

GÊNEROS ORAIS, LIVRO DIDÁTICO E ENSINO: PERSPECTIVAS DE INTERAÇÃO

TAGLIANI, Dulce (FURG/UCPel)¹

Resumo

Em função da constante necessidade de discussão sobre as práticas de ensino de língua materna, neste trabalho procuramos discutir aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, especificamente as práticas de oralidade, considerando o uso do livro didático como instrumento mediador no sistema de atividades da escola. Este estudo insere-se em um projeto maior de investigação sobre o papel do gênero livro didático no contexto escolar, vinculado ao curso de Doutorado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, RS, e tem como pressupostos teóricos a Teoria da Atividade e a Teoria dos Gêneros Discursivos. Com base em observações das atividades de língua portuguesa desenvolvidas em uma turma de 5ª série de uma escola pública do município de Rio Grande, RS, percebemos que o livro didático desponta como principal mediador no sistema de atividades da sala de aula, principalmente o trabalho de análise linguística. O trabalho com gêneros orais, no entanto, praticamente é nulo. As práticas de produção de textos estão voltadas para a modalidade escrita da língua, apesar de o livro didático apresentar atividades voltadas para os gêneros orais. O que percebemos é a existência de práticas de oralização, isto é, leitura de textos e atividades, sob o rótulo “atividade oral”, em substituição às práticas orais efetivamente. Nesse sentido, não houve nenhuma proposta de trabalho com gêneros orais em sala de aula, durante o período observado, o que deixa inúmeras lacunas se considerarmos a necessidade de levar o aluno a participar de atividades da vida social, principalmente por meio de práticas que envolvam os gêneros orais de diferentes esferas de circulação. São práticas de letramento relevantes para o uso social mais amplo da linguagem e que, conseqüentemente, estariam comprometidas com um projeto educacional que possibilitaria ao aluno a sua “participação plena no mundo letrado”. As observações feitas nos levam a afirmar que, no contexto escolar, é grande a necessidade de implementação de sequências didáticas que se voltem para o trabalho com diferentes gêneros orais, e também escritos, extrapolando os limites da reprodução de aspectos gramaticais.

Introdução

Dizer que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ainda carece de mudanças efetivas não se constitui novidade. Entre os principais aspectos discutidos destacam-se a falta de objetivos claros de ensino, a indefinição da concepção de linguagem e de gramática subjacente às práticas pedagógicas, critérios inconsistentes de avaliação, evasão e repetência escolar e o baixo desempenho dos alunos em habilidades básicas de leitura e produção de textos.

Por outro lado, percebemos, conforme Antunes (2003, p. 39), que as práticas de linguagem em sala de aula estão permeadas por um “conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide”. Por essa razão, pensamos que considerar a língua “enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores” (p. 41), possibilita um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante, no sentido observar e refletir sobre os fatos da língua, que vêm à tona nas práticas discursivas.

Ao considerarmos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que o paradigma curricular deveria estar pautado nos objetivos e finalidades dos níveis e modalidades da Educação Básica, quais sejam: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, percebemos que as críticas e observações feitas procedem, já que, em muitos casos, as estratégias estabelecidas não se voltam para esses propósitos. Por essa razão, as escolas deveriam reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre diferentes processos (cognitivos, linguísticos, afetivos, entre outros), como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários agentes escolares. As diversas experiências de vida desses agentes devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de organização de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (BRASIL, 1998a).

¹ Professora Adjunto do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

O que podemos perceber, na esfera escolar, é que há um visível descompasso entre a realidade e os conhecimentos dos quais os alunos devem se apropriar. A realidade da maioria dos estudantes brasileiros faz despontar necessidades que extrapolam os limites de um ensino taxionômico mantido por alguns programas escolares. O objetivo de tornar o aluno competente discursivamente passa, acima de tudo, pela capacidade da escola em propiciar situações de aprendizagem que possam satisfazer tais necessidades.

Com base em pesquisas anteriores desenvolvidas no contexto escolar, na experiência profissional adquirida na área de estágios supervisionados e em projetos voltados para a observação da prática de sala de aula, percebemos que o ensino de língua portuguesa está, em grande parte, vinculado a uma perspectiva gramatical que não envolve a realidade social do aluno. As práticas voltam-se, predominantemente, para aspectos formais e estruturais, desconsiderando a natureza funcional e interativa da língua (MARCUSCHI, 2003). As atividades de leitura e produção de textos (prioritariamente escritos), quando realizadas, raramente ultrapassam os limites do ler e interpretar superficialmente o texto, ou do produzir um texto com fins avaliativos.

O livro didático (LD), que desponta como um dos principais instrumentos mediadores no sistema de atividades da escola, parece não estar contribuindo efetivamente para a ampliação de habilidades de usos da língua em diferentes práticas sociais. Isso ocorre, principalmente, em função do uso que é feito desse material. Mesmo com um crescimento qualitativo dos livros didáticos de língua portuguesa, avalizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), percebemos algumas lacunas relacionadas aos aspectos basilares do ensino de língua portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística, conforme atestam as avaliações do referido programa.

Nesse sentido, procuramos investigar, ao longo de um semestre letivo, como se desenvolviam as aulas de língua portuguesa de uma turma de 5ª série do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Rio Grande/RS, mediadas pelo LD. Várias sequências de atividades foram observadas, com o objetivo de verificar o papel do livro didático no sistema de atividade da escola e o reflexo dessas ações na formação do aluno. Além disso, procuramos analisar como o LD apresenta os principais aspectos relacionados ao ensino do português e em que medida o uso que o professor faz do LD disponível contribui para que se alcancem os objetivos do ensino de Língua Portuguesa propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste texto, nosso foco está voltado para práticas de letramento envolvendo a oralidade.

2. O livro didático de língua portuguesa no contexto atual: práticas de oralidade

Em função de uma trajetória escolar que pretende levar o aluno a apropriar-se de uma língua escrita normalizada, as práticas de linguagem se voltam para o falar e, principalmente, escrever conforme as regras, o que implica diferentes formas de exercício de poder (LAHIRE, 1993, citado por ROJO e BATISTA, 2003).

Assim, conforme os autores referidos, é perfeitamente justificável as características que os LDs possuem. Rojo (2003) apresenta uma síntese das características dos LDs destinados ao ensino fundamental, momento em que discute estratégias editoriais e didático-pedagógicas adotadas pelo mercado editorial, objetivando atender às exigências do MEC. Entre os aspectos que mais nos chamaram a atenção estão: predomínio de textos que representam a variedade padrão, **língua escrita**; não há diversidade de contextos de origem dos textos e tampouco de variedades linguísticas; as propostas didáticas feitas com base nos textos apresentados concentram-se no ensino de gramática, na maioria das vezes seguindo os modelos da gramática normativa tradicional, sem, praticamente, levar o aluno a uma prática reflexiva; além disso, não são propostas atividades de leitura e produção de textos que possam ser consideradas eficazes; por fim, **a linguagem oral como objeto de ensino passa longe da realidade dos LD (grifos meus)**.

Nesse contexto, Marcuschi (2005) destaca a importância de discussões envolvendo esse tema, em função da pouca atenção dada a essa questão nas instituições escolares. Segundo ele, com relação aos LDs, com poucas exceções, percebe-se que estão focados no trabalho com regras, identificação de informações e produção de textos escritos. Atualmente, em função dos PCNs, os autores de LDs parecem estar mais atentos a essa questão. Conforme o referido autor, o descaso com a oralidade, verificado no escasso espaço destinado à língua falada nos LDs, na década de 90, vem dando lugar a um progressivo aumento de atividades sobre a fala.

Ao analisar o tratamento dispensado à oralidade em LD para o ensino fundamental, Marcuschi (2005, p. 27-30), destaca:

- a) indefinição da terminologia para tratar a oralidade: em muitos casos confunde-se gíria com dialeto e regionalismo; não há distinção entre oral e coloquial; falta uma concepção de língua falada. Poucos casos esclarecem a questão;
- b) dicotomização da produção linguística entre o padrão (escrita) e o não-padrão (fala), o que se reflete numa visão de língua monolítica e uniformizada;
- c) tratamento da língua falada como uma questão lexical restrita a usos gírios, coloquiais e simplificados;
- d) organização de exercícios que se voltam para a re-escrita de expressões descontextualizadas;
- e) ausência de sistematização de observações sobre a língua falada. As observações costumam ser pontualizadas e relacionadas a elementos não centrais;
- f) tratamento do gênero *diálogo* como única fonte para a presença de estratégias de fala;
- g) organização de atividades que privilegiam a oralização da escrita, em detrimento de atividades que propõem a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real;
- h) falta de consciência sobre as relações entre fala e escrita, no sentido de considerá-las como duas modalidades de uso da língua com funções igualmente importantes na sociedade;
- i) introdução de atividades discriminatórias relacionadas a regionalismos (“quem fala *mais correto*”);
- j) ausência de sistematização quanto à variação linguística da fala. Não há exploração consistente sobre as formas de construção de sentido na fala.

Conforme Marcuschi (2005, p. 30), “a análise da interação verbal oral pode ser tida como uma contribuição para a compreensão do que se entende quando se afirma que o homem é um *ser social*”. Percebemos, com base nessa observação, a necessidade de reflexão sobre o trabalho com a língua oral na escola, no sentido de viabilizar ao aluno um envolvimento efetivo com a língua, ferramenta diária de qualquer cidadão, em circunstâncias diversas.

Com relação ao LD utilizado pela área de língua portuguesa da escola em que foram feitas as observações das práticas de linguagem em sala de aula, *Tudo é linguagem* (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2006), apresentamos, de acordo com o Guia do Livro Didático, vinculado ao PNL/D/2008, a síntese da avaliação apresentada. Assim, conforme o guia, temos:

Nesta obra, a coletânea é organizada a partir de gêneros textuais. A leitura e a produção de textos são propostas tendo em vista a contextualização em situações de uso e reflexões que possibilitam um processo gradual de construção do conhecimento. Entre outros pontos fortes, destacam-se o Projeto de Leitura e o bom material ilustrativo. O trabalho com os conhecimentos linguísticos, feito na perspectiva da gramática tradicional, envolve tanto a transmissão de conceitos como a contextualização das atividades em situações específicas de uso. **Os pontos fracos são a pouca atenção dada aos gêneros orais e à variação linguística**, bem como a ausência de orientações quanto à avaliação (BRASIL, 2007c, p. 137) (grifo meu).

Ainda com relação à avaliação dessa coleção, o Guia do LD destaca, com relação às práticas de oralidade, que tais práticas são vistas mais como um meio (conversa em sala) do que como objeto específico de estudo. Ressalta, entretanto, que na seção *Um bom debate*, presente em todas as unidades, verifica-se um tratamento mais específico da oralidade, dirigido, contudo, restritamente ao gênero ‘debate’. O tratamento dado às práticas de produção textual, incluindo-se, aí, as práticas de oralidade, segue uma proposta teórico-metodológica que remete a uma perspectiva socioconstrutivista, o que significa dizer que os aprendizes são levados, num primeiro momento, a refletir sobre alguns fatos, para, posteriormente, inferir o conhecimento em questão (BRASIL, 2007c, p. 139).

3. As práticas de oralidade pela visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Considerando o aporte teórico-político apresentado por referenciais curriculares nacionais, discutiremos, nesta seção, o tratamento dispensado pelos PCNs às práticas de oralidade no sistema de atividades da escola. Assim, conforme orientações advindas dos PCNs, percebemos a necessidade de se desenvolver, na escola, atividades com a modalidade oral, no sentido de

possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o

domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros orais que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 2007b, p. 67).

Para isso, os PCNs propõem atividades envolvendo escuta e produção de textos orais, considerando a diversidade de gêneros textuais, cuja seleção envolve o domínio necessário à efetiva participação social do aluno (discussão de temas polêmicos, debates, exposições em público, representação de textos teatrais, leitura expressiva ou recitação pública de poemas). Nas atividades de escuta, por exemplo, deverão ser destacadas atividades que proporcionem a ampliação do conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais, envolvidos na construção dos sentidos. Com relação às atividades de produção, os referenciais propõem atividades que estariam orientadas para a preparação prévia do texto (organização de suportes) e para seu uso em situações reais de interação.

O documento destaca, ainda, a associação do planejamento prévio da língua oral com a escrita, no sentido de orientar a fala do locutor em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero. São sugeridas, então, a elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição; a preparação de cartazes para assegurar melhor controle da fala; elaboração de roteiros; preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos. A análise da atividade discursiva permite ao professor e ao aluno avaliar as facilidades e dificuldades encontradas no processo, no sentido de instrumentalizar o aluno a melhorar seu desempenho (BRASIL, 2007b, p. 75).

Tal relação é corroborada por Antunes (2003, p. 99), cujos pressupostos concebem a oralidade em estreita relação com a escrita. A referida autora reconhece que cada uma dessas modalidades apresenta suas especificidades, entretanto, considera não existir “diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições” – as duas servem à interação verbal, na “diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica”.

4. O espaço escolar observado: oralidade X oralização

Como referido anteriormente, nossa análise baseia-se em observações de práticas de linguagem numa turma de 5ª série do ensino fundamental. Tais observações foram realizadas em um semestre letivo do ano de 2008, momento em que buscamos verificar o uso do LD nesse contexto.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que o LD é, em tese, um instrumento de mediação no sistema de atividades da escola, no sentido de viabilizar a interação entre os agentes, principalmente entre professor e alunos. Desse modo, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, o LD pode ser visto como um elo na cadeia de práticas discursivas que se estabelecem entre professor e alunos em sala de aula. Por ser um objeto multifacetado, apresenta um conjunto complexo de funções e diferentes modalidades de relação constituídas entre seus leitores potenciais - aluno e professor, pelo menos (BATISTA, 1999).

Para dar força a nossa discussão, trazemos um questionamento apresentado por Schnewly (2004) e que consideramos fundamental para a discussão que se inicia. Tal questionamento faz referência a como o instrumento, no caso o livro didático, pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais, que envolvem o domínio da língua e sua íntima relação com as possibilidades de participação social, ou seja, os diferentes graus de letramento que o indivíduo pode atingir. A escola, por sua vez, tem grande responsabilidade nesse processo, já que se constitui em espaço concreto em que tais interações podem se efetivar.

Com relação ao uso do LD em questão, observamos várias sequências de atividades mediadas por esse instrumento. Discutiremos, apenas, as que envolvem práticas de oralidade, nosso principal objetivo neste momento. Apresentamos, a seguir, a descrição dessas atividades.

- Sequência de atividades 1: esta proposta voltou-se para o texto do gênero piada. A professora segue as orientações do LD e sugere as atividades propostas dentro da unidade 1, relacionadas ao tópico atividade oral.

A atividade:

Em duplas. Os componentes das duplas deverão ensaiar para contar a piada, cada um representando um papel, o do marido ou o da mulher. As duplas que quiserem poderão se apresentar para a classe. Avaliem qual das formas de contar tornou o texto mais engraçado.

Observem que há várias formas de contar a mesma piada (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, p. 38).

A piada:

“Um homem comprou um papagaio e mandou a loja entregar em casa. O papagaio falava sete línguas e tinha custado uma fortuna. Quando chegou em casa do trabalho, o homem procurou o papagaio e não achou.

- Cadê o papagaio que eu comprei? – perguntou ele à mulher.

- Papagaio? Ih, eu pensei que era uma galinha e assei pro jantar.

-Meu Deus! Meu papagaio assado! Esse papagaio falava sete línguas!

- E por que ele não falou nada quando eu botei ele no forno?” (Casseta & Planeta. As piadinhas do Cassetinha. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. In: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006).

A professora, então, pede que as duplas se manifestem e apresentem a piada, sem a utilização do livro. Alguns alunos se dispuseram e contaram a piada tal e qual estava no livro. Um aluno apresentou sozinho, fazendo os dois papéis. A apresentação foi muito aplaudida já que a representação foi perfeita, em termos de vozes masculina e feminina.

Dando continuidade ao trabalho, a professora indicou a atividade chamada “Desafio”, assim apresentada pelo LD:

Imagine que algumas pessoas estivessem presenciado a cena da piada e que tivessem reações diferentes diante do que aconteceu. As frases seguintes deverão ser lidas em voz alta, com entonação diferente, de acordo com a expressividade indicada nos parênteses:

- a) Ela assou o papagaio! (sentido nojo)
- b) Ela assou o papagaio! (com fome e vontade de comer o papagaio)
- c) Ela assou o papagaio! (com indignação e raiva)
- d) Ela assou o papagaio! (com pena do que aconteceu)

Treine as frases antes da leitura em voz alta. Alguns alunos fazem uma apresentação para os demais. A classe verifica como cada um dá conta desse desafio (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, p. 38).

Após a leitura do enunciado da questão pela professora, os alunos leem as frases propostas, seguindo a indicação do sentido desejado que estivesse nos parênteses ao lado de cada frase. A atividade também causou muito riso em função da forma como alguns apresentaram.

Considerando a descrição apresentada, cabe destacar que estamos considerando a atividade proposta como produção de texto na modalidade oral, não só por estar inserida na seção “Atividade oral” do LD, mas por possibilitar ao aluno, mesmo superficialmente, a possibilidade de interação por meio da fala. A atividade propunha a representação de um texto do gênero piada, transcrito no livro. Não há consideração das variáveis que envolvem a produção de um gênero discursivo, mas foi uma tentativa de possibilitar ao aluno uma interação, em sala de aula, via modalidade oral da língua, além daquelas interações rotineiras de um contexto escolar (responder à chamada e aos questionamentos do professor, fazer perguntas para tirar dúvidas, conversar com o colega do lado, entre outras práticas bastante comuns).

- Sequência de atividades 2: o foco desta atividade estava voltado para a atividade 1 do livro didático, dentro da unidade 1, tópico atividade oral e escrita:

Você vê um amigo que está do outro lado da rua. Ele vem trazendo o cachorro da vizinha que estava desaparecido há vários dias. Há mais pessoas vendo ou participando da cena e cada uma faz o mesmo comentário de modo diferente. Observe:

- I. – O cachorro foi encontrado?
- II. – O cachorro!!! Foi encontrado!!!
- III. – O cachorro? Foi encontrado!
- IV. – O cachorro ... foi encontrado...

Identifique qual desses comentários teria sido feito pelos seguintes participantes da cena (releia as frases em voz alta):

- a. O menino que encontrou o cachorro.
- b. A vizinha que não esperava a surpresa.
- c. O vizinho que detestava o cachorro barulhento.

As crianças, filhos da vizinha, que amavam o cachorro (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, p. 39).

A professora solicitou aos alunos que improvisassem a fala de cada um dos personagens sugeridos e fizessem a apresentação oral. Também foi uma atividade que proporcionou momentos de descontração, em função da representação de alguns dos alunos. No momento seguinte, a professora indica outras atividades a serem desenvolvidas: unidade 4, atividades 1 e 2, pertencentes ao tópico atividade oral. O enunciado é lido e os alunos vão respondendo, com complementação das respostas pela professora.

Atividade oral

1. Leia o trecho que dá continuidade à sequência 1: “O primeiro filho montou na garupa lisa, entre as asas brancas. O segundo filho firmou-se nas costas ásperas do hipocampo. A cada um, seu reino. Mas...”

Se fosse você o autor, como continuaria essa história? Imagine o que poderia ter acontecido. Observe que a continuação da história deve começar com *Mas*.

Atenção: ao começar a frase com *Mas*, o que podemos esperar na continuação dela: a confirmação de que tudo ficou bem, ou o aparecimento de uma complicação na história?

2. Depois de criar uma continuação para a primeira sequência do conto lido, apresente-a para seus colegas. Ouça também as versões criadas por eles.

Leia agora a continuação da história escrita por Marina Colassanti (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, p. 103-104).

Verificamos, pela descrição da sequência de atividades 2, que o LD apresenta sob o rótulo “Atividade oral”, muitos exercícios de leitura, o que não configura, necessariamente, produção de texto oral. É mais uma atividade de oralização, conforme Marcuschi (2005), do que propriamente oralidade, visto que não há consideração das variáveis que envolvem a produção de qualquer gênero, seja ele oral ou escrito. Como mostra a descrição, apesar de solicitar ao aluno a produção da continuidade de uma história iniciada na primeira parte do texto lido, o foco centra-se em um aspecto gramatical. Toda a orientação dada ao aluno parece estar voltada para o conectivo “Mas...”, que inicia a sequência seguinte do texto. Há, inclusive, um direcionamento para a produção que deve ser feita: “ao começar a frase com *Mas*, o que podemos esperar na continuação dela: a confirmação de que tudo ficou bem, ou o aparecimento de uma complicação na história?”. A condução dessa atividade, apesar de indicar duas alternativas para a produção, deixa implícita a ideia de que o conectivo *mas* deve introduzir uma complicação, uma contrariedade em relação ao período anterior. Nesse sentido, deixa transparecer o caráter normativo assumido no trabalho com os conteúdos gramaticais (a esse conectivo é atribuído, tradicionalmente, a significação de oposição, de contraste entre os elementos combinados). Após a produção, os fragmentos produzidos foram apresentados oralmente pelos alunos (por meio de leitura). Na verdade, não houve produção de texto oral, já que a sequência da história foi feita na modalidade escrita e depois lida pelos alunos. A intervenção do professor, na sequência apresentada pelo LD, poderia ter sido fundamental na ampliação da proposta, no sentido de, efetivamente, contemplar a produção oral e todas as suas implicações.

Apesar do esforço, a oralidade foi considerada um meio, como nas situações exemplificadas, cujo foco estava na entonação, na leitura, e não um objeto específico de estudo. Tais atitudes esvaziam as práticas com a oralidade, visto que se constituem de propostas genéricas de discussões coletivas e/ou trocas de opiniões. São práticas nada produtoras, no sentido de não focalizar as diferentes formas de dizer, determinadas por diferentes situações comunicativas. Os próprios PCNs alertam para o fato de se trabalhar, em sala de aula, com os gêneros orais públicos, o que possibilitaria ao aluno o desenvolvimento considerável de suas capacidades comunicativas, já que nessas interações estariam envolvidos: o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos e o gênero discursivo (BRASIL, 2008b).

Ao considerarmos o caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros e registros textuais, o professor de português poderia intervir, conforme Antunes (2003, p. 100-105), para que este trabalho fosse orientado, por exemplo: para a *coerência global*, no sentido de levar o aluno a perceber que o tema confere ao texto a unidade requerida pela sua coerência, assim como a finalidade pretendida para a interação; para a *articulação entre os diversos tópicos e subtópicos da interação*, no sentido de fortalecer a ideia de que a oralidade está sujeita aos princípios da textualidade, assim como a escrita (elementos reiterativos ou elementos conectores); para as suas *especificidades*, destacando que, se considerados os mesmos níveis de registro, fala e escrita guardam similaridades e apresentam diferenças; para a *variedade de tipos e gêneros de discursos orais*, em função dos contextos mais ou menos formais em que se realizam, para que os alunos saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos

comunicativos (conversa coloquial, aviso, convite, debate, recado, defesa de argumentos, crítica, entre outros gêneros); para *facilitar o convívio social*, no sentido de contemplar a função de expressões verbais indicadoras de atitudes ou posturas de polidez e de boa convivência, considerando sempre os interlocutores e seus papéis na interação (“Você está de carro?” pode querer significar um pedido de carona, por exemplo); para o *reconhecimento do papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais* na construção do sentido do texto; para a *inclusão de momentos de apreciação das realizações estéticas* próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas; para *desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito* os mais diferentes tipos de interlocutores, entre outros aspectos.

Como podemos perceber, as aulas de português, consideradas desse ponto de vista, implicam saberes que extrapolam os limites de um planejamento pautado em nomenclaturas e classificações como objeto de ensino.

Considerações finais

Ao pensarmos nas práticas de linguagem em sala de aula, parece-nos fundamental “reconstituir o foco daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua” (ANTUNES, 2003, p. 108). Ao considerarmos que o ensino de língua portuguesa deve estar voltado para a função social da língua, a formação discursiva dos alunos ganha destaque, em função das diversas práticas sociais em que eles poderão e/ou deverão interagir.

Em função do uso que o professor faz do LD em sala de aula, percebemos, no caso analisado, que os objetivos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa podem ser alcançados se houver uma reflexão, por parte do professor, sobre suas práticas metodológicas, além da consideração do conhecimento teórico do professor e aquele subjacente ao LD, e suas implicações no estabelecimento de um diálogo entre os agentes e o instrumento mediador. Nesse sentido, atividades didáticas que contemplem as necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos revestem-se de maior importância, já que práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem permitem um uso diferenciado de instrumentos disponíveis em sala de aula, no sentido de favorecer o “desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998b, p. 34).

Por essa razão, as atividades em torno da oralidade poderiam privilegiar os usos mais formais do discurso oral, próprios da esfera pública, o que implicaria a observação de “certas convenções sociais que interferem na organização do dizer e na forma de como dizer” (ANTUNES, 2003, p. 113).

Críticas ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa são uma constante em nosso meio. Há, evidentemente, muitas lacunas a serem preenchidas, principalmente se atentarmos para resultados de avaliações oficiais divulgadas pelo MEC e para resultados de pesquisas envolvendo o sistema de atividades da escola, mais especificamente, o espaço da sala de aula. As críticas mais comuns estão focadas em aspectos básicos da formação do cidadão, como ler de forma efetiva e organizar minimamente um texto, seja ele oral ou escrito. Apesar disso, temos percebido um significativo progresso em termos metodológicos e teóricos, principalmente com relação ao LD de Língua Portuguesa, o que pode ser considerado uma resposta aos anseios tanto de professores da educação básica quanto de pesquisadores da área. O reconhecimento de tais resultados pode possibilitar uma prática reflexiva que, seguramente, resultará em ações de melhor qualidade. Não podemos deixar de mencionar que, neste contexto amplamente criticado, a responsabilidade dos gestores em possibilitar uma formação inicial e continuada de qualidade aos professores se apresenta como um fator fundamental no processo de ensino e aprendizagem, já que tal formação estaria refletida em um ensino de melhor qualidade.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BATISTA, A. A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 529-575.

BORGATTO, A. B.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 4/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2007c.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. & BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-61.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

ROJO, R.; BATISTA, A. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas; SP: Mercado das Letras, 2004, p. 21- 39.