

UM ESTUDO SOBRE A ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gil Negreiros¹

Luane Vitorino Guerra²

RESUMO: O presente artigo situa-se em uma concepção interacionista de linguagem e tem como objetivo analisar o tratamento da oralidade em um livro didático de Língua Portuguesa, destinado a alunos do Ensino Médio. Especificamente, buscamos examinar uma seção que trata do gênero debate regrado. Nosso embasamento teórico fundamenta-se nas teorias da Linguística Textual, a partir de Koch (1993), Marcuschi (2000) e Travaglia *et alii* (2017), bem como nas teorias de ensino-aprendizagem da argumentação, representadas por Crescitelli e Reis (2011), Antunes (2002) e Dolz e Schneuwly (2004). Nossa metodologia é qualitativa, ao passo que propomos uma análise reflexiva do capítulo referente ao gênero debate regrado, para, assim, pontuarmos algumas questões no que se refere ao ensino e à aprendizagem do gênero. Nosso resultado sinaliza que o livro em questão está, razoavelmente, de acordo com as propostas dos documentos oficiais, tendo em vista a base teórica que sustenta o trabalho com a oralidade e a qualificação crítico-reflexiva das atividades propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros orais públicos; Livro didático; Debate regrado; Ensino de Língua Portuguesa; Interação.

ABSTRACT: The present paper is situated in an interactionist conception of language and aims to analyze the treatment of orality in a Portuguese Language textbook, intended for high school students. Specifically, we sought to examine a session that deals with the genre regulated debate. Our theoretical background is reasoned on the theories of textual linguistics by Koch (1993), Marcuschi (2000), Travaglia *et alii* (2017), as well as in the teaching-learning theory of argumentation, represented by Crescitelli and Reis (2011), Antunes (2002) and Dolz and Schneuwly (2004). Our methodology is qualitative, whilst we propose a reflexive analysis of the chapter referring to the genre regulated debate, in order to point out some issues related to the teaching-learning of the genre. Our result indicates that the book in question is, reasonably, according to the proposals of the official documents, in terms of a theoretical basis that supports the work with orality and the critical-reflexive qualification of the proposed activities.

KEYWORDS: Public oral genres; Textbook; Regulated debate; Portuguese language teaching; Interaction.

Considerações iniciais

No contexto educacional brasileiro, o ensino da oralidade traduz-se, hoje, em obrigação e dúvida. Obrigação, pois há ao menos duas décadas discute-se a importância de se ensinar a oralidade, tendo em vista a importância que o domínio da palavra oral pública tem

¹ Doutor em Língua Portuguesa (PUC-SP) e professor da Universidade Federal de Santa Maria (DLV / PPGL – UFSM). E-mail: gil.negreiros@ufsm.br.

² Licenciada em Letras e mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM (PPGL-UFSM). E-mail: luane.ufsm@gmail.com.

no exercício da cidadania. Dúvida, pois mesmo que haja consciência da obrigação de se ensinar, são inseguras e tênues as propostas metodológicas de trabalho, ainda mais se comparadas às propostas relacionadas à escrita.

Nesse sentido, consideramos o livro didático fundamental na implantação de atividades que valorizem o trabalho com a oralidade, tendo em vista as condições educacionais brasileiras³, marcadas, sobretudo, pelo excesso de carga horária atribuída aos docentes, pela formação docente muitas vezes deficitária⁴, pela falta de materiais didáticos adequados, dentre outros problemas.

A partir desse quadro, objetivamos analisar, neste texto, como o tema da oralidade é trabalhado em uma coleção didática, a partir de dois critérios: a base teórica que sustenta o trabalho com a oralidade e a qualificação crítico-reflexiva das atividades sobre o tema.

Adotamos dois pressupostos teóricos gerais. O primeiro refere-se à linguística textual, baseado em Koch (1993), Marcuschi (2000) e Travaglia *et alii* (2017). O segundo é fundamentado nos gêneros orais, enquanto objeto de ensino-aprendizagem, ancorado em autores como Crescitelli e Reis (2011), Antunes (2002) e Dolz e Schneuwly (2004).

A metodologia empregada no material é a qualitativa, de caráter indutivo. Escolhemos um capítulo da obra que trabalha a oralidade, especificamente com o debate do tipo regrado. Sobre esse *corpus*, propomos uma análise, pontuando algumas questões que consideramos relevantes no que se refere ao ensino e aprendizagem do gênero.

Organizamos este estudo da seguinte forma: no primeiro momento, discutimos a relevância do trabalho com a oralidade na escola. Na sequência, analisamos o capítulo do livro que propõe o trabalho com o gênero debate regrado e pontuamos algumas considerações a respeito de tal proposta.

O domínio essencial da oralidade

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998) já sinalizavam, na época de sua publicação, a importância de se trabalhar os diversos usos linguísticos, evitando um estudo apenas e essencialmente gramatical, o ensino da oralidade ganhou relevância a partir da noção de adequação à situação linguística:

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que 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

³ Nos limites deste artigo, não cabe discutir tais condições.

⁴ Sobre a questão da formação docente, consultar Negreiros e Vilas Boas (2017).

o que falar e como fazê-lo considerando a quem e por que se diz determinada coisa (BRASIL, 1998, p. 16).

O documento, cabe aqui lembrar, não se refere a um ensino de oralidade com o intuito de ensinar o aluno a falar, (prática essa que ele já domina), mas com a intenção de promover a reflexão sobre as questões que envolvem o uso social da linguagem, por meio de gêneros orais:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 68).

Antes do documento de 1998, o tema já era recorrente no âmbito acadêmico brasileiro. Como exemplo disso, podemos citar Koch (1993) que, em texto publicado há 25 anos, já mencionava a necessidade de não levar ao aluno apenas o conhecimento da gramática, mas, sobretudo, desenvolver nos estudantes a capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre os vários usos linguísticos no mundo que nos cerca e, em especial, sobre a utilização da língua (incluindo nessa utilização a oralidade) como instrumento de interação social.

O que não significa dizer, obviamente, que a oralidade seja mais importante do que a escrita⁵, mas que deve ser considerada como uma modalidade ampla e complexa, tão importante como as práticas escritas, a partir das diferenças e das relações nos usos linguísticos. Partimos, pois, do pressuposto de que tanto o domínio oral quanto o escrito são essenciais na formação cidadã:

Postular algum tipo de supremacia ou de superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. **[Cronologicamente], a fala tem grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do 'prestígio social', a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala.** Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos e sim de postura ideológica (MARCUSCHI, 2000, p. 35-36, grifos nossos).

Desse modo, na tentativa de redefinir a valorização da oralidade em sala de aula, há inúmeras possibilidades de trabalho: pode-se destacar questões ditas "mais tradicionais", que envolvam aspectos de "boa oratória" e de "oralização da escrita", como leituras de textos ou

⁵ Já foi amplamente discutida a questão do desprestígio da oralidade em relação à escrita por parte do ensino, como Antunes (2002) e Marcuschi (2000). Mesmo não sendo nosso objetivo neste artigo, cabe deixar claro, em nota, que acreditamos que tal comportamento ainda está em voga.

declamações de poemas; pode-se buscar o estudo, a partir de um olhar sociolinguístico, das variantes diatópicas, diafásicas ou diastráticas, tanto nas questões fonéticas, lexicais ou sintáticas; pode-se estudar as questões interacionais e discursivas dos gêneros orais, a partir de um viés de princípios da Linguística de Texto, da Análise da Conversação e da Teoria dos Gêneros Textuais.

Sobre essa última possibilidade, poderíamos elencar aqui, por exemplo, alguns gêneros que são essenciais para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos: o debate regrado, a exposição oral, o seminário, o aviso, as inúmeras modalidades de entrevista, dentre outros. Estimular o aluno a atuar em diferentes atividades comunicativas, por meio dos gêneros adequados, refletirá na formação de sujeitos críticos e mais desenvolvidos para a vida social cidadã do aluno.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), toda manifestação de linguagem parte de algum gênero e constitui-se um objeto de ensino-aprendizagem:

Nesse lugar [espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem], produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário da aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um **megainstrumento** que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 64-65, grifos do autor).

Assim, por meio das representações do gênero e pelo seu caráter integrador, as práticas de linguagem materializam-se nas atividades de produção oral e escrita, tornando-se, então, em uma ferramenta didática.

Com a intenção de desenvolver melhor essas questões relativas aos gêneros e à aprendizagem, Travaglia *et alii* (2017), na esteira de Fairclough (2003), diferencia gênero de atividade:

a atividade social é o que alguém está fazendo, para atingir determinado objetivo, enquanto gênero é um instrumento linguístico-discursivo devidamente estruturado, criado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar a atividade em que o gênero tem um papel essencial (TRAVAGLIA *et alii*, 2017, p. 17).

A atividade é, desse modo, considerada uma ação social, com finalidade específica, enquanto o gênero é um instrumento linguístico-discursivo que auxilia na realização da atividade. Considerando que os gêneros podem variar de acordo com o tempo e com o meio

social em que o sujeito está inserido, as atividades serão diferentes de acordo com cada objetivo e gênero em questão.

Ainda no que se refere ao gênero, o autor define o que compreende por gênero oral, entendendo que

(...) é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana independente de ter ou não uma versão escrita. (TRAVAGLIA, 2017, p. 17)

Interessa-nos, para fins dessa discussão, enfatizar a relevância do trabalho com os gêneros orais utilizados em situações mais formais e específicas do cotidiano social, como os diversos tipos de debate, a prova oral, a defesa de um trabalho científico-acadêmico, a apresentação em público de um relatório de estágio ou de trabalho, a entrevista de emprego, dentre outros facilmente encontrados no cotidiano hodierno.

Trabalhar com gêneros orais, dessa maneira, pode ser uma forma eficaz de se buscar a desmarginalização social, tendo em vista as questões que envolvem emprego e qualificação de trabalhadores. Além disso, as práticas orais também podem levar “as pessoas a serem mais solidárias, tolerantes, sem, no entanto, perder a capacidade crítica e de indignação com relação às injustiças sociais.” (BENTES, 2011, p. 46-47). Sem a escola e um trabalho qualificado dos professores, pensamos ser muito difícil uma melhoria no ensino da oralidade. São os professores que, de fato, podem realmente contribuir diretamente para a formação linguística de muitos alunos (advindos de situações sociais muito precárias, como sabemos).

Corpus e metodologia

O *corpus* escolhido para o trabalho neste artigo é o capítulo 30, de Sette, Travalha e Barros (2013)⁶. O livro é dividido em três seções: “Literatura” (contendo os períodos literários), “Gramática e estudos do texto” (que se refere aos aspectos gramaticais da língua) e “Produção de textos orais e escritos” (que apresenta gêneros, tanto da modalidade escrita, quanto da oral).

Essa última seção é dividida em oito capítulos, quatro deles sobre gêneros orais: debate de opinião, debate deliberativo, seminário e exposição oral. O capítulo escolhido é o

⁶ SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. Português: linguagens em conexão. v. 4. Editora Leya, SP. 2013. p. 348- 351.

primeiro dessa seção e tem como tema o gênero debate de opinião (também denominado de "debate regrado").

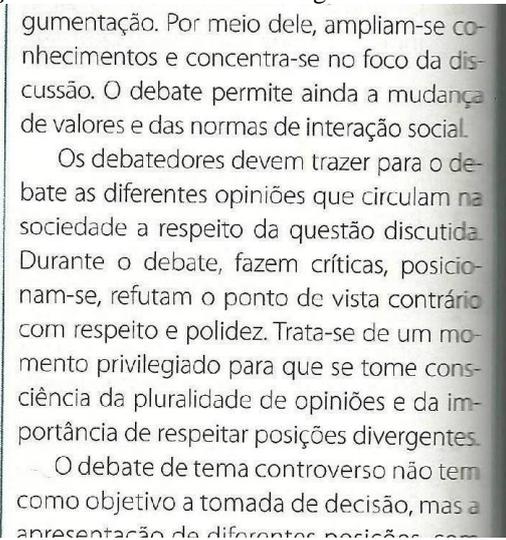
Para a reflexão aqui proposta, adotamos a perspectiva qualitativa, de caráter indutivo, na abordagem do *corpus*. Na análise do capítulo sobre debate regrado, buscamos observar atentamente as configurações teóricas que fundamentam tal parte. Tentamos interpretar os conceitos apresentados, bem como os encaminhamento das atividades propostas.

Algumas considerações sobre o *corpus*

O capítulo 30, intitulado “Debate de opinião: produção de texto oral”, apresenta como objetivo auxiliar professor e aluno a dinamizarem um debate em sala de aula.

De início, o capítulo apresenta o conceito de debate regrado:

Figura 1: Conceito de debate regrado



gumentação. Por meio dele, ampliam-se conhecimentos e concentra-se no foco da discussão. O debate permite ainda a mudança de valores e das normas de interação social.

Os debatedores devem trazer para o debate as diferentes opiniões que circulam na sociedade a respeito da questão discutida. Durante o debate, fazem críticas, posicionam-se, refutam o ponto de vista contrário com respeito e polidez. Trata-se de um momento privilegiado para que se tome consciência da pluralidade de opiniões e da importância de respeitar posições divergentes.

O debate de tema controverso não tem como objetivo a tomada de decisão, mas a apresentação de diferentes posições.

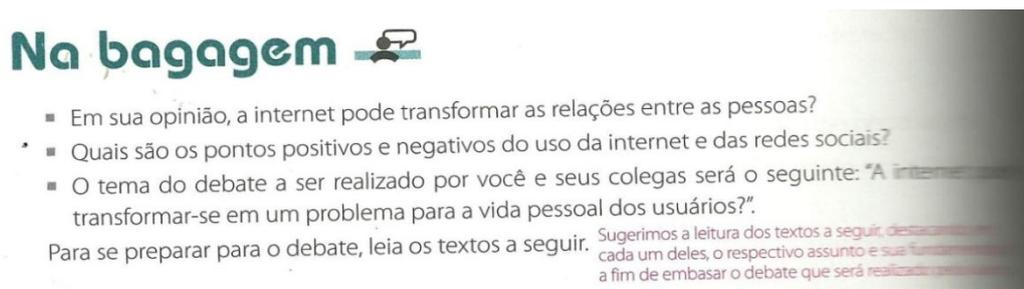
Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 348.

Nesse primeiro fragmento, que explica ao aluno o que é o debate regrado, destaca-se a atividade de “apresentação de diferentes posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro ou a própria”. Tal ação de "apresentar a posição" tem como função a “tomada de decisão” [com relação a algum tema controverso]. Assim, o texto é claro no que tange à atividade e ao gênero, ao deixar claro para o aluno que há um gênero adequado – ou, nos dizeres de Fairclough (2003), uma "ferramenta" correta – para a atividade “apresentar posição / opinião”. Tal ferramenta se caracteriza por determinados usos linguísticos que representam “respeito” e “polidez”, elementos fundamentais no que se refere ao “estilo

linguístico” que, juntos com a questão do conteúdo a ser debatido, a estrutura composicional e obviamente a consciência do(s) falante(s) para com o propósito do gênero (a função sociocomunicativa), caracterizam o gênero em xeque.

Na sequência, o capítulo apresenta algumas questões sobre a Internet, que será tema para uma proposta de debate:

Figura 2: Questões sobre a internet



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 348.

A expressão “Na bagagem” é sugestiva e tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto, de modo que possam tecer comentários opinativos sobre a temática proposta, levando-os a preparar o debate. Consideramos que esse primeiro encaminhamento para o debate é positivo, tendo em vista que pode estimular o aluno a refletir sobre o tema proposto e suas variáveis. Além disso, trata-se de um tema atual, que envolve possíveis conhecimentos dos alunos (Internet e redes sociais), o que pode ser um facilitador para o desenvolvimento da atividade.

Para auxiliar o estudante na organização de sua pauta para a atividade oral proposta, a obra também traz dois textos de apoio sobre a temática, conforme podemos observar:

Figura 3: Texto 1

Sim, é preciso ter muita cautela

Cinthyia Oliveira

Segundo o consultor empresarial e professor do Centro Universitário Newton Paiva, Cristiano Lopes, famosos precisam ser assessorados por especialistas em comunicação até mesmo quando utilizam a internet. “As mídias sociais configuram-se como importante instrumento de divulgação, especialmente dos famosos. Acredito que a assessoria de imprensa de um famoso deve criar a forma estratégica de utilização das redes sociais e definir a quantidade e forma de postagem, privilegiando a

oportunidade de contato direto e imediato com os fãs.” Segundo ele, um simples erro de ortografia pode significar perda de credibilidade junto aos seguidores. Perda de credibilidade não é um problema para Sasha Meneghel se preocupar por agora, mas, há dois anos, a filha de Xuxa sofreu com as agressões verbais que recebeu quando, ainda uma criança, postou que iria gravar uma “sena”. [...]

(OLIVEIRA, Cinthyia. Sem papas na língua. Belo Horizonte, Hoje em Dia, 29 maio 2011. Caderno Mosaico. p. 1.)

Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 348.

Figura 4: Texto 2

Redes sociais: virtudes e efeitos colaterais na nova comunicação digital

Filipe Menezes

“Você vai até o conteúdo e interage com ele de todas as maneiras [...]. Isso é uma mudança radical comparando com o ontem.” “Vivemos num país de pessoas criativas em relação à tecnologia.” Estas não foram as falas com que Tas começou sua palestra, mas certamente são as que traduzem tudo o que o jornalista falou na noite do evento. Segundo ele, as mídias digitais, hoje, oferecem características essenciais, como interatividade, velocidade, quantidade e mobilidade, que fazem da web uma rede de pessoas muito mais que uma rede de computadores. “A comunicação hoje é em tempo real até pra quem não tem acesso à web”, disse Tas.

Estabelecendo uma interação muito agradável com a plateia e contando com a colaboração desta durante as explicações, Tas falou ainda das virtudes dessa nova era digital: colaboração, transparência, saber ouvir e o presente. “Tem muita gente que acha que as ferramentas da era digital são feitas somente para falar.” A colaboração e a transparência juntas, a partir do jornalista, fazem das mídias sociais armas favoráveis para quem quer ouvir críticas, entender o público dos seus produtos e crescer. Um exemplo disso é o Twitter. Segundo o palestrante, nesta ferramenta “a imaginação é o limite” e “o presente é o único lugar em que podemos fazer a vida”.

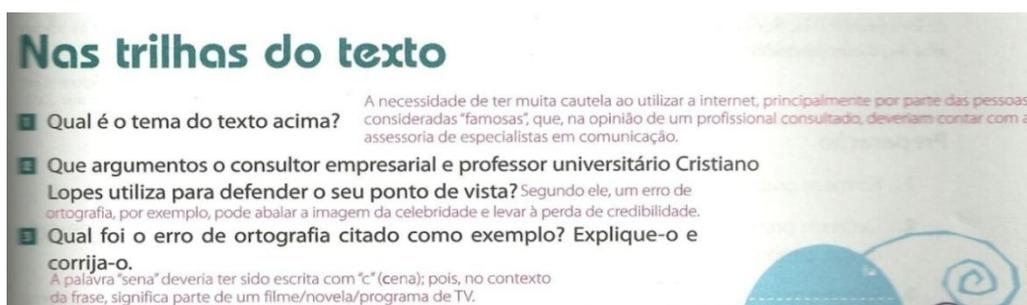
(MENEZEZ, Filipe. Diálogos universitários. Palestra do jornalista Marcelo Tas, âncora do programa CQC, no programa Diálogos Universitários, na UFBA, em 2/6/2010 (adaptado). Disponível em: <<http://produtorajunior.com/home/?p=228>>. Acesso em: 15 ago. 2012.)

Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 348.

Nos dois textos de apoio, há ênfase para os pontos desfavoráveis (e intensa exposição e os cuidados que se deve ter) e favoráveis (referentes à interação humana e à criatividade) em relação ao uso das redes sociais. São textos curtos e simples, que contribuem para a reflexão sobre o tema e, conseqüentemente, para as tomadas de posição, algo que é fundamental para a atividade linguístico-didática.

Após a exposição dos dois textos, há questões de interpretação, com ênfase na compreensão do texto escrito.

Figura 5: Questões de interpretação



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 349.

Nesse excerto, destacamos as duas últimas perguntas. A primeira delas refere-se aos argumentos que o autor do texto utiliza. Tendo em vista que não há, no *corpus*, nenhuma explanação sobre tipos de argumentos, compreendemos que a pergunta está, no mínimo, mal encaminhada. Poderia haver um tópico explicativo sobre isso ou a sugestão para que o professor encaminhe ou revise (no caso de o conteúdo já ter sido trabalhado anteriormente), para que facilite a resposta do discente.

A segunda refere-se a um erro ortográfico. A questão propõe que o aluno identifique e corrija o erro de ortografia do texto: sugere-se ao aluno que perceba a inadequação, corrigindo-a. Contudo, perde-se a chance, em nossa opinião, de discutir o problema normativo a partir da questão do gênero, por meio de questões do tipo: por que devemos, em textos orais públicos, cuidar dos aspectos formais de um texto?

Já as perguntas referentes ao segundo texto versam sobre a posição do autor em relação ao assunto e sobre a opinião do aluno. Nesse caso, o foco das perguntas é auxiliar na compreensão temática do texto.

Figura 6: Perguntas sobre o segundo texto



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 350.

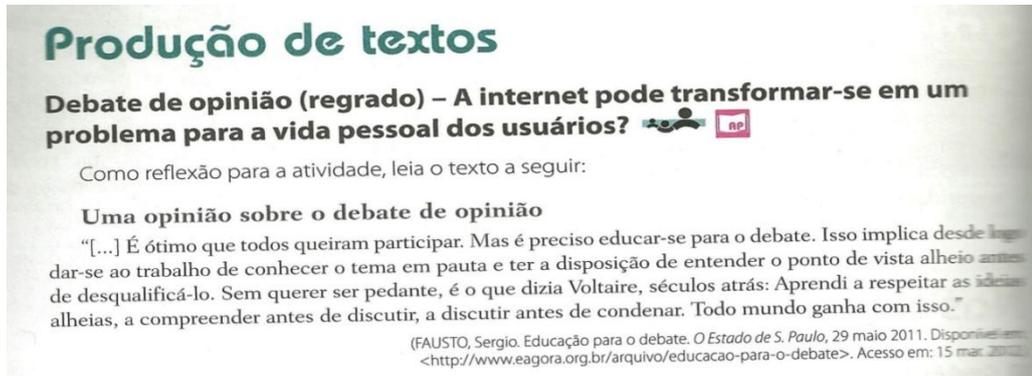
Em relação a esse primeiro momento do capítulo, evidenciamos o desenvolvimento da leitura e da preparação temática, pois, com exceção do conceito inicial, que julgamos estar bem apresentado, de forma explícita e objetiva, nada mais se refere ao gênero.

Destacamos, também, que o exemplar em análise é a obra indicada ao professor, por isso as sugestões de respostas. Tal fato também nos incita a uma reflexão, pois a resposta do

aluno pode não ser a sugerida pelo livro, sendo necessária, assim, a sensibilidade do professor, de modo que o livro seja um apoio às aulas de Língua Portuguesa e não um material soberano às manifestações dos alunos.

Em um segundo momento, intitulado “Produção de textos”, há a proposta para a efetiva organização para o debate:

Figura 7: Produção de textos

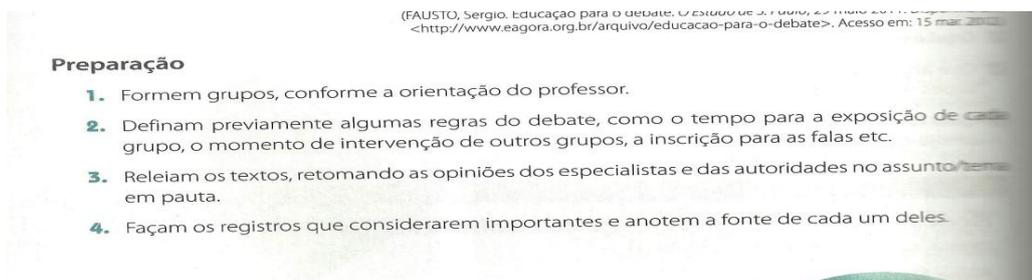


Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 350.

Destaca-se que o primeiro passo para o desenvolvimento do debate, de acordo com o *corpus*, é o esclarecimento sobre as opiniões. O trecho reforça a importância do conhecimento prévio sobre o assunto a ser debatido, bem como o respeito aos diferentes pontos de vista, para, assim, ter-se sucesso no debate. A apresentação desses pormenores é, portanto, de suma importância, tendo em vista que o objetivo do debate, antes de alterar ou de manter a sua opinião, é interagir respeitosamente com o outro, refletindo sobre o tema em xeque.

Após a apresentação da questão que norteará a discussão e da reflexão sobre “como agir no gênero”, o texto traz quatro passos para o desenvolvimento do trabalho, sendo eles: preparação, discussão em grupo, socialização e avaliação.

Figura 8: Passos para o desenvolvimento do trabalho



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 350.

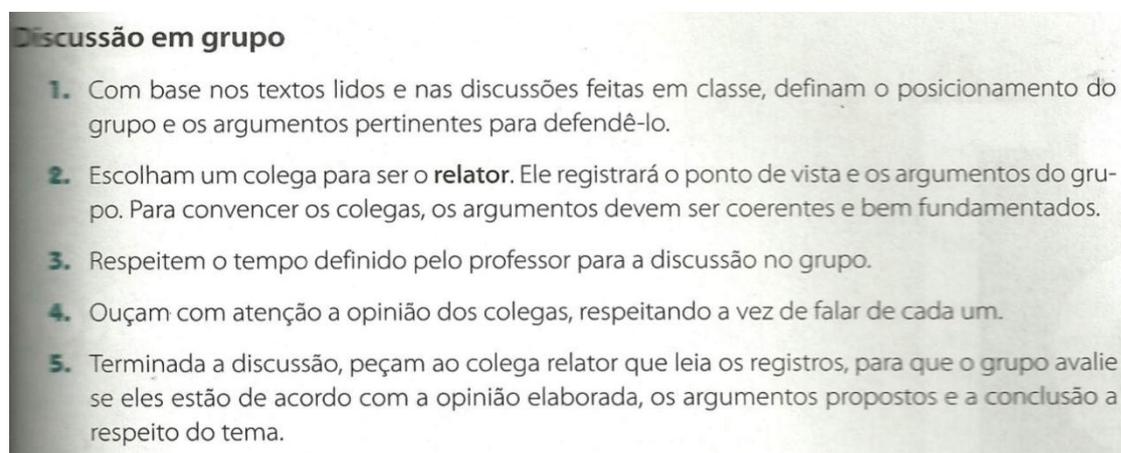
Como é possível observar, a “preparação” refere-se à orientação inicial a respeito do desenvolvimento do gênero. A orientação é clara e objetiva, sinaliza a importância das regras (que não estão estabelecidas e devem ser construídas pelo grupo) e reforça a importância da leitura e da escrita, de modo que os estudantes devem ter anotado as fontes dos textos para fundamentar as suas opiniões. Sinalizamos, aqui, a relevância atribuída ao texto escrito, pois, para a argumentação oral, a indicação é que os estudantes se apoiem nas leituras do material e em anotações.

No tópico "assessoria pedagógica"⁷, o professor é orientado a fazer com a turma uma síntese dos temas abordados, que pode ser também em forma de escrita, na lousa ou em cadernos. Além disso, sugere-se, ainda, que o professor organize grupos de acordo com o ponto de vista dos alunos, o que avaliamos como uma boa alternativa de gerenciamento de debate e organização dos argumentos de defesa e dos contra-argumentos.

Dessa forma, antes mesmo do debate ocorrer, os alunos podem definir como vão encaminhar a atividade social de defender um ponto de vista. Em parte, alguns recursos linguísticos do instrumento (no caso, o gênero debate regrado) já poderão ser planejados, principalmente aqueles que se referem a um planejamento temático. Outros recursos, justamente por serem interativos, serão produzidos no momento do debate, dentro dos limites de objetividade e de cortesia que regem o gênero.

Assim, em um segundo momento, intitulado “discussão em grupo”, ocorrerá a organização do tempo e do processo de debate.

Figura 9: Discussão em grupo



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 351.

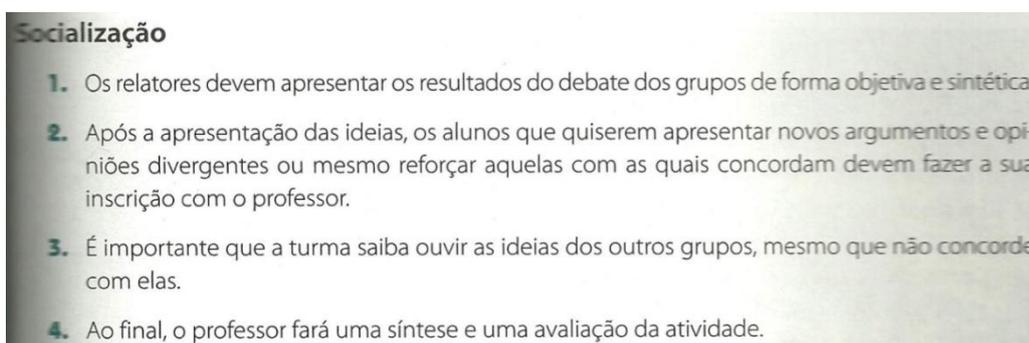
⁷ Tópico registrado ao final do livro, com orientações ao professor.

A primeira orientação é para que, com base nas leituras dos textos, os aprendizes reflitam sobre o tema, construam juntos um posicionamento que represente o grupo, bem como os argumentos que irão sustentar a defesa e os contra-argumentos que poderão ser apresentados. Nesse momento, pode haver a necessidade da intervenção do professor no sentido de auxiliar os alunos na condução do tempo e na organização dos argumentos.

O professor pode, nesse estágio do trabalho, sugerir atividades de compreensão do gênero, como áudios e filmes, de "bons" e "maus" debates, para que fique evidente o que se espera do gênero e quais são as atribuições de cada participante.

O terceiro momento, mencionado como “socialização”, diz respeito à discussão coletiva sobre o tema.

Figura 10: Socialização

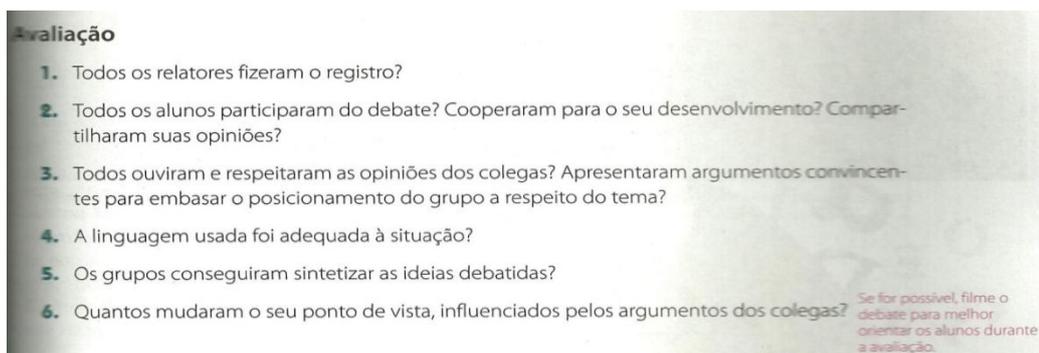


Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 351.

Esse é o momento de realização do debate. Nele, como indica o livro, os relatores apresentam as opiniões dos grupos e, após a explanação, os alunos podem contra-argumentar, mudar de ideia, bem como reformular suas posições. Desse modo, estarão exercitando a prática do debate, pois, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), o debate configura-se como “lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si –, um motor de desenvolvimento coletivo e democrático” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 216).

Por fim, o último momento proposto é intitulado “Avaliação” e tem como objetivo resumir e qualificar todo o trabalho desenvolvido.

Figura 11: Avaliação



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 351.

Observando as questões do último tópico, percebemos que inicialmente a avaliação é quantitativa, com o objetivo de atribuir nota, pois as questões 1, 2 e 3 referem-se à participação e ao comportamento dos alunos. Aparentemente, são perguntas que propõem ao professor um parecer individual do aluno (avaliação habitual na escola).

A questão 4 traz indagações sobre a adequação linguística do gênero. Esse é um ponto que merece ser discutido. Avaliar, de forma eficaz, a linguagem utilizada em determinado gênero passa pelas especificidades do gênero oral, que envolvem tanto as regularidades composicionais como as características formais dos textos produzidos, além, é claro, da situação de interação (DOLZ e GAGNON, 2017, p. 27). Nesse sentido, o material analisado não dá um suporte profundo à questão, cabendo ao professor um conhecimento adequado do gênero em destaque na aula.

As questões 5 e 6 são as mais relevantes. Apesar de estarem situadas no tópico de avaliação (o que, às vezes, pode provocar no aluno uma ideia de imposição), são perguntas reflexivas, que questionam sobre a síntese de ideias, sobre a mudança de opinião, bem como sobre ouvir e pensar a respeito das posições contrárias. Tudo isso, de fato, poderá ser fundamental para o desenvolvimento dos alunos em relação ao gênero.

No material, não está bem definido a quem competirá realizar a avaliação. Tendo em vista as formulações das questões, compreendemos que esse módulo é destinado ao professor, que, após acompanhar todos os processos do debate, avalia os estudantes. Cabe ao professor a criação de situações divergentes, que possam estimular os alunos a apresentar, em situações de conflito ideológico, os pontos de vista. Parece-nos que essa é a questão: um bom debate regrado passa pela sensibilidade oral do professor, bem como pelo preparo das atividades que serão propostas.

Isso não impede, obviamente, que os alunos participem de alguma atividade avaliativa em conjunto, sob a supervisão do professor. Assim, é de bom grado a realização de

autoavaliações, por meio das quais o aluno poderá refletir sobre os seus desempenhos no debate e o que será necessário aprimorar para os próximos.

A busca pelo espaço da oralidade no livro didático

Marcuschi, em artigo de 1997, sinalizava o pouco espaço destinado à oralidade presente nos livros didáticos. À época, segundo o autor, a oralidade era vista com certo descaso na elaboração desse tipo de material, de modo que somente 2% dos manuais didáticos traziam atividades que pudessem envolver o tema e, mesmo assim, muitas delas não tratavam especificamente das práticas orais, mas, sim, da reprodução oral de textos escritos (MARCUSCHI, 1997, p. 45).

Quase quinze anos depois, Cruz (2012) investigou as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, aprovados pelo Guia do PNL⁸. Com o objetivo de analisar o encaminhamento das atividades específicas com gêneros orais formais nos livros didáticos, o autor constatou que, apesar de os livros apresentarem certo avanço em relação ao estudo de gênero, “de uma forma geral, ainda apresentam atividades descontextualizadas de acordo com as recentes contribuições teóricas e, até mesmo, com os próprios manuais destinados aos professores” (CRUZ, 2012, p. 118).

Tanto Marcuschi (1997) quanto Cruz (2012), cada um a seu modo, nos incitam à reflexão sobre o tratamento da oralidade na escola (e especificamente sobre a questão do “gênero oral” no ensino), fomentando a convicção de que ainda há muito a se fazer na educação em se tratando de ensinar a oralidade.

Exemplos da deficiência do ensino da oralidade no ensino básico brasileiro são as constantes reclamações dos docentes universitários que, frente a uma apresentação de seminário ou quando propõem alguma discussão em sala de aula, veem-se assustados com a falta de domínio da oralidade por parte de muitos alunos⁹.

Assim, mesmo que consideremos que a qualidade do ensino passa pela qualidade da formação docente e pela valorização da profissão, é inegável que os materiais didáticos, dentre eles os livros didáticos, quando bem fundamentados, podem ser boas ferramentas para o desenvolvimento de uma educação cidadã.

Sobre a questão do desenvolvimento oral, a presença, nos livros didáticos, de propostas de trabalho significativas e teoricamente embasadas nos estudos acadêmicos

⁸ Programa Nacional do Livro Didático. É uma iniciativa do governo federal para auxiliar no trabalho dos docentes, através da distribuição de livros didáticos para estudantes da escola básica.

⁹ Pensamos que seriam oportunas pesquisas que relatassem como o a falta de domínio de gêneros orais formais influenciam o êxodo discente no contexto universitário brasileiro.

contemporâneos só vem reforçar o trabalho docente: “o passo inicial para o ensino da oralidade é ter clareza sobre as características do oral a ser ensinado e saber até que ponto esses aspectos podem ser objeto de ensino de maneira explícita e consciente” (MELO E CAVALCANTE, 2007, p. 76).

Assim, o trabalho com o livro didático será eficaz quando o docente tiver uma formação adequada e um conhecimento refinado dos assuntos abordados no material. Em outros termos, há que se ter docentes com "capacidade de adoção de princípios teórico-metodológicos a serem seguidos na preparação de aulas de oralidade" (NEGREIROS e VILAS BOAS, 2017, p. 123). Dessa forma, o livro em questão poderá ser uma ferramenta eficiente no processo de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais

É fato que o domínio da oralidade é importantíssimo para o desenvolvimento linguístico das gerações vindouras. Conquistar melhores oportunidades de vida e uma vida cidadã digna passa pela boa articulação linguística do oral. De certa maneira, abordamos neste artigo essa questão.

Além disso, destacamos que uma eficiente possibilidade de ensino da oralidade pode passar por trabalhos que considerem a dinamicidade dos gêneros orais, principalmente aqueles que não são aprendidos no âmbito da informalidade.

Nesse sentido, analisamos, neste estudo, como a oralidade, a partir da noção de gênero textual oral, é tratada em um livro didático. Naturalmente, para se ter uma ideia mais abrangente do tratamento do tema, é preciso outras investigações a partir de outras publicações.

Em relação ao nosso exemplar de análise, consideramos que há um primeiro passo em relação ao gênero debate regrado e que o fato de o livro comportar quatro gêneros orais já sinaliza um bom caminho para o trabalho do professor.

Consideramos muito reduzido o capítulo analisado, destinado a ensinar o debate regrado, tendo em vista todas as especificidades do tema, que certamente envolvem a aspectos de interação, de discussões sobre a situação comunicativa, além das regularidades composicionais e as características formais comuns a um gênero oral. Não cabia discutir, nos limites deste artigo, as causas desse reducionismo, que passam, possivelmente, por questões econômicas e editoriais.

Há muito ainda a ser feito no âmbito da produção do material didático no Brasil. Isso não impede, porém, que o professor, quando bem preparado e consciente de seu papel de articulador de mudanças sociais, consiga organizar momentos significativos referentes às atividades com textos que representem os gêneros que circulam nas várias esferas de nossa sociedade.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BENTES, A. C. _____. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino*. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 41-54.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CRESCITELLI, M.; REIS, A. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CRUZ, W. A. *Gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa*. 2012. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. New York: Taylor e Francis e-library, 2004.
- KOCH, I. *Argumentação e Linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In. *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas, n. 30, p. 39- 79, jul./dez. 1997.
- _____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In.: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- NEGREIROS, G.; VILAS BOAS, G. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. In: *Letras*, Santa Maria, n.54, p. 115-126, jan-jun, 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SUASSUNA, L. *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *et alii*. Gêneros orais – conceituação e caracterização. In: *Olhares & Trilhas*. Uberlândia, vol. 19, n. 2, jul./dez. 2017.