspectivas: o acolhimento dos alunos, as relações entre escola e trabalho, aos assuntos referentes aos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares e as contribuições de Paulo Freire e Teorias Socioconstrutivistas, ressalta a temática da organização curricular da EJA, definindo como ponto de partida na proposta as capacidades que se pretende que o aluno construa no decorrer do curso.

Nesse documento, enfatiza-se que os cursos destinados a Educação de Jovens e Adultos deve oferecer a possibilidade de se desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados na escola, assim como provocar a consciência crítica em relação ao estar no mundo, alargando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. “Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela, já que é com a linguagem

que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza” (Brasil, MEC/SEF, 2002, p.11), salienta o documento.

Segundo essa proposta curricular, o estudo da linguagem verbal traz em seu bojo tanto a ampliação da modalidade oral, através dos processos de escuta e de produção de textos falados, como o aperfeiçoamento da modalidade escrita, que envolve o processo de leitura e produção de textos escritos. Aborda-se acerca das práticas sociais no uso da linguagem, bem como a reflexão sobre o seu funcionamento. Concorre-se a um mundo que fala, escuta, lê, escreve e discute os usos e efeitos de sentido produzidos nos atos de comunicação. Dessa forma, para compreendê-lo mais amplamente, faz-se necessário ampliar as competências e habilidades envolvidas no uso da palavra, ou seja, dominar o discurso nas diferentes situações comunicativas, para compreender a lógica de organização que rege a sociedade, assim como interpretar as sutilezas de seu funcionamento, esclarece a proposta curricular.

Nesse quadro, cabe ao currículo da Língua Portuguesa conscientizar o aluno no que concerne ao processo que possibilita o estabelecimento entre ele e a palavra, através do processo de leitura e da produção de textos, além das atividades para expressar ideias oralmente e por escrito. Há a disposição para o professor, nessa proposta, de um conjunto de atividades que podem ser organizadas para permitir ao aluno o exercício do (i) uso da linguagem oral, na escuta e produção de textos; (ii) uso da linguagem escrita, na leitura e produção de textos escritos; (iii) a utilização da linguagem para organizar a experiência e explicar a realidade; (iv) a análise crítica dos diversos discursos, inclusive o próprio, aperfeiçoando a capacidade de avaliação dos textos; (v) o conhecimento e valorização das diferentes variedades linguísticas, devendo combater o preconceito linguístico; (vi) reconhecimento e valorização da linguagem do grupo social que faz parte como ferramenta adequada e eficiente na comunicação cotidiana, na composição artística e em interações com outros grupos sociais através de outras variantes linguísticas.

No que concerne, especificamente, ao trabalho com a língua oral, esse documento aborda essa questão na perspectiva tanto da escuta quanto da produção de textos. Lembra que é função da escola promover debates e interlocuções acerca da necessidade de se expor os diversos pontos de vista, defender direitos e argumentar, como capacidades que serão exigidas nos espaços profissionais e da vida pública. Há ênfase de o falante possuir competência capaz de falar sem se intimidar perante qualquer interlocutor, enunciar com clareza e fluência temas que ultrapassam a esfera do cotidiano, mensurar o que o outro diz e como diz para não se

deixar enganar ou para reformular colocações, assim como respeitar posições ideológicas diversificadas.

A partir disso, o documento enfatiza a relevância de se criar situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos ampliem seu domínio da modalidade oral da língua nas esferas públicas, a fim de que possam acompanhar e participar efetivamente de exposições e palestras (p.13). Dessa forma, quanto mais se vivenciar e trabalhar as experiências sociais e culturais de maneira diversificada, mais desenvoltura terão os alunos da EJA para atuar em contextos distintos, realizando ajustes no seu modo de falar a depender da maior ou menor formalidade requerida pelo contexto.

Considera-se que o aluno seja capaz de aprender a utilizar os conhecimentos adquiridos através da prática da ‘Análise Linguística’, como um mecanismo para ampliar a competência dos alunos de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, expandindo sua capacidade de análise crítica, seja na modalidade oral ou escrita da língua, além das implicações sociais pertinentes aos seus usos.

O documento trata ainda dos princípios organizadores dos conteúdos e orienta que se faça a seleção dos conteúdos sempre atrelada a um trabalho que proporcione experiências com o “uso e reflexão da linguagem em situações comunicativas”, assim como é tratado também nos PCNs. Entende-se, assim, que os conteúdos não devem ter um fim em si mesmo, mas transformá-los, por meio de ação sobre eles, em uma ferramenta para o aluno. Portanto, conforme assegura essa proposta, é indispensável ‘vincular o **que fazer ao como fazer e para que fazer**’. Já os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais devem ser laborados em conjunto, uma vez que o fator distância entre as diversas experiências escolares condizentes com as práticas linguísticas de cada aluno ficará minimizado.

Os Temas Transversais propostos nesse documento favorecem incontáveis perspectivas para o uso vivo da palavra, facultando diversas articulações com a área de Língua Portuguesa desse segmento, como: conceitos e procedimentos que subjazem as práticas de linguagem, na escuta de textos orais e leitura de textos escritos, na produção de textos orais e escritos, na análise linguística, como também nos valores e atitudes implícitos nas práticas de linguagem.

Outro item apresentado nessa proposta versa sobre as orientações didáticas em que orientam acerca das formas de organização do trabalho, favorecendo ao professor trabalhar com os alunos a fim de que ampliem sua experiência com a palavra no decorrer da vida escolar “escutando, lendo ou produzindo textos orais ou escritos de diferentes gêneros, além

de refletir sobre os usos da língua” (Brasil, MEC/SEC, 2002, p.33). Essas orientações didáticas estão organizadas em tabelas, com sugestões do uso de vários gêneros textuais nas modalidades oral e escrita, além de tecer comentários em relação às questões sugeridas para uma reflexão e planejamento do professor, sempre com foco no aluno para promover e ampliar sua competência comunicativa. Eis alguns dos gêneros orais apresentados nessas tabelas, tanto para trabalhar a escuta como também a produção:

Quadro 6. Seleção e organização do trabalho no gênero oral

1. Instrucional	Instruções – recados – solicitações
2. De interação pessoal	Conversas formais – conversas espontâneas – conversas telefônicas
3. De imprensa	Comentários de assuntos gerais – debate de rádio ou tevê ou presencial – comentários de rádio e tevê – depoimentos de rádio ou tevê, gravados ou presenciais – notícias de rádio ou tevê – reportagens de rádio ou tevê
4. Publicitário	Jingles – pregões – propagandas de rádio ou tevê
5. De divulgação científica	Aulas – debates – exposições – palestras – seminários
6. Literário e de entretenimento	“Causos” e similares – canções – cordéis – filmes – relatos de experiências – recitação de poemas e jogos verbais – reprodução de contos tradicionais – peças de teatro (espetáculos) – piadas

Fonte: Brasil, MEC/SEC, 2002, p. 36-37. Adaptado.

Em consonância com os PCNs, esse documento faz um alerta no tratamento com a língua oral, afirmando que o ensino dessa modalidade não se resume a corrigir o modo como o aluno fala, mas proporcionar acesso a “usos da linguagem mais formalizados e convencionais que exijam controle mais consciente e voluntário da fala, tendo em vista a importância do domínio da palavra pública no exercício da cidadania” (Brasil, MEC/SEC, 2002, p. 37). Basicamente essas orientações convocam os professores dessa modalidade de ensino a desenvolverem um conjunto de atividades de escuta e produção de textos orais. Evoca a necessidade de sistematizar possibilidades que desenvolvam os procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala para gêneros caracterizados por uma maior formalidade e de usos públicos da linguagem. A partir disso, apresenta algumas sugestões para o professor realizar um trabalho eficiente, segundo o documento:

Quadro 7. Procedimentos para trabalho com o oral

Partir das capacidades comunicativas dos alunos.	Elaborar esquemas, cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição.
Apresentar gravações em cassete ou em vídeo de textos organizados nos gêneros previstos para que os alunos possam construir modelos.	Planejar os conteúdos para organizar a fala, estabelecendo progressão temática coerente.
Estimular a participação regular do aluno nos diferentes gêneros, tais como: a. discussão improvisada ou planejada sobre tema polêmico; b. entrevista com alguém que possa ajudar a compreender um tema, argumentar a favor ou contra determinada posição; c. debate em que se confrontam posições diferentes a respeito de tema polêmico; d. exposição, em público, de tema preparado previamente, considerando o conhecimento prévio do interlocutor e, se em grupo, coordenando a própria fala com a dos colegas; e. representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre; f. leitura expressiva ou recitação pública de poemas.	Analisar a atividade realizada pelos alunos, tanto a partir de gravações quanto de observações de terceiros. Tais situações permitem ao professor e ao aluno avaliar as facilidades e dificuldades encontradas no processo enunciativo, a reação da audiência em função dos efeitos pretendidos, entre outros, de modo a instrumentalizar o aluno para melhorar seu desempenho.

Fonte: Brasil, MEC/SEC, 2002, p. 39-40. Adaptado.

É pertinente que exponhamos essas questões por entender que vêm a contribuir com o trabalho do professor e superar as necessidades dos alunos: (i) ‘Como explorar os gêneros do oral para que o aluno os compreenda melhor? (ii) Como ajudar o aluno a falar em público? (iii) Como ajudar o aluno a compreender e interpretar os textos lidos? (iv) Como transformar o aluno em leitor?(v) Como ensinar o aluno a produzir textos de diferentes gêneros? (vi) Como desenvolver a produção escrita, transcrevendo e editando textos orais? (vii) Como ensinar o aluno a produzir textos a partir de outros textos? (viii) O que se ensina em análise linguística?’ Vejamos, então, como estão organizadas as sugestões e orientações para a prática do professor em sala de aula, envolvendo a língua oral como objeto de estudo:

Quadro 8. Práticas de escuta e produção de textos orais

1. Práticas de escuta de texto oral
a. Compreensão dos gêneros do oral previstos, articulando elementos linguísticos a outros de natureza não-verbal; b. Escuta de textos de gêneros do oral marcados por maior formalidade para a construção de modelos orientadores para a própria fala; c. Identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso; d. Emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário; e. Identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano.
2. Práticas de produção de texto oral
a. Planejamento prévio da fala, em função da intenção do enunciador, das características do interlocutor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; b. Produção de textos dos gêneros selecionados, considerando a intenção do enunciador, as características do interlocutor, as exigências da situação e os objetivos estabelecidos; c. Seleção de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais, adequada ao gênero; d. Ajuste da fala, em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociar com ele; e. Emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição.

Fonte: Brasil, MEC/SEC, 2002, p. 27-28. Adaptado.

No que se refere aos procedimentos quanto à prática da Análise Linguística, não há uma orientação específica para a modalidade oral e outra para a modalidade escrita, mas sim, uma combinação do oral e do escrito, conforme já previu Marcuschi (2003), a questão da não dicotomia fala e escrita, mas uma espécie de contínuo.

Quadro 9. Prática de análise linguística

1.Reconhecimento das características principais dos gêneros de texto oral e escrito, quanto ao conteúdo temático, estrutura e estilo:	a. reconhecimento do universo discursivo sociocultural dentro do qual cada gênero de texto se insere, considerando as intenções do enunciador, a relação entre os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam; b. reconhecimento das marcas linguísticas específicas (uso expressivo de repetições, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, o sentido dos conectivos na articulação das ideias, a presença de algumas figuras de linguagem etc.).
2. Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, para tornar evidente os aspectos regionais, sociais e individuais na fala e na escrita, enfatizando a ideia de que não existe uma variante mais certa ou mais errada:	a. os fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia); b. as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; c. a seleção de registros (mais ou menos formal, mais ou menos informal) em função do contexto; d. os diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).
3. Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:	a. sistema pronominal; b. emprego dos tempos verbais; c. predomínio de verbos de significação mais abrangente; d. casos mais gerais de concordância nominal e verbal; e. supremacia das construções por justaposição e coordenação sobre as de subordinação.
4. Ampliação do vocabulário pelo ensino e aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:	a. escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem, para obter a coesão textual; b. escolha adequada do vocabulário, em relação à modalidade falada ou escrita, ou em nível de formalidade e finalidade social do texto; c. organização das palavras em conjuntos estruturados, em relação a determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, enquanto possíveis elementos de um texto; d. capacidade de inferir, a partir do elemento lexical (o verbo, por exemplo), os traços de sentido de outros elementos (sujeito, complementos) que se relacionem com ele, para resolver um problema de compreensão de texto; e. emprego adequado de palavras limitadas a certas condições sóciohistóricas (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria).

Fonte: Brasil, MEC/SEC, 2002, p. 29-31. Adaptado.

Dentre essas orientações, ainda há a proposta de desenvolver a produção escrita, a partir da transcrição e edição de textos orais, adaptando-os à modalidade escrita. Denominado de ‘tradução’, as sugestões vão desde as observações das características da modalidade oral que se diferenciam e que são desnecessárias na modalidade escrita, ou seja, que cumprem uma função só na fala, como o tom, as diferenças linguísticas que marcam das duas modalidades, selecionar e utilizar um léxico mais específico para a modalidade escrita.

Já em 2012, foi lançado no estado de Pernambuco o documento intitulado ‘Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – Educação de Jovens e Adultos’ (Pernambuco, 2012), sinalizando que a utilização da língua, na modalidade oral e escrita, necessita considerar o contexto discursivo e seus interlocutores, propósito comunicativo e momento. Há uma efetiva relação das concepções teóricas e metodológicas abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que ambos focam o desenvolvimento da competência discursiva, envolvendo o domínio da norma culta, bem como as capacidades dos estudantes no sentido de poderem compreender e utilizar o conjunto de variedades que constitui a língua.

Esse documento aponta ser um equívoco considerar que a prática da oralidade na escola seja apenas conversar informalmente, perguntar aos professores, fazer intervenções em aulas, exercitar a fala em atividades em grupo sobre qualquer tema, resolver exercícios oralmente ou mesmo ler um texto em voz alta. Nessa ótica, fica evidente que o “foco não é a fala, nem o aprendizado dos gêneros orais e das habilidades típicas dessa modalidade” (Pernambuco, 2012, p. 26). Ressalta ainda que não se deve considerar a dicotomia de que a fala e a escrita são antagônicas com especificidades amplamente diferenciadas, em que a escrita exerce uma supremacia direcionada a norma padrão da língua.

O documento está organizado em seis eixos estruturadores, denominados: Eixo 1- Apropriação do Sistema Alfabético; Eixo 2 Vertical – Análise Linguística; Eixo 3 – Oralidade; Eixo 4 – Leitura; Eixo 5 – Literatura, Estéticas Literárias e seus Contextos sociohistóricos; Eixo 6 – Escrita. Esses eixos vêm acompanhados de uma introdução que expõem de forma sintética os pressupostos teórico-metodológicos que devem orientar a prática pedagógica. Dessa forma, os eixos estão expostos em uma tabela, com uma legenda de cores indicativas em que fase do processo de escolarização a abordagem, a sistematização e a consolidação das expectativas de aprendizagem propostas devem ser trabalhadas.

Nessa perspectiva, o tratamento com a modalidade oral da língua sugere preparar o estudante, por meio de atividades envolvendo gêneros orais, a monitorar a sua fala, observando a situação discursiva proposta e as particularidades dos gêneros trabalhados. Não

bastam apenas os seminários, o mais comuns dos gêneros aplicados em escolas, mas sim, colocar esse aluno em contato com os mais variados gêneros, tanto na produção quanto na escuta, como “entrevistas, mesas redondas, debates, palestras, notícias de rádio e TV, programas de rádio, propagandas, depoimentos, recados, avisos, poemas e narrativas em geral, piadas, adivinhas, jogos teatrais etc.” (Pernambuco, 2012, p. 27). Nesse quadro, o documento traz uma crítica de Marcuschi (1997) apontando o que de fato ocorre nas escolas é a “oralização da escrita e não de oralidade”, pois a grande parte das atividades é trabalhada a partir de textos escritos para se elaborar uma reflexão sobre a língua falada ou mesmo uma oportunidade de o estudante se expressar oralmente, “ler em voz alta, corrigir um exercício, conversar ou discutir com os colegas sobre algum tema etc.”.

Segundo esse documento, deve-se considerar que para efetivar as produções orais é necessária uma preparação que podem ser ouvidas no momento da apresentação ou posteriormente – se gravadas – para que se possibilite realizar uma análise linguística do texto oral. A partir disso, surge a possibilidade de o estudante “construir conhecimentos sobre o contínuo oral-escrito, sobre os papéis sociais representados pelos participantes nas interações discursivas, bem como a inserção do estudante em atividades da oralidade” (p. 27).

No item de Análise Linguística, há a indicação de o professor observar juntamente com os estudantes, a questão dos elementos típicos da modalidade oral, tais como: a entonação, pausa, hesitação, ritmo, expressão corporal e facial adequando a cada situação comunicativa e aos gêneros orais trabalhados (Pernambuco, 2012, p. 29-31). Há, inclusive, a orientação de se trabalhar os gêneros orais que envolvem a argumentação enfocando os efeitos de sentido dos usos dos recursos coesivos e conectores, escolhas lexicais e morfossintáticas, estratégias de posicionamento do interlocutor a partir de verbos atitudinais, como “penso, acho, acredito”, estratégias de polidez, como verbos no futuro do pretérito, presente do subjuntivo, advérbios – talvez, possivelmente etc.(p. 44).

Assim como os PCNs, esse documento também aborda a questão das variedades linguísticas em uma perspectiva que promova a compreensão da linguagem em sua totalidade, como: aspectos de estilo, dos dialetos, noção de erro em linguagem, observando a ideia de pluralidade da linguagem e da sua adequação ao contexto. No que se refere ao oral/escrito, é sugerido ao professor oralizar textos escritos, isto é, ler em voz alta, colocando ritmo e entonação adequados às situações discursivas – ler um trecho em uma apresentação de seminário –, além de declamar poemas, atuar em textos teatrais e retextualizar texto oral para o escrito, levando em conta a situação comunicativa.

Já o documento que orienta a prática pedagógica da rede municipal de ensino de Recife, intitulado ‘Construindo Competências’, elaborado como versão preliminar em 2002, enfatiza a concepção adotada de se focar em uma ‘educação com qualidade social’, fundamentada em três eixos norteadores, como: “educação sob a ótica do direito, cultura, identidade e vínculo social e ciência, tecnologia e qualidade de vida coletiva”, que são associados às bases apresentadas, com o intuito de contribuir para reorientar os caminhos da sociedade, ressalta o referido documento (Recife, 2002, p. iii).

Também se pautando nas orientações dos PCNs, esse documento assevera que a prática pedagógica do professor deve ser contextualizada na produção de conhecimento, para que o aluno consiga mobilizar o saber construído em uma situação real de uso. Assim, desenvolver o trabalho em sala de aula com a noção de competência reverbera o propósito de “formar sujeitos capazes de articular e relacionar os diversos saberes, conhecimentos, atitudes e valores construídos dentro e fora da escola, ou seja, formar sujeitos competentes” (Recife, 2002, p. 7).

Em uma perspectiva teórica pautada no socionteracionismo, o documento em tela enfatiza que aprender a língua em diversificados usos na comunidade em que o sujeito circula é apropriar-se da língua e, conseqüentemente, se inserir na dinâmica dos contextos sociais, “identificando, compreendendo, significando e articulando os saberes e vínculos constituídos” (id., p. 12), em uma troca linguística oral e/ou escrita. Na sequência, o documento aponta a relevância de se construir competências para atender as necessidades dos alunos no domínio e no uso da língua materna, em variados contextos e situações, possibilitando, assim, a inserção desses sujeitos nas diversas práticas sociais. No que tange ao trabalho pedagógico em sala de aula na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, expressão utilizada nos PCNs e evocada neste, é apresentada a orientação por meio de competências, organizadas em eixos: Eixo 1 – Linguagem oral; Eixo 2 – Leitura e compreensão de textos; e Eixo 3 – Escrita. Apresentamos logo abaixo o eixo referente à linguagem oral:

Quadro 10. Competências: Linguagem oral

1. Linguagem oral

- a. Comunicar-se adequadamente com o grupo;
- b. Ouvir com atenção e respeitar a fala do outro;
- c. Expressar suas ideias oralmente, por gestos e dramatizações;
- d. Interpretar e explicitar a compreensão sobre textos lidos;
- e. Resumir as ideias centrais dos textos lidos;
- f. Contar histórias conhecidas, mantendo-se próximo do texto original;
- g. Ouvir uma história e ser capaz de (re)contá-la, dar um final diferente para ela ou de criar outro;
- h. Narrar fatos respeitando a temporalidade e registrando as relações de causa e efeito;
- i. Adequar a linguagem às comunicações formais do cotidiano escolar e social;
- j. Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral, a escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos;
- l. Participar de diferentes situações de comunicação oral, expressando, de forma clara e ordenada, sentimentos, experiências, ideias, pensamentos e opiniões, segundo o contexto;
- m. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal;
- n. Identificar, reconhecer e analisar criticamente os usos sociais da língua oral como veículo de valores e de possibilidades de preconceitos de classe, credo, gênero e etnia.

Fonte: Recife. Prática pedagógica da rede municipal de ensino de Recife: Construindo Competências, 2002, p. 13. Adaptado.

Importa assinalar nesse quadro a carência de uma orientação metodológica mais específica para a operacionalização em sala de aula de como desenvolver essas competências, utilizando a língua oral como objeto de ensino. Percebe-se, ainda, um tratamento rudimentar, com pouca consistência no trato com a língua oral, contudo, já se vislumbra um começo, uma preocupação de que a modalidade oral merece seu destaque e momento de estudos e reflexão de como tal se realiza nos ambientes sociais. O que importa observar nessa perspectiva é como se apresentam as atividades propostas no livro didático da EJA.

3. A Educação de Jovens e Adultos: um cenário, um percurso histórico

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino direcionada para pessoas adultas analfabetas ou com poucos anos de escolaridade, assim como para jovens excluídos que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola no período oportuno. Estudos realizados por Beisiegel (2004) apontam que nos meados da década de 1930, a educação popular, denominação para essa modalidade naquela época, era concebida como uma ampliação do ensino básico ofertado às crianças e adolescentes, direcionada àqueles que não tiveram acesso a ela, na idade apropriada.

Para ilustrar historicamente a evolução dessa modalidade de ensino, os estudos realizados por Paiva (1987) retratam o perfil desse processo educacional desde a época do Brasil Colônia. Assim, descreve essa autora, desde a vinda dos Jesuítas para o Brasil, durante

o processo de colonização feita por Portugal, que se instaurou a educação formal, com vistas a difundir o evangelho, além de transmitir normas de comportamento, ensinar os encargos essenciais de funcionamento da economia colonial, primeiro aos indígenas e, posteriormente, aos negros escravizados. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, houve uma efetiva desorganização do sistema de ensino, culminando em um período colonial com “um sistema educacional quase inexistente” (Paiva, 1987, p.59).

No entanto, com a promulgação da primeira Constituição Brasileira, em 1824, foi estabelecido juridicamente o direito à instrução primária e gratuita para os cidadãos, conforme lembram Haddad e Di Pierro (2000). Já em 1834, através de Ato Institucional, o governo imperial determina que a educação básica passe a ser responsabilidade das províncias, órgãos administrativos com poucos recursos. Apesar dessas deliberações governamentais, o fato é que nada foi feito para efetivar esse direito constituído, chegando ao final do Império, com um percentual de 82% de analfabetos na população brasileira.

Segundo Beisiegel (2004), durante o século XIX, os recursos financeiros e a dependência de interesses das oligarquias regionais foram ineficientes para o investimento na alfabetização de adultos, além da instrução básica, no âmbito escolar. Contudo, um passo elementar foi despontado através da Constituição de 1934, com a proposta da elaboração de um Plano Nacional de Educação, firmado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, definindo com objetividade os campos de competências da União, dos estados e dos municípios em termos educacionais, confirmam Haddad e Di Pierro (2000).

Uma das primeiras menções à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no âmbito da perspectiva pedagógica, é apresentada por Paschoal Lemme, que, nos meados da década de 1930, no campo da reforma de ensino do Rio de Janeiro, Distrito Federal nessa época, concebe a educação popular como uma ampliação do ensino básico ofertado às crianças e adolescentes àqueles que não contaram com o acesso a ela na idade apropriada. Nesse contexto, a educação popular, a educação de adultos é concebida como uma educação supletiva, com a intenção de atender as demandas de formação de mão de obra (Lemme, 2005).

A terminologia educação de adultos era mais amplamente utilizada na literatura e em documentos oficiais, segundo Fávero (2006), perdurando até início dos anos 1980, quando houve um considerável aumento da procura das classes mais jovens da população por esse modo de proposta educacional e suscitou os estudos acerca dos ‘problemas’ referentes aos jovens, promovendo a inclusão do termo “jovem” na expressão educação de adultos. A

expressão educação popular foi utilizada no Brasil, e em vários países da América Latina, proveniente da década de 1960 para se referir à educação de adultos, conforme esse autor:

“(...) a própria designação educação de jovens e adultos é recente; passou a ser utilizada a partir de meados dos anos 80, quando os problemas relativos aos jovens começaram a ser estudados e as Ciências Sociais passaram a redescobrir a categoria juventude. Usava-se e usa-se ainda hoje, nos documentos internacionais, por exemplo, simplesmente educação de adultos. No Brasil e em muitos países da América Latina usa-se também a expressão educação popular que a partir dos anos de 1960, assumiu um significado conceitual e prático bastante específico” (Fávero, 2006, p.56).

Em 1938, foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) com propósito de instituir o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), através do Decreto nº 19.513, em 1945, que garantia o repasse de 25% dos recursos à educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos. Assim, para Beisiegel:

“Estas disposições instituíam uma nova área de atuação do Governo Federal no campo da educação. Pela primeira vez, uma importante parcela de recursos ficava explicitamente reservada para a educação de adultos. Por outro lado, imobilizando estes recursos, cuja aplicação subordinava a um plano geral ainda inexistente, a União se declarava obrigada a formular e a fazer cumprir uma política global de atuação, nesta área do ensino” (Beisiegel, 2004, p.99-100).

Devido a essa necessidade, o Ministério da Educação e Saúde autorizou o Departamento Nacional de Educação a instalar o Serviço da Educação de Adultos (SEA), em 1947, com vistas a reorientar e coordenar os trabalhos dos Planos Anuais do Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos. Após a sua instituição, foram desenvolvidas várias atividades “[...] produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular” (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 111).

Esse considerável movimento, denominado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), afirma Gandini (1995), desdobra-se até final da década de 1950, tendo Lourenço Filho como principal articulador, para sistematização e orientação teórica da 1ª fase, entre 1947 e 1950. Outro ponto relevante para esse momento, ressalta Romão (2008), foi a inserção do Brasil no ciclo internacional de reflexões acerca da educação de jovens e adultos, com a participação no Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, no período de 27 de julho a 03 de setembro de 1949, em Petrópolis. Marcaram presença, também, nesse evento, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (UNESCO). Nesse período, a educação de adultos se incorpora como um dos componentes da educação de base,

termo divulgado pela UNESCO, que expressa à imprescindibilidade de ampliação de uma educação básica comum a todos os brasileiros de regiões urbanas e rurais que não sabiam ler e escrever como componente essencial da superação do subdesenvolvimento industrial e da expansão econômica.

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960 vai se redesenhando um novo campo de atuação para a EJA, através de articulações e influências de movimentos populares. Com isso, artistas, intelectuais e estudantes empenham-se nos centros de cultura e movimentos de alfabetização popular, dentre esses, o Movimento de Cultura Popular do Recife/(1958), o Centro de Cultura Popular da UNE (1961), o Movimento de Educação de Base, incorporado a Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), a CEPLAR/PB (1962), a Campanha “Pé no Chão também se aprender a ler e a escrever” elaborada pela prefeitura de Natal/RN (1963) e o Sistema Paulo Freire aplicado no Plano Nacional de Alfabetização (1964). Seguramente, esse momento foi decisivo para a história, considerando a conotação política assumida nos processos educativos, assim como a conscientização das ditas camadas populares acerca da necessidade do esforço de todos envolvidos nesse processo para a transformação da realidade social. Dessa forma, assegura Romão (2000) que:

“O ano de 1958 pode ser considerado como um divisor de águas, pois aí se realiza o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, no qual se discute a indissociabilidade da educação de adultos com o processo de conscientização do educando, conferindo-lhe uma nova identidade, voltada para a libertação dos oprimidos” (Romão, 2006, p.25).

Na concepção de Haddad e Di Pierro (2000), os frutos da discussão estabelecidos no II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, no Rio de Janeiro, renderam uma reflexão na tentativa de redefinir as especificidades e um espaço próprio para atuação dessa modalidade de ensino. Havia a preocupação pelo fato de que os educadores de adultos reproduziam ao mesmo molde as ações e características da educação infantil, levando em conta que adulto-não escolarizado era um ser imaturo e ignorante.

Nesse quadro nebuloso, a partir dos primeiros anos da década de 1960, novas propostas para a alfabetização de adultos começaram a tomar um novo rumo. Surge, então, no centro dos debates educacionais, o educador pernambucano, Paulo Freire, com uma proposta inovadora para a educação de adultos, orientando os programas de alfabetização e da educação popular, iniciando, com isso, uma mudança radical no que diz respeito ao problema do analfabetismo.

Inicia-se, então, o paradigma freiriano, pautado em uma pedagogia fundamentada nos princípios da liberdade, da compreensão, da participação e da realidade social para conscientização crítica do sujeito sobre as estruturas sociais e modos de dominação os quais estavam submetidos. A educação exercia a função de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, legado de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica. Assim, Freire (1983b) define que a falta de educação leva o sujeito a um estado de consciência precário.

A proposta de educação de adultos de Paulo Freire recebeu apoio de várias entidades intelectuais, como Movimento de Educação de Base (MEB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Centros de Cultura Popular (CPCs) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), todos engajados para reivindicar programas federais focados na proposta de Paulo Freire. Sob esse prisma, em janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização fora aprovado, garantindo a sugestão postulada por essas organizações. Contudo, com o advento do golpe militar de 64, o plano foi suspenso e os educadores e idealizadores da proposta foram perseguidos e banidos do país.

Em 1967, o governo militar implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com proposta de erradicar o analfabetismo no Brasil no espaço de dez anos e sua reestruturação em 1970. Trata-se de um instrumento imposto pelo governo, uma organização federal autônoma, atreladas a Comissões Municipais responsáveis pela operacionalização nas atividades. Na sua elaboração não houve consulta nem a participação da sociedade. A EJA passa, então, por uma reformulação com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 que regulamenta o ensino supletivo como uma modalidade escolar de educação de adultos. Nesse quadro, surgem as concepções de educação permanente e educação continuada, provenientes de relatórios e documentos desenvolvidos por especialistas associados à UNESCO, dentre eles, o relatório Faure (1972) – Aprender a ser; o relatório de B. Schwartz – A educação amanhã; e o de Pierre Furter – Educação Permanente e o Desenvolvimento da Cultura.

No período das lutas pela redemocratização política no país, início dos anos 1980, as discussões acerca da educação de adultos são inseridas nos debates sobre a expansão do direito à educação pública, do ensino básico como direito público subjetivo e dos enfrentamentos e confluências entre escolarização e educação popular. Nesse contexto, Paiva (1980) aponta a ausência do estado nos debates travados em um simpósio realizado no Rio de Janeiro com a temática da educação popular, questionando que:

“Tendemos hoje a considerar que a educação popular, definida como aquela que atende aos interesses das classes populares, é uma educação que passa fora do sistema formal de ensino, sendo, portanto, basicamente educação de adultos (seja aquela que visa à aprendizagem de conteúdos específicos diversos, vinculados aos anseios e iniciativas da população e à sua educação política, seja a que se realiza através de diferentes formas de luta social: luta pela terra, pelos terrenos urbanos para habitação, luta sindical etc.) Acredito que boa parte dos presentes – incluindo-me entre eles – estaria de acordo em privilegiar esta forma de educação popular, ou seja, aquela que ocorre no bojo do movimento popular. Isto, porém, não nos deve impedir de ver que a educação popular não se restringe a ela, mas engloba toda a educação que se destina às classes populares: a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também que é organizada pelo Estado, incluindo-se aí o ensino através do sistema de educação formal destinado aos adultos e também a população em idade escolar” (Paiva, 1980, p. 80).

Para essa autora, a educação popular implica toda a educação relacionada às camadas populares, não se limitando somente àquela associada aos movimentos populares e que funciona em áreas não escolares. Nesse contexto, a discussão foi travada acerca dos debates do papel que a escola pública deveria assumir na educação das classes populares. Em uma das ideias adotadas nesse evento, era a de que a noção de escola era concebida como um instrumento ideológico do Estado e era vista como lugar de reprodução da ideologia dominante e das estruturas desiguais da sociedade capitalista. Desse modo, Paiva entende que a escola pública deveria assumir um caráter popular, assumindo a educação formal nesse espaço institucional e servindo aos interesses das classes populares.

Beisiegel (1984) já havia dado sua contribuição em estudos de natureza histórica e sociológica, chegando a tornar-se uma referência acerca das relações entre educação popular e o estado brasileiro. Nessa perspectiva, o autor considera a educação de adultos sendo uma modalidade de educação popular disponibilizada para a população não escolarizada. Segundo Beisiegel, com o avanço do sistema escolar de ensino, foram constituídos dois sistemas paralelos de educação, o primeiro se refere ao percurso que vai do ensino fundamental, passa pelo ensino médio e segue ao ensino superior; e o segundo se rompe nos “primeiros degraus da escolaridade”. Enquanto um deles é entendido como reservado a habilitação das “elites”, diferentemente deste, o outro desponta como “educação do povo”.

Sob essa ótica, o autor defende que a hoje denominada educação básica, a educação técnico-profissional e a educação de adultos são modalidades da educação do povo, da educação popular, uma educação comum à população brasileira. Para Beisiegel, a educação de adultos é uma modalidade da educação popular, uma variante que é constituída para isso, quando o estado trata a questão do analfabetismo e da educação de adultos como um

problema de âmbito nacional, já no período dos anos 1940. Isso quer dizer que a educação popular implica uma educação direcionada às classes populares da sociedade.

Com o fim da era militar, em 1985, o Mobral, desacreditado nos meios políticos e educacionais, foi extinto. De um lado a extinção do Mobral, do outro a recém-criada Fundação Educar marcam a ruptura e a consolidação de uma nova era de retomada de parcerias entre governo e sociedade civil (Haddad e Di Pierro, 2000; Ribeiro, 1997).

Foi na Constituição de 1988 que os debates sobre o destino da EJA se corporificaram e se consagraram, assim, com o ensino fundamental público e gratuito, inclusive para jovens e adultos, através do artigo 208, que postula “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

Já nos anos 1990, com a reformulação na LDBEN 9394/96, a denominação Ensino Supletivo utilizado na Lei 5692/71, passa para a expressão Educação de Jovens e Adultos. Essa nova legislação incorpora novas definições para essa modalidade, como o público composto por jovens e adultos, em suas duas etapas: ensino fundamental e ensino médio. A LDBEN 9394/96 estabelece no Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica), na Seção V, intitulada “Da Educação de Jovens e Adultos”, além de garantir o direito ao acesso e a permanência na escola, orienta para a necessidade de um ensino que corresponda às necessidades específicas do ser humano. Jovem ou adulto, como: conteúdo, abordagem metodológica e pedagógica, perfil cultural, experiência de trabalho adequada ao aluno (Haddad e Di Pierro, 2000).

Na seção da LDBEN 9394/96, da educação de jovens e adultos, os artigos 37 e 38 apresentam e definem diretrizes, como: (i) o primeiro artigo determina e caracteriza o público da EJA, demonstrando que essa modalidade seja indicada àqueles que não tiveram acesso ou prosseguimento nos estudos do ensino fundamental e médio na idade adequada; (ii) já o segundo aponta, de forma implícita, a subordinação da EJA em referência à educação regular, instituindo que os sistemas de ensino devem possibilitar cursos e exames supletivos para habilitar o aluno no andamento dos estudos no âmbito regular.

A partir da década de 90, as necessidades acerca da Educação de Jovens e Adultos se aguçam em torno das transformações pedagógicas para que proporcionem iniciativas criativas e condizentes com as reais necessidades desse público de jovens e adultos, marginalizados pela sociedade e com história de fracasso escolar, para garantir que tenham acesso à cultura letrada com inserção no universo profissional, político e cultural (Ribeiro, 1997). Nesse

período, há uma preocupação relacionada à questão metodológica na qualidade dessa modalidade, como também a formação de professores não qualificados para trabalhar com esse público, além do material didático e elaboração de objetivos serem inadequados, salienta Cunha (1999).

No ano 2000, foram promulgadas as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, definindo as funções dessa modalidade como: (i) reparadora – com objetivo de devolver ao indivíduo o direito a uma escola de qualidade; (ii) equalizadora – criar condições para que o indivíduo reestabeleça sua trajetória escolar; e (iii) permanente – propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida (Brasil, 2000).

O Ministério da Educação (MEC), no ano de 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) composta pelos departamentos de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania – responsável pela Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação no Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares. A SECAD parte de uma ação governamental para promover a inclusão social e focalizar a diversidade existente na sociedade brasileira (Moehlecke, 2009).

Entre os anos de 2003 e 2009, as principais características da gestão educacional dão ênfase para (i) a tentativa de resgate de direitos e garantias determinados na Constituição de 1988; (ii) o estabelecimento de uma relação entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional; (iii) e a naturalização de políticas que veiculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, por meio do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, segundo Oliveira (2009, p.208).

Uma das prioridades dessa gestão governamental foi apresentar uma proposta de combate ao analfabetismo, incluindo o analfabetismo funcional, através de programas de ações e incentivos para todos os adultos analfabetos se apropriarem da leitura, assim como a inclusão do atendimento a jovens e adultos na educação profissional. No entanto, o governo ainda precisa discutir mais as propostas da EJA com toda a sociedade, pois, conforme análise realizada por Rummert e Ventura (2007):

“[...] se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída da década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado em políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social” (Rummert e Ventura, 2007, p. 33- 34).

Esses autores ressaltam que o foco nessas ações reside na abrangência de certificação, referentes à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional e ao término do Ensino Médio. Os programas de governo adotados para a EJA, a partir de 2003, assume uma nova tendência denominada intersetorial que enfoca a promoção social através da geração de renda ou enfatiza a satisfação das múltiplas aprendizagens (Di Pierro, 2008, p.370). Sob essa perspectiva, verifica-se que os temas referentes à EJA se tornaram significativamente complexos nesse período até o governo atual.

Já o ‘Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos’ (PROEJA), instituído pelo Decreto 5.840, 13 de julho de 2006, apresenta o documento base de Formação inicial e continuada – Ensino Fundamental que foi elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, em 2007, traz novas propostas na tentativa de uma construção e consolidação com vistas a uma política de inclusão social emancipatória. Na apresentação, esse documento enfatiza uma formação que possibilite ao aluno ter uma perspectiva de vida mais condizente com os reais anseios da sociedade moderna, sendo um sujeito capaz de compreender as relações que se instauram nesse contexto, bem como ampliar sua leitura de mundo e sua participação efetiva nos processos sociais. Para isso, o percurso apresentado é o da formação profissional associada à escolarização, assegurando o princípio norteador da formação integral.

Esse documento enfatiza a necessidade de se integrar os anos finais do ensino fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com a Educação Profissional/formação inicial e continuada, com a finalidade de tornar essa etapa de escolarização mais significativa para o público da EJA. Há uma preocupação no que se refere ao índice de evasão escolar por alunos matriculados no ensino fundamental/EJA, devido a problemas, tais como:

“nível socioeconômico; dificuldade para conciliar trabalho, família e estudo, assim como horário de trabalho e horário escolar; não-adaptação à vida escolar; tipo de proposta pedagógica da escola; mudança no horário de trabalho; gravidez; novo emprego; mudança de endereço residencial; baixo desempenho e reiteradas repetências; cansaço; problemas de visão; problemas familiares; distância da escola; doenças; transporte; horário; período de safra na zona rural; dupla ou tripla jornada de trabalho; processo avaliativo deficiente e excludente; migração para outras cidades/bairros; e baixa autoestima” (Brasil, PROEJA, 2007, p. 18).

Somado a isso, o documento aponta outro fator que implica, de modo mais intenso, um desinteresse, um não significado para essa modalidade de ensino para seus educandos,

visto que “a conclusão do curso, muitas vezes, não alcança o objetivo de proporcionar melhorias tangíveis nas condições de vida desses sujeitos”. Após conclusão dessa etapa da educação, “grande parte não vislumbra a possibilidade de ascender profissionalmente, de obter uma melhoria salarial ou de continuar os estudos” (Brasil, PROEJA, 2007, p. 19).

É fundamental apresentar mais clareza no quesito referente a um dos princípios do PROEJA, em que sinaliza o trabalho como princípio educativo (ibid., p. 35), o qual deve ser “compreendido não como perspectiva de emprego, mas como forma de constituição da própria humanidade”, ressalta Rummert (2007, p. 44), concomitante a atuação de parceiros do ‘sistema S¹⁶’, gerenciado por empresários, em que a compreensão da formação de trabalhadores se baseia na regulação assentada pelo mercado, com vistas a atender as necessidades mais imediatas.

O documento critica o que denomina de uma velha prática de “escolarização propedêutica” focada apenas nos conhecimentos gerais e na formação profissional de aspecto instrumental do trabalho (ibid., p. 23). Ainda, o documento aponta falhas do Ministério do Trabalho, nos anos 1990, no conhecido Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR, com potencialidade nas formações desvinculadas da escolarização, e do próprio Ministério da Educação, com o Programa de Extensão da Educação Profissional – PROEP, sugerindo que as instituições financiadas possuíam o aval para ofertar cursos básicos de Educação Profissional desvinculados da escolarização. Com isso, o documento admite não ser mais possível situações dessa natureza serem implementadas nos programas de políticas públicas focadas na escolarização e formação profissional de jovens e adultos.

Nesse quadro, com o Decreto 5.840/2006 serviu como instrumento legal que direciona para a integração entre a Educação Básica e a formação profissional aos jovens e adultos que procuram a EJA. O que se pretende, com isso, é uma qualificação social e profissional que proporcionem aos jovens e adultos o enfrentamento contínuo com situações novas, as quais para serem solucionadas requerem não só o bom senso e a experiência, mas também conhecimentos que vão sendo construídos por meio da escolaridade (Brasil, PROEJA, 2007).

Além disso, o PROEJA sugere uma convergência de ações complexas a partir da qualificação dos professores, em cursos de extensão e especialização, bem como um vínculo

¹⁶ Sistema S é formado por organizações e instituições relacionadas ao setor produtivo, tais como: indústria, comércio, agricultura, transporte e cooperativas objetivando melhorar e promover o bem estar dos funcionários, na saúde e no lazer, além de disponibilizar uma boa formação profissional. Essas instituições não são públicas, mas recebem subsídios do governo. São elas: SENAI, SESI, IEL, SENAC, SESC, SEBRAE, SENAR, SENAT, SEST, SESCOOP.

com os programas de pós-graduação para formação no grau de mestrado e doutorado, formação de grupos de pesquisa nas instituições de formação profissional, elaboração de material didático, por fim, de ações que requerem o empenho de setores governamentais diversificados e a responsabilidade de instaurar uma escola intrinsecamente articulada com o mundo do trabalho. Para tanto, é necessário se aprofundar no conjunto de contradições, presentes na instituição do Programa para se entender como se processará a operacionalização e compreensão do referido programa.

PARTE II.

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO V.

METODOLOGIA DO ESTUDO

1. Caracterização metodológica

A segunda parte dessa pesquisa consiste em apresentar o percurso metodológico trilhado para a elaboração desse estudo, sua problemática, fator que nos levou e impulsionou a buscar respostas por meio de hipóteses formuladas no sentido de verificar como é tratada a língua oral como objeto de ensino nas propostas de atividades do livro didático de Português – EJA de modo a proporcionar o desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa do aluno.

Assim sendo, após levantamento bibliográfico e documental da temática pertinente a essa pesquisa, na primeira parte, dá-se início a trajetória investigativa, primeiramente, explorando o *corpus*, para, em seguida analisar as entrevistas e os dados da observação em sala de aula. Amplia-se, nessa fase, a problemática do estudo já abordada na Introdução, com o detalhamento das possibilidades e estratégias metodológicas nas abordagens qualitativas e quantitativas.

1.1. A problemática da Pesquisa

No referido estudo, a problemática envolve questões acerca das propostas de atividades na modalidade oral da língua presentes no livro didático de Língua Portuguesa da EJA. Apesar da mudança de paradigma no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, observando a concepção de língua mais atual, a sociointeracionista e, por conseguinte, o seu ensino em sala de aula, um número acentuado de LDP traz uma noção de língua desvinculada dos seus usuários, deslocada da realidade. Conforme lembra Marcuschi (2005), é explícito nos mais variados LDP que o papel principal da escola é ensinar a escrita, ficando a língua falada a deriva, sem saber os autores desses manuais escolares, em sua maioria, onde e como situar o estudo da fala.

Segundo Marcuschi (2005), seria relevante os livros didáticos abordarem a enorme riqueza e variedade de usos da língua, uma vez que o indivíduo já chega na escola sabendo falar. Assim, no estudo da fala, a variação linguística é o pilar central enfocando que a noção de um dialeto padrão é mais uma noção teórica do que empírica. Presume-se, nesse contexto, que os LDP não trazem com clareza quais os princípios teórico-metodológicos que devem ser assumidos para se trabalhar a oralidade na sala de aula de modo que leve o aluno a entender, discutir e refletir a constituição da fala/oralidade nos mais diversos gêneros textuais/discursivos.

Esse linguista ainda ressalta que o indivíduo enquanto ser social “se constitui na *relação dialógica*” (p.30). Essa relação traz como características os modos de interação face a face como **matriz formadora** atuando nos processamentos linguístico e cognitivo. Assim, para esse autor “ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão” (p.32), trata-se de um dos objetivos do ensino da língua na escola.

A modalidade oral também é considerada uma prática social para fins comunicativos que vai desde o informal até o mais formal, em vários contextos. Por outro lado, sabe-se que a EJA é uma modalidade de ensino voltada para um público fora da faixa etária para o ensino regular, portanto, presume-se uma classe popular, excluída da sociedade, com níveis de capacidade comunicativa e argumentativa insuficientes para inserção e atuação na sociedade.

Com isso, assistimos, sem dúvida, a uma realidade que evidencia a necessidade de convivermos com as práticas comunicativas que fomentam a história do uso de diversos gêneros orais e variações linguísticas que promovem as relações sociais entre os homens – história em que há muito para ser investigada, como preconiza Bazerman (1999), e dela, sincrônica ou diacronicamente, de forma sistemática, somente se conhecem algumas facetas no exercício pleno da comunicação, sobretudo, na modalidade oral, registro formal em instância pública.

Segundo Freire (1983b), quando o indivíduo busca viver dignamente como cidadão, mas sem entender as considerações mínimas das habilidades de leitura/oral e escrita, tão necessárias na vida diária, no trabalho, nas situações de locomoção, no exercício pleno da cidadania do ir e vir no contexto cultural onde está inserido, fica às margens da sociedade. Nos conceitos básicos no que se refere às dimensões sociais e individuais desse processo, Freire (1983) já utilizava em seus debates essas habilidades, nos chamados círculos de cultura, e nos estudos das palavras geradoras, por meio de suas concepções de leitura e escrita, bem como da realidade em que estavam inseridos os alfabetizando na perspectiva da **dimensão social**.

A EJA deve priorizar uma formação inicial e continuada específica para atender às reais necessidades dos alunos jovens e adultos: garantir a melhoria das condições de mercado de trabalho, as necessidades de aprendizagem, adquirir competências comunicativa e argumentativa da oralidade e da escrita para atingir melhores condições de vida e desenvolver níveis maiores de letramento. Suas práticas educativas devem privilegiar a realidade de vida dos sujeitos e o diálogo constante entre professor e aluno.

Assim, levando em consideração que vivemos na era da informação, em pleno **século do conhecimento**, a enorme massa de dados que surge diariamente nas diversas mídias e no contexto geral da sociedade em que se faz necessário o uso pleno e proficiente da língua materna, inclusive na modalidade oral, torna cada vez mais importante para o cidadão a conquista da cidadania através do pleno desenvolvimento da competência comunicativa, haja vista a enorme necessidade de processamento – assimilação, avaliação e controle – crítico das informações, a fim de transformá-las em conhecimento útil.

A grande preocupação educacional dos últimos anos é construir cidadãos conscientes e atuantes na sociedade. Acredita-se no desabrochar de uma cidadania a partir de um ensino calcado – em primeira instância – no desenvolvimento do raciocínio, do senso de observação e da visão crítica de mundo. Além de levar esses indivíduos a entender que, em suas produções discursivas orais, sejam elas à distância ou face a face, formais ou informais, mais ou menos planejadas ou totalmente planejadas, refere-se ao fato de que, ao falar/comunicar com alguém através do meio sonoro, não apenas falamos, “mas fornecemos ao outro um vasto conjunto de informações sobre as várias facetas de nossas identidades sociais e sobre a maior ou menor amplitude de nossa competência comunicativa” (Bentes, 2010, p.131).

Por entender o oral e a escrita como instrumentos básicos para o ingresso e a participação plena na sociedade letrada em que vivemos, entende-se que nem sempre é oportunizada para todos. Busca-se ressaltar a importância do desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa como meios de inserção do sujeito como agente transformador da realidade social em que se encontra e a possibilidade de mudá-la de acordo com a sua necessidade, pois instrumentado com a prática social da oralidade e da escrita estará habilitado para reconhecer essa possibilidade.

Nesse contexto, então, o objetivo do ensino adotado pelas políticas de governo passa a ser focado no desenvolvimento de competências, conforme os PCNs (1998), levando o aluno a construir efeitos de sentido, a gerar estratégias para a eficácia do discurso, compreendendo que a modalidade oral possui suas especificidades e idiossincrasias.

Com enfoque direcionado para a modalidade oral da língua, questiona-se como e de que forma o LDP, como uma ferramenta, proporciona ao aprendiz da EJA a capacidade de se tornar um agente social com domínio das competências comunicativa e argumentativa, produzindo diversos textos em contextos sociais específicos, percorrendo um caminho a cumprir um dos destinos funcionais da linguagem: o de voltar-se sobre ela mesma,

autoexplicando-se, autorrevelando-se, conforme as normas sociais de um contexto particular de atividade interativa e dialógica.

1.2. A pergunta de partida

O problema que será investigado nessa pesquisa foi enunciado a partir de uma pergunta, pois, “formular o problema consiste em dizer a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características [...]” (Rudio, 1978 apud Marconi & Lakatos, 2011, p. 139) em forma de pergunta (Gil, 1991). Nesse patamar, tencionamos como ponto de partida investigar:

- De que forma as propostas de atividades no LDP, na modalidade oral, apresentam-se em consonância com o atual paradigma de linguagem, na perspectiva teórico-metodológica, de modo que os professores mobilizem seus conhecimentos e estratégias no trabalho com as categorias de uso da língua oral para o desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa do público de EJA?

Antes do desvelamento das evidências empíricas, realça-se o interesse nessa pesquisa em investigar o tratamento da língua oral nas atividades do LDP EJA em uma perspectiva condizente e coerente com os percursos teórico-metodológicos pertinentes ao atual paradigma da linguagem no ensino de língua materna vinculado aos documentos oficiais.

1.3. Hipóteses e objetivos da pesquisa

Nessa fase da pesquisa, após a formulação do problema, só é possível seguir adiante se “não iniciarmos com uma explicação ou solução para ela – enunciando uma hipótese –, pois a função da hipótese é orientar nossa busca de ordem entre os fatos”, ressaltam Marconi & Lakatos (2011, p. 143). Assim, com vistas a elaborar um modelo de análise, faz-se necessário elaborar um grupo de hipóteses que avalize a coerência e o rigor do estudo, pois o seu auxílio é fundamental “quando nos propomos a explicar fatos, descobrindo seu ordenamento” (Marconi & Lakatos, 2011, p. 144), valendo-se de critérios de racionalidade. Concebendo como uma orientação, entende-se que as hipóteses são passíveis de verificação (Santos, 2004), cujas evidências encontradas ficam sujeitas a confirmação ou refutação:

- H1 – O LDP apresenta propostas de atividades na língua oral condizentes com as concepções teórico-metodológicas para se trabalhar a oralidade na sala de aula de modo a entender e discutir a constituição da fala/oralidade nos mais diversos

gêneros textuais, variações linguísticas e recursos não-verbais e, assim, desenvolver as competências comunicativa e argumentativa do aluno;

- H2 – As propostas de atividades referentes à língua oral como objeto de ensino que tratam as variedades linguísticas dialetais e de registro, bem como os aspectos relativos à polidez e ao tratamento interpessoal, possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno em instância pública;
- H3 – A questão dos recursos verbais, aliada aos não-verbais (postura corporal, a gestualidade, a expressão facial e o direcionamento do olhar), e prosódicos (elocução fluente, produção de foco nas palavras para captar a atenção do ouvinte), bem como os aspectos suprasegmentados da fala (pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala) apresentados nas propostas de atividades favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno;
- H4 – As propostas de atividades relacionadas à argumentação na modalidade oral da língua propõem a utilização de modalizadores, de operadores argumentativos e de seleção lexical que possibilitam o desenvolvimento da competência argumentativa do aluno;
- H5 – Os professores se valem das propostas de atividades do LDP, consultam o Manual do Educador, como também utilizam uma metodologia em relação ao tratamento da língua oral como objeto de ensino condizente com as Teorias vigentes, as orientações dos PCNs e da Proposta Curricular da EJA para proporcionar o desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa do aluno.

Assim, em consonância com as hipóteses, é constituído como **objetivo geral**:

- Investigar se as propostas de atividades, com ênfase na língua oral, apresentadas no livro didático de Língua Portuguesa da EJA, segundo segmento, contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas e argumentativas em instância pública.

No que tange aos **objetivos específicos**, foram determinados os seguintes:

- Analisar as propostas de atividades do LDP, enfocando a língua falada em situações de contexto em instância pública e se essas atividades incentivam e promovem o desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa;

- Analisar como os LDP lidam com a variação linguística na fala, se apresenta a variedade padrão pertinente à fala ou trata a fala como modalidade mais espontânea, bem como a variação linguística dialetal e de registro;
- Verificar como os LDP apresentam as atividades para trabalhar com a língua falada, como: elementos não-verbais – postura corporal , a gestualidade, a expressão facial e o direcionamento do olhar; prosódicos – elocução com fluência; e aspectos suprasegmentados da fala (pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala);
- Analisar as atividades propostas para o desenvolvimento da argumentação, com a utilização de modalizadores, operadores argumentativos e seleção lexical na modalidade oral da língua;
- Comparar as propostas de atividades na modalidade oral apresentada no LDP, com as orientações teórico-metodológicas dos PCNs e da Proposta Curricular da EJA e a metodologia utilizada por professores da EJA, segundo segmento, para o trabalho com a língua falada como objeto de ensino.

A partir desses objetivos, o interesse de investigação nessa pesquisa reporta-se a língua oral como objeto de ensino em sala de aula, como é o tratamento dessa modalidade nas propostas de atividades no LDP e como os professores investigados demonstram conhecimento e possuem uma didática para esse fim.

1.4. Procedimentos metodológicos

No procedimento metodológico que se desvela é possível considerar algumas opções de organização da pesquisa. Desse modo, a abordagem metodológica dessa investigação concebe que, do ponto de vista epistemológico, o “conhecimento do social (quantitativo ou qualitativo) só é possível por recorte, redução e aproximação” (Minayo, 1994, p.32). Essa autora enfatiza que toda redução e aproximação devem observar que “o social é qualitativo e que o quantitativo é uma de suas formas de expressão”. Depreende-se, então, que o social é paralelamente qualitativo e quantitativo, diferentemente de outra ordem, as abordagens qualitativas e quantitativas deverão assumir um enfoque de parcerias tanto nas teorias como nos métodos de análise e interpretação. Para Minayo (op. cit.) “as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas em um mesmo projeto”.

A expectativa desejável da relação entre o quantitativo e o qualitativo pode ser entendida como complementar, pois, segundo Ortí (1994, 89), essa “relação de

complementaridade por deficiência, que se centra precisamente através da demarcação, exploração e análise do território que fica mais além dos limites, possibilidades e características do enfoque oposto”. Assim, para o quantitativo, a ênfase se dá no tratamento de ordens de grandezas e suas conexões, já para o qualitativo, a preocupação é no campo de interpretações para medidas ou mesmo a compreensão do que não pode ser quantificável.

Para Bauer; Gaskell e Allum (2014, p. 24), “não há quantificação sem qualificação”, visto que “a mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social” e que “não há análise estatística sem interpretação”, pois a pesquisa qualitativa por si só não detém o “monopólio da interpretação”. Na ótica de André (1995, p.24), apesar de se dedicar mais a pesquisas qualitativas, proferiu alguns posicionamentos acerca das abordagens quantitativa e qualitativa, assim, define que “associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas”. Para essa autora, o sujeito observador e interpretador do fenômeno é parte integrante do processo de conhecimento.

Para André (id., p. 17), na pesquisa qualitativa há um constante transitar do pesquisador entre a realidade investigada e a teoria, em um processo contínuo de inferências sobre o que os dados significam ou podem vir a significar, visto que não se opera com um conjunto pré-especificado de categorias: as questões e os problemas iniciais servem de guia para a coleta e a análise dos dados, podendo surgir posteriormente outras ideias, direções e até mesmo novos objetos de investigação.

Defende também que os estudos de tipo etnográfico contribuem para repensar e redimensionar o saber didático, consolidando-se num processo de produção do conhecimento que se opõe a uma visão eminentemente empiricista de ciência positivista, buscando a interpretação no lugar da mensuração de forma isolada, a descoberta em lugar da constatação, valorizando a indução e assumindo que fatos e valores estão intimamente relacionados. (André, 1995, p.17).

Nessa abordagem qualitativa, Godoy (1995, p. 98) postula que “é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos”. Por sua vez, Gil (1999, p. 94) preconiza que “métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”. Já na abordagem quantitativa, Godoy (1995, p. 58) assevera que tudo pode ser quantificável, o que se traduz em números, opiniões e informações

para classificá-las e analisá-las. Exige a utilização de métodos e técnicas estatísticas para tabulação dos dados.

Diferentemente do que ocorre em outros campos da ciência, aqui, considerando que uma interpretação é marcada por uma inevitável polissemia, por uma multiplicidade de significações, com isso, não se pretende, nessa pesquisa, ter a pretensão de apontar alguma verdade absoluta e objetiva, muito menos asseverar uma interpretação definitiva.

O próprio objeto de estudo investigado nessa pesquisa está inserido em uma rede complexa de elementos que se inter-relacionam e mutuamente se influenciam. Nesse quadro, os modos pelos quais os LDP apresentam as propostas de atividades que visam o ensino e suas especificidades da modalidade oral da língua não se configuram como um caso isolado dentro do contexto escolar. Eles estão aliados a vários fatores que, atrelados entre si, criam inúmeras relações de interdependência, difíceis de serem apreendidas e decifradas.

Só para ilustrar, a título de exemplo, as escolhas e formas de apresentar os conteúdos podem refletir não só a apropriação que os autores e demais agentes envolvidos no processo de produção fazem dos conhecimentos da área específica que aborda o livro, mas também a didática e a metodologia do processo de ensino e aprendizagem. Daí, serem relevantes os conhecimentos dos documentos oficiais, como os PCNs, Proposta Curricular EJA, dos critérios do PNDL entre outros.

Desse modo, Minayo (2001) ressalta que, em uma abordagem qualitativa, o pesquisador lança interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso de investigação. Concebendo a não-transparência e a não-evidência da realidade, a pesquisa qualitativa deve ingressar no interior de suas bordas, o que requer do pesquisador abertura e flexibilidade para novas formulações. Também, não se observa na subjetividade obstáculo a construção de conhecimentos científicos. Pode-se até afirmar que, nesse tipo de abordagem, considera-se que a subjetividade é parte integrante da singularidade do fenômeno social.

É preciso, na pesquisa qualitativa, estar atento a todo e qualquer detalhe que possa fornecer pistas do fenômeno investigado. Considera-se que na situação de observador/pesquisador há uma percepção mais alargada do que acontece em sala de aula e que, até então, como educador, não havia percebido. Daí, vislumbra-se a oportunidade de estabelecer uma compreensão e interpretação dos fenômenos, considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas.

Sob essa perspectiva, além das concepções de estudos aqui assumidas em relação à língua falada e suas especificidades e das propostas dos documentos oficiais, serão

preservados, para efeito de análise dos dados, não apenas os aspectos comuns e presentes na maioria das perspectivas teóricas apresentadas, assim como os modos pelos quais a modalidade oral da língua é viabilizada no contexto escolar. Com isso, queremos dizer que independente que seja a proposta de produção oral da língua, importa observar se leva a desenvolver a competência comunicativa e argumentativa oral do aluno.

No que se refere aos objetivos, essa pesquisa pode ser considerada exploratória e descritiva (Gil, 1999, p. 43), sendo a primeira com fins de possibilitar maiores informes acerca do assunto que se vai investigar na pesquisa, auxiliar na delimitação do tema, orientar na determinação dos objetivos, bem como na formulação das hipóteses. Possui como característica principal é o desenvolvimento das ideias ou o surgimento de intuições. Com um planejamento eminentemente flexível, chega a proporcionar a consideração dos mais diversos aspectos referentes ao fenômeno pesquisado. Essas pesquisas, em sua maioria, permitem um levantamento bibliográfico, entrevistas com indivíduos que possuem experiências práticas com o problema estudado, além da análise de exemplos que fomentem a compreensão.

Já a segunda, incumbe-se de conhecer a natureza do fenômeno pesquisado, o modo como se constitui, as especificidades e processos que se associam a ele (Marconi & Lakatos, 2011, p. 77). Na pesquisa descritiva, o pesquisador busca conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para tentar modificá-la. Gil (1999, p. 46) também aponta que esse tipo de pesquisa “[...] tem como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”. Desse modo, tanto a pesquisa descritiva quanto a exploratória são as mais recorrentes em investigações nas pesquisas sociais, pois se ocupam das atuações práticas.

Mesmo que esse estudo possua uma natureza predominantemente qualitativa, Robson & Foster (1989, p. 115) defendem que é inapropriado o pensamento restrito no que tange a pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa. Há momentos em que uma abordagem se torna mais aplicável e outros em que as duas abordagens de pesquisa admitem papéis complementares.

Diante disso, para esse estudo, assumiu-se o uso do conceito de triangulação que, na ótica de Greene et. al (1989), há a combinação de métodos com o propósito de alcançar a consonância de resultados. Por sua vez, Jick (1979) assevera que o emprego da triangulação é fundamentado na ideia de que os desvios pertinentes a quaisquer fontes de dados ou métodos de coleta e de análise podem ser neutralizados por meio da combinação, complementando o estudo e consolidando sua validade.

Na perspectiva de Patton (1990), a triangulação é considerada como uma solução eficaz para o problema de creditar confiança em um único método ou mesmo em uma única fonte de dados. Segundo esse autor, é possível combinar métodos qualitativo e quantitativo, bem como em uma estratégia qualitativa combinando diversas amostras com múltiplas perspectivas. Assim, o uso da triangulação favorece para suscitar na consciência do pesquisador de que deverá estar mais acessível a mais de um modo de observar um determinado fenômeno. A máxima desse conceito é que o rigor do método é menos importante que o fato de dedicar-se a informações profícuas e relevantes.

Assim, essa pesquisa se ancora no cruzamento da epistemologia do conhecimento do social, o que vem a garantir a triangulação e fiança nos resultados. Em consonância com os objetivos e as hipóteses formulados, foi estabelecida um procedimento metodológico misto, qualitativo e quantitativo, com a elaboração de um *corpus* a partir do LDPEJA, uma pesquisa de campo em escolas, valendo-se de entrevistas, complementado pela técnica de observação não participante.

1.5. O *Corpus* da Pesquisa

Nosso objeto de estudo está pautado em duas coleções, **Coleção Viver, Aprender e Coleção Tempo de Aprender**, especificamente no currículo de Língua Portuguesa. A forma de organização dos Componentes Curriculares nessas coleções é produzida de maneira integrada multidisciplinar, de caráter seriado em quatro volumes, atendendo aos diferentes componentes curriculares em um único volume por ano letivo.

Desse modo, o *corpus* dessa pesquisa abarca essas duas coleções, na seleção das atividades que estão propostas nos capítulos de cada volume das coleções. O interesse em optar pela análise dessas coleções reside no fato de que são obras didáticas adotadas pela rede estadual de ensino de Pernambuco, a primeira; e a segunda, pela rede municipal de ensino de Recife, com a finalidade de entender como essas obras adotadas para o ensino público podem facilitar a didática dos professores no desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos.

Assim, a composição desse *corpus* pauta-se nos conceitos da noção de contexto da linguística contemporânea como sendo uma coleção de textos supostamente representativa de determinada língua que é selecionada para fins de se submeter a análise linguística (Tognini-Bonelli, 2001). Em consonância, Sinclair (1991) descreve *corpus* como uma coleção de textos naturais compilados para evidenciar um estado ou variedade de uma dada língua. A

denominação textos naturais reporta-se a textos originais, isto é, a textos já existentes na língua e que não foram gerados com a finalidade de representar o *corpus* (Berber Sardinha, 2004).

Na perspectiva de Aarts (1991), *corpus* é concebido em uma noção mais englobante como sendo uma coleção de amostras de texto corrido, podendo ser apresentados nas modalidades escrita, falada ou intermediária, independente da extensão. Em uma visão operacional, Bauer e Aarts (2008) destacam o *corpus* um meio eletivo de coleta. Refere-se a uma seleção racional sistematizada similar funcionalmente à amostragem representativa e diferente no que se reporta aos aspectos estruturais.

Isso quer dizer que o recurso da amostragem é característico dos métodos quantitativos, apresentando ao pesquisador, somente, a disposição de particularidades já conhecidas da esfera social. Já o *corpus*, de padrão especificamente qualitativo, tem o propósito de expor particularidades desconhecidas orientadas a perceber os signos, sentidos e representações existente em determinada prática social.

Desse modo, o *corpus* dessa pesquisa é formado como um conjunto de componentes teóricos e empíricos de significações em que o enfoque do pesquisador é fundamental para compreender diferentes perspectivas de mundo, de modo reflexivo. Assim, o *corpus* formado terá a possibilidade de análise com triangulação a partir do aporte teórico e de documentos oficiais, bem como das entrevistas e da observação em sala de aula.

Para ter acesso as duas coleções, foi necessário entrar em contato com as editoras que, solicitamente, disponibilizaram-nas, incluindo a coleção que equivale ao Manual do Educador. De posse desse material, seguiu-se a etapa da leitura para que fosse realizado o levantamento necessário, associado as concepções teórico-metodológicas assumidas para essa pesquisa, para determinar, assim, a seleção das propostas de atividades na modalidade oral da língua. Após a seleção do *corpus*, foram definidas as categorias para análise, as quais abordaremos mais adiante, nas técnicas de coletas de dados.

1.5.1. Coleção Viver, Aprender – 2º segmento

Essa coleção, segundo informações fornecidas pela editora, segue as orientações dos Parâmetros Curriculares de EJA, para o 2º segmento, definidos pelo MEC. As obras publicadas da **Coleção Viver, Aprender** são produzidas em parceria pela Ação Educativa¹⁷ e

¹⁷ Associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994, com a missão de promover direitos educativo, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável.

a Editora Global, e habilitadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA). Em 2010, a importância da coleção foi reconhecida com a aprovação dos livros destinados ao primeiro e ao segundo segmentos da EJA pelo PNLD/EJA.

Segundo Roberto Catelli Jr.¹⁸, coordenador do programa de EJA da Ação Educativa e coordenador editorial do primeiro segmento da coleção:

“o diferencial das coleções são que elas foram especialmente pensadas para o EJA e não simplesmente adaptadas de cursos voltados para o ensino regular. Estão preocupadas também em trabalhar temas significativos para o adulto inserido no mundo do trabalho e não apenas nos conhecimentos escolares”.

Conforme dados da Ação Educativa, a **Coleção Viver, Aprender** procura apresentar na forma de propostas didáticas, a experiência que vem sendo acumulada por seus realizadores há mais de duas décadas, tanto na sala de aula, quanto na formação de novos educadores. Através do programa, essa Ação Educativa atua em vários espaços de discussão, reflexão e monitoramento e formulação de políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas, interagindo com a sociedade civil e o poder público. No âmbito Nacional, a instituição tem representação na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), já em vias internacionais, há participação no *International Council of Adult Education* (ICAE).

Tendo em vista a relevância e a seriedade dessa instituição na atuação da área de pesquisas e ações, em parcerias com movimentos sociais, universidades, organizações não-governamentais e poderes públicos, a expectativa é que essas coleções estejam de fato habilitadas a ser um material didático consistente de apoio para desenvolver no aluno suas competências discursivas e argumentativas como falante, além da rede de significados para enfrentar o mundo que o cerca. Segundo a revista comemorativa aos 15 anos de existência da Ação Educativa,

“Desde 2001, a Ação Educativa investe em uma parceria com a Editora Global que já levou o “Viver, Aprender” a 24 dos 26 estados brasileiros. São cerca de dois milhões e trezentos mil livros didáticos, entre o Ensino Fundamental e Médio, compartilhados por mais de um estudante. “O professor, assim como qualquer outro indivíduo, tem sede de conhecimento”, afirma Luiz Alves Jr., diretor geral da Global” (Ação Educativa, 2010).

Assim, com o objetivo de propiciar aos estudantes de EJA a oportunidade em aprofundar os estudos nas diferentes áreas do conhecimento, a **Coleção Viver, Aprender**

¹⁸ Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/>

apresenta um material didático com a intenção de oferecer saberes significativos, aproveitando a vivência pessoal e profissional trazida pelos alunos para a sala de aula.

Segundo informações obtidas no programa Ação Educativa – **Coleção Viver, Aprender** – a elaboração dessa coleção mostra que as abordagens das diferentes áreas do conhecimento pautaram-se pelo respeito à dignidade humana, a igualdade de direitos, a participação na sociedade e pela corresponsabilidade pela vida social. Traz uma proposta na qual estudar significa aprender em uma multiplicidade de sentidos: apreender conceitos básicos das diversas áreas do conhecimento, desenvolver habilidades e competências, como também realizar uma leitura crítica do mundo que nos cerca.

Figura 2. Coleção Viver, Aprender



Volume 1 – 6º ano

Volume 2 – 7º ano

Volume 3 – 8º ano

Volume 4 – 9º ano

Fonte: <http://www.viveraprender.org.br/>

A **Coleção Viver, Aprender** se apresenta em quatro volumes, na versão multidisciplinar, sendo quatro volumes para o professor, denominado de ‘Manual do Educador’, e quatro volumes para o aluno, denominado ‘Livro do Aluno’, adotando uma proposta contextualizada, na qual o estudante enfrenta muitos problemas do cotidiano que serão tratados a partir da ótica das diversas áreas do conhecimento, segundo informações contidas na própria apresentação da obra.

Para cada volume, são abordadas áreas temáticas, atreladas aos seguintes componentes curriculares, divididos por seis unidades: **Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Literatura, Matemática, História e Geografia, Ciências Naturais**. Em relação ao currículo de Língua Portuguesa, descrevemos o sumário de cada volume, para que se possa melhor visualizar e entender como a obra didática apresenta essa área curricular, conforme segue nos quadros abaixo:

Quadro 11. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Viver, Aprender –Volume 1

Volume 1 – 6º ano: Contexto de vida e Trabalho	
Unidade 1 – Língua Portuguesa	
CAPÍTULO 1	As palavras, os sentidos
CAPÍTULO 2	A vida contada e cantada em versos
CAPÍTULO 3	Sabe da última? Deu no jornal
CAPÍTULO 4	Crônica: a vida de todo dia

Fonte: Educação..., 2009a, v.1. Adaptado.

Quadro 12. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Viver, Aprender –Volume 2

Volume 2 – 7º ano: Por uma vida melhor	
Unidade 1 – Língua Portuguesa	
CAPÍTULO 1	Escrever é diferente de falar
CAPÍTULO 2	Histórias, histórias, histórias...
CAPÍTULO 3	Texto de divulgação científica
CAPÍTULO 4	A hora e vez do leitor

Fonte: Educação..., 2009b, v.2. Adaptado.

Quadro 13. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Viver, Aprender – Volume 3

Volume 3 – 8º ano: Mundo em Construção	
Unidade 1 – Língua Portuguesa	
CAPÍTULO 1	O texto, o leitor
CAPÍTULO 2	Poesia, poemas e poetas
CAPÍTULO 3	Contos
CAPÍTULO 4	Reportagem

Fonte: Educação..., 2009c, v.3. Adaptado.

Quadro 14. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Viver, Aprender – Volume 4

Volume 4 – 9º ano: Identidades	
Unidade 1 – Língua Portuguesa	
CAPÍTULO 1	Tecendo o texto
CAPÍTULO 2	Romance
CAPÍTULO 3	Ler para estudar
CAPÍTULO 4	Artigo de opinião

Fonte: Fonte: Educação..., 2009d, v.4. Adaptado.

O PNLD/EJA, que indica essa coleção, aborda a questão do componente curricular Língua portuguesa afirmando que o trabalho com essa disciplina é amparado por teorias linguísticas, sobretudo, no que se refere aos gêneros textuais/discursivos. Na apresentação geral da coleção sobre esse componente curricular, não houve nenhuma menção a respeito do estudo com a modalidade oral da língua. Percebe-se uma ênfase na escrita, como “a produção de textos escritos é proposta em uma perspectiva sociointeracionista, permitindo a expressão de experiências, quer do aluno quer de outrem, através do relato, a partir do qual se desencadeia a produção textual escrita” (Brasil, PNLD/EJA, 2011, p. 132).

Em seguida, aborda sinteticamente cada volume da coleção, especificamente, Língua portuguesa, enfocando a interdisciplinaridade em “Sugestões de atividade complementar” nos volumes 1 e 2 com os componentes curriculares de Arte e Ciências. Já no volume 3, a análise da coleção demonstra que foram explorados reportagens de caráter científico, no entanto, emite uma crítica ao apontar que essa temática se limitou a exibição de capas de periódicos, com manchetes de temas científicos. Afirma que no tratamento da intertextualidade, há uma atividade que propõe possibilidade de aproximação entre os conteúdos de Literatura e História. No volume 4, há uma crítica sobre os conteúdos nos textos com elementos de História e de Ciências, reforçando que eles foram pouco explorados. Verifica-se uma preocupação com a interdisciplinaridade e não com o objeto de estudo próprio da língua. Não houve abordagem a respeito da modalidade oral da língua.

O parecer emitido para essa coleção, no componente curricular de Língua Portuguesa, como destaque, afirma que essa obra possibilita situações de interlocução socialmente contextualizada, respeitando as convenções e os modos de ler requisitados por variados gêneros. No item ‘Recomendações para o trabalho em sala de aula’, as orientações versam sobre a importância de uso do Manual do Educador, para proposta de avaliação por projetos e para as sugestões de atividades complementares. Outro fato curioso foi alertar o professor em relação aos textos que apresentam um nível alto de complexidade de compreensão por parte dos alunos. Orienta para um trabalho cuidadoso, pois os textos são

abundantes e extensos em relação ao pouco número de imagens, podendo, com isso, tornar ‘enfadonho e cansativo’ para o aluno que vai à escola após um dia de trabalho. Finaliza a apresentação defendendo que a heterogeneidade da cultura da escrita implica em um trabalho com alguns gêneros discursivos mais representativos para o público da EJA. Também nesse item não foi contemplada nenhuma orientação ou alusão à modalidade oral da língua.

1.5.1.1. Manual do Educador: Coleção Viver, Aprender

Por sua vez, o Manual do Educador inicia a apresentação na área de conhecimento de Língua Portuguesa defendendo que é papel da escola ensinar o aluno a ser capaz de reconhecer os múltiplos gêneros textuais orais e escritos que circulam socialmente, bem como fazer uso adequado deles em diversas situações sociais. O objetivo geral apresentado por esse manual para a programação do ensino de Língua Portuguesa é ampliar a competência linguística do aluno em relação à fala, escuta, leitura e escrita (Educação..., 2009a). Baseia-se em uma concepção de linguagem de natureza dialógica e de gêneros textuais pautada nos conceitos de Bakhtin.

No que se refere à modalidade oral da língua, especificamente, o manual considera que é necessário que a pluralidade de gêneros textuais orais adentre a sala de aula para o aluno “aprender a produzir ou para aprender a escutar: declamação de poesia, entrevista, debate, seminário, mesa-redonda, palestra, painel, teatro, filme, sermão, leitura em voz alta para o outro, contação de histórias etc.” (Educação..., 2009a, p.9), e enfatiza que o tratamento dado a leitura e a escrita deverá ser da mesma importância que o trabalho com a comunicação oral.

Nesse item, o manual endossa que trabalhar a oralidade significa suscitar o debate e a interlocução, estimular o aluno a expor seus “pontos de vista, a defender direitos, a argumentar, ou em outras palavras, estimular capacidades cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública” (id., p. 11). Falar e não se sentir intimidado perante qualquer interlocutor, bem como expor com clareza e fluência temáticas que ultrapassam as esferas do cotidiano, e “avaliar a fala do outro para não se deixar enganar ou para reformular posições são as capacidades essenciais para o exercício da cidadania em uma cultura tão fortemente oral como a brasileira” (ibid., p. 11).

Segundo o manual, as atividades propostas na modalidade oral proporcionam situações que possibilitam os alunos a trabalharem em debates, além de outros gêneros em que os usos da linguagem exigem registros diferenciados daqueles utilizados em situações do cotidiano. Nesse quadro, o manual salienta que “não se trata de aprender a falar ‘certo’”, mas

de não se intimidar no momento de se expressar, “monitorar a fala de acordo com a reação da plateia, organizar o conteúdo da fala conforme o tema proposto” (ibid., p. 11).

Em relação às variações linguísticas, o manual considera que nenhuma região do Brasil fala melhor do que outra. Com isso, há diferentes formas de dizer, que variam conforme a época, o grupo social, a situação comunicativa. O documento ressalta que determinadas variedades são valorizadas de forma diferente pela comunidade de falantes. Assim, as variedades que recebem um maior prestígio são aquelas faladas pelas camadas mais ricas da população. Nesse quadro, os textos falados são de suma importância nas situações de comunicação, então, na ótica desse manual,

“Na escola, aprimoramos o uso que fazemos da língua escrita e da língua falada, refletindo sobre ideias, expondo pontos de vista, elaborando argumentos, discutindo textos, trocando experiências e conhecimentos. As várias situações de aprendizagem no dia a dia escolar devem permitir que os estudantes ampliem o domínio sobre a língua, percam a timidez para falar em público, desenvolvam capacidades essenciais para exercer a cidadania” (Educação..., 2009a, v.1, p. 39).

Na concepção desse manual, a discriminação linguística é mais uma forma, dentre outras, de exclusão fomentada pela desigualdade social. Por fim, ainda salienta que, para trabalhar com textos orais, uma estratégia eficiente seria desenvolver atividades de escuta que proporcionem ao aluno construir, paulatinamente, modelos apropriados ao uso dos gêneros orais. Outro fator importante tratado e assumido nesse manual é que a fala e a escrita são diferentes modalidades, mas não podem ser consideradas dicotômicas, muito menos considerar a fala inferior à escrita, “entendendo a primeira como não normatizada, incompleta e fragmentária e a segunda como normatizada, planejada e completa” (id., p. 40).

Nesse quadro, as concepções apresentadas nesse manual estão em consonância com os posicionamentos teóricos atuais, bem como os documentos oficiais que tratam do processo de ensino e aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa. O manual trata cada volume e cada capítulo, especificamente. Assim, são quatro capítulos em cada volume para cada componente curricular, com orientações teórico-metodológicas. Para Língua Portuguesa, em particular, a modalidade oral da língua, observemos como é abordada nesse manual:

Quadro 15. Manual do Educador: orientações metodológicas – Volume 1

Atividades	Capítulo	Orientações
Leitura em voz alta	Cap.1 Cap.2	Observar pausas indevidas; realizar a entonação necessária; Ler poemas e perceber a sonoridade e o ritmo dos versos.
Roda de Conversa	Cap.1 Cap.2	Escrever a resposta e depois fazer correção coletiva; Fazer roda de discussão;
	Cap.3 Cap.4	Rever e/ou reformular ponto de vista; Escrever a resposta e depois fazer correção coletiva.
Debate	Cap.1	Seguir as passagens indicadas no livro do aluno; preparação prévia e monitoramento da fala: explorar as capacidades comunicativas do aluno, apresentar gravações do debate; ajudar a elaborar esquemas, cartazes ou mídias para assegurar o controle da fala.
Preparar para falar	Cap.2 Cap.3	Desenvolver a oralidade: contação de história de vida, na 3ª pessoa, como se a história fosse de outro; Preparar os alunos: ensaiar a apresentação do jornal de rádio ou TV. A orientação que está no livro do estudante auxiliará a execução da tarefa.

Fonte: Educação..., 2009a, v.1, p. 40-52. Adaptado.

Quadro 16. Manual do Educador: orientações metodológicas – Volume 2

Atividades	Capítulo	Orientações
Leitura	Cap.1 Cap.2	Os alunos devem responder oralmente as questões;
Roda de Conversa	Cap.2 Cap.3 Cap.4	Discussão mediada pelo professor: circular ideias e opiniões; Fazer roda de discussão, promovendo o debate: incentivar os alunos a apoiar suas opiniões em argumentos convincentes, dar exemplos e fazer comparações; Acompanhar os alunos na proposta de atividade dessa seção.
Debate	Cap.4	Acompanhar os alunos nas propostas de atividades dessa seção.
Preparar para falar	Cap.2 Cap.3 Cap.4	Ler o capítulo em voz alta: preparar os alunos previamente; Reserve um tempo para a preparação da situação de fala indicada no livro do estudante (seminário); Debate: Orientar na escolha do tema: dividir os alunos em grupo; explicar como argumentar em defesa de uma opinião, fazer anotações para consultar durante o debate, combinar o tempo.
Atividade complementar	Cap.1	O aluno deve transitar de uma modalidade da língua para outra: de uma variedade para outra: fazer um breve relato para a classe sobre um evento marcante, um episódio engraçado; gravar a apresentação, depois transcrever o relato na lousa da forma como foi proferido ou reproduzir previamente as cópias da transcrição e distribuir para os alunos; pedir aos alunos que leiam e analisem se o discurso oral pode ser empregado na escrita; avaliar as respostas e apresentar possibilidades de o texto escrito ser lido por outros leitores que não conhecem o autor nem a situação em que foi criado.

Fonte: Educação..., 2009b, v.2, p. 42-50. Adaptado.

Quadro 17. Manual do Educador: orientações metodológicas – Volume 3

Atividades	Capítulo	Orientações
Leitura em voz alta	Cap.2	Ler poemas e observar pausas desnecessárias ao final de versos que têm falsa terminação.
Roda de Conversa	Cap.1 Cap.2 Cap.3 Cap.4	Ler o texto em voz alta, trocar impressões: os comentários enriquecem a aula de leitura; responder as questões por escrito e depois apresenta-las a classe; Confrontar hipóteses e refletir antes de concluir cada resposta; procurar dar pistas aos alunos e formular perguntas que levem-nos
		a optar por uma ou outra ideia.
Preparar para falar	Cap.2 Cap.3	Desenvolver a oralidade: contação de história de vida, na 3ª pessoa, como se a história fosse de outro; Preparar os alunos: ensaiar a apresentação do jornal de rádio ou TV. A orientação que está no livro do estudante auxiliará a execução da tarefa.
Arte e expressão	Cap. 2	Sarau: no livro do estudante há uma sugestão de organização; essas atividades são muito prazerosas e mobilizam bastante o estudante.

Fonte: Educação..., 2009c, v.3, p. 40-52. Adaptado.

Quadro 18. Manual do Educador: orientações metodológicas – Volume 4

Atividades	Capítulo	Orientações
Roda de Conversa	Cap.1 Cap.2 Cap.3 Cap.4	Discussão de respostas; Escrever a resposta e depois fazer correção coletiva; Trabalhar com os alunos expressões de valor argumentativo.
Debate	Cap.2	Argumentar contra ou a favor vai permitir aos alunos exercitar algumas estratégias para falar em público; Seguir os passos propostos no livro do estudante.
Sugestão de atividade complementar	Cap. 3	Preparar uma discussão para trabalhar a argumentação vista de um ponto de vista lógico; levar os alunos a identificar novas maneiras de lidar com situações de conflito que envolve opinião;

Fonte: Educação..., 2009d, v.4, p. 45-58. Adaptado.

Diante disso, atente-se para as orientações apresentadas no Manual do Educador que merecem atenção, pois contrariam as expectativas que foram, de certa forma, propostas nas concepções teóricas assumidas por essa coleção. Esperava-se, no mínimo, um tratamento mais consistente e operacional em relação à modalidade oral da língua, considerando que há momentos em que o próprio Manual do Educador sugere que o professor busque orientações no livro do aluno, fato que chega a descaracterizar o propósito do manual direcionado ao professor. Outro fator intrigante são as poucas ocorrências de atividades voltadas para o

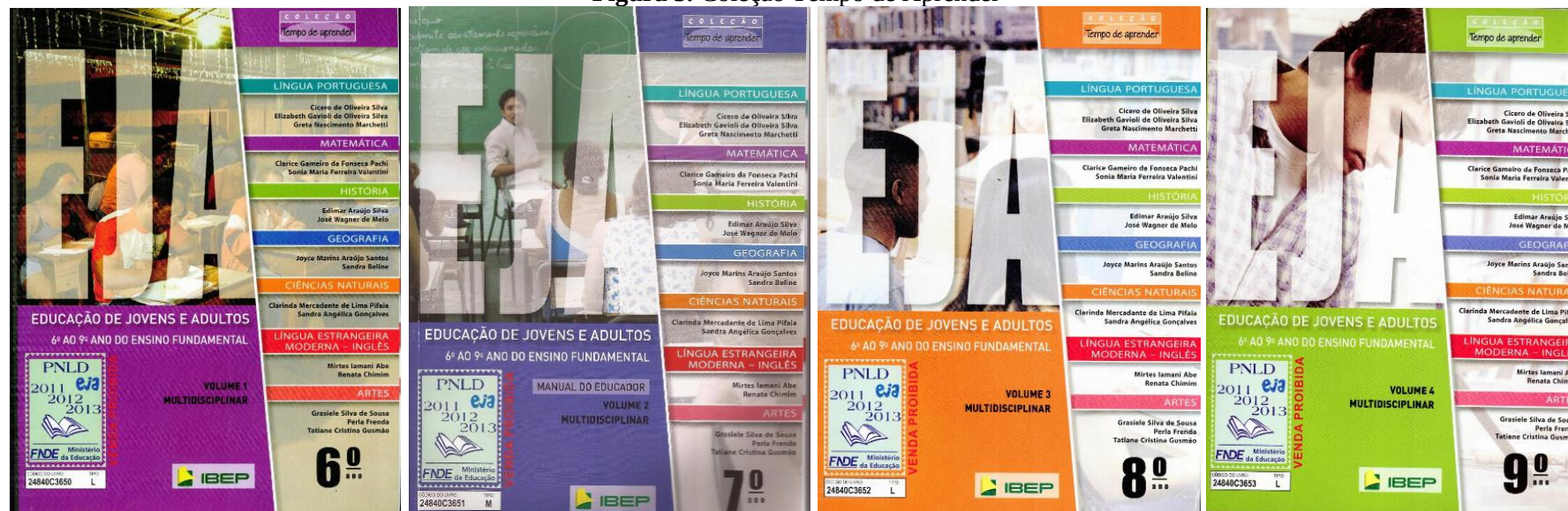
trabalho com a língua oral como objeto de ensino, fato esse que será analisado no capítulo de análise e discussão dos resultados.

1.5.2. Coleção Tempo de Aprender

A outra coleção selecionada, **Coleção Tempo de Aprender**, vinculada a editora IBEP, foi elaborada em 2009, no entanto, apenas em 2011 a coleção chegou às salas de aula. Trata-se de uma coleção aprovada pelo PNDL-EJA e adotada pela rede municipal de ensino de Recife. A coleção é multidisciplinar, e chama atenção a carta inicial elaborada pelos autores destinada aos alunos, com algumas mensagens, como: “Esperamos que você, com o auxílio do seu educador, desenvolva atitudes e competências fundamentais para o exercício da cidadania” (Silva et al., 2009,p. 2); Ressaltam que o aluno não deve estranhar o fato do educador de outro componente curricular que não o de Língua Portuguesa, desenvolver atividades utilizando como base conteúdo de Língua Portuguesa. O objetivo é que os educadores possam auxiliar a compreender melhor os textos e a se expressar de maneira criativa, crítica e enriquecedora.

A **Coleção Tempo de Aprender** se apresenta em quatro volumes, na versão multidisciplinar, sendo quatro volumes para o professor, denominado de ‘Manual do Educador’, e quatro volumes para o aluno, denominado ‘Livro do Aluno’, adotando também uma proposta contextualizada, na qual o estudante enfrenta algumas situações-problema do cotidiano que serão tratados sob ótica das diversas áreas do conhecimento.

Figura 3. Coleção Tempo de Aprender



Volume 1 – 6º ano

Volume 2 – 7º ano

Volume 3 – 8º ano

Volume 4 – 9º ano

Fonte: <http://www.ejaibep.com.br>

Cada volume é composto pelos seguintes componentes curriculares: **Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Inglês e Artes.** Para cada área curricular, há dois eixos temáticos comuns nos currículos, em particular, Língua Portuguesa, conforme pode se verificar nos quadros o sumário de cada volume:

Quadro 19. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Tempo de Aprender – Volume 1

Volume 1 – 6º ano	
	Unidade 1 – Identidade
CAPÍTULO 1	Um olhar para dentro de mim
CAPÍTULO 2	O ser e o parecer
	Unidade 2 – Cidadania e leitura
CAPÍTULO 3	As várias leituras
CAPÍTULO 4	As mil e uma histórias

Fonte: Educação..., IBEP, 2009a, vol.1. Adaptado.

Quadro 20. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Tempo de Aprender –Volume 2

Volume 2 – 7º ano	
	Unidade 1 – Meio ambiente
CAPÍTULO 1	O encantamento e a natureza
CAPÍTULO 2	Precisar é preciso, transformar é possível
	Unidade 2 – Saúde e qualidade de vida
CAPÍTULO 3	A vida nossa de cada dia
CAPÍTULO 4	Viver com qualidade não tem idade

Fonte: Educação..., IBEP, 2009b, vol.2. Adaptado.

Quadro 21. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Tempo de Aprender –Volume 3

Volume 3 – 8º ano	
	Unidade 1 – Cidadania e cultura
CAPÍTULO 1	Remexendo o baú da cultura
CAPÍTULO 2	Lentes culturais e cidadãos
	Unidade 2 – Cultura de paz
CAPÍTULO 3	Quem sabe faz a hora...
CAPÍTULO 4	Palavras com poder de paz

Fonte: Educação..., IBEP, 2009c, vol.3. Adaptado.

Quadro 22. Sumário de Língua Portuguesa – Coleção Tempo de Aprender –Volume 4

Volume 4 – 9º ano	
	Unidade 1 – Trabalho e consumo
CAPÍTULO 1	Seu trabalho faz a diferença
CAPÍTULO 2	O que temos e o que queremos
	Unidade 2 – Globalização e novas tecnologias
CAPÍTULO 3	Desafios da globalização
CAPÍTULO 4	Dores e sabores da América Latina

Fonte: Educação..., IBEP, 2009d, vol.4. Adaptado.

O PNLD/EJA faz uma abordagem dessa coleção elogiando a proposta de trabalho de maneira interdisciplinar e de forma dinâmica. Tece elogios também na apresentação geral da coleção, sobretudo no quesito de que os textos possuem “boa leitabilidade, sendo leves e agradáveis”. Especificamente, no componente curricular Língua Portuguesa, salienta que a seleção do material textual representa satisfatoriamente a heterogeneidade da cultura escrita, uma vez que utiliza gêneros textuais diversificados. Segundo essa análise, a maneira como os textos são abordados concorre para a “compreensão da função estética da linguagem e se observa uma preocupação constante em associar sociedade, trabalho, escola e escrita” (Brasil, PNLD/EJA, 2011, p. 138). Mais uma vez é patente a ausência completa de indicadores do uso na modalidade oral da língua.

No que se refere ao parecer geral da coleção, O PNLD/EJA considera que há uma valorização das diferentes linguagens funcionando como um “fio condutor” em todos os componentes curriculares. O encaminhamento metodológico é pautado em uma relação dialógica entre o aluno, professor e os demais colegas, proporciona a “reflexão, a problematização e a construção coletiva do conhecimento” (id., p. 141), defende o parecerista do programa. Ainda enfatiza a questão do trabalho interdisciplinar. Há uma ênfase para o uso do Manual do Educador, considerado uma extensão do livro do aluno, com textos complementares para complementar o trabalho pedagógico do professor.

1.5.2.1. Manual do Educador: Coleção Tempo de Aprender

Conforme o Manual Geral do Educador dessa coleção, o trabalho com projetos e temas tem a ver com a expectativa de proporcionar um enfoque globalizador ao ensino, por adotar a concepção de que o objeto de estudo do ensino é a compreensão da realidade para nela interferir e transformá-la. Ainda de acordo com esse Manual, os fundamentos teórico-metodológicos estão pautados em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire e concebe que a Educação de Jovens e Adultos trata-se de um processo dialógico-discursivo baseado nas relações interpessoais dialógicas e na interatividade entre os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

O Manual apresenta um texto de apoio, considerando a ideia de que o homem necessita de um nascimento social, visto que o sujeito, entremeado pela linguagem, compreende a realidade e a constrói, a partir de sua relação interativa com o outro, o que aproxima da concepção de Paulo Freire e da situação pedagógica para esse público. Nesse

quadro, entra em cena, aliada a essa ideia freiriana, as noções de Bakhtin relacionadas à educação mostram que

“Transpondo esses pensamentos para Educação, podemos dizer que aquilo que o indivíduo traz para a situação pedagógica depende das condições de vida real que o meio social permite que ele tenha. Assim toda situação pedagógica pressupõe a compreensão do significado social de cada comportamento no conjunto das condições de existência em que ocorre” (Educação ..., IBEP, 2009b, p. 40).

Esse Manual do Educador traz outro ponto relevante na área do componente curricular Língua Portuguesa, em que apresenta uma discussão referente ao objetivo do trabalho com a língua e sua relação com o desenvolvimento das atividades, assim como, as bases conceituais que sustentam esse trabalho. Outro ponto importante desse documento é defender a ideia de que o objetivo maior do trabalho com língua é “o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos, buscamos elaborar a obra de forma a propor conteúdos e uma sequência de atividades que os levem a se reconhecerem como sujeitos, portanto construtores de sentido” (id., p. 43).

Segundo o Manual, os conteúdos selecionados presentes nas unidades estão em consonância com os indicados pelos PCNs de Língua Portuguesa, associados aos conhecimentos apreendidos como educadores, não se limitando a trabalhar apenas conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, valendo-se de estratégias que desenvolvam a interação entre os estudantes e o professor, em uma dimensão didática sociointeracionista, em que há a participação efetiva dos estudantes na construção de conhecimento.

Na apresentação das bases conceituais da coleção, sinaliza que o trabalho no componente curricular Língua Portuguesa está assentado no Letramento, com enfoque para a formação de leitores e produtores de textos, orais e escritos, aptos a interagir de forma competente nas diferentes esferas sociais e suas situações comunicativas. Para isso, pauta-se nos conceitos de Magda Soares e Ângela Kleiman, nas quais se destacam o letramento individual e o letramento social. Já em relação à Teoria dos Gêneros do Discurso, sob a ótica de que a língua é realizada por meio de discursos, e que, por sua vez, os discursos são construídos por meio de gêneros textuais, relacionando o uso de expressões da mais espontânea até uma construção mais formal, apropria-se da noção de gênero do discurso postulada por Mikhail Bakhtin. O outro conceito é preconizado por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly que orientam o uso de sequências didáticas.

Nesse contexto, no que tange ao estudo dos gêneros, assegura que nessa coleção são contemplados, entre outros aspectos: (i) as características dos enunciados (tema, forma composicional e estilo); (ii) o lugar de quem fala e para quem fala (produção e recepção); (iii) o dialogismo (a intertextualidade); (iv) a alteridade discursiva; (v) o espaço da produtividade (processo parafrástico) e o espaço da criação e deslocamento textuais (processo polissêmico). O processo parafrástico consiste na realização de paráfrases diferenciadas a partir de um texto, enquanto o processo polissêmico envolve manifestações direcionadas a originalidade e a criação, como a paródia (Educação..., IBEP, 2009b, p. 43).

Quanto aos objetivos gerais, são apresentados os seguintes itens: (a) Oralidade: escuta e produção; (b) Leitura; (c) Produção escrita; e (d) Análise linguística. Especificamente, em relação aos objetivos propostos ao trabalho com a língua oral, estão relacionados:

Quadro 23. Objetivos do trabalho pedagógico com a língua oral

1.Oralidade: escuta e produção

- a. Desenvolver a competência discursiva, ampliando os recursos expressivos e o domínio das variedades linguísticas na modalidade oral;
- b. Propiciar o conhecimento do uso da fala em situações públicas (discurso político, assembleias, reuniões, seminários, debates etc.) e nos meios de comunicação;
- c. Realizar a compreensão de texto oralmente;
- d. Reconhecer as diferenças da modalidade oral formal e informal e ser capaz de utilizá-las conforme o contexto;
- e. Produzir texto oral, considerando a especificidade da situação comunicativa.

Fonte: Educação..., IBEP, 2009b, p. 44. Adaptado.

Em seguida, após a exposição dos objetivos dos itens propostos, é apresentada a estrutura da organização do material, distribuída em quatro eixos, a partir da utilização de gêneros textuais/discursivos: (i) Eixo da leitura; (ii) Eixo da análise e da reflexão sobre a língua; (iii) Eixo da oralidade; (iv) Eixo da produção textual. No que concerne ao eixo da oralidade, o Manual ressalta que o tratamento com essa modalidade é pautado em dois aspectos essenciais na esfera do letramento e do ensino da linguagem, quais são: (a) o estudo dos gêneros orais que se compõem em textos completos, como conto folclórico, causo, adivinha, provérbio, lenda, conto acumulativo etc.; (b) as situações em que o aluno utiliza a fala em diferentes contextos comunicativos, formais ou informais, como os gêneros debate, a exposição oral orientada, o seminário, a conversação espontânea, a construção de respostas orais etc..

O Manual do Educador ressalta que o trabalho com a oralidade tem como objetivo possibilitar aos alunos uma reflexão acerca da língua oral, considerando as diversas

possibilidades de uso dessa modalidade, bem como suas particularidades. Assim, as atividades propostas têm a finalidade de proporcionar a esses alunos:

Quadro 24. Objetivos das atividades na modalidade oral propostas

1. Objetivos das atividades:

- a. Identificar e compreender algumas marcas dialetais e, a partir de uma reflexão a respeito das variantes linguísticas, identificar, respeitar e valorizar a diversidade de falares do povo brasileiro;
- b. Reconhecer algumas características das modalidades oral e escrita;
- c. Identificar marcas da oralidade em textos escritos e também em textos que não acomodam marcas de oralidade;
- d. Perceber que o discurso oral pode ser produto e uma elaboração.

Fonte: Educação..., IBEP, 2009b, p. 46. Adaptado.

Em consonância com a noção tratada por Marcuschi (2003), no que tange a relação fala e escrita em uma visão não dicotômica, mas concebida por meio de um contínuo, esse Manual assegura que será por meio de atividades de escuta, análise e produção que o trabalho pedagógico se orientará também por meio desse conceito, bem como salienta que a obra rechaça a ideia da associação de que a oralidade está para o discurso informal e a escrita para a linguagem formal. Dessa forma, as propostas de atividades estão baseadas na escuta, análise e produção: debates, exposições orais orientadas, seminários, entrevistas, dramatizações, audição de contos populares, músicas, construção de respostas orais e atividades de retextualização.

Já em relação ao Manual do Educador, específico do componente curricular Língua Portuguesa, há quatro volumes que abarcam essa obra, e para cada Manual, constam orientações organizadas em duas unidades, sendo dois capítulos para cada unidade, totalizando quatro capítulos em cada volume. Em cada capítulo, é apresentado um tema, os objetivos, além do objetivo de cada unidade, e uma tabela com os “conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e os conteúdos atitudinais”. Desse modo, selecionamos os conteúdos conceituais e os conteúdos procedimentais relacionados à modalidade oral da língua, conforme expostos na tabela seguinte:

Quadro 25. Conteúdos conceituais e Conteúdos procedimentais da Oralidade

Volume	Capítulo	Conteúdo Conceitual	Conteúdo Procedimental
1	1	Gêneros textuais: autobiografia, canção, depoimento autobiográfico.	Audição de canção; Procedimentos que favoreçam o desenvolvimento da habilidade de expressar-se oralmente e por escrito.
1	2	-	-
1	3	-	-
1	4	Estrutura do conto maravilhoso e do conto acumulativo.	Desenvolver procedimentos de apresentação oral e coletiva: roda de leitura.
2	1	Gêneros textuais: canção, conto, lenda, relato.	Apresentação reiterada de questões orais e escrita que solicitam a relação e a comparação. Procedimentos que favoreçam o desenvolvimento da habilidade de expressar-se oralmente e por escrito.
2	2	-	-
2	3	Oralidade: debate regado	-
2	4	Gramática aplica ao texto: ritmo e cadência; Produção de texto: entrevista/receita poética.	Apresentação reiterada de questões orais e escrita que solicitam a relação e a comparação; Desenvolver a habilidade de expressar-se oralmente e por escrito.
3	1	Oralidade: estudos das marcas do oral nos gêneros canção e cordel; Marcas de oralidade no falar caipira; variantes linguísticas; norma-padrão.	Procedimentos de escuta, coleta e análise de dados, por meio de pesquisa; Registro, por escrito, das respostas orais dadas pelo pesquisador; Procedimentos que favoreçam o desenvolvimento da habilidade de expressar-se oralmente e por escrito.
3	2	Oralidade: elaboração/preparação do discurso em gêneros orais para apresentação pública.	Desenvolvimento da habilidade de expressar-se oralmente e por escrito; Elaboração da linguagem oral: preparação do gênero oral seminário. Síntese oral e escrita do falante e
			ouvinte.
3	3	Estudo da trama argumentativa.	Troca de informações a respeito dos projetos e ações sociais conhecidos pelos alunos.
3	4	Tipo textual argumentativo.	Desenvolver procedimentos de apresentação oral e coletiva.
4	1	Oralidade: marcas de oralidade na entrevista. Trânsito entre o oral e o escrito no gênero entrevista. Produção de texto: Simulação de entrevista de emprego.	Reconhecer as características do gênero entrevista; Verificar as diferentes possibilidades de entrevistar, constatando que os diferentes tipos de entrevista se pautam em diferentes situações; Conhecer os elementos implicados na edição de uma entrevista para uma revista e as intenções de cada edição; Identificar a existência de marcas da oralidade em textos escritos;

			Participar de uma simulação de entrevista de emprego que envolva a produção de um roteiro de perguntas pré-elaboradas pelo entrevistador (texto escrito) e preparo para a adequação da linguagem do entrevistado em situações pessoais de entrevista de emprego (texto oral); Trocar informações e fazer análise da realidade: roda de conversa sobre condições de trabalho dos alunos e das diversas profissões identificadas na seção “Roda de conversa”; Identificação de informação: Reconhecer dados explícitos e implícitos em textos verbais e visuais, orais e escritos.
4	2	Oralidade: gênero debate regrado. Aspiralidade: Argumentação.	Desenvolver habilidades de argumentar em textos orais e escritos; Desenvolver procedimentos de apresentação oral e coletiva.
4	3	Oralidade: troca de ideias sobre a segunda parte do texto ‘Cultura capaz de civilizar a globalização’. Aspiralidade: Argumentação.	Identificar as ideias problematizadas nos textos lidos e debatê-los sob o ponto de vista do tema estudado; Trocar informações e fazer análise da realidade: roda de conversa; Reconstruir o sentido de um texto argumentativo partindo da organização das informações que nele concorrem.
4	4	Oralidade: Sarau literário.	Desenvolver procedimentos de apresentação oral e coletiva.

Fonte: Educação..., IBEP, 2009b, v. 1,2,3,4. Adaptado.

Segundo esse Manual, as propostas de atividades contidas nos volumes convocam os alunos a assumirem o papel de sujeitos da aprendizagem, em uma dinâmica que proporciona mais vida ao trabalho em sala de aula. A partir disso, no intuito de provocar o interesse do aluno pelo conhecimento e assegurar o aprendizado efetivo, foi necessário desenvolver os conteúdos de Língua Portuguesa em seus aspectos conceituais e procedimental, dentre eles:

(a) Conteúdos Conceituais referem-se aos conhecimentos formalizados, elaborados em uma dada cultura e reconhecidos cientificamente. A seleção desses conteúdos está associada a sua relevância para a resolução de situações-problema e/ou compreensão e análise de um texto, fato ou informações em geral. Esses conteúdos correspondem a “um saber”.

(b) Os Conteúdos Procedimentais referem-se ao desenvolvimento de habilidades que possibilitam ao aluno construir diversas “competências por meio da observação, seleção, comparação, identificação, análise, inferência etc.”, de várias situações e códigos, verbal e não verbal, escrito e oral. Esses conteúdos correspondem a “um saber fazer” (Educação..., 2009, p. 20).

Não se deve desconsiderar que há nessa coleção propostas de atividades relacionadas à modalidade oral da língua, mesmo que seja de forma sumária, tendo em vista a ausência de uma didática específica para orientar o professor a operacionalizar com a língua oral como objeto de ensino. A proposta de trabalho com atividades do gênero oral não está presente em todos os capítulos. E quando há a proposta, ela vem em meio a todo um conteúdo voltado especificamente para a modalidade escrita da língua. Há a mesclagem entre o oral e a escrita, tanto em leitura, quanto em produção de textos.

Importa observar nesse contexto o edital (Brasil..., Edital, 2010) publicado para seleção de livros didáticos referentes à EJA e, posteriormente apresentados pelo PNLD/EJA como habilitados para aquisição nas escolas, traz os critérios necessários para que um livro didático possa oferecer aos alunos e aos educadores conteúdos relevantes para uma aprendizagem efetiva, sobretudo, nos critérios específicos que abrangem o componente curricular de Língua Portuguesa. Há uma ênfase na coerência e adequação no aspecto teórico-metodológico entre as concepções e fundamentos teóricos que embasam os livros.

Segundo o edital, as atividades propostas no livro didático da EJA, além de contribuir na realização dos exercícios, devem estar totalmente “integradas aos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de diferentes capacidades (...)”, como também apresentar atividades que “estimulem a interação e a participação da comunidade escolar, das famílias e da população em geral (...)” (p.34). Ainda salienta que as propostas de atividades do livro do aluno devem ser “o menor número possível, restritas apenas as que o autor considere fundamentais e que estimulem o estudo pelo educando de forma autônoma” (p.35), delegando, então, ao Manual do Educador todas as atividades que, com caráter de sugestões, “valorizem o papel do educador como colaborador do programa a ser desenvolvido em sala e como mediador entre o aluno”. Nessa ótica, o aluno ficará sempre a depender do seu educador para que proporcione essa ou aquela atividade complementar. Não se sabe também como mensurar esse quantitativo de atividades mencionado no edital, haja vista surgir uma contradição ou mesmo um descompasso no sentido de que o aluno passaria a ter mais autonomia favorecendo no quadro dessas atividades.

No que tange aos critérios eliminatórios do componente curricular específico de Língua Portuguesa, o documento ressalta que é função do ensino de língua materna aprofundar o processo de inclusão qualificada “do aluno na cultura escrita” e, logo em seguida, especifica, em destaque, como:

“aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
desenvolvendo as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por
esses novos níveis e tipos de letramento;
ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da
língua e da linguagem;
desenvolvendo as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais
e/ou públicos da linguagem oral” (Brasil...Edital, 2010, p. 57).

Esse critério enfatiza, em primeira instância, o ensino da modalidade escrita, e, por fim, o desenvolvimento das competências e habilidades no uso formal da língua na esfera pública. É patente, ainda, a importância dada à modalidade escrita da língua. O documento retoma a necessidade de se elaborar um livro didático que contemple a trajetória do aluno rumo à autonomia relativa nos estudos, proporcionando a este o domínio da escrita e da oralidade suficiente para as demandas primordiais no âmbito do trabalho e no exercício da cidadania. Assim, pautando-se nas demandas de comunicação e/ou conhecimentos linguísticos relacionadas nas observações acerca do ensino de língua materna acima destacado, bem como as orientações explanadas nas diretrizes e parâmetros curriculares oficiais, o edital define que o ensino de Língua Portuguesa deve organizar-se de modo a garantir ao aluno:

Quadro 26. O Ensino de Língua Portuguesa, segundo o Edital PNLD

- | |
|---|
| 1. o <i>desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita</i> , especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar; |
| 2. o <i>pleno acesso ao mundo da escrita</i> e, portanto: <ul style="list-style-type: none">a. a <i>proficiência em leitura e escrita</i>, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;b. a <i>fruição estética</i> e a <i>apreciação crítica</i> da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;c. o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na <i>compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal</i>, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;d. o <i>domínio das normas urbanas de prestígio</i>, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;e. a <i>práticas de análise e reflexão sobre a língua</i>, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. |

Fonte: Brasil. MEC/FNDE, Secad, PNLD/EJA, Edital, 2010, p. 58

Segundo o texto de apresentação do componente curricular de Língua portuguesa, propõe-se o desenvolvimento da linguagem oral, em um primeiro momento, e o pleno acesso ao mundo da escrita, de forma mais específica, diferentemente de uma proposta de igualdade entre as duas modalidades, fato que ficou atrelado o uso da língua escrita formal ao também

uso da língua oral formal, conforme se observa no quadro acima. De um modo geral, a modalidade oral da língua é tratada como uma extensão da modalidade escrita.

Já o tratamento dos critérios relativos ao trabalho com a oralidade, especificamente, parte do princípio de que o aluno já chega à escola “dominado satisfatoriamente”, no que se refere às demandas do seu convívio imediato, entendendo que isso serve para a interação educador/aluno e para o processo de ensino e aprendizagem. A partir disso, o aluno não apenas “desvendará o funcionamento da língua escrita como entenderá o domínio da fala para novas situações e contextos” (p. 59), segundo observa o texto do documento, ainda aponta no que tange a propostas escolares como as exposições orais e os seminários. Desse modo, elenca os critérios que o LDP deve corresponder, como:

- “a) recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- b) valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
- c) propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco” (Brasil..., Edital, 2010, p. 59).

Apesar de haver uma proposta voltada para a modalidade oral da língua, ainda assim se percebe um tratamento bastante incipiente ao se considerar a língua oral como um objeto de ensino tal qual ocorre com a língua escrita. Importa observar na nossa análise das atividades nos livros didáticos autorizados e sugeridos pelo PNLD se estão coerentes com a proposta do edital, mesmo identificando que não há uma particularidade no tratamento da língua oral específica apresentada no edital para tanto.

1.6. Técnica de Coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a pesquisa de campo (entrevista) e a observação não participante. Marconi & Lakatos (2011, p. 107) ressaltam que as técnicas de coletas de dados “são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos”. Trata-se, então, da parte prática do conteúdo coletado e analisado.

Segundo Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos, sobretudo, de livros, artigos científicos, dissertações e teses. Assim, a pesquisa bibliográfica para esse estudo se deu durante todo o percurso da pesquisa, com fins

de fundamentá-la tanto teórico como metodologicamente acerca do tratamento da língua oral como objeto de estudo nas propostas de atividades do LDP EJA.

Já a pesquisa documental, conforme Gil (1999), possui uma extensa semelhança com a pesquisa bibliográfica, diferenciando-se, então, na natureza das fontes. Nessa categoria, pode-se elencar documentos conservados em arquivos de órgãos públicos, bem como de instituições privadas. Ainda segundo esse autor, há uma série de vantagens nesse tipo de pesquisa, visto que são documentos que constituem fonte rica e estável de dados. Assim, buscou-se no desenvolver desse estudo fontes de documentos oficiais, elaborados pelo Estado, que são utilizados como parâmetros para as práticas em sala de aula, bem como para a indicação e critérios de publicação de obras didáticas.

Nesse quadro, como procedimento para a coleta de dados no livro didático, utilizamos a Análise de Conteúdo cuja especificidade é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 2006, p. 98). Considera-se um conjunto de técnicas de análise de comunicação, com objetivos a superar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados, realizando inferências de conhecimentos relacionados às condições de produção, conforme defende Bardin (2011).

Nessa pesquisa, nosso foco recai justamente no conteúdo manifesto, o qual implica um estudo minucioso do conteúdo, para, então, revelar o conteúdo oculto por meio de interpretações. Para Bauer e Gaskell (2014), as produções textuais escritas são as mais tradicionais na análise de conteúdo, podendo ser manipuladas pelo pesquisador na busca por respostas às questões da pesquisa. Flick (2009, p.291) também postula que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

Para que, assim, possa verificar se o LDP, como um apoio didático e pedagógico, favorece a promoção no exercício pleno nas incursões das práticas comunicativas orais pelos sujeitos, tanto na escola quanto no meio social, com suas competências comunicativa e argumentativa desenvolvidas.

1.6.1. A pesquisa de campo

Após o levantamento da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, teve início a pesquisa de campo realizada em três escolas da rede estadual de Pernambuco e duas da rede municipal de Recife, na abordagem de professores da EJA, para coletar dados por meio de

entrevista semiestruturada, em um primeiro momento, e uso da técnica de observação não participante, em um segundo momento. Para Gonsalves (2001, p. 67),

“A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]”.

Para definir as escolas participantes, em um primeiro momento, foi utilizada a amostra probabilística ou aleatória do tipo simples (Levin, 1987), em que usou-se o sorteio de escolas localizadas na região centro e sul de Recife. Foram selecionadas as escolas, sendo nove da rede estadual, de maior acesso de localização para a pesquisadora, e seis da rede municipal. Em seguida, foi verificado se escolas ofereciam, de fato, a EJA 2º segmento. Houve a necessidade, ainda, no processo de busca de escolas, contar com uma amostra não probabilística ou não aleatória, conhecida por ser um método *ad-hoc*, de natureza pragmática ou intuitiva, que é extensivamente utilizado, pois proporciona um estudo mais rápido e com custos menores.

Para selecionar as escolas, essa segunda possibilidade de amostra possibilitou excluir as escolas que não correspondiam à proposta da pesquisa ou mesmo que não havia professor ou o professor estava ausente. Assim, foram utilizados critérios definidos pelo pesquisador, observando a sua experiência e/ou os objetivos do estudo (Mattar, 1999; Kidder, 1987), subdividida no tipo por conveniência, quando a amostra é constituída por sujeitos que estão ao alcance do pesquisador e dispostos a responder a entrevista. Também conhecida como intencional, quando a amostra é selecionada intencionalmente pelo pesquisador (Marconi & Lakatos, 1996; Oliveira, 1997).

Assim, dentre as escolas sorteadas no primeiro momento da amostra, a definição das escolas que poderiam participar da pesquisa foi realizada mediante critérios estabelecidos pela pesquisadora, tais como: escolas que ofertam a modalidade EJA no segmento, que corresponde ao Ensino fundamental II; professor ministrante da disciplina de Língua Portuguesa tivesse licenciatura em Letras, ou seja, formado especificamente para o ensino da língua materna.

1.6.1.1. As Escolas participantes

A opção por pesquisar em Recife, capital do estado de Pernambuco, se deve pelo fato de a pesquisadora residir e trabalhar nesta cidade, procurando conciliar pesquisa e trabalho,

bem como trabalhar na Secretaria de Educação do Estado e observar que o tratamento dado por meio de políticas públicas voltadas para a modalidade de ensino da EJA é recente, com uma gerência instalada nas acomodações da própria secretaria para esse fim. É intrigante o fato dessa modalidade ainda não fazer parte do processo de avaliação de larga escala que mensura o desempenho dos alunos em relação a Língua Portuguesa e Matemática.

Importa observar, também, nesse contexto, que Recife é uma das cidades mais desenvolvidas do Nordeste brasileiro, superando em alguns pontos, o PIB (Produto interno Bruto)¹⁹, com 2,7%, em relação a todas as regiões do Brasil, no desempenho da economia na indústria e serviços, sobretudo na região metropolitana de Recife. Pode inferir, com isso, que se há uma oferta de serviços qualificados nas indústrias, então, haverá a cobrança de indivíduos capacitados e com competências não só profissionais em relação a sua área de atuação, mas também comunicativa, incluindo a expressividade oral. Nesse cenário, espera-se que as escolas e professores estejam trabalhando em uma perspectiva teórico-metodológica que proporcionem a esse público que procura a modalidade da EJA um ensino que desenvolva suas habilidades e capacidades de se colocar no mundo como sujeitos enunciativos ativos.

Nesse contexto, a seleção das escolas foi realizada por se situarem na cidade de Recife, Pernambuco, tanto as escolas da rede estadual, como as escolas da rede municipal, localizadas em diversos bairros, que fosse de fácil acesso. Primeiramente, foram selecionadas nove escolas da rede estadual e seis escolas da rede municipal. Destas, após visitas, foi verificado que os docentes de algumas escolas eram faltosos ou estavam afastados por motivos de saúde ou pessoal, impossibilitando, então, o contato para uma possível entrevista.

Com isso, após exaustivas visitas nas escolas que os professores estavam ativos, pois chegavam atrasados, com isso, impossibilitando concessão da entrevista ou mesmo alguns não disponibilizaram tempo, decorrendo, então, várias idas e vindas nas possíveis escolas com professores disponíveis, até formalizar a realização da entrevista com os docentes. Então, culminou no total de quatro escolas da rede estadual e três escolas da rede municipal que seus docentes se disponibilizaram para conceder a entrevista.

O estado de Pernambuco está localizado na região Nordeste do Brasil, cuja capital denominada de Recife²⁰, desde os anos de 1535, em uma região litorânea, é conhecida como a cidade do carnaval multicultural por reunir vários ritmos como o frevo, o maracatu, o

¹⁹ Fonte: Economia. Diário de Pernambuco. 12 dez 2014. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/economia/2014/12/12/internas_economia,548760/na-contramao-do-pais-pernambuco-segue-rumo-ao-crescimento-de-3.shtml

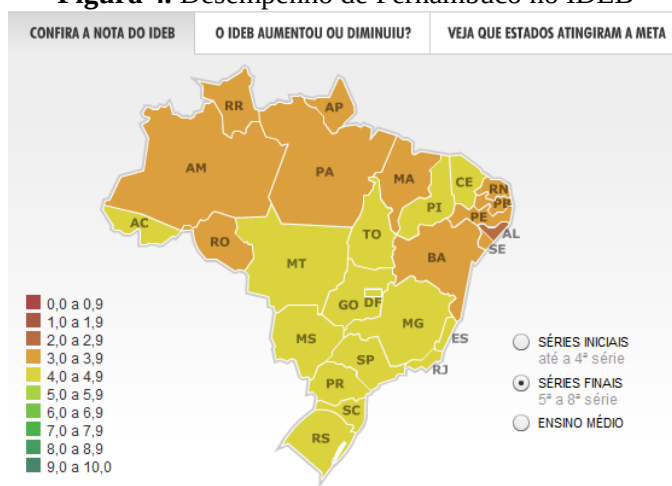
²⁰ Fonte: <http://www.recifepernambuco.com.br/>

caboclinho, a ciranda, o pastoril profano, o samba, o *manguebeat*, o afoxé etc. Somado a isso, Recife possui o segundo maior polo médico do Brasil. Possui um conjunto arquitetônico que remonta a época do jugo dos holandeses e dos portugueses situado na parte antiga da cidade.

Já em relação à educação, o estado não ocupa uma posição confortável, tendo em vista as notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que realiza avaliações de larga escala para mostrar resultados e definir metas para a educação em implementação de políticas públicas. Sabe-se que a EJA é uma modalidade de ensino que ainda não foi contemplada para se submeter a esse tipo de avaliação. Contudo, vale ressaltar a preocupação no que tange a pífia colocação do estado de Pernambuco, em relação a outros estados e regiões do Brasil. Se para a modalidade da Educação Básica e Regular, a situação é preocupante, fica ao acaso o resultado de uma avaliação de desempenho para os alunos da EJA. É interessante ilustrar o resultado do IDEB, no caso, uma ilustração do ano 2011, não está distante do ano de 2013, média entre 3,0 a 3,9 para o Ensino Fundamental II, anos finais.

Não há interesse aqui nessa pesquisa de questionar a escola que demonstra resultados positivos ou negativos quanto a metas de desenvolvimento de desempenhos exigidas no IDEB, mas entender como os professores desenvolvem as atividades que estão propostas na modalidade oral da língua no livro didático e se essas atividades são eficientes em termos teórico-metodológicos para desenvolver as capacidades comunicativas orais do aluno.

Figura 4. Desempenho de Pernambuco no IDEB



Fonte: www.educacao.uol.com.br

A preocupação com a pesquisa na modalidade da EJA se intensifica na medida em que o Ensino Fundamental pouco tem avançado nas metas do IDEB, apesar de oferecer uma carga horária mais extensiva, com 800 horas ao ano, durante quatro anos letivos, para desenvolver atividades e trabalhar conhecimento, enquanto na modalidade da EJA, segundo

segmento, a carga horária²¹ é mais limitada, com quatro semestres, de 1.600 horas no total, e a oferta se dá no turno da noite, em que a hora/aula é menor. Presume-se que esse fator possa implicar de alguma forma no processo de ensino e aprendizagem, visto que as escolas que possuem a modalidade de tempo integral ocupam as melhores posições em termos de desempenho dos alunos. Para uma melhor visualização da região onde se localizam as escolas que foram protagonistas na pesquisa, pode-se observar no mapa abaixo.

Figura 5. Mapa de Pernambuco



Fonte: www.portaisgoverno.pe.gov.br

Figura 6. Mapa da Região Metropolitana de Recife



Fonte: www.almanaque.abril.com.br

Em relação às escolas estaduais da rede pública localizadas na cidade de Recife que oferecem o ensino EJA como modalidade de ensino, 2º segmento, são no total de 40 escolas. Já as escolas municipais do município de Recife são cerca de 140 escolas que ofertam o ensino de EJA a partir do 1º segmento, que corresponde a Alfabetização e Ensino Fundamental, anos iniciais, bem como o 2º segmento, que corresponde ao Ensino Fundamental, anos finais. Dessas, algumas só oferecem o EJA 1º segmento.

²¹ Fonte: Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. 15 jun. 2010. Disponível: www.portal.mec.gov.br

As escolas participantes da pesquisa são de pequeno a médio porte, com a modalidade EJA funcionando no turno da noite, devido a sua clientela ser eminentemente composta por trabalhadores de várias áreas de atuação, como: pedreiros, comércio informal, empregadas domésticas, entregador de água e de gás, empacotador, estoquista de mercado dentre outras funções. Há ainda aqueles estudantes que retardaram as séries devido a inúmeras repetências de ano.

Para manter a lisura e confiabilidade em relação a identidade dos sujeitos envolvidos, ficou estabelecido por meio do termo de consentimento livre e esclarecido assinado durante a execução dessa pesquisa, que nem as escolas nem os sujeitos seriam divulgados, a fim de não passarem por algum constrangimento. Apenas ilustramos que as escolas estão localizadas nos seguintes bairros: Boa Vista, Boa Viagem, Ilha do Leite e Santo Amaro.

1.6.1.2. A Entrevista e os sujeitos envolvidos

A partir da disponibilidade ofertada pelas docentes nas escolas, foi possível selecionar as escolas, bem como as professoras que se propuseram a conceder a entrevista. Assim, após receber o convite, a entrevista foi agendada com cada docente, em dias e horários previamente estabelecidos, na própria escola, especificamente, na sala de professores e biblioteca, pois cada professora demonstrava uma necessidade diferente em relação a sua disponibilidade. Diante do entrevistado, foram apresentados os objetivos e a natureza da entrevista, conforme orienta Tuckman ([1994]2005, p. 350). No dia aprazado, foram retomados os objetivos e a natureza da entrevista, deixando o entrevistado à vontade. Foi solicitado autorização para realizar a gravação da entrevista. Duas professoras se recusaram a gravar e alegaram que não iriam responder a entrevista, limitando-se a responder por meio de questionário, alegando falta de tempo disponível para ceder a pesquisadora. Nesse caso, as docentes ficaram com o roteiro das questões para responder à vontade, de acordo com sua disponibilidade, bem como o local, e entregaram após reiteradas tentativas de contato. A entrevista realizada foi do tipo semiestruturada, com questões fechadas e abertas.

Segundo Selltiz et. al (1987) a entrevista semiestruturada é um instrumento adequado para a obtenção de informações mais complexas e a exteriorização de sentimentos subjacentes, possibilitando a verificação da validade das descrições e a facilidade do desenvolvimento de uma atmosfera capaz de permitir aos sujeitos interrogados a expressão de sentimentos ou comportamentos geralmente desaprovados, flexibilizando, dessa forma, as relações nos encaminhamentos das questões junto aos sujeitos.

Na concepção de Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada apresenta como característica questionamentos básicos respaldados em teorias e hipóteses relacionados ao tema da pesquisa. O foco fundamental deve ser colocado pelo pesquisador/entrevistador, posto que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do investigador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 156).

Conforme Manzini (1990/1991, p.154), a entrevista semiestruturada possui ênfase em um assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões pertinentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Na visão desse autor, entrevista com esse caráter pode fazer emanar informações de forma mais livre e as respostas não estão reguladas a uma padronização de alternativas. Para complementar, a aplicação de questionários como técnica de coleta de dados vem “a organizar, a normalizar e a controlar os dados” (Fortin, Grenier, & Nadeau, 2009, p. 249) fornecidos durante a entrevista.

Em relação aos tipos de questões formuladas, foi utilizada a classificação proposta nos estudos de Marconi & Lakatos (1996); Mattar (1996), que classificam as perguntas como: abertas, fechadas (dicotômicas), fechadas (tricotômicas) ou de múltipla escolha. As questões abertas, o entrevistado responde de modo subjetivo, com suas próprias palavras. Segundo Mattar (1996), as vantagens para esse tipo de pergunta podem ser: coleta uma quantidade maior de dados, não sofrem influências por respostas pré-determinadas e são de fácil elaboração. No entanto, são consideradas de difícil tabulação.

Já na pergunta fechada dicotômica, o sujeito faz sua escolha de resposta em um conjunto de duas opções, podendo ser **sim** ou **não**. Na ótica de Mattar (1996), esse tipo de questão tem como algumas vantagens o seu rápido preenchimento, fácil tabulação e análise dos dados, e como desvantagens, pode haver a ocorrência de erros sistemáticos, caso o entrevistado discorde das duas opções de respostas, resultando em responder qualquer uma sem ser a sua opção ou mesmo decidir por não responder. Segundo Marconi & Lakatos (1996), as perguntas fechadas tricotômicas, cujas opções 1.Sim ; 2.Não; 3.Não sei possuem as mesmas vantagens das perguntas dicotômicas, sendo a diferença a terceira opção.

No caso das perguntas de múltipla escolha são caracterizadas pelas diversas opções de respostas, devendo informar se é para escolher uma resposta ou mais. Podem ainda estar em forma de escala, para o entrevistado apontar o seu grau de aceitação ou satisfação acerca

de um assunto (Mattar, 1996). Na elaboração da entrevista, foram utilizadas questões abertas e questões dicotômicas.

Assim sendo, os sujeitos a quem foram propostas as questões da entrevista são professores de Língua Portuguesa, do segundo segmento da EJA, lotados em escolas públicas da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco e do município de Recife, em Pernambuco. As entrevistas foram aplicadas entre os anos de 2013 e 2014, dependendo da disponibilidade do professor. As entrevistas de caráter semiestruturado foram conduzidas por meio de roteiro (Apêndice II). A maioria das entrevistas foi gravada com o consentimento do entrevistado, transcritas e posteriormente analisadas. Segundo Schraiber (1995), a utilização de gravador durante as entrevistas é indicado para que proporcione uma amplitude no poder de registro e captação de recursos de comunicação de alta relevância, como pausa de reflexão, de dúvidas, entonação de voz, elevando a compreensão das respostas. Em consonância, Patton (1990) e Rojas (1999) defendem que o uso do gravador conserva o material original e eleva a precisão dos dados coletados. O registro de palavras, expressões, digressões, silêncios, vacilações, alterações no tom de voz, a atenção mais velada ao entrevistado é um respaldo logístico que possibilita ao entrevistador um reolhar constante no momento da interpretação e discussão dos dados.

Em relação a transcrição das entrevistas gravadas, foram utilizadas as normas para entrevista gravada de Preti (2006), conforme quadro abaixo:

Quadro 27. Normas para Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se o acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas retêm moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco...Central...certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na[casa da sua irmã B. [sexta-feira? C. fizeram [lá... B. [cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: *tá?* Você está brava?).
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh::: ... (alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

Fonte: Preti (2006, p. 17-18). Adaptado.

Em relação aos sujeitos envolvidos na entrevista, são professoras que ministram a disciplina de Língua Portuguesa na modalidade de ensino da EJA, que foram identificadas por uma numeração, dado a certificação do sigilo dos sujeitos. Lembrando que para se realizar uma entrevista, faz-se necessário levar em consideração: a pergunta de partida e os objetivos a responder; conhecimento amplo do contexto da pesquisa; o planejamento do guião da entrevista; noção das especificidades do sujeito e da sua escolha como fonte de dados empíricos para a pesquisa; e a análise criteriosa do material coletado no decorrer da entrevista.

Outro fator que merece destaque é o momento da análise das entrevistas, uma vez que requer cuidados com a elaboração de categorias, a realização, a transcrição, e, sobretudo, com a análise do conteúdo semântico, conforme Bardin (2011). Vale ressaltar que a questão da subjetividade, componente peculiar na relação dialógica entre os sujeitos, não deve ser descartada, mas sim, "deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo" (Romanelli, 1998, p. 128).

Desse modo, como já sinalizado, a escolha do tipo de entrevista foi a semiestruturada, elaborada previamente, por meio de um guião (Apêndice I), de modo a possibilitar o levantamento e a análise das respostas relacionadas às mesmas questões. O guião da entrevista foi dividido em oito dimensões, com seus respectivos objetivos para haver uma orientação desse processo da coleta dos dados. A partir disso, foram entrevistadas cinco professoras da rede pública estadual de ensino da cidade de Recife, e quatro da rede municipal de Recife, estado de Pernambuco/Brasil. Todas as entrevistadas assinaram o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (Apêndice III), comprovando a sua participação na cessão dos dados para a pesquisa, com a chancela da direção de cada escola. Com agendamento prévio para cada docente, de acordo com a disponibilidade de horário, o início da entrevista se deu com a caracterização das professoras.

Quadro 28. Caracterização das professoras entrevistadas

Entrevistadas e duração da entrevista	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Unidade escolar	Tempo de docência	Tempo na EJA
Professora 01 - 1h02min.-	Letras	Linguística Aplicada ao Ensino de LP	Estado	20 anos	2 anos
Professora 02 - 23min.20s-	Letras	Avaliação em ensino e aprendizagem em LP	Estado	7 anos	4 anos
Professora 03 - 20min.39s-	Letras	Letras	Estado	30 anos	3 anos
Professora 04 - 27min.09s-	Letras	Educação Especial	Estado	25 anos	4 anos
Professora 05 - 40 dias -	Letras	Língua Portuguesa	Estado	29 anos	10 anos
Professora 06 - 25min.-	Letras	História das Artes	Estado	26 anos	10 anos
Professora 07 - 34min.56s-	Letras	Literatura Brasileira	Município	14 anos	14 anos
Professora 08 - 25min.20s-	Letras	Língua Portuguesa	Município	17 anos	3 anos
Professora 09 - 21min.15s-	Letras	Literatura Brasileira	Município	15 anos	7 anos
Professora 10 - 16min.38s-	Letras	Psicopedagogia Institucional	Município	13 anos	13 anos

Fonte: Autora da Pesquisa, 2014.

É de suma importância o levantamento acerca da descrição de quem são esses sujeitos que lidam com o público estudantil da EJA, segundo segmento, em sala de aula, como: formação acadêmica, qualificações, tempo de docência, sobretudo na modalidade de ensino da EJA. Cada qual com sua idiossincrasia, concepções e modos de trabalhos pedagógicos referentes ao contexto de trabalho, acredita-se até então.

Nesse prisma, todas possuem formação acadêmica no curso de Letras, com qualificação em pós-graduação *latu sensu* de modo diversificado, nem sempre voltada para a área de linguagens, sobretudo na modalidade oral da língua. Apenas a professora 01 possui atualização em Linguística aplicada, que pressupõe uma noção atual do tratamento das linguagens. Já as professoras 03, 05 e 08 possuem atualização profissional em Língua Portuguesa, o que se espera um conhecimento mais contemporâneo do uso da língua em suas modalidades de enunciação.

Outro fator considerável é o tempo de docência, pois nesse espaço temporal há uma quebra de paradigma em relação ao trabalho com a linguagem em sala de aula, com o estabelecimento da nova perspectiva sociointeracionista e interessa-nos entender se esses professores se desvincularam dessa velha forma de ensinar e assumiram a nova forma de enunciação, de concepção de sujeito, do saber dizer nos contextos sociais, conforme

demonstram os documentos oficiais, os PCNs, que datam de sua publicação a partir de 1998 e chegada efetiva nas escolas, a partir do ano 2006. Também, deve-se considerar que a EJA, muitas vezes, é considerada como uma opção para o professor que possui mais de um vínculo, pois isso sobrecarrega em termos de horas-aula, facilitando e completando sua carga-horária com a EJA, uma vez que nessa modalidade não há a mesma exigência que a modalidade da educação regular. Quanto ao tempo de docência na EJA, percebe-se que algumas professoras optaram por um final de carreira lecionando nessa modalidade, até por uma questão de mais comodidade, como a característica desse público ser mais disciplinada e atenta às propostas das disciplinas.

Para tanto, interessa-nos saber como pensam e agem os professores em relação à modalidade oral da língua como objeto de estudo, uma vez que são eles os mediadores entre o livro didático e o aluno, por meio de uma didática assentada em uma perspectiva teórico-metodológica.

1.6.1.3. A tabulação dos dados

Os dados foram coletados em duas etapas: na primeira, houve a coleta do *corpus* para, em seguida, realizar a definição das categorias das atividades nas modalidades oral e escrita da língua; em um segundo momento, se deu a realização de todas as entrevistas para coletar os dados. Em relação a essa última coleta, antes mesmo de promover a análise, foi necessário realizar a verificação dos dados, a codificação e a tabulação das respostas do tipo fechada. De acordo com Mattar (1996), a verificação se ocupa em analisar se todas as perguntas foram respondidas, se as respostas estão escritas de forma legível e de modo compreensível. Se houver algum problema dessa natureza, o pesquisador poderá retornar ao respondente para elucidar alguma resposta. Em nossa pesquisa, duas professoras optaram por responder as questões como um questionário. Houve resposta que foi respondida e não houve retorno, após uma tentativa de contato com a professora.

A fase seguinte é a codificação, em que são classificados os dados, alinhando-os sob certas categorias, transformando-os em código, número ou letra, podendo ser tabelados, de modo que cada um desses símbolos seja conferido um significado (Oliveira, 1997). É importante assinalar que a codificação proporciona a transmutação do que é qualitativo em quantitativo, ressalta Mattar (1996).

Já a tabulação, por sua vez, os dados coletados são disponibilizados em tabelas, quadros, gráficos, figuras, de modo organizado, com a finalidade de possibilitar a

compreensão do pesquisador e, por sequência, análise e interpretação. A tabulação é categorizada em mista e cruzada (Marconi & Lakatos, 1996). Para tanto, é utilizada técnica de análise estatística, podendo a tabulação ser realizada manualmente, mecânica, eletrônica ou parcialmente de modo manual ou eletrônico (Mattar, 1996). Nessa pesquisa, foi realizada a tabulação eletrônica, em que para cada questão tabulada foi gerada uma tabela no programa Excel® para inserção dos dados nas colunas expostas para cada opção de resposta da questão fechada para a entrevista e o questionário; e dados do *corpus* coletado por meio das categorias definidas. Em seguida, para esses dados foram inseridos em gráficos com formas de **Coluna** e de **Pizza**, denominações do programa eletrônico, para, então, promover a análise dos resultados.

1.6.1.4. A Observação Não Participante

A observação pode ser uma solução para a pesquisa de fenômenos complexos e institucionalizados, sobretudo quando a finalidade do estudo é realizar análises descritivas e exploratórias. Conforme Tjora (2006), a entrevista e a observação são consideradas técnicas interativas, uma vez que a entrevista leva o pesquisador para a observação, ao mesmo que as observações podem suscitar aprofundamentos fundamentais para as entrevistas. Um primeiro momento da observação dessa pesquisa se iniciou durante as entrevistas para entender os gestos, as entonação de voz, as pausas, as dúvidas das docentes entrevistadas.

Após reiterados convites formulados para as docentes entrevistadas para conceder o acesso em sala de aula, com a finalidade de coletar dados, utilizando a técnica de observação não participante, durante uma aula que envolvesse a língua falada como objeto de ensino, apenas três docentes, do total de dez entrevistadas, concordaram em participar da coleta de dados para essa pesquisa. Conforme já previamente combinado, a professora preparou uma aula de modo que a pauta pudesse enfocar eminentemente a língua oral como objeto de ensino. Para não interferir na conduta e, possivelmente, na realidade do ambiente e naturalidade da professora, informamos que apenas os alunos seriam observados em como eles adeririam a didática do trabalho com a língua oral, para que a docente não se sentisse observada, e sim, apenas os alunos.

Assim, na observação não participante, conforme Gil (1999), os sujeitos não sabem que estão sendo observados efetivamente no parâmetros dos objetivos definidos para esse fim, e o observador não se encontra diretamente envolvido na realidade dos fatos observados, nem interage com o objeto da pesquisa. Nessa modalidade de observação, o pesquisador capta a

realidade tal como ocorre. A observação, segundo Minayo (2001, p. 63), “é feita sobre tudo aquilo que não é dito mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente”, constituindo uma visão acerca do que não foi efetivamente externado pelos sujeitos pesquisados. Um dos objetivos é registrar e acumular informações, além de proporcionar uma interação pessoal e próxima do pesquisador com o objeto estudado (Marconi & Lakatos, 2011).

Desse modo, nessa pesquisa, foi realizado o tipo de observação não participante, conforme esses autores, em que o pesquisador apenas observa o fenômeno, sem participação “efetiva ou envolvimento”, apenas atuando como espectador em uma “comunidade, grupo ou realidade estudada”, engendrado em um procedimento sistemático, Marconi & Lakatos (2011, p. 278). Sobre como registrar as observações, durante o percurso investigado, foram registrados dados visíveis que interessavam a pesquisa. Ludke; André (1986) concentram-se no registro escrito, por considerar o mais frequentemente utilizado, destacando regras gerais utilizadas. As anotações foram realizadas em forma de registro cursivo contínuo, palavras-chave e códigos que foram transcritos posteriormente (Danna; Matos, 2006).

Com isso, o observador pode se valer dos conhecimentos e experiências pessoais como acessório no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação possibilita também que o observador se aproxime da concepção dos sujeitos, bem como se desvela ser de extremo benefício na descoberta de dimensões novas de um problema. Ainda, a observação possibilita a coleta de dados em situações em que há a impossibilidade de instaurar outros modos de levantamento ou outros modos de interação.

1.7. Técnica de Análise e Interpretação dos Dados

Para a análise e interpretação dos dados coletados, de um lado, o objeto de estudo, as atividades na modalidade oral da língua do livro didático de Língua Portuguesa – Coleção Viver, Aprender e Coleção Tempo e Aprender, e, do outro, as entrevistas semiestruturadas e a observação, recorreremos à análise de conteúdo, por considerar aqui que, sob esse enfoque, haverá um considerável estudo pormenorizado dos conteúdos de reordenação e reestruturação que favoreça uma interpretação em resposta às questões dessa pesquisa.

Nesse sentido, Laville e Dionne (1999, p.214) ressaltam que “empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais” é o ponto essencial para

a análise do conteúdo, visto que “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

Considerando que a análise de conteúdo é uma técnica que trabalha os dados coletados, visando à identificação do que está sendo proferido em relação a um determinado tema, Vergara (2005) aponta que é necessária a descodificação do que está sendo comunicado. Para a descodificação dos documentos, o pesquisador poderá se apropriar de vários procedimentos, buscando identificar o mais conveniente para o material a ser analisado, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações (Chizzotti, 2006, p. 98).

Sabe-se que o processo de análise de dados envolve diversas etapas para obter significação aos dados coletados, não que seja considerado algo rígido ou forma padrão, até porque na elaboração de uma análise de conteúdo, é improvável delimitar um número exato de etapas devido à complexidade do objeto em seu processo de reordenação e compreensão. No entanto, a análise de conteúdo, sob a ótica de Bardin (2011, p.121), aponta uma técnica organizada em três etapas:

- 1) A pré-análise: essa é a fase em que se organiza o material que será analisado, com vistas a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Isso significa a organização efetiva através de quatro etapas: (i) leitura flutuante – estabelece o contato com os documentos da coleta de dados, para conhecimento do texto; (ii) escolha dos documentos – demarca-se o que será analisado, definido como *corpus* da investigação; (iii) formulação das hipóteses e dos objetivos; (iv) referenciação dos índices e elaboração dos indicadores – correspondem a determinação de indicadores através de recortes de texto nos documentos de análise, pois “Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de **recorte do texto** em unidades comparáveis de **categorização** para análise temática e de modalidade de **codificação** para registro dos dados” (Bardin, 2011, p.126. grifos da autora).
- 2) A exploração do material: essa é a fase da descrição analítica em que se constitui prioritariamente na definição de categorias, como sistemas de codificação, classificação e categorização, as quais são consideradas etapas essenciais, pois poderá viabilizar a uma riqueza de interpretações e inferências perante o *corpus*.
- 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: essa é considerada a fase da análise propriamente dita. Para tanto, ocorre uma síntese e o destaque das informações para a análise, resultando na culminância das interpretações inferenciais.

Esse é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2011). Ainda em relação às fases de análise de conteúdo, podemos ilustrar outras fases semelhantes a esse estudo, apenas com algumas especificidades diferenciais que não vêm alterar o processo, como as fases apresentadas por Laville & Dionne (1999), no processo de análise de conteúdo, cujas etapas são,

- 1) O Recorte de Conteúdos: a análise dos conteúdos coletados e organizados é submetida em um primeiro momento pela etapa do recorte, em que os relatos são decompostos para, em seguida, serem recompostos para, assim, melhor expressar sua significação. Então, “Os elementos assim recortados vão constituir as unidades de análise, ditas também unidades de classificação ou de registro” (p.216). As unidades se constituem em fragmentos do discurso manifesto, como palavras, expressões, frases ou ideais relacionadas a temas recortados.
- 2) A definição das categorias analíticas: os componentes de conteúdos agrupados por relação de sentido ficarão organizados de acordo com as categorias analíticas, sendo da seguinte forma: (i) Modelo aberto – as categorias não são fixas no início, porém tomam forma no decorrer da análise; (ii) Modelo fechado – as categorias são definidas *a priori* e são baseadas em um ponto de vista teórico, para, posteriormente ser submetido à prova da realidade; (iii) Modelo misto – mesmo sendo selecionadas no início, o pesquisador poderá modificar as categorias em função do que a análise conduzir (p.219).

Nessa sequência, a categorização final das unidades de análise reporta-se a uma análise que reconsidera a alocação dos conteúdos e sua categorização a partir de um processo interativo com características da maneira peculiar a pesquisa qualitativa. Esse processo comporta uma análise mais profunda dos recortes, baseado em critérios discutidos e incorporados. Com isso, “Trata-se de considerar uma a uma as unidades à luz dos critérios gerais de análise, para escolher a categoria que convém melhor a cada uma” (Laville & Dionne, 1999, p. 223).

Sob a ótica de Triviños (1987, p. 162. grifos do autor) cabe ressaltar a importância de o pesquisador em não se deter apenas no conteúdo manifesto do material selecionado. Nesse quadro, “ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o **conteúdo latente** que eles possuem”.

Contudo, por mais que se respeitem determinadas “regras” e que se destaquem as diferentes fases e etapas na aplicação, a análise de conteúdo não deve ser considerada e

trabalhada como modelo exato e rígido. Notadamente, Bardin (2011) rejeita esta noção de rigidez e de completude, deixando evidente que a sua proposta da análise de conteúdo assume uma perspectiva de oscilação focada entre dois polos pertinentes a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Nesse quadro, a técnica possui o propósito de ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, porém sem a rigidez inválida, que não condiz mais com tempos atuais.

Portanto, entendemos para a análise dos dados dessa pesquisa, que a técnica de análise de conteúdo possibilita assinalar e classificar de forma **exaustiva e objetiva as unidades de registro** presentes no texto. Ainda, proporciona que se destaquem do material analisado suas grandes linhas, suas particularidades mais relevantes, a definição necessária e a ordenação rigorosa dessas unidades de registro poderão auxiliar o pesquisador a controlar suas perspectivas, ideologias, crenças e valores, isto é, trata-se de poder exercer um controle sobre sua própria subjetividade, a favor de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados alcançados. Com isso, o pesquisador poderá interpretar os resultados obtidos confrontando-os com o próprio contexto de produção do documento e aos objetivos de quem o elaborou, seja um indivíduo ou mesmo organização ou instituição.

1.7.1. Categorização das atividades do livro didático

Após um exaustivo levantamento de fontes documental e teórica para composição do quadro teórico para nos garantir o alicerce desse trabalho, partimos para uma leitura panorâmica para estabelecermos um contato inicial com esse material. Além desse material, fizemos uma leitura geral para conhecer e se familiarizar com o nosso *corpus*, o livro didático de Língua Portuguesa da EJA, sendo a Coleção **Viver, Aprender**, adotada pela rede estadual de ensino de Pernambuco, e a Coleção **Tempo de Aprender**, pela rede municipal de ensino de Recife, consistindo, nessa etapa, na preparação formal dos documentos a serem analisados, com observância para a problemática questionada e suas respectivas respostas, além do foco nos objetivos. Em seguida, partimos para a coleta dos dados nos livros didáticos.

Selecionadas as fontes, tanto documental quanto teórica, fizemos a explanação discursiva, contextualizando nosso objeto de estudo, para delimitarmos o arcabouço teórico e documental que sustenta essa investigação, como resultado de uma pesquisa bibliográfica. Assim, sob a luz da nossa fundamentação teórica, passamos a exploração do *corpus*.

Para definir as categorias trabalhadas nessa pesquisa, foram observados os conceitos teóricos do estado de arte dessa pesquisa, bem como as perspectivas teórico-metodológicas

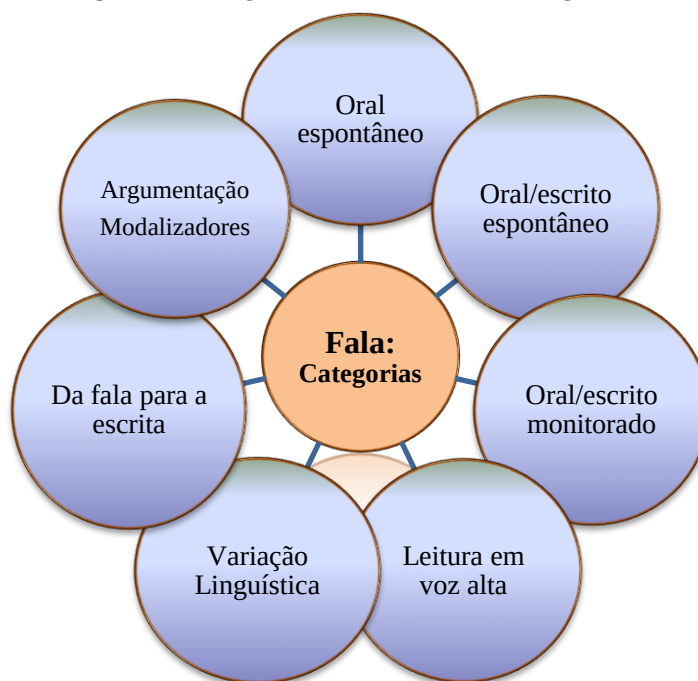
apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa; as sugestões da Proposta curricular da EJA de Língua Portuguesa; As orientações do PNLD/EJA; os critérios definidos no Edital/2011 para elaboração e seleção do livro didático; recorrência de categorias nas atividades propostas no livro didático do *corpus*, bem como a noção de trabalho com a língua oral como objeto autônomo de ensino e aprendizagem na fundamentação teórica.

Retomando Bardin (2011), as categorias são concebidas como rubricas ou grupos que reúnem certos elementos agrupando especificidades em comum. No processo de seleção de categorias, segundo essa autora, admitem-se os seguintes critérios: semântico – temas; sintático – verbos, adjetivos e pronomes; léxico – sentido e significado das palavras; e expressivo – variações na linguagem oral e na escrita. A partir desse processo é possível a convergência de um quantitativo expressivo de informações organizadas em duas fases: inventário – em que são isolados os elementos comuns e classificação – em que são divididos os elementos e determinam-se organização.

Vale ressaltar que a base de orientação para a definição das categorias vêm expressas na fundamentação teórica, nos documentos oficiais e no próprio livro didático da EJA. Com isso, foi necessário entender o modo como se procedem as questões de ordem teórica, metodológica e didática, em consonância com as sugestões e orientações presentes nos documentos, sob a ótica dos PCNs, da Proposta Curricular da EJA e dos princípios teóricos sustentados para essa pesquisa.

De posse dos manuais didáticos, que compõem o livro didático da EJA, debruçamo-nos sobre esse material para definir as categorias, quanto às propostas de atividades em relação ao uso da língua na modalidade oral, entendendo que um conjunto de categorias minuciosamente selecionado pode suscitar sugestões produtivas para o processamento de inferências, concorrendo para que as interpretações possam refletir resultados ratificados pelo método. Assim, na figura 07, pode-se verificar o esquema proposto de categorias na língua oral presentes nas atividades do LDPEJA.

Figura 7. Categorias das atividades na língua oral

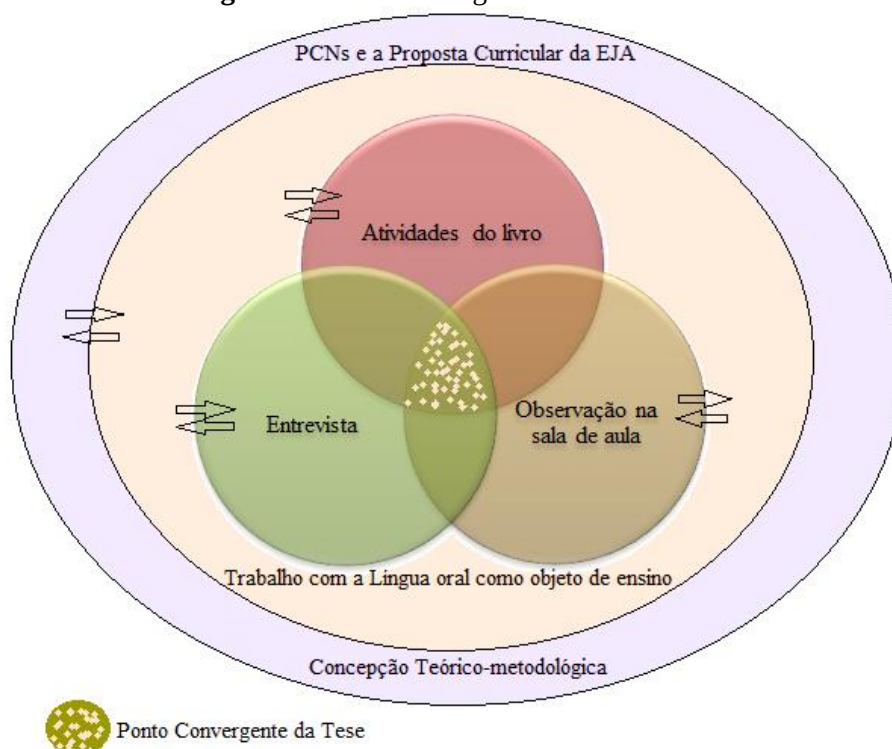


Fonte: Autora da pesquisa.

Desse modo, a partir da definição das categorias, deu-se início a interpretação dos resultados, momento em que o pesquisador realiza várias incursões na embasamento teórico, a fim de fundamentar as análises promovendo sentido à interpretação, posto que no uso de inferências, as interpretações investigam o que está nas entrelinhas dos significados das palavras para explicitar, profundamente, o discurso dos enunciados.

Partindo disso, foi elaborada a figura abaixo como parâmetro para reunir e analisar a força motriz que é geradora do trabalho com a língua oral como objeto de ensino presente no trinômio: atividades no livro didático, dados da entrevista aos professores e prática de ensino em sala de aula captada por meio de observação não participante, para, então, ser desvelado qual o ponto convergente e, assim, apontada a tese dessa pesquisa.

Figura 8. Ponto convergente da Tese



Fonte: Autora da pesquisa.

Sendo assim, com esse direcionamento e o caminho traçado pelos procedimentos metodológicos delineados, há a possibilidade de explorar o trabalho com a língua oral como objeto de ensino apresentado tanto nas propostas de atividades no livro didático, bem como nas concepções teórico-metodológicas adotadas pelos professores, analisando se essa modalidade de língua, em uma situação didática, apresenta pontos em comum ou um ponto em que se aproxima, se distancia ou mesmo se exclui das atuais perspectivas teórico-metodológicas e dos parâmetros apresentados nos documentos oficiais.

CAPÍTULO VI.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA

EJA

Esse capítulo se ocupa da análise e da discussão dos resultados a partir das estratégias metodológicas assumidas no capítulo anterior, na observância das propostas de atividades do livro didático de Língua Portuguesa da EJA, em particular, direcionadas para a modalidade oral da língua. Nessa perspectiva, para não incorrer em uma análise unívoca e reducionista, é essencial a expansão de abordagens, em esquema metodológico multifacetado qualitativo e quantitativo (cf. Cap. V).

1. Coleção Viver, Aprender

A **Coleção Viver, Aprender** é apresentada sob a perspectiva de que a educação é o ponto de partida fundamental para o exercício da cidadania e para a plena participação na vida social. Esse material didático é composto por quatro volumes integrados, multidisciplinar, adota uma proposta interdisciplinar pautada no respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à participação e pela corresponsabilidade pela vida social, assim, segundo a apresentação do livro, estudar significa aprender em uma diversidade de sentidos, com enfoque no domínio nos conceitos básicos das múltiplas áreas do conhecimento, desenvolvendo as habilidades e tornar-se mais competente para ler e entender o mundo em seus vários aspectos. Desse modo, cada volume vem estruturado em torno de um tema geral para todos os componentes curriculares e cada um destes vem dividido em quatro capítulos, conforme já explicitado no capítulo anterior.

Lembrando que cada volume contém sete componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Literatura; Matemática, Ciências Humanas: História e Geografia, e Ciências Naturais. Essa coleção foi elaborada pelo Programa Ação Educativa a qual procura manifestar, na forma de propostas didáticas, a experiência acumulada por seus idealizadores há mais de duas décadas, segundo informações repassadas por esse programa. Esclarece, ainda, que essa coleção traz conteúdos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares da EJA.

1.1. Propostas de atividades da Coleção Viver, Aprender

Em um primeiro momento, é fundamental que se tenha uma noção de dados quantitativos referentes ao número de atividades propostas para os alunos, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, bem como no uso das duas modalidades, concomitante, levando em consideração os estudos abordados acerca do contínuo tipológico (cf. Cap. II), em que não há uma dicotomia entre fala e escrita, mas sim, uma aproximação ou

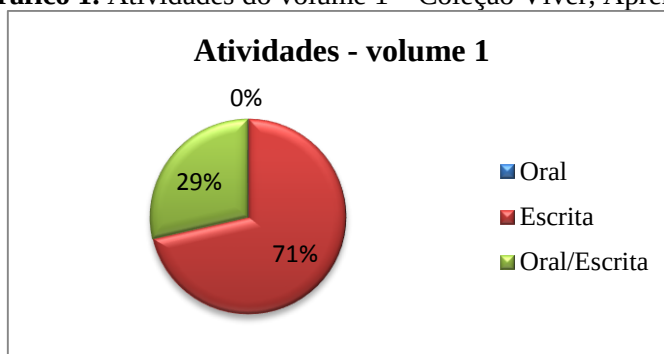
distanciamento dessas modalidades. Além disso, é importante esse levantamento para se observar a real proposta dessas coleções no que tange ao tratamento da modalidade oral da língua como objeto de ensino e, por consequência, as propostas de atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Primeiro, será demonstrado o levantamento de atividades na modalidade oral e escrita, por capítulo, para cada volume, depois, será apresentado o levantamento geral de atividades da coleção.

Tabela 1. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Viver, Aprender - Volume 1

Modalidade:	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Total	%
Oral	-	-	-	-	-	-
Escrita	05	06	04	05	20	71%
Oral/Escrita	02	03	02	01	08	29%
Total	07	09	06	06	28	100%

Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 1. Atividades do volume 1 – Coleção Viver, Aprender



Fonte: Autora da pesquisa.

O capítulo 1 – **As palavras, os sentidos** – aborda a questão da palavra, falada ou escrita, como um signo linguístico que leva o sujeito a refletir sobre os fatos da realidade, bem como necessita deste para revelar o seu sentido. Enfatiza a importância de se aprimorar a maneira de ler, para, então, ampliar a capacidade de compreender e admirar o mundo. Na sequência da apresentação, o livro deixa evidente que “escutar textos orais, ler, produzir textos orais e escritos” (Educação...,2009, p. 12. vol. 1), além de analisá-los, são ações necessárias para o aluno ter um maior envolvimento com a palavra e, com isso, obter a confiança suficiente para participar efetivamente do mundo letrado. Desse modo, propõe atividade de leitura, organização do texto oral e com a representação escrita dele.

Já o capítulo 2 – **A vida contada e cantada em versos** – convida o aluno a buscar suas memórias de família e se lembrar da sua história e contá-la. O capítulo 3 – **Sabe da última? Deu no jornal** – apresenta a organização do jornal impresso e os diversos gêneros

textuais que o compõe. No capítulo 4 – **Crônica: a vida de todo dia** – há o tratamento da crônica como um gênero que está mais presente em jornais e na imprensa em geral, além de abordar as características desse gênero.

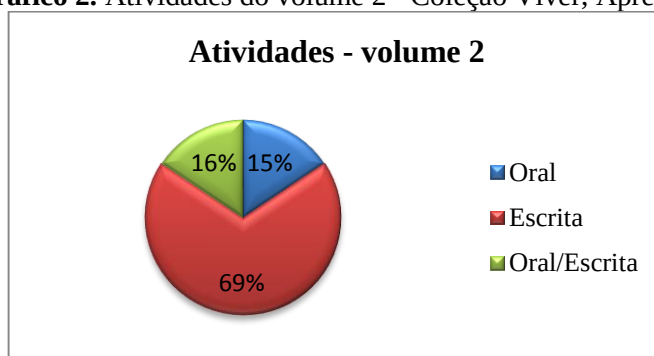
Conforme o levantamento, há uma quebra da expectativa no que se refere à proposta dessa apresentação, em se tratando de “produzir textos orais e escritos” e da organização do texto oral, pelo quantitativo de apenas 29% de atividades reservadas a modalidade oral/escrita e, absolutamente nenhuma proposta para a modalidade eminentemente oral, quando se esperavam propostas com percentuais aproximados nas duas modalidades, oral e escrita. Nesse capítulo, pode-se afirmar que houve uma maior preocupação com a abordagem na modalidade escrita, com 71% nas atividades apresentadas em detrimento da modalidade oral, com meros 29% de atividades.

Tabela 2. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Viver, Aprender - Volume 2

Modalidade:	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Total	%
Oral	02	01	01	01	05	15 %
Escrita	03	07	07	05	22	69 %
Oral/escrita	01	01	01	02	05	16 %
Total	06	09	09	08	32	100%

Fonte: Autora da Pesquisa.

Gráfico 2. Atividades do volume 2 - Coleção Viver, Aprender



Fonte: Autora da pesquisa.

No volume 2, o texto de apresentação do capítulo 1 aborda sobre as dificuldades enfrentadas por aqueles que estão aprendendo o funcionamento da **língua escrita**, mas que, à medida que se amplia o conhecimento sobre o seu uso, essas sensações são superadas. Com o título sugestivo “Escrever é diferente de falar”, faz um jogo de linguagem esclarecendo que a língua escrita não é o mero registro da fala, pois “falar é diferente de escrever”, com suas idiossincrasias, como a fala espontânea não necessitar de planejamento, apresentar

interrupções que não são retomadas, bem como os gestos, o olhar, a entonação. Orienta também a respeito da escrita, com suas convenções, que precisa ser contínua, sem os cortes repentinos da fala.

Em seguida, o texto esclarece que será abordada a variedade da “norma culta”. Depois explicita que a Língua Portuguesa apresenta diferentes variantes, como as regionais, que são perceptíveis na pronúncia, no vocábulo e na construção de frases: as variantes sociais, conhecidas como “variedade culta ou norma culta” e “variedade popular ou norma popular” (Educação..., 2009, p.12. vol. 2) Lembra ainda que a norma culta existe tanto na língua escrita quanto na língua oral. No entanto, finaliza a apresentação afirmando que o objetivo do capítulo inicial é exercitar algumas características da escrita e a maneira formal de as pessoas se expressarem.

O capítulo 2 – **Histórias, histórias, histórias...** – convida o aluno a conhecer o universo das narrativas de aventura, com destaque para a figura do herói. O capítulo 3 – **Texto de divulgação científica** – aborda o gênero textual artigo de divulgação científica para pessoas que não são cientistas e as mídias envolvidas em divulgar esse gênero textual. Já o capítulo 4 – **A hora e vez do leitor** – propõe o estudo do gênero textual “carta do leitor”, com suas características e propósitos comunicativos.

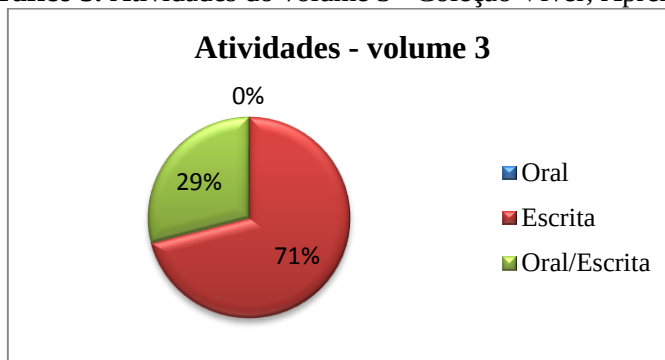
De acordo com o levantamento, houve um tímido aumento no quantitativo de atividades propostas focadas na modalidade oral, diferentemente do volume 1, pois nesta, há uma preocupação com a modalidade eminentemente oral, com 15%, sem a utilização da escrita. Contudo, ainda é um tratamento da oralidade mais direcionado para a conversa espontânea, conforme veremos detalhadamente na análise das atividades. Enquanto a modalidade escrita, com 69%, praticamente permaneceu com um percentual ainda acentuado em se comparando a modalidade oral e/ou oral/escrita, com 16%, totalizando oral e oral/escrito com 31%, quando a apresentação inicial propõe uma reflexão no que diz respeito às diferenças das modalidades da língua.

Tabela 3. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Viver, Aprender - Volume 3

Modalidade:	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Total	%
Oral	-	-	-	-	-	-
Escrita	04	06	05	05	20	71%
Oral/escrita	01	04	03	-	08	29%
Total	05	10	08	05	28	100%

Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 3. Atividades do volume 3 - Coleção Viver, Aprender



Fonte: Autora da pesquisa.

No que tange a apresentação inicial de Língua Portuguesa do volume 3, há ênfase nos diversos tipos de leitura e de interpretação de textos escritos, no capítulo 1 – **O texto, o leitor** – provocando uma reflexão de como eles são produzidos, o modo como circulam e a intenção, com a finalidade de levar o aluno entender uma parte do universo encantador e revelador das palavras. Aborda a importância de se atentar para diferentes gêneros de texto, sendo cada um direcionado a uma necessidade humana de comunicação. Lembra também que não é possível conhecer e dominar todos os gêneros, sendo mais viável dominar aqueles que circulam nas esferas sociais que o sujeito interage. O capítulo 2 – **Poesia, poemas e poetas** – apresenta a importância da obra literária, em especial, o poema, e entender como as palavras podem transmitir emoções. No capítulo 3 – **Conto** – há uma abordagem em conto proveniente da tradição oral/popular e conto literário. Então, a proposta é conhecer os elementos que constituem os contos, bem como encontrar ou reencontrar o prazer de lê-los, conta-los e escrevê-los. Já o capítulo 4 – **Reportagem** – traz como proposta a compreensão do gênero textual reportagem ou notícia, tratando das especificidades de sua estrutura. Há primazia para a modalidade escrita.

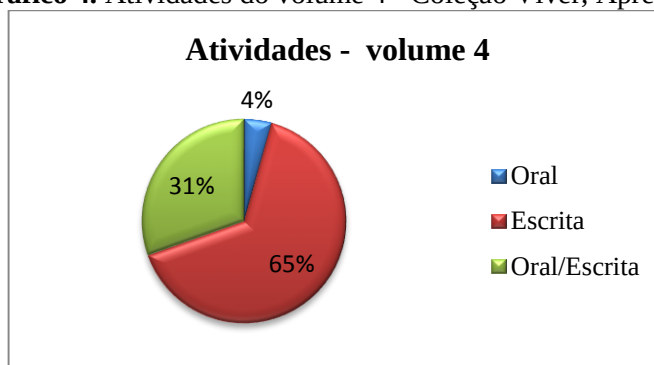
Semelhante ao quantitativo apresentado no volume 1, há uma preocupação significativa com o trabalho com a escrita, haja vista o número de atividades focadas nessa modalidade, com 71%. Enquanto ao enfoque com a modalidade oral, não há nenhuma proposta, com 0% de ocorrência; já a hibridização oral/escrito, com 29%, das atividades propostas. Mais uma vez se evidencia a ênfase na modalidade escrita da língua, inclusive isso está definido na abordagem de apresentação.

Tabela 4. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Viver, Aprender - Volume 4

Modalidade:	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Total	%
Oral	-	01	-	-	01	4%
Escrita	03	03	05	04	15	65%
Oral/escrita	01	02	02	02	07	31%
Total	04	06	07	06	23	100%

Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 4. Atividades do volume 4 - Coleção Viver, Aprender



Fonte: Autora da pesquisa.

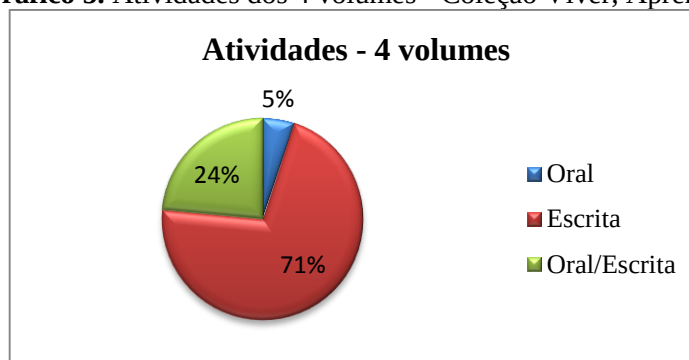
A apresentação do capítulo 1 – **Tecendo o texto** – enfatiza a importância da composição do texto, como ele foi ou será tecido, a relação existente, os elementos específicos de um trecho que se ligam ao trecho seguinte, possibilitando a sua compreensão, tanto na modalidade oral quanto na escrita. O capítulo 2 – **Romance** – apresenta o Romance, apontando suas características e técnicas utilizadas para prender a atenção do leitor. O Capítulo 3 – **Ler para estudar** – defende que estudar implicar realizar algumas atividades, como; ler e interpretar textos de gêneros diversificados; fazer e consultar anotações dos assuntos tratados; memorizar informações e fatos; escrever roteiros, relatórios, resumos, comentários, argumentos; ler e construir tabelas e gráficos; fazer pesquisas, participar de debates e eventos culturais. Finaliza afirmando que as atividades de leitura e de escrita deste capítulo irão auxiliar o aluno a praticar alguns modos de estudar. Já o capítulo 4 – **Artigo de opinião** – enfoca para o ponto de vista acerca de um tema e suscita uma discussão questionando se apenas expressar pontos de vista torna a conversa informal em artigo de opinião. Esclarece que o artigo de opinião é um texto escrito, com uma argumentação bem caracterizada. Conforme os dados, ainda é expressiva importância dada a escrita, com 65% das atividades direcionadas a essa modalidade.

Tabela 5. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – 4 Coleção Viver, Aprender - volumes

Modalidade:	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4	Total	%
Oral	-	05	-	01	06	5%
Escrita	20	22	20	23	85	71%
Oral/escrita	08	05	08	07	28	24%
Total	28	32	28	31	119	100%

Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 5. Atividades dos 4 volumes - Coleção Viver, Aprender



Fonte: Autora da pesquisa.

Diante da apresentação dessa coleção, é notória importância dada à modalidade escrita da língua, com 71%, em detrimento a modalidade oral como objeto autônomo de ensino, com 24% para a modalidade que utiliza a fala com suporte da escrita, e 5% de atividades relacionadas à modalidade oral, sem a intervenção da escrita, considerada uma conversa espontânea, informal, conforme será analisado com mais cuidado no item da análise das atividades como essas propostas podem desenvolver as competências comunicativa e argumentativa do aluno.

1.2. Propostas de atividades na língua ora

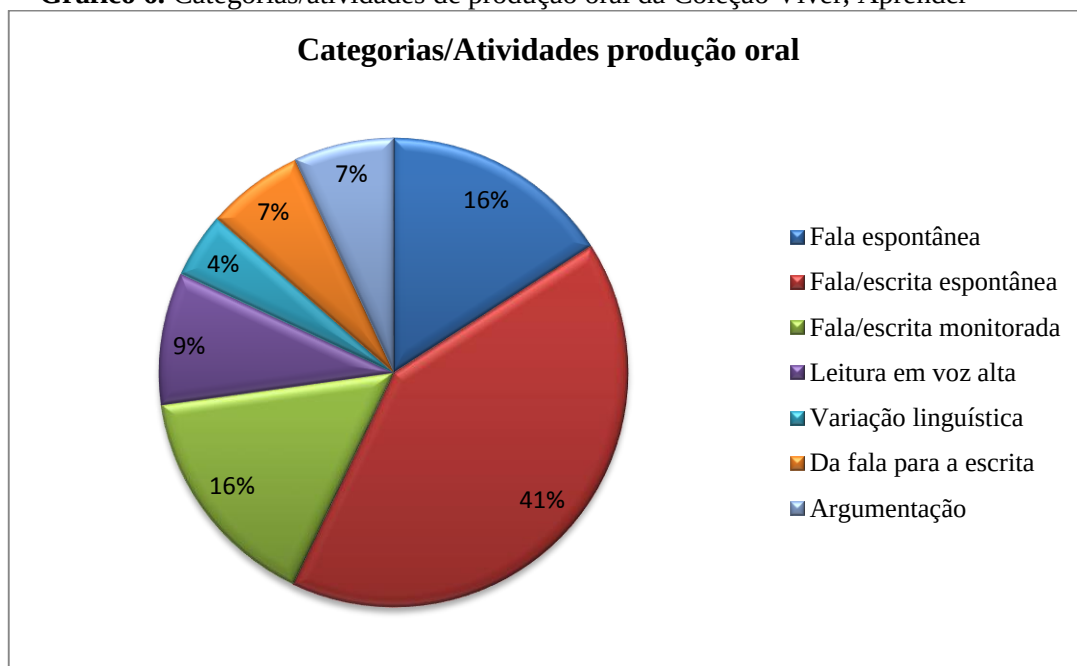
Neste item serão abordadas as atividades referentes às produções textuais na modalidade oral da língua, divididas em categorias de uso da língua para entender como estas atividades são propostas e trabalhadas pelos alunos da EJA, segundo segmento.

Tabela 6. Atividades de produção textual oral da Coleção Viver, Aprender

CATEGORIAS	ATIVIDADES	Volume	Capítulo	Total	%
1. Língua oral espontânea	Roda de Conversa	I II IV	4(p.60) 2(p.42) 3(p.57) 4(p.69) 2(p.33)	5	11%
	Diálogo com o texto	II	1(p.13) 1(p.22)	2	4,5%
2. Língua oral/escrita espontânea	Roda de Conversa	I III IV	1(p.18) 2(p.29) 3(p.50) 1(p.18) 2(p.32) 2(p.35) 2(p.39) 3(p.54) 3(p.60) 1(p.18) 2(p.41) 3(p.52) 3(p.56) 4(p.68) 4(p.73)	15	35%
	Preparar para falar	I	2(p.30)	1	2,3%
	Debate	II	4(p.71)	1	2,3%
	Aplicar conhecimentos	IV	3(p.58)	1	2,3%
3. Língua oral/escrita monitorada	Debate	I IV	1(p.19) 2(p.42)	2	4,5%
	Preparar para falar	I	3(p.51)	2	4,5%
	Preparar para falar: Seminário	II	3(p.57)		
	Roda de Conversa	III	2(p.35)	1	2,3%
	Leitura em voz alta	III	2(p.40)	1	2,3%
	Sarau	III	2(p.44)	1	2,3%
4. Leitura em voz alta	Leitura em voz alta	I III	2(p.33) 2(p.40)	2	4,5%
	Preparar para falar	II	2(p.43)	1	2,3%
	Sarau	III	2(p.44)	1	2,3%
5. Variação linguística dialetal e de registro na língua oral	Momento da escrita	I	1(p.25)	1	2,3%
	Preparar para falar	I	3(p.51)	1	2,3%
6. Da fala para a escrita: marcas da oralidade no texto escrito	Momento da escrita	I	1(p.25)	1	2,3%
	Explorando o universo textual	II	1(p.18)	1	2,3%
	Momento da escrita	III	3(p.64)	1	2,3%
7.A argumentação: modalizadores argumentativos e seleção lexical na língua oral.	Roda de conversa	II IV	3(p.57) 4(p.68)	2	4,5%
	Debate	IV	2(p.42)	1	2,3%
	Preparar para falar	II	4(p.69)	1	2,3%
TOTAL				45	100%

Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 6. Categorias/atividades de produção oral da Coleção Viver, Aprender



Fonte: Autora da pesquisa.

Conforme demonstrado no gráfico 06, há uma acentuada recorrência, com 41%, na utilização da atividade focada na fala/escrita espontânea, em que o aluno deverá se valer do apoio das respostas escritas para desenvolver e participar das atividades dessa natureza em sala de aula, bem como os sugestivos 16% referentes à língua falada espontânea, sem um monitoramento que direcione para a natureza da língua oral como objeto de ensino; e outros 16% para a fala/escrita monitorada. Em menor expressividade, restam 9% para a leitura em voz alta. Com menor ênfase para os 7% da argumentação, seguidos da categoria da fala para a escrita, com também 7%. Surpreendentes, demonstrando pouco valor, os 4% acerca das variações linguísticas. Nesse cenário, desenham-se as prioridades em atividades para o trabalho com a língua oral.

1.2.1. Língua oral espontânea

De acordo com a proposta dessa pesquisa em focar as atividades na modalidade oral da língua, entendendo a língua oral como objeto de estudo, será analisada nessa seção a categoria “língua oral espontânea”, com as atividades intituladas: Roda de conversa e Diálogo com o texto, presentes no livro didático da coleção em análise.

Quadro 29. Orientações metodológicas para a Língua oral espontânea da Coleção Viver, Aprender

1. Língua oral espontânea		
ATIVIDADES	Volume	ORIENTAÇÕES
Roda de Conversa	I	Explique sua resposta (p.60).
	II	Vamos conversar um pouco sobre a história de Robinson Crusoé. Sente em círculo com os colegas e discuta sobre as questões abaixo (p.42). Organize-se em uma roda com os colegas para discutir a seguinte questão (p. 57). Organize-se em roda com os colegas e, juntos, imaginem as consequências cômicas que o erro a seguir, admitido pelo jornal, poderia provocar entre os eleitores (p. 69)
	IV	Discuta com os colegas e o professor sobre as questões abaixo (p. 33).
Diálogo com o texto	II	Respondam às questões oralmente (p. 13). Troque ideias sobre o texto com seus colegas e o professor baseando-se nas questões a seguir (p. 22).

Fonte: Autora da pesquisa.

O item de comando ‘Roda de conversa’, nessa categoria, trata-se de uma atividade similar a uma conversa informal, pois na sua abordagem, apresenta-se uma proposta de forma bastante descontraída, embora ancorada em alguma leitura de um texto motivador para estabelecer essa conversa, com incentivo a discussões, sem o apoio de uso da escrita, conforme demonstram os exemplos 01, 02, 03, 04 e 05.

Exemplo 01:

**Roda de
conversa**

1. Qual era o objetivo de Carlos Heitor Cony ao escrever o texto?
2. A comparação é um bom recurso para explicar conceitos. Essa afirmação se aplica ao texto lido? Explique sua resposta.

(Vol. I – p. 60)

Exemplo 02:

**Roda de
conversa**

Vamos conversar um pouco sobre a história de Robinson Crusoé. Sente em círculo com os colegas e discuta sobre as questões abaixo.

1. Você concorda com a posição dos pais de Robinson diante dos sonhos do filho?
2. Pais devem interferir nas escolhas dos filhos? Em caso positivo, de que forma?
3. Você concorda que é melhor viver uma vida sem glórias, a salvo de sofrimentos e desgraças, do que uma vida cheia de emoções e aventuras?

(Vol. II – p. 42)

Exemplo 03:

Roda de conversa	Organize-se em uma roda com seus colegas para discutir a seguinte questão: Marcelo Gleiser tem razão quando diz que “O homem é um predador ineficiente, imediatista, que tende a não calcular o quanto pode consumir antes de se autodestruir”? Procure usar argumentos para defender seu ponto de vista e convencer os colegas de sua resposta.

(Vol. II – p. 57)

Exemplo 04:

Roda de conversa	Os jornais e as revistas, ao constatarem erros cometidos ao veicular alguma informação, costumam comunicá-los e corrigi-los. Os erros geralmente são apontados pelos leitores ou identificados pelo próprio jornal ou revista, que avisa seu público na edição seguinte. Organize-se em roda com os colegas e, juntos, imaginem as consequências cômicas que o erro a seguir, admitido pelo jornal, poderia provocar entre os leitores que acreditam nas previsões do horóscopo. O que vocês escreveriam para o jornal <i>Folha de S.Paulo</i>, que publicou o texto abaixo na seção “Erramos”, da página “Opinião”?

(Vol. II – p. 69)

Exemplo 05:

Roda de conversa	Discuta com seus colegas e o professor sobre as questões a seguir. 1. Na fantasia de Dom Quixote, o que significavam os moinhos? 2. Na sua opinião, o que, no mundo de hoje, poderia significar lutar contra moinhos? 3. Leia a história a seguir. <i>Uma vez, um comandante de um poderoso exército anunciou que invadiria um pequeno lugarejo. Assim que souberam disso, as pessoas desse lugar trataram de fugir o mais rápido possível.</i> <i>Apenas um garoto ficou na entrada da cidade, empunhando uma espadinha de plástico, aguardando o terrível exército.</i> <i>Quando os invasores chegaram lá, só encontraram o garoto com sua espadinha na mão. O comandante, então, ironizou:</i> <i>— Você pretende derrotar meu exército com a sua espadinha?</i> <i>— Não — respondeu o menino —, só quero deixar bem claro de que lado eu estou.</i>

(Vol. IV – p.33)

Por meio dos exemplos 01, 02, 03 e 04 supõe-se a autonomia do livro didático e a não necessidade da participação da figura do professor como mediador em relação ao comando das atividades, sendo o próprio livro a guiar os alunos de uma forma instrucional simples, enquanto no exemplo 05, surge o professor como personagem coadjuvante nesse

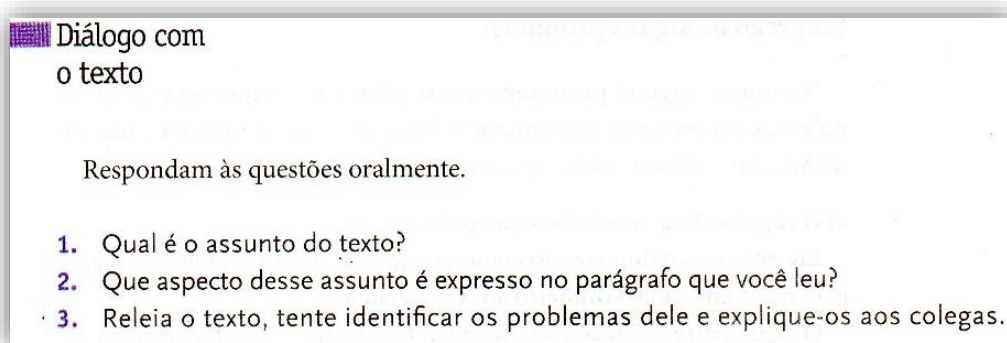
processo. Ainda nesse exemplo, não está claro o que fazer com a leitura do texto proposto na questão 3. Seria apenas ler? Haveria mais alguma discussão em torno desse texto?

O uso dos verbos “discutir e explicar” sugere que o aluno deva compreender e dar algum significado ao conteúdo do texto (Batista, 1999; Rangel, 2002), sendo o professor o mediador para fomentar numa reflexão acerca do funcionamento da língua em diversos contextos sociais. Esse tipo de atividade está presente nos volumes I, II e IV da coleção e apresenta o mesmo estilo, conforme o item 1 das atividades expostas na tabela 2. Não há nesse tipo de atividade um trabalho com o monitoramento da fala. O curso da fala é eminentemente espontâneo, a oralização a partir da escrita (Dolz e Schneuwly, 2010; Marcuschi, 2003).

Contudo, mesmo sendo considerada uma fala espontânea, para que o aluno se enuncie com segurança diante do grupo e próximo do que postulam as ideias do texto lido, é necessário um nível de compreensão dos textos capaz de levar esse aluno a corresponder a expectativa da proposta da atividade, com independência e autonomia, a se enunciar como sujeito consciente de suas ações, conforme asseveram Benveniste (1976/2006), Bakhtin e Voloshinov (1929/2006), a ter desenvoltura, segurança e a competência comunicativa esperada. Mesmo sendo uma fala espontânea, não se trata de um mero bate-papo ao acaso. Há um propósito em curso, apesar de o tratamento dado a esse tipo de atividade demonstrar que não houve um trabalho com foco na língua oral como objeto de estudo, mas uma mera oralização.

Da mesma forma se apresenta o item de comando “Diálogo com o texto”, da tabela 2. Apenas uma ocorrência em que se propõe para o aluno responder oralmente, sem mais outra orientação mais consistente e cuidadosa voltada a essa modalidade.

Exemplo 06:



Diálogo com o texto

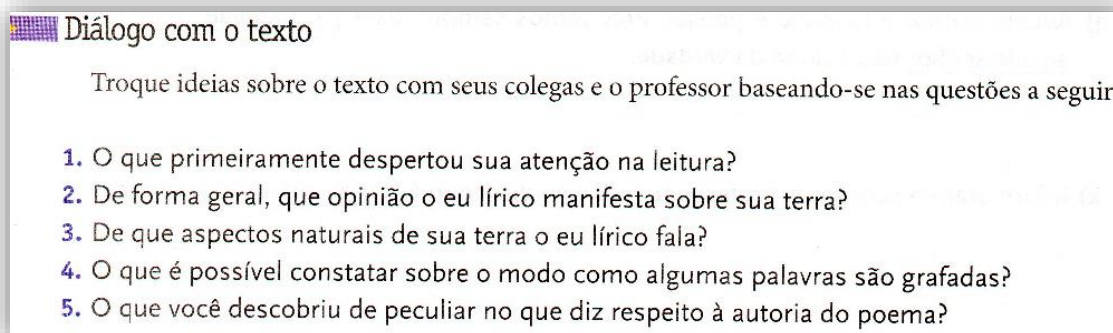
Respondam às questões oralmente.

1. Qual é o assunto do texto?
2. Que aspecto desse assunto é expresso no parágrafo que você leu?
3. Releia o texto, tente identificar os problemas dele e explique-os aos colegas.

(Vol. II – p. 13)

No exemplo 06, há uma ingerência no comando dessa proposta de atividade, pois não se pode mensurar em que momento o aluno vai se pronunciar oralmente, respondendo as questões propostas, o que demonstra a confusão gerada entre o que seria trabalhar com a língua oral como objeto (Dolz e Schneuwly, 2010; Schneuwly, 2010) e com a oralização, esta partindo de elementos da escrita. Percebe também a ausência do papel do professor como orientador nesse processo (Rojo, 2001; Matêncio, 2001; Fàvero et. al, 2005).

Exemplo 07:



Diálogo com o texto

Troque ideias sobre o texto com seus colegas e o professor baseando-se nas questões a seguir.

1. O que primeiramente despertou sua atenção na leitura?
2. De forma geral, que opinião o eu lírico manifesta sobre sua terra?
3. De que aspectos naturais de sua terra o eu lírico fala?
4. O que é possível constatar sobre o modo como algumas palavras são grafadas?
5. O que você descobriu de peculiar no que diz respeito à autoria do poema?

(Vol. II – p.22)

Já no exemplo 07 há o comando de trocar ideias sobre o texto lido com os colegas e professor. No entanto, verifica-se a ausência de um mediador, uma vez que cada aluno vai expor ideias. Mas, em que tempo? Todos ao mesmo tempo? Em que momento entraria em cena o professor, seria como mediador, coadjuvante ou mero formador de ideias? Seria isso praticar a oralidade? Percebe, também, com esse tipo de atividade, um equívoco em se pretender trabalhar e praticar a oralidade com os alunos, apenas se valendo da oralização.

Dessa categoria de propostas de atividades, a Língua oral espontânea, há o que Marcuschi (1997, 2003) chama a atenção de algumas coleções didáticas proporem exercícios que se aplicam a oralidade enfatizando atividades da oralização da escrita (Ochs, 1979; Havelock, 1995), como os exemplos demonstrados acima e a fala como mediadora da escrita.

1.2.2. Língua oral/escrita espontânea

Nessa categoria, Língua oral/escrita espontânea, será analisado como as atividades propostas levam em conta o trabalho com a língua oral, por meio das atividades denominadas: “Roda de conversa”, “Preparar para falar”, “Debate” e “Aplicar conhecimento”, desenvolvendo no aluno sua competência comunicativa.

Quadro 30. Orientações metodológicas para a Língua oral/escrita espontânea da Coleção Viver, Aprender

2. Língua oral/escrita espontânea		
ATIVIDADES	Volume	ORIENTAÇÕES
Roda de Conversa	I	Responda às questões e depois discuta as respostas com seus colegas (p.18). Façam um círculo e conversem sobre as questões a seguir e outras que surgirem. Tenham em mãos as anotações que vocês fizeram (p.29). Agora você vai discutir com seus colegas o tema do texto. Tenham em mãos as anotações que vocês fizeram (p. 50). Responda às seguintes questões. Depois as respostas com seus colegas (p. 18).
	III	Discuta com os colegas e anote suas conclusões (p. 32). Troque ideias com os colegas e anote suas conclusões (p.35). Depois de respondê-las, discuta-as com seus colegas (p. 39). Discuta sobre as questões com seus colegas. Depois, faça suas anotações (p.54). Responda às perguntas e, depois, troque ideias com seus colegas e o professor (p. 60). Procure respondê-las para perceber outras relações. Em seguida, troque ideias com a turma (p.18).
	IV	Discuta-as com seus colegas e então registre-as no caderno (p.41). Discuta as questões com seus colegas e anote suas conclusões no caderno (p.52). Depois de terminar as atividades propostas, discuta suas respostas com seu professor e seus colegas (p.56). Discuta as questões abaixo com os colegas e registre suas conclusões (p. 68). Depois de refletir sobre elas e respondê-las, troque ideias com os colegas e o professor (p. 73).
Preparar para falar	I	Traga para a escola anotações sobre sua vida para contar aos colegas. Escreva no caderno fatos que você não quer deixar de contar. Ensaie antes e, na sala de aula, exponha-os oralmente. No momento da apresentação, mantenha as anotações em mãos. Se esquecer alguma coisa, recorra a elas (p. 30).
Debate	II	O texto a seguir é para ser lido e debatido. Inicialmente, faça uma leitura em dupla e, com o colega, comentem parágrafo por parágrafo. Façam anotações numa folha à parte, pois essas anotações nortearão sua participação no debate. Em seguida, com a classe sentada em círculo, todos vão expor suas impressões sobre o texto lido. Você pode iniciar explicando o que entende por “energia social” (p.71).
Aplicar conhecimento	IV	Você poderá ler seu resumo para a classe e responder a eventuais questões de seus colegas (p. 58).

Fonte: Autora da pesquisa.

Nessa categoria, há o comando da proposta “Roda de Conversa” privilegiando a oralidade utilizando a escrita como apoio, como a expressão por si só já sugere um curso espontâneo da fala. Considera-se, assim, uma atividade sem o monitoramento da fala, ficando no campo da espontaneidade, apesar de o respaldo da escrita, conforme demonstram os exemplos a seguir:

Exemplo 08:

Roda de conversa	Textos são objetos que, para serem compreendidos, têm de ser interpretados. É muito importante conversar sobre o que se lê. Em uma sala de aula, a troca de impressões, as observações e os comentários dos colegas enriquecem as atividades de leitura. Nessas trocas,	vemos, na prática, que um texto pode ser lido de muitas maneiras. As questões propostas a seguir ainda se referem ao poema. Elas ajudarão você a observar outras pistas que poderiam ser evidenciadas em outras interpretações. Responda às questões e depois discuta as respostas com seus colegas.

(Vol. I – p. 18)

Exemplo 09:

Roda de conversa	Depois de terminar as atividades propostas, discuta suas respostas com seu professor e os colegas. 1. Considerando o que foi apresentado na seção Explorando o universo textual, volte ao texto de Samuel Murgel Branco e sublinhe suas ideias principais. 2. Agora nós vamos elaborar um resumo. Com base nas ideias que você destacou e a estrutura do texto, fornecidos a seguir, complete as lacunas do quadro.

(Vol. III – p. 18)

Exemplo 10:

Roda de conversa	Textos são objetos que, para serem compreendidos, têm de ser interpretados. É muito importante conversar sobre o que se lê. Em sala de aula, a troca de impressões, as observações e os comentários dos colegas enriquecem as atividades de leitura. Nessas trocas, vemos, na prática, que um texto pode ser lido de muitas maneiras. As questões propostas a seguir referem-se ainda ao conto “Essas meninas”. Elas ajudarão você a descobrir outras pistas que vão ampliar sua interpretação do texto. Responda às seguintes questões. Depois, discuta as respostas com seus colegas.

(Vol. III – p. 39)

Exemplo 11:

Roda de conversa	Agora que você dispõe de novos dados sobre o conto de Clarice Lispector, pode refletir sobre outras questões. Responda às perguntas e, depois, troque ideias com seus colegas e o professor.

(Vol. IV – p. 18)

Nas atividades ‘Roda de Conversa’, foram propostas no total sete atividades. Dessas, quatro atividades apresentam o comando para responder as questões, em seguida, trocar ideias e discutir com os colegas, conforme exemplos 08 e 10, enquanto nos exemplos 09 e 11, estranhamente, invoca a presença do professor. A título de ilustração, observe-se os referidos exemplos. Percebe-se a recorrência do equívoco em associar a oralidade com a oralização (Dolz e Schneuwly, 2010; Marcuschi, 2003), visto que primeiro deve-se responder por escrito a questão e depois expor oralmente. Questiona-se o papel do professor, na maioria dos exemplos, como sendo mero observador do fenômeno do processo ensino e aprendizagem.

Exemplo 12:

Roda de conversa	Discutir um texto numa roda favorece sua compreensão e interpretação. Os comentários das outras pessoas nos ajudam a elaborar ou reelaborar interpretações que, às vezes, não faríamos sozinhos. Depois do diálogo inicial com os versos de “Minha terra”, agora é o momento de iniciar uma roda de discussão com os colegas. Façam um círculo e conversem sobre as questões a seguir e outras que surgirem. Tenham em mãos as anotações que vocês fizeram no início deste estudo.

(Vol. 1 – p. 29)

Exemplo 13:

Roda de conversa	Agora, você vai discutir com seus colegas o tema do texto “Igrejas são alvos de ladrões em São Paulo”. Trata-se de um texto em que as pessoas, os lugares e os fatos são reais, portanto, não se trata de um texto de ficção. O que você e seus colegas pensam sobre o fato relatado na notícia? Reúnam-se em um círculo e conversem sobre as questões de Diálogo com o texto e outras que surgirem. Tenham em mãos as anotações que vocês fizeram no início deste estudo.

(Vol. I – p. 50)

Já os exemplos 12 e 13 trazem atividades que orientam os alunos a fazer anotações em um primeiro momento e, depois, de posse dessas anotações, partem para uma roda de conversa sobre as questões respondidas. A escrita serve como uma âncora (Marcuschi, 2003) para falar nessa atividade. Contudo, ainda há o equívoco em trabalhar a língua oral nessa perspectiva.

Exemplo 14:

Roda de conversa	Textos são objetos que, para serem compreendidos, têm de ser interpretados. É fundamental conversar sobre eles, ouvindo os comentários de quem também os leu. Assim aprendemos a criar hipóteses interpretativas que vão além do que está explícito no texto. Discuta com os colegas e anote suas conclusões.

(Vol. III – p.32)

Exemplo 15:

Roda de conversa	As questões abaixo vão ajudá-lo a aprofundar sua conversa com o poema “Trem de ferro”. Troque ideias com os colegas e anote suas conclusões.

(Vol. III – p. 35)

Outro tipo de atividade no ciclo ‘Roda de Conversa’, no total de seis propostas, propõe aos alunos que se inicie uma discussão acerca das questões referentes à temática trabalhada para, em seguida, fazer as anotações no caderno, conforme ilustram os exemplos 14 e 15. Não se sabe ao certo qual o propósito da inversão do uso das modalidades oral e escrita, levando em conta as atividades anteriores analisadas nessa categoria, que orientam escrever primeiro a resposta da questão, para depois discutir com os demais. Enquanto nesses exemplos, os alunos devem primeiramente discutir e depois registrar no caderno. Não está evidente qual a relação entre a língua falada e a língua escrita (Havelock, 1995; Ong, 1986; Marcuschi, 2003, 2002) . Qual o real propósito dessa atividade no que se refere ao tratamento da oralidade e a inversão de uso das modalidades oral e escrita.

Exemplo 16:

Atividade	Preparar para falar Traga para a escola anotações sobre sua vida para contar aos colegas. Fale, por exemplo, da cidade onde você nasceu. Rememore sua história de vida. E a história dos seus pais, avós e bisavós, você conhece? Prepare-se. Escreva no caderno fatos que você não quer deixar de contar. Ensaie antes e, na sala de aula, exponha-os oralmente. No momento da apresentação, mantenha as anotações em mãos. Se esquecer alguma coisa, recorra a elas.

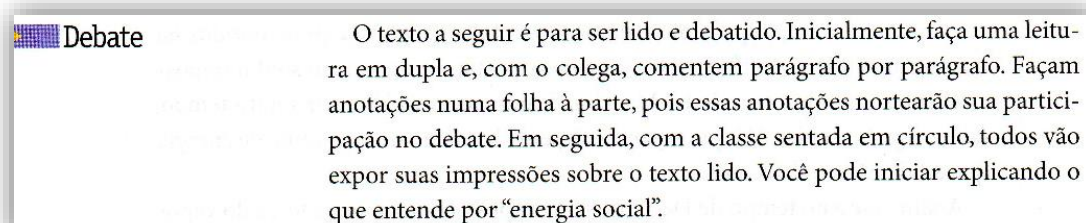
(Vol. I – p.30)

Outra atividade nessa categoria é a denominada “Preparar para falar”, exemplo 16, cuja expressão é sugestiva para se trabalhar com a língua oral como objeto de ensino. A proposta centra-se em contar a história de vida para os colegas, sugere o desenvolvimento da

capacidade oral do indivíduo. Contudo, o que se propõe é a contação de história da vida do aluno e familiares sem definir detalhes pertinentes a esse gênero oral e suas especificidades, como a entonação, expressões faciais, pausas etc. O aluno deverá escrever, para depois oralizar (Marcuschi, 2003; Bentes, 2004). Confunde-se mais uma vez a oralização com a oralidade.

Assim, observa-se na proposta que não há um direcionamento metodológico para desenvolver a competência comunicativa (Ramos, 1999; Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997), pois, como postulam os PCNs (1998, p. 67) “ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral”, e o comando dessa atividade reflete uma noção espontânea de uso da modalidade oral da língua. Embora aponte que o aluno deva ensaiar antes da apresentação, não se vislumbram as orientações para esse ensaio.

Exemplo 17:

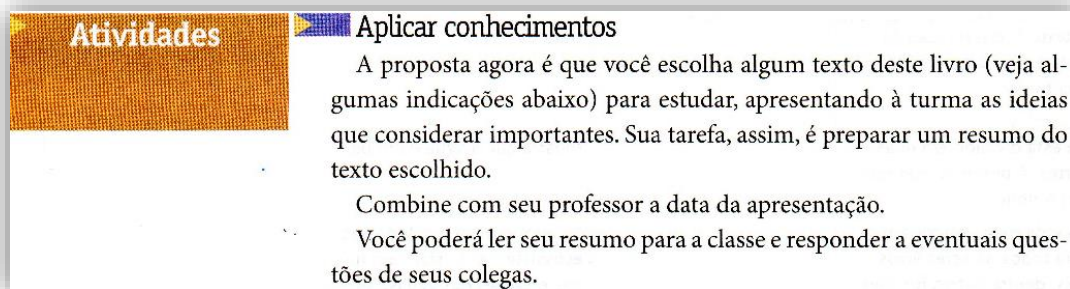


(Vol. II – p.71)

No exemplo 17, há a proposta de um debate cuja orientação está mais associada à exposição das impressões acerca do texto lido, conforme “com a classe sentada em círculo, todos vão expor suas impressões sobre o texto lido”, contrariando a natureza do debate, em suas nuances, como asseveram os estudiosos Dolz, Schneuwly e Pietro (2010), defendem que o gênero discursivo debate, para trabalhar em sala de aula, pode ser definido em três tipos: (i) debate de opinião de fundo controverso; (ii) debate deliberativo; e (iii) debate para resolução de problemas (p.215). Sugerem, ainda, trabalhar em sala de aula a primeira opção de debate, apenas defendendo ser uma questão de ordem prática, mesmo que independente da qual seja a sua forma, dada a sua importância, visto que esse gênero discursivo ocupa “um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si - um motor do desenvolvimento coletivo e democrático” (p.216).

Percebe-se a necessidade de deixar claro e definido nas propostas de atividade ‘Debate’, o que realmente se pretenda com esse gênero discursivo, que ações se devem desenvolver no aluno para torná-lo mais eficaz na capacidade opinativa, argumentativa na esfera da oralidade. Há uma relação entre fala e escrita de modo espontâneo.

Exemplo 18:



(Vol. IV – p.58)

No exemplo 18, na atividade “Aplicar conhecimentos”, há o tratamento espontâneo tanto da escrita quanto da fala, pois a proposta é apresentar “ideias que considerar importantes” por meio de um resumo que será lido. Nesse caso, o professor apenas será responsável para marcar a data da apresentação. Percebe-se, assim, uma proposta de atividade em que o curso espontâneo das modalidades se evidencia sem maiores instruções.

Diante dos exemplos dessa categoria de atividade, pode-se considerar que há um tratamento equivocado em relação as orientações das propostas de atividades, surpreendentemente, em algumas sequer apresenta as orientações, além de haver falta de clareza do que realmente se pretenda com a relação da fala e da escrita. A oralização da escrita assume um papel central nessas atividades (Dolz e Schneuwly, 2010; Marcuschi, 2003).

1.2.3. Língua oral/escrita monitorada

Nessa categoria, o foco está em analisar as atividades propostas na língua oral/escrita monitorada, como a questão dos elementos não verbais, além dos prosódicos e os aspectos suprasegmentados, como o ritmo e a velocidade da fala, para verificar como são desenvolvidas essas atividades, com ênfase para o trabalho com a língua oral como objeto de ensino, bem como as orientações metodológicas desenvolvidas para os alunos executarem a tarefa com êxito.

Quadro 31. Orientações metodológicas para a Língua oral/escrita monitorada da Coleção Viver, Aprender

3. Língua oral/escrita monitorada		
ATIVIDADES	Volume	ORIENTAÇÕES
Debate	I	Ler o texto e anotar as ideias, ler outro texto como apoio e anotar as principais ideias; seu professor irá formar grupos pequenos para debater as questões propostas; é muito importante que todos deem suas opiniões; todos devem registrar no caderno as ideias apresentadas pelos colegas; depois do registro das ideias, o grupo tem de hierarquizá-las, demonstrando sua relevância; cada grupo escolhe um representante para expor à classe a síntese de suas ideias; anotar as ideias expostas pelos demais; depois das apresentações dos grupos, as participações são livres; você pode comentar, pedir esclarecimentos, fazer novas sínteses; (p. 19).
	IV	A turma ficará dividida em três grupos. Um grupo apresentará os argumentos favoráveis a Capitu. Outro grupo reunirá os argumentos que podem ser usados contra ela. O terceiro grupo ficará encarregado de contrapor os argumentos, que poderiam ser organizados em uma tabela. Depois de expostos os argumentos, os grupos defenderão sua consistência. O terceiro grupo vai avaliar os argumentos e sua defesa, decidindo que grupo apresentou os argumentos mais consistentes (p. 42-43).
Preparar para falar	I	Imagine que você é um locutor/apresentador de jornal, do rádio ou da TV, e narre uma notícia para o ouvinte/telespectador. Procure usar o padrão culto (p. 51).
	II	Leia os textos de divulgação científica a seguir, escolha um deles e estude o assunto abordado. Depois de prepara-se, exponha o texto escolhido para a turma, enriquecendo-o com sua pesquisa (p. 57).
Roda de conversa /Explorando o universo textual	III	O texto de Manuel Bandeira não tem onomatopeias, mas, lendo-o em voz alta, no ritmo correto, é possível perceber o ruído do trem e a que velocidade ele anda. As questões abaixo vão ajudá-lo a aprofundar sua conversa com o poema “Trem de Ferro”. Troque ideias com os colegas e anote suas conclusões (p.34-35).
Leitura em voz alta	III	Para que você perceba melhor a musicalidade dos textos, sugerimos que os leia em voz alta, prestando atenção no ritmo e nos esquemas rítmicos (p.40).
Sarau	III	Escolher um poema para ler durante o sarau; Contem com a ajuda do professor para preparar a leitura do poema. Observem a sonoridade do poema e descobrir o melhor ritmo para a leitura (p. 44).

Fonte: Autora da pesquisa.

No exemplo 19, a proposta de atividade intitulada “Debate” traz como orientação a necessidade de fazer anotações, resumos, sinopses e quadros para discutir com segurança e obter êxito nas discussões. Salienta ainda a possibilidade de que as ideias possam tomar rumos imprevistos, acalorados e mais espontâneos, no entanto, não demonstra ou exemplifica o que seja espontâneo, pois, conforme defende Marcuschi (2003), pode-se ter uma escrita espontânea, assim como a fala, dependendo do contexto e interlocutor. Completa afirmando que uma boa preparação garante a proficiência e qualidade dos argumentos.

Nesse aspecto, a preocupação ainda não reside no tratamento com a língua oral de modo a provocar no aluno uma reflexão da importância do uso dessa modalidade em instância pública. Há orientação que aponta para o momento das intervenções que devem ser combinadas, com o professor como mediador do debate. As ideias devem ser registradas para depois serem debatidas. Nessa atividade, apenas um membro de cada grupo participará

efetivamente do debate. Sugere-se que, após o debate, a participação será franqueada para quem tiver interesse em comentar, pedir esclarecimentos.

A ênfase está no registro escrito das ideias. Mesmo assim, o professor é peça fundamental nesse tipo de atividade, pois haverá uma constante incursão entre o oral e o escrito, devendo esse profissional operacionalizar de modo a fomentar o uso harmônico e equilibrado desse gênero oral, como afirmam Dolz, Schneuwly e Pietro (2010), dado a função comunicativa e interativa que requer essa atividade com a finalidade de desenvolver as competências comunicativa e argumentativa dos interlocutores.

Exemplo 19:

serão debatidas. Por isso, o tema do debate tem de ser estudado previamente. Esse gênero de texto oral fica significativo quando os debatedores usam anotações, resumos, sinopses e quadros para discutir com base em conhecimentos consistentes. Claro que há momentos em que as ideias tomam rumos inesperados, as falas tornam-se acaloradas e mais espontâneas etc. Mas uma boa preparação garante a profundidade e a qualidade dos argumentos, que são elementos fundamentais no debate.

As intervenções também podem ser combinadas, com um tempo para cada um expor as ideias, um momento certo para fazer perguntas, pedir esclarecimentos etc.

relevante, que ideia foi considerada polêmica, a que conclusões importantes o grupo chegou.

- Cada grupo escolhe um representante para expor à classe a síntese das suas ideias. Durante as apresentações, anote as ideias expostas pelos demais.
- Depois das apresentações dos grupos, as participações são livres. Você pode comentar, pedir esclarecimentos, fazer novas sínteses.
- Seu professor será o mediador do debate: ele fará anotações e ao final apresentará uma síntese das principais ideias que surgiram durante a discussão.

Leia, a seguir, os textos preparatórios para o debate.

Atividade

Debate

Debater é “lutar em defesa de uma causa ou de uma ideia”, é

discutir questões em que se apresentam razões pró ou contra. Em geral, é bom que aconteçam debates nas aulas, pois essa é uma forma de garantir a construção de saberes, nascidos do encontro de ideias diversas, de professores, de alunos ou de quem mais participar.

Mas, para que seja uma atividade produtiva, o debate exige organização e método. Antes de começar, é importante fazer algumas combinações para garantir a participação de todos. Também é importante que os debatedores conheçam claramente as questões que

Há muitas maneiras de organizar um debate. Segue abaixo uma sugestão:

- O tema a ser debatido será: *Preconceitos no mundo do trabalho*.
- Como subsídio para debater esse tema, você vai ler dois textos e anotar as principais ideias propostas pelos autores.
- Seu professor irá formar grupos pequenos, para debater as questões propostas. É muito importante que todos os participantes do grupo deem opiniões sobre as questões.
- Todos devem registrar no caderno as ideias apresentadas pelos colegas de grupo.
- Depois do registro das ideias, o grupo tem de hierarquizá-las, isto é, organizá-las de acordo com uma escala: o que o grupo considerou mais

(Vol. 1 – p. 19)

No exemplo 20, com a atividade denominada “Aplicar conhecimentos”, a proposta também é acerca do gênero textual “Debate”, afirmando que essa atividade irá possibilitar no aluno exercitar algumas estratégias fundamentais para se falar em público. Nesse ponto, observa-se que há uma expectativa gerada no âmbito da língua oral como objeto de ensino. No entanto, em toda sua extensão de orientação, não se vislumbra nenhum direcionamento as estratégias no âmbito da língua oral para se falar em público. Causa estranheza o fato de a atividade finalizar sua orientação afirmando que o maior mérito dessa atividade é fazer o aluno voltar ao texto a procura de pistas que demonstram a estratégia narrativa do romance. Não se vislumbrou como trabalhar a língua falada (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Hilgert, 2006; Castilho, 2003).

Exemplo 20:

Atividades

Aplicar conhecimentos

A próxima atividade vai permitir que você exercite algumas estratégias importantes para falar em público. A ideia é realizar um debate que trate do que aconteceu entre Bentinho e Capitu, principalmente dos argumentos que podem comprovar se houve adultério ou não.

Dom Casmurro foi escrito com maestria por Machado de Assis. Cada leitor, depois de ler o texto, tem uma hipótese interpretativa diferente. Já houve até debates públicos envolvendo críticos e estudiosos desse livro, para discutir o caso de Bentinho e Capitu, como se eles não fossem personagens ficcionais. Muitos professores de língua portuguesa costumam organizar com suas turmas tribunais que “julgam” Capitu, absolvendo-a ou condenando-a.

Tais atividades não encerram nunca a polêmica, não chegam nunca a um veredicto definitivo, justamente porque a intenção do romance é fazer pairar a dúvida. Não é relevante se houve ou não adultério; o que

importa é que a suspeita disso transforma a vida das personagens. Mais do que isso: o importante é que a suspeita de algo que talvez nem tivesse ocorrido transforma a vida das personagens.

Portanto, ao leitor não caberia julgar, mas “aprender com essas vidas emprestadas” que nossos pensamentos e valores acabam determinando algumas escolhas que fazemos e que dão o rumo de nossas vidas. A crença de Bentinho transforma sua vida e a das pessoas que vivem a seu redor. Não fez diferença o fato de seus motivos poderem ser falsos.

O nosso debate será organizado da seguinte forma:

A turma ficará dividida em três grupos. Um grupo apresentará os argumentos que são favoráveis a Capitu. Outro grupo reunirá os argumentos que podem ser usados contra ela. O terceiro grupo ficará encarregado de contrapor os argumentos.

O terceiro grupo poderia organizar uma tabela com os argumentos apresentados, a seguir.

A favor de Capitu	Contra Capitu
1. A semelhança entre Ezequiel e Escobar residiria numa coincidência da natureza, como no caso de Capitu e da mãe de Sancha, cujo retrato, segundo o pai de Sancha, revelaria muita semelhança entre ambas.	1. Ao retornar Bentinho dos estudos em São Paulo, sua família nota a extraordinária semelhança entre ele e o pai, exceção feita ao bigode de Bentinho. Isso reforça a tese de que a semelhança entre seres humanos dá-se por razões genéticas.
2. É provável que o ciúme de Bentinho o fizesse distorcer os fatos, já que pessoas ciumentas podem tratar como verdade fatos ilusórios.	2. Capitu dissimulava bem, ao lidar com situações embaraçosas. Disfarçaria bem se tivesse um romance com Escobar.
3. ...	3. ...

Depois de expostos os argumentos, os grupos defenderão sua consistência.

O terceiro grupo vai avaliar os argumentos e sua defesa, decidindo que grupo apresentou os argumentos mais consistentes.

Essa atividade não vale tanto pela sentença que os alunos darão a Capitu (culpada ou inocente); seu maior mérito é fazer você voltar ao texto e procurar pistas que revelem a estratégia narrativa desse romance.

(Vol. IV – p. 42-43)

Nesse contexto, em um primeiro momento, a atividade orienta para que a turma seja dividida em grupos e, em seguida, cada grupo irá organizar uma tabela com os argumentos. Haverá, ainda, outro grupo que irá avaliar a consistência desses argumentos, favoráveis ou contrários a situação proposta. Mais uma vez verifica-se uma proposta desprovida de uma abordagem consistente de como se comportar na oralidade, destacando nessa esfera: gestos, entonação, expressão facial, marcas de refutação, entre outros, para desenvolver as competências comunicativas necessárias na práxis nas relações de interação em instância pública no contexto social (Dolz, Schneuwly & Haller, 2010; Volochinov, 1926; Marcuschi, 2007; Urbano, 1999). Contrariando as expectativas, essa proposta não trata de nenhuma sugestão no uso de modalizadores para assessorar no campo da argumentação, nem como utilizar a modalidade oral em um embate de discussão de defesa de pontos de vista.

Exemplo 21:

Atividade	Preparar para falar Este é um exercício para você praticar a oralidade. Seu professor estabelecerá um tempo para que você e seus colegas se preparem. Imagine que você é um locutor/apresentador de jornal, do rádio ou da TV, e narre uma notícia para o ouvinte/telespectador. Procure usar o padrão culto da língua, evitando gírias e pronunciando as palavras com clareza. No caderno, faça anotações sobre o texto que você vai falar. Ensaie sua apresentação. No seu momento, fique com as anotações em mãos, para o caso de esquecer alguma informação.

(Vol. I – p. 51)

No exemplo 21, a proposta da atividade refere-se à prática da oralidade, em que é proposto ao aluno apresentar um jornal de rádio ou da TV. Presume-se que o papel do professor é apenas orientar quanto ao uso do tempo para a apresentação. Solicitar aos alunos utilizarem o padrão culto pressupõe já o domínio destes quanto ao uso dessa variedade linguística. Aborda-se em pronunciar as palavras com clareza, sem, com isso, demonstrar por meio de técnicas de gravação e escuta como seria essa pronúncia, conforme defendem os PCNs, autores como Dolz e Schneuwly (2010), Marcuschi (2003). Contraria mais ainda a orientação apresentada no Manual do educador: “A orientação que está no livro do estudante auxiliará a execução dessa tarefa”. Não há uma orientação específica de como deverá ser desenvolvida essa atividade. O professor deverá conceber uma noção teórica e metodológica condizente com os documentos oficiais de como trabalhar as estratégias próprias de uso da língua oral para, então, preparar os alunos para essa atividade (Matêncio, 2001; Fávero et. al, 2005; Marcuschi, 2003; Rojo & Cordeiro, 2010; Rojo, 2001).

Exemplo 22:

Atividade	Preparar para falar Esta é uma oportunidade de você praticar a fala em outra situação. Veja a proposta de seminário e siga as orientações de seu professor. Leia os textos de divulgação científica a seguir, escolha um deles e estude o assunto abordado. Depois de preparar-se, exponha o texto escolhido para a turma, enriquecendo-o com sua pesquisa.

(Vol. II – p. 57)

No exemplo 22, a proposta pauta-se na elaboração de um seminário, sugerindo ao aluno para seguir as orientações do professor, com enfoque para praticar a fala em uma situação como essa, contudo não especifica de que maneira será essa prática, apenas com

vagas orientações, deixando essas orientações a cargo do professor. Já no Manual do Educador, a orientação apresenta-se insuficiente, como “Reserve um tempo para a preparação da situação de fala indicada no livro do estudante”, contrariando as instruções do Livro do aluno, ou seja, estabeleceu um jogo de responsabilidade, de um lado, o livro do estudante, do outro, o manual do professor, sem levar a lugar algum, em que não se vislumbra uma orientação concreta definida.

Diante dessa inconsistência de orientação, observamos a ótica de Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2010, p. 193), em que o seminário é uma exposição oral que assume a característica de um objeto de ensino substancial e complexo, que requer um número impressionante de conhecimentos práticos. Conceituam, portanto, essa exposição oral como “gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa” (p.185).

Outra concepção de seminário adotada para nossa análise foi a noção postulada por Brait & Rojo (2002, p.1), que entendem ser um texto oral que não será lido, porém exposto, no qual “os expositores precisarão de apoios de memória, o que significa recorrer a outros suportes de fala, caso das ilustrações, *slides*, imagens, mapas, gráficos, tabelas etc.” Já Bezerra (2003, p.2) preconiza que esse gênero discursivo possui como característica uma “discussão oral, coletiva, realizada em sala de aula, (...) os participantes devem ter lido, com antecedência, material escrito sobre o tema, devem seguir um roteiro (...), ouvir e anotar informações, se posicionar a respeito (...)”.

Com isso, pode-se afirmar que o seminário permite a elaboração coletivamente de textos da modalidade oral e escrita, além de está situado no *continuum* fala-escrita (Marcuschi, 2003), em uma visão não dicotômica das modalidades da língua (Chafe, 1982; Kato, 1986; Godoy, 1995). No contexto da atividade, percebe-se um distanciamento da real proposta que configura esse gênero textual, uma vez que foi tratado de modo superficial, pois se espera do professor todo um conhecimento didático na logística e dinâmica no desenvolver dessa atividade (Schneuwly, 2010; Castilho, 1986; Rojo, 2001, 2010; Soares, 1996; Zabala, 1998). É válido observar que o Manual do professor não trata dessa atividade, sequer menciona como desenvolvê-la em sala de aula.

Já a atividade denominada “Sarau”, no exemplo 25, mais adiante, as orientações permanecem semelhantes as das demais atividades nessa categoria. Ressalte-se, nessa perspectiva, que a noção de ritmo trabalhada nesse manual didático considera apenas o efeito

da oralização do texto escrito (Marcuschi, 2003), sem relevar que a oralidade como objeto de ensino requer outras técnicas e procedimentos didáticos diversificados mais específicos para tanto. Também não se vislumbrou no Manual do Educador uma orientação mais didática em relação ao tratamento dessa categoria em sala de aula, observando as peculiaridades e idiossincrasias pertinentes ao uso dessa modalidade em instâncias formais.

Essas propostas de atividades apresentam-se sem uma orientação metodológica de como trabalhar a língua falada (Rojo, 2001; Schneuwly, 2010), ficando a oralização como ponto de referência para o tratamento da modalidade oral de modo equivocado. Assim, a língua oral como objeto de ensino ficou distante do propósito de se desenvolver a competência comunicativa oral do aluno (Ramos, 2006; Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997).

Assim sendo, vale ressaltar que a língua falada ainda não é prioridade nas atividades apresentadas pelo LDP, assim como a falta de cuidado nas orientações apresentadas em alguns exemplos como foi o caso da discrepância das informações em uma espécie de jogo entre o livro didático do aluno e o Manual do Educador, de modo que o descaso foi evidente na falta de orientações metodológicas para a execução da atividade, de modo a comprometer o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno (Ramos, 2006; Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997).

1.2.4. Leitura em voz alta

Nessa categoria, serão analisadas as propostas de atividades que priorizam a leitura em voz alta, para se entender como esse tipo de atividade poderá contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa na modalidade oral da língua, como a observância nos aspectos suprasegmentados da fala.

Quadro 32. Orientações metodológicas para a Leitura em voz alta da Coleção Viver, Aprender

4. Leitura em voz alta		
ATIVIDADES	Volume	ORIENTAÇÕES
Leitura de poema	I	Em voz alta, identifique as rimas do poema (p.33).
Preparar para falar	II	Reúna-se com alguns colegas e providenciem a escolha dos livros; após a reunião do material, cada aluno escolherá um volume e preparará a leitura do primeiro capítulo, em voz alta, para os colegas (p.43).
Aplicar conhecimentos	III	Para que você perceba melhor a musicalidade dos textos, sugerimos que os leia em voz alta, prestando atenção no ritmo e nos esquemas rítmicos (p. 40).
Arte e expressão: sarau	III	Cada estudante escolherá um poema para ler durante o sarau (p. 44)

Fonte: Autora da Pesquisa.

No exemplo 23, com a expressão sugestiva “Preparar para falar” referente à atividade com a língua oral, o comando do enunciado propõe a oralidade como prática da atividade. Há um severo equívoco em confundir a mera oralização com a oralidade. Não basta apenas ler um texto para configurar o tratamento com a oralidade, isso significa oralizar o texto escrito (Marcuschi, 2003).

Exemplo 23:

Atividade

Preparar para falar

Agora você vai praticar a oralidade de outra maneira. Siga as orientações do professor para a realização destas atividades.

1. Noitada de histórias

Leia esta lista de livros:

- *As aventuras de Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe.
- *Moby Dick*, de Herman Melville.
- *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson.
- *20 mil léguas submarinas*, de Júlio Verne.
- *Cem dias entre céu e mar*, de Amyr Klink.
- *Mar morto*, de Jorge Amado.
- *Relato de um naufrago*, de Gabriel Garcia Márquez.
- *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway.

Todos eles contam uma história real ou de ficção que mostra alguma relação com o mar. Reúna-se com alguns colegas e providenciem, em bibliotecas ou na própria escola, esses livros. Após a reunião do material, cada aluno escolherá um volume e preparará a leitura do primeiro capítulo, em voz alta, para os colegas.

(Vol. II – p. 43)

Já no exemplo 24, o foco está no ritmo e nos esquemas rítmicos, contudo, espera-se que essa atividade fique sob a responsabilidade do professor em trabalhar com os alunos o que seriam ritmo e esquemas rítmicos, pois não há orientações acerca de como o aluno poderia se valer por meio do livro didático em entender a noção de ritmo (Havelock, 1995; Scarpa, 2001). Parece que a leitura em voz alta fará com que o aluno entenda mais claramente o que seja o ritmo provocando a musicalidade. Entretanto, presume-se que essa atividade dá mais ênfase para o aspecto interpretativo, visto que as dicas no final da orientação estão evidentes quanto a esse propósito.

Exemplo 24:

Atividade	Aplicar conhecimentos
Você vai praticar o que foi estudado até aqui. Leremos dois poemas, de outros dois importantes autores da literatura brasileira. Para que você perceba melhor a musicalidade dos textos, sugerimos que os leia em voz alta, prestando atenção no ritmo e nos esquemas rítmicos. Fique atento também à presença de figuras de linguagem e à intenção que há por trás da organização dos versos. <i>Vale lembrar que, quando desejamos interpretar textos, é necessário lê-los mais de uma vez.</i> Por fim, duas dicas: os títulos sempre nos dão pistas para o exercício da interpretação; sempre há o que descobrir em um poema. Por isso, pesquisar o sentido das palavras em dicionários ou outras obras de referência enriquece a leitura.	

(Vol. 3 – p. 40)

No exemplo 25, há a proposta de atividade pautada em um “Sarau”, com características voltadas para a oralização com a declamação dos poemas e possíveis comentários, sem, com isso, ser considerado um trabalho próprio da oralidade. A orientação da atividade sugere que deve ser observada a sonoridade do poema e descobrir qual o ritmo ideal. Trata-se de uma orientação um tanto quanto subjetiva, pois não se sabe como o aluno poderia mensurar a questão do ritmo adequado, considerando que se trata de uma apresentação pública (Havelock, 1995; Hilgert, 2006; Ochs, 1979; Bentes, 2004). Nesse ponto, deverá haver a orientação didática do professor e que esta não deve se resumir a corrigir a pronúncia das palavras proferidas pelos alunos e o uso dos sinais de pontuação (Dolz e Schneuwly, 2010).

Exemplo 25:

Arte e expressão	Você já participou de algum sarau? O sarau é um evento cultural em que são recitados e discutidos textos literários. Nossa proposta é que você e seus colegas organizem um evento similar a um sarau, em que poemas sejam declamados e comentados. Vejam como organizá-lo. • Combinem com seu professor um dia para a consulta a diversos livros de poesia. • Nessa ocasião, cada estudante escolherá um poema para ler durante o sarau. • Contem com a ajuda do professor para preparar a leitura do poema. É importante estudar o texto, procurando no dicionário as palavras desconhecidas. Observem a sonoridade do poema e descobrir o melhor ritmo para a leitura. Quem quiser, pode recitar o poema de memória. • Marquem o dia do sarau e não se esqueçam de convidar outros estudantes e professores para o evento. Nada impede que haja comida e bebida para serem compartilhadas no final da festa. • Antes de recitar o poema, informem ao público de quem ele é e o que motivou sua escolha.

(Vol. III – p. 44)

A leitura em voz alta pode ser um recurso didático para promover a reflexão do funcionamento da língua oral, além do domínio da capacidade de lidar com essas duas

modalidades, simultaneamente, nas produções textuais e compreensão, devendo ser orientada com planejamento para que o leitor desenvolva de forma plena sua função de mediador entre os ouvintes e um texto, com uma leitura eficaz, conforme asseveram Dolz e Schneuwly (2010), e o que se percebe nesse quesito de atividades é um distanciamento em orientações didáticas que favoreçam o desenvolvimento dessa competência comunicativa (Ramos, 2006; Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997), ficando restrita apenas a uma oralização da escrita (Marcuschi, 2003).

1.2.5. Variação linguística dialetal e de registro na língua oral

Essa categoria se preocupa em analisar como são tratadas as variações dialetais e de registro na língua oral nas atividades propostas para os alunos. A partir de que noção de variação linguística e como se dão as orientações no livro didático para que o aluno participe ativamente como sujeito diante das situações-problemas e suas resoluções nessa temática.

Quadro 33. Orientações metodológicas para a Variação linguística dialetal e de registro na língua oral da Coleção Viver, Aprender

5. Variação linguística dialetal e de registro na língua oral		
ATIVIDADES	Volume	ORIENTAÇÕES
Momento da escrita	I	Falar é diferente de escrever. Para que você perceba bem as diferenças entre o discurso falado e o discurso escrito, vamos passar para a forma escrita um texto que nasceu falado (p.25-26).
Preparar para falar	I	Procure usar o padrão culto da língua, evitando gírias e pronunciando as palavras com clareza (p.51).

Fonte: Autora da pesquisa.

No exemplo 26, observando o enfoque da variação linguística dialetal (Travaglia, 2003) e de registro (Halliday, McIntosh e Stevens, 1974), em uma única proposta de atividade para essa perspectiva de uso das variações dialetais nas modalidades oral e escrita, essa atividade aborda a questão da variação linguística dialetal social, quando se refere entre pessoas íntimas e em situações formais, como eventos públicos (Scherre, 1996; Castilho, 1985). A atividade esclarece ainda em relação ao uso da escrita no que se refere do uso informal ao formal (Travaglia, 2003; Bagno, 2003). Causa estranheza essa temática ser tratada apenas em uma questão.

Exemplo 26:

Momento da escrita

Falar é diferente de escrever.

A fala é individual, na maioria das vezes, e espontânea. É comum, na fala, repetir expressões ou palavras, deixar frases pela metade. Tudo depende do contexto ou da situação em que as falas acontecem. Quando conversamos com uma pessoa íntima, falamos de um jeito diferente do que, por exemplo, usamos ao conversar com um professor. Na intimidade, dizemos as coisas pela metade, trocamos palavras por gestos, pois temos a certeza de que quem está nos ouvindo será capaz de entender. Em situações mais formais — em uma entrevista de emprego, em um debate, em um evento do bairro — temos de controlar a fala e monitorá-la, para sermos claros.

Com a escrita, de certa forma, também é assim. Um autor pode ajustar a linguagem do texto ao público que quer atingir; contudo, em um texto escrito, mesmo que informal, as ideias e as palavras não podem ficar pela metade. A língua escrita impõe uma forma.

Se começássemos a escrever do jeito como falamos, provavelmente nossos leitores teriam dificuldade para nos entender. O código escrito tem muitas convenções: sinais de pontuação, parágrafos, a maneira correta de grafar as palavras, o modo de encadeá-las... Tudo isso exige conhecimento e prática.

Para que você perceba bem as diferenças entre o discurso falado e o discurso escrito, vamos passar para a forma escrita um texto que nasceu falado.

O texto falado, a seguir, é do compositor Paulinho da Viola, que comenta o samba de quadra. Leia-o e faça os exercícios propostos.

Esse samba... nessa época, assim nos subúrbios do Rio de Janeiro, nas escolas, e mesmo na Zona Sul, era muito comum um samba viajar pela cidade toda, através dos bares, das escolas, dos grupos, né? Então grande parte desses sambas, mesmo da Mangueira e do Salgueiro, eu menino já ouvia. A cidade cantava esses sambas. Um samba não ficava só dentro de uma quadra. Um compositor mesmo se encarregava: "Ouvi um samba de fulano"... Então era muito comum chegar numa roda e sambistas de várias escolas e tinha um samba de uma escola fazendo sucesso naquele ano e todo mundo cantava. Essa era uma forma de você manter viva uma chama, uma chama acesa, que é a chama do samba mesmo.

BOTEZELLI, J. C. Pelão; PEREIRA, Arley. *A música brasileira deste século por seus autores e intérpretes*. São Paulo: SESC, 2000. v. 3. p. 149-150. (Fragmento.)

1. Depois da leitura, reescreva o trecho em seu caderno, eliminando todas as passagens típicas da língua falada: repetições de palavras e expressões que cumprem sua função na fala, mas que são desnecessárias na escrita. (Por exemplo: "né", "então" etc.) Sem essas marcas de oralidade, o texto vai ficar mais próximo da linguagem escrita.
2. Reescreva o texto novamente em seu caderno, acrescentando informações que tenham sido omitidas. É comum na fala deixarmos frases incompletas, porque, no contexto da conversa, muitas nem necessitam ser completadas. Ao passar para a escrita, frases assim precisam ser contextualizadas.
Por exemplo: "Um compositor mesmo se encarregava".
Se encarregava de quê?
Esse trecho poderia ser escrito assim: "Um compositor mesmo se encarregava de divulgar um samba".

3. Observe as passagens em que será necessário fazer cortes, acréscimos e substituições de palavras, para garantir, de acordo com as convenções da escrita, o encadeamento lógico das ideias. Por exemplo: “era muito comum chegar numa roda e sambistas de várias escolas e tinha um samba de uma escola fazendo sucesso naquele ano e todo mundo cantava”. Esse trecho poderia ser reestruturado assim: “era muito comum chegar a uma roda com sambistas de várias escolas e todos estarem cantando o samba de uma delas, que fazia sucesso naquele ano”.
4. Para finalizar a edição de texto, reescreva-o novamente em seu caderno, observando duas importantes características da linguagem escrita: a pontuação e a paragrafação. Reescreva-o, usando os sinais de pontuação de acordo com a nova ordenação de ideias que você construiu. Faça novos parágrafos, se for necessário.

(Vol. I – p. 25-26)

Já a atividade “Preparar para falar”, demonstrada no exemplo 21, presente também nessa categoria, a proposta sugere que o aluno assuma o papel de um locutor/apresentador de jornal nas mídias rádio e televisão, para livre escolha. As orientações para essa atividade restringem-se apenas que o aluno deve se preocupar com a norma culta padrão da língua (Travaglia, 2003; Bagno, 2003), evitar o uso de gírias e pronunciar as palavras com clareza. Contrariando o que preconiza a proposta curricular para EJA, de que, para eventos dessa natureza, deverá ser trabalhado com o aluno, a escuta de programas e, posteriormente, a gravação da própria voz do aluno em uma apresentação, para que este escute e reflita sobre o uso da língua em contextos diversos, além de ser um ator ativo e saber fazer suas escolhas de variações linguísticas e lexicais, entonação, pausas etc. em circunstâncias de formalidade.

Percebe-se, então, que esses exemplos, sobretudo o exemplo 33, a ênfase se dá na escrita, como a proposta explicita ‘momento da escrita’, em uma visão dicotômica, “monolítica e uniformizada, a par da desvalorização da língua falada” (Marcuschi, 2005, p. 27), não considera o contínuo entre a fala e escrita, não aborda com clareza o que deve ser formal na fala e na escrita, contrariando as concepções de língua (Benveniste, 2005,2006; Bakhtin e Volochinov, 2006) e de Sociolinguística (Labov, 2008), bem como os documentos oficiais.

1.2.6. Da fala para a escrita: marcas da oralidade

Nessa categoria, a abordagem volta-se para as atividades com propostas que tratam a relação da fala e da escrita, observando como estão as orientações relacionadas às atividades no que se refere ao processo da fala para a escrita.

Quadro 34. Orientações metodológicas Da fala para a escrita: marcas da oralidade da Coleção Viver, Aprender

6. Da fala para a escrita: marcas da oralidade		
ATIVIDADES	Volume	ORIENTAÇÕES
Momento da escrita	I	Reescreva o trecho em seu caderno, eliminando todas as passagens típicas da língua falada; repetições de palavras e expressões que cumprem sua função na fala, mas são desnecessárias na escrita; reescreva o texto novamente, acrescentando informações que tenham sido omitidas; observe as passagens em que será necessário fazer cortes, acréscimos e substituições de palavras; reescreva novamente observando duas características da linguagem escrita: pontuação e paragrafação (p.26).
Explorando o universo textual	II	Esse trecho permite-nos constatar que uma cuidadosa divisão em períodos é decisiva para a clareza dos textos escritos. A língua oral conta com gestos, expressões, entonação de voz, enquanto a língua escrita precisa contar com outros elementos. A pontuação é um deles (p.18).
Momento da escrita	III	Passar para a linguagem escrita uma história ou um caso que você tenha ouvido em algum momento de sua vida, relacionado à sua origem ou à região de onde vem sua família. Não se esqueça do título e de contar todos os detalhes dessa história. Ao final, releia seu texto e faça uma revisão, corrigindo eventuais erros (p. 64).

Fonte: Autora da Pesquisa.

Pode-se observar na atividade denominada “Momento da escrita”, no exemplo 26, no item anterior, a proposta de trabalho no que se refere ao processo de refacção de texto da fala para a escrita, com observações acerca das marcas da oralidade. Por um lado, essa atividade corresponde às expectativas do tratamento com o processo de transcrição da fala para a escrita ao propor que o aluno deve refazer o texto quantas vezes sejam necessárias, de modo a se adequar as convenções da escrita, observando o foco na variação linguística de dialetal e de registro, marcando uma tensão entre as modalidades oral e escrita da língua. Assim, a proposta pauta-se na refacção de um texto com marcas da oralidade, eliminando as passagens típicas da língua falada, como repetições de palavras e expressões. Trata-se de uma atividade que envolve um processo de retextualização de um texto escrito com marcas da oralidade para o escrito na norma padrão.

Por outro lado, não ficou explícita a funcionalidade desse processo, deixando nas entrelinhas que na modalidade oral não há necessidade de um planejamento da fala, fato que Marcuschi (2003) já havia evidenciado a respeito desse equívoco. Assim, a atividade resume-se na refacção de um texto já escrito com marcas da oralidade. Não se deu outra oportunidade ao aluno de ele mesmo escrever um texto através da escuta, do oral para o escrito.

As orientações, nessa etapa, apontam apenas que se deve controlar a fala e monitorá-la em situações formais – entrevista de emprego, em um debate, em um evento do bairro – para ser claro. Questiona-se, então, em que termos deve-se ser claro, contrariando praticamente o uso das possibilidades das variações linguísticas, ou seja, presume-se que se

não falar na variedade formal da língua, não se está sendo claro (Scherre, 1996; Castilho, 1986; Travaglia, 2003; Bagno 2003).

Exemplo 27:

Explorando o universo textual

Você examinou apenas o primeiro parágrafo de um texto escrito por um aluno. Mesmo assim, verá que esse trecho possibilita muitas observações e descobertas a respeito da língua escrita. Releia-o:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar o fator econômico a ganância do homem pelo dinheiro, o desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente daí a grande violência da sociedade o menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

Você deve ter observado que o tema do texto é a violência, pois isso fica claro logo no início. Mas o texto não facilita o trabalho do leitor, e você, que tentou lê-lo, deve saber por quê. A divisão do texto em períodos, marcados com ponto, não ocorreu.

Em uma das partes, o leitor consegue determinar onde poderia estar o ponto:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar [...]

Nesse trecho, percebe-se que a intenção do autor era escrever:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais. Isto devido a diversos fatores. Podemos citar [...]

Porém, a partir daí, o leitor não detecta com facilidade o que o autor quis dizer. De todas as possibilidades, vamos optar por uma que pareça coerente a fim de prosseguir em nossa análise:

Podemos citar o fator econômico, a ganância do homem pelo dinheiro. O desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente. Daí a grande violência da sociedade.

(Vol. II – p. 18)

Curiosamente, no exemplo 27, não há uma orientação específica de que se trata de uma atividade voltada para a refacção de texto a partir da fala para a escrita. Devido a abordagem, no último parágrafo, alusiva a estrutura de textos na língua falada e na língua escrita com suas especificidades, então, pressupõe que a intenção dessa atividade visa estabelecer a diferença na produção de textos entre essas duas modalidades da língua. Contudo, isso não está definido e até gerou uma confusão, pois não se sabe ao certo o que de fato essa atividade está focando como objeto de estudo.

Exemplo 28:

 Momento da escrita	Vimos que o <i>conto popular</i> é o relato produzido pelo povo e transmitido, geralmente, por meio da linguagem oral. Agora sua tarefa é passar para a linguagem escrita uma <i>estória</i> ou um <i>causo</i> que você tenha ouvido em algum momento de sua vida, relacionado à sua origem ou à região de onde vem sua família. Pode ser uma estória sobrenatural, um conto de fadas, uma estória da carochinha, uma estória de Trancoso etc. que você tenha ouvido de seus pais, avós ou de algum contador de histórias de sua região, ou ainda um relato que faça parte da tradição ou das anedotas da família. Não se esqueça do título e de contar todos os detalhes dessa estória. Ao final, releia seu texto e faça uma revisão, corrigindo eventuais erros.

(Vol. III – p. 64)

No exemplo 28, propõe-se que o aluno transcreva uma “estória” ou um “causo” oriundo da linguagem oral para a língua escrita. Vale ressaltar que não há uma orientação mais definida e precisa acerca da operacionalização didática desse processo, uma vez que só foi proposta uma atividade em relação a retextualização da fala para a escrita, no exemplo 33, mesmo assim, foi a partir de um texto escrito com marcas da oralidade. Nesse exemplo, o aluno deverá entender de técnicas para a escuta e transcrição da fala para a escrita, fato não presente nas orientações dessa atividade (Marcuschi, 1996; 2003; Castilho, 2003).

Diante dos exemplos dessa categoria, é factível a falta de noção clara e coerente em relação ao tratamento estabelecendo a relação entre a fala e a escrita. Percebe-se a prioridade em enfatizar a escrita em detrimento a língua falada. Inclusive, as orientações não demonstram clareza suficiente em relação do que seria formal para a escrita e para a fala (Havelock, 1995; Ong, 1986; Marcuschi, 2003). Mais uma vez a fala fica relegada ao descaso.

1.2.7. Argumentação na língua oral

Nessa categoria, a questão em foco é analisar como são desenvolvidas as atividades e orientações trabalhadas na argumentação e modalizadores utilizados na língua oral. Como foram desenvolvidas essas propostas de atividades para que o aluno possa desenvolver sua competência argumentativa.

Quadro 35. Orientações metodológicas para Argumentação na língua oral da Coleção Viver, Aprender

7. A argumentação: modalizadores argumentativos e seleção lexical na língua oral		
ATIVIDADES	Volume	ORIENTAÇÕES
Roda de conversa	II	Organize-se em uma roda com seus colegas para discutir a seguinte questão: Marcelo Gleiser tem razão quando diz que: “O homem é um predador ineficiente, imediatista, que tende a não calcular o quanto pode consumir antes de auto se destruir”? Procure usar argumentos para defender seu ponto de vista e convencer os colegas de sua resposta (p.57).
	IV	Discuta as questões abaixo com os colegas e registre suas conclusões. Isso irá ajudá-lo a escrever uma redação de um artigo de opinião (p. 68).
Debate	IV	A turma ficará dividida em três grupos. Um grupo apresentará os argumentos que são favoráveis a Capitu. Outro grupo reunirá os argumentos que podem ser usados contra ela. O terceiro grupo ficará encarregado de contrapor os argumentos. Depois de expostos os argumentos, os grupos defenderão sua consistência (p.42).
Preparar para falar	II	Nesta atividade você vai praticar a oralidade. Siga as orientações de seu professor. Selecione argumentos que convençam os outros de sua opinião (p.69).

Fonte: Autora da pesquisa.

Nessa atividade, exemplo 29, o tratamento dado à questão dos argumentos (Dolz e Schneuwly, 2010; Citelli, 1994) é algo preocupante, pois não há orientações didáticas nem metodológicas quanto à produção de textos pautados na argumentação. Não se sabe como o aluno poderá se valer em elencar argumentos para defender o seu ponto de vista, sem vislumbrar com orientações consistentes e estratégias que os leve a fazer escolha dos argumentos, com seus modalizadores mais adequados para expor argumentos. Como assevera Koch (2000) o uso desses operadores, denominados de ‘modalizadores’, apresentam a função de determinar o modo ‘de dizer o que deve ser dito’. Então, pressupõe que essa atividade não desenvolve no aluno a sua capacidade comunicativa e argumentativa de forma que se torne um sujeito ativo nas práticas enunciativas e interativas.

Exemplo 29:

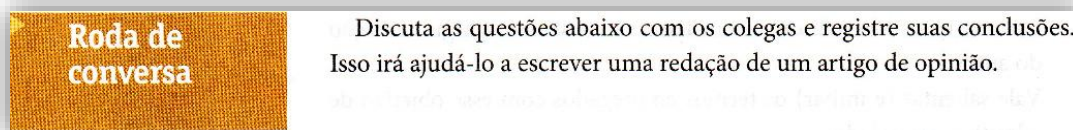
Roda de conversa

Organize-se em uma roda com seus colegas para discutir a seguinte questão:

Marcelo Gleiser tem razão quando diz que “O homem é um predador ineficiente, imediatista, que tende a não calcular o quanto pode consumir antes de se autodestruir”? Procure usar argumentos para defender seu ponto de vista e convencer os colegas de sua resposta.

(Vol. II – p. 57)

Exemplo 30:



(Vol. IV – p. 68)

No exemplo 30, é proposto ao aluno desenvolver um artigo de opinião e, a partir dessa proposta, sabe-se que esse gênero textual/discursivo é elaborado a partir de argumentos que levem ao leitor perceber qual linha de raciocínio e valores que o produtor de textos utiliza para emitir sua opinião de forma crítica (Dolz, Schneuwly e Pietro, 2010; Castilho, 2003). Percebe nessa atividade uma orientação vaga de como seriam essas discussões e quais estratégias o aluno poderia utilizar para produzir um artigo de opinião calcado nos argumentos desenvolvidos na roda de conversa (Citelli, 1994; Koch, 2000).

Na atividade intitulada “Debate”, exemplo 20, no que se refere ao quesito de estratégias de argumentação, como os modalizadores e as seleções lexicais, não se vislumbram essas estratégias nas orientações em relação à operacionalização didática desse gênero textual oral, apenas ressalta a necessidade de registrar as opiniões do grupo, registrá-las e depois hierarquizá-las no sentido de qual opinião foi a mais relevante para o debate. Presume-se que essas opiniões seriam os argumentos, pois há uma referência a argumentos mais adiante, nas orientações, na sugestão de defender os argumentos em sua consistência. Não há, porém, esclarecimentos do que seriam argumentos consistentes e como avaliá-los.

Apesar de no livro didático serem abordadas algumas estratégias de argumentação e seus articuladores, conforme expressam Dolz, Schneuwly e Pietro (2010), em que apontam ser necessário trabalhar a estrutura e força dos argumentos, assim como treinar os alunos com algumas marcas linguísticas, tais como nominalizações e conectivos, que facilitam a orientar, reformular, exemplificar, citar, responsabilizar-se pelo discurso (p. 217), no entanto, esse livro didático apresenta com extrema brevidade a noção do que sejam ideias explícitas e implícitas, todavia em um nível inconsistente e efetivamente voltado para a língua escrita. O Manual do Educador não faz referências mais precisas quanto a esse quesito.

Exemplo 31:

**Preparar para falar**

Nesta atividade você vai praticar a oralidade. Siga as orientações de seu professor.

Em grupo, releia a notícia “Dado sobre nível do mar esquentando debate climático”. Você considera que o aquecimento global é uma ameaça, de fato, ao planeta?

Selecione argumentos que convençam os outros de sua opinião.

(Vol. II – p.69)

No exemplo 31, a atividade ‘Prepara para falar’ versa sobre a proposta de o aluno selecionar argumentos para convencer os outros, apenas seguindo as orientações do professor para praticar a oralidade (Hilgert, 2006; Castilho, 2003). Observa-se que a abordagem nas sequências das orientações em torno da oralidade dessa atividade foi bastante superficial ou praticamente nula. Em alguns momentos, a coleção aponta que a qualidade e a profundidade dos argumentos vão depender de uma boa preparação, sem, com isso, também definir e demonstrar qual o parâmetro para essa qualidade e profundidade. Nesse caso, não há orientações quanto ao uso e escolhas de operadores argumentativos, entre outras ferramentas necessárias para desenvolver uma argumentação satisfatória, como defendem Dolz, Schneuwly e Pietro (2010, p. 217). Outro fato intrigante é que a proposta aponta para o tratamento da prática da oralidade, mais uma vez, confundindo com a mera oralização (Marcuschi, 2003).

Verifica-se que as propostas de atividades para a modalidade oral da língua estão organizadas em número considerável em ‘Roda de conversa’, ‘Preparar para falar’, com sugestões de: converse com o colega, discuta com o colega, troque ideias com os colegas e professor, estas com aspectos de tratamento focado na língua oral/escrita espontânea e também monitorada. Poucas ocorrências de debate e seminário, o que demandaria um trabalho com a língua oral/escrita monitorada, valendo-se dos elementos não verbais: prosódicos e aspectos suprasegmentados da fala’ (Bentes, 2004; Scarpa, 2001; Possenti, 2003; Dolz, Schneuwly e Haller, 2010) , não encontramos sequer uma ocorrência, o que nos leva a afirmar que esta coleção não concebe a modalidade oral da língua como objeto de ensino (Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010).

Também não se verificou nenhuma alteração de ordem metodológica e didática mais consistente no Manual do Educador. É notório o comprometimento de modo negativo no que

se refere ao desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa do aluno na modalidade oral (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Neves, 1997; Coste, 1997; Travaglia; 2003; Leffa, 1998; Citelli, 1994; Koch, 2000). Entendemos que são atividades que suscitam a prática no ato enunciativo de emitir uma opinião sustentada em argumentos, além de formular questões e tratar com os diversos pontos de vista, se bem orientados.

Após algumas discussões e alguns momentos de reflexão em torno da abordagem na modalidade oral da língua presente na Coleção **Viver, Aprender**, da rede estadual de Pernambuco, não apresentar uma relevância consistente, optamos, assim, para analisar outra coleção didática denominada **Tempo de Aprender**, adotada pela rede municipal de Recife.

2. Coleção Tempo de Aprender

A **Coleção Tempo de Aprender**, composta por quatro volumes, multidisciplinar, adota uma proposta pedagógica disciplinar, com conteúdos e estratégias metodológicas propiciando um trabalho atrelado a outras áreas do conhecimento, fomentando, assim, a interdisciplinaridade. Cada volume se estrutura em torno de dois eixos temáticos que são comuns a todos os componentes curriculares. Desses eixos temáticos, cada um é considerado uma unidade e é dividido em dois capítulos, totalizando quatro capítulos por componente curricular em cada volume.

Cada volume contém sete componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Inglesa e Arte. Essa coleção é recomendada pelo PNLD-EJA, e, segundo esse documento, apresenta um direcionamento metodológico pautado na relação dialógica entre o aluno, o professor e os colegas, levando a reflexão, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, conforme sugere o próprio PNLD-EJA. Em um primeiro momento, verificamos as atividades propostas no livro didático envolvendo as modalidades da língua oral e da língua escrita nessa perspectiva teórico-metodológica apontada na coleção e no PNLD-EJA.

2.1. Propostas de atividades da Coleção Tempo de Aprender

Nesse item, assim como na ‘Coleção Viver, Aprender’, trataremos de expor os dados quantitativos referentes ao número de atividades propostas para os alunos, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, bem como no uso das duas modalidades, levando em consideração os estudos abordados acerca do contínuo tipológico (cf. Cap. II), em

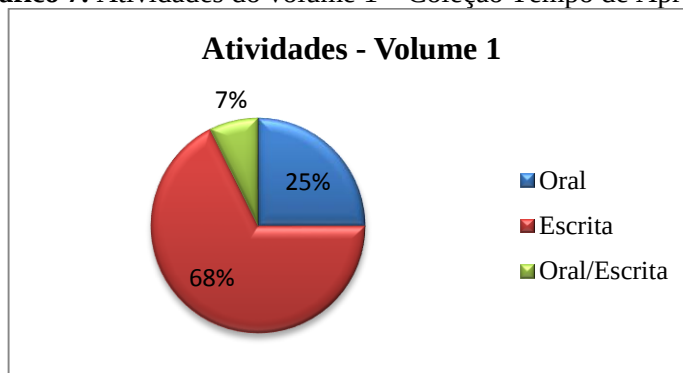
que não há uma dicotomia entre fala e escrita, mas sim, uma aproximação ou distanciamento dessas modalidades. Como dito na seção anterior, é necessário que tenhamos esse levantamento para observarmos a real proposta dessas coleções no que tange ao tratamento da modalidade oral da língua como objeto de ensino e, por consequência, as propostas de atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Primeiro, demonstraremos o levantamento por capítulo, para cada volume, depois, apresentaremos o levantamento geral da coleção.

Tabela 7. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Tempo de Aprender - Volume 1

Modalidade:	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Total	%
Oral	06	03	03	05	17	25%
Escrita	10	14	14	08	46	67,65%
Oral/Escrita	01	02	-	02	05	7,35%
Total	17	19	17	15	68	100%

Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 7. Atividades do volume 1 – Coleção Tempo de Aprender



Fonte: Autora da pesquisa.

O capítulo 1 – **Um olhar para dentro de mim** –, do volume 1, precisamente no Manual Geral do Educador, traz a proposta de se trabalhar nas comandas das atividades as habilidades de leitura e escrita, como comparar, relacionar e sintetizar sendo necessário um aprofundamento nos anos seguintes. Enquanto o capítulo 2 – **O ser e o parecer** – traz as mesmas propostas de habilidades para serem trabalhadas nas atividades, sugerindo apenas o trabalho com outros gêneros textuais/discursivos.

O capítulo 3 – **As várias leituras** – propõe desenvolver nos alunos o prazer pela leitura e compreendê-la como uma atividade ampla de interpretação do mundo e da realidade. Objetiva ainda possibilitar ao aluno conhecer as diversas maneiras de ler para que ele

compreenda a dimensão da ação leitora, não a restringindo à leitura do código escrito, mas ampliando-a para a leitura do implícito, das imagens e das situações em geral. Já no capítulo 4 – As mil e uma histórias – há de forma resumida a apresentação dos objetivos, como desenvolver as competências previstas no quadro de conteúdos, como: desenvolver uma postura crítica, perceber a importância da leitura, despertar o interesse pela leitura, utilizar a linguagem escrita como instrumento de registro, ampliar o conhecimento a respeito dos contos, perceber que, para ler, é necessário haver comprometimento e insistência diante das dificuldades de leitura e, por fim, desenvolver uma atitude de comprometimento e de prazer diante das leituras. Apenas nesse capítulo, é abordado no conteúdo procedimental, na modalidade oral da língua, como desenvolver no aluno procedimentos de apresentação oral e coletiva: roda de leitura.

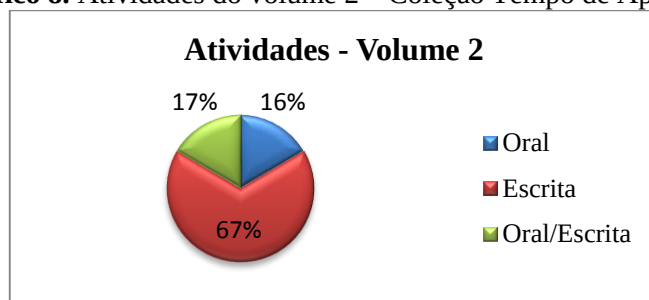
Na sequência da apresentação, o livro didático demonstra que não é prioridade o trabalho com a modalidade oral da língua, como objeto de estudo, mas com a oralização da escrita (Marcuschi, 2003). Percebe-se, pelo levantamento quantitativo, o percentual de 25% para a língua oral e 7% para a língua oral/escrita que não há um trabalho efetivo com essa modalidade na forma como propõem os estudiosos, na valorização da língua oral, como veremos na análise das atividades. Nesse capítulo, pode-se afirmar que houve uma maior preocupação com a abordagem na modalidade escrita, com 68% nas atividades apresentadas.

Tabela 8. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Tempo de Aprender - Volume 2

Modalidade:	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Total	%
Oral	05	06	01	02	14	16,5%
Escrita	16	13	17	11	57	67%
Oral/Escrita	04	01	05	04	14	16,5%
Total	25	20	23	17	85	100%

Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 8. Atividades do volume 2 – Coleção Tempo de Aprender



Fonte: Autora da pesquisa.

O volume 2 traz no seu capítulo 1 – **O encantamento e a natureza** –, o propósito de que os alunos percebam a linguagem como forma de expressar ideias, pensamentos e sentimentos. Nas competências a serem desenvolvidas expostas no quadro de conteúdos, especificamente para a língua oral, verifica-se o objetivo de o aluno desenvolver reiteradas vezes questões orais e escritas que solicitam a relação e a comparação. Aborda-se ainda a necessidade de utilizar procedimentos que favoreçam o desenvolvimento da habilidade de expressar oralmente e por escrito. Deve-se favorecer a compreensão das relações entre a língua oral e a língua escrita para uso adequado dos níveis de linguagem.

No capítulo 2 – **Preservar é preciso, transformar é possível** –, traz objetivos mais gerais, referindo-se a temática da unidade e com apenas um indicador do conteúdo procedimental proposto na língua oral para o aluno desenvolver reiteradas vezes questões orais e escritas que solicitam a relação e a comparação, como na capítulo 1. A ênfase nesse capítulo se dá na modalidade escrita da língua.

O capítulo 3 – **A vida nossa de cada dia** – traz um dos objetivos reconhecer os textos jornalísticos como fonte de informação da vida social e desenvolver habilidades de leitura crítica. Apresenta como conteúdo conceitual na oralidade, o debate regrado. Não aborda acerca dos demais conteúdos, os procedimentais e atitudinais.

No capítulo 4 – **Viver com qualidade não tem idade** – não traz a oralidade como conteúdo conceitual, apenas o aluno deve desenvolver reiterada vezes questões orais e escritas que solicitam a relação e a comparação, além de desenvolver a habilidade de expressar-se oralmente e por escrito, como conteúdos procedimentais.

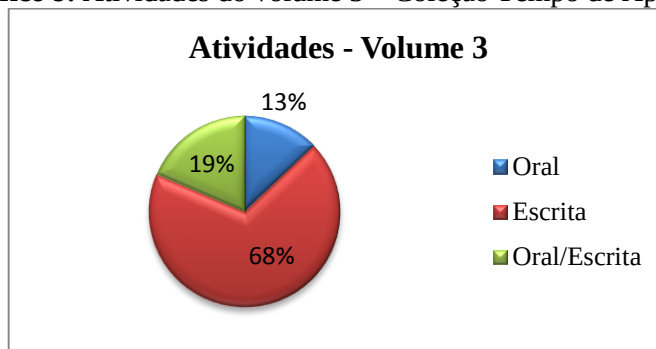
Nesse patamar, verifica-se que a ênfase na modalidade escrita ainda é considerável, com 67%. Já nas modalidades oral, apenas 16% e oral/escrita, 17%. Vale salientar que ainda será analisado como foi o tratamento dado com a modalidade oral da língua.

Tabela 9. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Tempo de Aprender - Volume 3

Modalidade:	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Total	%
Oral	04	02	01	02	09	13%
Escrita	18	10	09	11	48	68%
Oral/Escrita	07	01	03	02	13	19%
Total	29	13	13	15	70	100%

Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 9. Atividades do volume 3 – Coleção Tempo de Aprender



Fonte: Autora da pesquisa.

O Manual do Educador, no currículo de Língua Portuguesa, traz como objetivo geral para a unidade 1: “Por meio da leitura, análise e reflexão de textos orais e escritos, objetivamos que os alunos entendam a amplitude do conceito de cultura [...]” (Manual do Educador, Tempo de Aprender, 2009, p. 88) e apresenta o capítulo 1 – **Remexendo o baú da cultura** – demonstrando o conteúdo conceitual oralidade como o estudo das marcas do oral dos gêneros canção e cordel; marcas da oralidade no falar caipira, variantes linguísticas e norma-padrão. Como conteúdo procedimental, há o procedimento de escuta, coleta e análise de dados, por meio da pesquisa, além de o registro, por escrito, das respostas orais dadas pelo pesquisador. Traz, também, nesse item, a apresentação reiterada de questões orais e escritas que requerem procedimentos de síntese; procedimentos que favoreçam o desenvolvimento da habilidade de expressar-se oralmente e por escrito. Já como conteúdo atitudinal, no âmbito da modalidade oral, há a utilização da linguagem escrita e oral como instrumento de registro de descobertas, para a compreensão e produção de diferentes gêneros textuais que circulam no meio social.

No capítulo 2 – **Lentes culturais e cidadãos** – o conteúdo procedimental da oralidade propõe a elaboração/preparação do discurso em gêneros orais para apresentação pública. Traz como conteúdos procedimentais: a apresentação reiterada de questões orais e escritas que solicitam a relação e a comparação; desenvolvimento da habilidade da expressar-se oralmente e por escrito; elaboração da linguagem oral – preparação do gênero oral seminário. Síntese oral e escrita do falante e ouvinte.

O capítulo 3 – **Quem sabe faz a hora...** – traz como objetivo específico do capítulo “conscientizar-se da importância do uso e da força da palavra, especialmente dos elementos de argumentação na construção de textos orais e escritos” (Manual do Educador, Tempo de Aprender, 2006, p. 96). Curiosamente, não é abordada nenhuma orientação na modalidade oral da língua na tabela que corresponde aos conteúdos conceituais, procedimentais e

atitudinais. Apenas salientamos o objetivo geral da unidade que é “reconhecer a importância do uso e do poder da palavra como instrumento fundamental e denunciador” (p. 96). Após a ênfase dada nos objetivos, não se vislumbrou a orientação necessária para o trabalho com a língua oral.

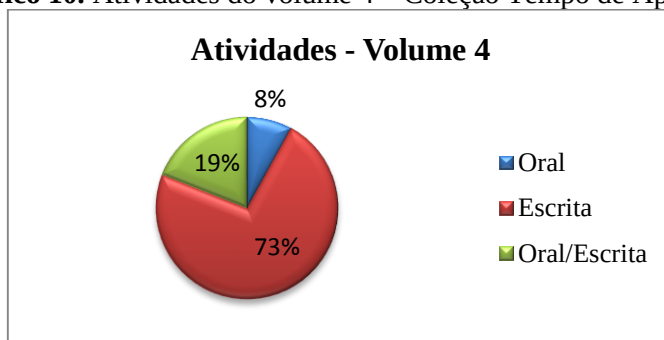
No capítulo 4 – **Palavras com poder de paz** – traz como conteúdo conceitual a aspiralidade no nível formal e informal da linguagem, porém não especifica a modalidade da língua. Já em conteúdo procedimental, propõe desenvolver procedimentos da apresentação oral e coletiva. Desse modo, com uma perspectiva de apenas 13% de atividades na modalidade oral e 19% na modalidade oral/escrita, é necessário analisar como foi o tratamento dado a modalidade oral da língua. Mais uma vez é demonstrada valorização da modalidade escrita, com 68% das atividades.

Tabela 10. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua – Coleção Tempo de Aprender - Volume 4

Modalidade:	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Total	%
Oral	03	-	02	-	05	8%
Escrita	16	09	09	12	46	73%
Oral/Escrita	03	05	03	01	12	19%
Total	22	14	14	13	63	100%

Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 10. Atividades do volume 4 – Coleção Tempo de Aprender



Fonte: Autora da pesquisa.

No capítulo 1 – **Seu trabalho faz a diferença** – do volume 4, propõe para a oralidade, no conteúdo conceitual, as marcas da oralidade na entrevista; trânsito entre o oral e o escrito no gênero entrevista; como produção de texto, a simulação de uma entrevista de emprego. Como conteúdos procedimentais, identificar a existência de marcas da oralidade em textos escritos; participar de uma simulação de entrevista de emprego que envolva a produção de roteiro de perguntas pré-elaboradas pelo entrevistador (texto escrito) e preparo para a

adequação da linguagem do entrevistado em situações pessoais de entrevista de emprego (texto oral). E como conteúdo atitudinal, a valorização de conhecimentos da língua oral e escrita para a contribuição da inserção no mercado do trabalho.

No capítulo 2 – **O que temos e o que queremos** – apresenta como conteúdo conceitual para a oralidade o gênero debate regrado. Os conteúdos procedimentais são propostos, na modalidade oral, com fins em desenvolver as habilidades de argumentar em textos orais e escritos; desenvolver procedimentos de apresentação oral e coletiva; criar uma peça teatral. O objetivo versa sobre perceber as relações existentes entre trabalho e consumo a partir do uso de diversos gêneros textuais/discursivos.

No capítulo 3 – **Desafios da globalização** – o conteúdo conceitual para a oralidade propõe a troca de ideias sobre a segunda parte de um texto proposto. Estranhamente, só há uma orientação para o conteúdo procedimental a respeito da oralidade, como reconhecer dados explícitos e implícitos em textos verbais e visuais, orais e escritos. Já o objetivo desse capítulo é levar o aluno refletir, por meio de leitura de artigo de opinião, sobre as novas formas de divulgação, circulação e acesso à informação.

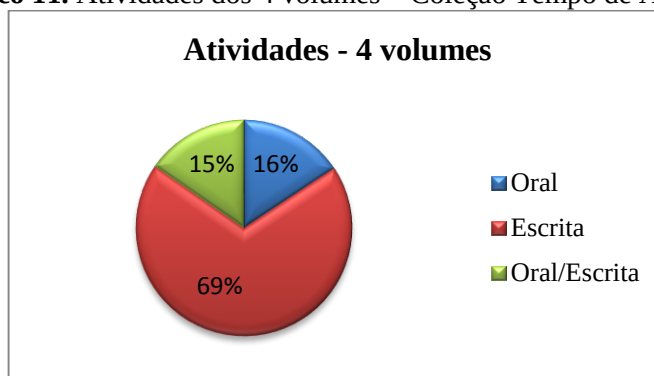
No capítulo 4 – **Dores e sabores da América latina** – o conteúdo conceitual traz como oralidade o sarau literário; já como conteúdos procedimentais na modalidade oral, só é apresentada uma orientação, a de desenvolver procedimentos de apresentação oral e coletiva. Diante disso, a valorização de atividades na modalidade escrita é visível, com 73%, diferentemente dos 8% dedicados a modalidade oral e 19% referentes à modalidade oral/escrita.

Tabela 11. Levantamento quantitativo de atividades por modalidade da língua –Coleção Tempo de Aprender – 4 volumes

Modalidade:	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4	Total	%
Oral	17	14	09	05	45	16%
Escrita	46	57	48	46	197	69%
Oral/escrita	05	14	13	12	44	15%
Total	68	85	70	63	286	100%

Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 11. Atividades dos 4 volumes – Coleção Tempo de Aprender



Fonte: Autora da pesquisa.

No que tange a apresentação dessa coleção, pode-se perceber a importância dada à modalidade escrita da língua, com 69%, em detrimento a modalidade oral como objeto autônomo de ensino, sendo 15% para a modalidade que utiliza a fala e a escrita, e 16% expressos na modalidade oral, sem a interferência da escrita, devido ser uma conversa espontânea, informal, assim como é fundamental observar como é dado o tratamento a essa parcela que corresponde a modalidade oral da língua para desenvolver as competências comunicativa e argumentativa do aluno, conforme veremos com mais cuidado no item da análise das atividades.

2.2. Propostas de atividades na língua oral

Neste item serão abordadas as atividades referentes às produções textuais na modalidade oral da língua, divididas em categorias de uso da língua para entender como estas atividades são propostas e trabalhadas pelos alunos da EJA, segundo segmento.

Tabela 12. Atividades de produção textual oral da Coleção Tempo de Aprender

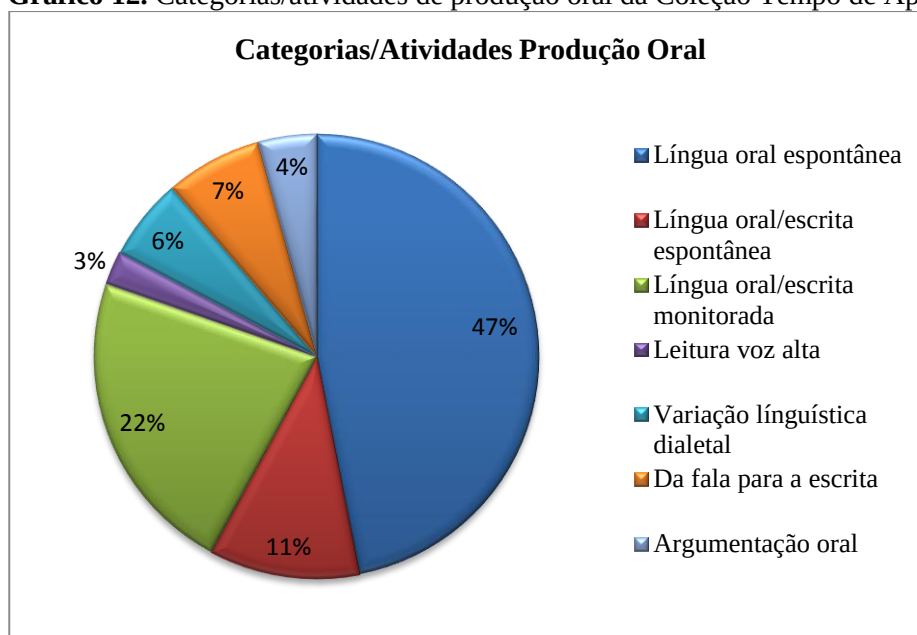
CATEGORIAS	ATIVIDADES	Volume	Capítulo	Total	%
1. Língua oral espontânea	Pra começo de conversa	I	1(p.08)	17	19%
			2(p.29)		
			3(p.48)		
			4(p.64)		
			4(p.73)		
			4(p.82)		
		II	1(p.07)		
			2(p.31)		
			3(p.52)		
			4(p.76)		
		III	1(p.07)		
			2(p.32)		
			3(p.49)		
			4(p.65)		
		IV	1(p.06)		
			2(p.29)		
			3(p.51)		

	Por dentro do texto	I	1(p.10) 1(p.14) 1(p.21) 2(p.34) 2(p.40) 4(p.66) 4(p.73)	18	20%
		II	1(p.16) 1(p.19) 2(p.32) 2(p.35) 2(p.36) 2(p.43) 3(p.59)		
		III	1(p.26)		
		IV	1(p.08) 1(p.23) 2(p.82)		
	Antes de ler	I	1(p.09) 1(p.19) 2(p.29) 3(p.58)		
		II	1(p.18)	06	7%
		III	1(p.12)		
	Sua vez...	I	1(p.28)		
	Um olhar para a língua		2(p.42)		
	Aprofundando o tema		3(p.49)		
	Revelando o que aprendeu		4(p.87)		
		II	2(p.47) 2(p.51) 4(p.81)	07	8%
	Um olhar para a língua				
	Revelando o que aprendeu				
	Revelando o que aprendeu				
2. Língua oral/escrita espontânea	Por dentro do texto	II III	3(p.55) 3(p.51) 3(p.55) 3(p.61) 4(p.73)	07	8%
		IV	2(p.32) 3(p.58)		
	Um olhar para a língua	I	1(p.30) 3(p.55)		
3. Língua oral/escrita monitorada	E eu com isso?	I III IV	4(p.87) 2(p.47) 4(p.87)	03	3,3%
	Tramando textos e ideias	III IV	1(p.27) 1(p.30) 1(p.26) 2(p.35) 2(p.48)	07	8%
	Vamos compartilhar?	II	2(p.51) 3(p.51)	07	8%
	Circulação do texto		3(p.54)		
	Por dentro do texto		3(p.71)		
	Trocando ideias –Debate	III	1(p.07)		
	Dinâmica de grupo		1(p.10)		
	Sua vez...		1(p.24)		
	Trocando ideias				

4. Leitura em voz alta	Avaliando a produção E eu com isso?	II	1(p.29) 1(p.30)	02	2,3%
5. Variação linguística dialetal e de registro na língua oral	Tramando textos e ideias	IV	1(p.27) 1(p.26)	02	2,3%
	Sua vez...	I	1(p.28)	03	3,3%
	E eu com isso? Trocando ideias	III	4(p.86) 1(p.24)		
6. Da fala para a escrita: marcas da oralidade no texto escrito	Tramando textos e ideias	II	2(p.50) 4(p.92)	03	3,3%
		III	1(p.27)		
	Sua vez...	III	1(p.10)	03	3,3%
7. A argumentação: modalizadores argumentativos e seleção lexical na língua oral.	Hora da Pesquisa	III	1(p.28)		
	E eu com isso?	IV	2(p.48)		
	Por dentro do texto	II	3(p.54)	03	3,3%
	Trocando ideias		3(p.71)		
	Tramando textos e ideias	IV	2(p.35)		
TOTAL				90	100%

Fonte: Autora da pesquisa.

Gráfico 12. Categorias/atividades de produção oral da Coleção Tempo de Aprender



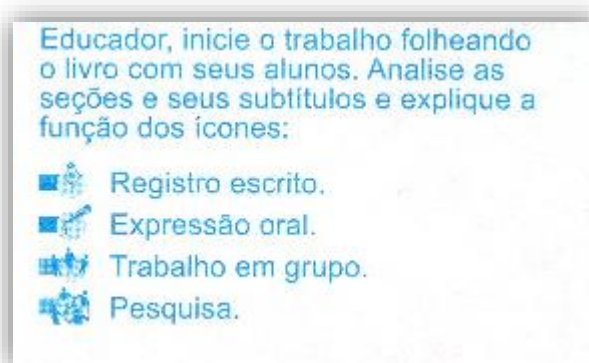
Fonte: Autora da pesquisa.

Conforme demonstrado no gráfico, em números aproximados, percebe-se a efetiva recorrência de atividades focadas a língua oral espontânea, com 48%, e 21% de atividades focadas nas modalidades da língua oral/escrita monitorada, seguida de língua oral/escrita espontânea, com 11%. Em se tratando do tratamento da língua espontânea, tanto na modalidade oral quanto escrita, vê-se um número sobremaneira expressivo para essas categorias, com 58%. Outros inexpressivos 4% para a argumentação oral, 6% para o trabalho com a variedade linguística, 7% com propostas para o tratamento da fala para a escrita e 3%

para leitura em voz alta, sendo assim, um menor percentual destinado a essas categorias, com isso, já vai se desenhando a noção de como são propostas essas atividades, dada a pouca ênfase nessas categorias.

Assim sendo, é necessário analisar como essas categorias de atividades e as de menor ocorrência foram planejadas e propostas para que proporcionem ao aluno o desenvolvimento de suas competências comunicativa e argumentativa. É importante salientar a orientação que consta nas primeiras páginas do Manual do Educador acerca do uso de alguns ícones no início das atividades, apontando o que seria uma atividade direcionada ao registro escrito, a expressão oral, ao trabalho em grupo e a pesquisa, segundo demonstração a seguir.

Figura 9. Manual do Educador – Coleção Tempo de Aprender



Fonte: Educação..., Manual do Educador. IBEP, 2009a, vol.1.

Nesse caso, de posse dessa informação, cabe ao professor orientar seus alunos no sentido de como realizar as atividades, uma vez que esses ícones funcionam como um guia metodológico para o desenvolvimento das atividades, seguindo a modalidade da língua estabelecida na proposta.

2.2.1. Língua oral espontânea

Nessa categoria, serão analisadas como as propostas das atividades da língua oral espontânea foram desenvolvidas de modo a desenvolver no aluno sua capacidade e competência comunicativa oral.

Quadro 36. Orientações metodológicas da Língua oral espontânea da Coleção Tempo de Aprender

1. Língua oral espontânea		
ATIVIDADES	Volumes	ORIENTAÇÕES
Pra começo de conversa	I II III IV	Conversar com a turma, conversar coletivamente, bater papo, formar uma roda de discussão e responder as questões.
Por dentro do texto	I II III IV	Ler em voz alta, discutir, falar com os colegas, descrever, responder oralmente.
Antes de ler	I II III	Responder as questões, discutir com o educador e os colegas, discutir algumas questões oralmente.
Sua vez... Um olhar para a língua Aprofundando o tema Revelando o que aprendeu Um olhar para a língua Revelando o que aprendeu Revelando o que aprendeu	I II	Observar e responder, em sua opinião, discutir as questões com o educador e os colegas.

Fonte: Autora da pesquisa.

A seguir, serão analisadas as atividades denominadas “Pra começo de conversa”, na categoria Língua oral espontânea, presentes nos quatro volumes da coleção, geralmente vêm apresentadas no início dos capítulos.

Exemplo 32:

Agora, depois de recordar, continuem o bate-papo:

1. Depois de ler esses textos, você conseguiu se lembrar de alguns momentos bons que viveu? De qual deles você se recorda com mais carinho?
2. Que sentimentos essas imagens e essas brincadeiras despertaram em você?
3. Pensando em sua história de vida, você se lembra de alguém que gostava de brincar com as palavras, fazendo versos, pegadinhas e brincadeiras? E você? Também fazia isso? Conte para os seus colegas.
4. Esses momentos deixaram boas lembranças para você?
5. Em sua opinião, as brincadeiras do passado contribuíram para tornar você a pessoa que é? Por quê?

(Vol. I – p. 8)

Exemplo 33:

Pra começo de conversa

Neste capítulo, você vai ler textos e fazer atividades sobre algumas formas de comportamentos, de pensamentos, ações e sentimentos. A partir disso, poderá refletir um pouco mais sobre seu jeito de ser e ver o mundo.

Então, para começar, converse com sua turma sobre as seguintes questões:

- Alguma vez, você já teve vontade de ser ou aparentar ser diferente daquilo que é?
- Às vezes, disfarçamos nossos sentimentos ou nosso jeito de ser?
- Você acha que as pessoas sempre agem da mesma forma, independentemente da situação em que estejam?
- Com o passar dos anos, nossos sonhos, desejos e sentimentos de criança permanecem inalterados?

(Vol. I – p.29)

Exemplo 34:

Pra começo de conversa

Quem já não se perguntou sobre a importância do ato de ler?

Quem foi privado da leitura durante um tempo de sua vida sabe o quanto isso significa e costuma manifestar um enorme desejo de compreender o que lê, de conhecer as diferentes possibilidades de ler e de se apropriar dessa prática.

Converse sobre esse assunto com seus colegas e seu educador para saber o que cada um pensa sobre a leitura.

- Para você, ler é um ato importante?
- Ler é um prazer?
- Ou ler é um direito?
- Ou, para você, ler é um hábito?
- Em que medida as pessoas têm acesso aos livros?

(Vol. I – p. 48)

Exemplo 35:

Agora, converse com seu educador e seus colegas sobre as questões a seguir.

1. Descreva objetivamente o que você vê na imagem.
2. O que sugere a imagem que você acabou de descrever? Como você concluiu isso?
3. É possível perceber os sentimentos expressos pelas falas dos balões? Quais são esses sentimentos?
4. A imagem indica alguma ação concreta para a resolução dos problemas apresentados? Explique.
5. Você já se percebeu tendo falas semelhantes às da imagem? Em que situações?
6. Para você, é importante discutir questões relacionadas ao meio ambiente? O que elas têm a ver com o que vivemos no cotidiano?

(Vol. II – p. 7)

Exemplo 36:

Pra começo de conversa

1. Junte-se a três ou quatro colegas e conversem sobre as seguintes questões: vocês estão empregados? Gostam do que fazem? Desejam mudar de emprego? Consideram favoráveis suas condições de trabalho? Qual é a carga horária de trabalho diária de cada um? Qual é o tempo de descanso de vocês? Vocês se consideram satisfatoriamente remunerados? Por quê?
2. Agora, conversem coletivamente sobre o que discutiram no grupo.
3. Montem um painel com os recortes de profissões solicitados pelo educador. Escolham uma das profissões representadas e respondam às próximas questões.
 - a) Quais são os principais prazeres dessa profissão?
 - b) Quais são as principais dificuldades dessa profissão?
4. Formem uma roda de discussão coletiva e respondam com os outros grupos:
 - a) Quais são os principais problemas relacionados ao mundo do trabalho na atualidade?
 - b) De que maneira esses problemas afetam a vida profissional de vocês?

(Vol. IV – p. 6)

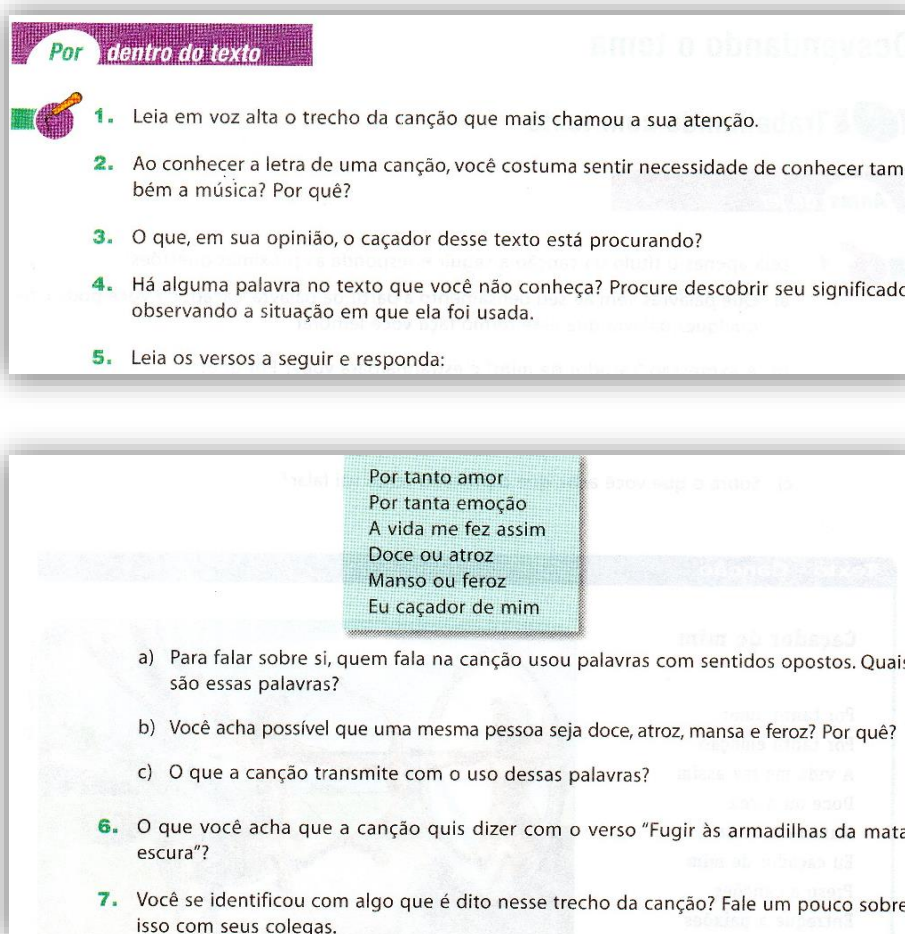
Trata-se de atividades mais preocupadas em trabalhar com a opinião dos alunos acerca de um determinado tema proposto de uma forma não monitorada no uso da modalidade oral. Estão presentes no início de cada capítulo dos quatro volumes. Sugere-se para discutir, conversar coletivamente, bater papo etc., como nos exemplos 32, 33, 34 e 36. É curioso o tipo de atividade em que se pede para o aluno conversar com os colegas e, em seguida, com o educador, como nos exemplos 34. Já no exemplo 35, o aluno deve conversar primeiramente com o educador. Questiona-se o que isso viria a implicar como metodologia para o aprendizado do aluno. Qual seria, então, o papel do professor nesse espaço: mediador ou mero espectador? De quem partiria o comando das orientações, dos alunos ou professor: o que seria conversar coletivamente para formular uma resposta.

Mesmo assim, essas propostas demonstram que a atividade ‘Pra começo de conversa’ estimula o aluno a elaborar uma opinião, tendo como base um texto, seguida de comandos de perguntas, como: converse com a turma sobre o tema do texto, discuta com o educador etc. Trata-se de uma conversa coletiva espontânea, um bate-papo, como enfoca no geral a proposta desse tipo de atividade (Batista, 1999; Rangel, 2005) que o professor deverá provocar uma reflexão sobre o funcionamento da língua. Nesse campo, a partir da leitura de um texto de cunho social, emitir opinião reflete, necessariamente, construir argumentos, posicionar-se como sujeito participante. Há um espaço dialógico estabelecido nesse espaço social. Nesse caso, a fala é extremamente espontânea, sendo o ponto crítico a capacidade

opinativa do aluno. Adotamos, aqui, a ótica dos autores Dolz, Schneuwly e Pietro (2010), ao afirmarem a necessidade de trabalhar no aluno a orientação e a força argumentativa, além de os estudos realizados por Castilho (2003), Marcuschi (2007). Mesmo assim, ainda se vislumbra nessa atividade apenas a oralização e não o trabalho com a língua oral como objeto de ensino.

A seguir, analisaremos as atividades denominadas “Por dentro do Texto”, também sob o enfoque da língua oral espontânea. Observe-se o ícone simulando um microfone que indica o uso da modalidade oral da língua nesse tipo de atividade.

Exemplo 37:



Por dentro do texto

1. Leia em voz alta o trecho da canção que mais chamou a sua atenção.
2. Ao conhecer a letra de uma canção, você costuma sentir necessidade de conhecer também a música? Por quê?
3. O que, em sua opinião, o caçador desse texto está procurando?
4. Há alguma palavra no texto que você não conheça? Procure descobrir seu significado observando a situação em que ela foi usada.
5. Leia os versos a seguir e responda:

Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu caçador de mim

- a) Para falar sobre si, quem fala na canção usou palavras com sentidos opostos. Quais são essas palavras?
- b) Você acha possível que uma mesma pessoa seja doce, atroz, mansa e feroz? Por quê?
- c) O que a canção transmite com o uso dessas palavras?

6. O que você acha que a canção quis dizer com o verso “Fugir às armadilhas da mata escura”?
7. Você se identificou com algo que é dito nesse trecho da canção? Fale um pouco sobre isso com seus colegas.

(Vol. I – p. 10)

No exemplo 37 há uma orientação que causa uma ambiguidade, pois o ícone demonstra que a atividade seria desenvolvida na modalidade oral, conforme as orientações presentes no Manual do Educador. No entanto, o que se verifica é a falta de orientação definindo em que momento cada aluno poderia se enunciar em voz alta, sobretudo no que se refere ao trecho da canção a ser lida. Mesmo que o professor direcione as perguntas, seria

1. Observe a ocupação do espaço das folhas representadas a seguir:

Folha 1

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Folha 2

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

a) Qual das folhas representa a maneira como está organizado o texto autobiográfico?

b) Qual delas representa a maneira como foi organizada a canção *Caçador de mim*, da página 9?

c) Se você fosse escrever sua história de vida, organizaria o texto de acordo com qual modelo? Por quê?

No exemplo 38 ocorre a mesma falta de orientação, direcionando o aluno em que momento ele deverá se colocar diante da turma para responder as atividades. Percebe-se que o papel do professor é fundamental (Rojo, 2001; Dolz e Schneuwly, 2010; Matêncio, 2001), dada a falta clara de orientação. Isso ocorre também nos exemplos 46 e 47. Então, será necessária a presença efetiva e orientadora de comando do professor para direcionar as vozes e falas nessas atividades.

Por dentro do texto



1. Você sabe o que é um alce? A partir da história lida, dê características dessa personagem do texto.
2. **Identifique** no texto o que faz com que os animais comecem a observar a si mesmos.
3. Quando o alce começa a se observar no lago, quais características prendem a sua atenção?
4. A história vivida pelos animais representa algumas atitudes do ser humano? **Explique** como você concluiu isso.
5. Você acha que é possível nos observarmos de outras formas? Quais?
6. Que outra moral poderíamos dar para essa história? Justifique a sua resposta. Tenha em mente que **justificar** é explicar o porquê. Você deve prestar bastante atenção quando essa palavra aparecer. Em alguns momentos, a justificativa deve ser feita com base no texto, em outros, com base em sua opinião pessoal.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. Instituto de Educação. 278

Identificamos três propostas de atividades com a sinalização do ícone para a produção oral, o microfone, em que se percebe a real necessidade de o aluno recorrer à escrita para assegurar a fidelidade das respostas, conforme ilustra o exemplo 39, pois se propõem características, identificações, explicações e justificativas, com um volume de informações acentuado, para alunos do ensino fundamental – segundo segmento, ainda em fase de desenvolvimento de aprendizagem no campo das competências discursivas.

Do mesmo modo ocorrem mais seis propostas de atividades em que se destaca o ícone da produção oral, mas que apresentam um caráter mais complexo, pois o aluno terá que mobilizar capacidades de relacionar, descrever e comparar só se valendo da oralidade, como nos exemplos 40, 41 e 42. Nesses exemplos de atividades não se sabe ao certo como se dará a oralidade, visto que não há um indicador se a oralidade parte do aluno ou do professor ou mesmo de ambos. É necessário nessas atividades o comando constante no professor no desenvolvimento dessas atividades, até para não se gerar um caos. Ainda assim, não se percebe o tratamento com a oralidade da língua, mas apenas a oralização da língua escrita, conforme sinaliza Marcuschi (2003), são atividades pretextos para se trabalhar a língua oral, restringindo-se a uma oralização espontânea (Ochs, 1979; Havelock, 1995).

Exemplo 40:

Por dentro do texto

1. No poema, estão presentes as quatro estações do ano. Na região onde você mora essas estações são bem definidas? **Explique.**

2. Para você, o que representam as estações do ano?

3. No poema, as estações do ano têm **características** humanas. Quais são essas características?

4. Quais são as **relações** existentes entre as estações do ano e o que elas representam no texto?

5. Por que será que o autor utilizou características humanas para falar sobre as estações do ano?

(Vol. II – p. 43)

Exemplo 41:

 1. Agora que você observou algumas das diferenças existentes entre as primeiras páginas apresentadas, verifique se existem pontos semelhantes entre os dois jornais:

- a) Essas páginas apresentam manchete, fotos coloridas e títulos que chamam a atenção do público?
- b) Os dois jornais mostram notícias sobre esportes na primeira página? Por que você acha que isso ocorre?
- c) Os exemplares apresentam alguma notícia relacionada a mortes, crimes e à violência? Quantas vezes e de que maneira isso é apresentado?
- d) Qual dos jornais dá mais destaque a esse tipo de notícia?

2. Ao ler todos os títulos de notícias e observar as fotos, a linguagem e a escolha das notícias, pense e responda: qual dos jornais usa uma linguagem mais popular? Justifique sua resposta e dê exemplos.

(Vol. II – p. 59)

Exemplo 42:

Texto - Propaganda

Propaganda 1



FUNDAÇÃO S.O.S. MATA ATLÂNTICA

Propaganda 2

Quer continuar a respirar?
Comece a preservar.



FUNDAÇÃO S.O.S. MATA ATLÂNTICA

Reprodução de adesivos fornecidos pela ONG S.O.S. Mata Atlântica.

5. Leia a seguir a citação de Clarice Lispector:

Pois que a vida é assim: aperta-se o botão e a vida se acende. Só ela não sabia qual era o botão de acender.

- a) Por que essa citação diz que a vida é um botão de acender? Você concorda com essa ideia? Por quê?
- b) Ao decidir estudar, você acha que está apertando um botão de acender?

6. Releia os trechos dos textos a seguir e **compare-os**:



Por dentro do texto



1. Identifique as cores que as propagandas apresentam.
2. Que elementos da natureza podem ser **identificados** na propaganda 1?
3. Em sua opinião, o que significa a cor verde corroida na imagem dessa propaganda?
4. **Descreva** o que você vê na propaganda 2.
5. Qual é a **relação** entre a imagem e as palavras na propaganda 2?
6. Qual é o objetivo dessas propagandas?
7. Em sua opinião, as propagandas foram eficientes para transmitir o que pretendiam?
8. E você, como se sentiu e o que pensou ao ler esses textos?

(Vol. II – p. 32)

Já nos exemplos 43, 44 e 45 há o comando do enunciado exposto no próprio livro invocando o aluno a assumir uma postura que deverá ser seguida. Propõe-se para discutir com o educador e com os colegas acerca das questões propostas na atividade. No exemplo 56, mostra que o aluno, além de discutir com seus pares, deve copiar no caderno trechos referentes a abordagens na atividade. No entanto, a partir da proposta focada em uma atividade realizada na expressão oral, conforme demonstra o ícone, pressupõe que houve confusão em relação a essa proposta. Será que o aluno sabe discernir que a atividade pode ser, ao sabor da metodologia do professor, oral ou escrita? A oralização parece mais focada ao professor, ou seja, esse profissional é o senhor da palavra. Nos exemplos 45 e 46, percebe-se a necessidade da mediação do professor. Não está evidente qual seja a proposta. O que se pode afirmar é o caráter informal e espontâneo do uso da modalidade oral da língua. Pressupõe apenas a oralização de uma atividade (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003).

Exemplo 43:

Por dentro do texto



Agora, discuta com seu educador e seus colegas as questões a seguir.

1. Você acha que, na vida real, existem pessoas com as características da moça retratada no texto?
2. O texto de Clarice Lispector narra a história de uma moça. Em sua opinião, no lugar da moça, a personagem poderia ser um rapaz? Justifique sua resposta.
3. Na opinião do narrador, a moça conhece a si mesma? Que trecho da narrativa confirma a sua conclusão? No caderno, copie do texto o trecho que você escolheu.
4. Por que ela não se sentia infeliz? Volte ao texto e **leia** o trecho que comprova a sua conclusão.

Trecho 1

"[...] Quero antes afiançar que essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa. Se tivesse a tolice de perguntar 'quem sou eu?', cairia estatelada e em cheio no chão. [...]"

Trecho 2

"Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu caçador de mim"

A partir dos textos responda:

- É possível afirmar que tanto a personagem do trecho 1 quanto quem fala no trecho 2 estão em busca de sua identidade? Como você chegou a essa conclusão?
- Além de dar sua explicação em voz alta, em seu caderno **selecione** e **copie** dos trechos 1 e 2 uma expressão que confirme sua conclusão.
- E você, na sua história de vida, tem uma postura igual a alguma dessas? Ou tem outra postura? Qual?

(Vol. I – p. 14-15)

Exemplo 44:

Por dentro do texto

Após a leitura do texto de Paulo Freire, discuta com sua turma:

- Qual é o entendimento do autor sobre estudar e ler?
- Vocês concordam com esse entendimento?
- Em quais situações vocês estudam no cotidiano?
- Se desejar, conte para seus colegas um caso em que você precisou analisar uma situação e encontrar uma solução, ou seja, que você estudou, leu, compreendeu e encontrou uma saída para um problema.

(Vol. I – p. 66)

Exemplo 45:

1. Agora que você já leu e interpretou o conto, responda:

- O sentido que você deu para o texto, a partir do título, tem a ver com o conto?
- Qual é o provável sentido do título "Circuito fechado (1)"?
- Qual é a relação existente entre o título e o conto?

2. Você conhece pessoas que tenham um cotidiano parecido com o representado no conto? Explique.

3. Qual é a relação entre o cotidiano de uma pessoa e o meio ambiente?

(Vol. II – p. 16)

Nos exemplos 46 e 47 há a proposta para o aluno responder oralmente. Em que momento se daria essa oportunidade? Então, o comando da atividade parece estar direcionado ao professor para que este assuma a função de mediador e convoque os alunos a exporem suas

respostas. A oralização dessa atividade é evidente, pois não está explícita a proposta de trabalho com a modalidade oral da língua (Dolz e Schneuwly, 2010; Marcuschi, 2003). A prioridade da atividade é focar na opinião do aluno. Outro fator explícito no exemplo 48, letra 'a' da atividade, é referente à orientação para anotar no caderno a resposta, quando a atividade é eminentemente oral, conforme o ícone de indicação metodológica. Nesse caso, pode-se gerar uma confusão para o aluno entender qual modalidade deverá ser tratada nessa proposta de atividade.

Exemplo 46:



Agora, volte à reportagem e leia apenas a parte final do texto, destacada na cor azul-escuro. Em seguida, responda oralmente:

1. Que **ação** (atitude) descrita na última parte do texto é **diferente** das ações que Almeida costuma ter?
2. Qual das ações destroem a natureza: a de Almeida ou a dos trabalhadores que estão desiludidos? Por quê?
3. Imagine-se na situação desses trabalhadores que estão diante da necessidade de sobrevivência. O que você faria no lugar deles? Haveria outra possibilidade de atitude ou solução a ser tomada?

(Vol. II – p. 35)

Exemplo 47:



1. Maria Aparecida enviou seu currículo para a vaga de recepcionista em um hotel e foi chamada para uma entrevista. Você acha que ela deveria se preparar para esse momento? Converse com um de seus colegas e, juntos, façam uma lista do que acham que possa ser necessário fazer no dia de uma entrevista de emprego.
Resposta pessoal. Educador, esta parte da atividade (expressão oral) pode ser feita coletivamente e a lista pode ser colocada no quadro de giz.
2. Veja que difícil foi o dia da entrevista de Maria Aparecida.
Educador, leia para os alunos o texto a seguir.

- a) A respeito do texto lido, anote no caderno: em seu ponto de vista, quais foram as atitudes de Maria que lhe foram desfavoráveis no dia da entrevista? Você já passou por situações semelhantes? Compartilhe oralmente suas respostas com as de seus colegas. *Resposta pessoal.*
- b) Você acha que Maria tem chances de conseguir esse emprego? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*

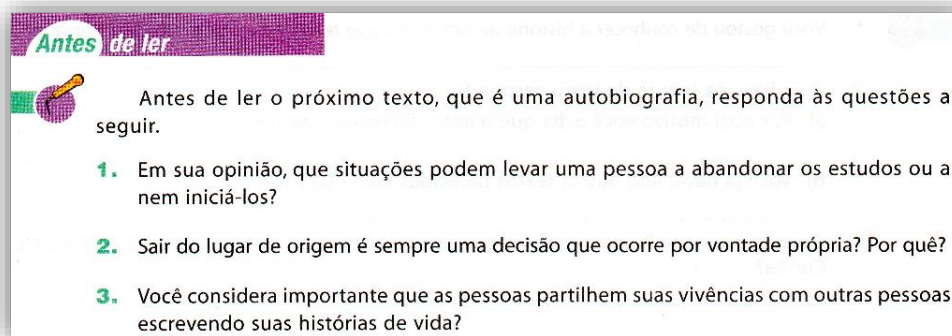
(Vol. III – p. 23)

O tipo de atividade 'Por dentro do texto' traz uma proposta em que o aluno deverá ler em voz alta, falar sobre o tema com os colegas, além de discutir com o educador e colegas algumas questões, como: comente e depois copie no caderno o trecho que você escolher, escrever com suas palavras, responda oralmente, converse coletivamente sobre as respostas construídas em duplas. Verifica-se que há atividades concomitantes entre fala e escrita, o que

torna a atividade mais complexa. Nas atividades apresentadas nesse item, percebe-se que a fala não é monitorada. O enfoque centra-se na capacidade opinativa do aluno. A oralização é o foco, ou seja, essas atividades funcionam como pretextos com fins em si mesmas, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2010) e Marcuschi (2003).

Já na atividade denominada “Antes de ler”, também da categoria Língua oral espontânea, o exemplo 48 demonstra uma dubiedade de proposta. Afinal, não está claro se a expressão oral explícita no ícone será para o aluno responder oralmente ou representa a fala do professor. Como poderiam os alunos responder as questões se para cada pergunta há um comando de leitura, como no exemplo 49. Nesse caso, o papel do professor como mediador é fundamental, mesmo assim, prevalece a oralização.

Exemplo 48:



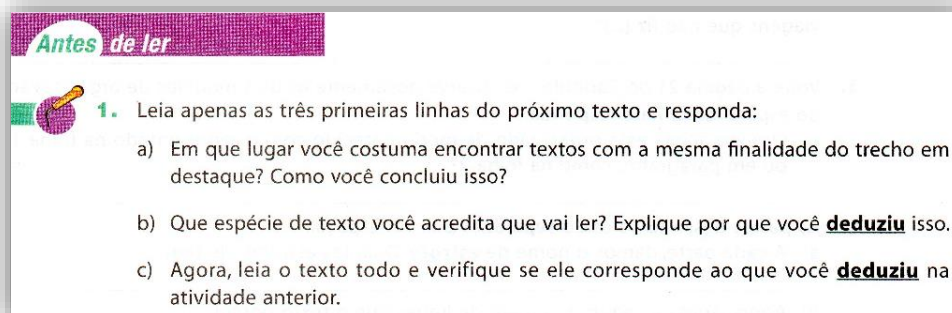
Antes de ler

Antes de ler o próximo texto, que é uma autobiografia, responda às questões a seguir.

1. Em sua opinião, que situações podem levar uma pessoa a abandonar os estudos ou a nem iniciá-los?
2. Sair do lugar de origem é sempre uma decisão que ocorre por vontade própria? Por quê?
3. Você considera importante que as pessoas compartilhem suas vivências com outras pessoas escrevendo suas histórias de vida?

(Vol. I – p. 19)

Exemplo 49:



Antes de ler

1. Leia apenas as três primeiras linhas do próximo texto e responda:

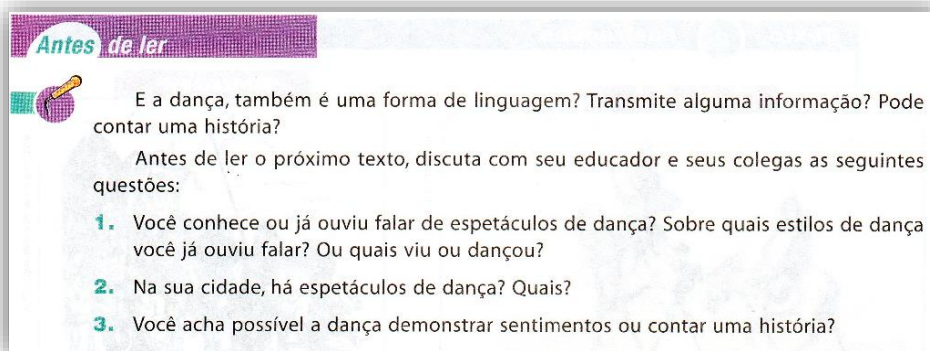
- a) Em que lugar você costuma encontrar textos com a mesma finalidade do trecho em destaque? Como você concluiu isso?
- b) Que espécie de texto você acredita que vai ler? Explique por que você **deduziu** isso.
- c) Agora, leia o texto todo e verifique se ele corresponde ao que você **deduziu** na atividade anterior.

(Vol. I – p. 29)

Nos exemplos 50 e 51 há a proposta para o aluno discutir com o educador e os colegas, como se o aluno tivesse autonomia em sala de aula para iniciar essa discussão. O papel do professor é importante nesse momento da condução das questões a ser trabalhadas. Enquanto no exemplo 51, o aluno deverá discutir as questões oralmente. Contudo, esse tipo de atividade já supõe que é para responder oralmente, uma vez que se trata de uma discussão

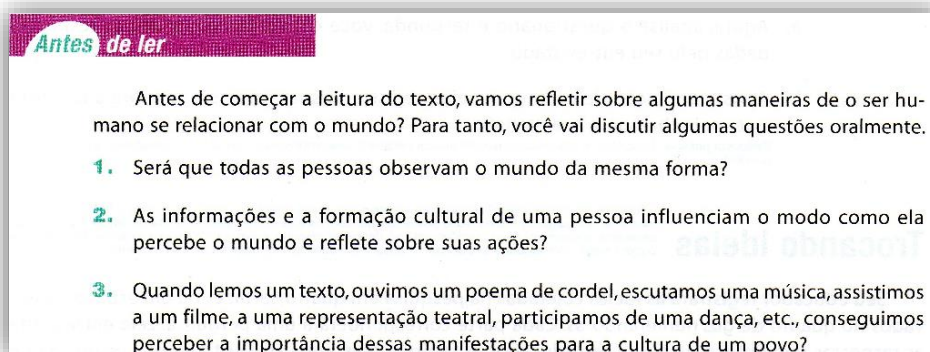
acerca de um texto. Percebe-se uma confusão na definição dos enunciados das atividades. Não se sabe ao certo quando é para responder por escrito ou oralmente, devido ao volume de informações solicitadas ao aluno que são associadas a cada questão, ou a professora apontaria cada questão para ser respondida oralmente por cada aluno. Isso vai depender da didática da docente (Rojo, 2001; Fàvero et. al, 2005; Matêncio, 2001; Dolz, Schneuwly e Haller, 2010).

Exemplo 50:



(Vol. I – p. 58)

Exemplo 51:



(Vol. II – p. 12)

Outras atividades voltadas para a categoria Língua oral espontânea, denominadas “Sua vez”, “Um olhar para a língua”, “Aprofundando o tema”, “Revelando o que aprendeu” trazem propostas de atividades não tão claras em relação a quem de fato deverá utilizar a modalidade oral. Poderia ser o comando do professor ou a mediação deste na condução das respostas, conforme os exemplos abaixo, cujo ícone de expressão oral sugere as respostas de modo oral. O exemplo 52 demonstra a necessidade da mediação do professor para que os alunos possam responder as questões de forma harmônica. São atividades que sugerem apenas a oralização espontânea (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003), sem um vínculo a algum gênero oral para desenvolver a competência comunicativa do aluno (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997).

Exemplo 52:

 1. Observe as expressões a seguir, que costumam andar na boca do nosso povo:



Agora, responda:

- a) Você acha que as pessoas que vivem em sua região se identificariam com alguma dessas expressões ou diriam isso de outra maneira?
- b) Há alguma expressão que você não saiba o que significa? Qual?
- c) É possível um brasileiro não compreender alguma expressão usada por outro brasileiro, apesar de falarem a mesma língua? Por quê?
- d) Se você vivenciou ou soube de alguém que tenha vivido uma situação parecida com a mencionada na questão anterior, conte para a sua turma.
- e) Você acha que há preconceito por causa da maneira de falar das pessoas? O que você pensa sobre isso?

(Vol. I – p. 28)

Já o exemplo 53, denominado “Um olhar para a língua” traz uma atividade que requer a utilização da modalidade escrita da língua, como as orientações como “retirar do texto”, mesmo com o uso da expressão oral, o aluno vai se valer do apoio da modalidade escrita para se enunciar e expor suas respostas. Subentende-se que o professor deva perguntar e os alunos devem responder oralmente, de forma coletiva. Outra atividade que requer mais complexidade e o uso da escrita é a demonstrada no exemplo 54, em que se pede para anotar as sugestões do momento da discussão em sala de aula, no item 6. Trata-se de uma atividade mais complexa e só a mera oralização não dá conta disso, pois deverá haver várias idas e vindas ao texto e a questão para realizar a análise linguística. Nesse caso, a didática do professor é fundamental na condução em atividades que envolvem, concomitantemente, o oral e o escrito. No entanto, a língua oral não é tratada conforme postulam as teorias (Benveniste, 1976/2005, 2006; Bakhtin e Volochivov, 1929/2006; Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010) e os documentos oficiais (PCNs, 1998).

Exemplo 53:



Volte ao poema “A lagartixa frustrada” e responda:

1. A que **substantivos** do poema os termos a seguir se referem:
a) pobre, reles e condenada.
b) pré-histórico.
c) enormes e nuas.
2. Que palavra do poema dá uma **característica** ao termo solidão?
3. Experimente retirar do texto as palavras que estão destacadas nele. Elas fazem falta no poema?
4. Você conseguiu perceber para que servem as palavras grifadas no poema?

5. Preste atenção aos versos a seguir: “Tentou mobilizar as formigas / que seguiam / atarefadas / pro trabalho”. Agora, responda:
a) Que palavra ou expressão pode substituir a palavra **atarefadas** sem mudar o sentido do texto?
b) Se o título do poema fosse apenas “A lagartixa”, seria possível saber de que tipo de lagartixa o poema estaria falando? Por quê?

(Vol. I – p.42)

Exemplo 54:

Revelando o que aprendeu



1. Que textos deste capítulo apresentaram um problema ambiental?
2. Que textos apresentaram soluções viáveis para resolver esses problemas?
3. Conhecer alguns dos projetos ambientais que deram certo o estimulou a participar mais ativamente das questões ligadas a esse assunto? Fale sobre isso.
4. Em sua opinião, é possível participar de projetos como os que foram apresentados ou de outros desenvolvidos em sua comunidade? De que maneira?
5. Que ações podem ser encaminhadas em sua comunidade a partir da reflexão do título deste capítulo “Preservar é preciso, transformar é possível”?
6. Desenhe, em uma folha avulsa, uma árvore. A partir da conversa com sua turma, anote nos galhos ou nas folhas da sua árvore as sugestões apresentadas na discussão e outras que você queira acrescentar.

(Vol. II – p. 51)

Outras três propostas que apresentam o ícone demonstrando a expressão oral, como o exemplo 55, “Revelando o que aprendeu”, em que o professor deverá ser o mediador, sem um enunciado que oriente a atividade. O aluno por si só não poderia, em qualquer momento, responder oralmente as questões propostas. O ícone indica qual a modalidade da língua a ser utilizada e, a partir disso, o professor deverá conduzir esse tipo de atividade. Nesse caso, dependerá do professor uma didática específica para esse fim, em mobilizar seus

conhecimentos e outros recursos para se obter êxito. Nesse caso, prevalece a mera oralização espontânea (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003).

Exemplo 55:

Um olhar para a língua
Locução adjetiva

1. Leia novamente os haicais a seguir, prestando atenção nas expressões em destaque:

"Cena venerável! Folhas verdes, folhas tenras aos raios de sol! "	"Chuvas de verão. Nas águas flutua um ninho. Vou apreciá-lo."

a) Que tipo de palavra elas acompanham?
b) Se essas expressões fossem retiradas, mudariam o sentido dos versos? Por quê?
c) Mudariam algo mais do que o sentido dos versos? O quê?

(Vol. II – p. 43)

Exemplo 56:

Revelando o que aprendeu

Com seu educador e sua turma, discuta as próximas questões sobre a leitura da reportagem:

1. Qual foi a maior dificuldade que você encontrou para compreender essa reportagem?
2. A existência de um grande número de dados estatísticos ajudou você a compreender o texto ou tornou a compreensão dele mais difícil? Comente sua resposta.
3. Você acha que a tabela final, que apresenta os dados estatísticos, organizada por assunto, ajuda a entender melhor as informações da reportagem? Por quê?
4. Ao ler outro texto do mesmo tipo, você acha que seria interessante construir um quadro-resumo, por assunto, do mesmo tipo desse que encontramos na reportagem? Por quê?

(Vol. II – p. 81)

O exemplo 56 apresenta a atividade cujo enunciado propõe ao aluno discutir com o educador e a turma as questões sobre a leitura do texto motivador. Supõe-se que o comando é do aluno. O professor é mero espectador. É curiosa a cena de cada aluno discutir entre eles e o educador. Trata-se de uma proposta um tanto caótica, assim, devendo ficar a cargo do professor o comando e a mediação da resolução da atividade para melhor orientação didática para os alunos. Como categoria de fala espontânea, considera-se uma mera oralização da atividade.

Percebe-se que as propostas de atividades voltadas para a fala espontânea sinalizam para promover conversas informais, discussões ou mesmo responder a exercícios em sala de aula, sem vislumbrar, nessas oportunidades de uso da língua, uma orientação didática mais efetiva que leve o aluno a refletir de o porquê desses momentos de uso da língua oral. Há, notadamente, o equívoco entre a operacionalização didática de procedimentos quanto ao

tratamento da língua oral como objeto de ensino (Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010) e a oralização espontânea (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003) para desenvolver a competência comunicativa oral do aluno (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997).

2.2.2. Língua oral/escrita espontânea

Nessa categoria serão analisadas as questões relacionadas à utilização da Língua oral/escrita espontânea, o modo como foram elaboradas, para que se possa desenvolver no aluno sua competência comunicativa.

Quadro 37. Orientações metodológicas da Língua oral/escrita espontânea da Coleção Tempo de Aprender

2. Língua oral/escrita espontânea		
ATIVIDADES	Volumes	ORIENTAÇÕES
Por dentro do texto	II III IV	Conversar com a turma, conversar coletivamente, bater papo, formar uma roda de discussão e responder as questões.
Um olhar para a língua	I	Ler em voz alta, discutir, falar com os colegas, descrever, responder oralmente.

Fonte: Autora da pesquisa.

Exemplo 57:

Por dentro do texto

A partir da leitura do texto completo, discuta com seus colegas: é possível guardar a infância? Por quê?

- Que palavras ou expressões ajudam a construir o ambiente da infância presente no texto? **Transcreva**-as.
- O texto traz uma frase de uma canção da cultura popular muito conhecida entre as crianças. **Localize**-a e transcreva-a.
- Escreva o que você entendeu sobre o trecho: "Preciso guardar minhas lembranças / as viagens que não fiz [...]".

- Volte à página 21 do Capítulo 1 e observe novamente os dois modelos de organização do espaço da folha e responda:
 - O texto acima está organizado de modo parecido com o representado na folha 1, ou em parágrafos, como na folha 2?
- As partes desse texto estão separadas por um espaço.
 - A cada parte, damos o nome de **estrofe**. Quantas estrofes ele tem?
 - Agora, anote a seguir o número de linhas que o texto possui.

(Vol. III – p. 51)

Exemplo 58:

Um olhar para a língua

O tempo presente na construção do texto



1. Junte-se a um colega para fazer as próximas atividades.

O texto de Marina Colasanti apresenta uma expressão que se repete nos parágrafos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Anotem as palavras ou expressões que se repetem em cada parágrafo.

Agora reflitam e respondam:

a) O fato de o texto ter expressões repetidas o torna inadequado ou cansativo? Por quê?

b) Leiam este parágrafo do texto, observando as expressões que se repetem:

A gente se acostuma a morar em apartamento de fundos e a não ter outra vista que não seja as janelas ao redor. E porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir as cortinas. E porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão.

Experimentem ler o texto sem essas expressões. Elas fazem falta no texto?

Além de tornar o texto poético, para que elas servem?

(Vol. I – p. 30)

São apresentadas outras propostas de atividades que trazem dois ícones indicadores, em primeiro momento, de produção textual escrita e, em um segundo momento, produção textual oral, como ilustram os exemplos 57 e 58, com peculiaridades próprias. Supõe-se que o aluno deva responder as questões na modalidade escrita e, em seguida, respondê-las oralmente. No entanto, o ícone de indicação metodológica da atividade surge, primeiramente, a indicação da expressão oral e, em seguida, do registro escrito. Nesse caso, há a necessidade da mediação de o professor. No exemplo 58 há a presença dos ícones, mas não há uma orientação precisa do uso das duas modalidades, apenas indica para responder a atividade junto com um colega. Pressupõe ser uma atividade em que o docente figuraria como ator principal no comando e uso da modalidade oral, e os alunos apenas responderiam as questões sob esse comando, ou seja, oralizar as respostas escritas (Marcuschi, 2003; Bentes, 2004).

Exemplo 59:

Por dentro do texto

1. Segundo o texto, a paz é algo que acontece espontaneamente? Justifique.
Não. São as pessoas que semeiam, constroem a paz.
2. Quais ações apontadas no texto semeiam paz entre as pessoas?
Aprender com a história, dialogar com o diferente, reagir diante das injustiças com cidadania.
3. A conquista da paz é a garantia de que ela se estabeleceu definitivamente? Comente.
Não. É preciso pensar e construir a paz o tempo todo.
4. A luta pela paz é necessária apenas diante das grandes guerras ou também nas pequenas situações do dia a dia? Por quê?
A luta pela paz é também necessária nas pequenas situações do cotidiano, porque a violência não está só na guerra entre nações, está em casa, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, nas cadeias, em diversos espaços públicos.
5. O que você faz ou pode fazer para construir um mundo pacífico? *Resposta pessoal.*

6. Releia o seguinte trecho:

A paz se constrói a cada instante

Muitos homens sabem que a paz não se estabeleceu de uma vez por todas e para sempre. Então, pensam bastante em tudo o que é preciso fazer para construí-la e evitar a guerra.

A paz pode ser semeada em qualquer lugar, o tempo todo. Ela se constrói quando aprendemos a história do mundo, quando dialogamos com aqueles que têm ideias diferentes, quando reagimos diante das injustiças.

Nesse trecho, os autores defendem uma opinião? Comente.

7. Assinale a afirmação que está de acordo com a opinião do texto.
a) Não é necessário pensar sobre a questão da paz, só da guerra.
b) A paz não evita a guerra.
x c) A paz é para se construir a todo instante, em qualquer lugar e nas diversas situações.
d) Devemos semear a paz somente nos grandes momentos da vida.
e) A paz é algo que se constrói no dia a dia sem a necessidade de refletirmos sobre ela.
8. Para os autores defenderem uma opinião foi suficiente apenas apresentá-la? Justifique sua resposta. *Não. É necessário apresentar uma explicação, uma razão para o seu ponto de vista.*
9. Por que usamos uma explicação para defender uma opinião, uma ideia?
Para sustentar, fundamentar o nosso ponto de vista e convencer outra(s) pessoas(s) daquilo que pensamos.

(Vol. II – p. 55)

Exemplo 60:

Por dentro do texto

1. Nas três estrofes do poema, podemos encontrar muitas pistas de como o eu poético percebe a vida. Releia atentamente cada uma e responda o que se pede sobre elas.

a) Na primeira estrofe, o eu poético fala sobre como a vida é ou como poderia ser? Justifique sua resposta.
Ele fala de como a vida poderia ser em seu país. Podemos perceber isso pelo uso da locução verbal "poderia dizer".

b) Na segunda estrofe:

- Qual a visão apresentada sobre o povo brasileiro?
A visão de que o povo vive em festa.
- O eu poético concorda com essa visão? Que frases do texto confirmam a sua resposta? Transcreva-as.
O eu poético não concorda com essa visão. No final da estrofe, o eu poético diz que isso não é verdade, usando as expressões "Mas não." e "O poeta mente".

c) Na terceira estrofe:

- O eu poético faz afirmações sobre o seu país. Como esse país é caracterizado?
Resposta possível: É uma pátria desigual, alegre e triste, que tem fome, violência e solidão, mas também beleza.
- Escolha cinco adjetivos que representam a visão de mundo do eu poético sobre o seu país e sua gente. *Desigual, alegre, triste, perdido, ferido, bela.*

d) Releia os seguintes versos do poema:

Não digo que a vida é bela
tampouco me nego a ela:
– Digo sim

Qual é a possível compreensão sobre esses versos, considerando o poema como um todo? *O eu poético afirma que a vida não é bela, mas que também não se nega a vivê-la.*

e) De acordo com os versos acima, **deduza** para o que o eu poético diz sim?
O eu poético diz sim à vida.

f) É só o eu poético que diz sim? Comprove sua resposta.
Não. O povo também diz sim nos versos: "J...! A vida / nós a fazemos nossa/ alegre e triste, cantando / em meio à fome / e dizendo sim".

2. Que outro título você daria ao poema? *Resposta pessoal.*

3. Após a discussão oral, em dupla, elabore em seu caderno um parágrafo-síntese, isto é, um texto breve organizado em um parágrafo. Esse parágrafo deve apresentar, desenvolver e concluir uma ideia específica sobre a visão do eu poético a respeito da vida. Em seguida, leia o texto produzido para a classe. *Resposta pessoal.*

(Vol. III – p. 55)

Já em outras propostas de atividades, os ícones estão invertidos, ou seja, em primeiro momento, usa-se a escrita, em segundo momento, a oralidade, como nos exemplos 60 e 61. Nesse caso, questiona-se se não poderia gerar alguma confusão para os alunos como também para os professores na resolução dessas questões em se comparando com as atividades dos exemplos anteriores, com os ícones invertidos, primeiro a oralidade, depois a escrita. No

exemplo 60 não há orientação acerca de como trabalhar a modalidade oral e em que momento se daria essa modalidade nessa atividade. Enquanto o exemplo 60, na questão 03, sugere-se uma discussão oral, mas não se especifica em que momento se daria essa discussão. Nesse cenário, há uma falta de organização metodológica para a execução das atividades, dependendo exclusivamente de situações em que o professor mobilize seus conhecimentos para executar as atividades (Rojo, 2001; Dolz, Schneuwly & Haller, 2010; Marcuschi, 2001; Matêncio, 2001). Também, há apenas a oralização da escrita nessa proposta de atividade.

Em todos os momentos, as modalidades são utilizadas no oral e escrito espontâneos. Não há no Manual do Educador uma orientação didática mais específica no tratamento desse tema. Percebe-se, nitidamente, o equívoco em que se privilegiam as atividades de oralização da escrita em detrimento ao trabalho efetivo da língua oral gerado de discussão sobre o que foi falado, comprometendo, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (Ramos, 2006; Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997).

2.2.3. Língua oral/escrita monitorada

Nessa seção, serão analisadas as atividades propostas com ênfase na Língua oral/escrita monitorada, com ênfase nas atividades que propõem o uso de elementos não verbais, como os prosódicos e os aspectos suprasegmentados, especificamente, expressões faciais e corporais, ritmo, entonação e velocidade da enunciação da fala, para verificar como essas atividades podem desenvolver a competência comunicativa do aluno, de modo que ele se torne um sujeito ativo e capaz de se enunciar com autonomia na sociedade.

Quadro 38. Orientações metodológicas da Língua oral/escrita monitorada da Coleção Tempo de Aprender

3. Língua oral/escrita monitorada		
ATIVIDADES	Volumes	ORIENTAÇÕES
E eu com isso?	I	Ler o conto, decidir os recursos empregados, elaborar bem a fala, ensaiar. Discutir o que é relevante dizer e o que vai entrar no texto escrito; buscar mais informações sobre o que é reportagem.
	II	
	III	
	IV	
Tramando textos e ideias Vamos compartilhar? Circulação do texto Por dentro do texto Trocando ideias –Debate Dinâmica de grupo Sua vez... Trocando ideias	II/IV	Pesquisar, criar poemas e letras de músicas, ensaiar, decidir melhor maneira de apresentar o conteúdo, explicar para a classe, ler coletivamente, não falar ao mesmo tempo que outra pessoa, passar a palavra aos participantes, combinar falas, organizar as falas e ensaiar. Transformar a entrevista em um poema ou em uma receita poética. Fazer o registro. Ser fiel ao entrevistado e registrar com cuidado as respostas.
	III	
	IV	

Fonte: Autora da pesquisa.

Exemplo 61:

E eu com isso?

Produção oral: contação de histórias

Uma das maneiras mais apreciadas de tomar contato com narrativas é ouvir alguém contando histórias. Mas, para realizar uma contação, é preciso se preparar, afinal de contas, trata-se de uma fala pública.

Uma das propostas apresentadas pela seção **Vamos compartilhar?**, que se encontra no manual do educador, é a realização de uma contação de histórias. Essa atividade será desenvolvida com base nos contos produzidos para o livro infantil. O público convidado para assistir à apresentação é o das crianças que vierem ao evento.

Para realizar essa atividade, leia algumas orientações.

1. No mesmo grupo que produziu o livro, decidam quem fará a contação e quem auxiliará a apresentação cuidando de outros recursos. Contação não é o mesmo que dramatização, portanto, sugerimos que a história seja apresentada por um ou dois contadores.
2. Em grupo, releiam o conto e decidam que recursos empregarão para envolver o leitor: emprego de figurinos e adereços, entonação da voz, expressões faciais, dança, canto, trocadilhos, frases com elemento-surpresa, etc.
3. Decidam juntos de que maneira farão a ambientação da apresentação: apenas com música; com música e cenário, com iluminação, com interferências de alguém que cante à capela, etc. Essas escolhas dependerão das intenções do grupo, dos recursos disponíveis, da adequação ao público, do tempo de preparação. Lembrem-se de que é possível usar materiais recicláveis para criar adereços e elementos para o cenário, se for o caso.
4. Um ponto forte da contação de histórias é o desempenho do contador. Por isso, é preciso que ele elabore muito bem a fala, memorize a sequência da história e das interferências que serão feitas no decorrer da apresentação. Desse modo, ensaiar é fundamental.
5. Não se esqueçam de que contarão a história para crianças: busquem adequar a linguagem e os recursos empregados a esse público.
6. Durante os ensaios, se for possível, peçam algumas dicas para o educador: ele poderá avaliar a entonação, continuidade da narrativa, eficácia dos recursos utilizados, entre outros.

(Vol. I – p. 86)

Na atividade ‘E eu com isso?’, exemplo 61, a proposta centra-se para o aluno preparar e organizar uma apresentação oral de uma lenda em público. A orientação versa sobre a necessidade de o aluno ensaiar, a partir de uma história produzida por ele, com destaque para alguns recursos da oralidade que fica a cargo do educador para orientar, inclusive sugere que se deve consultar o Manual do Educador, pois pressupõe que ali se encontra a sequência didática de como se trabalhar a fala pública. Já no Manual do Educador há uma vaga orientação para o professor orientar os alunos que contar histórias não é ler um texto nem representar uma peça teatral, mas sim, narrar os acontecimentos da história

utilizando recursos adequados nesse tipo de apresentação. Também salienta a necessidade de o aluno saber que devem selecionar trechos marcantes do conto para fazer comentários, manipulação de objetos, trocas de entonação, além da interação com o público. Um fato intrigante é que não foi identificado na seção “Vamos compartilhar”, no Manual do Educador, conforme apresentado na introdução da atividade, a proposta de atividade da “Contação de histórias”.

Ainda nas orientações do exemplo 61, verifica-se que foi ressaltada a necessidade de se preparar para falar em público, frisando o desempenho do contador – necessidade de ensaiar para elaborar a fala – e outros recursos, como: uso de figurinos e adereços, entonação da voz, expressões faciais, frases com elemento-surpresa, adequar a linguagem ao público e os recursos empregados. Ainda ressalta para elaborar bem a fala, memorizar a sequência da história e das interferências (Havelock, 1995; Hilgert, 2006; Ochs, 1979; Bentes, 2004). Nesse ponto, há uma leve tendência dessa proposta de atividade a se aproximar de os estudos da língua na modalidade oral para se desenvolver a competência comunicativa do aluno. Contudo, não está claro para o aluno fazer a utilização de recursos, como: frases com elemento-surpresa, adequar a linguagem ao público e os recursos, elaborar bem a fala (seria a dicção?) . Como fazer escolhas e usos para ‘frases com elemento-surpresa’, ‘elaborar bem a fala’? Não se define qual o parâmetro para esses recursos nem são apresentadas as técnicas para isso.

Também, não fica claro nas orientações de como será essa apresentação oral, no entanto, a sugestão fica para apresentações, como: leitura em voz alta, dramatização, jogral, contação de histórias etc. Verifica-se, assim, que não há uma preocupação com os recursos da oralidade, apenas da oralização (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Dolz e Schneuwly, 2010; Marcuschi, 2003; Bentes, 2004). Deverá se atentar para essa questão, pois o público que o aluno irá enfrentar não é apenas seus colegas de classe. Partindo disso, é notória a necessidade de desenvolver no aluno o oral e o escrito monitorados. Nesse caso, o aluno deverá ter a competência de mostrar uma compreensão do texto, revelando aspectos, como: entonação, cuidado ao falar rápido ou lento, gerenciar as pausas, captar a atenção dos ouvintes, gerenciar o suspense, seduzir, conforme ressaltam Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2010, p. 192), ficando, então, a responsabilidade para o professor desenvolver uma didática condizente com essa proposta.

Exemplo 62:

Trocando ideias

Debate regrado

Depois de realizar a pesquisa sobre mídia impressa e televisiva, que tal participar do debate sugerido a seguir? A classe deverá escolher um tema e discuti-lo do ponto de vista do sensacionalismo. Procurem escolher um tema ligado à qualidade de vida das pessoas, pois é esse o assunto tratado neste capítulo.

Antes de iniciarem esta atividade, leiam as orientações para a realização do debate:

Um debate precisa da presença de um **mediador**. O mediador tem a função de apresentar o tema, passar a palavra aos participantes, controlar o tempo, encaminhar os direitos de resposta e fazer as intervenções necessárias, inclusive com perguntas preparadas anteriormente, se esse for o objetivo do debate.

O debate poderá ser dividido em dois momentos: na primeira parte, seu educador poderá fazer o papel do mediador para que todos da classe observem como se dá a organização do debate. Depois, um aluno da turma poderá assumir essa função.

Um bom debate se faz com ideias e opiniões, não com agressão de qualquer tipo. É preciso haver organização e respeito às outras pessoas e às opiniões delas. Portanto:

1. Saiba ouvir.
2. Espere que a palavra seja dada a você.
3. Não fale ao mesmo tempo que outra pessoa.
4. Se você discordar da opinião do outro, lembre-se de que não precisa ofendê-lo por isso.
5. Depois de refletir bastante a respeito do tema do debate, defenda sua opinião por meio de ideias claras e objetivas e não apenas pela emoção.
6. Se você retomar as ideias que já foram colocadas por outra pessoa, poderá:
 - concordar com elas e apoiar o argumento do outro;
 - discordar do outro (nesse caso, você precisará usar novos argumentos para justificar por que está discordando do que o outro disse; isso deixará mais clara a sua posição no debate).

Depois da realização do debate, avaliem a atividade, verificando se os participantes cumpriram suas funções de mediadores e debatedores e se os itens acima foram considerados.

(Vol. II – p.71)

A atividade denominada ‘Trocando ideias’, exemplo 62, traz o debate regrado como proposta de trabalho em sala de aula. Nossa análise nessa categoria será a observância na articulação da fala e da escrita nessa produção multimodal, segundo Marcuschi (1996; 2003). Esse tipo de debate, geralmente, tem a fala orientada por regras antecipadamente acordadas entre os participantes, conforme preconizam Dolz e Schneuwly (2010) e Kerbrat-Orecchioni (1990). Nesse patamar, corresponde as expectativas do gênero textual/discursivo, contudo, não está evidente nas orientações didáticas dessa atividade como se dará a relação da fala e da escrita. Isso quer dizer que a oportunidade de se trabalhar evidenciando a modalidade oral da língua como objeto de ensino não foi aproveitada de modo eficiente.

Exemplo 63:

Dinâmica de grupo

Agora faça as atividades a seguir, orientado por seu educador.

1. Junte-se a um colega para formar uma dupla. O educador vai sortear um verso da canção para cada dupla.
2. Depois do sorteio dos versos, duas duplas devem se unir, formando um grupo de quatro alunos.
3. Agora, juntem os versos recebidos pelas duplas e conversem um pouco sobre o que eles significam, a que situações podem ser aplicados, que opinião cada um de vocês tem sobre eles.
4. Então, montem uma representação teatral breve a partir do que dizem os versos. Vocês poderão criar personagens, combinar falas, produzir textos ou frases para a apresentação. Usem a imaginação e criem à vontade.
5. Preparem-se para a apresentação, organizando as falas e ensaiando aquilo que foi estabelecido.
6. Combinem como será a ordem das apresentações.

(Vol. III – p. 7)

No exemplo 63, há uma proposta que evidencia a fala e a escrita de modo ainda incipiente, haja vista o tratamento dado tanto à modalidade escrita quanto a oral. Primeiro, pede-se que os alunos conversem e opinem sobre os versos elaborados por eles. Em seguida, propõe-se que montem uma peça teatral de modo espontâneo, como utilizarem a imaginação e criação livre para execução da peça. Salienta-se para a organização das falas e aspectos suprasegmentados (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Hilgert, 2006; Bentes, 2004). Nesse caso, perdeu-se uma valiosa oportunidade de, efetivamente, construir uma possibilidade real de se enfocar a modalidade oral como objeto de ensino. Como os alunos poderão trabalhar, sem uma orientação mais específica, essa modalidade, aliada à escrita, em um processo multimodal e mais complexo, monitorando tanto a modalidade oral quanto a escrita. No Manual do Educador não constam orientações didáticas específicas para essa atividade.

Exemplo 64:

Sua vez...

Para continuar a nossa reflexão, você realizará a seguir uma entrevista. Para isso, deverá escolher uma pessoa entre seus amigos ou familiares. Seu educador combinará o dia em que o resultado da entrevista será discutido em classe. O questionário e os procedimentos para sua aplicação encontram-se a seguir.

Procedimentos para aplicação do questionário

1. Explique ao entrevistado a finalidade do questionário; as respostas serão utilizadas em um trabalho escolar.
2. Anote cada resposta no caderno ou em uma folha avulsa.
3. Seja fiel ao que o entrevistado diz, registrando com cuidado as respostas.

QUESTIONÁRIO

1. Quais elementos você considera importantes na cultura de sua região?
2. O que você acha que faz parte da cultura de nosso país?
3. Todas as pessoas têm acesso a todos os tipos de manifestação cultural? Por quê?
4. Você considera importante conhecer a cultura de países vizinhos ao seu país e de outras partes do mundo? Por quê?

(Vol. III – p. 10)

A proposta de entrevista no exemplo 64 é uma atividade que requer o uso da oralidade e da escrita de forma monitoradas. Para tanto, é necessário que se faça uma orientação metodológica de como o aluno poderá se valer do uso dessas modalidades, como o item 3, dos procedimentos para aplicação do questionário: “Seja fiel ao que o entrevistado diz, registrando com cuidado as respostas”. Trata-se da transcrição da fala para a escrita (Marcuschi, 2003), técnica que carece de uma orientação mais precisa para, de fato, o aluno entender como poderia ser fiel ao que o entrevistado respondeu, quais recursos e técnicas utilizaria para corresponder às expectativas da atividade, refletindo, assim, sobre o funcionamento da modalidade oral não como apenas um código linguístico. Outro fator curioso é o Manual do Educador não abordar sequer essa atividade em termos de orientações metodológicas para o próprio educador. Verifica-se que o intuito dessa atividade é apenas oralizar o que foi coletado e transcrito, pois na abordagem inicial é definido que o educador combinará o dia para discussão da entrevista em sala de aula.

Exemplo 65:

Tramando textos e ideias



Para realizar esta atividade, vocês podem optar pela produção de um texto em prosa ou em versos de cordel. Seleccionem um dos causos presentes no cordel lido em classe e deem continuidade à história no caderno, conforme as etapas a seguir.

Fica a critério do grupo utilizar palavras de uso regional, enriquecer a história com outros elementos, introduzir novas personagens, enfim, recriar à vontade.

Educador, apresentamos no Manual específico um exemplo de produção.

Etapa 1

1. Depois de recriada a história, cada grupo apresentará para a classe a sua produção coletiva. Vocês podem dramatizar o texto, utilizando diálogos, figurino, cenário, etc. Observem a necessidade de fazer um ensaio e um treino das falas ou a leitura em voz alta.
2. Combinem a ordem das apresentações e façam as anotações sugeridas na etapa seguinte. Cada grupo se responsabilizará por fazer observações e anotações da apresentação de um grupo. Todos do grupo devem fazer o **registro**.

Etapa 2

Educador, no momento em que os grupos estiverem fazendo as apresentações, é importante anotar alguns dados como: diferença entre a efetivação do discurso no texto escrito e no texto falado, a coerência na construção da continuação da trama, o uso ou não de narrador e os elementos da narrativa. Ao final de cada apresentação ou de todas elas (fica a seu critério), discuta com a sala os apontamentos feitos por você e, a partir deles, estabeleça um diálogo com os alunos, de forma que debatam e contribuam para a reflexão sobre esse trabalho.

Na observação de um grupo que estiver se apresentando, analisem e façam anotações a partir do seguinte roteiro:

1. Que tipo de linguagem o grupo usou: mais formal ou mais espontânea?
2. Caso o grupo tenha personagens, verifiquem se a linguagem apresentada está de acordo com as características delas.
3. O grupo conseguiu expressar o que pretendia? As falas foram claras?
4. Houve momentos em que todos falavam ao mesmo tempo (atrapalhando a fala do outro), ou as falas estavam organizadas facilitando a compreensão do que diziam?
5. Como o grupo de vocês interpretou o que eles quiseram comunicar, expressar?

Avaliando a produção

Após as apresentações, formem uma roda e discutam as impressões obtidas a respeito do que foi apresentado. Expressem o que analisaram na observação – se necessário, leiam os registros feitos.

Revelando o que aprendeu

Ainda na roda de discussão, conversem com seus colegas e respondam: o que vocês aprenderam nessa atividade a respeito de como se apresentar oralmente?

(Vol. III – p. 27)

Nessa atividade, exemplo 65, há a perspectiva de trabalho com a oralidade e com a escrita monitoradas, utilizando a produção de textos em prosa. A orientação apresentada no Manual do Educador versa que a modalidade oral deve ser trabalhada e aprendida na escola em uma noção não dicotômica entre essas modalidades. Ressalta que as atividades da oralidade servirão para mostrar que é possível ser formal ou informal nas interações. Também

apresenta um pequeno texto de cinco linhas como exemplo de produção da qual fora proposta para o aluno. Já nas orientações no livro do aluno, sugere-se para que o aluno ensaie a fala, mas não define quais categorias e critérios eles deverão se basear para esse ensaio. O que está em destaque é a necessidade de se realizar um ‘registro’ do que foi apresentado pela classe, etapa 1. Enquanto na etapa 2, há uma orientação mais direcionada desse registro, como linguagem formal ou informal, as linguagens adequadas para cada personagem, fala clara etc. No entanto, como o aluno poderia discernir entre o que entender por fala clara, ou seria a não confusão no momento da apresentação? Em relação à orientação em destaque azul para o educador na atividade, trata apenas de anotações de dados referentes à realização do discurso no texto oral e no escrito. Mesmo assim, nota-se o tratamento ainda incipiente entre essas duas modalidades, sem critérios rigorosamente estabelecidos para trabalhar com a língua oral como objeto de ensino (Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010).

Exemplo 66:

E eu com isso?

Seminário

Cada um dos grupos pesquisou um tema da cultura indígena ou angolana. Agora é hora de compartilhar esses conhecimentos. Para isso, cada grupo realizará um seminário sobre a pesquisa.

Mas o que é um seminário?

Uma das definições de seminário é a de uma apresentação pública e formal, na qual a fala é organizada previamente. E seu objetivo é fazer uma comunicação oral, de modo claro e objetivo, a respeito de um tema estudado. E como conseguir isso?

- Em primeiro lugar, é necessário estudar o tema, porque as pessoas só conseguem falar de forma clara a respeito daquilo que compreenderam.
- A produção da síntese é uma das estratégias para que possamos organizar o pensamento e as informações, já que pesquisamos em várias fontes (livros, sites, revistas, jornais, etc.).
- Se necessário, podemos contar com um suporte escrito para auxiliar na apresentação, como o cartaz que vocês elaboraram. Porém deve ser apenas um auxílio: poderão até lê-lo, mas deverão fazer comentários e análises complementares. Também poderão apresentar imagens relacionadas aos assuntos expostos.

- O seminário pode ser uma apresentação individual ou em grupo. Se for realizado em grupo, é importante definir quem faz o quê, e, ao mesmo tempo, ter uma visão do todo. Por isso, definam as funções de cada um dos integrantes, de forma que todos falem.
- Ensaiem as falas de forma que possam controlar o tempo e monitorar a expressão corporal. A postura deve ser adequada à fala pública. Com relação ao tempo, definam e monitorem quanto tempo cada integrante terá para falar (por exemplo, 5 minutos).
- Conforme o contexto, vocês perceberão as possibilidades de uso de uma linguagem mais formal ou mais solta, espontânea.

Depois que tudo estiver pronto, é hora de preparar o ambiente da exposição e soltar o verbo!

(Vol. III – pp. 47-48)

O exemplo 66 demonstra que a atividade, na perspectiva do uso das modalidades oral e escrita monitoradas, propõe o suporte da escrita para uma eventual necessidade de abordagem acerca da temática apresentada. Orienta-se para ensaiar as falas em relação ao controle do tempo e expressão corporal, salientando-se que se trata de uma fala pública. No entanto, não são estabelecidos critérios para servir de parâmetros para a realização dessa atividade, nem uma orientação didática mais específica. A impressão que se tem é apenas a preocupação com a oralização da fala (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003; Bentes, 2004), não seu uso efetivo, o tratamento da língua oral como objeto de ensino, da fala em instância pública e seus cuidados.

Exemplo 67:

E eu com isso?

Que tal **transformar** sua pesquisa e sua produção em um **sarau literário**? O sarau é uma reunião para a literatura, a música, as encenações teatrais, com pitadas de criatividade e emoção.

O sarau poderá ser planejado com outras salas e a escola inteira poderá participar. Fale com o seu educador e discuta como o sarau será organizado.

Observe a seguir algumas orientações sugeridas para você e seus colegas, relacionadas à organização desse evento.

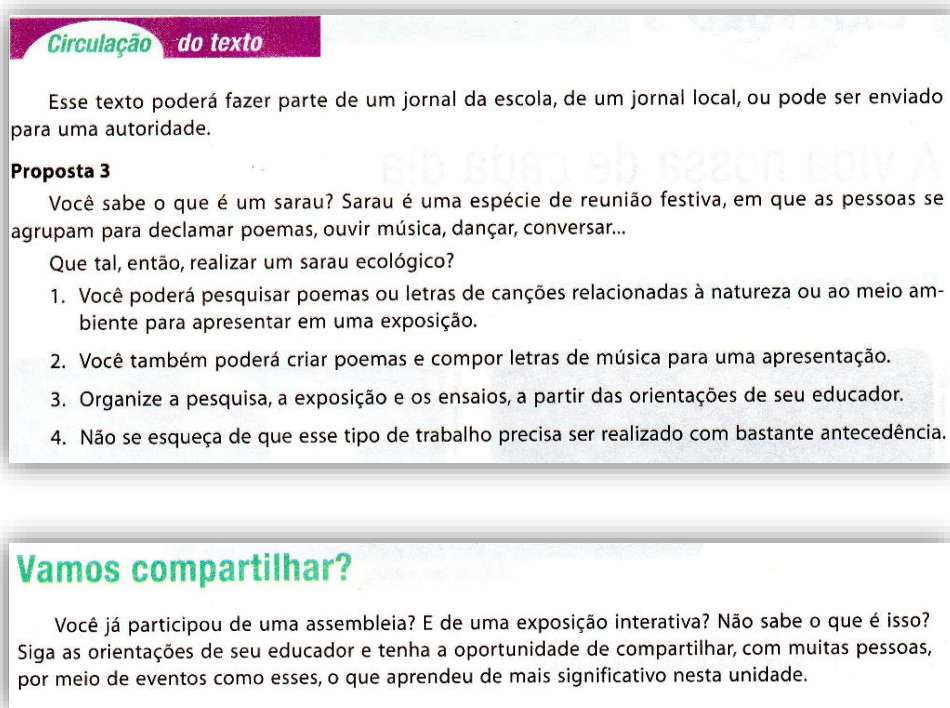
1. Um grupo de alunos de anos diferentes, com os educadores, poderá coletar as ideias e as propostas de cada turma e anotá-las para, em momento posterior, transformá-las numa programação, situando-as dentro de um tema relacionado à cultura latino-americana.
2. Seleccionem textos pesquisados e produzidos pelos alunos e os apresentem no evento.
3. Preparem um grupo de alunos e de educadores para cuidar da ambientação do evento. O cenário deverá também comunicar algo sobre o tema ou, caso haja diversificação de assuntos, a turma poderá pensar em um cenário mais "neutro". Isso exige planejamento e seleção das ideias e das propostas de trabalho. Se for possível, é interessante contar com a colaboração dos educadores de Arte nessa preparação.
4. Lembrem-se de que o uso de imagens poderá ser um recurso muito interessante no decorrer das apresentações.
5. Além das reuniões para organização do evento, escolham uma maneira de divulgá-lo. Criem cartazes e convites. O sarau também poderá ser divulgado oralmente por meio de convites ou anúncios divulgados nos intervalos pelo microfone da escola.
6. Verifiquem com antecedência de que materiais precisarão para o dia do evento e que pessoas irão manuseá-los. Caso a equipe de organização geral julgue interessante, alguns alunos poderão introduzir brevemente cada apresentação. Os educadores também poderão fazer a interação entre os alunos, a plateia e o que está sendo apresentado.
7. Já que a proposta é sarau, é sempre bem-vindo um espaço de improvisação, em que os alunos são convidados a contar suas histórias ou anedotas, declamar um poema, cantar uma canção... Só não esqueçam de reservar esse tempo na programação.

(Vol. IV – p. 87)

A atividade que envolve o aluno em uma tensão diante do público é o Sarau literário, trazendo como uma das propostas as encenações teatrais, exemplo 67. Trata-se de uma atividade em que o aluno deverá ficar exposto ao público e, com isso, está em evidência sua

expressão oral e corporal, com atenção para os aspectos suprasegmentados. As orientações para esse evento se direcionam mais para a modalidade escrita e com muita restrição de informes quanto às modalidades, oral e escrita. O espaço do evento é aberto para que o aluno possa cantar, declamar um poema, contar uma história, fazer uma encenação teatral etc.. Contudo, se depender apenas das orientações do livro didático, para quem ainda é incipiente na temática, sobretudo, no que corresponde aos recursos orais da língua, será insuficiente seguir essas instruções, ficando o aluno na dependência da orientação didática do educador, conforme a atividade demonstra.

Exemplo 68:



Circulação do texto

Esse texto poderá fazer parte de um jornal da escola, de um jornal local, ou pode ser enviado para uma autoridade.

Proposta 3

Você sabe o que é um sarau? Sarau é uma espécie de reunião festiva, em que as pessoas se agrupam para declamar poemas, ouvir música, dançar, conversar...

Que tal, então, realizar um sarau ecológico?

1. Você poderá pesquisar poemas ou letras de canções relacionadas à natureza ou ao meio ambiente para apresentar em uma exposição.
2. Você também poderá criar poemas e compor letras de música para uma apresentação.
3. Organize a pesquisa, a exposição e os ensaios, a partir das orientações de seu educador.
4. Não se esqueça de que esse tipo de trabalho precisa ser realizado com bastante antecedência.

Vamos compartilhar?

Você já participou de uma assembleia? E de uma exposição interativa? Não sabe o que é isso? Siga as orientações de seu educador e tenha a oportunidade de compartilhar, com muitas pessoas, por meio de eventos como esses, o que aprendeu de mais significativo nesta unidade.

(Vol. II – p 51)

No exemplo 68, contrariando as orientações do livro didático do aluno, não consta no Manual do Educador referências a esse tipo de atividade e nem como desenvolvê-la. Estranhamente a denomina de “E eu com isso”, causando uma possível confusão para o educador, pois há uma indicação de que no Manual do Educador há uma orientação de como desenvolver a atividade. Essa atividade segue como outra proposta, ‘Vamos compartilhar’, que sugere a orientação didática do professor para que o aluno possa realizar essa atividade. Mais uma vez, o aluno dependerá do conhecimento específico do docente para que este desenvolva com eficiência esse tipo de atividade.

Exemplo 69:

Tramando textos e ideias

Entrevista de emprego

Junte-se com um colega e, em dupla, realizem uma simulação de entrevista de emprego de acordo com a profissão de vocês.

Um fará o papel do entrevistador, e o outro, do entrevistado. Depois, vocês trocarão de papéis: quem era o entrevistado passa a ser o entrevistador, e vice-versa. Esta atividade exige a construção de textos oral e escrito.

Sigam as orientações.

1. O entrevistador fará, previamente, um roteiro de perguntas e informações a serem dadas no momento da entrevista. O entrevistado não poderá conhecer as perguntas antes do momento da simulação. Os dois alunos deverão possuir esse roteiro, pois ambos farão o papel de entrevistador. Cada entrevistador fará seu próprio roteiro de perguntas.
2. O roteiro deverá conter questões relacionadas à realidade profissional do colega, podendo ser uma profissão que ele já exerça ou uma a que ele pretenda se candidatar.

3. Cada dupla fará a simulação na sala de aula. Ela será observada pelos colegas e pelo educador.
4. Após as simulações, a classe fará uma avaliação da performance das duplas com o intuito de discutir as dificuldades encontradas e os pontos positivos de cada apresentação.

A seguir, vejam algumas sugestões para a avaliação:

1. As posturas do entrevistador e do entrevistado foram adequadas para essa situação de comunicação (linguagem verbal e linguagem corporal)?
2. O entrevistado conseguiu responder objetivamente o que foi perguntado pelo entrevistador?
3. O entrevistado revelou dificuldade em se expressar no momento da entrevista?
4. O entrevistador fez perguntas pertinentes aos objetivos da entrevista?
5. O tom de voz de ambos esteve adequado à situação comunicativa?
6. Houve alguma pergunta ou situação embaraçosa? Caso tenha havido, como se saiu o entrevistado diante da situação? Qual seria a melhor atitude para o momento?
7. A linguagem usada foi formal ou informal? Ela se apresentou adequada para o momento?
8. Houve cumprimentos iniciais e finais entre entrevistador e entrevistado? Como poderiam ser avaliados? Educador, a classe poderá ampliar o roteiro, conforme a necessidade da atividade.

(Cap. IV – p. 26)

Na atividade ‘Tramando textos e ideias’, exemplo 69, a proposta versa sobre uma entrevista de emprego, simulando uma prática social, em um contexto real. A atividade sugere uma produção de textos orais e escritos, para uma entrevista de emprego, com as seguintes orientações: elaborar roteiro de perguntas, observar posturas do entrevistador e do entrevistado – linguagem verbal e linguagem corporal, expressar-se sem dificuldades, tom de voz adequado a situação, situação embaraçosa - verificar melhor atitude, ver utilização de linguagem formal e informal (Bentes, 2004; Kerbrat-Orecchioni, 1990; Castilho, 2003; Marcuschi, 2001,2007; Urbano, 2001). Não há mais orientações específicas no Manual do

Educador para respaldar o professor na condução didática dessa atividade. Trata-se de uma atividade relevante para se trabalhar com a oralidade como objeto de ensino, mas se percebe nessas orientações um tratamento mais voltado para a oralização, pois não se vislumbra uma especificidade em termos metodológicos de como operacionalizar os recursos não-verbais. Mesmo assim, há uma aproximação com os estudos de Dolz, Schneuwly e Haller (2010) para a prática da oralidade em contexto social. Observa-se nessa atividade uma orientação mais sugestiva para elaboração da transcrição entre as duas modalidades, apesar de ser incipiente para uma produção textual dentro dos parâmetros exigidos.

Nessa categoria, reiteradamente, vem se confirmando as mesmas características apresentadas nas atividades anteriores, inclusive a outra coleção analisada, a de que essas atividades se prestam como um pretexto com fins em si mesmo para se trabalhar com a oralização sem outro propósito mais direcionado a língua oral em sala de aula como prática social (Dolz e Schneuwly, 2010; Marcushi, 2003).

Contudo, vale ressaltar a intenção de algumas propostas em se aproximar do tratamento esperado da língua oral em sala de aula, como os aspectos suprasegmentados e prosódicos, e assim desenvolver as capacidades discursivas no aluno, no entanto, contraria as expectativas na medida em que essas atividades não trazem uma orientação didática específica com recursos e técnicas para o aprendizado no uso efetivo da língua oral para além dos muros da escola e, assim, prejudicar o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997).

2.2.4. Leitura em voz alta

Nessa categoria, o interesse se assenta em analisar como é o tratamento da atividade voltada para a leitura em voz alta, em relação a assumir a língua oral como objeto de ensino, com atenção para os aspectos suprasegmentados e prosódicos, e não apenas de uma mera oralização da língua. Abaixo, conforme Quadro 40, apenas duas atividades foram propostas para o trabalho em sala de aula.

Quadro 39. Orientações metodológicas de Leitura em voz alta da Coleção Tempo de Aprender

4. Leitura em voz alta		
ATIVIDADES	Volumes	ORIENTAÇÕES
Avaliando a produção	II	Ler a produção em voz alta.
E eu com isso?	II	Organizar para leitura da lenda em voz alta.

Fonte: Autora da pesquisa.

Exemplo 70:

Avaliando a produção

1. Em uma roda de leitura, organizada pelo educador, leia a sua produção em voz alta.
2. Ao final das leituras, troque ideias com a turma sobre as histórias produzidas, verificando se foram compreendidas e se estão de acordo com o gênero lenda.
3. Após a discussão, reescreva o texto, conforme as orientações de seu educador.

(Vol. II – p. 29)

Exemplo 71:

E eu com isso?

Você já imaginou como as crianças gostariam de conhecer e ouvir as histórias produzidas pela sua turma? É o que sugerimos como uma ação em defesa ao meio ambiente, já que as lendas têm a ver com a valorização das nossas origens e da nossa cultura, possibilitando um despertar para diversos temas e problemas, aqui, em específico, relacionados à natureza.

Então, junte-se com alguns colegas e mãos à obra!

1. A **organização** para uma apresentação pública é fundamental. Você e seu grupo vão se organizar para decidirem como vocês farão as apresentações orais das lendas: leitura em voz alta, dramatização, jogral, "contação de histórias", etc.
2. O **preparo** para uma apresentação pública também é fundamental! É importante que vocês ensaiem, com a orientação do educador.
3. Vocês poderão apresentar esse texto para crianças que estudem na própria escola (se houver), em creches, na sua comunidade ou em outros eventos que houver na sua cidade.
4. Caso queiram e julguem possível, organizem uma oficina de ilustrações feitas pelas próprias crianças para as lendas contadas por vocês.
5. Não deixem de aproveitar a oportunidade para discutir com as crianças a respeito dos problemas ambientais da sua comunidade.

(Vol. II – p. 30)

No exemplo 70 sugere-se para o aluno ler em voz alta uma produção elaborada por ele, sem mais um critério específico em relação a essa atividade no que tange a modalidade oral da língua. Percebe-se nessa atividade uma relação direta com a escrita, pois deverá ainda o aluno reescrever o texto após sua apresentação. No exemplo 71, fica a critério do aluno a escolha do gênero textual/discursivo para a apresentação oral. Aborda-se a importância do cuidado e preparo da fala pública (Havelock, 1995; Hilgert, 2006; Ochs, 1979; Bentes, 2004; Dolz e Schneuwly, 2010), contudo não há orientações específicas em como trabalhar especificamente essa atividade, mais uma vez deixando a responsabilidade para o educador e seu conhecimento acerca dessa modalidade. Não consta no Manual do Educador alguma referência sobre essa atividade. Percebe-se que mais uma categoria de uso da língua oral não foi aproveitada para desenvolver no aluno uma reflexão acerca dessa prática e, por

consequente, sua competência comunicativa (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997).

2.2.5. Variação linguística dialetal e de registro na língua oral

A ênfase na análise dessa categoria refere-se ao tratamento dado as atividades que abordam as variações linguísticas dialetais e de registro focado na modalidade oral da língua como objeto de ensino.

Quadro 40. Orientações metodológicas de Variação linguística dialetal e de registro na língua oral da Coleção Tempo de Aprender

5. Variação linguística dialetal e de registro na língua oral		
ATIVIDADES	Volumes	ORIENTAÇÕES
Sua vez... Tramando textos e ideias	I IV	Observar as expressões que costumam andar na boca do povo. Verificar se a linguagem apresentada está de acordo com as características delas; qual tipo de linguagem o grupo usou: formal ou mais espontânea.
E eu com isso? Trocando ideias	I III	Adequar a linguagem e os recursos empregados ao público infantil. Selecionar um programa de televisão ou de rádio em que apareça um caipira ou um matuto e verificar se a representação dessa personagem é legítima ou é apresentada de maneira distorcida.

Fonte: Autora da pesquisa.

O exemplo 52, item 2.2.1., traz uma atividade que propõe a reflexão acerca do uso de variações linguísticas dialetais. Observa-se, pela ilustração, que se trata do uso da variação na modalidade oral. Apesar dessa abordagem, não há um tratamento mais específico no que tange ao uso dessas variações em termos de dialetos social, idade, profissão etc. (Scherre, 1996; Castilho, 1988; Travaglia, 2003) na modalidade oral. Não há uma orientação específica para o tratamento da questão de que a língua oral é variada e que a noção de um dialeto padrão uniforme é praticamente inexistente, conforme ressalta Marcuschi (2005, p. 24). Não evidenciamos abordagens orientadoras acerca dessa temática no Manual do Educador.

Exemplo 72:

4. Um ponto forte da contação de histórias é o desempenho do contador. Por isso, é preciso que ele elabore muito bem a fala, memorize a sequência da história e das interferências que serão feitas no decorrer da apresentação. Desse modo, ensaiar é fundamental.
5. Não se esqueçam de que contarão a história para crianças: busquem adequar a linguagem e os recursos empregados a esse público.
6. Durante os ensaios, se for possível, peçam algumas dicas para o educador: ele poderá avaliar a entonação, continuidade da narrativa, eficácia dos recursos utilizados, entre outros.

(Vol. I – p. 86)

Já no exemplo 72, mesma atividade já analisada no exemplo 61 com ênfase para as modalidades oral/escrita monitoradas, verifica-se que o tratamento da variação dialetal apoia-se apenas no uso de dialetos adequados a criança, assim como deverão ser utilizados recursos também adequados a esse público. Não há uma especificação do que seja uma linguagem adequada em termos de dialetos por idade, nem quais recursos deverão ser utilizados na interação proposta nessa atividade.

Exemplo 73:



Trocando ideias

Educador, é importante orientar os alunos para a apresentação dessa pesquisa. Se for possível, os alunos poderão gravar trechos dos programas para apresentar à turma, a fim de sustentar sua argumentação e análise.

Será que os meios de comunicação mostram o verdadeiro caipira? Ou costumam veicular preconceitos quanto a essas pessoas? Para debater esse assunto, realizem a pesquisa a seguir.

1. Seleccionem um programa de televisão ou de rádio em que apareça um caipira, um matuto, de qualquer estado do Brasil.
2. Verifiquem se a representação dessa personagem é legítima, se está de acordo com a cultura original, ou se é apresentada de maneira distorcida.

3. Anotem tudo o que observarem ou ouvirem que for importante, e emitam sua opinião:
 - a) A visão do caipira, do matuto nessa programação contribuiu para distorcer os aspectos da cultura que ele representa ou à qual pertence?
 - b) Favoreceu um olhar preconceituoso a respeito das pessoas que vivem no meio rural?
 - c) Ou procurou mostrar o valor das riquezas dos elementos dessa cultura?
4. Discutam essas questões no grupo e, depois, apresentem o resultado da pesquisa para a classe.

(Vol. III – p. 24)

Enquanto na atividade ‘trocando ideias’, exemplo 73, é proposto para o aluno assistir a um programa de televisão ou de rádio, anotar as variações linguísticas e depois apresentar a pesquisa e discutir em sala de aula, inclusive é sugerido ao docente para orientar os alunos a gravarem o programa e apresentar na sala. O que se percebe é uma forma muito simplória de se tratar um tema eminentemente fundamental para as interações dialógicas humanas, em que não requer um estudo mais específico acerca das variedades linguísticas e preconceitos, em que o aluno é um espectador e não o protagonista. Apenas propor para gravar ou anotar um programa que circula na mídia, em que apareça um caipira, um matuto de qualquer região do Brasil, pressupõe que apenas essa atividade não seja capaz de ampliar no aluno a capacidade de compreensão de como lidar com esse fenômeno das variações linguísticas. A proposta, nesse caso, é verificar se a representação dessa personagem é legítima, de acordo com a cultura original, ou se é apresentada de forma distorcida. Observa-se que esse manual didático

não ofereceu outro destaque no âmbito de atividades na esfera das variedades linguísticas dialetais e de registro (Scherre, 1996; Castilho, 1988; Halliday, Mc Intosh e Strevens, 1974; Travaglia, 2003). Parece que a ênfase é dada mais a questão do preconceito linguístico e social (Bagno, 2003).

Exemplo 74:

Educador, no momento em que os grupos estiverem fazendo as apresentações, é importante anotar alguns dados como: diferença entre a efetivação do discurso no texto escrito e no texto falado, a coerência na construção da continuação da trama, o uso ou não de narrador e os elementos da narrativa. Ao final de cada apresentação ou de todas elas (fica a seu critério), discuta com a sala os apontamentos feitos por você e, a partir deles, estabeleça um diálogo com os alunos, de forma que debatam e contribuam para a reflexão sobre esse trabalho.

Etapa 2

Na observação de um grupo que estiver se apresentando, analisem e façam anotações a partir do seguinte roteiro:

1. Que tipo de linguagem o grupo usou: mais formal ou mais espontânea?
2. Caso o grupo tenha personagens, verifiquem se a linguagem apresentada está de acordo com as características delas.
3. O grupo conseguiu expressar o que pretendia? As falas foram claras?
4. Houve momentos em que todos falavam ao mesmo tempo (atrapalhando a fala do outro), ou as falas estavam organizadas facilitando a compreensão do que diziam?
5. Como o grupo de vocês interpretou o que eles quiseram comunicar, expressar?

(Vol. III – p. 27)

Exemplo 75:

7. A linguagem usada foi formal ou informal? Ela se apresentou adequada para o momento?
8. Houve cumprimentos iniciais e finais entre entrevistador e entrevistado? Como poderiam ser avaliados? Educador, a classe poderá ampliar o roteiro, conforme a necessidade da atividade.

(Vol. IV – p.26)

Em relação aos exemplos 74 e 75, ambos denominados ‘Tramando textos e ideias’, a variação linguística tratada é a de registro, em que se questiona se a linguagem utilizada pelos personagens foi formal ou informal, se dependeria da modalidade oral ou escrita para haver essa relação de formalidade. Em termos mais específicos desse tipo de variação linguística só essas duas atividades trabalharam de modo mais direto, mesmo assim, no universo de toda a coleção da obra dessa modalidade de ensino, haveria a indicação de mais acuidade nessa temática. Seria necessário um trabalho mais efetivo e sistemático por meio de um conjunto variado de gêneros textuais/discursivos da fala para provocar uma análise, uma vez que a fala não se restringe apenas a certas formas organizacionais na realização da interação, seja espontâneo ou monitorado, “nos mais diversos tipos de entrevistas, cada uma com suas características, os monólogos dos mais diversos tipos [...], as reportagens, os noticiários, os sermões [...]” (Marcuschi, 2005, p. 31).

Diante dessas propostas de atividades, pode-se afirmar que o tratamento das variações linguísticas ainda se encontra em estado incipiente, sobretudo, ao se observar os

estudos pertinentes, conforme Cap. III – item 5, acerca dessa temática em que demonstra as especificidades de uma língua, com suas variedades, tanto em âmbito dialetal quanto em registro, podendo, assim, ser apresentado ao aluno de modo a torná-lo um sujeito falante consciente das diversas possibilidades de uso da língua. Vale ressaltar que as propostas de atividades nessa categoria comprometem o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997).

2.2.6. Da fala para a escrita: marcas da oralidade

Nessa categoria, será analisado o tratamento dado as atividades que propõem o uso da fala para escrita, com ênfase para as marcas da oralidade, considerando as marcas e convenções apropriadas para cada modalidade, oral e escrita.

Quadro 41. Orientações metodológicas Da fala para a escrita: marcas da oralidade da Coleção Tempo de Aprender

6. Da fala para a escrita: marcas da oralidade		
ATIVIDADES	Volumes	ORIENTAÇÕES
Tramando textos e ideias Sua vez...	II e III III	Discutir o que é relevante dizer e o que vai entrar no texto escrito; buscar mais informações sobre o que é reportagem. Transformar a entrevista em um poema ou em uma receita poética. Fazer o registro. Ser fiel ao entrevistado e registrar com cuidado as respostas.
Hora da Pesquisa E eu com isso?	IV	Fazer adaptações e usar recursos linguísticos diversos. Poderá utilizar marcadores da oralidade, registrando as palavras como elas são usadas. Considerar as marcas e a estrutura do texto dramático.

Fonte: Autora da pesquisa.

Exemplo 76:

Proposta 2

De acordo com a orientação do educador, forme um grupo para realizar uma reportagem. Leia estas orientações:

1. Você e seus colegas deverão escolher um problema, uma questão ambiental que considerem importante para o bairro, a cidade ou a região em que moram.
2. Busquem o maior número possível de informações sobre as causas, os problemas que já foram gerados e as futuras consequências que poderão agravar ainda mais a situação.
3. Procurem ir até o local, façam anotações do que perceberam. Entrevistem moradores coletando suas opiniões, se eles têm conhecimento sobre o assunto, se o problema está interferindo na vida deles e o que pensam em fazer.
4. Se possível, também peçam a opinião de especialistas no assunto; dirijam-se às autoridades públicas para se informar se há providências sendo tomadas ou se há algum planejamento, se o assunto faz parte das discussões das autoridades, etc.
5. Juntem tudo o que coletaram, discutam em grupo como vão organizar, o que é relevante dizer na reportagem, o que vai entrar no texto que irão redigir. Voltem, na página 40 deste capítulo, ao quadro **Você sabia?**, para buscar mais informações sobre o que é reportagem.

Reportagem: quando um fato importante acontece, o jornalista vai apurá-lo no local e, por meio de entrevistas e conversas com as pessoas envolvidas no assunto, obtém todas as informações necessárias à reportagem. Depois, ele escreve um texto resumindo tudo o que conseguiu saber a respeito do assunto em questão.

(Vol. II – pp. 40-50)

Exemplo 77:

Tramando textos e ideias

Do oral para o escrito

Agora, você será um atencioso entrevistador.

Entreviste uma pessoa idosa que queira compartilhar a sua história de vida, revelando-nos suas experiências, o que viu, viveu ou não viveu, o que sorriu, chorou, amou, o que perdeu ou ganhou, a sua luta...

Peça para que essa pessoa fale como misturou esses ingredientes e em que sabor resultou. Depois, transforme a entrevista num poema ou numa receita poética semelhante à que você acabou de ver na atividade anterior.

Entrevista

A entrevista poderá ser gravada, caso disponha de equipamento. Se não tiver um gravador à mão, anote as principais informações em seu caderno para usá-las no momento da produção de seu texto.

Não se esqueça de explicar à pessoa entrevistada os objetivos de seu trabalho. Se você preferir e o entrevistado desejar, ele poderá ajudá-lo nessa tarefa.

Produção de texto

A receita poética pode ser escrita usando uma linguagem formal ou informal; isso dependerá de suas intenções. Contudo, não deixe de lançar mão de uma linguagem mais poética:

- experimente diferentes maneiras de selecionar e combinar palavras;
- caso queira, utilize rima no interior das frases.

Não se esqueça de que o texto deverá ser escrito com a estrutura de uma **receita culinária**, portanto conterá duas partes: ingredientes e modo de preparar.

(Vol. II – p. 92)

Nos exemplos 76 e 77, as atividades propõem a realização de reportagens e entrevistas. No exemplo 76 não há uma orientação específica de como se dará o tratamento da fala para a escrita, apenas a proposta de que os próprios alunos irão decidir o que deverá ser selecionado para ser divulgado na reportagem. No exemplo 77, a atividade convida o aluno a fazer uma entrevista e depois transcrevê-la para a escrita em outro gênero textual, como um poema ou receita poética. Nessa atividade, a proposta apresenta-se bem delimitada: ‘Do oral para o escrito’. Trata-se de uma entrevista, com uma sugestão de gravar ou anotar no caderno as principais informações. Em seguida, escrever em linguagem formal ou informal, dependendo do contexto e dos interlocutores.

Observa-se um processo de retextualização do oral para o escrito, além de ressaltar a necessidade de o aluno escolher a variação de registro ideal para essa produção textual, no registro formal ou informal, conforme preconizam Halliday, McIntosh e Stevens (1974). Entretanto, nessa atividade, a modalidade oral da língua não recebe nenhuma orientação didática que conduza o aluno a refletir em como lidar com o fenômeno que se apresenta entre o oral e o escrito (Havelock, 1995; Hilgert, 2006; Ochs, 1979; Dolz e Schneuwly, 2010; Bentes, 2004). Por ser uma atividade complexa, requer um conhecimento mais específico e alinhado com as exigências do uso da língua em instâncias públicas. Percebe-se que o aluno fica a revelia no trato com essas duas modalidades da língua, suas convenções, suas técnicas de transcrição, enfim, suas particularidades.

Trata-se de uma atividade com características para o que poderia provocar uma reflexão em torno das diferenças entre as marcas da modalidade oral e os recursos linguísticos da modalidade escrita, conforme Castilho (2003). Não há nessa atividade uma orientação que explicita as características acerca dessas modalidades.

Exemplo 78:

Procedimentos para aplicação do questionário

1. Explique ao entrevistado a finalidade do questionário; as respostas serão utilizadas em um trabalho escolar.
2. Anote cada resposta no caderno ou em uma folha avulsa.
3. Seja fiel ao que o entrevistado diz, registrando com cuidado as respostas.

(Vol. III – p. 10)

Exemplo 79:

Para produzir o texto da peça, considerem as marcas e a estrutura do texto dramático estudadas neste capítulo. Se for necessário, voltem às páginas anteriores para recordá-las. Após a elaboração do texto, lembrem-se de fazer a revisão do que vocês escreveram.

(Vol. IV – p. 49)

Exemplo 80:

Tramando textos e ideias



Para realizar esta atividade, vocês podem optar pela produção de um texto em prosa ou em versos de cordel. Seleccionem um dos causos presentes no cordel lido em classe e deem continuidade à história no caderno, conforme as etapas a seguir.

Fica a critério do grupo utilizar palavras de uso regional, enriquecer a história com outros elementos, introduzir novas personagens, enfim, recriar à vontade.

Educador, apresentamos no Manual específico um exemplo de produção.

Etapa 1

1. Depois de recriada a história, cada grupo apresentará para a classe a sua produção coletiva. Vocês podem dramatizar o texto, utilizando diálogos, figurino, cenário, etc. Observem a necessidade de fazer um ensaio e um treino das falas ou a leitura em voz alta.
2. Combinem a ordem das apresentações e façam as anotações sugeridas na etapa seguinte. Cada grupo se responsabilizará por fazer observações e anotações da apresentação de um grupo. Todos do grupo devem fazer o **registro**.

(Vol. III – p. 27)

Nas atividades dos exemplos 78 e 80, intituladas ‘Sua vez...’, e 79, denominado ‘E eu com isso?’, não há tratamento especificado para a abordagem efetiva entre os registros oral e escrito da língua, sobretudo quando salienta a necessidade de ser fiel ao que o entrevistado fala, exemplo 78, enquanto o exemplo 79 orienta o aluno apenas a fazer uma revisão do texto. Há uma relação dialógica, mas não há como operacionalizar os recursos que não estão específicos na atividade para que o aluno desenvolva com a competência necessária. No exemplo 80, sugere-se para o aluno fazer o registro escrito pertinente as apresentações orais, no entanto, não há uma orientação específica do uso desse recurso.

É uma oportunidade de trabalhar o aluno para que se torne um usuário *bimodal* da língua (Marcuschi, 1996; 2003). Trata-se de uma atividade que incita o falante a fazer usos de vários recursos expressivos nas duas modalidades. Contudo, efetivamente, não houve uma explanação condizente acerca das especificidades dessas modalidades.

Exemplo 81:

Hora da pesquisa

Neste capítulo, buscamos estabelecer um diálogo com diferentes expressões culturais, como a canção, o cordel, o causo, as festas populares, etc. Para complementar esses estudos, que tal realizar uma pesquisa sobre os causos presentes em sua região? Para tanto, observe as etapas a seguir.

Mas lembre-se: como já estudamos, o causo é um gênero tipicamente oral. Como você vai escrevê-lo, deverá fazer adaptações e usar recursos linguísticos diversos. Na oralidade, é comum o uso do corpo, das expressões faciais, da entonação, etc. para construir o sentido do texto. Em geral, na escrita, usamos a pontuação, as interjeições, o discurso direto (diálogos), etc. para conseguir a expressividade do texto.

Etapa 1

1. Converse com amigos, colegas, familiares, etc. sobre causos. Verifique se alguém tem um causo para contar. As pessoas sempre conhecem uma história...
2. Você poderá gravar a pessoa contando a história. Se não conseguir quem conte um causo, vá até a biblioteca da sua escola e/ou da cidade e pesquise causos brasileiros.
3. Após ouvir os causos, selecione aquele que mais chamou a sua atenção. Caso você tenha pesquisado na biblioteca, também selecione o causo que mais o surpreendeu.
4. Em seu caderno, registre o causo selecionado (ouvido ou pesquisado). Reescreva a história com suas palavras. Utilize parágrafos.
5. Verifique as informações a respeito de quem lhe contou o causo. Caso tenha sido selecionado na biblioteca, anote a referência bibliográfica.
6. Converse com a pessoa que narrou o causo e pergunte-lhe como conheceu a história, onde e quando a ouviu e quem contou para ela.

Etapa 2

Agora que você já fez a pesquisa e tem o causo selecionado, você irá reescrevê-lo em seu caderno, tendo como modelos os causos apresentados neste capítulo. Para realizar essa tarefa, é importante prestar atenção:

- Na construção dos **parágrafos**.
- No uso do **discurso direto** e **indireto**.
- No **foco narrativo** (1ª ou 3ª pessoa).
- No uso das **interjeições**.

- No uso da **pontuação**.
- No uso adequado do tempo verbal (geralmente, pretérito perfeito na fala do narrador e presente do indicativo na fala das personagens).
- Na **sequência** da narração.
- Na **coerência** do texto.

Você poderá utilizar marcadores de oralidade, registrando as palavras como elas são faladas. As expressões em sentido figurado também são bem-vindas. Dê um título para o causo, caso ainda não o tenha.

Ao final da reescritura, registre o nome da pessoa que o contou. Caso tenha conseguido as informações, elabore um parágrafo explicativo sobre o causo: como a pessoa conheceu a história, onde e quando a ouviu e quem contou para ela.

(Vol. III – pp. 28-29)

No exemplo 81, a atividade propõe a retextualização da fala para a escrita, salientando que o aluno deverá gravar o causo ou pesquisar em uma biblioteca. Ficou um pouco confuso, pois a noção de causo apresentado é que ele provém da oralidade e que o

aluno deve fazer adaptações e utilizar recursos linguísticos apropriados para a modalidade escrita. No caso de o aluno buscar o causo na biblioteca, o causo já estará escrito. Nesse caso, seria uma retextualização da escrita para escrita e isso não ficou evidente na proposta. A orientação prossegue direcionando o aluno a utilizar marcadores da oralidade, registrando as palavras tal como são faladas. Trata-se de uma atividade relevante, em que convoca o aluno a fazer uso de modalidades distintas da língua, no entanto, a orientação pode confundir o aluno, caso o professor não conduza com uma metodologia mais específica e provocando uma reflexão no uso dessas modalidades e suas convenções.

Nessas propostas de atividades, há uma tendência para desenvolvimento da ‘bimodalidade’, conforme Marcuschi retrata (1996; 2003), para que se desenvolvam no aluno as duas modalidades da língua, no entanto, há a necessidade de o professor utilizar de uma didática que trabalhe as suas especificidades e idiossincrasias (Rojo, 2001; Fàvero et. al, 2005; Matêncio, 2001; Dolz, Schneuwly e Haller, 2010), para garantir, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997).

2.2.7. Argumentação na língua oral

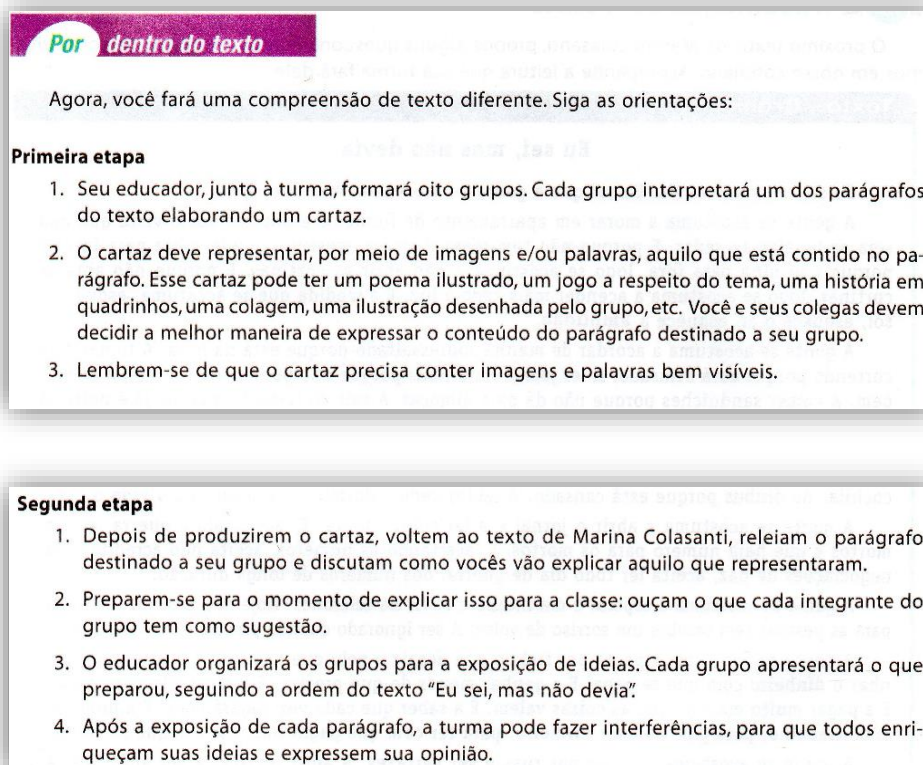
Essa categoria aborda a ‘Argumentação na língua oral’ com a perspectiva em analisar como as atividades apresentam as propostas nesse segmento de modo a desenvolver no aluno a competência argumentativa na esfera da língua oral, sobretudo em instância pública.

Quadro 42. Orientações metodológicas da Argumentação na língua oral da Coleção Tempo de Aprender

7. Argumentação na língua oral		
ATIVIDADES	Volumes	ORIENTAÇÕES
Por dentro do texto	II	Preparar para o momento de explicar; ler as orientações para realização do debate; saber ouvir; esperar que a palavra seja dada; defender sua opinião por meio de ideias claras; concordar ou discordar.
Trocando ideias		
Tramando textos e ideias	IV	

Fonte: Autora da pesquisa.

Exemplo 82:



Por dentro do texto

Agora, você fará uma compreensão de texto diferente. Siga as orientações:

Primeira etapa

1. Seu educador, junto à turma, formará oito grupos. Cada grupo interpretará um dos parágrafos do texto elaborando um cartaz.
2. O cartaz deve representar, por meio de imagens e/ou palavras, aquilo que está contido no parágrafo. Esse cartaz pode ter um poema ilustrado, um jogo a respeito do tema, uma história em quadrinhos, uma colagem, uma ilustração desenhada pelo grupo, etc. Você e seus colegas devem decidir a melhor maneira de expressar o conteúdo do parágrafo destinado a seu grupo.
3. Lembrem-se de que o cartaz precisa conter imagens e palavras bem visíveis.

Segunda etapa

1. Depois de produzirem o cartaz, voltem ao texto de Marina Colasanti, releiam o parágrafo destinado a seu grupo e discutam como vocês vão explicar aquilo que representaram.
2. Preparem-se para o momento de explicar isso para a classe: ouçam o que cada integrante do grupo tem como sugestão.
3. O educador organizará os grupos para a exposição de ideias. Cada grupo apresentará o que preparou, seguindo a ordem do texto "Eu sei, mas não devia".
4. Após a exposição de cada parágrafo, a turma pode fazer interferências, para que todos enriqueçam suas ideias e expressem sua opinião.

(Vol. II – p. 54)

A atividade expressa no exemplo 82 propõe para os grupos de uma turma interpretar os parágrafos de um determinado texto por meio de palavras e imagens organizado um cartaz. Em seguida, sugere aos grupos preparar uma explicação do que representaram e ouvir as sugestões dos membros integrantes do grupo para socializar com a turma. Para, então, a partir de interferências da turma, após cada apresentação, o aluno poderá enriquecer as ideias e possam expressar sua opinião. Não há uma orientação para o planejamento da fala, uma vez que esses alunos irão externar opiniões perante outros colegas (Havelock, 1995; Hilgert, 2006; Ochs, 1979; Bentes, 2004), ficando claro que esses alunos irão fazer uso da oralização dos textos escritos (Marcuschi, 2003; Bentes, 2004).A proposta é louvável, contudo, não há um procedimento didático e metodológico para se trabalhar com os operadores argumentativos e modalizadores, ou seja, faltam os recursos necessários para promover a argumentação na oralidade (Citelli, 1994; Koch, 2000).

Exemplo 83:

Trocando ideias

Debate regrado

Depois de realizar a pesquisa sobre mídia impressa e televisiva, que tal participar do debate sugerido a seguir? A classe deverá escolher um tema e discuti-lo do ponto de vista do sensacionalismo. Procurem escolher um tema ligado à qualidade de vida das pessoas, pois é esse o assunto tratado neste capítulo.

Antes de iniciarem esta atividade, leiam as orientações para a realização do debate:

Um debate precisa da presença de um **mediador**. O mediador tem a função de apresentar o tema, passar a palavra aos participantes, controlar o tempo, encaminhar os direitos de resposta e fazer as intervenções necessárias, inclusive com perguntas preparadas anteriormente, se esse for o objetivo do debate.

O debate poderá ser dividido em dois momentos: na primeira parte, seu educador poderá fazer o papel do mediador para que todos da classe observem como se dá a organização do debate. Depois, um aluno da turma poderá assumir essa função.

Um bom debate se faz com ideias e opiniões, não com agressão de qualquer tipo. É preciso haver organização e respeito às outras pessoas e às opiniões delas. Portanto:

1. Saiba ouvir.
2. Espere que a palavra seja dada a você.
3. Não fale ao mesmo tempo que outra pessoa.
4. Se você discordar da opinião do outro, lembre-se de que não precisa ofendê-lo por isso.
5. Depois de refletir bastante a respeito do tema do debate, defenda sua opinião por meio de ideias claras e objetivas e não apenas pela emoção.
6. Se você retomar as ideias que já foram colocadas por outra pessoa, poderá:
 - concordar com elas e apoiar o argumento do outro;
 - discordar do outro (nesse caso, você precisará usar novos argumentos para justificar por que está discordando do que o outro disse; isso deixará mais clara a sua posição no debate).

Depois da realização do debate, avaliem a atividade, verificando se os participantes cumpriram suas funções de mediadores e debatedores e se os itens acima foram considerados.

(Vol. II – p. 71)

Exemplo 84:

Tramando textos e ideias

Debate regrado



Forme um grupo para continuar o texto da peça “Eles não usam *black-tie*”. Você e seus colegas vão dar um desfecho para o texto, escrevendo sobre estas situações:

1. Houve adesão à greve?
2. O que os trabalhadores conseguiram?
3. Qual foi o comportamento de Tião perante a greve?
4. Tião continuou com os pais ou foi morar em outro lugar?
5. Ele se casou com Maria?



Os grupos deverão expor suas produções e fazer um debate com toda a sala, mediado pelo educador, discutindo qual deveria ser a postura dos trabalhadores e trazendo o tema para a realidade do Brasil atual. Cada grupo argumentará defendendo sua história.

Antes de começar, você poderá rever os procedimentos de um debate.

1. Um debate precisa da presença de um **mediador**. O mediador tem a função de apresentar o tema, passar a palavra aos participantes, controlar o tempo, encaminhar os direitos de resposta e fazer as intervenções necessárias, inclusive com perguntas preparadas anteriormente, se esse for o objetivo do debate.
2. O debate pode ser dividido em dois momentos: na primeira parte, seu educador poderá fazer o papel do mediador para que todos da classe observem como se dá a organização de um debate. Depois, um aluno da turma poderá assumir essa função.
3. Um bom debate se faz com ideias e opiniões, e não com agressão de qualquer tipo. É preciso haver organização e respeito às outras pessoas e às opiniões delas. Portanto:
 - a) saiba ouvir;
 - b) espere que a palavra seja dada a você;
 - c) não fale ao mesmo tempo que outra pessoa;
 - d) se você discordar da opinião do outro, lembre-se de que não precisa ofendê-lo por isso;
 - e) depois de refletir bastante a respeito do tema do debate, defenda sua opinião por meio de ideias claras e objetivas, e não apenas pela emoção.
 - f) Se você retomar as ideias que já foram colocadas por outra pessoa, poderá
 - concordar com ela e apoiar o argumento do outro;
 - discordar do outro (nesse caso, você precisará usar novos argumentos para justificar por que está discordando do que o outro disse; isso deixará mais clara sua posição no debate).

(Vol. IV – p. 35)

Surpreendentemente, a coleção propõe apenas duas atividades relacionadas efetivamente à argumentação. ‘Trocando ideias’ e ‘Tramando textos e ideias’, exemplos 88 e 89, respectivamente, trazem a mesma proposta: Debate regrado. Essa atividade se apresenta com as mesmas orientações, como: esperar que a palavra seja dada, saber ouvir, não falar ao mesmo tempo em que a outra pessoa, defender a opinião por meio de ideias claras e objetivas e não apenas pela emoção, concordar ou apoiar o argumento do outro, ao discordar do outro, deve apresentar novos argumentos. Nesse aspecto, essa proposta de atividade se aproxima dos estudos realizados por Dolz, Schneuwly e Pietro (2010) e Castilho (2003).

Contudo, fica evidente que a proposta de atividade apresentada não retomou os recursos argumentativos, como os modalizadores, apresentados como conteúdos na coleção.

Não se abordou em recursos expressivos corporais, expressões faciais, tom de voz etc. Por se tratar de um gênero que exige do sujeito uma competência comunicativa que garanta uma argumentação consistente, essa atividade traz uma proposta pouco expressiva no trato com esse gênero textual oral.

A maior ocorrência de atividades propostas na coleção, na modalidade oral da língua, pauta-se nas discussões, comentários, opiniões focados no modo espontâneo. Isso demonstra que a língua oral ainda não é tratada como objeto de ensino na sala de aula, pois utilizar a oralização em sala de aula não retrata necessariamente o trabalho de a língua oral como objeto de ensino. Há atividades nessa coleção, mesmo que em menor quantidade, itens 7 e 8, que poderiam ser trabalhadas efetivamente com a indicação de técnicas e recursos didáticos de modo a desenvolver as competências comunicativa e argumentativa do aluno (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997; Citelli, 1994; Koch, 2000).

Na coleção **Tempo de Aprender** há uma aproximação sutil com as orientações sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de a Proposta Curricular – EJA, quanto às questões da modalidade oral da língua, variações linguísticas, sendo necessários outros recursos, que não só o manual didático, para trabalhar o desempenho das competências comunicativa e argumentativa dos alunos.

Já a coleção **Viver, Aprender** há um distanciamento das orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, aliado a Proposta Curricular – EJA, em relação às atividades propostas na modalidade oral da língua, sobressaindo a necessidade de o educador buscar métodos e outros recursos para desenvolver algumas competências comunicativa, na modalidade oral, nos alunos. Há uma abordagem mais relevante com as variedades linguísticas e argumentação. A língua oral, como objeto de ensino, surge de forma tímida, necessitando de uma ênfase mais determinada para essa modalidade nos manuais didáticos.

De acordo com estudos sobre gêneros primários e secundários propostos por Bakhtin, Schneuwly (2010, p. 27) defende os gêneros primários em uma dimensão de comunicação verbal espontânea, imediata, em nível mais real com qual o indivíduo é confrontado, e, assim, poderá instrumentar, permitindo que esse sujeito possa agir com eficácia em novas situações. Com isso, há uma complexidade dos gêneros e os tornam instrumentos de construções mais atuais e complexas. Dessa complexidade, surgem os gêneros secundários, em que não há mais a ‘immediatez’ e o produtor de textos utilizará de mecanismos linguísticos que tornem o texto coeso e autônomo em relação ao contexto, sendo esse o caso de uso da língua oral.

Outro ponto relevante é o olhar sobre esse sujeito enunciativo, no saber dizer, como dizer, o que dizer e se colocar como falante ativo em um determinado contexto social de instância pública, fazendo uso com competência comunicativa da trilogia peculiar ao ato comunicativo, como a entonação, o corpo e a voz, em um jogo de linguagem que proporcione ao sujeito um envolvimento dialético na arena do campo discursivo, conforme se observa no Cap. I, item 3.3. Vê-se, então, a necessidade urgente de a escola tratar a língua oral como objeto de ensino como uma modalidade também necessária para tornar o sujeito falante mais competente linguisticamente em suas práticas sociais na instância pública.

3. Análise categorial das entrevistas com as professoras da EJA

A entrevista, sob a ótica de Minayo (2001, p. 64), “tem por objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador”, além de ser uma “estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”, sendo assim, uma técnica privilegiada de comunicação de coleta de dados.

Especificamente, nessa pesquisa, foi utilizado o tipo de entrevista semiestruturada, segundo a autora, há uma combinação de perguntas fechadas e abertas, em que é pertinente ao entrevistado explanar sobre o tema sem, com isso, ficar atrelado à pergunta formulada. Triviños (1987, p. 146) ressalta que esse tipo de entrevista possui como característica questionamentos básicos ancorados em teorias e hipóteses relacionados ao tema da pesquisa, além de que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” e mantém a presença consciente e atuante do investigador no processo de coleta de dados (p. 152).

Desse modo, como já sinalizado, a escolha do tipo de entrevista foi a semiestruturada, elaborada previamente, por meio de um guião (Apêndice I), de modo a possibilitar o levantamento e a análise das respostas relacionadas às mesmas questões. O guião da entrevista foi dividido em oito dimensões, com seus respectivos objetivos para haver uma orientação desse processo da coleta dos dados. A partir disso, foram entrevistadas dez professoras da rede pública de ensino, sendo seis docentes da rede estadual, e quatro, da rede municipal da cidade de Recife, estado de Pernambuco/Brasil (cf. Cap. V).

3.1. O acesso ao Livro didático e o uso

Após a abordagem e a caracterização das docentes, foi iniciada a entrevista propriamente dita. Sob a dimensão do acesso e do uso do livro didático, com o objetivo de

verificar se essas professoras e alunos têm acesso ao livro e Manual do Educador (professores) e o utilizam.

Em relação ao acesso e uso do livro didático para o aluno e Manual do Educador, 80% das entrevistadas afirmaram que a escola disponibilizou o livro didático para o aluno, enquanto 20% revelaram que a escola ainda não havia disponibilizado esse material. No que tange ao Manual do Educador, 70% garantiram que receberam o manual, já 30% afirmaram que ainda não havia recebido o manual e que dependia do livro do aluno para trabalhar com a disciplina.

Apenas a professora 07 demonstrou conhecimento do que seja o Manual do educador, pois afirma “[...] ele vem com explicações teóricas, explicando sobre a linguagem utilizada, explicando sobre a concepção de língua adotada.”

As demais professoras que afirmaram o recebimento, responderam de forma evasiva, sem dar muita importância para tecer maiores informações acerca do Manual do Educador. Já a professora 03 afirma que recebeu, porém não faz uso dele e, sim, de outros materiais didáticos. Em relação ao manual didático do aluno, a professora 04 foi enfática ao afirmar que esse manual, além de trazer um conteúdo ultrapassado, não é condizente com a realidade dos alunos, pois esses alunos, em sua maioria, são analfabetos funcionais, com várias faixas etárias, também não mostrou nenhum critério para fazer essa afirmação.

A opinião dessa professora é mais voltada para a questão da escrita, uma vez que afirma que os alunos são analfabetos funcionais e que ela consegue alfabetizar, estranhamente, pois o segmento dessa modalidade não prevê a alfabetização, uma vez que os alunos já sejam alfabetizados e os conteúdos e metodologias propostas não são coerentes com as propostas do ensino fundamental, segundo segmento. Ainda não ficou claro o que a professora criticou em relação ao livro está distante da realidade da EJA.

Foi questionado se o docente fazia uso de outro material didático para trabalhar em sala de aula, todas responderam afirmativamente, e complementando a questão, disseram: outro tipo de livro, televisão, jornais, DVD, dicionários, vídeo, paradidáticos, filme, textos de outros livros didáticos, revistas, exercícios complementares.

De forma confusa, a professora 01 alega que há excesso de textos na parte de gramática e considera a abordagem da gramática superficial e muito resumida, devido a isso, ela faz uso de outros materiais didáticos para complementar, só considerando positivos os textos que servem como apoio para a interpretação de textos.

Apenas a professora 07 faz alusão ao gênero textual oral em sala de aula, mesmo assim, fala de forma genérica, ou seja, o que seria trabalhar a oralidade de uma forma bem interessante, bem criativa, e, com isso, o livro didático é relegado em segundo plano, utilizando material de séries da educação regular.

Quando indagado se fazia uso frequente do livro didático em sala de aula, a resposta ficou equitativa para o sim, 50%, e para o não, 50%.

Para as professoras (01–05–06–07 e 08) que utilizam com frequência o livro didático em sala de aula, afirmando “sempre”, “frequentemente” e “todos os dias”, destas, apenas duas alegaram as seguintes condições, complementando a resposta: facilita o desenvolvimento da aula (professora 05); e a professora 07 ainda apontou falhas no desenvolvimento do conteúdo apresentado no livro. Ainda enfatiza o uso de pronomes em uma aula expositiva, inclusive se considera gramatiqueira. Também não ficou claro o que a professora 07 afirma em utilizar o livro como suporte na última aula, uma vez que utiliza com frequência, só pode ser em todas as aulas. Percebe-se, inclusive, que a professora não observou antecipadamente que havia essa falha na falta do conteúdo sobre pronomes no livro.

As professoras (02 – 03 – 04 – 09 e 10) que afirmaram não utilizar o livro didático em sala de aula, as alegações ficaram no seguinte patamar: as professoras 02 e 09, respectivamente, responderam “não, porque os alunos não receberam”, “não, porque os alunos não trazem”. A professora 03 respondeu que “depende muito, é muito relativo, pelo menos umas três vezes, quer dizer, não o deles, o meu”. Essa professora foi enfática ao afirmar que o livro adotado pela escola para os alunos da EJA era totalmente incompatível com a realidade desse público. A professora não disse qual seria o livro dela, de sua escolha, que seria ideal para trabalhar em sala de aula. Apenas afirmou que ela selecionava alguns que achava interessante para os alunos.

A professora 04 afirma que utiliza textos presentes no livro didático, os alunos leem e compreendem, no entanto, outras coisas, segundo essa professora, eles não entendem ou sequer sabem ler, sem especificar o que seriam ‘outras coisas’, contrariando o que havia afirmado anteriormente que utilizava os textos para os alunos ler e interpretar. Enquanto a professora 10 considera que não se deve utilizar o livro como uma cartilha e, enfaticamente, esclarece que usa outro material. A noção de cartilha remonta-se seguir fielmente um dado livro.

Foi indagado sobre a opinião das docentes acerca da importância do livro didático para a prática do ensino e aprendizagem em sala de aula. Algumas respostas foram de forma

lacônica, como a professora 05: “É de fundamental importância”; e a professora 06, curiosamente, repetindo a mesma resposta da questão 04: “Facilita o desenvolvimento da aula, sendo assim, mais uma ferramenta”. É interessante esclarecer que tanto a professora 05, quanto a professora 06 não permitiram a gravação da entrevista, apenas aceitaram responder em forma de questionário, sem a presença do entrevistador.

Em uma noção mais positiva acerca do uso do livro didático em sala de aula, as professoras 02 e 09 estão em consonância por entender que a presença do livro didático em sala de aula agiliza o processo da prática de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos não demandam muito tempo em copiar os textos que poderiam ser expostos no quadro. A professora 02 chega a ser tolerante e resignada com a estrutura e apresentação dos livros, por achar que eles não são perfeitos e não ter condições de nenhum corresponder totalmente às expectativas. Para ela, sua utilizada versa sobre o fato de não perder tempo copiando textos no quadro. A professora 09 ressalta a importância do livro como um registro do que foi estudado, isso quer dizer, a importância da modalidade escrita.

Para as professoras 01, 07 e 08, o livro é um subsídio didático, um suporte, um complemento de exercícios. A professora 07 assevera que o livro didático não é o foco principal da sua aula, pois sua aula deve ter “um tema, um gênero textual, uma produção de texto”, estranhamente, como se no livro didático o professor não pudesse dispor dessas estratégias. Para essa professora, se utilizar o livro didático, foge-se ao tema da aula, deixa-se de utilizar um gênero textual? Chega a criticar professores que fazem uso de modo fidedigno do livro. Já a professora 08 utiliza o livro, aproveitando-se dos exercícios propostos.

Há as professoras 03, 04 e 10 que não utilizam o livro didático adotado para EJA em suas aulas. A professora 03 alega que não utiliza o livro porque os textos são muito extensos e o aluno não consegue acompanhar a leitura mais adiante e entender o propósito do texto. Contrariando a opinião das professoras que preferem o uso do livro didático, tendo em vista a praticidade em não ter que copiar textos, diferentemente, essa professora dá preferência em copiar os textos no quadro para os alunos copiarem, lerem e interpretarem. Supõe-se que sejam textos curtos, pois a hora-aula, principalmente à noite, é de 45min. Já a professora 04, prepara uma espécie de apostila, compilando textos de livros didáticos da educação regular. A professora 10 considera o livro muito avançado para o aluno da noite. Também a professora não esclareceu o que seriam textos avançados para esse público. Entende-se que cada professor adequa sua realidade de público com o material coerente para esse perfil.

Percebe-se que a importância dada ao livro didático é mais basicamente como um apoio ou suporte, assim como há um sentimento de descaso por parte dessas professoras com relação ao livro, sem considerar ou fazer menção, em nenhum momento, exceto pela professora 07, a questão do tratamento da língua oral como objeto autônomo de ensino (Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010).

3.2. O Livro didático e o trabalho com a modalidade oral da Língua

Nessa dimensão, as professoras responderam questões relacionadas ao livro didático e a proposta de uma didática para se trabalhar com a modalidade oral da língua, a competência argumentativa oral, variações linguísticas e a utilização dos recursos verbais e não verbais da linguagem.

Foi questionado como a docente poderia avaliar a coleção didática adotada pela escola para a prática da língua oral em sala de aula. No geral, houve contestações e críticas em relação às propostas do livro, tanto da rede estadual quanto da rede municipal.

A professora 01 respondeu de forma equivocada a pergunta, pois deveria ter feito alguma alusão a língua oral, contudo, toda a sua análise é reportada a literatura e temáticas sociais que vêm expressas nos textos apresentados na coleção. Essa professora divagou muito para tentar responder a essa questão, talvez pela falta de uso em relação a língua oral.

A professora 02, estranhamente, considerou o livro como sendo grosso por ser estruturado de forma multidisciplinar, termo que a própria professora desconhecia, e por isso, estava com o conteúdo resumido, fato esse que não deu para ser trabalhado em um semestre, por esse motivo não gostou do livro. Não fez menção ao tratamento da língua oral.

Apenas a professora 06 está satisfeita com a coleção didática, com a afirmação “Atinge as expectativas”. Essa docente não demonstrou nenhum outro sentimento de repúdio a obra. Já as professoras 03 e 05, cujas respostas, respectivamente, “Não gostei” e “Sinceramente, a coleção usada não é suficiente”, definiram, laconicamente e veementemente, a sua postura em relação ao Manual didático, enfatizaram, pela enunciação das respostas, sua insatisfação a essa Coleção Viver, Aprender. Postura idêntica também demonstra a professora 04, em que assevera que o livro está fora da realidade do aluno.

A professora 07 divagou bastante no início para responder, chegando a gaguejar e a repetir termos, de modo a denunciar uma insegurança no que ia responder. Percebe-se que sua ênfase está na variedade linguística como oralidade, sem, com isso, mencionar a natureza oral da língua. Critica ainda a forma como foi trabalhado o conteúdo gramatical e a questão dos

gêneros textuais. Já a professora 08 demonstrou um certo desdém ao responder, apesar de considerar a coleção de forma positiva, mesmo assim criticou ser avançada para o nível dos alunos.

De modo incisivo e enfático, a professora 09 chega a afirmar que não se trata de uma coleção mas sim, de uma condensação de disciplinas em um só livro, ocasionando, assim, em um prejuízo devido a estrutura do conteúdo ser resumida, evocando, assim, mais exercícios e textos. A professora 10 foi a única que abordou acerca da oralidade e, para ela, o livro enfoca mais a escrita e que a oralidade fica para ser trabalhada em sala de aula, supõe-se, com a orientação do professor.

Na sequência da entrevista, foi indagado se o livro didático favorecia meios para se trabalhar com a oralidade, sendo, em seguida, proposto para que demonstrasse em qual sentido e proporção. No total, 50% das professoras consideram que é possível trabalhar com a oralidade utilizando como suporte o livro didático, já 50% consideram que o livro não favorece o trabalho com a modalidade oral da língua. A seguir, serão expostas as opiniões das professoras acerca desse uso.

A professora 01 levou um tempo demasiado para responder essa questão. Ficou pensando e divagou bastante em sua resposta, alegando que havia começado na EJA no ano anterior a essa entrevista, usando termos sem conexão com a modalidade oral da língua, sempre fazendo alusão a questões gramaticais, relacionando que o autor mudou algumas terminologias, ainda afirma que o livro foi fragmentado por disciplinas, e demonstrou que trabalha muito a gramática e prima pelos textos para leituras e interpretações orais. Talvez seja essa a noção, para essa docente, de se trabalhar a oralidade, equivocadamente.

A professora 02 foi enfática em dizer que a utilização do livro didático para o trabalho com a língua oral é no âmbito da interpretação oral dos textos, confundindo oralização apenas do aparelho fônico com o processo de ensino da língua oral. Para essa professora, ‘discussão’, baseada na interpretação de um texto, é o trabalho com a língua oral. Já as professoras 03 e 04 reclamaram e criticaram de forma negativa as propostas do livro didático, no entanto, percebe outro equívoco da professora 03 em relação ao tratamento com a língua oral como objeto de ensino ao considerar a oralidade como sendo as leituras em voz alta. A professora 04 apenas afirma que o livro está distante da realidade do aluno, mas não especificou quais pontos da modalidade oral da língua esse livro é inadequado, mas para essa professora, parece que o livro por completo é inadequado.

As professoras 05 e 06 não responderam a entrevista, apenas responderam por escrito as mesmas questões disponibilizadas no roteiro de entrevista. Com isso, apenas escreveram que concordam que o livro didático favorece o trabalho com a língua oral. Contudo, a noção dessas professoras em relação ao tratamento da língua oral como objeto de ensino é equivocado, apenas remete a uma mera oralização, ou seja, leituras e interpretação.

As professoras 01 a 06 representam a rede estadual de ensino e, destas, três professoras alegaram que o livro não favorece ao ensino da língua oral, ou seja, 50%, do total de seis professoras entrevistadas. Já as professoras da rede municipal, 07 a 10, no total de quatro, coincidentemente, duas afirmaram não concordar que o livro didático favorece, ou seja, 50% do total destas, conforme se verifica nas respostas a seguir.

A professora 07 chega a se confundir ao afirmar que o livro não trabalha com a entrevista, asseverando que não é do gênero oral e que o livro não dá ênfase para o trabalho com a oralidade. Ficou um tanto confuso, pois a professora demonstra que a sua noção de trabalho com a oralidade seria delimitado a atividade da execução de uma entrevista. Enquanto a professora 10 também não esclareceu o que seria esse trabalho com a oralidade por meio do livro. Apenas divagou afirmando que as perguntas no início dos textos pode ser um trabalho com a oralidade e que o livro tenta outra coisa na oralidade, forma curiosa essa de a professora se expressar, de modo a não ficar evidente o que seria para essa professora trabalhar com a oralidade. Mesmo assim, a professora 10 negou que o livro didático favorece o trabalho com a oralidade.

A professora 08 garante que há condições de trabalhar com a língua oral, mesmo assim, alega que os alunos têm vergonha de ler. Percebe-se o equívoco do trabalho com a língua oral por essas professoras aqui analisadas, é distante daquilo que é postulado pelos estudos, assim como dos documentos oficiais, PCNs, acerca do tratamento com a língua oral em sala de aula. A professora associa a leitura com o tratamento da oralidade da língua, poderia até ser, mas o intuito da professora é para os alunos trabalharem a inibição, também não esclarece como faria isso, conforme a noção equivocada já tratada por diversos autores (Rojo, 2001; Fàvero et. al, 2005; Matêncio, 2001; Dolz, Schneuwly e Haller, 2010).

Na questão 08 foi indagado sobre qual maneira o livro didático fornece subsídios para trabalhar com a modalidade oral, se apresenta alguma sequência didática abordando um gênero oral apropriado ao contexto do aluno, para favorecer e direcionar a metodologia do professor com mais especificidade.

As professoras 01, 02 e 03 sentiram dificuldades para responder essa questão, fato esse que precisou de uma intervenção da pesquisadora para esclarecer com exemplos como seriam esses subsídios. Mesmo assim, a professora falou de forma genérica, que não havia a proposta de atividade com a modalidade oral da língua, contrariando o próprio livro, volume III, que propõe a atividade “Sarau e leitura em voz alta”, conforme tabela 20. Não há uma especificidade na metodologia dessas atividades para se trabalhar a língua oral como objeto, no entanto, caberia ao professor se valer de uma metodologia que pudesse abordar a oralidade.

A impressão que se tinha era que as professoras não sabiam o que era trabalhar com a oralidade. A professora 01 garante que o livro apenas favorece o trabalho com a interpretação oral, a mesma opinião da professora 04, ou seja, a noção dessas professoras de trabalho como a língua oral se resume em oralizar o texto. Já a professora 03, rechaçou o livro alegando excesso de gramática na leitura, chegando a fugir totalmente da proposta da questão e, assim, confundir o tratamento da oralidade com o uso do gênero textual charge.

As respostas das professoras 05, “Textos variados”, e 06, “Ajuda o desenvolvimento da oralidade”, demonstram um total desconhecimento do que seja trabalhar a língua oral como objeto de ensino. A forma genérica de suas respostas em relação as possíveis propostas de atividades focadas nessa modalidade não foi tratada de modo a apontar o uso eficaz ou não das atividades para o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos. Pode-se, inclusive, questionar a competência discursiva dessas profissionais na atuação do seu ofício laboral.

A professora 07 afirma que o livro apresenta sugestões, entendendo ser essa forma uma sugestão para trabalhar com a oralidade, apontando, também apenas o gênero textual entrevista como a única proposta de atividade voltada para a oralidade. Percebe-se, com isso, que a professora não se apropriou, de fato, do conteúdo do livro em sua totalidade, visto que sua afirmativa compromete o seu conhecimento em termos de propostas de atividades apresentadas no livro didático que não correspondem ao que a professora afirmou, conforme se verifica na tabela 12.

Em relação à professora 08, houve a necessidade de explicar, com mais detalhes, o que seria a pergunta, pois a docente teve dificuldades para entender o que seriam os subsídios para se trabalhar com a modalidade oral da língua. Mesmo assim, após a explanação da pergunta, a professora divagou, sem demonstrar conhecimento acerca do tratamento dessa modalidade de ensino, enfatizando a qualidade dos textos escritos apresentados no livro. A

professora 09 defende que os subsídios estão no texto e nos exercícios que denomina de discursivos, talvez associando essa noção a oralização do texto pelos alunos (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003; Dolz e Schneuwly, 2010).

No que tange a questão 09 foi questionada sobre a forma como o livro didático propõe o trabalho com a língua oral, como as professoras concebem as propostas didáticas das atividades no tratamento com a língua oral como objeto de ensino.

Em princípio, houve a necessidade de uma explicação com demonstrações de possibilidades do que seria o tratamento com a oralidade, para que a professora pudesse responder. Mesmo assim, a docente afirmou que o livro apresenta como proposta de oralidade as respostas discursivas e que os alunos não devem comentar oralmente, mas antes devem respondê-las e dizer o que respondeu, de forma oralizada, inclusive, a professora enfatiza que faz questão que os alunos escrevam a resposta para depois oralizá-la. O que leva a entender, segundo essa docente, é que o falar bem estar associado ao escrever bem. Assim, o aluno primeiro deverá escrever e depois oralizar essa escrita. Isso gera uma dependência de uma modalidade em detrimento da outra. Percebe-se que os alunos preferem uma fala espontânea, mas a noção de tratamento da língua oral monitorada, para essa docente, é totalmente equivocada. Ela entende ser a leitura da resposta, a oralização, a própria oralidade.

De modo similar a professora 01, houve a necessidade de explicar com maiores detalhes para as professoras 02, 03 e 04 o que seria o trabalho com a língua oral apresentado pelo livro didático para se trabalhar em sala de aula. A professora 02 afirma categoricamente que não há atividades propostas pelo livro didático para o tratamento com a oralidade. Já a professora 03, rechaça o livro da EJA e considera a leitura como metodologia para se trabalhar a oralidade, chegando a confundir a leitura com a oralidade. Enquanto a professora 04 não utiliza o livro de modo algum, alegando que o livro é complexo e avançado para a realidade do público da EJA.

Para a professora 05, o livro trata de “Debates e reflexões” apenas. Com isso, fica a desejar como poderia ser o tratamento da oralidade utilizando como gênero oral a reflexão, gênero esse considerado pela professora, mais uma vez, se equivocando quanto a concepção do que seria gênero oral. Já a professora 06 afirma que o livro fornece como subsídios para o trabalho com a oralidade a “Leitura e debates”, sem especificar, de fato, quais os subsídios e não somente os gêneros textuais orais.

A professora 07 se aproxima da proposta da questão ao dizer o livro fornece sugestões para se trabalhar com a oralidade com o aluno, mas não especifica e detém-se na

perspectiva genérica afirmando que o livro não enfatiza o trabalho com a oralidade. Pressupõe que essa professora também não faça uso efetivo da língua oral como objeto de ensino.

A professora 08 chegou a ficar surpresa e irritada com a pergunta ao considerar a pergunta parecida ou igual a anterior. Após esclarecimentos, a docente concordou em responder. Essa confusão gerada pela professora pode está associada à falta de conhecimento sobre o tratamento da língua oral, visto que afirma serem os textos demasiadamente complexos para os alunos interpretarem, confundindo a oralização do texto escrito com o tratamento da língua oral.

Na perspectiva da professora 09, o trabalho com a oralidade proposto pelo livro didático pautam-se na opinião do aluno, ressaltando, em seguida, que é o professor quem orienta o aluno a expor a opinião oralmente, pois o livro a solicita na modalidade escrita. A professora 10 é categórica em afirmar que o tratamento dado pelo livro didático a oralidade é insuficiente. Faz referência, na esfera da oralidade, apenas nos preâmbulos de cada unidade, em que convida os alunos para a atividade “Pra começo de conversa”, como pode ser observado no Quadro 36. No entanto, essa atividade assenta-se na categoria de fala espontânea e não na oralidade utilizando a língua oral como objeto de ensino.

Na questão 10, o interesse em verificar a opinião das professoras no que se refere, em um primeiro momento, se o livro didático apresenta propostas e atividades de modo a desenvolver a competência argumentativa oral no aluno e, no segundo momento, a forma com vêm expressas essas atividades.

Para as professoras da rede de ensino estadual, 50% afirmaram que o livro apresenta atividades compatíveis para o desenvolvimento da competência argumentativa oral do aluno, enquanto, de modo equitativo, também, 50% defendem que o livro não apresenta essas condições de atividades. Já na rede municipal, apenas 25% foram favoráveis as atividades do livro, e, com maioria, 75% entendem que as atividades propostas no livro não proporcionam o desenvolvimento da competência argumentativa oral do aluno. A partir dessas respostas, foi solicitado para demonstrar a forma como era trabalhada essa competência nas atividades.

A professora 01 teve dificuldades em responder, sendo necessárias mais explicações. A partir disso, defende a proposta de atividade do livro, pelo que se pode perceber, pelo fato de trazer um texto de cunho argumentativo, que expõe uma temática social, chegando a criticar a educação em favelas e o tratamento da família quanto à educação. Para essa professora, o texto apresentado já é uma atividade argumentativa. Não abordou acerca da atividade em si, qual o gênero oral proposto para orientar essa atividade. Não se sabe se foi

um debate, mas se percebe que a própria docente comandou essa discussão de um modo não monitorado, mas uma forma de interpretação do texto com opiniões dos alunos de modo espontâneo, oralizado, entendendo que eles estavam argumentando.

A professora 02 entende que o livro não traz atividades para se trabalhar a argumentação oral do aluno, mas considera que a argumentação se dá no momento da interpretação de texto pelo próprio professor que trabalha isso, demonstrando assim, que o trabalho com a argumentação oral é a oralização do texto. A professora 03 enfatiza que o trabalho dela é com a leitura do texto que ela mesma copia no quadro e solicita que os alunos também copiem, para, em seguida, realizarem a leitura, oralizem o texto escrito, isso quer dizer que a professora considera essa atividade como argumentação oral, estranhamente.

A professora 04 é categórica em afirmar sua posição em relação ao livro como um todo. Rechaça em todos os sentidos e, de certa forma, isso é preocupante, pois não se sabe ao certo qual a orientação e apoio de material didático que essa professora se faz valer. Já as professoras 05 e 06 dão a entender que o livro didático é eficaz nas suas propostas de atividade, mas a noção que se tem é que essas professoras responderam sem ter, de fato, conhecimento de causa em relação a essas atividades ou são resignadas em relação a obra ou mesmo concordam, de fato, com as propostas de atividade desse livro da forma como vêm expressas, acreditando que se trabalha com a língua oral, confundindo-a com a oralização.

Para a professora 07, não há o debate oral no livro, contrariando a sua opinião, o Quadro 38 se destaca com a proposta de atividade de um debate, no volume do livro que a professora trabalha na unidade em que foi entrevistada. Presume-se que essa professora não esse utiliza o livro didático para o seu trabalho pedagógico. A professora 08 ironiza ao afirmar que “tem que suar muito para o aluno aprender”, alegando que esse aluno esteve fora da escola e com isso demonstra muita dificuldade no aprendizado, no entanto, não especificou como trabalha a argumentação oral.

A professora 09 responde de modo confuso, sem dá mais detalhes. Para ela, o livro didático não apresenta as propostas de atividades para o trabalho com a argumentação oral, criticando as atividades aleatoriamente. Já a professora 10 afirma que o livro didático dá a sua contribuição em relação às atividades, mas coloca restrições, afirmando que o trabalho com a argumentação oral se dá a partir de perguntas e discussão em grupo, sem apontar, de fato, o trabalho na perspectiva da língua oral como objeto de ensino, ficando no campo da oralização, ou seja, o uso da língua oral espontânea (Havelock, 1995; Hilgert, 2006; Ochs, 1979; Bentes, 2004; Dolz e Schneuwly, 2010).

A questão 11 versa sobre as propostas de atividades apresentadas no livro didático para se trabalhar com os recursos verbais e não-verbais da linguagem, como os gestos, a entonação, ritmo de voz etc. Observe-se a noção da professora 01 em conceber o tratamento de recursos não-verbais, apenas, a uma imagem, ou seja, a atividade quando faz uso de uma imagem, pode-se dizer que está trabalhando com o recurso não verbal, o que não deixa de ser uma realidade. No entanto, em se tratando de uso da língua oral, a professora se equivocou, sobretudo, para responder essa pergunta houve a necessidade de várias explicações para que a professora viesse a entender o que seria essa temática, conforme se verifica na fala da professora 01, da rede estadual, a seguir.

De modo análogo a professora 01, que foi necessário explicar o que seria trabalhar com atividades observando os recursos verbais e não verbais, a professora 02 responde enfaticamente “Não tem nada disso”, levando a entender que o livro não trabalha com a proposta de atividades focada nesses recursos, contrariando a proposta de atividade exposta no Quadro 32 que trata de uma atividade que sugere, mesmo de modo incipiente e sem uma didática específica, o trabalho com a língua oral, observando ritmo e a sonoridade.

Estranhamente, a professora 03 reconhece o uso no tratamento dos recursos verbais e não verbais no gênero textual charge, além da música e o uso de frases, extraídas da letra da música utilizada. Houve, também, a necessidade de explicitar para a professora o que seriam esses recursos verbais e não verbais. Mesmo assim, a docente completa afirmando que também faz uso da conversa do dia a dia do aluno, entendendo que esses são os recursos de tratamento com a língua oral. O trabalho dessa professora se corporifica no plano da língua oral espontânea, no aspecto da oralização.

A professora 04 confessa que nem chegou a ler o livro para avaliar a sua consistência, considerando antigo e arcaico, em seu dizer; mas não especificou em que sentido estava associando essa adjetivação. A resposta foi vaga, demonstrando falta de conhecimento em relação às propostas de atividades do livro. Enquanto a professora 05 responde modo aleatório: “A forma ainda é precária. São necessários mais textos”, pois o que seriam necessários mais textos para se trabalhar com os recursos não verbais, especificamente. Percebe-se certa confusão no explicar de suas respostas em relação a essa questão.

Estranhamente, a resposta da professora 06 afirma que os recursos verbais e não verbais causam intertextualidade, demonstrando falta de conhecimento em relação ao trabalho com as modalidades oral e escrita da língua. Não há um indicador plausível apontado por essa

professora do que seja o tratamento desses recursos em uma atividade. A seguir, observe-se as respostas das professoras da rede municipal de ensino.

A professora 07 responde com firmeza que os recursos verbais e não verbais trabalhados nas atividades referem-se aos textos, imagens fotos, gráficos, mapas, considerando apenas esses recursos imagéticos, sem atentar para os recursos prosódicos e suprasegmentados da língua. Já a professora 08, um tanto irritada com a pergunta, pois, em alguns momentos, demonstrava desdém para a pergunta, considerando-a desnecessária, como também demonstrou insegurança por não saber responder as questões, sobretudo dessa natureza, em relação à língua oral.

A noção de recursos verbais e não verbais para a professora 09 refere-se à oralização de opiniões ou dados relacionados a textos orais, como ouvir uma música ou um filme, mas a professora não deixou claro o que seriam textos não-verbais nem tampouco como isso se daria, ficando no plano da língua oral espontânea (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003; Dolz e Schneuwly, 2010). A professora 10 responde que o livro trabalha muito pouco com essa temática, praticamente repetiu a mesma resposta dada a questão anterior.

Em seguida, será abordada a questão 12, última questão desse ciclo, em que se pretendeu verificar as propostas de atividades de variações linguísticas, na modalidade oral, apresentadas no livro didático, na ótica da professora 01, não há uma abordagem incipiente no tratamento das variações linguísticas na modalidade oral, necessitando que o professor faça complementação e uma ampliação da proposta apresentada no livro didático. Já a professora 02, sem titubear, afirma “Num tem, inclusive nem é abordado, não tem nada”, e ratifica que não há sequer uma abordagem em relação à modalidade oral e as variações linguísticas, contrariando as propostas de atividades expostas na Quadro 33, mesmo que sejam de modo elementar, mas há a presença dessas propostas. Desse modo, a professora demonstra que não conhece o livro didático adotado pela escola. Enquanto a professora 03, de modo lacônico, questiona ironicamente: “No livro didático?” , com desdém, afirma que não utiliza o livro didático por considerá-lo insuficiente.

A professora 04 afirma que são “Arcaicas, tá muito ultrapassada, tem nada a ver. [...]”. Alega que os vocábulos utilizados no livro didático são ultrapassados para que se possa trabalhar com a variação linguística. Percebe-se nessa ótica da professora que ela perdeu uma oportunidade de trabalhar com outras expressões, por ela denominadas de arcaicas, para que os alunos possam vislumbrar outros falares de outras épocas. A própria docente agiu com preconceito. Não explicou o que seriam essas palavras arcaicas, ultrapassadas, fato esse não

detectado no livro didático. No entanto, reclamou da expressão “carai”, em voga, utilizada pelos alunos, em uma noção pejorativa, além de corrigir as gírias da aluna que utilizou gírias na redação. Percebe-se, assim, que a professora deixou de aproveitar a própria experiência dos alunos, com suas variantes linguísticas e se preocupou, apenas, em corrigir os alunos.

A professora 05, de modo lacônico afirmou “São adequadas a cada situação”, não explanando, nem explicitando mais acerca do tratamento das variações linguísticas na modalidade oral. Já a professora 06 respondeu “Com a utilização de textos das diferentes variações linguísticas, ressaltando suas características”, também, sem definir, especificamente, afirma de modo aleatório, textos variados que ressaltam as características, contudo, considera positiva as propostas de atividades nessa temática.

A professora 07 considera viável o trabalho com as variações linguísticas na modalidade oral, contudo ela demonstra um equívoco ao afirmar que no volume III da coleção há propostas de trabalho com as variações geográficas e socioeconômicas, fato esse que não foi detectada essa atividade, conforme se verifica no Quadro 40.

Surpresa com a pergunta ficou a professora 08, chegando a interromper a questão antes de finalizá-la. Afirmando de modo generalizado, afirma que o livro didático trabalha com todas as variações linguísticas, inclusive a de registro, a formal. No entanto, a docente chega a se equivocar ao afirmar que o tratamento dessas variações se dá nos volumes IV e V, pois o volume V não existe. Há a abordagem das variações linguísticas nos volumes I, III e IV, conforme Quadro 41.

A professora 09 ressalta que “Poucas são as atividades em textos que se apresentam no livro”, sem explicitar como poderia vir em textos essas variações linguísticas para serem trabalhadas na modalidade oral da língua. Já a professora 10 considera que o livro didático apresenta propostas de atividade focadas nas variações linguísticas na modalidade oral, mas em termos, ela enfatiza, ainda, que nem sempre utiliza o livro didático, entretanto, diferentemente da professora 09 que considera o uso de textos, mesmo que eles se apresentem em pouca quantidade, a professora 10 aponta uma lista de variações linguísticas, supondo o tratamento dado no volume I do livro didático.

Diante da análise dessa dimensão, é possível afirmar que as professoras se confundem no que tange a noção do tratamento com a língua oral, associando-a com a mera oralização, sem uma noção atual do que seja trabalhar com as especificidades da língua oral (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003; Dolz e Schneuwly, 2010). A seguir, a ênfase das questões versa em torno da língua oral como objeto de ensino, como as docentes

concebem e trabalham a língua na sua modalidade oral de modo a desenvolver nos alunos as competências comunicativa e argumentativa (Ramos, 2006; Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997; Citelli, 1994; Koch, 1992)..

3.3. A Língua oral como objeto de ensino

Nessa dimensão, as professoras foram convidadas a responder questões referentes à concepção de língua e língua oral (Benveniste, 1976/2005,2006; Bakhtin e Volochivov, 1929/2006; Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010) adotada por elas para se trabalhar em sala de aula, além de identificar qual a importância e o grau dessa importância na utilização da língua oral como objeto de ensino em sala de aula, com vistas a desenvolver a competência comunicativa dos alunos (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997).

Necessário se faz entender qual a concepção de língua, questão 13, concebida pelo professor para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que adotada uma concepção de Língua, a metodologia e operacionalização em sala de aula assume outros enfoques.

Ao ser questionada a respeito da concepção de língua adotada para o ensino de Língua portuguesa em sala de aula, a professora 01 não entendeu a pergunta e foi necessário exemplificar que o processo de ensino e aprendizagem está atrelado a escolha da concepção de língua adotada pelo professor, o que vem implicar em termos da metodologia aplicada e do aprendizado do aluno. A professora ressalta que não prioriza a gramática, apesar de ser gramaticista, mas quando afirma que seu ensino é focado na análise linguística, considerada um dos eixos de ensino, conforme os PCNs (1998), voltada para a análise gramatical e estratégias linguísticas, ela chega a se contradizer ou mesmo a se confundir em relação às concepções de linguagem postuladas nos estudos linguísticos. Não foi mencionado o trabalho com as duas modalidades da língua, oral e escrita, pelo contrário, a professora ficou no plano da escrita e da compreensão.

A professora 02 considera o tratamento do ensino de Língua portuguesa na perspectiva de vários eixos, incluindo as modalidades oral e escrita, o que pode ser considerado uma visão positiva. No entanto, a professora assevera que trabalha a leitura, interpretação e a produção de textos sem especificar em qual modalidade da língua. Possivelmente, pelas dificuldades nos desempenhos dos alunos em relação à escrita, essa professora prioriza a modalidade escrita, como ratifica essa posição mais adiante.

Houve a necessidade de explicar para as professoras 03 e 04 o que seria as diversas concepções de linguagem para o trabalho com a língua. A professora 03 sequer compreende o teor da pergunta, entendendo que concepção de linguagem para o ensino de língua é interagir com o aluno utilizando expressões do contexto do aluno, não faz abordagem teórica, muito menos aponta o tratamento das modalidades oral e escrita. Já a professora 04, contrariando o novo paradigma da linguagem sociointeracionista, utiliza o texto como pretexto para trabalhar a gramática, inclusive rechaça o livro didático da EJA, demonstrando claramente que sua concepção de linguagem remete a forma tradicional de ensino, de modo que prevalece a estrutura da língua, sem mencionar qual modalidade dá ênfase, mas nas entrelinhas, percebe-se o enfoque na modalidade escrita.

As professoras (05 e 06) concebem a língua de modos diferenciados. Para a professora 05, a noção dá ênfase para a concepção de linguagem estruturalista, em que a unidade de estudo é a palavra, diferentemente da concepção assumida pela professora 06, em que demonstra o estudo da língua considerando as variações linguísticas de registro, a formal e a informal, mais próxima da concepção sugerida pelos PCNs.

As professoras (07-08-09-10) a seguir pertencem à rede municipal de ensino e também responderem ao solicitado, conforme pode-se observar abaixo.

A professora 07 assume a concepção de linguagem sociointeracionista, da Linguística da Enunciação, conforme prevista nos PCNs. Percebe-se que ela se equivoca ao denominá-la de ‘Linguística textual’, um segmento de área dos estudos linguísticos. Coloca o sujeito falante em primeiro. Pode-se dizer, então, que essa professora, teoricamente, corresponde as expectativas do que pretende para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

As professoras (08, 09 e 10) não assumem uma concepção definida de linguagem. Para elas, o foco na preocupação é o aluno, sendo que a professora 08 chega a ser evasiva, quando afirma que se deve trabalhar dentro do contexto do aluno, contudo, deve-se mostrar outra realidade para o aluno, mostrando o contexto deles e outras realidades. Não especifica quais seriam essas realidades, e o contexto do aluno, ele já conhece ou seria um estudo comparativo que ela propõe. Não se sabe, pois não demonstrou sua concepção de língua. A professora 09 se aproxima da noção do trabalho com a língua da professora 08, enquanto a professora 10 utiliza o triângulo, por ela denominado, de ler, escrever e interpretar.

Percebe-se, assim, que, após anos de publicação dos PCNs, as professoras ainda permanecem na velha forma de trabalhar a Língua Portuguesa em sala de aula, exceto pelas

professoras (06 e 08), que demonstraram uma noção, mesmo que distante, da atual concepção de Língua, pautada na Linguística da Enunciação (Benveniste, 1976/2005; 2006; Bakhtin e Volochinov, 1929/2006).

Em relação à questão 14, o enfoque se pauta em como as professoras concebem a noção de língua oral para o trabalho em sala de aula (Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010). Como já analisado na questão anterior, houve alguma falta de informação e formação a respeito da concepção de língua para o trabalho em sala de aula. Foi necessário esclarecer para as docentes que existe uma concepção e estudos para o tratamento com a língua oral em sala de aula.

A professora 01 iniciou sua resposta apontando dois gêneros orais pertinentes ao trabalho com a oralidade em sala de aula, ressaltando o pavor que muitos alunos sentem ao ter que trabalhar com esses gêneros. A professora demonstra sua intenção em minimizar o bloqueio de os alunos em relação a se exporem na modalidade oral. Contudo, a professora não esclarece qual a concepção assumida para o trabalho com a língua oral em sala de aula, nem como elaboraria sua didática para o tratamento dos gêneros propostos por ela própria.

As professoras (02, 03 e 04) se equivocam quanto ao tratamento com a língua oral com fins para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos. A professora 02 acredita que trabalha com a língua oral durante a interpretação de um texto em que o aluno oraliza e externa sua opinião, mesmo consciente de que se trata de uma conversa informal.

Houve dificuldade de a professora 03 entender a pergunta, contudo não sinalizou qual seria a sua concepção de língua oral para o trabalho em sala de aula, apenas apontou o cotidiano dos alunos, sem apontar uma posição teórica em relação às perspectivas de estudo da língua oral. Também se percebe uma noção equivocada da língua oral com a professora 04, em que sugere que os alunos oralizem um texto e depois comentem entre eles, em uma visão efetivamente informal.

As professoras (05 e 06) são emblemáticas e não chegam a um consenso. Não se sabe o que seria essa concepção de língua, cujas marcas de oralidade se incorporam à escrita, segundo a ótica da professora 05. De modo amplo e sem delimitação ao que foi perguntado, a professora 06 expõe sua visão acerca de uma concepção de língua que não é tratada em documentos, estudos e teorias, não deixa claro qual, de fato a concepção de língua oral adotada por essa docente em sala de aula, conforme se observam no exemplos a seguir.

A professora 07 explanou acerca da diferença entre as duas modalidades, confundindo-se sobre o uso da modalidade oral como não sendo a transmissão exata da oralidade, ficando truncado o que queria dizer. Presume-se que sua pretensão era fazer uma analogia com a escrita. A professora enfatiza que a língua oral possui como características frases curtas e se vale de gestos, enquanto a escrita possui frases mais complexas. Foi perguntado se os alunos respondem bem ao trabalho com a oralidade, sendo que a professora demonstrou que seu trabalho com a oralidade se delimita a comentários e opiniões de os alunos acerca do uso de variações linguísticas, normal padrão e questões gramaticais, no enfoque do certo e errado, tendência essa já em desuso, inclusive, condenada pelos PCNs.

É notória a falta de conhecimento das professoras (08 – 09 e 10) em relação à concepção de língua oral, sobretudo a noção da professora 08, ao questionar se haveria mesmo essa concepção de língua oral, contudo, respondeu baseando-se no senso comum, de modo aleatório, talvez, associando que não se trabalhada uma modalidade sem a outra. Já a professora 09 associa o trabalho com a língua oral como uma maneira mais lacônica e sem regras para se comunicar com mais eficiência.

A professora 10 define que a linguagem oral está associada ao que o aluno interpreta o que está vendo, estranhamente, pois o aluno também pode interpretar o que está escrito e na modalidade escrita. Percebe-se na ótica da professora uma noção de língua oral de modo informal, mais para a oralização dos textos e dos comentários.

Diante das análises das respostas dessa questão submetida às docentes, fica evidente o total desconhecimento acerca da concepção de língua oral (Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010; Marcuschi, 2003), seu trabalho e tratamento com os gêneros orais em sala de aula, não obstante haver essa abordagem nos PCNs e na Proposta Curricular da EJA.

Em seguida, questionou-se acerca da opinião sobre a importância do trabalho com a língua oral na sala de aula, questão 15, para desenvolver as competências comunicativa e argumentativa dos alunos para além da sala de aula.

A professora 01 ressalta se limita a apontar a importância de preparar o aluno para quando for submetido a uma entrevista de emprego e falar em público. Já a professora 02 reconhece que precisa de uma orientação mais específica para trabalhar com a modalidade oral da língua ao afirmar “Eu acho que é muito importante, mas eu preciso de uma orientação, alguma sugestão”. A professora 03 reconhece a importância da oralidade, no entanto sua visão é limitada ao campo da conversa informal.

A professora 04 considera a importância da oralidade, apesar de essa noção de oralidade apontada pela docente ser limitada a uma conversa informal, acredita está fazendo uso da oralidade como objeto de ensino, como também enfatiza utilizar mais a modalidade escrita, alegando ter que cumprir o conteúdo programático, a gramática, e ser essa a reivindicação dos alunos. Note-se, assim, a noção limitada da professora em relação a trabalhar a língua oral como objeto de ensino. Já a professora 05 sustenta que a oralidade é “Essencial. Tendo em vista que a oralidade é prática predominante na interação social”, sem delimitar campos de atuação, como um exemplo a ser trabalhado em sala de aula. A professora 06 aponta, de modo vago, que é de fundamental importância por se tratar de nossa língua e a professora 07 preferiu não responder a pergunta.

Na ótica da professora 08, a importância do trabalho com a língua oral em sala de aula é para desenvolver a leitura do aluno, ou seja, há a limitação do ensino da língua oral baseada na leitura, além da fala de os alunos que os considera tímidos e, por isso, não se expressam oralmente. Curiosamente, a professora 09 associa a língua oral como desprovida de qualquer exigência de normas sintáticas, diferentemente da escrita, pois o aluno se sente mais livre para se expressar. Percebe-se, nesse ponto, que a professora não trabalha com a língua oral monitorada.

A professora 10 considera importante o aluno se apropriar tanto da modalidade oral quanto da modalidade escrita, inclusive para uso fora dos muros da escola, como sujeito participativo e competente no discurso. Nessa ótica, a professora se aproxima das propostas de trabalho com a língua oral.

A partir das análises dessa questão é importante ressaltar a noção equivocada, demonstrada pelas docentes em relação ao trabalho com a língua oral como objeto de ensino, até mesmo como preconizam os PCNs, documento oficial já apresentado a essas professoras. Percebe-se a confusão gerada em torno da língua oral como objeto de ensino (Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010) e a oralização das produções discursivas (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003).

Outra questão acerca do tratamento da Língua oral, questão 16, versa sobre o nível de importância atribuído pelas docentes para o trabalho com a Língua oral em sala de aula, com finalidade de desenvolver no aluno sua competência comunicativa, além de entender se essas docentes priorizam a modalidade escrita em detrimento da modalidade oral.

A professora 01 aponta dois gêneros orais pautados na formalidade, contudo ainda não fez uso desses gêneros em sala de aula. Isso leva a afirmar a pouca importância dada por

essa docente acerca da Língua oral em sala de aula. Já a professora 02 considera importante, mesmo assim, admite não fazer uso desse expediente, uma vez que os alunos são de faixas etárias mais avançadas e são tímidos e travados. É curiosa a colocação dessa docente, pois o lugar ideal para o tratamento do desenvolvimento das habilidades e competência comunicativa é efetivamente na escola. Presume-se que essa professora gostaria de ter alunos, antecipadamente, com domínio discursivo e falantes com eficiência na sala de aula, contrariando, assim, o papel e função da escola em termos de estudos acerca de Língua portuguesa, para desenvolver as competências comunicativa e argumentativa dos alunos.

A professora 03 faz uma associação entre fala e escrita, chegando a afirmar um determinante de quem fala ‘errado’, normalmente reproduz esse erro na escrita ou vice-versa. A noção de oralidade para essa professora resume-se a pronúncia das palavras na perspectiva da oralização dos termos pronunciados pelos falantes, sem, com isso, demonstrar uma preocupação com um tratamento efetivo de aulas voltadas para o uso efetivo na língua oral.. A professora 04 assume a importância para a oralidade no patamar de quarenta por cento, enquanto a escrita assume a posição de sessenta por cento, sendo a gramática um ponto em comum nessas modalidades. Não especificou como seria esse tratamento da oralidade em sala de aula. Já a professora 05 afirma que dá “Importância máxima”, enquanto a professora 06 garante que “Incentiva a oralidade, porque é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno”, deixando de modo vago a sua visão e grau de importância em relação ao trabalho com a língua oral, inclusive, a professora 06 apenas respondeu que incentiva a oralidade, mas não se sabe efetivamente se se trata da oralização.

A professora 07 é categórica ao afirmar a importância dada a escrita, até porque, segundo essa docente, é na e pela escrita que se pode mensurar o nível de conhecimento teórico do aluno. Contudo, afirma, ainda, que considera não haver uma prioridade da escrita sobre a oralidade, citando dois autores, inclusive, utilizados nessa pesquisa, mas que a oralidade apenas fica no campo de esclarecimento de dúvidas geradas pelos alunos nas demandas surgidas por estes na sala de aula. Percebe-se que não há um tratamento efetivo de aula específica com ênfase na língua oral.

O posicionamento da professora 08 é de que tanto a escrita quanto à oralidade são importantes, no entanto, limita-se a esfera da pronúncia, do ‘falar correto’, deixando transparecer nesse nível de importância a fala informal do dia a dia dos alunos. A professora 09 chega a mensurar “Eu diria que 50%” de importância, de modo lacônico e não específico e a professora 10 assevera que fica o nível de importância é igual para as duas modalidades,

lembrando que não há uma melhor que a outra, sendo essas importantes para a formação do aluno.

Diante do posicionamento dessas docentes, pode-se afirmar que a importância atribuída ao tratamento com a língua oral se restringe ao campo das intenções, ou mesmo abertamente, como afirmou algumas professoras a importância velada a modalidade escrita. Essa questão foi, de certo modo, complexa para as professoras, pois, a sua maioria não conseguiu responder sem que antes fosse exemplificado de modo detalhado o que seria trabalhar com a oralidade, mesmo assim, algumas tergiversaram, demonstrando importância mínima para o uso da língua oral em sala de aula como objeto de ensino (Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010).

3.4. Prática docente em sala de aula com a Língua oral

Nessa dimensão, procura-se entender como os professores desenvolvem a didática utilizando a Língua oral como objeto de ensino, bem como verificar se os gêneros textuais orais que os professores trabalham são os mesmos propostos nas atividades do Livro didático e identificar qual a proporção de horas-aula é disponibilizado para trabalhar com a Língua oral.

A questão 17 foi formulada de modo a entender como as professoras desenvolvem a didática em sala de aula utilizando a língua oral como objeto de ensino. A professora 01 chegou a afirmar que já havia respondido essa pergunta, confundindo com as concepções de língua e língua oral trabalhadas na dimensão anterior. A docente aponta alguns gêneros orais e diz que procura orientar os alunos acerca do uso da linguagem em domínios discursivos variados. Não apontou uma didática específica de como trabalhar com cada gênero oral citado. No entanto, essa mesma professora afirma na questão 16 que ainda não trabalhou nenhum gênero oral com as turmas da EJA. É de se presumir que a professora apenas respondeu essa questão de modo protocolar.

A professora 02 afirma que o trabalho com a língua oral se dá apenas por meio da leitura oral, mesmo assim, contrariando as expectativas dos PCNs e da Proposta Curricular da EJA, a professora é quem profere a leitura, possivelmente, tentando incentivar os alunos a lerem também, no entanto, o efeito não corresponde à proposta da professora. Nesse caso, quem pratica a oralidade é a própria docente. Outro fator é que a professora limita a sua noção de trabalho com a língua oral, reservando apenas a leitura oral o tratamento dessa modalidade.

Já a professora 03 optou por não responder a pergunta. Supõe-se que não dispõe de nenhuma didática para trabalhar com a língua oral.

A professora 04 chega a confundir o trabalho com a língua oral com a oralização, uma mera exposição oral do professor em sala de aula associada à escrita, em uma aula expositiva. A uma indagação do professor, há o comando para a resposta oral do aluno. Assim, para essa docente, sua didática com o trabalho com a língua oral se limita a uma aula expositiva, distanciando-se das propostas dos documentos oficiais vigentes. A resposta da professora 05 se limita a trabalhar com a língua oral “De forma sistemática, trabalhando os gêneros da oralidade”, sem apontar para um exemplo de didática específica. A professora 06 apresenta a proposta de “leitura de textos, provocação de debates, contação de histórias etc.” sem especificar, também, uma didática condizente com um dos gêneros orais sugeridos pela docente.

A professora 07 ficou bastante pensativa antes de responder a pergunta, escolhendo bem o que iria externar. Mais uma vez a professora corrobora sua noção de trabalho em sala de aula, selecionando a modalidade escrita e a oralidade permanece no campo da demanda dos alunos, ou seja, na ótica dessa professora, o instante da fala do aluno, seja em forma de comentário ou dúvida, está se trabalhando oralidade, quando afirma que, causando uma certa confusão, que a oralidade se trabalha mais que a escrita. Essa docente tem consciência que os gêneros orais que requer um determinado monitoramento da fala, como ‘entrevista’, ‘debate’, ‘júri simulado’ não são trabalhados com ênfase em sala de aula. Também não especificou a possível didática para se trabalhar com esses gêneros orais.

De modo lacônico, sem demonstrar interesse na pergunta e com aspectos irônicos e de enfado, a professora 08 apenas responde de modo genérico que trabalha a língua oral com “textos, exercícios, rodas de conversa, só isso que eu faço”. Já a professora 09 sinaliza com uma didática mais específica acerca de que seria seu trabalho com a língua oral, contudo, sua primazia se volta para a modalidade escrita. A língua oral permanece na esfera da oralização, sem uma preocupação com a fala monitorada dos alunos. A professora 10 ressalta que sua didática está pautada em uma “Conversa totalmente informal. Eu trabalho com adultos, então eu acho que são um dos motes pra gente desenvolver”. Com isso, presume-se que o aluno chega à escola dominando o informal e sai da escola nesse mesmo nível de competência linguística.

De acordo com as análises das respostas das docentes referentes à questão 17, percebe-se que o trabalho com a língua oral resume-se a conversas informais, leituras orais e

o cuidado com a pronúncia das palavras. Há um equívoco dessas docentes no que tange ao tratamento que deverá ser dado a língua oral em sala de aula como objeto de ensino, conforme preconizam os documentos oficiais e o suporte teórico abordado nessa pesquisa.

Em seguida, na questão 18, o interesse assenta-se em verificar se as docentes elaboravam um planejamento específico para as aulas que englobam a oralidade. Então, 50% das docentes elaboram um planejamento específico para as aulas com a oralidade e 50% assumem que não há um planejamento direcionado ao trabalho com a língua oral. Vale ressaltar, observando as respostas da questão 17, que algumas docentes se contradizem, visto que não se vislumbra um tratamento adequado com o trabalho com a língua oral que favoreça ao aluno desenvolver suas competências linguística e argumentativa. O que se percebe é um tratamento eminentemente informal com a língua oral.

O posicionamento da professora 01, mais uma vez, contraria sua afirmação na questão 16, quando garante que ainda não trabalhou com gêneros orais com os alunos. A docente não foi objetiva ao afirmar acerca do planejamento específico para trabalhar com a língua oral. Chega a afirmar que realizou uma mesa redonda, inclusive com uma resenha elaborada pelos alunos. É estranho, pois a docente começa a confundir outras turmas da educação regular em que leciona, com as turmas da EJA. A dificuldade de os alunos lerem e escreverem é acentuada e isso é confirmado pelas docentes, portanto, é questionável que eles tenham produzido uma resenha, voluntariamente, na modalidade escrita, para apresentar em sala de aula, mesmo assim, a professora enfatiza para os alunos que não há interesse na resenha escrita e sim nos comentários orais acerca do livro que fora lido pela docente. Veja-se que não houve participação do aluno na leitura, apenas realizada pela docente. De fato, causa estranheza esse tipo de didática em que os alunos não participam da leitura, ficando ao cargo da docente, pois se supõe que os alunos tenham dificuldade para ler e interpretar, no entanto, houve a capacidade de produzir uma resenha. O que se percebe é o fato de a professora se valer da língua oral apenas para o uso da oralização e fala não monitorada, conforme se observa no depoimento a seguir.

A professora 02, com seu modo breve de explanar acerca das temáticas abordadas, apenas responde “Não, não há”, colocando ponto final nessa questão, sem haver interesse por parte da docente em tecer algum comentário. Já a professora 03 associa o uso do texto no seu planejamento com o trabalho com a modalidade oral em sala de aula, “Sim, porque eu gosto, por exemplo, se eu for ver um texto, às vezes, até um texto, mesmo que eu vejo que tá dentro da realidade deles, eu, aí, vou ver, vou dar uma lida, ver realmente da importância que tem

dentro daquele contexto pra eles, então, primeiro eu verifico mesmo, antes”. Percebe-se a falta de clareza de suas intenções no uso da língua oral, com um planejamento específico. Presume-se que a docente tem a pretensão de trabalhar leitura em sala de aula, valendo-se da oralização.

A professora 04 responde enfaticamente “Sim, né? A gente tem que fazer o planejamento, quanto tempo a gente vai levar pra fazer a parte oral, parte escrita e assim a parte de exercícios e correção dos mesmos, né?”, no entanto não levou em consideração que seria um planejamento para uma aula específica com a oralidade, visto que associa tempo para as modalidades oral e escrita, necessariamente, com a correção de exercícios, diferentemente do uso efetivo da língua oral monitorada e de cunho formal. Já as professoras 05 e 06 sinalizam afirmativamente, sendo complementado pela professora 06: “Sim, trabalhar textos em sala para provocação de debates, júris simulados e exibição de vídeos e músicas”. Essa docente aponta que planeja por meio de textos que suscitam debates e júri simulado. A docente não explicita como planejaria trabalhar com os vídeos, qual o propósito, como também, a música.

A professora 07 reafirma sua posição em sala de aula e reconhece que o trabalho efetivo com gêneros orais requer um planejamento mais cuidadoso. No caso em tela, a docente utiliza a modalidade escrita, uma espécie de resumo ou sinopse, para que os alunos oralizem, por considerar de uma certa facilidade para que os alunos produzam e participem. Então, nesse caso, não há um tratamento efetivo com a língua oral.

Já a professora 08 assume que não faz planejamento por considerar que não seja necessário, pois, como afirma “Não, todo dia vou trabalhando um pouquinho aqui, vou mesclando as coisas, mas só isso, só aquilo, não. Vou mesclando, fazendo uma mescla das atividades”. Isso quer dizer que essa docente não estabelece um direcionamento efetivo para que o aluno tenha uma noção do que seja o uso da modalidade oral e da modalidade escrita em seu pleno funcionamento. A professora 09, de modo breve, faz uma afirmativa, sem mais detalhes, enquanto a professora 10 assevera que “Não, não tem planejamento específico pra isso”, inclusive, esquivou-se a se estender em detalhes.

Assim, diante desses posicionamentos, com 50% de as professoras assumirem não fazer planejamento específico para o trabalho com a língua oral, percebe-se, a partir disso, a importância dada é praticamente nula quanto ao tratamento da oralidade, já as professoras que afirmaram fazer um planejamento, 50%, mesmo assim, também não corresponderam às expectativas previstas nos documentos oficiais, por se tratar de meras oralizações (Ochs,

1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003; Dolz e Schneuwly, 2010), sem um intuito mais específico e preciso para se trabalhar com a língua oral, de modo que o aluno desenvolva suas competências comunicativa e argumentativa.

A questão abordada em seguida, questão 19, versa sobre quais gêneros textuais, próprios da oralidade são trabalhados em sala de aula, assim como, se eles também são propostos pelo livro didático. As professoras (01 – 02 – 03 – 04 – 05 e 06) são da rede estadual de ensino. Já as docentes (07 – 08 – 09 e 10) pertencem a rede municipal de ensino.

A professora 01 assevera que o livro didático da EJA não apresenta atividades com gêneros orais e não tece maiores detalhes, no entanto, afirma que trabalha com gêneros textuais em sala de aula. De acordo com a explanação da docente, percebem-se os exemplos de gêneros textuais abordados em sala de aula como pertencentes ao universo da modalidade escrita, além de abordar a questão dos tipos textuais, ou seja, sua ênfase está intensificada no uso da modalidade escrita, conforme depoimento abaixo transcrito.

A professora 02 sinaliza que não utiliza o livro didático para trabalhar com a modalidade oral. Afirma que seu trabalho com a língua oral está centrado na conversa informal, de forma esporádica, com os alunos externando suas opiniões com temáticas da pauta do dia a dia dos alunos, sem deixar de mencionar o teor de violência presente nessa temática discutida. Já a professora 03 apresenta uma noção similar a da docente 02, reservam-se ao direito de trabalhar a modalidade oral da língua sempre com a informalidade, sendo essa de modo mais informal, pois não passa de uma conversa meramente informal.

A professora 04 afirma que faz uso no livro didático de apenas alguns textos que considera mais interessante para o trabalho em sala de aula com os alunos, enfatizando que utiliza outros livros, cujos textos são mais apropriados aos alunos. Entenda-se por mais apropriados, como a própria docente assegura: ‘livros mais aquém’, ou seja, com textos considerados simples, de pouca complexidade, de fácil compreensão. Mesmo assim, não faz nenhuma abordagem ao trabalho com a língua oral. Possivelmente esses textos sejam para leitura oral em sala de aula, sendo o que a professora considera como trabalhar com a oralidade. A professora 05 apenas assinala “Entrevista, palestra”, sem tecer outros comentários. Curiosamente, a professora 06 assegura que trabalha com “Textos argumentativos e contação de histórias (narrativo)”, quando a questão versa em torno de quais gêneros orais são trabalhados em sala de aula e a professora se confunde com os tipos textuais argumentativo e narrativo. A contação de história pode ser considerada um gênero textual que

envolve a língua oral e a escrita. Nesse caso, a docente se confunde ao tratar acerca do que sejam os gêneros orais.

A professora 07 garante que o livro didático apenas fica no plano das sugestões de uso de alguns gêneros orais, sem especificar uma didática apropriada para o trabalho efetivo com esse gênero oral em sala de aula. De fato, essa lacuna foi observada na análise realizada a partir das atividades propostas no livro didático. Há a sugestão e proposta da atividade, no entanto, fica a responsabilidade para o professor lidar com isso. Ainda assim, a professora não revelou quais gêneros orais que são trabalhados em sala de aula.

A professora 08 ressalta que faz uso das atividades propostas no livro didático, complementando com outras atividades extras. Não apontou quais gêneros orais trabalha em sala de aula. A professora 09, em seu modo lacônico de se pronunciar, diz utilizar os gêneros orais “Debates, relatos”, sem especificar como poderia trabalhar na língua oral o gênero textual relato, mais utilizado na modalidade escrita. Também não sinalizou se no livro didático há esses gêneros considerados da oralidade. Já a professora 10 afirma que trabalha sempre com texto informal, sobretudo a questão da oralidade. Disso, depreende-se que a ênfase dada por essa docente no tratamento com a língua oral é no plano da informalidade.

A partir dos depoimentos das professoras, é factível o tratamento incipiente dado à questão da língua oral como objeto de ensino, sobretudo, quando o objetivo do ensino de Língua portuguesa proposta nos documentos oficiais é efetivamente ampliar o conhecimento e a competência comunicativa oral do aluno (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997). Não se percebe um direcionamento que se possa mensurar qual o real objetivo dessas professoras em trabalhar com a modalidade oral na sala de aula (Rojo, 2001; Fàvero et. al, 2005; Matêncio, 2001; Dolz, Schneuwly e Haller, 2010).

A pergunta seguinte, questão 20, versa sobre a frequência com que é trabalhada a Língua oral na sala de aula e se há uma equivalência de horas/aula determinada para cada modalidade ou se há mais ênfase no ensino da escrita, ou seja, com que frequência as professoras fazem uso da modalidade oral e da escrita, como objeto de ensino, em sala de aula.

A modalidade da língua mais trabalhada em sala de aula é a escrita, com 70% de adesão das professoras e 30%, referentes às duas modalidades, oral e escrita, concomitantes. Nenhuma docente trabalha eminentemente com a língua oral como objeto de ensino. No máximo, quando se referem à língua oral, essa referência pauta-se na própria oralização, nos comentários, nas opiniões informais e na questão da pronúncia das palavras.

De acordo com a professora 01, de modo velado, assegura que dá prioridade para a modalidade escrita, mesmo justificando que também proporciona a interatividade no momento em que fala e, a partir disso, incita o aluno a dar uma opinião, a comentar. É bom lembrar que a interatividade se dá, também, por meio da modalidade escrita. Contudo, a professora demonstra a falta de conhecimento em relação ao tratamento da língua oral em sala de aula, pois não é um oralizar a opinião de modo não monitorado, orientado, trabalhado que se pode afirmar que trabalha com a oralidade. Mais uma vez surge a confusão gerada entre oralização e oralidade.

A professora 02 é incisiva ao afirmar que a ênfase dada em sala de aula é na modalidade escrita, sem tecer mais comentários. Outra visão equivocada do ensino da língua oral é demonstrada pela professora 03, quando afirma “Não, é meio a meio, a gente fala e a gente escreve”, considerando a oralização informal como trabalho com a língua oral, mesmo considerando que sua prática pedagógica em sala de aula comporta as duas modalidades, oral e escrita. De modo similar, a professora 04 afirma que trabalha com a explanação oral, além da escrita. Essa explanação oral é para uma aula expositiva, não para o trabalho efetivo com a língua oral. Para essa docente, basta uma pergunta oral para se obter e avaliar uma pronta resposta na oralidade. O mais estranho é que os alunos sentem dificuldades para externar meras opiniões na fala, como também de se expressar por meio da escrita. Há de se repensar como se trabalham as modalidades da língua, sobretudo a oral, para que esse aluno possa, de fato, desenvolver sua competência linguística e discursiva.

As professoras (05 e 06) afirmam com determinação que a modalidade escrita é predominante em sala de aula, embora a professora 06 ainda assinala que há o uso da modalidade oral, contudo, percebe-se que se trata de oralização informal, conforme a docente 05 “Há mais ênfase na escrita”, e a docente 06 considera que “Os dois são abordados, porém a ênfase é na escrita”.

A professora 07 também afirma que há o predomínio na modalidade escrita, apesar de considerar que utiliza a fala na aula expositiva, mesmo consciente de que não esteja trabalhando com um gênero oral, mas considera o uso da oralidade nesse aspecto. Percebe-se mais um equívoco no tratamento com a língua oral como objeto de ensino. Nessa mesma linha de concepção, a professora 08 ressalta que não se trabalha no ensino da língua sem utilizar as duas modalidades, oral e escrita, ou seja, o equívoco permanece com a oralização sendo o foco do estudo da língua oral, conforme demonstram os depoimentos adiante.

A professora 09 reconhece que há mais ênfase no ensino da escrita, e, sem tecer explicações, associa a capacidade de falar com eficiência no registro formal o domínio do conhecimento da escrita, supõe-se, a escrita também formal. Contudo, essa docente não sinalizou para a necessidade da compreensão do funcionamento da fala, para, assim, compreender e ensinar a língua escrita e não, a mera oralização da escrita, de modo mecânico. Já a professora 10 alega que prioriza o ensino da escrita, não com foco na oralidade, mas por essa modalidade ser uma demanda dos alunos. Mesmo assim, a professora considera a oralidade como o uso da língua informal, apenas língua falada. Não se percebe uma noção mais aprimorada do uso efetivo da língua oral em sala de aula.

Diante das colocações das professoras em relação à ênfase dada ao trabalho com a língua oral em sala de aula, a grande maioria reconhece a prioridade atribuída à escrita, e uma pequena parcela considera a proporcionalidade dos trabalhos utilizando as duas modalidades, contudo, percebe-se o equívoco em relação à noção de língua oral como objeto de ensino, geralmente confundindo com oralização informal (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003; Dolz e Schneuwly, 2010).

3.5. Variação linguística na modalidade oral

Nessa dimensão foi questionado a respeito da variação linguística na modalidade oral, objetivando verificar como as professoras trabalham com as variações linguísticas na modalidade oral, identificando qual o tratamento dado para a língua padrão nas modalidades oral e escrita, se a escrita está para a língua padrão e a oral está mais direcionada para a língua não-padrão.

Outro fator abordado foi em verificar se os alunos aderem com espontaneidade a propostas de trabalhos focados na Língua oral e como essas professoras se valem das variedades dialetais e de registro, como formalidade e informalidade, com ênfase para a pronúncia e regras de polidez para o trabalho em sala de aula. Questionou-se, também, se o livro didático oferece subsídios para se trabalhar na Língua oral com as variedades linguísticas de modo que favoreça ao aluno desenvolver a sua competência comunicativa.

A questão 21 é direcionada para verificar como a docente trabalha com a variação linguística na modalidade oral, bem como entender em que proporção a norma padrão está para a escrita e a não-padrão para a fala. A partir disso, professora 01 assegura que depende do gênero utilizado e do contexto, não apresentou uma especificação de uso na modalidade oral em sala de aula, ficando sua opinião de modo genérico, como ‘ser poliglota da própria

língua’. A professora 02 apresentou certa dificuldade para entender a pergunta, após explicações norteadoras, afirma que “quando a gente trabalhou um texto, então, a questão da formalidade, da informalidade que pode existir tanto na língua oral, como na língua escrita. Mas, aí, foi uma coisa de uma aula específica mesmo”. Isso quer dizer que a questão da variação linguística fora trabalhada apenas em uma aula, possivelmente, expositiva, a partir do uso de um texto, podendo afirmar, com isso, a pouca relevância dada as variações linguísticas na esfera da oralidade.

A professora 03 demonstrou dificuldade para entender a pergunta, sendo necessário tecer alguns exemplos. Logo em seguida, de modo surpreendente, a docente externa sua opinião com um conceito já ultrapassado e em desuso no trabalho com o ensino de Língua portuguesa, conforme orientam os PCNs, acerca do uso das variedades linguísticas dialetais e de registro. A noção de ‘certo e errado’ está banida de dentro da sala de aula. Essa docente esteve diante de uma oportunidade ímpar para trabalhar com dialetos sociais e informais, alertando o aluno no uso do termo não na condição de politicamente ‘errado’, mas de um termo inadequado para determinados contextos. Inclusive, a professora, já exaltada e indignada ao lembrar do episódio em sala de aula, exemplificou alegando ser a falta de educação de os alunos, até demonstrando preconceito por o aluno ser de comunidade, que normalmente fala ‘palavrão’, além disso, ‘errado’. Entretanto, o mais grave dessa situação, é que a docente se preocupou em apenas ensinar a gramática da expressão proferida pelo aluno, dispensando, assim, um trabalho reflexivo acerca da existência de termos dessa natureza.

A professora 04 só conseguiu expressar sua opinião acerca da pergunta, após uma breve explanação acerca do conceito de variações linguísticas esclarecidas pela entrevistadora. Como se pode observar na resposta, a docente tergiversou, usou de evasivas, termos genéricos ‘isso’ reiteradas vezes, apenas associou uma expressão proferida pelo aluno como desrespeitosa, mesmo assim, o tratamento dispensado foi o de censura, não o trabalho efetivo da existência de dialetos sociais que deveriam ser tratados de modo reflexivo. A professora 05 assevera que trabalha em sala de aula “desenvolvendo ao máximo as capacidades linguísticas tanto orais ou escritas, explorando as mais variadas situações de comunicação”, sem tecer comentários. Infere-se que a professora adota as duas modalidades da língua, além da situação comunicativa. Essa metodologia é indicada pelos PCNs. Já a Professora 06, de modo lacônico, apenas afirma que trabalha com “Contação de fatos e apresentação de textos”, não deixando possibilidades para mais explicações.

A professora 07 admite que ainda não trabalhou com a noção de língua padrão para a fala. Apontou que poemas de um autor popular do interior nordestino foram recitados no intuito de trabalhar na oralidade a pronúncia e dialetos regionais, afirmando, contudo, que o trabalho mais efetivo é com a modalidade escrita. Já a professora 08 alega que procura não trabalhar especificamente as variações linguísticas, mas que deixa que a necessidade de saber dos alunos flua naturalmente, não se sabe como isso pode ocorrer, se provocado pela professora, ou o aluno é um crítico ou curioso para fomentar esse tipo de discussão, apesar de ser um aluno com características de timidez severa. Percebe-se que a professora não trabalha efetivamente essa temática nem com a modalidade oral nem a escrita.

A professora 09 não deixou claro o que quis dizer com ‘vale mais o que está sendo dito e não como está sendo dito’. Nota-se uma moderada contradição com o estudo das variações linguísticas, uma vez que interessam esses dois fatores ‘o que é dito e como é’, com seus dialetos e registro em um contexto determinado. Estranho ainda afirmar que prevalece na sala de aula o uso da norma padrão tanto para a fala quanto para a escrita. A professora 10 se confunde com a oralização dos termos e faz uso exagerado da gramática sem considerar os dialetos enquanto contexto, locutor e interlocutor, formal e informal.

Diante do que foi externado pelas docentes, percebe-se, notadamente, o pouco conhecimento acerca do tema, a confusão gerada pela maioria, sobretudo, no momento em que foi proferida a pergunta, bem como o grau de importância atribuído por essas professoras para o trabalho efetivo em sala de aula com as variações linguísticas dialetais e de registro na modalidade oral da língua (Scherre, 1996; Castilho, 1988; Halliday, McIntosh e Stevens, 1974; Travaglia, 2003).

Em seguida, na questão 22, o interesse foi verificar como se dá a adesão espontânea de os alunos para o trabalho com a língua oral em relação à língua escrita. De acordo com as respostas anteriores das docentes, há uma dificuldade de o aluno em aderir à modalidade oral da língua e quando fazem, em sua minoria, é estimulado pela professora em uma conversa no registro informal.

Desse modo, 50% dos professores afirmam que seus alunos aderem espontaneamente a modalidade oral, proporcionalmente aos 50% daqueles que preferem a modalidade escrita em sala de aula em detrimento a oralidade. A seguir, pode-se entender esse fenômeno sob a ótica das professoras.

A professora 01 insiste na perspectiva da oralização, considerando ser isso o trabalho com a língua oral no momento em que propõe para aos alunos escreverem a respeito de um

texto para, depois, ler o que escreveram. A própria docente aponta a oralização da escrita como sendo um trabalho efetivo, monitorado da fala, pois mostra o inverso, o caso de o aluno preferir fazer uso da fala informal, espontânea, conforme exposição da resposta da docente mais adiante. A Professora 02 considera que o trabalho com uso da língua oral se dá apenas na fala informal, conversa e comentários de alunos e de professores: “Não é frequente não. Só quando tem algum fato que chamou a atenção deles, aí, eles trazem pra sala e aí eles já estão comentando, aí eu entro na conversa”. De modo breve, a professora 03 responde que “Não, porque tem vergonha de falar, eles preferem escrever, na escrita”, afirmando categoricamente que os alunos preferem escrever a falar e, com isso, percebe-se que essas docentes deixam isso à revelia, ou seja, que sobressaia a vontade do aluno, deixando nos escaninhos do esquecimento um planejamento de aula que trate da língua oral de modo efetivo, conforme orientam, de alguma forma, os PCNs.

A professora 04 associa a ideia de trabalhar com a língua oral com uma apresentação dos alunos em uma aula expositiva sobre um tema que é um entrave para muitos alunos, a gramática. Desse modo, a professora deveria trabalhar esses alunos, de modo a criar um ambiente fértil nesse campo do ensino e da aprendizagem, trabalhar o gênero textual que remete a exposição oral, como, por exemplo, um seminário ou mesmo uma aula expositiva, e não apenas dizer ‘hoje vocês são meus professores, eu quero entender (...) vocês vão ter que me ensinar’. Não se vislumbra uma didática específica para o tratamento da língua oral. Já a professora 05 afirma “que a adesão é total, não há oposição” de os alunos em participar utilizando a língua oral em sala de aula, no entanto, não esclarece se o trabalho com a modalidade oral fica no plano da oralização informal e conversa informal. Outra consideração que demonstra comodismo no plano de ações voltadas para o trabalho com a língua oral é a afirmação da professora 06 ao assegurar que “pela timidez, alguns alunos não gostam de se expressar oralmente”, pois se espera uma didática específica que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades e competências comunicativa dos alunos.

A professora 07 garante que esclarece dúvidas dos alunos acerca do uso de algum termo na oralidade, contudo, é estranho o fato de a professora afirmar que utiliza o oral, como se percebe, ela própria faz uso da língua oral em uma aula expositiva e não os alunos, sendo que estes insistem no ensino do oral, no âmbito de uso de algumas expressões. Certamente, essa professora perdeu uma oportunidade de trabalhar algum gênero oral com os alunos, de modo que eles pudessem efetivamente praticar, entender, refletir sobre o funcionamento da língua falada.

A professora 08 deixou transparecer que não é comum fazer uso dessa temática em sala de aula, pois sua atitude foi a de falta do que dizer, conforme resposta externada pela docente. Diante disso, é preocupante essa situação em que alunos têm dificuldades tanto para falar como para escrever se se encontram em um espaço escolar, local legitimado para trabalhar efetivamente, solucionando essas deficiências. Já a professora 09, sem mais palavras, apontou que “oitenta por cento” dos alunos aderem de forma espontânea ao trabalho com a língua oral. E a professora 10 garante que os alunos gostam mais de falar do que de escrever, sendo, nesse caso, uma fala informal, sem monitoramento.

De acordo com os posicionamentos das docentes nessa temática, algumas demonstrando uma certa dificuldade para externar uma opinião nessa esfera, pode-se afirmar que, mesmo com a adesão espontânea de os alunos em fazer uso da língua oral, não é trabalhado com essa oportunidade a língua oral de forma efetiva, nota-se, inclusive, uma atitude de conformismo de algumas professoras em relação a deficiência no âmbito da linguagem de alguns alunos, algo mais centrado em um determinismo que não provocaria uma mudança nesses alunos (Rojo, 2001; Fàvero et. al, 2005; Matêncio, 2001; Dolz, Schneuwly e Haller, 2010). Outro fator predominante é referente ainda a noção de língua oral emanada dessas docentes, sempre se direcionando para a mera oralização (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003; Dolz e Schneuwly, 2010).

Outra questão (23) apresentada às professoras indaga como é trabalhada a variedade dialetal e de registro com ênfase para os modos de fala, como as pronúncias do som tanto social quanto regional e aspectos de polidez. Com isso, pretende-se verificar quais as estratégias didáticas utilizadas por essas profissionais no sentido de desenvolver nos alunos as competências comunicativa e discursiva.

A professora 01 acredita que basta ela própria falar a norma padrão que o aluno vai reproduzir essa variedade da língua, por considerar que o aluno reproduz o que o professor fala. Não se vislumbra uma didática, um planejamento de ensino focado nessa temática. A professora 02 afirma que ainda não trabalhou com as variedades linguísticas, alegando que o livro didático não trata desse assunto, sendo o mais preocupante é que ela mesma contraria sua afirmação, pois o Quadro 33 traz os indicadores de onde e como o livro trabalha com as variedades linguísticas.

A professora 03 é de outra região do Brasil e, por isso, tem um sotaque diferente do povo da região do Nordeste. A docente utiliza dessa prerrogativa para afirmar que trabalha com a variedade linguística dialetal com os alunos, no entanto, percebe-se que fica no plano

de uma conversa informal, como a própria docente assevera. Inclusive, afirma que não precisa de livro didático para tratar dessa temática. O que intriga é o fato de a professora afirmar a respeito das variedades linguísticas do uso regional, como o emprego de pronomes e verbos e tentar corrigir os alunos, em vez de trabalhar os diversos modos de falar, escrever nos diversos contextos, deixando subentender, assim, que o Nordeste fala errado.

Já as professoras (04 – 05 e 06) expuseram suas opiniões de modo genérico, sobretudo a professora 04 em que não demonstra um conhecimento ou mesmo trabalho no segmento das variedades linguísticas, chegando a afirmar que se trata de um assunto muito difícil para ser trabalhado com os alunos, e que deve procurar um assunto mais fácil para trabalhar com os alunos, conforme se pode observar em sua colocação. Não se sabe como avaliar o conceito de fácil ou difícil, além de mensurar e depois excluir esse conhecimento de sala de aula partindo da visão dessa docente. Enquanto a professora 05 afirma que trabalha as variedades linguísticas “ conforme a lógica linguística e suas próprias características”, a professora 06 apenas diz que é “através de debates e leituras”. Nota-se uma falta de conhecimento das orientações dos documentos oficiais que servem como parâmetros para o ensino de língua em sala de aula.

A professora 07 assume uma posição de trabalho didático condizente com as orientações postuladas nos documentos oficiais no que concerne ao trabalho com as variedades linguísticas dialetais, incluindo a oralidade, que a professora afirma ter trabalhado uma dramatização e os alunos tiveram dificuldades com o uso da norma padrão. Enquanto a professora 08, de modo contrário, demonstrou uma falta de conhecimento em relação ao trabalho com as variedades linguísticas, acreditando que o mero comentário em aulas que se referem a temáticas diferentes se possam trabalhar efetivamente com essas variações da língua, de modo a desenvolver a competência comunicativa do aluno. Já a professora 09 garante que trabalha essa temática “ assistindo vídeos com documentários, palestras, reportagens locais etc.”, percebe-se que o foco não é trabalhar efetivamente com o aluno, mas mostrar para o aluno essas nuances da língua. Diferentemente, a professora 10 ressalta que não trabalha esse assunto em sala de aula, nem com aula expositiva, demonstra apenas que já fez algumas alusões.

Diante da noção de trabalho com as variedades linguísticas dialetais e de registro na fala, como as pronúncias do som tanto social quanto regional e aspectos de polidez. Observou-se que no total, com exceção da professora 07, as docentes não mostraram possuir conhecimentos em uma didática específica (Rojo, 2001; Fàvero et. al, 2005; Matêncio, 2001;

Dolz, Schneuwly e Haller, 2010) que garanta o ensino e a aprendizagem nessa esfera que garanta o desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa dos alunos (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997; Citelli, 1994; Koch, 2000), sequer demonstraram como trabalhar os aspectos de polidez em uma interação.

Para finalizar essa dimensão temática, indagou-se, na questão 24, se o livro didático apresenta-se como suporte substancial para trabalhar com as variações linguísticas na modalidade oral e a opinião da docente. Após quantificação das respostas afirmativas e negativas, foi praticamente unânime o posicionamento das docentes, com 90%, estado e município, ao considerar que o livro didático não oferece estratégias nem propostas condizentes e coerentes para se trabalhar em sala de aula, e apenas 10% consideram ser o livro didático um suporte substancial para trabalhar com as variedades linguísticas dialetais e de registro.

Em relação à opinião das professoras da rede estadual acerca do livro didático nessa temática, a professora 01 assegurou que “Preciso sempre buscar mais informações” extra livro, enquanto a professora 02 considera o livro “muito resumido, né, pontos importantes que deveriam ser trabalhados nas turmas do EJA, eles não vão abordar a questão mesmo da oralidade, num existe, realmente, variação linguística, muito menos, é mais aquela coisa artificial”, também não especifica quais seriam os pontos importantes que deveriam ser apresentados pelo livro didático. A professora 03, “Não, eu não pego mais, eu pego mais o gancho deles”; professora 04, “Esse livro do EJA, não, os livros que a gente pesquisa”; e a professora 05, “A coleção usada é um suporte frágil, deveria ser melhor” afirmam categoricamente que o livro didático não apresenta como um suporte para proporcionar um ensino e aprendizagem focado na temática em questão, opinião diferente da professora 06 “É importante”, considerando o livro didático apenas como sendo um suporte importante.

Já a professora 07, da rede municipal, sinalizou como positivo o livro didático como suporte para o trabalho com a variedade linguística dialetal e de registro, enquanto as demais professoras (08 – 09 e 10) dessa rede afirmam que o livro didático não pode ser considerado um suporte para o trabalho com essa temática, com opiniões variadas de que nenhum livro é completo, o livro é resumido e traz textos inadequados, não faz uso do livro.

Diante das colocações das docentes em relação ao livro didático como suporte eficiente para o trabalho com as variedades dialetais e de registro na língua oral, houve um consenso, pelo menos em sua maioria, 90%, de que é necessário trabalhar essa temática buscando outras fontes e recursos para complementar o trabalho em sala de aula,

considerando o livro didático insuficiente, mesmo agindo de modo diferenciado daquilo que é proposto e orientado pelos documentos oficiais, fato esse observado na questão 23, as docentes pouco ou nada trabalham em relação a essa temática discutida nessa dimensão, no entanto, tecem críticas severas ao livro didático, adjetivando-o como distante do contexto real dos alunos.

3.6. Recursos da Comunicação oral

A pesquisa nessa dimensão pauta-se na necessidade em verificar como os professores trabalham em sala de aula com a Língua oral, utilizando os recursos verbais, não verbais e prosódicos, além dos aspectos suprasegmentados da fala, como: entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala; bem como verificar se o livro didático oferece subsídios para se trabalhar na Língua oral utilizando esses recursos.

Na questão 25, o interesse foi indagar das professoras como é desenvolvida a prática didática com os alunos nas atividades de Língua oral, utilizando recursos verbais e não verbais, como: postura corporal, gestualidade, expressões faciais e prosódicos, sendo esse na fala.

A professora 01 afirma que dá orientações para os alunos, apenas chamando a atenção para que eles observem a postura, gestos, dicção e expressividade. Nota-se que não é um trabalho efetivo de uso da língua oral. Como a professora sinalizou em outra questão que ainda não havia trabalhado com seminários, essa atividade que é orientada se refere a um trabalho interdisciplinar com um professor de matemática. A professora alega que o livro não traz recursos para trabalhar com os gêneros orais, no entanto, conforme mostra a análise do corpus, o livro didático aborda apenas como sugestão trabalhar algumas categorias, como ritmo e sonoridade, sem propor uma didática específica para esse tratamento.

A professora 02 assume sua posição de priorizar o ensino da escrita, leitura e interpretação por considerar que os alunos não sabem ler nem escrever em nível básico, com isso, sua preocupação fica direcionada para essa modalidade em detrimento da oralidade. Possivelmente, essa docente concebe a língua oral como uma oralização das palavras, uma vez que toma a decisão de centrar o ensino na escrita, até porque os alunos já chegam à escola falando, devido a isso, eles já dominam essa modalidade, pressupõe seja essa a ótica da professora.

A professora 03 fica confusa ao tentar responder a questão, talvez por falta de conhecimento de uma didática específica para o trabalho com a língua oral, envolvendo os

recursos associados a essa modalidade. A docente afirma que corrige mais as turmas do turno da manhã, também que corrige as turmas da noite, de modo equivocado, ela própria assegura que ela fala ‘verbalmente’ para os alunos ter cuidado com a postura ao sentar-se em sala de aula. Percebe-se o equívoco da professora em relação a essa temática. Já a professora 04 confunde ouvir música, falar de uma obra de arte, ou seja, interpretar oralmente um exto é trabalhar com os recursos da oralidade, ficando, assim, no plano da conversa informal. A professora 05, de modo aleatório e genérico, assinala que é “através da efetiva aprendizagem dos códigos das linguagens” que se trabalha com os recursos da oralidade, sem especificar os recursos. A professora 06 afirma que trabalha os recursos da língua oral por meio de “Encenação de pequenas peças, apresentações de seminários e júri simulado”, sendo esses gêneros orais que podem proporcionar o trabalho com a língua oral.

A professora 07 não soube responder a questão, em princípio, foi necessário esclarecer, exemplificando. A docente, então, afirmou que trabalha com os alunos a questão da prosódia, mas que não passa disso, não trabalhou ainda os recursos próprios da língua oral, inclusive, para essa docente, o livro didático não traz essa temática. No entanto, a tabela 41 apresenta propostas para se trabalhar com alguns gêneros orais, o entrave é que não há uma didática específica como se trabalhar com os recursos próprios da língua oral, mesmo com algumas sugestões para o aluno observar dicção, entonação, não há uma didática específica para o docente e o aluno desenvolverem em sala de aula.

A professora 08 demonstra não ter conhecimento acerca do que seja o trabalho com a língua oral como objeto de ensino. Não vê a necessidade de trabalhar os recursos não verbais, para essa docente, conduzir a aula ‘normal’ e ‘natural’ está associado à fala espontânea, com os alunos dando um feedback de alguma pergunta formulada pela professora. Para essa docente, a noção de língua oral resume-se apenas ao fato de o aluno já chegar à escola falando. A professora 09 não respondeu a essa questão e a professora 10, de opinião similar a da professora 08, também externa seu ponto de vista acerca do tratamento com os recursos não verbais em sala de aula, considerado que os alunos já são adultos, portanto, não necessitam mais de um trabalho específico nessa área, uma vez que eles já dominam. Percebe-se, assim, a noção equivocada dessas professoras (08 e 10) em relação ao trabalho com a língua oral como objeto de ensino.

Diante das colocações das docentes, pode-se afirmar que a questão do trabalho didático em sala de aula utilizando recursos verbais e não verbais, como: postura corporal, gestualidade, expressões faciais e prosódicos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2010; Scarpa, 2001;

Bentes, 2004) são praticamente inexistentes, sendo que, o mais preocupante é a falta de conhecimento e noção dessas professoras do que seja o tratamento com a língua oral como objeto de ensino (Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010).

A próxima questão abordada, questão 26, foi entender a forma de tratamento para a prática de ensino e aprendizagem com os aspectos suprasegmentados da fala, como a entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala. É interessante compreender como essas docentes se valem desses aspectos da fala para o trabalho em sala de aula, como se verificam nas abordagens a seguir.

A professora 01 trabalha a oralidade no âmbito da leitura oral, com o pretexto de atribuir uma nota, deixando ao descaso o trabalho efetivo da língua oral de modo a proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Já a professora 02 alega que os alunos não gostam de ler, e associa a didática para trabalhar os aspectos da fala utilizando a leitura, especificamente, os sinais de pontuação, deixando no esquecimento outros fatores que concorrem nesse aspecto, como a qualidade da voz, ritmo, velocidade da fala e a entonação durante o curso da história contada, se de suspense, críticas etc. Percebe-se falta de conhecimento dessas docentes no tratamento com a língua oral nesse aspecto.

A professora 03 associa o trabalho com a língua oral, com ênfase para os aspectos suprasegmentados da fala, como apontar os ‘erros’ de os alunos ao pronunciarem as palavras, omitindo uma letra. A professora aponta que trabalha a velocidade da fala, mas de modo a corrigir o aluno, em um mero comentário feito e não como sendo um trabalho que desenvolva essa capacidade de comunicação oral do aluno. Já a professora 04 garante que trabalha música para os alunos ouvirem ou uma dramatização, no entanto, do modo que a professora especificou não se trata de uma apresentação teatral, mas de uma brincadeira conhecida como ‘telefone sem fio’, cujo objetivo é verificar se a mensagem dita ao primeiro aluno, chega ao último aluno de forma descaracterizada. A professora se confunde ao afirmar que trabalha com os aspectos da fala na proposta de ensino da língua oral. Estranhamente, a professora 05 afirma que trabalha “de modo natural”, sem tecer maiores especificações e a professora 06 afirma que trabalha “Leitura oral” para o desenvolvimento dos aspectos da suprasegmentados da fala, sem acrescentar as especificações pertinentes a sua prática pedagógica.

A professora 07 assume que não trabalha sua prática de ensino com os aspectos suprasegmentados da fala, inclusive, confunde-se ao dizer que ‘fala muito baixo’ associando esse aspecto a uma didática efetiva de trabalho com a língua oral, ou seja, essa docente

acredita que a prática docente dos aspectos da fala é quando ela está externando algum texto em uma aula. Nota-se a falta de conhecimento e prática no tratamento com esses aspectos da fala.

A professora 08 utiliza a leitura como ponto de partida para o trabalho com os aspectos suprasegmentados da fala, contudo, a prática pedagógica dessa docente é para ela própria ler o texto mostrando cada entonação e a pontuação, quando não, sempre para corrigir ‘erros’ dos alunos nesse aspecto. Não se vislumbra uma prática de ensino voltada para uma didática que possibilite o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Subentende-se, assim, um estado contínuo de deficiências na oralidade e na escrita de alunos que procuram a escola, justamente para superar esses desafios e que parece haver um comodismo dessas docentes e preferem jogar ao acaso essa situação. Percebe-se, ainda, uma falta de conhecimento no tratamento com a língua oral.

Já a professora 09 admite que essa questão “ainda está sendo trabalhada com pouca ênfase”. Enquanto a professora 10 garante que os alunos trabalham a leitura em voz alta, pois, assim, a se aprende melhor o que está escrito. Percebe-se um equívoco na prática dessa docente, uma vez que a proposta de trabalhar os aspectos suprasegmentados da fala, como: entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala não deve ser apenas para os falantes ler melhor o que está escrito, mas para serem sujeitos providos de uma competência comunicativa, utilizando ou não a escrita como suporte.

Diante do que foi exposto pelas docentes nessa questão 26, é notório o nível de conhecimento que essas professoras possuem em relação ao tratamento com os aspectos suprasegmentados da fala (Bentes, 2004), sobretudo, em como desenvolver uma prática de ensino e de aprendizagem. Há professoras que admitem que ainda não trabalhou nem desenvolveu essa temática, já outras docentes confundem o trabalho com a leitura oral em voz alta com o trabalho com esses aspectos. É preocupante o determinismo evidenciado por essas docentes de que o aluno não sabe ler, nem escrever, de um modo contínuo de situação que se perpetua, sendo, então necessário trabalhar de acordo com o nível deles, ou seja, uma prática de ensino como se os alunos fossem crianças, de modo incipiente (Rojo, 2001; Fávero et. al, 2005; Matêncio, 2001; Dolz, Schneuwly e Haller, 2010).

Em seguida, para finalizar essa dimensão, foi indagado para as docentes, questão 27, se o livro didático/ manual do educador oferece subsídios e orientações de como tratar esse tema em sala de aula e qual a opinião em relação ao tratamento dos recursos da comunicação oral propostos no livro didático.

As professoras da rede estadual, em sua maioria, 90% consideram que o livro didático não traz propostas concernentes ao trabalho com recursos da língua oral, já em uma minoria de apenas 10% afirma que o livro é eficaz nessa temática. De modo similar, as professoras da rede municipal consideram o livro ineficiente para tratar a temática em tela, com 90%, e, apenas, 10% asseguram a eficácia do livro didático da rede municipal no trabalho com recursos da comunicação oral.

A professora 01 considera que “Não traz, nesse aspecto ele é falho”; a professora 02 assegura que “Não traz não, é como se os alunos já soubessem e aí não precisa dizer”, no entanto, não ficou claro o que essa docente quis externar ao dizer que os alunos já sabem da prática dessa temática. Presume-se que aborda a oralização que todo falante domina e já chega a escola emitindo sons de palavras, com sua gramática internalizada. Com isso, pode-se afirmar a falta de conhecimento em relação ao tratamento com a língua oral.

A professora 03 afirma que “ Olha, eu vou falar com toda sinceridade. Esse ano, eu num vi ainda não, se for o mesmo do ano passado” e por tratar do mesmo livro do ano passado, a docente assevera que o livro não traz uma proposta eficiente em todos os sentidos para se trabalhar em sala de aula. Diferentemente da opinião dessa docente, a professora 04 afirma que aproveita algum texto do livro, que o utiliza para trabalhar a escrita, seu foco em sala de aula, subentendendo que não valoriza os recursos da comunicação oral que deveriam ser trabalhados em sala de aula e propostos no livro didático, mesmo como é apresentado, de modo ineficiente. Já a professora 05 garante que “ A coleção que usamos pouco nos oferece de opção” e a professora 06 apenas afirma, de modo genérico, “É bom”.

A professora 07 ressalta que “Não, não trabalha não, muito pouco, muito fraco, ele não está tão bem explicado não”. Já a professora 08, contrariando as suas colocações nas respostas anteriores, em termos de prática didática e concepções do ensino da língua oral, afirma que “Sim, têm umas orientações, ele, o manual vem orientando direitinho, assim, como a gente passar, né, só que a gente tem que adaptar, né, quando vou passar pro aluno”, pois suas colocações estão distantes das propostas de atividades presentes no livro didático.

A professora 09 opina que são “Orientações insuficientes e que extrapolam a realidade de uma escola pública”, sem explicitar em que sentido as propostas do livro didático em relação à língua oral extrapolam a realidade da escola pública e, por fim, a professora 10, afirmando que “Não. Não uso muito o livro didático”.

Desse modo, a partir das considerações dessas docentes, em sua maioria, é patente a falta de conhecimento de grande parte das professoras para o desenvolvimento de práticas de

ensino e aprendizagem relacionadas aos recursos da comunicação oral, sem deixar de mencionar a preferência pelo trabalho didático focado na modalidade escrita (Havelock, 1995). Outro fator preocupante é associar a oralização, fato comum a qualquer sujeito falante, com o domínio da modalidade oral da língua (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003; Dolz e Schneuwly, 2010). Outras docentes confundem que a prática da língua oral deve ser a partir de uma exposição oral do professor e permanecer com ele essa prática, os alunos são meros ouvintes e devem ser, posteriormente, reprodutores do discurso produzido pelo professor.

3.7. A argumentação na modalidade oral

Nessa dimensão, o interesse pela pesquisa está em verificar de que forma os professores desenvolvem a competência argumentativa dos alunos na modalidade oral da Língua; e se o livro didático oferece subsídios para se trabalhar com os recursos argumentativos na Língua oral. A partir da questão 28, foi indagado como as docentes desenvolvem sua didática para trabalhar o desempenho efetivo dos alunos na prática da argumentação na modalidade oral.

A professora 01 afirma que trabalha com os alunos os gêneros orais seminário e debate, contudo, essa mesma docente já havia assinalado que ainda não trabalhou com os gêneros orais, questão 16. A professora tenta exemplificar algumas práticas didáticas, mesmo assim, finaliza aludindo ao gênero escrito, uma notícia de jornal, que poderia ser uma oportunidade para a professora trabalhar esse gênero textual também na oralidade, por exemplo, notícia no rádio ou na televisão. No entanto, não se pode considerar a notícia jornalística como um texto argumentativo, fato esse que a docente não pontuou.

A professora 02 assegura que vai depender do interesse de os alunos participarem ou não, fato este que sempre ocorre, levando a professora a realizar toda a prática que seria trabalhada com o aluno, ela própria fazer a leitura e a interpretação. O papel de os alunos é apenas de espectadores, ouvintes. Diante disso, a professora assume um “mea culpa” atribuindo à metodologia utilizada em sala de aula, percebendo que não há avanço no desempenho dos alunos. Percebe-se também certo comodismo e falta de conhecimento do que fazer e como fazer para superar essa falta de expressividade na língua oral para modificar aquela situação.

A professora 03 acredita que, utilizando texto e conversando acerca da prática do dia a dia do aluno, já está trabalhando com a argumentação oral, quando afirma “É aquilo que

falei, com textos, né, conversando, é pondo em prática a dia a dia deles”. Já a professora 04 assegura que trabalhou a argumentação oral com os alunos por meio de uma entrevista de emprego simulada. No entanto, não especificou como trabalharia a argumentação, mas treinou os alunos a evitar o uso de determinadas expressões que denotam uma atitude negativa em relação ao sujeito que profere. Esse gênero oral é previsto nos documentos oficiais, no entanto, o foco dele não é apenas entrevista de emprego, mas um debate acerca de um determinado tema polêmico. Foi o caso de as professoras 05 e 06 optarem pelo uso desse gênero oral, conforme as docentes, respectivamente, “Estimulando debates” e “Com debates regrados”, por considerar que desenvolve a competência argumentativa do aluno.

A professora 07 apenas vislumbra a argumentação na modalidade escrita e sinaliza que não trabalha efetivamente a argumentação oral. Nota-se, nesse contexto, que a docente prioriza o uso da escrita. O que a professora apresenta nessa resposta é uma mera opinião de como responde ao aluno que pede para sair antes do final do horário da aula, uma noção mais informal e sendo comum de argumentação, não há um tratamento com os modalizadores de convencimento, por exemplo. Já a professora 08 confunde opinião formada do aluno a partir de um texto em que é lido e interpretado pela docente, junto com os alunos, e, depois, com o comando da docente, fomentando a mera opinião do aluno, sem mencionar um tratamento mais cuidadoso com as estratégias argumentativas de convencimento.

A professora 09 afirma que trabalha textos diversificados, com temáticas pertinentes ao contexto de os alunos, contudo a docente afirma que faz comentários acerca de acontecimentos atuais. Presume-se que a didática dessa profissional restringe-se a comentar e a perguntar opinião de alunos acerca de determinado tema, quando afirma que “Apresento-lhes textos com temas variados, entretanto, condizentes com a realidade a qual os alunos estão inseridos. Comento acontecimentos atuais”. Já a professora 10 afirma que faz comentários de fatos, não se sabe se algo focado acerca da temática da aula, no entanto, como a docente considera os alunos adultos, para ela não é necessário trabalhar a argumentação oral, uma vez que eles já dominam essa área. Com isso, percebe-se que a argumentação oral não é considerada uma prática de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Conforme as colocações das docentes, pode-se afirmar que ainda há uma falta de conhecimento, pois há uma confusão gerada entre fazer um comentário, formular uma opinião, com o ensino efetivo da argumentação oral, ou falta de iniciativa para se trabalhar com a argumentação na modalidade oral, reservando momentos em sala de aula, especificamente, para tratar e praticar essa temática com os alunos, de modo que possibilite o

desenvolvimento da competência argumentativa do aluno (Citelli, 1994; Koch, 2000). Apenas as professoras 05 e 06 garantem que trabalham o gênero oral debate, mesmo assim não especificou como desenvolve sua didática. As demais professoras demonstram priorizar a escrita como estratégia de ensino.

Em seguida, questão 29, foi questionado se o livro didático favorece para o professor desenvolver essa prática com eficiência e qual a opinião sobre essa perspectiva. Essa questão é crucial para essa pesquisa, pois nosso objeto de estudo é propriamente o livro didático. Com maioria de 90%, tanto para a rede estadual, como para a rede municipal, o livro didático não traz orientações nem favorece para o trabalho didático com a argumentação oral em sala de aula. Apenas 10% da rede estadual consideram positivo, e 10% da rede municipal afirmam ser mais ou menos. É preocupante essa realidade, visto que essas docentes também não apresentam um conhecimento básico em relação ao tratamento com a língua oral como objeto de ensino.

As professoras (01 – 02 – 03 – 04 e 05) afirmaram que o livro “não” oferece orientações acerca dessa temática, sem tecer comentários e formular opinião, apenas apresentou opinião a professora 04, “Pra gente fazer entender, depois passar pra eles, fica fácil, mas se o livro pra eles em si, eles trabalhar, não, não é suficiente”, para essa docente os alunos não conseguiriam interpretar e utilizar o livro sem o apoio do professor; e a professora 05, “Poderiam haver propostas temáticas com textos provocativos”. Somente a professora 06 assegura que o livro “é bom”, sem elencar maiores detalhes.

A professora 07 não formula uma opinião acerca dessa temática. A professora 08 é a única docente que considera positivo, em termos, não totalmente, o tratamento sobre as orientações na argumentação oral no livro didático. Essa docente aponta que o livro didático deveria proporcionar textos e perguntas focados na realidade dos alunos. Entretanto, não se consegue vislumbrar qual a concepção de língua oral dessa docente, especialmente, a argumentação oral proferida nessa resposta, para que possa reivindicar textos e perguntas para trabalhar com argumentação oral. Não fica evidente como se dará essa prática de ensino.

A professora 09 acredita que o “Livro com DVD mais um kit suporte com jogos, por exemplo” seria o ideal para se trabalhar com a argumentação oral. Não exemplificou como se daria essa prática de ensino. Já a professora 10 afirma “Não, creio que não, de uma forma geral não, sou livre pra fazer uso do livro ou não, mas de forma geral, não”, ou seja, não sinaliza para um comentário mais esclarecedor, efetivamente não aponta por que o livro não favorece para o trabalho com a argumentação oral.

Diante das opiniões formuladas por essas docentes, é notória a rejeição ao livro didático, sendo essa não aceitação motivada por outros fatores que não são a língua oral como objeto de ensino, pois as alegações, até os dados dessa questão, levam ao isolamento do livro didático como suporte para o ensino. Sabe-se que essas docentes conhecem de modo limitado a noção de tratamento com a língua oral, com isso, a reação contrária a ideia de utilizar o livro didático emerge de outros fatores que estão implicados nessa realidade, como já dito, e, agora, corroborado por essas docentes no âmbito da língua oral (Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010).

3.8. Os PCNs, a Proposta Curricular da EJA e o Livro didático

Nessa dimensão, pretende-se verificar se os professores utilizam os PCNs e a Proposta Curricular como fontes de consulta para a prática pedagógica e didática em sala de aula. Assim como, identificar, sob a ótica do professor, se esses documentos oficiais contribuem com eficiência para a sua prática de ensino e de aprendizagem na modalidade oral da língua. Aliado a isso, pretende-se verificar se as professores consideram que as atividades propostas no Livro didático em relação à modalidade oral da língua estão em consonância com as orientações apresentadas nos PCNs e Proposta Curricular da EJA.

Com a questão 30, o interesse foi verificar se as professoras utilizam os PCNs e a Proposta Curricular como parâmetros para desenvolver sua prática pedagógica em sala de aula, bem como tomou conhecimento desses documentos.

Curiosamente, 90% das professoras conhecem e utilizam os PCNs e a proposta Curricular como documentos orientadores para a sua prática pedagógica e, apenas 10% confirmam que não utilizam, esse percentual diz respeito à rede estadual e municipal, coincidentemente. Notadamente, é de causar perplexidade, visto que esses documentos apresentam os eixos de ensino e um deles é o de língua oral, mesmo que seja de forma ainda elementar, mas traz e é um novo marco para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula e as colocações das docentes externando como se dá sua prática pedagógica no âmbito da língua oral é efetivamente distante do que preconizam esses documentos. Percebe-se uma considerável contradição entre a prática explicitada nas respostas dessa pesquisa e as orientações dos documentos oficiais.

A professora 01 garante que tomou conhecimento dos PCNs e da Proposta Curricular da EJA na própria escola, nos momentos de planejamento dos planos de ensino. Com isso, verifica-se a incoerência na prática didática dessa docente com as orientações propostas nos

documentos oficiais. De modo consciente e crítico, a professora 02 reconhece que esses documentos existem, mas que não fazem consulta para definir planos de ensino. Não explicitou por que não considera esses documentos como parâmetros para o ensino e ressalta que, pressupõe, selecionam temas ao acaso, como essa profissional colocou ‘seleciona alguma coisa’. É dessa forma que se planeja uma prática de ensino para um ano letivo. Causa estranheza, pois se os alunos apresentam uma deficiência considerável no uso da língua oral e escrita, o planejamento poderia ser mais aprimorado e cuidadoso, focado nos parâmetros e proposta curricular.

A professora 03 chega a afirmar veementemente que conhece os documentos oficiais, inclusive, dá mais atenção para o de Português, pois complementa a carga horária com a disciplina de Arte e garante que tem acesso a esses documentos. Entretanto, percebe-se que essa professora não os utiliza como parâmetros ou segue suas orientações. A didática dessa docente é pautada em apontar os ‘erros’ de os alunos ao pronunciarem as palavras, conforme questão 26, e demonstra uma noção equivocada das propostas dos tratamentos didáticos de conteúdo de ensino da Língua oral propostos nos PCNs a serem trabalhados em sala de aula.

A professora 04 afirma que “Utilizo, às vezes a gente modifica, né, assim, alguma coisa a gente adapta tudo, mas utilizo sim. O conhecimento da proposta da EJA foi nas capacitações”. A docente garante que utiliza os parâmetros e a proposta curricular, modificando ou adaptando alguma didática, ainda assim, não especificou como faz isso e em que modalidade, no entanto, percebe-se que essa profissional contraria os documentos oficiais ao priorizar o ensino da escrita, conforme questão 26, em que utiliza um gênero oral, o teatro, como pretexto para desenvolver a escrita do aluno. Já a professora 05 e 06 afirmam que conhecem e que foram amplamente divulgados, respectivamente, “Sim, foram amplamente divulgados e distribuídos entre os professores” e “Sim, através da Secretaria de Educação”.

A professora 07 assegura que conhece os PCNs e que os utiliza com os parâmetros para as suas práticas de ensino, contrariando o que ela própria vem explicitando em suas colocações anteriores que não costuma trabalhar com a oralidade e, sim, mais com a escrita em sala de aula, conforme questão 25. Nessa questão, por exemplo, a professora ainda se confunde ao afirmar que na oralidade pratica os usos do verbo, com ênfase para corrigir os alunos, contrariando, desse modo, as orientações dos PCNs.

A professora 08 afirma que conhece os PCNs desde a época em que fez um curso de pós-graduação, além de utilizá-los na escola durante os encontros pedagógicos. Causa

estranheza essa afirmação, sobretudo, quando afirma que estudou os PCNs em um curso de pós-graduação, e não colocar em prática suas orientações, considerando as respostas dessa professora durante essa entrevista acerca das colocações em relação a prática de ensino a mantém distante das postulações desse documento. Já a professora 09 apenas assegura que utiliza os PCNs, sem tecer maiores comentários e a professora 10 além de não utilizar, ainda formula uma crítica em relação aos PCNs, destacando que esses documentos estão distantes da realidade do aluno da EJA. Essa professora complementa essa crítica associando o ensino ao conteúdo. É curioso, pois os PCNs orientam justamente como aliar essa questão.

Diante das considerações das professoras entrevistadas, é notável como a maioria, 90%, conhece os PCNs e Proposta Curricular da EJA, também assegura que os utiliza como norte para elaborar seus planos de ensino, práticas pedagógicas em sala de aula, contudo, percebe-se uma severa contradição nessas falas, pois não convergem com a prática desenvolvida por essas docentes, conforme se observam nas questões respondidas que se referem ao uso da língua oral e aspectos da linguagem não verbal em sala de aula, não condizentes com as orientações desses documentos, inclusive a preferência pelo uso da modalidade escrita.

Outra questão relacionada aos PCNs e Proposta Curricular da EJA, questão 31, é verificar, de acordo com a opinião das professoras, se orientam e contribuem para a prática didática com a modalidade oral da língua.

Nessa perspectiva, houve uma discrepância na opinião das professoras, por um lado, a rede estadual de ensino, com 90% acreditam que os parâmetros oficiais orientam para a prática pedagógica e, apenas, 10% responderam que não têm acesso a esses documentos; e, por outro, a rede municipal de ensino, com 25% de concordância com o uso dos documentos, 50% consideram que os documentos orientam mais ou menos e 20% não responderam. A seguir, vejam-se as opiniões das professoras.

A professora 01 afirma que “Traz, traz, ajudou bastante, eu já peguei muitas informações. Eu, hoje, posso dizer que já não estou mais presa, né, a leitura, mas, no início, eu vi muitas informações interessantes, me serviu bastante”, só não se sabe como e onde esses documentos podem tê-la auxiliado, tendo em vista a descrição da prática pedagógica dessa docente durante a entrevista. Já a professora 02 assume que não utiliza os PCNs nem a Proposta Curricular para orientar sua prática em sala de aula. Não explicou por que não utiliza os PCNs, e nem lembra acerca das suas orientações didáticas, enquanto a Proposta Curricular da EJA assegura que nunca teve acesso. Possivelmente essa professora nunca participou das

formações continuadas propostas pela rede de ensino, em que é apresentada e discutida a Proposta Curricular da EJA.

A professora 03 defende que “Eu acho, inclusive, ele tem bem mais oralidade do que a parte, assim, porque, antigamente, falava muito em gramática, né, hoje em dia é mais, é, eu acho, sim”. A docente ressalta que os parâmetros trazem mais a questão da oralidade, confundindo-se com sua colocação, pois os PCNs foram elaborados observando os eixos da Língua oral em consonância com a Língua escrita, e não um menos abordado que o outro, cada modalidade com suas necessidades específicas. A opinião da professora foi emitida de modo genérico, sem conhecimento apropriado sobre o documento.

A professora 04 garante que “Traz, né, traz sim, apesar de ser difícil pra gente trabalhar com eles, no entendimento deles, certo? Mas a gente consegue, como eu disse pra você, adaptando, moldando, a gente consegue”. Nessa colocação, a docente também formula uma opinião de modo genérico, inclusive afirmando que faz adaptações. Entende-se que é apenas um documento com orientações didáticas e de conteúdo curricular e não uma cartilha a ser seguida de modo obrigatório. Contudo, observando as considerações dessa docente no percurso de sua entrevista, percebe-se uma acentuada distância entre a sua prática de ensino e as orientações propostas nos parâmetros. Já a professora 05 defende que “Eles nos orientam de um modo geral. São excelentes elementos norteadores” e a professora 06 assegura que “É um suporte que direciona o nosso trabalho”.

A professora 07 afirma que “Eles enfatizam, eles dizem a distinção entre fala e escrita, eles direcionam o trabalho do professor”. Não é que os documentos oficiais trazem a distinção de fala e de escrita, eles vão mais além, trazem orientações e propostas de como deve ser o tratamento da modalidade oral e da escrita em sala de aula, a importância de desenvolver as competências discursivas e linguísticas dos alunos. Percebe-se uma noção de trabalho com a Língua ainda incipiente como prática didática em sala de aula.

A professora 08 considera as orientações sugeridas pelos PCNs de relevância mediana em algumas situações, apenas. Alega que o documento generaliza suas orientações, sendo essa, portanto, uma interpretação errônea e equivocada da docente, visto que os PCNs sugerem, justamente, que sejam adequados os conteúdos às necessidades de cada região. Já a professora 09 não respondeu e a professora 10 garante que “Teoricamente, na teoria, dá todo suporte, a prática que eu digo, deixa a desejar”, emitindo uma crítica negativa aos documentos oficiais, ressaltando que não há como colocar em prática as orientações didáticas e de conteúdo.

Diante dessas alegações, pode-se afirmar que há um movimento que oscila entre o que se sabe a respeito do conteúdo desses documentos e aquilo que, de fato, se exerce em sala de aula enquanto prática de ensino. Essas docentes se confundem e se contradizem, em uma espécie de escala que se poderia apontar da seguinte forma: ora estacionam em um campo distante da perspectiva do que seria o ensino de Língua materna na atualidade, à revelia do que sejam as novas propostas, por uma questão da falta de atualização e de conhecimento; ora se inserem na vontade de querer fazer e praticar uma didática mais próxima das propostas dos PCNs, no entanto, falta uma metodologia adequada ou acredita que já esteja praticando, porém de forma errônea; ora ficam em um comodismo ou apatia, submersas em uma descrença que mais se aproxima a um determinismo sem volta diante da realidade da educação no Brasil.

Para encerrar a entrevista, a questão apresentada, questão 32, teve como propósito verificar a opinião de as professoras a respeito de as atividades propostas no Livro didático na modalidade oral e se haveria consonância com as orientações dos PCNs e da Proposta curricular da EJA.

As professoras da rede estadual consideram que as atividades propostas no livro didático estão distantes da realidade do aluno, com 67%, diferentemente dos 17% que consideram o livro satisfatório e outros 17% asseveram que não sabem responder. Já as professoras da rede municipal, com uma considerável posição de 75% concordam que as atividades estão distantes da realidade e 25% consideram em termos o aproveitamento dessas atividades. A seguir, podem-se observar as opiniões externadas das docentes entrevistadas acerca das propostas das atividades na língua oral.

A professora 01 alega que os livros didáticos não deixam de ser uma negociata entre a editora e o governo, sem haver uma avaliação consistente por uma equipe técnica da área curricular, havendo, assim, a adoção de livros sem qualidade em relação às novas propostas que tratam da língua oral. Já a professora 02 garante que trabalhar em sala de aula sem o livro didático é deixar o professor sem referência para exercer o seu ofício, sem explicitar por que não utiliza os PCNs como parâmetros, inclusive buscando outros livros didáticos mais próximos das propostas desse documento. Outro complicador é o não acesso a Proposta Curricular da EJA.

A professora 03, demonstrando pouco caso em relação a essa questão, afirma de modo genérico, sem comprometimento ou conhecimento de causa, que as propostas de atividades na modalidade oral do livro didático estão em consonância com os parâmetros

oficiais, conforme aponta que “Eu até acredito que esteja, entendeu? Mas eu acho que tá fora da realidade deles”. Entretanto, em suas colocações em questões anteriores, essa docente afirma, reiterada vezes, que não utiliza o livro por considerá-lo ineficiente e distante da realidade dos alunos, sem especificar em qual sentido.

A professora 04 apenas afirma, de modo aleatório, que há um distanciamento dos documentos oficiais, e deixa nas entrelinhas que o livro didático da EJA não é de competência das docentes fazerem a escolha, diferentemente da escolha dos livros didáticos do ensino regular. Já a professora 05 admite que “No atual livro didático usado deixa muito a desejar, infelizmente”, sem proferir outros comentários. Apenas a professora 06 concordou com as propostas de atividades na modalidade oral associadas aos parâmetros oficiais.

A professora 07 acredita que os PCNs abrangem os eixos necessários para o tratamento com a língua, contrariamente ao livro didático, que não apresenta uma proposta de atividades condizente com os parâmetros oficiais. De modo diferente deste, aparentando não entender a questão formulada, a professora 08 critica o livro didático, alegando alguns textos incoerentes com a realidade dos alunos, contudo, não faz uma associação das propostas de atividades do livro didático com as orientações dos parâmetros vigentes. A professora 09 assegura que “Setenta por cento compatíveis, contudo, algumas inviáveis”, sem especificar como mensurou esse quantitativo, mesmo o considerando que algumas atividades são impraticáveis aos alunos. E a professora 10, de modo genérico, afirma que o livro didático “Não dá conta, como eu disse a você, o EJA não dá, porque o livro não dá conta, fica sempre a desejar”, sem comparar com as orientações dos parâmetros.

Após análise das colocações das docentes, é importante destacar a falta de conhecimento e interesse dessas profissionais em relacionar e comparar como as orientações dos PCNs e Proposta Curricular podem nortear suas práticas de ensino, bem como orientar a fazer escolhas de atividades tanto no livro didático adotado para a EJA (Biesiegel, 2004; Fávero, 1984; 2007; Paiva, 1983; Mello, 2010; Gadotti, 1989; Funari, 2008; Haddad e Di Pierro, 1994) como em outros livros didáticos que possam servir de apoio, uma vez que, em sua maioria, o livro didático adotado sofreu severas críticas. É visível a distância do que pode ser considerada a noção de tratamento com a língua oral em sala de aula e o conhecimento dessas professoras em relação a suas práticas de ensino com ênfase na modalidade oral.

A seguir, será analisada pesquisa de coleta de dados referente a técnica de observação em sala de aula, para verificar como as professoras se valem de suas didáticas e metodologias para trabalhar com a língua oral como objeto de ensino.

4. Análise categorial da observação das aulas das professoras da EJA

Para realizar a coleta de dados do fenômeno observado, foi necessário considerar: a pergunta de partida e os objetivos a responder; conhecimento amplo do contexto da pesquisa; as colocações das docentes durante a entrevista em relação a sua prática de ensino; noção das concepções de língua oral e de uso dos PCNs e Proposta Curricular como orientadores para a prática de ensino; e a análise criteriosa do material coleta no decorrer da observação.

Vale ressaltar que a técnica de observação utilizada nas aulas foi a de observação não participante e sistemática, técnica de recolha de dados que exige cuidados com a definição de categorias, a realização, e, sobremaneira, com a análise do conteúdo semântico, segundo Bardin (2011). Assim, foi solicitado, previamente, a cada professora que fosse elaborada uma aula com ênfase para o tratamento da língua oral, com a escolha de um gênero textual oral sobre um tema a ser definido pela docente. É importante assinalar que foi indagado para a docente quando seria a aula focada na língua oral e se era comum trabalhar com essa modalidade. Devido à negativa de as professoras de que não era costume trabalhar uma aula específica com a oralidade, foi, então, proposto que elaborassem uma aula para esse fim. O interesse nessa coleta de dados foi verificar como as docentes trabalham efetivamente sua prática didática com a modalidade oral da língua como objeto de ensino, com o propósito de realizar um confronto dessa prática com as colocações feitas na entrevista.

Em sequência, das dez professoras entrevistadas, apenas três destas aceitaram o convite e se submeteram a elaborar uma aula focada na língua oral. Cada professora disponibilizou uma hora/aula, 45min., para a realização dessa aula. Assim, com cada aula agendada para cada docente, o início da observação se deu, por um lado, com a chegada de cada professora em sala de aula, organização e disposição de os alunos em sala e a abordagem do conteúdo, tratamento do gênero debate e a didática utilizada, por outro lado, com a recepção de os alunos, participação e comportamento perante o tratamento dado a modalidade oral da língua.

4.1. Análise e discussão da observação da aula da professora 01

A observação da aula aconteceu no dia 02 de agosto de 2013, com início às 19h10 e término às 20h, com um tempo de 45min. Ficou acertado previamente com a professora trabalhar um gênero textual oral com a turma. Logo quando adentrou a sala, em seguida foram chegando os alunos, a professora solicitou que organizassem as carteiras em semicírculo para promover uma interação mais eficiente.

No total, foram treze alunos presentes na aula, destes, apenas nove debateram e os demais ficaram observando, em silêncio, as opiniões dos colegas. A professora iniciou a aula, após organizar as carteiras em círculo, e solicitou para os alunos ler um texto do livro didático e depois realizar um debate. A professora explicou qual a temática do texto, “Violência sexual contra a mulher” e disse que a aula era focada na oralidade. Um dos alunos perguntou qual página do livro e a professora orientou para que se fizesse antes uma leitura. Nesse momento, uma aluna insistiu para ler o texto em voz alta.

Diante disso, a docente indicou para o aluno que estava sentado no início do semicírculo iniciar a leitura em voz alta, sendo a leitura feita por parágrafo por cada aluno, em sequência, até finalizar com o último aluno, de modo que todos pudessem ler. Durante esse processo, a professora fazia constantes intervenções para corrigir a prosódia e a pontuação, incluindo a ênfase que deveria ser dada em cada sinal de pontuação.

Antes de passar a vez da leitura para o segundo aluno na sequência, a professora fez uma colocação acerca da composição do texto, como tipos textuais, a narração e a dissertação, e questionou qual tipo de texto era predominante no texto em que eles estavam lendo. Um aluno respondeu que era narrativo. A docente explicou o que seria um texto narrativo e dissertativo/argumentativo e complementou explicitando por que o texto não era narrativo, e que pertencia ao tipo textual argumentativo. Em seguida, o aluno questionou por que não podia ser narrativo se havia um autor para o texto, apontando que se tinha narrador era porque era o autor do texto. Então, a professora esclareceu e mostrou a diferença entre narrador e texto dissertativo/argumentativo.

Na sequência, a professora solicitou para outro aluno ler no parágrafo seguinte ao que foi parado. Após a leitura desse aluno, a professora interrompeu e questionou do que se tratava o parágrafo, estimulando os alunos a responder. Como houve um silêncio, a professora barganhou alguns pontos para que respondessem uma pergunta: “O que é a tese?” e pediu que os alunos não olhassem para o livro. Cerca de quatro alunos responderam. A professora incentivou os demais a responder.

A partir dessa proposta, todos começaram a falar ao mesmo tempo, sendo necessário a professora orientar para que todos respeitassem a vez de cada um se expor. Em seguida, um aluno externou sua opinião, seguido da opinião de uma aluna e outro aluno gesticulava, pedindo o turno da fala. Nesse patamar, o tema em discussão mudou de curso e adentrou a temática sobre o “Abuso sexual contra a criança cometido por familiares”.

A professora tentava orientar a argumentação dos alunos e esclarecia dúvidas pontuais apresentadas por alguns alunos. A docente comandava a discussão com perguntas e solicitava aos alunos para buscarem a resposta no texto origem da leitura. Foi solicitado pela professora a leitura do segundo parágrafo, novamente, e pediu a opinião dos alunos e uma aluna que ainda não havia se manifestado, expôs seu ponto de vista. Nesse ponto, a professora sempre fazia intervenções e complementava a informação da aluna e questionava com outros argumentos.

Uma aluna solicitou o turno da fala por meio de um aceno com a mão. No bojo dessa discussão, alguns alunos fizeram relatos de casos relacionados a conhecidos sobre o abuso sexual na família. Nesse cenário, um aluno fez uma intervenção e argumentou acerca dos direitos previstos na Lei em que essas meninas, vítimas de abuso sexual, deveriam ter coragem para denunciar, pois havia lido no texto sobre esses direitos.

Em seguida, a professora orientou para um aluno fazer a leitura do terceiro parágrafo. Durante a leitura do aluno, a professora fez correções quanto à prosódia. Depois, estimulou o aluno a responder do que se tratava o parágrafo. O aluno externou que se tratava dos direitos da criança. Nesse instante, a professora retomou o turno, leu o parágrafo e comentou sobre a lei que protege a criança. Após os comentários, a docente pediu para os alunos comentarem. Como os alunos não esboçaram nenhuma expressão, a professora leu um trecho do texto: “Muito lentamente essas leis estão sendo colocadas em prática”. A docente questionou essa passagem após ler e reclamou com os alunos por que ainda não havia respondido o questionamento da professora.

Então, uma aluna se colocou afirmando que era por causa da burocracia e quando deve ter testemunhas. A docente interveio, sempre complementando as colocações e suscitou para que outros alunos também expusessem seu ponto de vista. Um aluno solicitou o turno da fala e abordou sobre os níveis da sociedade, ou seja, as classes sociais. Nesse ponto, o debate tomou outro rumo, inclusive ficaram participando do debate apenas a professora e esse aluno, este alegando que a polícia só dava atenção para a classe alta, que era uma prioridade proteger essa classe.

A professora tentou estimular os demais alunos a concordarem ou não com o aluno debatedor sobre as classes sociais. Foi assim que outros alunos começaram suas intervenções sobre poder aquisitivo, “quem recebe mais dinheiro, recebe mais proteção”, sendo esse o mote maior da discussão. Depois dessa discussão, a professora solicitou a continuação da leitura do texto, no parágrafo que havia parado e, com isso, encerrar o debate. Houve intervenções da

professora quanto à entonação na pontuação proferida por alguns alunos leitores. No final da aula, uma aluna perguntou se haveria mais debates sobre o assunto do texto. A professora confirmou, em seguida, encerrou a aula e os alunos a aplaudiram.

Diante do exposto, verifica-se que a professora não planejou o debate (Dolz e Schneuwly e Di Pietro, 2010), escolhendo um texto no momento que deu início a aula para utilizá-lo como um elo, com seu tema polêmico, para a atividade. Percebeu-se que a intenção da professora seria trabalhar uma leitura silenciosa, para depois começar um debate, contudo, uma aluna sugeriu para ler em voz alta. Então, a partir disso, a prática didática foi leitura fragmentada em voz alta, a priori, para corrigir a pronúncia e a entonação dos alunos. Depois do segundo parágrafo lido, foi quando deu início a incitar algum questionamento acerca do tema do texto. Nesse ponto, é ficou evidente que a professora não seguiu nenhuma orientação apresentada no livro didático.

Vale salientar a confusão gerada por essa professora (Rojo, 2001; Fávero et. al, 2005; Matêncio, 2001; Dolz, Schneuwly e Haller, 2010) devido à falta de um planejamento para trabalhar com a língua oral, confundindo leitura em voz alta, opinião e comentários dos alunos na modalidade oral, com o tratamento efetivo de uma aula programada e planejada utilizando o gênero oral debate para desenvolver nos alunos as competências discursivas e argumentativas na língua oral (Scherre, 2005; Baltar, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Coste, 1997; Citelli, 1994; Koch, 2000). Percebe-se que esses alunos sentem a necessidade de opinar, com isso, caberia à professora desenvolver estratégias no âmbito do gênero oral debate, atividade em tela, de modo a preparar e mostrar as várias possibilidades para que o aluno possa dominar em outras instâncias de uso público da língua. No caso, apesar de a atividade ter suscitado alguns comentários e opiniões dos alunos, eles não se sentiam autônomos, pois a professora sempre os corrigia e complementava alguma informação, lembrando que não houve uma pesquisa prévia para esses alunos se prepararem, ficando no plano de uma conversa informal (Havelock, 1995; Hilgert, 2006; Ochs, 1979; Marcuschi, 2003; Bentes, 2004).

4.2. Análise e discussão da observação da aula da professora 07

A observação da aula se deu no dia 30 de julho de 2013, com início às 20h55 e término às 21h35, tempo estimado de 40min. Como acordado previamente, a professora 07 propôs, um dia anterior, para os alunos debaterem as temáticas sobre a vinda do Papa e a Copa do Mundo de 2014, sendo definido um grupo para cada temática.

Com quatorze alunos presentes, a sala ficou organizada em estilo tradicional, ou seja, as carteiras dos alunos em formato de fila. A professora não atentou para esse detalhe, pois iniciou sua fala abordando diretamente acerca de textos, leitura, a questão dos argumentos, explicando que texto opinativo trata de opinião e que a aula daquele dia seria baseada na oralidade.

Os alunos permaneceram em silêncio até a professora deu início e lembrou aos alunos que aquela aula era relacionada ao debate proposto dias antes. A docente começou a incitar e estimular os alunos a opinarem a partir da questão “Quem é a favor da Copa do Mundo de 2014?”. O aluno 1 respondeu que era a favor; alunos 2 e 3 afirmam que são a favor, pois a “Copa vai trazer muitas coisas boas, dinheiro para a cidade”; a aluna 4 alega que o “Brasil tem potência”. Nesse ponto, a professora tenta manter o turno, a expectativa do gênero debate, enquanto um aluno fala, o outro se mantém na escuta.

O aluno 1 retoma o turno e afirma: “Pois é, professora, é só pra prejudicar o pobre”. A professora retruca e diz: “O Brasil tem estrutura? A favor ou contra?”. O aluno 2 toma o turno da professora e afirma: “O Brasil não tem dinheiro, estrutura pra receber o Papa, que dirá a Copa. O Papa ficou preso no engarrafamento”. O aluno 3: “O Brasil está preparado”. Enquanto esses alunos faziam suas colocações, o aluno 1 interferia sempre de modo a manter a sua opinião. O aluno 4 ressalta: “Não está, Recife não está preparada”.

Nesse momento, a professora tomou o turno da discussão e orientou os alunos de que era necessário aprender a escutar, dizendo que “quando falamos em infraestrutura, não é riqueza, é Saúde, Educação etc.”. A professora direcionou as opiniões, explicando que “A minha fala é agindo sobre o outro, conversem, falem”. Enquanto isso, dois alunos conversavam paralelamente, tirando o foco do debate. O aluno 1 questionou a professora sobre a opinião dela acerca do tema trabalhado e, ao mesmo tempo, uma aluna interpela a professora com uma opinião.

Foi necessário a professora orientar sobre o que seria um debate regrado. Uma aluna respondeu que seria um debate com regras, como exemplo, o debate político. Em seguida, a professora perguntou se os alunos gostam de trabalhar com a oralidade. Os alunos responderam afirmativamente. Com isso, a professora reiniciou o debate e perguntou sobre os benefícios da Copa do Mundo de 2014 para o Brasil. Nesse ponto, muitos alunos queriam falar simultaneamente. Entra, novamente, o papel da professora com a orientação sobre o que era turno e solicitou para os alunos obedecerem ao turno de cada um expor seu ponto de vista.

Mesmo assim, os alunos não obedeceram e continuaram debatendo, sem respeitar o turno de cada participante.

Com a desordem estabelecida, houve um desinteresse por parte da maioria e ficaram apenas quatro alunos debatendo. Do início, durante e no final do debate participaram cerca de oito alunos. Nesse tempo, a professora tentava fazer com que os demais alunos participassem, mas, sem êxito. Pode-se considerar que essa não é uma prática constante na sala de aula.

Diante do exposto, é notório que a professora não utilizou uma didática específica para tratar o gênero textual debate, conforme a própria característica desse gênero demanda, tendo em vista, as orientações da professora em relação aos alunos terem que pesquisar e se preparar para enfrentar o debate não foi tratada dessa forma e sim, diferentemente, a docente apenas informou aos alunos para ler ou assistir a alguma reportagem sobre a temática, pois eles iriam participar de um debate.

Outro fator que implicou negativamente para o insucesso do debate foi o modo da organização e disponibilização das carteiras de os alunos na sala em estilo de fila. O recomendado seria uma organização em círculo ou meio círculo para que todos os alunos debatedores presentes pudessem interagir de modo mais dinâmico ao perceber a tomada de turno e a vez de cada um expor seu ponto de vista.

A falta de organização nessa atividade em relação às falas dos debatedores contraria os princípios norteadores para a operacionalização desse gênero textual no que se refere ao tempo, a ordem e no tempo das intervenções, o quantitativo de participantes e a temática abordada, requerendo um público e um moderador, afirma Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 117), já comentado em nosso referencial teórico.

Também não foram verificados os dois grupos que abordariam, cada um, uma temática diferente, de modo que o tema sobre a vinda do Papa caiu no esquecimento, ficando à tona apenas a temática sobre a Copa do Mundo. Chegou a um ponto que ninguém sabia mais o que opinaria, se na estrutura para receber o evento, se nas oportunidades acerca do evento esportivo. As opiniões foram expostas de modo caótico, sem um aproveitamento dessas opiniões de maneira que fossem mais aprofundadas em termos de conhecimento acerca das temáticas abordadas.

Ficou evidente que a professora trabalhou uma conversa informal, em que os alunos expuseram uma opinião superficial, sem conhecimento de causa, apenas utilizando a língua oral mais voltada na perspectiva da oralização (Ochs, 1979; Havelock, 1995; Marcuschi, 2003; Dolz e Schneuwly, 2010) do que mesmo como um evento da língua oral como sujeitos

participantes ativos, donos de um discurso coeso e coerente, tanto em uma exposição formal quanto informal, confundindo a forma de tratamento com o gênero textual debate (Dolz e Schneuwly e Di Pietro, 2010). Outro fator considerável foi que a professora não seguiu nenhuma das orientações propostas no livro didático, ficando a didática pautada em um senso comum, ao sabor do momento, prevalecendo a informalidade (Rojo, 2001; Fávero et. al, 2005; Matêncio, 2001; Dolz, Schneuwly e Haller, 2010).

4.3. Análise e discussão da observação da aula da professora 09

A observação da aula foi realizada no dia 28 de março de 2014, com início às 20h e término às 20h50, com um tempo de 50min., com 20 alunos presentes. Foi proposto para que a docente preparasse uma aula eminentemente com uma didática na língua oral. No dia da aula, ao chegar à sala de aula, a professora percebeu que não havia os recursos didáticos para dar suporte, como projetor multimídia, computador, caixa de som e televisão, sendo necessário realocar a classe no auditório, onde havia esses equipamentos.

No auditório, com todos os alunos acomodados, a professora fez a chamada, com duração de 5min. Em seguida, a docente iniciou a aula abordando sobre a temática “entrevistador e entrevistado”, já explanada em sala de aula. Os alunos ficaram atentos, observando as colocações da professora acerca dessa temática. A docente ficou cerca de 15 minutos expondo e explicitando o assunto, quando um aluno formulou uma pergunta, seguido de mais sete alunos, solicitando mais explicações e exemplos. Após esclarecer alguns pontos, a professora informou que ia colocar alguns vídeos relacionados ao tema para os alunos assistirem.

O primeiro vídeo apresentava uma palestra, com um tempo de 9 min., em que se apresentava como palestrante o proprietário da franquia de restaurantes “China In Box” percorrendo sobre a forma como ele havia iniciado seu empreendimento e conquistado o sucesso. A professora orientou os alunos a observar o vocabulário, os gestos com as mãos e as expressões faciais e corporais desse empreendedor. Após o término do vídeo, a professora indagou se os alunos haviam percebido os itens enumerados por ela. A maioria respondeu afirmativamente. Então, a docente apontou como sendo esse o modo de se expressar em público.

Em seguida, foi apresentado outro vídeo, duração de 8 min., cuja temática abordava uma história de superação, de uma pessoa que não possuía os membros inferiores e superiores, mas que vivia sem problemas. O propósito da mostra desse vídeo deve-se ao fato

desse personagem torna-se um palestrante, mesmo com todas as limitações. No discurso do palestrante, é exposta como foi desenvolvida a sua competência discursiva, dando ênfase de como se comportar e falar em público por meio da escola de palavras, de assuntos variados.

Depois do término desse vídeo, a professora enfatizou a importância de desenvolver a competência discursiva na modalidade oral a partir do conhecimento de novas palavras, de assuntos diversificados e realização de leitura. Alguns alunos estavam muito atentos, outros mais dispersos. Após essa explanação, a professora colocou outro vídeo, duração de 8min., com a temática do que deve ser evitado em uma palestra: marcadores discursivos (ué, né, eh, aí), cacoetes, palavras de baixo calão. A professora sempre fazendo as intervenções. Os alunos apenas faziam alguma pergunta ou comentário.

A partir da observação dessa aula, cabe destacar que a professora se valeu de uma aula expositiva, com o uso de alguns recursos tecnológicos, com a finalidade de exemplificar o que seria o comportamento do sujeito em determinado ambiente no uso da língua oral. Percebe-se que a temática da aula foi, de fato, a oralidade, mas diferentemente de uma aula que utiliza a língua oral como objeto de ensino, ou seja, os próprios alunos como atores sociais, praticando essa modalidade, assim como se pratica a modalidade escrita.

Nota-se, em princípio, a intenção da professora em querer tratar a língua oral em uma situação efetiva de uso, mas que se detém na teoria, e os alunos, apenas como espectadores e não como atores em um contexto social de interação (Dolz, 2004; Schneuwly, 2010; Dolz e Schneuwly, 2010). A proposta inicial da docente era trabalhar a temática “entrevistador e entrevistado”, nesse ponto, é notória a expectativa de os alunos em saber como se deve trabalhar essa dinâmica, contudo, no decorrer da aula, a temática foi perdendo seu foco, até o vídeo final que abordava uma palestra de um deficiente físico. Houve por parte de alguns alunos desinteresse e aqueles que prestavam atenção, apenas surgiu algum comentário ou questionamento acerca da modalidade oral. Talvez por se situarem no papel de ouvinte e espectador, houve uma dispersão e falta de interesse dos alunos. O livro didático não teve espaço, nem voz nem vez nessa aula.

Diante da análise dessas aulas, pode-se afirmar que as professoras se equivocaram em relação ao tratamento com o uso da língua oral como objeto de ensino, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular da EJA, pois “é importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas” (Brasil, 2002, p.13), sendo necessário para a produção de textos orais o “planejamento prévio da fala, em função da

intenção do enunciador, das características do interlocutor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos”(id.,p.27), considerando que “ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral”, mas sim, “desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem da Língua Portuguesa e das outras áreas (seminários, relatos de experiências, entrevistas, debates etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debates, palestras, entrevistas)” (ibid.,p.37) .

O livro didático, em especial, as atividades foram relegados a um segundo plano ou mesmo desprezados e desqualificados, em sua maioria, pelas docentes. Quando da sua serventia, apenas a leitura de um texto, como um pretexto para se trabalhar leitura em voz alta e praticar a pronúncia de algumas palavras e o uso da pontuação e interpretação.

É necessário, nesse ponto, retomar e dar uma resposta ao objeto revelado nessa pesquisa, o ponto convergente em comum proposto na tríade ilustrada na figura 8 (p. 250): (i) atividades do livro didático, (ii) dados das entrevistas e dados da observação acerca da prática dos professores (iii). No debruçar-se sobre os dados, cruzá-los, foi possível identificar o ponto convergente que demonstra uma forte presença de um equívoco travado entre o tratamento da língua oral como objeto de ensino com a oralização da escrita. Há o realce da supremacia do ensino da escrita nas escolas, como postula Havelock (1995) em uma crítica acerca dessa ênfase no ensino da escrita na escola em detrimento de um trabalho nas mesmas proporções focado na língua oral. Há também a visão crítica de Kleiman (2010, p. 376) ao asseverar que “em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, como a brasileira, o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta”, ou seja, a ênfase na escrita é de forma substancialmente presente, mesmo assim, apesar de seu ensino, ainda há dificuldades e tensões no processo de inclusão do sujeito às instâncias dessa modalidade a todo custo. Enquanto isso, a língua oral como objeto de ensino é concebida de modo equivocado, ficando relegada a um ostracismo indelével.

Reafirmando o dito no capítulo inicial dessa pesquisa, entende-se, nesse contexto, que o sujeito da enunciação e a fala estão entrançados em uma ligação única e singular em que franqueia o encontro consigo mesmo, segundo Benveniste (1976/2005, p. 288), em uma subjetividade que demonstra “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”, levando o indivíduo a projetar-se na incomparável aventura de dizer-se, de contar-se, de ler e de interpretar o mundo. Já para Bakhtin e Voloshinov (1929/2006), a enunciação é o produto da

interação de dois indivíduos socialmente organizados. Diante disso, torna-se necessário o trabalho efetivo com a língua oral na escola focado nesses preceitos.

CONCLUSÕES ou o início de um novo ciclo

Um velho cenário

Durante longos anos a gramática normativa assumiu um lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, sendo ela princípio, meio e fim, deixando o sujeito da enunciação como papel coadjuvante na arena das discussões coletivas, apenas um reproduzidor de um discurso pronto e acabado, fechado em si mesmo. Nesse contexto, a modalidade escrita da língua reina soberanamente e implacável. A oralidade permanece em estado latente, relegada a um exílio forçado, sobressaindo apenas a oralização dos textos escritos, estes utilizados como mero pretextos para, forçosamente, se trabalhar questões como pronúncia de palavras e pontuação.

E, nesse embate, o livro didático assenta-se como ator principal, em que ocupa um espaço legitimado e institucionalizado, servindo, na maioria das vezes, como um farol ao navegante, nesse caso, o professor, a guiar as aulas pelas ondas do conhecimento, um suporte indispensável para muitos profissionais da educação, tanto é que a cultura estabelecida na sociedade e nas escolas parte de que aula é conjugada com o livro didático, ou seja, uma aula só se efetiva como tal com a utilização do livro didático e, por extensão, o uso da modalidade escrita. Há uma constante e efetiva reivindicação de alunos, pais, comunidade escolar e Ministério Público quando a escola pública não disponibiliza livros didáticos.

Desponta um novo cenário

Novas perspectivas teóricas aportam em um cenário ainda tímido e suscitam reiteradas reflexões nos espaços acadêmicos acerca da subjetividade da língua, com uma concepção de linguagem, segundo Benveniste (1976/2005, p. 85), que proporcione ao falante um *status* de sujeito, visto que “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”. Nessa ótica, a linguagem assumirá o lugar onde o homem se constitui como falante e como sujeito, sendo esta a noção da Teoria da Enunciação benvenistiana, orientando doravante os estudos acerca da linguagem para uma nova visão.

De modo não menos importante e irreversível, estudos desenvolvidos por Bakhtin e Voloshinov (1929/2006, p. 41) asseveram que a “enunciação é de natureza social” e para compreendê-la é preciso entender que ela se realiza normalmente em uma interação. Para esses autores, a real substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da *interação*

verbal, realizada por meio da *enunciação* ou das *enunciações*” (p.123). Desse modo, a interação verbal compõe, então, a realidade fundamental da língua.

É na esteira dessas considerações teóricas que são desenvolvidos os PCNs (1998, p. 25), nos idos do ano de 1997, documento de base teórico-metodológica, cuja finalidade é orientar o professor no processo do ensino e da aprendizagem, observando a “articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino”, sendo o primeiro item dessa tríade, representado pelo aluno, o “sujeito da ação de aprender”, agindo sobre o objeto do conhecimento, enquanto o segundo item, o “objeto de conhecimento”, é a própria Língua Portuguesa, “tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas” e, finalmente, o terceiro item, o “ensino”, assumindo esse enfoque teórico, é compreendido como a “prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento”. Nesse cenário, o professor é o mediador, atuando no planejamento, implementação e gerenciamento das atividades didáticas de modo que promova o “esforço da ação e de reflexão do aluno”.

Nesse contexto, os livros didáticos também devem se adequar a essas novas exigências, sobretudo, os livros referentes a EJA, uma vez que surgem as regulamentações de produções didáticas por meio do PNLD EJA, sinalizando que essas obras devem seguir as novas orientações teórico-metodológicas, principalmente, no manual do educador que não deverá ser uma mera cópia do livro do aluno, apenas com a complementação das respostas. Indica, ainda, que o livro didático deve funcionar como um apoio para a prática pedagógica em sala de aula.

Um cenário se revela com a pesquisa

A partir disso, dar-se-ão início as conclusões, tendo como ponto de partida desse final de pesquisa o percurso heurístico incursionado. Em seguida, serão abordadas as hipóteses verificadas e os objetivos executados, dando sequência e finalizando a discussão dos dados, por ora, articulando as atividades no livro didático, as entrevistas com as professoras, as observações em sala de aula e os documentos oficiais. Na continuidade dessas apreciações, faz-se necessário refletir acerca das possibilidades de implicações na esfera de uso da modalidade oral como objeto de ensino nas atividades propostas no livro didático de Língua portuguesa da EJA, apontando, assim, outros percursos investigativos.

Do percurso heurístico trilhado

Esta pesquisa iniciou-se com o propósito de investigar as propostas de atividades na modalidade oral da língua apresentadas no LDP da EJA, segundo segmento. Assim sendo, esse estudo teve como pergunta de partida: de que forma as atividades propostas na modalidade oral de uso da língua no LDP estão em consonância com as tendências teóricas atuais sobre seu ensino, assim como os PCNs e a Proposta Curricular da EJA, de modo que possibilitem promover e favorecer o domínio das competências comunicativa e argumentativa na modalidade oral ao público dessa modalidade de ensino?

A partir de perspectivas teóricas mais recentes acerca de estudos que tratam da oralidade aportadas nos três primeiros capítulos do enquadramento teórico, que envolvem desde a Teoria da Enunciação a Sociolinguística, da noção de Fala e Escrita a Competências, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular da EJA ao advento e importância do Livro didático no contexto escolar, selecionadas de modo crítico e que correspondesse ao questionamento do estudo, deu-se a análise dos dados empíricos no que tange ao tratamento da oralidade em sala de aula, com ênfase para as atividades apresentadas no LDP.

Apoiando-se na Teoria da Enunciação e na concepção de linguagem sociointeracionista, adotou-se a língua oral como projeto de se dizer ao mundo, associando a uma noção de Fala e Escrita, com a necessidade de se trabalhar a língua oral como objeto de ensino para desenvolver a competência oral do aluno, considerando as especificidades e idiossincrasias peculiares a essa modalidade.

A partir disso, houve um cruzamento desses estudos com a noção de Livro didático e do livro didático da EJA e do contexto histórico da EJA, bem como do cenário onde se instaura o LDPEJA para um estudo exploratório desse contexto, com as propostas de atividades do livro didático no âmbito da língua oral, associando as orientações dos PCNs e Proposta Curricular da EJA. Diante disso, a análise, com triangulação, consolidou-se no registro das entrevistas com as professoras e dos dados coletados na técnica de observação em sala de aula.

Considerou-se, nessa pesquisa, a complexidade da linguagem em uma ótica não dicotômica entre o oral e o escrito, fomentada em um contínuo proporcionando ao indivíduo se constituir como falante e sujeito em permanente interação com seus semelhantes. Assim, no debruçar sobre o *corpus* selecionado, foi realizado um cruzamento com os dados das

entrevistas de dez professoras e da observação em sala de aula de três dessas professoras, sob a ótica do enquadramento teórico e dos documentos oficiais.

Da oralidade trabalhada nas propostas das atividades do LDP

A partir da análise e da discussão dos resultados embasados pela referência da literatura aqui assumida, bem como dos documentos oficiais, foi possível realizar a triangulação de algumas particularidades das propostas de atividades apresentadas no LDP focadas na língua oral com fins para desenvolver as competências comunicativa e argumentativa, articulada com as concepções de língua oral e a didática das professoras envolvidas. Desse modo, considerando as hipóteses formuladas, a incursão da pesquisa empírica levou-nos a concluir que:

O LDP apresenta propostas de atividades na língua oral condizentes com as concepções teórico-metodológicas para se trabalhar a oralidade na sala de aula de modo a entender e discutir a constituição da fala/oralidade nos mais diversos gêneros textuais, variações linguísticas e recursos não-verbais e, assim, desenvolver as competências comunicativa e argumentativa do aluno – Hipótese 1.

Em um primeiro momento, foi verificado o percentual de atividades nas modalidades escrita e oral das coleções em estudo, com o propósito de verificar qual a prioridade dada no trabalho com a modalidade oral. A **Coleção Viver, Aprender** apresentou um total significativo de 71% das propostas de atividades eminentemente focadas na modalidade escrita, enquanto meros 24% configuraram a modalidade oral/escrita e apenas 5% direcionados para a modalidade exclusivamente oral. Pode-se afirmar a prioridade e interesse em se trabalhar a modalidade escrita.

Então, observando o total de 29%, entre modalidades oral/escrita (24%) e somente oral (5%), possíveis de análise nas categorias selecionadas considerando a língua oral como objeto de ensino, desse total, surpreendentes 41%, língua oral espontânea, e 16%, língua oral/escrita espontânea; outros 7% para Elementos não-verbais, 7% para Argumentação e apenas 4% de propostas de atividades sobre variação linguística, são destinados a atividades dessa categoria que apenas oralizam espontaneamente a escrita, é possível afirmar que, apesar de haver atividades com propósito de trabalhar a língua oral ainda de modo incipiente, a grande maioria das propostas das atividades dessa coleção contrariam as expectativas, demonstram que são defasadas, ineficientes quanto às concepções teórico-metodológicas, e algumas são mal elaboradas, no que tange a informações desconstruídas, incompletas e até

inexistentes entre o LDP e o Manual do Educador, gerando uma desorientação na sua operacionalização, prejudicando, assim, o desempenho do professor e, por conseguinte, o desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa dos alunos.

Há uma considerável tendência em confundir o tratamento da língua oral como objeto de ensino com o fenômeno da oralização do texto escrito, por uma falta de conhecimento teórico-metodológico do que seja o trabalho efetivo com essa modalidade de modo que desenvolva o desempenho nas competências comunicativa e argumentativa dos alunos, contrariando também os PCNs e Proposta Curricular da EJA.

Já a **Coleção Tempo de Aprender**, não muito diferente do resultado da coleção anterior, traz um significativo percentual de 69% do total de propostas de atividades relacionadas a modalidade escrita, disponibilizados apenas 15% para o oral/escrito e 16% para somente o oral, totalizando 31% de propostas de atividades se valendo do uso na modalidade oral. Desse total, são propostos 48% para o trabalho com a Língua oral espontânea e 11% para a Língua oral/escrita espontânea, 5% para Elementos não-verbais, 6% destinados a Variação linguística e os inexpressivos 4% para a Argumentação. Com isso, pode-se afirmar que a prioridade dada a língua oral espontânea é de modo sistemático e comum, com ênfase para a oralização espontânea, fomentando o equívoco e contraria as expectativas de que se está trabalhando com a língua oral como objeto de ensino. Com orientações teórico-metodológicas confusas e desencontradas, essa coleção se equivoca na apresentação das propostas de atividades quanto a sua operacionalização didática em sala de aula, a depender da concepção de língua utilizada pelo professor, as atividades são meros pretextos para se oralizar a escrita, ou um ponto de partida, contando com a condução didática do professor, pois o LDP não apresenta orientações metodológicas consistentes e condizentes com as reais condições de uso da língua falada, ficando distante das orientações dos PCNs e Proposta Curricular da EJA.

Como assevera Marcuschi (2005, p. 25), “o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases de aquisição da escrita”, disso se depreende que a questão da oralidade nas atividades deve ser assumida pautada em um princípio teórico-metodológico que demonstre clareza quanto ao papel em um trabalho dessa natureza. A perspectiva nesse tipo de trabalho deve ser mais ampla e que ultrapasse a mera observação do código linguístico em funcionamento e se estenda para o uso efetivo desse código em contextos sociais diversificados, com gêneros textuais/discursivos variados, para, então, que seja possível

desenvolver as competências comunicativa e argumentativa do aluno, sobretudo em instâncias públicas.

As propostas de atividades referentes à língua oral como objeto de ensino que tratam as variedades linguísticas dialetais e de registro, bem como os aspectos relativos à polidez e ao tratamento interpessoal, possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno em instância pública – Hipótese 2.

Um enfoque relevante no estudo da fala é a variação, bem como os níveis de uso da língua em seus registros, formal e informal, em diversos contextos sociais. Assim, após análise das propostas de atividade da **Coleção Viver, Aprender**, com apenas 4% destinados a atividades relacionadas a temática de variação linguística na fala, foi verificado que essas atividades se limitam a propor que o aluno retextualize o texto da informalidade para a formalidade, em uma visão dicotômica e monolítica entre fala/escrita, com ênfase para a escrita, contrariando as orientações teórico-metodológicas a respeito do tratamento desse tema (Marcuschi, 2005). Não se vislumbrou atividades que tratam dos aspectos da polidez e do tratamento interpessoal.

A **Coleção Tempo de Aprender** disponibilizou 6% das propostas de atividades para o trabalho com as variedades linguísticas. Entende-se ser um quantitativo inexpressivo em se comparando com as atividades relacionadas a língua oral espontânea. O tratamento dado a essa temática foi incipiente e superficial, sem orientações teórico-metodológicas pertinentes para tratar o tema em uma prática de interação social efetiva. Ficou a lacuna de uma orientação didática que leve ao aluno promover uma consciência de sujeito falante com suas características particulares na sociedade e entender que há outros sujeitos falantes com suas especificidades em contextos também diversificados, com suas idiossincrasias. Esse sujeito permanece como mero espectador do discurso do outro, sem uma competência comunicativa oral efetiva, capaz de se colocar como sujeito enunciativo, dono de seu discurso socialmente constituído e construído diante de situações diversas. Assim, considera-se que essas atividades foram elaboradas e permanecem em estado embrionário, necessitando aprimorar na questão teórico-metodológica e didática.

A questão dos recursos verbais, aliada aos não-verbais (postura corporal, a gestualidade, a expressão facial e o direcionamento do olhar), e prosódicos (elocução fluente, produção de foco nas palavras para captar a atenção do ouvinte), bem como os aspectos suprasegmentados da fala (pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e

velocidade da fala) apresentada nas propostas de atividades favorece o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno – Hipótese 3.

As propostas de atividades dessa categoria, com 7%, apresentadas na **Coleção Viver, Aprender** contrariam as expectativas ao propor apenas a leitura em voz alta, sem orientações didáticas específicas, priorizando apenas a oralização da escrita, sem considerar que esses recursos quando trabalhados eficazmente, possibilita ao falante uma consciência mais crítica de como se comportar linguisticamente e gestualmente em função do seu interlocutor e do contexto social em que a produção discursiva é efetivada. Com isso, dificulta o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno.

A **Coleção Tempo e Aprender** reserva 5% das atividades para o trabalho com essa categoria, traz propostas em estado latente, embrionário, ficando a lacuna no que tange as orientações didáticas na operacionalização de como desenvolver as atividades. Somente as atividades não são suficientes para desenvolver a competência comunicativa oral do aluno, devendo ser necessário uma didática direcionada a essa especificidade, pois a produção textual/discursiva oral está relacionada ao “fato de que a fala é emoldurada tanto pela maneira como são pronunciados determinados sons (segmentos) como também pela maneira como o fluxo da fala (suprasegmentos) é produzido [...]” (Bentes, 2010,p. 132).

Assim, é possível afirmar que essas atividades direcionam o aluno para uma posição apenas de observador da situação discursiva e não protagonista atuante, dessa forma, carecem de uma posição assumidamente teórico-metodológica de modo que possibilitem o desenvolvimento da competência comunicativa oral do aluno.

As propostas de atividades relacionadas à argumentação na modalidade oral da língua propõem a utilização de modalizadores, de operadores argumentativos e de seleção lexical que possibilitam o desenvolvimento da competência argumentativa do aluno – Hipótese 4.

As propostas de atividades que tratam da argumentação oral na **Coleção Viver, Aprender**, cerca de 7%, não possuem orientações didáticas consistentes para o trabalho com o uso de modalizadores, operadores argumentativos e seleção lexical. As orientações apresentadas são superficiais e não favorecem para desenvolver a competência argumentativa do aluno. É necessário um apoio logístico e didático do professor para elaborar um percurso didático e metodológico que possa favorecer a execução desse tipo de atividade.

Já a **Coleção Tempo de Aprender**, com apenas 4% de atividades nessa categoria, apresenta orientações pouco expressivas em termos teórico-metodológicos. Faltaram

procedimentos didáticos para se trabalhar com os modalizadores, os operadores argumentativos e a seleção lexical. São propostas ainda imaturas para o tratamento efetivo e eficaz que se espera do trabalho com a língua oral como objeto de ensino em sala de aula de modo que venha favorecer o desenvolvimento da competência argumentativa do aluno.

Os professores se valem das propostas de atividades do LDP, consultam o Manual do Educador, como também utilizam uma metodologia em relação ao tratamento da língua oral como objeto de ensino condizente com as Teorias vingentes, as orientações dos PCNs e da Proposta Curricular da EJA para proporcionar o desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa do aluno – Hipótese 5.

As professoras participantes das entrevistas afirmaram que têm acesso e fazem uso do LDP e do Manual do Educador, com expressivos percentuais de 80% para a rede estadual e 70% para a rede municipal, contrariando a afirmação de 50% de uso efetivo do LDP em sala de aula, apesar de acharem importante o uso do LDP. As respostas contrariam a opinião de 90% de professoras da rede estadual e da rede municipal (cf. questão 30) ao afirmarem que conhecem os PCNs e Proposta Curricular da EJA e que seguem as orientações acerca da prática com a língua oral, quando, de fato, priorizam o uso da modalidade escrita, em 70% (cf. questão 19) e apenas planejam aulas para a modalidade oral apenas 50% das professoras (cf. questão 18). Também consideram que o LDP está distante das orientações dos PCNs e Proposta Curricular, em 66% da rede estadual e 75% da rede municipal. As professoras se confundiram ao afirmar que o LDP favorece para o trabalho com a língua oral (cf. questão 06), sendo 50% afirmativos, contrariando a opinião de que não oferece orientações para tratar a oralidade em sala de aula (cf. questão 27), com 90% de opinião negativa, seguida do mesmo percentual negativo para o trabalho com a argumentação oral e para a variedade linguística. Desse modo, verifica-se a falta de noção dessas professoras no que se refere a questão de que o LDP favorece o ensino com a língua oral com a questão sobre as orientações para tratar com a língua oral em que mostram opiniões divergentes acerca do mesmo tema.

Pode-se afirmar, então, que as professoras não possuem uma noção condizente de uma concepção de língua oral para o trabalho em sala de aula pautado no atual paradigma, tendo em vista a dificuldade em responder as questões específicas a essa temática, quando essas professoras sequer conseguiram demonstrar conhecimento acerca dessa temática, confundindo suas didáticas com a oralização da escrita e meramente espontânea, quando não, para corrigir pronúncia dos alunos, o ostensivo e recorrente tratamento das modalidades oral de escrita de forma dicotômica, além da falta de conhecimento e atenção em relação aos

documentos oficiais que orientam as práticas teórico-metodológicas em sala de aula, com isso, prejudicando o desempenho e desenvolvimento das competências comunicativa e argumentativa do aluno, tornando um falante bimodal. Corrobora essa conclusão a pesquisa de observação realizada em sala de aula com três professoras, em que a oralização foi o foco central nos dois primeiros casos, e o aluno ficou apenas como observador e espectador no terceiro caso, assumindo um papel coadjuvante e não de protagonista do discurso oral.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa e exploratória aliada aos instrumentos de coleta de dados, por meio de entrevista, observação e questionário, constituição de um *corpus* documental – as propostas de atividades apresentadas no LDP, com fins para estabelecer uma interpretação e compreensão do fenômeno que se apresenta permitiu que se desvelasse a realidade do cenário o qual são protagonistas o LDPEJA, o professor e o aluno.

O sinal vermelho se acende e ainda não chegou o tempo

A Educação de Jovens e Adultos, desde o seu surgimento, tenta se estabelecer na sociedade como uma modalidade de ensino cuja finalidade é proporcionar ao público interessado uma educação eficiente, dentre outros propósitos, formando um sujeito enunciativo capaz de entender a natureza do funcionamento da língua falada e colocá-la em ação. Nesse bojo, o LDP busca consolidar seu espaço, entre acertos e desacertos, respaldado por políticas governamentais na área da educação.

Contudo, o tempo ainda não é chegado, e, nas tentativas de acertos dessa modalidade de ensino, a EJA deverá encontrar seu lugar legitimado oferecendo um ensino e aprendizagem de qualidade, com profissionais engajados e preparados, garantindo Manuais didáticos que forneçam subsídios teórico-metodológicos consistentes para a prática pedagógica e formar, assim, sujeitos capacitados para se inserirem na sociedade e no mercado de trabalho. Desse modo, a partir dos resultados da pesquisa é importante ressaltar os seguintes pontos:

- Os LDP devem ser submetidos a uma avaliação rigorosa por um colegiado de profissionais técnicos com conhecimento e competência na área curricular de Língua Portuguesa, tendo em vista as exigências do Edital para a elaboração de obras didáticas que poderão concorrer a avaliação e indicação pelo PNLD para adoção nas escolas; foram encontradas informações desencontradas entre o que propõe o Edital (2010), que estabelece noções teórico-metodológicas atuais para o trabalho com a Língua Portuguesa, e o próprio PNLDEJA (2011), documento oficial que, de modo simplório e superficial, valida e recomenda livros didáticos

ineficientes, especificamente de Língua Portuguesa, quanto as orientações metodológicas para aquisição nas escolas;

- Por considerar que os professores devem ser colaboradores do programa que será desenvolvido em sala de aula, o Edital e PNLDEJA, em consonância, sugerem que esses profissionais sejam valorizados em seus papeis, dando mais autonomia para criar situações e atividades juntamente com os alunos e não ficarem presos as atividades do livro didático que, por sua vez, devem conter menos atividades. O problema é que esses professores, na amostragem da pesquisa, demonstraram que não estão capacitados na consciência teórico-metodológica ideal para trabalhar nessa perspectiva. Inclusive, alguns não utilizam sequer o livro didático adotado pela escola, fica dependendo, necessariamente, da noção teórica e metodológica do professor que é falha. Implica afirmar que é necessário não apenas uma formação específica para esse tipo de professor, mas que seja exigido um profissional engajado que tenha o perfil para lidar com esse público;
- Um problema preocupante reporta-se a informações desencontradas entre o manual didático do aluno em dissonância com o manual didático do educador. As atividades no livro didático do aluno indicavam que se buscassem orientações metodológicas no Manual do Educador, enquanto nesse Manual constavam informações superficiais ou mesmo não se vislumbravam sequer o nome da atividade indicada, precisando, com isso, os órgãos responsáveis levarem mais a sério o trabalho de produção e edição das obras didáticas e, por conseguinte, na sua avaliação e recomendação para aquisição nas escolas;
- Outro ponto que suscita cuidados refere-se a concepção de teorias atuais para o trabalho em sala de aula assumida pelos documentos oficiais, mas a metodologia e a didática são tratadas de modos em estado embrionário. O que se percebeu foi um contraste entre teorias e práticas assumidas. A modalidade oral da língua como objeto de ensino foi confundida com a oralização espontânea, tanto é que a fala serviu apenas para intermediar o processo da escrita ou mesmo o texto escrito. Com isso, espera-se que haja mais discussões em torno dessas teorias para que se implementem metodologias condizentes e consistentes para que o professor possa operacionalizar em sala de aula de modo a possibilitar que o aluno consiga desenvolver suas competências comunicativa e argumentativa. É

necessário que o professor se despenda da velha forma de ensinar e se assuma como um sujeito mediador e facilitador com o novo projeto de ensino e aprendizagem.

A língua oral pede passagem e o ciclo deixa o caminho aberto para novas investigações

A partir de os resultados dessa pesquisa, desvelando e colocando exposta uma realidade nada favorável para o trabalho com a língua materna, sobretudo, na modalidade oral, sendo marcado em toda a incursão de investigação dessa pesquisa para um ponto convergente de tensão gerada por uma força motriz no trato dessa modalidade, entre atividades do livro e didática dos professores, demonstrando de modo ostensivo a noção equivocada do tratamento da língua oral como objeto de ensino com a mera oralização da escrita, sendo a fala um meio para o processo da escrita. Assim, torna-se necessário e urgente tomadas de implementações tanto na formação e atualização de professores do currículo, por parte de Universidades e Secretarias de Educação, como em uma atenção mais criteriosa no que diz respeito a elaboração e publicação de materiais didáticos para se submeter ao crivo do PNLDEJA, e então, serem adotados pelas escolas. É fato que o professor possui autonomia no uso de um determinado livro didático em detrimento de outro, portanto, espera-se que esse professor detenha um conhecimento alinhado com as atuais tendências teórico-metodológicas no tratamento da língua oral para impulsionar em uma mudança efetiva no saber fazer didático, de modo que formem cidadãos competentes nas esferas sociais formais.

Dessa forma, como os Livros didáticos são lançados e reeditados no espaço de quatro e quatro anos para adoção nas escolas, espera-se que as próximas edições de livros didáticos da EJA, sobretudo aqueles recomendados pelo PNLDEJA, apresentem propostas de atividades, de modo que venham a beneficiar e agregar valor no trabalho didático do docente, que sejam condizentes com as postulações teórico-metodológicas apresentadas pelos documentos oficiais, de modo a favorecer ao aluno encontrar seu lugar de sujeito enunciativo com suas competências comunicativa e argumentativa desenvolvidas para que a sua palavra proferida seja ouvida e conferida à palavra do outro uma contra-palavra em um movimento dialético e dialógico nas diversas situações sociais.

Nesse cenário, temos a EJA, cuja terminologia reporta-se para muitos como noção de retorno. Em decorrência das razões mais diversificadas, o público dessa modalidade de ensino volta à escola. Muitos abandonaram a Educação Básica sem ao menos concluí-la ou

mesmo nunca conseguiram ingressar em uma escola para iniciar a escolarização, buscam apoio nas instituições que ofertam esse ensino para recomeçar essa etapa perdida. Com isso, entende-se que são alunos possuidores de uma trajetória marcada e diversificada, com um propósito em comum: recuperar o tempo que se passou por meio de uma oferta de ensino que proporcionem o desenvolvimento das competências necessárias a sua inserção no mercado de trabalho, conforme demonstra ser esse um dos pilares da EJA (Rummert e Ventura, 2007) e, nessa perspectiva, por extensão, o desenvolvimento das competências orais comunicativa e argumentativa na esfera da língua materna. Nesse, contexto, vislumbra-se o Livro didático, com sua história, incursionando em uma trajetória desse mesmo cenário EJA, com seus encantos e desencantos, encontros e desencontros, sendo coadjuvante, servindo como apoio no processo de ensino e de aprendizagem.

É na particularidade da enunciação, como próprio ato de se dizer ao mundo, que esse sujeito deverá entender o funcionamento e constituição dos sintagmas emanados de um sentido, estabelecido pelas palavras e que é necessário observar o efeito de sentido dessas palavras em um contexto e para além desse contexto social (Benveniste, 2006). Assim, a língua socializa a informação, divulga experiência, impõe a adesão, fomenta a resposta, suplica, constrange, por meio de textos, sistematiza a vida dos sujeitos.

Temos consciência das reiteradas tentativas de o governo implementar políticas públicas educacionais que proporcionem um ensino e materiais didáticos de qualidade. Assim, essa pesquisa não tem a pretensão de trazer a verdade absoluta, mas alertar para uma realidade crucial em relação a essa modalidade de ensino, tendo em vista a amostragem selecionada, de que há muito ainda o que se fazer e trabalhar para inserir esse sujeito ator na arena dialógica da sociedade, ocupando um lugar com direito a voz e vez no uso de suas capacidades de se expressar.

Partindo dessa realidade, é notório que pesquisas vinculadas a temática tratada nessa investigação sejam realizadas de forma sistemática, com isso, precisa-se acompanhar e investigar os próximos livros didáticos que serão possíveis de ser adotados pelas escolas, bem como a didática dos professores envolvidos nessa formação de alunos, pois se está lidando com uma modalidade de ensino que ainda tenta se firmar no âmbito escolar de modo a formar sujeitos atuando eficazmente nas arenas discursivas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarts, J. Intuition-based and observation-based grammars. (1991). In: Aijmer, K.; Altenberg, B. (org.). *English Corpus Linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik*. Longman, Harlow.
- Andrade, M. L. da C. V. de O (1997). *Língua falada e língua escrita: como se expressa a construção textual*. São Paulo. FFLCH – USP.
- André, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bagno, M. (2003). *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola.
- Bakhtin, M. & Volochinov, V. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (M. Lahud e Y. F. Vieira: Trad., 12ª ed.) São Paulo: Hucitec. (Publicação Original 1929).
- Bakhtin, M. (2005). *Problemas da poética de Dostoiévski*. (P. Bezerra: Trad., 3ª ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Publicação Original 1963).
- Bakhtin, M. (1992;2003). *Estética da Criação Verbal*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Publicação Original 1979).
- Bakhtin, M. (2002). *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o Contexto de François Rabelais*. (5ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M.; Volochínov, V. (1993) ¿ Qué es el language? In: Silvestre, A; Blanck, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. (pp. 217-243). Barcelona: Anthropos. (Publicação Original 1929).
- Baltar, M. (2004). *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul/ RS: Educ.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (4ª ed. revista e actualizada). Lisboa: Edições 70.
- Batista, A. A. G. (2003). A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: Rojo, R.; Batista, A. A. G. (Org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. (pp. 25-68). Campinas: Mercado de Letras.
- Batista, A. A. G.; Rojo, R.; Cabrera Zúñiga, N. (2005). Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: Costa Val, M. da G.; Marcuschi, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. (pp. 47-72). Belo Horizonte: Ceale.
- Batista, A.A.G. (1999). Um objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: Abreu, M. (Org.). *Leitura, História, História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, Fafesp.

- Bauer, M. W.; Gaskell, G. e Allum, N. C. (2014). Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (orgs.). *Pesquisa Qualitativa com texto, Imagem e som: um manual prático*. (12ª ed., pp. 17-36). Petrópolis/RJ: Vozes.
- Bauer, M. W.; Aarts, B. (2008) A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (7ª ed., pp. 39-63). Petrópolis/RJ: Vozes.
- Beisiegel, C. de R. (1984). Ensino Público e Educação Popular. In: Paiva, V. (Org.) *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Beisiegel, C. de R. (1999). *Questões de Atualidade na Educação Popular*. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG.
- Beisiegel, C. R. (2004). *Estado e Educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Líber Livro.
- Bentes, A.C. (2010). Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: Rangel, E. de O. & Rojo, R.H.R.(Coord.) *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação. Coleção Explorando o Ensino, vol.19.pp.129-154.
- Bentes, A. C. (2004). *Linguagem: práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Global Editora.
- Benveniste, E. (2006). *Problemas de Linguística Geral*. (E. Guimarães et. al.: Trad., 2ªed., vol.2.) Campinas: Pontes. (Publicação Original 1976).
- Benveniste, E. (2005) *Problemas de Linguística Geral*. (M. da G. Novak e M. L. Neri: Trad., 5ª ed., vol.1.) Campinas: Pontes. (Publicação original: 1976).
- Bezerra, M. A.; Dionisio, A. P. (2003). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós chegemu na escola e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial.
- Brait, B.; Melo, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: Brait, B. (Org.) (2005). *Bakhtin: conceitos-chave*. (pp. 61-78). São Paulo: Contexto.
- Brait, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Brait, B. (org.) (2005). *Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido*. (pp. 91-104).Campinas/SP: Editora da Unicamp.
- Brait, B; Rojo, R. (2002). Organização de seminário ou exposição oral. In: *Gêneros: artimanha do texto e do discurso*. Coleção Linguagens e Códigos. São Paulo: escolas Associadas.
- Bronckart, J. P.(1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo discursivo*. (A.R. Machado e P. Cunha: Trad.). São Paulo: Educ.
- Bubnova, T.; Baronas, R. L.; Tonelli, F. (2011). Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, vol. 6, n.1, São Paulo, ago./dez. On-

line version ISSN2176-4573. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732011000200016. Acesso em: 30 out. 2014.

Câmara Jr. J. M. (2001). *Estrutura da língua portuguesa*. (34ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Carvalho, C. de. (2002). *Para compreender Saussure*. (11ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Castilho, A. T. de. (2003). *A língua falada no ensino de português*. (5ª ed.). São Paulo: Contexto.

Castilho, A. T. (1988). A Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. In: *Subsídios a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. (pp. 53-59). São Paulo: CENP, Secretaria do Estado de Educação do Estado de São Paulo.

Castilho, A. & Preti, D. (1986) *A linguagem culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. Vol. I – Elocuções Formais. São Paulo –T.A Queiroz/FAPESP.

Chafe, W. L. (1982). Interaction and involvement in speaking, writing and oral literature. In: Tannen, D. (org.) *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. (pp.35-53). Norwood (NJ): Ablex.

Charaudeau, P.; Maingueneau, D. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. (F. Komesu: Trad.). São Paulo: Contexto.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (8ª ed.). São Paulo: Cortez.

Citelli, A. (1994). *O texto argumentativo*. São Paulo: Editora Scipione.

Cook-Gumperz, J.; Gumperz, J. (1981). From oral to written culture: the transition to literacy. In: Whiteman, M. F. (ed.). *Variation in writing: functional and linguistic-cultural differences*. (pp.89-109). Hillsdale: Erlbaum.

Coste, D. (1997). Leitura e Competência comunicativa. In: Orlandi, E. P. et ali (Orgs). *O texto, leitura & escrita*. (D. M. Costa: Trad.2ª ed., revisada., pp. 11-30).Campinas/SP: Pontes.

Cristófarro Silva, T. (2001). *Fonética e fonologia do português*. São Paulo, Contexto.

Cunha, M. C.(1999). Introdução – discutindo conceitos básicos. In: *Salto para o futuro: educação de jovens e adultos*. Brasília: ministério da Educação, SEED.

Dahlet, V.(2005) A Entonação no Dialogismo Bakhtiniano. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido*.(pp. 249-264).Campinas/SP: Editora da Unicamp.

Danna, M. F.; Matos, M. A. (2006). *Aprendendo a observar*. São Paulo: Edicon.

Delgado Martins, M. R. (1988). *Ouvir, falar : uma introdução á fonética do português*. Lisboa. Caminho.

- Dolz, J.; Schneuwly, B. (2010). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo e G. S. Cordeiro: Trad. e org.). Campinas/ SP: Mercado das Letras.
- Dolz, J; Schneuwly, B. & Haller, S. (2010). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo e G. S. Cordeiro: Trad. e org.). Campinas/ SP: Mercado das Letras.
- Dolz, J.; Schneuwly, B; Pietro, J-F de; Zahna, G. (2010). A Exposição Oral. In: *Gêneros orais escritos na escola*. (R. Rojo e G. S. Cordeiro: Trad. e org., 2ª ed.) Campinas/ SP: Mercado das Letras.
- Dolz, J; Schneuwly, B.; Pietro, J-P de. (2010). Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo e G. S. Cordeiro: Trad. e org.). Campinas/ SP: Mercado das Letras.
- Dolz, J. (2004) L' oral em didactiques du français. Um objet irréductible aux disciplines contributives. In: Chateland, G. et al. *Unité et Pluralité*.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. Préface. In: Lattion, J-F. & Papaux, O. (2003) *Didactique, texte et jeu dramatique*, pp.7-10. *Cahier de la Section des Sciences de L'Éducation*, n° 99. Février 2003. Université de Genève, Suíça.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma Culta Brasileira*: desasando alguns nós. São Paulo: Parábola.
- Faraco, C. A. (2006). *Linguagem & Diálogo*: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. (2ª ed.). Curitiba/PR: Criar edições.
- Faraco, C. A. (2005). Interação e linguagem. Balanço e perspectivas. In: *Revista Calidoscópio*, São Leopoldo/RS, Unisinos, vol.3, n.3, pp. 214-221, set./dez.
- Faria, E. M. B. de. (2004). *Argumentação infantil*. Campina Grande/PB: Bagagem.
- Fávero, L. L.; Andrade, M. L. C. V. O.; Aquino, Z. G. O. (2005). *Oralidade e escrita*: perspectivas para o ensino de língua materna. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Fávero, O. (1984). Referências sobre materiais didáticos para a Educação Popular. In: Paiva, V. (Org.). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Fávero, O. (2006). *Uma Pedagogia da Participação Popular*: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas/SP: Autores Associados.
- Fávero, O. (2007). *Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n° 71, pp. 39-62, jan./abr. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em fev. 2015.
- Ferreira, C.; Cardoso, S. (1994). *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. (J. E. Costa: Trad., 3ª ed.) Porto Alegre: Artmed.

- Flores, V. do N.; Teixeira, M. (2005). *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto.
- Flores, V. do N.; Endruweit, M. L. (2004). A gramática, o texto e a semantização da língua: a forma em busca de sentido. In: UFRGS/COPERSE. *Redação Instrumental – Concurso Vestibular 2004*. (pp. 69-89). Porto Alegre: UFRGS.
- Fortin, M.-F.; Grenier, R., & Nadeau, M. (2009). Métodos de colheita de dados. In: M.-F. Fortin, *O processo de investigação. Da concepção à realização* (N. Salgueiro: Trad. 5ª ed., pp. 239-265). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1983). *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P.(1983a). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Funari, S. (2007). *Palavra e práxis nos livros didáticos de EJA*. Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História. São Paulo, USP.
- Funari, S. (2008). *Caminhos da educação de adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP. Disponível em: <http://www.usp.br/bibliotecadigital/bancodeteses> Acesso em: 10 nov. 2012.
- Gadotti, M. (1989). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de passagem*. (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gnerre, M. (1998). *Linguagem, escrita, poder*. (4ªed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, vol. 35, n. 2, pp. 57-63, abr.1995.
- Gonsalves, E. P. (2001). *Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas/SP: Editora Alínea.
- Goody, J. (1977) *La raison graphique: La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Greene, J. C.; Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 11, No. 3, pp. 255-274.
- Haddad, S.; Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, pp. 108-130, maio/jun./jul./ago.
- Halliday, M. A. K.; McIntosh, A.; Stevens, P.(1974). *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis/RJ: Vozes.

- Havelock, E. (1995). A Equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna. In: Olson, D. R.; Torrance, N. (org.) *Cultura escrita e oralidade*.(pp. 17-34). São Paulo: Ática.
- Hilgert, J.G.(2006). O falante como observador de suas próprias palavras: retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado. In: Preti, D. (org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas.
- Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: objetiva.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 4, Qualitative Methodology. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2392366>. Acesso em: 30 maio 2015.
- Kato, M. A. (1986) *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Interactions verbales. Tome I*. Paris: Armand Colin.
- Kidder, L. H. (Org.). (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. (vol. 2, 2ª ed.). São Paulo: EPU.
- Kleiman, A. B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, vol. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- Kock, I. G. V. (2003). *A interação pela linguagem*. (8ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Kock, I. G. V. (2000). *Argumentação e linguagem*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G. V. (1997). *O texto e a Construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola.
- Lattion, J-F. & Papaux, O. (2003) *Didactique, texte et jeu dramatique*, pp.7-10. *Cahier de la Section des Sciences de L'Éducation*, n° 99. Février 2003. Université de Genève, Suíça.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leal, T. F. e Morais, A. G. de. (2006). *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Leffa, V. J.(1998). Metodologia do ensino de línguas.In: Bohn, H; Vandresen, P. *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*.(pp. 211-257). Florianópolis/SC: UFSC, 1998.
- Levin, Jack. (1987). *Estatística Aplicada a Ciências Humanas*.(2ª ed.). São Paulo: Editora Harbra Ltda.

- Ludke, M. & André, M. E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.
- Manzini, E. J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, vols. 26/27, pp. 149-158.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia Científica*. (6ªed.). São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. D. A.; Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (3ªed.). São Paulo: Atlas.
- Marcuschi, L. A. (2003). *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. A. (2007). *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- Marcuschi, L. A.(1996). *A língua falada e o ensino de português*. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC/SP. (mimeo).
- Marcuschi, L. A. (2005). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: Dionisio, A. P.; Bezerra, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, E.; Cavalcante, M. (2005). Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: Costa Val, M. da G.; Marcuschi, B. (Orgs.). *O livro didático de língua portuguesa – letramento, inclusão e cidadania*.(pp. 237-260). Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcuschi, E.; Ferraz, T.(2007). Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: Rojo, R.; Val, M. da G. Costa. (Orgs.) *Os livros didáticos de Língua Portuguesa no PNLD 2007*. (pp. 10-59).Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcuschi, L. A. (2001). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Signorini, I. (2001) (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. (pp. 23-49). Campinas: Mercado de Letras.
- Marcuschi, L. A. (1995). *Oralidade e escrita*. Recife: mimeografado.
- Marcuschi, L. A. (2002) Gêneros textuais: definição e funcionalidade.In: Dionizio, A. P. et al. (2002) (Orgs) *Gêneros textuais & Ensino*.(pp.19-36). Rio de Janeiro. Lucerna.
- Matêncio, M. L. M. (2001) *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras.
- Mattar, F. N. (1996). *Pesquisa de marketing: edição compacta*. São Paulo: Atlas.
- Monteagudo, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: Lagares, X.C. & Bagno, M. A. (Orgs.). (2011). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola.

- Mello, P. E. D. de (2010). *Materiais Didáticos para a educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: USP.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Minayo, M.C.S. (1994). *O desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. (2ª ed.). SP-RJ: Hucitec-Abrasco.
- Moehlecke, S. (2009). As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 39, n. 137, pp. 461-487, maio/ago.
- Neves, M. H. M. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. In: Rojo, R. H. R. & Cordeiro, G. S. (Orgs.) (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. (R.H.R. Rojo & G. S. Cordeiro: Trad., pp. 21-39). Campinas: Mercado de Letras.
- Neves, M. H. de M. (1997). *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Normand, C. (2006). Saussure-Benveniste. *Letras – Émile Benveniste: Interfaces, Enunciação & Discursos*, Santa Maria, pp.13-21, jul-dez. 2006.
- Ochs, K. Planned and unplanned discourse. In: Givón, T. (org). (1979). *Syntax and semantics*, vol.12: *Discourse and syntax*, pp.51-80. New York: Academic Press.
- Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 25, n. 2, 197-209, mai./ago.
- Oliveira, S. L. (1997). *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira.
- Olson, D. R. (1994). *The World on Paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, MA: C.U.P. Tradução para o Português de Sérgio Bath como *O Mundo no Papel*. São Paulo: Ática.
- Olson, D. R. (1991) A escrita como atividade metalinguística. In: Olson, D. R. & Torrance, N. (orgs) *Cultura Escrita e Oralidade*. (pp. 267-286). São Paulo: Ática. (Do título original *Literacy and orality*, Cambridge University Press).
- Ong, W. J. (1986). Writing is a technology that restructures thought. In: Baumann, G. *The Written word: literacy in transition*. (pp. 23-50). Oxford: Clarendon Press.
- Ong, W. J. (1998). *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus. (Publicação original inglês 1982).
- Ong, W. ([1987]1982). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. (A. Sherp: trad.). México: FCE.
- Ortí, A. (1994) La confrontacion de modelos y niveles epistemológicos en la gênesis e história de la investigacion social. In: Delgado, J.M. & Gutierrez, J. *Métodos y tecnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales*. Madrid: Ed. Sinteses.

- Paiva, V. (1980). A questão política da Educação Popular. In: Bezerra, A.; Brandão, C. R. (Orgs.). *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Paiva, V. (Org.) (1984). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Paiva, V. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE Publishers.
- Paveau, M-A; Sarfati, G-É. (2006). *As Grandes Teorias da Linguística: da gramática comparada à pragmática*. (M.R.Gregolin et al.: Trad.). São Carlos/SP: Claraluz.
- Possenti, S. (2003). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Preti, D. (Org.). (2006). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas. (Projetos Paralelos – NURC/SP, vol.8).
- Ramos, J.M.; Duarte, M.E. (2003). O papel da sociolinguística no ensino da escrita padrão. *Revista do GELNE*, João Pessoa, vol.5,nº1 e 2, pp.95-96.
- Ramos, J. M. (1999). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rangel, E. (2002). Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: Dionísio, A. P. & Bezerra, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português*. (pp. 13-20). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Ribeiro, V. M. M. (org.). (1997). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC/SEF.
- Risso, M. S.; Silva, G. M. de O. e; Urbano, H.(2002). Marcadores Discursivos: Traços definidores. In: Koch, I. (Org.). *Gramática do português falado*. (Vol. VI., pp. 21-59). Campinas: Ed. da UNICAMP/FAPESP.
- Robson, S.; Foster, A. (1989). *Qualitative Research in Action*. Virgínia/USA: Edward Arnold.
- Rojas, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: Martinelli, M. L. (1999). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. (pp. 87-94). São Paulo: Veras.
- Rojo, R. H. R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: Brait, B. (Org.).(2001). *Estudos enunciativos no Brasil – História e Perspectivas*. (pp. 163-186). Campinas: Pontes.
- Romão, J. E. (Org.) (2006). *Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. (8ªed.). São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire.

- Romanelli, G. (1998). A entrevista antropológica: troca e alteridade. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*. pp.119-133.
- Rosat, M. C. La Prise em charge énonciative dans les manuels de FLM. In: Marchall, M ; Giger, P. I ; Rost, M.C.; Bronckart, J.P. (2000). *La Transposition didactique des notions énonciative dans les mauels d' enseignement des langues*. Unité de didactique des langues Section des Sciences de L'éducation. Université de Genève. Editions Universitaires Fribourg – Suisse.
- Rummert, S. M; Ventura, J. P. (2007). Políticas Públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre o programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, n. 29, pp. 29-45.
- Saussure, F. (2006). *Curso de linguística geral*. (A. Chelini; J.P. Paes; I. Blikstein: Trad.). São Paulo: Cultrix. (Publicação Original 1916/ Tradução no Brasil 1970).
- Scarpa, E. M. (1999). *Estudos de Prosódia*. Campinas. Unicamp.
- Scherre, M. M. P. (2005). *Doa-se lindos filhos de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Scherre, M.M.P. e Silva, G.M. de O. (1996). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Tempo brasileiro.
- Scherre, M. M. P. (1996). Pressupostos teóricos e suporte quantitativo. In: Silva, G. M. de O. e; Scherre, M. M. P. *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. (pp. 39-50).Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ.
- Scheneuwly, B; Dolz, J.(2010). *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo e G. S. Cordeiro: Trad.). Campinas/ SP: Mercado das Letras.
- Selltiz, C.; Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1987). Medidas na pesquisa social. In: L. H. Kidder (Org.). *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (Vol. 2, 2ª ed.). São Paulo: EPU.
- Silva, C. de O. et al. (2009). Língua Portuguesa. In: *Educação de Jovens e Adultos – EJA: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. 2 ed. São Paulo: IBEP. Vol. 1. 6º ano. Coleção Tempo de Aprender.
- Silva, R.V.M. (2004). *O Português são Dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Soares, M. (1996). Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação AEC*, nº 101, pp.9-27. Out/Nov.
- Tarallo, F.(2005). *A Pesquisa Sócio-Linguística*. São Paulo: Ática.

- Teixeira, M. & Flores, V. do N. (1995). *Da subjetividade na linguagem: linguística e psicanálise*. Ijuí/RS:UNIJUI.
- Teixeira, M. (2004a). Benveniste: um talvez terceiro gesto? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol.39, n.4, pp.107-120, dez.
- Teixeira, M. (2004b). Uma Linguística sobre o que não pôde se dizer: Benveniste. *Correio da APPOA*, Porto Alegre, n.131, pp.12-17.
- Tjora, A. H. (2006). Writing small discoveries: an exploration of fresh observers' observations. *Qualitative Research*. London, vol. 6, n. 4, pp. 429-451.
- Todorov, T. Prefácio. In: Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Travaglia, L. C. (2003). *Gramática e Interação: uma Proposta para o Ensino de Gramática*. São Paulo: Cortez.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B.W. (1994). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2009). *CONFITEA IV: aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para um futuro viable*. Marco de acción de Belém. Brasil. Dez.
- Urbano, H. et al. (2001). *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. (pp.319-354). São Paulo: Cortez.
- Urbano, H. (1999). Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: Neves, M. H. de M. (Org.). *Gramática do português falado*. (Vol. VII, pp. 195-258). Campinas/SP: Ed. UNICAMP.
- Vergara, S. C. (2005). *Método de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Volochinov, V. N. *Discurso na Vida e Discurso na Arte*. (C. A. Faraco e C. Tezza: Trad.). [S.I.: s.n.]. [19--] Texto impresso. (Publicação original 1926).
- Volochinov, V. N. *Estrutura do Enunciado*. (A. Vaz: Trad.). [S.I.: s.n.]. [19--] Texto impresso. (Publicação original 1930).
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Zilles, A. M. S. (2008). A variação no português falado e escrito no Brasil. In: Brasil. Secretaria de Educação a Distância. *Português: um nome, muitas línguas: Salto para o futuro: TV escola*. Brasília: MEC/SED.

Legislação

- Brasil (1938). Congresso. Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. *Coleção de leis do Brasil*. Brasília,DF: Câmara dos Deputados. p. 350, vol.4. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2012.
- Brasil (1945). *Decreto-Lei nº 8.460*, de 26 de Dezembro de 1945. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/12/1945 , p. 19208 (Publicação Original). <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil (1976). Ministério da Educação. *Lei Federal nº 9.394/96*. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- Brasil (1985). Congresso. *Decreto nº 91.542*, de 19 de Agosto de 1985. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil (1988). *Constituição Federal*. Da Educação, da Cultura e do Desporto. Art. 208. Brasília/DF: Câmara dos Deputados.
- Brasil (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1999). *Parâmetros em Ação para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília:MEC/SEF.
- Brasil (2000). Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 11*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNA/CEB.
- Brasil (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Brasil (2000). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n. 11/2000*. Dispões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- Brasil (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Coordenação de Educação de EJA (COEJA)*. Brasília: MEC.
- Brasil (2002). Ministério da Educação. *Proposta Curricular – 2º Segmento da EJA*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2002). Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental: 5ª a 8ª série. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Brasília: SEF.

Brasil (2007). Ministério da Educação. *PROEJA*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC... (Moura, Dante Henrique. (Coord.)).

Brasil (2010). Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos*: PNLD 2011: EJA. Brasília: MEC/SECAD.

Brasil (2010). Ministério da Educação. *Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras e coleções didáticas*: PNLD EJA 2011. Brasília: MEC/Fnde/SECAD.

Pernambuco (2012). *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio – Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/.../língua_portuguesa-eja.pdf
Acessado em: 20 fev. 2014.

Recife (2002). Secretaria de Educação. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife*: Construindo Competências. Versão preliminar.

Coleção Didática

Ação Educativa (2010). *Revista Ação Educativa 15 anos*. São Paulo: Ação Educativa.

Educação de jovens e adultos - *EJA: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*: Manual do educador. (2ª ed.). São Paulo: IBEP, 2009b. (Coleção Tempo de Aprender).

Educação de jovens e adultos - *EJA: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*: Livro do aluno. (2ª ed.). São Paulo: IBEP, 2009a. vol.1. (Coleção Tempo de Aprender).

Educação de jovens e adultos - *EJA: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*: Livro do aluno. (2ª ed.). São Paulo: IBEP, 2009b. vol. 2. (Coleção Tempo de Aprender).

Educação de jovens e adultos - *EJA: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*: Livro do aluno. (2ª ed.) São Paulo: IBEP, 2009c. vol. 3. (Coleção Tempo de Aprender).

Educação de jovens e adultos - *EJA: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*: Livro do aluno. (2ª ed.) São Paulo: IBEP, 2009d. vol. 4. (Coleção Tempo de Aprender).

Educação de jovens e adultos – *EJA*: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global/ Ação educativa, 2009a. vol.1. (Coleção Viver, Aprender).

Educação de jovens e adultos – *EJA*: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global/ Ação educativa, 2009b. vol.2. (Coleção Viver, Aprender).

Educação de jovens e adultos – *EJA*: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global/ Ação educativa, 2009c. vol.3. (Coleção Viver, Aprender).

Educação de jovens e adultos – *EJA*: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global/ Ação educativa, 2009d. vol.4. (Coleção Viver, Aprender).

APÊNDICES

APÊNDICE I. GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Dimensões	Objetivos	Questões
O acesso ao Livro didático e o uso.	a) Verificar se professores e alunos possuem e utilizam o Livro didático.	1/2/3/4/5
O Livro didático e o trabalho com a modalidade oral da Língua.	a) Identificar, sob a ótica dos professores, se o Livro didático oferece subsídios para se trabalhar com a modalidade oral; b) Verificar, sob a ótica dos professores, a didática proposta pelo Livro didático para trabalhar com a Língua oral, a competência argumentativa oral, variações linguísticas e a utilização dos recursos verbais e não-verbais da linguagem.	6/7/8 9/10/11/12
A Língua oral como objeto de ensino.	a) Identificar qual a concepção de Língua concebida pelo professor; b) Identificar qual a concepção de Língua oral adotada pelo professor; c) Identificar o nível de importância dada pelo professor para trabalhar com a Língua oral.	13 14 15/16
Prática docente em sala de aula com a Língua oral.	a) Entender como os professores desenvolvem a didática utilizando a Língua oral como objeto de ensino; b) Verificar se os gêneros textuais orais que os professores trabalham são os mesmos propostos nas atividades do Livro didático. c) Identificar qual a proporção de horas-aula são disponibilizadas para trabalhar com a Língua oral.	17/18 19 20

Variação linguística na modalidade oral.	a) Verificar como o professor trabalha com as variações linguísticas na modalidade oral, observando se a ênfase para a língua padrão se dá na escrita e a língua não-padrão para a fala;	21
	b) Verificar se os alunos aderem com espontaneidade a propostas de trabalhos focados na Língua oral;	22
	c) Identificar como os professores trabalham as variedades dialetais e de registros, com ênfase para a pronúncia e regras de polidez;	23
	d) Verificar se o livro didático oferece subsídios para se trabalhar na Língua oral com as variedades linguísticas.	24
Recursos da Comunicação oral.	a) Verificar como os professores trabalham em sala de aula com a Língua oral utilizando os recursos verbais, não-verbais e prosódicos, além dos aspectos suprasegmentados da fala (entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala);	25/26
	b) Verificar se o livro didático oferece subsídios para se trabalhar na Língua oral utilizando os recursos verbais, não-verbais e prosódicos, além dos aspectos suprasegmentados da fala (entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala).	27

A argumentação na modalidade oral.	a) Verificar de que forma os professores desenvolvem a competência argumentativa dos alunos na modalidade oral da Língua;	28
	b) Verificar se o livro didático oferece subsídios para se trabalhar com os recursos argumentativos na Língua oral.	29
Os PCNs, a Proposta Curricular da EJA e o Livro didático.	a) Verificar se os professores utilizam os PCNs e a Proposta Curricular como fontes de consulta para a prática pedagógica e didática em sala de aula;	30
	b) Identificar, sob a ótica do professor, se esses documentos oficiais contribuem com eficiência para a prática do ensino e da aprendizagem na modalidade oral da língua;	31
	c) Verificar, sob a ótica dos professores, se as atividades propostas no Livro didático em relação à modalidade oral da língua está em consonância com as orientações apresentadas nos PCNs e Proposta Curricular da EJA.	32

APÊNDICE II. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Descrição do entrevistado

Área de formação acadêmica: _____

Possui pós-graduação (em qual área): _____

Escola que trabalha: _____

Tempo na função: _____

Tempo na modalidade de EJA: _____

O acesso ao Livro didático e o uso.

1. A escola disponibiliza o manual didático para todos os alunos? Sim ____ Não ____

2. O professor recebe o manual didático do educador? Sim ____ Não ____

Se respondeu não, qual manual utiliza?

3. Você faz uso de outro material didático para trabalhar em sala de aula? Sim ____ Não ____

Se respondeu sim, quais?

Se respondeu não, por quê?

4. Você utiliza com frequência o livro didático em sala de aula? Sim ____ Não ____

5. Na sua opinião, qual a importância do LD para a prática de ensino e aprendizagem em sala de aula?

O Livro didático e o trabalho com a modalidade oral da Língua.

6. Como você avalia a coleção didática adotada pela escola para a prática em sala de aula?

7. O livro didático favorece para trabalhar com a oralidade? Sim ____ Não ____ Em que sentido e proporção?

8. De que maneira o livro didático fornece subsídios didáticos para trabalhar com essa modalidade?

9. De que forma o livro didático propõe o trabalho com a língua oral?

10. O Livro didático apresenta propostas e atividades de como desenvolver a competência argumentativa oral no aluno? Sim ____ Não ____ Como vêm expressas?

11. De que forma o Livro didático disponibiliza propostas e atividades para se trabalhar com os recursos verbais e não-verbais da linguagem?

12. Como são as atividades de variações linguísticas, na modalidade oral, apresentadas no livro didático?

A Língua oral como objeto de ensino.

13. Qual a concepção de língua adotada por você para o ensino de Língua portuguesa?

14. Qual concepção de língua oral é adotada por você para o ensino de Língua portuguesa?

15. Qual a importância do trabalho com a língua oral na sala de aula?

16. Qual o nível de importância que você atribui para se trabalhar com a Língua oral em sala de aula?

Prática docente em sala de aula com a Língua oral.

17. Como você desenvolve sua didática utilizando a Língua oral em sala de aula?

18. Há um planejamento específico para as aulas que englobam a oralidade? Sim ____ Não ____

19. Quais os gêneros textuais, próprios da oralidade, mais trabalhados em sala de aula? São também propostos pelo livro didático?

20. Qual a frequência em que é trabalhada a Língua oral em sala de aula? Há uma equivalência de horas/aula determinada para cada modalidade ou há mais ênfase no ensino da escrita?

Variação linguística na modalidade oral.

21. Como você trabalha com a variação linguística na modalidade oral? Há uma equivalência em relação à norma padrão para a escrita e a não-padrão para a fala?

22. Em que proporção há adesão espontânea dos alunos para o trabalho com a língua oral em relação à Língua escrita?

23. De que forma você trabalha a variedade dialetal e de registro com ênfase para os modos de fala, como as pronúncias do som tanto social quanto regional e aspectos de polidez?

24. O livro didático apresenta-se como suporte substancial para trabalhar com as variações linguísticas na modalidade oral? Sim ____ Não ____ Qual a sua opinião?

Recursos da Comunicação oral.

25. Como você desenvolve sua prática docente com os alunos nas atividades de Língua oral utilizando recursos verbais e não-verbais (postura corporal, gestualidade, expressões faciais) e prosódicos?

26. De que forma é tratada a prática de ensino e aprendizagem com os aspectos suprasegmentados da fala, como a entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala?

27. O livro didático/ manual do educador oferece subsídios e orientações de como tratar esse tema em sala de aula? Sim ____ Não ____ Qual a sua opinião?

A argumentação na modalidade oral.

28. Como você desenvolve a sua didática para trabalhar o desempenho efetivo dos alunos na prática da argumentação na modalidade oral?

29. O livro didático favorece para o professor desenvolver essa prática com eficiência? Sim ____ Não ____ Qual a sua opinião?

Os PCNs, a Proposta Curricular da EJA e o Livro didático.

30. Você utiliza os PCNs e a Proposta Curricular como parâmetros para desenvolver sua prática pedagógica em sala de aula? De que forma você tomou conhecimento desses documentos?

31. Em sua opinião, em que termos os PCNs e a proposta curricular orientam e contribuem para a prática didática com a modalidade oral da língua?

32. Como você avalia as atividades propostas no Livro didático na modalidade oral considerando as orientações dos PCNs e da Proposta curricular da EJA?

APÊNDICE III. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Instituto de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professor(a) lotado(a) na Escola _____, da rede municipal de Recife, atuando na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), segundo segmento, autorizo a pesquisadora Wanda Maria Braga Cardoso coletar dados em sala de aula, através da técnica de pesquisa de observação não-participante e, posteriormente, a utilização dos dados coletados, como objetos de análise, para a pesquisa referente à tese de doutoramento em Educação, da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias – Lisboa/Portugal, com a temática “Livro Didático de Língua Portuguesa da EJA: Atividades na modalidade Oral da Língua”, sob a orientação da Professora Doutora Zélia Granja Porto (UFPE) e co-orientação do Professor Doutor José B. Duarte (ULHT). Informo, também, que as minhas participações na construção dos dados para esta pesquisa não implicarão em quaisquer riscos físicos, danos materiais e/ou morais nem quaisquer constrangimentos psicológicos, intelectuais, sociais ou culturais em nenhuma das fases da pesquisa, até porque minha identidade será preservada, sendo adotado para mim nome fantasia para garantir meu anonimato. Ressalto que minha participação é voluntária. Não será cobrado nada, de nenhuma das partes, assim como, não haverá gastos nem riscos na minha participação neste estudo. Não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Quanto aos benefícios, estou consciente de que a pesquisa, quando de sua conclusão, trará benefícios pedagógicos e científicos para a sociedade, sendo que os benefícios individuais que receberei serão vários, entre eles, a possibilidade de participar da construção científica do conhecimento e aperfeiçoar minha prática didático-pedagógica.

Recife, ____ de _____ de 2014.

Subscrevem este documento:

Professor(a)

Pesquisadora

Testemunha 1

Testemunha 2



Instituto de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professor(a) lotado(a) na Escola _____, da rede estadual de Recife, atuando na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), segundo segmento, autorizo a pesquisadora Wanda Maria Braga Cardoso a utilizar as informações coletadas na entrevista semi-estruturada que concederei, como dados e objetos de análise para a pesquisa referente à tese de doutoramento em Educação, da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias – Lisboa/Portugal, com a temática “Livro Didático de Língua Portuguesa da EJA: Atividades na modalidade Oral da Língua”, sob a orientação da Professora Doutora Zélia Granja Porto (UFPE) e co-orientação do Professor Doutor José B. Duarte (ULHT). Informo, também, que as minhas participações na construção dos dados para esta pesquisa não implicarão em quaisquer riscos físicos, danos materiais e/ou morais nem quaisquer constrangimentos psicológicos, intelectuais, sociais ou culturais em nenhuma das fases da pesquisa, até porque minha identidade será preservada, sendo adotado para mim nome fantasia para garantir meu anonimato. Ressalto que minha participação é voluntária. Não será cobrado nada, de nenhuma das partes, assim como, não haverá gastos nem riscos na minha participação neste estudo. Não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Quanto aos benefícios, estou consciente de que a pesquisa, quando de sua conclusão, trará benefícios pedagógicos e científicos para a sociedade, sendo que os benefícios individuais que receberei serão vários, entre eles, a possibilidade de participar da construção científica do conhecimento e aperfeiçoar minha prática didático-pedagógica.

Recife, ____ de _____ de 2014.

Subscrevem este documento:

Professor(a)

Pesquisadora

Testemunha 1

Testemunha 2