



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

LUCIANA CHAVES PINHEIRO

FERRAMENTAS DIGITAIS E LIVRO DIDÁTICO: análise de uma proposta de ensino de oralidade.

FORTALEZA-CEARÁ

2014

Luciana Chaves Pinheiro

FERRAMENTAS DIGITAIS E LIVRO DIDÁTICO: análise de uma proposta de ensino de oralidade.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nukácia M. Silva Araújo.

FORTALEZA-CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pinheiro, Luciana Chaves Pinheiro.

Ferramentas digitais e livro didático: análise de uma proposta de ensino de oralidade [recurso eletrônico] / Luciana Chaves Pinheiro Pinheiro. - 2014.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 108 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.^a Esp. Nukácia Meyre Silva Araújo.

1. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. 2. Material didático impresso e digital. 3. Oralidade.
I. Título.

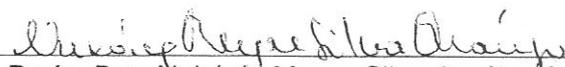
Luciana Chaves Pinheiro

FERRAMENTAS DIGITAIS E LIVRO DIDÁTICO: análise de uma proposta de ensino de oralidade

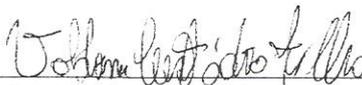
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em 08 de setembro de 2014

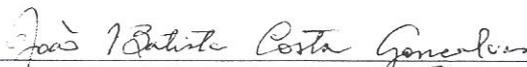
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (1º Membro)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB



Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves (2º Membro)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Adriano, e aos nossos filhos, Vítor, Davi e Luana, pela paciência, pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

À minha mãe e ao meu pai, pelo carinho nos momentos de refúgio.

A toda a minha família, que se constitui de torcedores do meu sucesso e da minha felicidade.

À professora Dr.^a Nukácia Araújo, minha orientadora, pelo conhecimento partilhado, pelo incentivo e apoio nessa longa jornada de pesquisa.

Aos meus colegas, Saulo e Débora, pela ajuda profissional nos últimos momentos.

A duas amigas especiais, Lysianni e Bianca, que, mesmo, muitas vezes, tão longe fisicamente, estiveram sempre tão perto.

Aos professores João Batista Costa Gonçalves e Valdinar Custódio Filho, por aceitarem fazer parte da banca.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos, enfim, que torceram para que eu vencesse esta etapa.

Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas,
que têm a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos
que nos levam sempre aos mesmos
lugares.

É o tempo da travessia: e,
se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

O uso de recursos digitais na sala de aula configura-se uma realidade na sociedade contemporânea. Esse fato tem contribuído para a crescente inclusão de sugestões de trabalho com objetos educacionais digitais, que podem ser usados como materiais complementares ao ensino em diversas disciplinas. Nesta pesquisa, tratamos justamente de um material didático digital (DVD) que apresenta uma proposta de ensino de gêneros orais. Nosso principal objetivo constitui-se em discutir a adequação desse recurso didático ao ensino de Língua Portuguesa, a partir da perspectiva bakhtiniana e das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O *corpus* da pesquisa é o material didático digital (MDD) em suporte DVD, parte integrante da coleção (versão professor) *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, que se propõe a trabalhar com 14 gêneros orais. A análise feita foi descritiva e os resultados encontrados revelaram a) adequações, tais como a diversidade de gêneros orais trabalhados e a exploração de diferentes semioses no material didático digital e b) inadequações, como a desconsideração dos interlocutores, da situação e do contexto de uso dos gêneros orais nas propostas de análise nos vídeos, a desconsideração das funções comunicativas de recursos linguísticos e a escolha de aspectos e termos relacionados aos fenômenos linguísticos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Material didático impresso e digital. Oralidade.

ABSTRACT

The use of digital resources in the classroom is a reality in the contemporary society. This fact has contributed to the increasing inclusion of work suggestions with digital learning objects, that can be used as complementary materials to the teaching of several subjects. In this research, we deal with digital didactic material (DVD) that presents an oral genres teaching suggestion. Our main purpose is to discuss the adequacy of this didactic resource to the teaching of Portuguese, based on the Bakhtinian perspective and on the guidelines of Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). The *corpus* of this research is the digital didactic material in DVD, that is part of the collection (teacher's version) *Português Linguagens*, written by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, that offers to work with 14 oral genres. The analysis made on this work was descriptive and the findings revealed a) adequacies, such as the variety of the genres worked on the material and the exploration of different semiosis on the digital didactic material and b) inadequacies, such as the desconsideration of the interlocutors, of the situation and of the context of usage of the oral genres on the videos analysis purposes and the option of aspects and terms related to the linguistic phenomena.

Keywords: Teaching – learning of Portuguese. Digital and printed didactic material. Orality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Prática de escuta de textos orais (BRASIL, 1998, p. 54)	60
Quadro 2-Prática de produção de textos orais (BRASIL, 1998, p.57)	60
Quadro 3- Gêneros da oralidade por domínios discursivos (MARCUSCHI, 2008, p.194-196)	61

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Situação de interlocução/interlocutores dos gêneros discursivos analisados	77
TABELA 2- Identificação dos temas dos gêneros discursivos analisados.....	78
TABELA 3- Descrição da finalidade dos gêneros discursivos analisados	80
TABELA 4- Aspectos da linguagem que caracterizam os gêneros discursivos analisados	81
TABELA 5- Aspectos estruturais dos gêneros discursivos analisados.....	89
TABELA 6- Identificação do suporte ou do meio pelo qual o gênero discursivo analisado é veiculado	92
TABELA 7- Descrição de elementos prosódicos, paralinguísticos, interpessoais e interacionais dos gêneros discursivos analisados.....	94

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
2	DO RATIO STUDIORIUM AOS PCNS: AS BASES DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	13
2.1	PERÍODO JESUÍTICO: DO RÁDIO STUDIORIUM ÀS AULAS RÉGIAS	13
2.1.1	Período Jesuítico: o Ratio Studiorium.....	14
2.1.2	Período Pombalino: as aulas régias	18
2.2	A DISCIPLINA "PORTUGUÊS": SURGIMENTO E PERCURSOS	19
2.3	DIRETRIZES ATUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS PCNS.....	27
3	GÊNEROS DISCURSIVOS E MATERIAIS DIDÁTICOS: CONSIDERAÇÕES	34
3.1	GÊNEROS DISCURSIVOS: ASPECTOS RELEVANTES	34
3.2.	OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E ENSINO	40
3.3.	LIVRO DIDÁTICO E ENSINO.....	47
3.4.	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS	50
3.5.	OS GÊNEROS ORAIS COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM....	57
4	FERRAMENTAS DIGITAIS E LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ORALIDADE.....	6
4.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS: TIPO DA PESQUISA E OBJETO DE ESTUDO	64
4.2	DESCRIÇÃO DOS OBJETOS.....	64
4.3	ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL	68
5	CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	101

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da segunda metade da década de 90 do século XX, houve a chamada Revolução Tecnológica e, desde então, o uso de computadores, celulares, *tablets* e outras ferramentas digitais foi se tornando indispensável na sociedade. Nesse contexto de inovações, autores/editores de livros didáticos começaram a agregar mídias digitais à mídia impressa do próprio livro didático. Normalmente, esses livros apresentam sugestões de sites, jogos, vídeos, ou as editoras que os representam disponibilizam endereços eletrônicos onde alunos e professores podem encontrar atividades que se propõem a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às propostas de trabalho com gêneros orais nos materiais didáticos de Português, percebemos, na última década, um progressivo crescimento de sugestões de atividades que exploram a modalidade oral. Entretanto, é possível constatar que existem diversas limitações sobre a abordagem da oralidade e conseqüentemente de gêneros orais no livro didático de Português (LDP). Ao analisar as tendências mais marcantes dispensadas à oralidade em LDP, Marcuschi (2008) identificou alguns problemas, como a confusão quanto ao uso das terminologias (confunde-se gíria com dialeto e regionalismo), a inexistência da distinção entre oral e coloquial, a falta de uma concepção de língua falada e de clareza sobre o assunto. Outra limitação quanto à abordagem dos gêneros orais é não se levar em consideração um *continuum* entre oralidade e escrita, no qual se considera, por exemplo, o uso de uma linguagem mais informal tanto em uma conversa (forma oral) como em um bilhete (forma escrita) e de outro o uso de uma linguagem mais formal em uma conferência que, embora oral, aproxima-se da linguagem de um texto escrito formal.

A conseqüência imediata dessas limitações no LDP quanto ao conteúdo e à proposição de atividades e os equívocos quanto às terminologias é que o professor, que muitas vezes segue orientações do LDP sem questioná-las, continua, quase sempre, sem saber *como* trabalhar a modalidade oral em sala de aula.

A relevância desse assunto, então, instigou-nos a pesquisar o objeto de estudo dessa pesquisa, o material didático digital (MDD) que acompanha uma coleção de livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano), recomendada pelo PNLD e utilizada em escolas públicas e particulares em todo o

Brasil. A coleção, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, intitula-se *Português Linguagens*. O MDD é destinado ao professor e apresenta uma proposta de ensino de gêneros orais. Ao todo, são apresentados 14 gêneros, dos quais foram selecionados seis para a análise: relato pessoal, discussão em grupo, entrevista oral, seminário, debate deliberativo e debate regrado público¹.

A investigação teve como objetivo analisar, sob a perspectiva teórica sociointeracionista, a proposta de trabalho com gêneros orais em um material didático digital (DVD), tendo em vista os objetivos de ensino, a adequação de conteúdos e as tarefas propostas.

No que consiste à metodologia desta pesquisa, optamos por uma abordagem descritiva. A preferência por esse método justifica-se pelo fato de que as pesquisas descritivas são aquelas que têm por objetivo observar e analisar as características de um determinado fato ou fenômeno. Por meio desse procedimento de investigação científica, pretendeu-se, ainda, propor uma discussão e sugerir possíveis modificações tendo em vista o fenômeno estudado.

Este relato de pesquisa em forma de dissertação está dividido em três capítulos. No primeiro, intitulado “Do *Ratio Studiorum* aos PCNs: as bases da educação e do ensino de Língua Portuguesa”, fazemos, inicialmente, uma breve contextualização histórica do sistema clássico de educação, tendo como ponto de partida o período jesuítico e o surgimento do *Ratio Studiorum*, um importante documento de normatização do ensino e da conduta dos alunos e educadores dessa época. Depois, discutimos aspectos relevantes quanto ao surgimento do ensino de Língua Portuguesa, relacionando-os ao foco do ensino, às identidades do professor e ao material didático de Português. Em seguida, evidenciamos as diretrizes que orientam o ensino da língua materna no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCNs). Ao longo de todo esse percurso, tratamos das concepções de linguagem e os tipos de ensino que subjazem tais concepções, assim como destacamos as bases teóricas do Círculo de Bakhtin, uma vez que elas embasam os PCNs e norteiam a concepção de linguagem com que trabalhamos nesta pesquisa.

¹ Essa seleção será justificada na metodologia.

No capítulo dois, intitulado “Gêneros discursivos e materiais digitais: considerações”, apresentamos, inicialmente, um breve histórico da teoria sobre gêneros discursivos e destacamos alguns aspectos desses gêneros, apoiando-nos, especialmente, nas contribuições teóricas de Bakhtin (1997, 2010, 2013). Em seguida, tratamos, de forma mais ampla, dos objetos educacionais digitais, principalmente dos vídeos, e, de forma mais breve, do livro didático, por ser um material complementar do objeto da nossa análise. Por último, discutimos os gêneros orais e sua relevância para o ensino, sobretudo, na perspectiva de Scheuwly e Dolz (2010), Marcuschi (2010), Fávero; Andrade; Aquino (2009) e Preti (2001).

No terceiro capítulo, denominado “Ferramentas digitais e livro didático: análise de uma proposta de ensino de oralidade”, realizamos a análise da ferramenta digital que compõe o *corpus* desta pesquisa. Esse capítulo está dividido em duas partes: na primeira, descrevemos o material didático impresso, por se tratar de um material complementar de análise em nosso trabalho, e o material didático digital em forma de vídeo (DVD). Na segunda, construímos a análise propriamente dita do material didático digital em DVD, que tem como conteúdo a proposta de ensino dos gêneros selecionados para a análise.

Por fim, apresentando as considerações finais. Nessa parte, evidenciamos os aspectos mais relevantes construídos ao final da pesquisa.

2 DO *RATIO STUDIORIUM* AOS PCNS: AS BASES DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de discutir o trabalho feito com gêneros orais no material didático para o ensino de Língua Portuguesa, tema principal da investigação aqui relatada, precisamos descrever como se configurou o ensino no Brasil – desde a época da Colônia – e, nos rastros da história, localizar o surgimento da disciplina Língua Portuguesa, o início da utilização de recursos didáticos como o livro, o livro-texto, para somente depois disso chegar ao livro didático e ao material didático digital.

Sendo assim, neste capítulo, fazemos uma breve contextualização histórica do sistema clássico de educação, tendo como ponto de partida o Período Jesuítico e o surgimento de um importante documento, o *Ratio Studiorum*, para compreendermos em que se baseava e qual a configuração do ensino de língua na educação brasileira.

Depois, ainda seguindo os passos da história, discutimos aspectos relevantes do surgimento e do ensino de Língua Portuguesa, relacionando-os às modificações quanto ao momento histórico, ao foco do ensino, às identidades do professor e ao material didático de Português.

Na seção seguinte, destacamos uma importante diretriz de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para, a partir dela, focar o que se recomenda, atualmente, a respeito do ensino de Língua Portuguesa.

Entremeando a descrição histórica, ao longo do texto, discutimos como as concepções de ensino e de língua(gem) foram se configurando e se atualizando no tempo, considerando-se os estudos da Filosofia da Linguagem e da Linguística, assim como, na última seção, destacamos as bases teóricas do Círculo de Bakhtin, tanto porque são elas que embasam os PCNs como porque são elas que norteiam a concepção de linguagem com que trabalhamos na pesquisa.

2.1 PERÍODO JESUÍTICO: DO *RATIO STUDIORIUM* ÀS AULAS RÉGIAS

Voltemos nosso olhar, primeiramente, sobre a grande influência dos jesuítas na educação colonial e especialmente para um compêndio em que se baseavam as aulas da chamada educação humanística (nome dado ao modelo de

educação da Companhia de Jesus): o *Ratio Studiorum*. Nessa espécie de “guia didático para o professor e alunos”, entre outros tópicos, apresentava-se a divisão das aulas, os conteúdos e os procedimentos a serem realizados pelo professor e pelos alunos que os auxiliavam em sala de aula. No que diz respeito ao ensino de língua, no *Ratio* já se antevia o estudo da gramática (latina) e o trabalho com a oralidade (tratada na perspectiva da retórica).

Os jesuítas dominaram o ensino no Brasil durante 210 anos. Depois disso, Marquês de Pombal estabeleceu as *aulas régias*. Falemos do surgimento do documento na Europa e de sua organização e, depois, apresentemos brevemente as *aulas régias*.

2.1.1 Período jesuítico: o *Ratio Studiorum*

No ocidente, durante quase toda a Idade Média², vigorou o domínio da Igreja sobre a educação, a ciência e a cultura. Mas foi na transição para a Idade Moderna³, período no qual a atividade comercial e o surgimento da imprensa começaram a influenciar a vida das pessoas, que um número crescente de filósofos – tais como o alemão Martinho Lutero, fundador do protestantismo – defendeu a libertação da vontade do ser humano em oposição ao pensamento escolástico, segundo o qual todas as questões terrenas deviam subordinar-se à fé.

Martinho Lutero, preocupado em formar “bons” cidadãos e governantes competentes para exercerem as suas funções, apontou para a urgência de instrução para o povo. Nasceu, daí, a ideia de “democratização” do ensino e uma nova forma de enxergar a importância da escola na vida política e social.

Diante do avanço das ideias protestantes, a Igreja Católica se viu obrigada a reagir e, assim, criou várias ordens religiosas, cujo objetivo principal era transformar nativos das colônias em novos católicos. Entre essas ordens, destacou-se a Companhia de Jesus, fundada pelo espanhol Ignácio de Loyola em 1534. Os jesuítas, como ficaram conhecidos os membros dessa Companhia, usaram o ensino e a ciência como força poderosa para tentar conservar o que seria para eles a “verdadeira religião” e para formar homens que pudessem atuar de forma

² A Idade Média é o período histórico que vai do século V ao XV.

³ A Idade Moderna, historicamente, refere-se ao período compreendido entre os séculos XV e XVIII.

competente na sociedade em constante transformação. Dessa forma, nos colégios jesuítas,

a memorização, a disputa, a erudição, a eloquência, a capacidade de garantir citações que engrandecessem o discurso eram instrumentos essenciais na formação do jesuíta e imprescindível para o convencimento. (LIMA, 2008, p.29).

A fim de capacitar os alunos para desenvolver o poder da oralidade, era fundamental, na perspectiva dos educadores jesuítas, uma reativação da Retórica antiga na escola. Segundo Lima (2008, p.46), eram lidos “os livros de Cícero e de Aristóteles (Retórica e Poética). Entre os gregos, eram contemplados autores antigos e clássicos, entre eles Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo e Píndaro”⁴. Na verdade, o estudo da língua, durante um longo período, concentrou-se no estudo da língua da literatura, dos autores clássicos, até o final do século XIX, quando essa crença começou a ser criticada e, paulatinamente, revista.

Com o surgimento crescente de escolas em diversas localidades da Europa, tornou-se imprescindível criar normas e regras para uniformizar o ensino e a conduta de todos aqueles envolvidos nessa educação: professores, alunos, reitores, etc. Inácio de Loyola apontou alguns fundamentos e métodos a serem seguidos e lançou um embrião que iria se desenvolver e culminar em um extenso documento conhecido como *Ratio Studiorum*. Esse documento, construído ao longo de 50 anos até sua publicação em 1599, foi “fruto de muitas experiências e avaliações, não só de alguns padres, mas também de numerosos jesuítas que estavam distribuídos pelos colégios da Companhia” (LIMA, 2008, p.35) e se dirigia tanto àqueles que estavam estudando para tornarem-se jesuítas como também aos alunos de fora da Companhia, os alunos externos, os leigos.

O *Ratio Studiorum* era um currículo sistematizado em dois níveis: as classes inferiores (Ginásio ou Curso de Letras Humanas) e as Faculdades Superiores. As classes inferiores objetivavam, por meio do estudo da Retórica, Humanidade e Gramática, “moldar os jovens e criar a forma cristã necessária para o conteúdo igualmente religioso” (LIMA, 2008, p. 43). Nessa fase, preparava-se

⁴ Os estudos dos clássicos eram, na verdade, fruto de uma tradição, que começou por volta do século III a.C. Os defensores desse estudo estavam preocupados em preservar na maior “pureza” possível a língua grega, considera mais “correta” do que a fala coloquial corrente nos diversos centros helênicos.

o aluno aos estudos dos clássicos da cultura greco-romana, à eloquência, ao conhecimento da linguagem e da erudição. Preparava também a retórica, que constituía no saber ler e escrever bem e saber expressar-se bem. (idem)

Já as Faculdades Superiores, que compreendiam tanto os estudos da Filosofia – cujo currículo apresentava disciplinas como Lógica, Cosmologia, Psicologia, Física, Matemática, Metafísica e Filosofia Moral –, como os estudos da Teologia – em que se estudava Teologia Escolástica, Teologia Moral, Sagrada Escritura e hebreu –, objetivavam desenvolver o entendimento da ciência, dos axiomas, das demonstrações e das leis (SILVA, s/d). No entanto, vale ressaltar que o desenvolvimento do pensamento ou do conhecimento precisava estar, nesse período, subordinado à fé cristã e, por isso, o ensino e o conhecimento tornaram-se “livrescos, formalísticos, baseados na imitação acrítica das humanidades clássicas e desenraizados do mundo concreto” (SILVA, s/d, p. 5).

Em todos os níveis, nas classes inferiores e nas faculdades superiores, estudava-se o latim, língua oficial das escolas. Isso ocorria porque essa língua, desde o Período Medieval na Europa, era, segundo Lyons (1979, p.14), “não apenas a língua da liturgia e das escrituras, mas também a língua universal da diplomacia, da erudição e da cultura.” Para ser aprendida na escola, escrevia-se e estudavam-se grandes números de manuais que, na maioria das vezes, baseavam-se nas gramáticas de Prisciano e de Donato (LYONS, *op. cit.*). Esses estudos, fundamentados nos detalhes da análise gramatical, tiveram sua origem, segundo Perfeito (2005), na tradição gramatical grega, passando pelos latinos e pela Idade Média e chegando à Idade Moderna, formando a base do que hoje conhecemos por gramática tradicional. Essa tradição é fundamentada, segundo a autora, na concepção de **linguagem como expressão do pensamento**, considerada a primeira visão de linguagem, que nasceu a partir dos estudos de Dionísio de Trácia (século II a. C.) e foi responsável pela noção de certo e errado no uso da língua.

De acordo com essa concepção, quem não conseguia se expressar bem, através da fala ou da escrita, o fazia porque não conseguiria organizar bem o pensamento. Acreditou-se, assim, que era necessário seguir regras e princípios racionais para que se pensasse de forma organizada. A metodologia que subjazia a esses pressupostos era baseada na memorização, na cópia, na repetição de textos e de exercícios. No *Ratio Studiorum*, por exemplo, era utilizada essa metodologia. Nesse grande manual de ensino, apresentava-se de forma detalhada tudo o que

deveria ser feito em cada momento nos diversos níveis de ensino estabelecidos; as regras e normas de obediência presentes no manual deixavam latente uma hierarquização de poderes. Vejamos um trecho desse documento em que se destacam algumas regras que deveriam ser seguidas pelo professor da classe superior de gramática:

Divisão do tempo - O tempo será dividido do seguinte modo. Na primeira hora da manhã, repetição de cor, aos decuriões⁵, de Cícero e da gramática; correção pelo professor dos exercícios recolhidos pelos decuriões enquanto os alunos se ocupam em vários exercícios, [...] mencionados abaixo na regra 4. Na segunda hora matutina, repetição breve da última lição de Cícero, explicação por meia hora da nova, que será logo objeto de interrogação. Por último, ditado do tema. Na última meia hora da manhã, repetição da lição de gramática, explicação e interrogação da nova, algumas vezes acrescenta-se um desafio. [...] (RÁTIO, REGRAS DO PROFESSOR DA CLASSE SUPERIOR DE GRAMÁTICA, REGRA 2, *apud* LIMA p, 50).

Embora houvesse uma ordem de procedimentos já fixada, de estratégias de ensino e de exercícios estabelecidos no *Ratio Studiorum*, ainda era necessário contar, nesse período, com a sabedoria do professor para interpretar os textos literários e para fazer bom uso da oratória, a fim de convencer os indivíduos a preservar a sociedade católica.

Em função do importante papel dos jesuítas na formação administrativa e educacional em Portugal e em outros países da Europa, a Coroa Portuguesa, ao vir para a Colônia brasileira em busca de riquezas, contou com a colaboração da Ordem dos Jesuítas, que chegou ao Brasil em 1549, chefiada pelo Padre Manoel da Nóbrega.

Um dos objetivos dessa Ordem era converter os índios, habitantes do Brasil, ao catolicismo e convencê-los a trabalhar para a Coroa Portuguesa. Para isso, era preciso, inicialmente, criar estratégias para comunicar-se com eles, uma vez que os jesuítas encontraram, no Brasil, uma *língua geral*, isto é, uma língua comum advinda de línguas indígenas, cujo tronco provinha do tupi. Inicialmente, prevaleceu a *língua geral*, entretanto não tardou que a língua portuguesa fosse imposta às línguas nativas como língua oficial. Mas foi preciso um longo período para a construção de uma identidade do português brasileiro, que se deu pelo contato entre os portugueses, indígenas, africanos, que chegaram escravizados ao Brasil, e imigrantes, como os holandeses, que vieram de algumas regiões da Europa, favorecendo o

⁵ Os decuriões eram alunos escolhidos para auxiliar o professor nas aulas.

chamado multilinguismo, que contribuiu e ainda contribui para a formação identitária do português brasileiro.

O português, segundo Pietri (2010), era aprendido pelos colonizados como instrumento para a alfabetização e, depois, estudava-se o latim, que fundamentava as práticas para os estudos da gramática latina e da retórica, que, por sua vez, baseava-se em autores latinos e em Aristóteles. Os princípios do *Ratio Studiorum* eram seguidos nas escolas jesuítas brasileiras.

Após dominar a educação e o ensino na Colônia brasileira por aproximadamente 210 anos, os jesuítas foram, na metade do século XVIII, expulsos por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, então ministro de Portugal, que substituiu o sistema de ensino vigente. Nessa época, muitas transformações políticas, econômicas e culturais ocorriam em Portugal e Pombal desejava acompanhar essas mudanças. Uma delas tinha bases no Iluminismo, que se caracteriza, principalmente, pela exaltação da razão como meio de alcançar a autonomia e a emancipação do indivíduo. Essa corrente filosófica impulsionou o desenvolvimento científico, e a educação passou a ganhar rumos diferentes da metodologia eclesiástica dos jesuítas e do modelo de homem obediente à fé cristã. Nesse contexto, o ideal da escola laica e para todos, idealizada por Martinho Lutero, emergiu com força e a educação tomou novos rumos.

2.1.2 Período pombalino: as aulas régias

Com o objetivo de empreender uma reforma educacional e preencher a enorme lacuna surgida pela expulsão dos mestres jesuítas, o Marquês de Pombal deu início a algumas ações, dentre as quais se destacam a criação da figura do “Diretor Geral dos Estudos”, visando à orientação e fiscalização do ensino e a introdução das chamadas *aulas régias*, isto é, aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, visando à substituição do curso de humanidades criado pelos jesuítas. Destaque-se que à criação do cargo de diretor de estudos subjaz a intenção de uniformizar a ação dos professores através, inclusive, do material didático devidamente recomendado, a fim de assegurar o poder e os interesses da Coroa Portuguesa nas colônias.

As aulas régias ou avulsas eram autônomas e isoladas, havia um professor para cada disciplina⁶ e uma não se articulava com a outra. Esse sistema substituiu o ensino jesuíta, que era mais ou menos unificado e sistematizado, já que um único professor dava aulas de várias disciplinas.

Quanto às bases da pedagogia, do programa de estudo e da metodologia jesuíta continuaram, em alguns aspectos, as mesmas, como o foco na formação no ensino do latim e da retórica, que permaneceu como componente curricular do século XVI ao século XIX. A gramática portuguesa, por outro lado, passou a ser, conforme assegura Soares (2002, p.161), “‘componente curricular’, como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina, que manteve sua posição”. Na verdade, na época, a gramática da Língua Portuguesa servia de apoio para a aprendizagem da gramática latina. Ainda assim, conforme assegura Soares (2002, p. 160), “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”.

2.2 A DISCIPLINA “PORTUGUÊS”: SURGIMENTO E PERCURSOS

Em 1808, com o deslocamento da família real para o Brasil, novas mudanças na educação ocorreram, encerrando-se, assim, o chamado período Pombalino. Nessa época, a escola ainda era privilégio de uma pequena classe e chegar à faculdade, por exemplo, era um privilégio de muito poucos. No entanto, com a chegada da família real e de muitos membros da elite portuguesa, que deixaram o seu país devido à invasão das tropas francesas, tornou-se necessário formar uma elite imperial para manter a máquina administrativa funcionando. Assim, tornou-se fundamental formar mais pessoas capazes de chegar às universidades. Os estudos preparatórios, para isso, eram feitos em seminários ligados às paróquias locais ou em casa com um professor particular que ministrava a chamada “aula avulsa”, que seguia o padrão das aulas régias. Esses professores eram médicos, advogados, escritores, conhecidos nos ambientes palacianos. Dessa forma, o ensino secundário no Brasil Império ficou fragmentado em aulas avulsas e o objetivo

⁶ Muitos professores régios eram contratados fora da escola, isto é, os alunos é que buscavam as aulas de que necessitavam para concluir sua formação.

principal desse ensino foi servir de acesso aos cursos superiores da época.⁷ Foi nesse contexto que surgiu o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, instituição que marcou o início da instrução secundária em contraposição às aulas “avulsas”.

O Colégio Pedro II tinha o objetivo de servir de modelo e padrão de ensino secundário no Brasil e, para isso, foram selecionados os membros da comunidade letrada do Império, advogados, médicos e escritores, que faziam parte da elite intelectual do país. Latim, grego, literatura clássica e história ocidental compunham, inicialmente, o currículo clássico escolar. Segundo Soares (2002, p.163), em 1837, “o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo de ensino sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo a literatura”. Retórica, poética e gramática foram, segundo a autora, as disciplinas nas quais se pautaram o ensino da Língua Portuguesa até o fim do Império; só depois elas foram fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português.

Depois disso, o latim começou, paulatinamente, a perder seu valor social nas escolas brasileiras e a língua portuguesa passou a ser foco no ensino. Mesmo assim, somente em 1871 foi criado, por decreto imperial, o cargo do professor de português. Apenas em 1881, segundo Zotti (s/d), foi implantado no currículo do Colégio Pedro II o ensino do português em todas as séries, pois já se tratava de uma exigência no preparatório ao ingresso nos cursos superiores. O conteúdo e os objetivos do ensino da disciplina, no entanto, não sofreram modificações significativas, uma vez que o foco central do ensino de língua portuguesa continuou sendo a gramática e a análise de textos de autores consagrados.

Em relação à retórica, essa foi perdendo seu lugar de destaque no contexto social e junto com a poética

⁷ Segundo Mariotto (2010) professores abriam cursos de uma matéria e preparavam esses alunos, que não procuravam adquirir um conhecimento mais amplo das matérias do seu estudo e buscavam uma espécie de sumário dos conteúdos. Curiosamente, já nesse período, segundo a pesquisadora, havia a divulgação, no Diário do Rio de Janeiro, do nome da escola ou do nome do professor que conseguia aprovar um número determinados de alunos. Como se vê, esse cenário já nos remete à atual educação no Brasil, principalmente ao ensino médio, que apresenta mais fortemente características de um ensino fragmentado, conteudista, ministrado por professores que não decidem sobre temas ou conteúdos a serem trabalhados e que estão sob a pressão das seleções das universidades.

foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre *escrever* bem, já então exigência social. (SOARES, 2002, p. 165).

Também os chamados manuais didáticos foram apresentando modificações nesse período. Antes, apresentavam apenas um conjunto de textos e passaram a apresentar separadamente a gramática e coletâneas de textos. As coletâneas limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, sem comentários, exercícios ou explicações para o professor. Nesse sentido, cabia ao professor comentar, discutir e propor, ele mesmo, questões e exercícios para os alunos. Tinha-se, ainda, o perfil do professor de português que era, na maioria das vezes, um estudioso da língua que se dedicava também ao ensino. Conforme Geraldi (1997, p.87), “quem ensinava gramática era também um gramático”.

O objetivo do Colégio Pedro II de servir de modelo e padrão de ensino secundário no Brasil não foi, segundo Zotti (s/d, p. 40), concretizado, pois acabou se curvando “aos ditames do modelo irregular que era predominante”. No entanto, cumpriu a sua tarefa de atender aos interesses da elite quanto a preparar seus alunos para o ingresso em cursos superiores.

Chegando ao século XX, a partir dos anos 1950, e, principalmente, nos anos 1960, foram deflagradas novas modificações no contexto de ensino e no conteúdo da disciplina *português*, devido à crescente popularização da escola nesse período. Em razão da necessidade de recrutamento de muitos professores para dar conta da chamada democratização das escolas, houve uma radical mudança na identidade dos profissionais, que deixaram de ser estudiosos da língua e passaram, no dizer de Geraldi (1997, p.87), “de produtores a transmissores”. Nesse contexto, os docentes assumiram a função de ensinar Língua Portuguesa e transferiram, paulatinamente, para o autor de livros didáticos a responsabilidade sobre as decisões em relação ao que e como ensinar.

Cada vez mais as salas superlotadas, a falta de tempo para aprender e para refletir sobre a sua prática e o despreparo do professor levaram esse profissional a se tornar, quase sempre, o que Guedes (2006) denominou de “capataz do livro didático”. Outro fator que contribuiu para esse cenário foi o regime militar, que passou a vigorar no Brasil a partir de 1964, e foi marcado pela perseguição

política, pela censura, tendo como principais alvos os professores, estudantes e artistas. Conforme afirma Mosé (2014, p. 50),

com essa herança, a educação brasileira tornou-se refém de um sistema disciplinar que eliminou a filosofia e os saberes reflexivos e críticos e que teve a passividade, na submissão, na repetição, no medo, o seu modelo de conduta.

Dessa forma, de um modo geral, os alunos foram desencorajados a pensar a sociedade e, principalmente, a agir sobre ela. Dividir os saberes em conteúdos isolados, sem conexão uns com os outros e ministrá-los em escolas organizadas em séries, com aulas de cinquenta minutos, com professores cada vez mais mal pagos e sobrecarregados não deixou de favorecer esse sistema de controle do governo brasileiro.

Os livros didáticos publicados nos anos 50 e 60 do século XX também foram se modificando. Já nos anos 50, conforme Soares (2002), não há mais manuais separados para a gramática e a coletânea de textos. Ambos se condensaram em um único livro, embora, segundo a autora, ainda se apresentavam graficamente separados, isto é, a gramática ocupava a metade do livro e a coletânea, a outra metade. Foi somente nos anos 1960 que a fusão começou a ocorrer: “os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (idem, p. 168)⁸.

Quanto ao conteúdo de ensino de língua portuguesa nos manuais didáticos, ainda prevaleceu a primazia da gramática sobre o texto. Os autores dos livros didáticos preocupavam-se demasiadamente em conceituar e classificar para seguir prescrições e tinham como objetivo desenvolver práticas que privilegiavam a forma sobre o conteúdo. Esses princípios, por sua vez, continuaram baseados na escrita de escritores mais consagrados ou no uso que pessoas das camadas mais favorecidas faziam da língua, privilegiando, assim, a norma culta⁹. Essa norma servia de base tanto para a escrita quanto para a fala. Em consequência, houve um forte conflito entre a linguagem ensinada no livro didático e a linguagem conhecida pelos alunos, os quais, originados agora das classes menos favorecidas, não

⁸ A coleção “Português através de textos”, de Magda Soares, publicada nesse período, é um exemplo dessa organização.

⁹ Norma culta designa uma variedade da língua empregada pelos falantes urbanos cultos (normalmente se restringe a classificação de “cultos” aos falantes com educação superior completa).

dominavam a variedade linguística de prestígio social e não tinham familiaridade com os textos literários clássicos. Esse conflito acabou colaborando, nesse período, por gerar, em muitos casos, a passividade dos alunos diante do conteúdo transmitido pelo professor e pelos livros didáticos.

Como a oralidade, modalidade da língua que interessa nessa pesquisa, era considerada uma cópia de escrita, o trabalho com ela, nos anos 1960, não teve relevância. A prática da leitura de textos continuou, como foi desde a antiguidade, servindo como meio de conhecimento e de apropriação da norma padrão.

Em relação aos conteúdos de ensino, para garantir a sua apropriação, os livros didáticos passaram a incluir exercícios, orientações, respostas, cabendo, naquele momento, ao autor do livro a responsabilidade de formular as atividades. E essa nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino “uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão” (GERALDI, 1997, p. 92).

Todas essas práticas, que foram difundidas predominantemente até a década de 60 do século XX, levaram a preservar o ensino prescritivo, cuja base se fundamenta na concepção de **linguagem como expressão do pensamento**, a qual desconsidera o interlocutor, o contexto sócio-histórico, e considera o texto como “produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental” (KOCH, 2002, p.16).

Mais à frente, uma nova mudança na disciplina *Português* foi bastante sentida no início dos anos 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Essa mudança foi, segundo Soares (2002), resultante, principalmente, da intervenção da ditadura militar no Brasil, instaurada em 1964. Segundo a autora (idem, p. 169),

a nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento.

Dessa forma, nas duas primeiras décadas do regime militar no Brasil, o foco do ensino de LP voltou-se para a importância do “bem comunicar”, para atender a uma demanda de ensino que deveria voltar-se também à qualificação do trabalho (pedagogia tecnicista).

A própria denominação da disciplina Português foi, como mostra a autora (idem, p. 169), alterada: “não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau”. A língua, nesse contexto, passou a ser entendida como um código, cuja finalidade é “transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1997, p. 22). O ensino descritivo era a base dessa concepção, que toma a **linguagem como instrumento de comunicação**.

Sob essa perspectiva, tiveram grande importância os estudos funcionalistas de Roman Jakobson, que reconheceu seis elementos constitutivos da comunicação (emissor, receptor, referente, código, mensagem, canal) e, a partir daí, postulou seis funções da linguagem de acordo com o foco em cada um desses elementos¹⁰.

Na perspectiva da linguagem como instrumento da comunicação, o texto é visto “como simples produto da codificação” (KOCH, 2002, p.16), e o sujeito é fundamentalmente passivo. O que o autor/falante quer dizer, de acordo com essa concepção, está centrado no texto/na fala e cabe ao receptor (leitor/ouvinte) apenas decodificá-la. Essa vertente, apesar das propostas de inovações relacionadas – principalmente no que diz respeito aos estudos da Teoria da Comunicação, que procurou descrever a linguagem e estabelecer funções para a comunicação –, continuou, na verdade, enfatizando o ensino prescritivo, com ênfase na gramática normativa e, tal como a concepção anterior, separando o homem do seu contexto social.

Embora Saussure, como idealizador do estruturalismo, tenha, na primeira década do século XX, retirado a fala do contexto dos estudos linguísticos, seguidores do estruturalismo na segunda metade do século¹¹ admitiram tratar da variação linguística na fala. Como assegura Soares (2002, p.170),

a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas

¹⁰ **A função emotiva ou expressiva**, por exemplo, seria centrada no emissor, que teria o papel de exprimir o seu ponto de vista ou suas emoções diante da mensagem; **a função conativa ou apelativa**, por sua vez, seria centrada no receptor, que deveria ser influenciado ou convencido a respeito do que se diz; **a função referencial** privilegiaria a informação, a mensagem; **a função fática** seria centrada no canal de comunicação e buscaria, através de ruídos como *psiu*, chamar a atenção para esse canal; **a metalinguística** seria centrada no próprio código, uma vez que se destina à explicação por meio das palavras; e a **poética** poria em evidência a mensagem, ou seja, o como dizer.

¹¹ Coseriu (1979) trata de norma linguística, cujo fundamento é a variação na fala.

agora para a comunicação no cotidiano – pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos.

Outra mudança positiva quanto ao ensino de Língua Portuguesa (LP) no final desse período foi, ainda, segundo a autora, a minimização da gramática nos livros didáticos, já como consequência da polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática no ensino fundamental. Os textos incluídos nos livros também não se limitavam aos literários, mas também eram incluídos aqueles presentes em algumas práticas sociais diferentes da dimensão literária, tais como textos de jornais, revistas, publicidade e de história em quadrinhos.

Apesar da tentativa de fugir à tradição do ensino da gramática e de incluir textos que circulavam na sociedade, à época, os materiais didáticos apresentavam basicamente atividades cujo objetivo era a internalização de hábitos (teoria behaviorista), como exercícios estruturais, cujos objetivos era seguir modelos ou copiar respostas do texto, de forma mecânica e não reflexiva.

Já nos anos 80 do século XX, com a difusão de novas tendências linguísticas como a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso e a Linguística Textual, o ensino de LP passou a ser repensado e começou a ganhar novas configurações. Nessa década, as denominações *comunicação* e *expressão* e *comunicação em língua portuguesa* foram eliminadas e a denominação *português* foi recuperada.

Naquela década, a meta do governo de eliminar o analfabetismo até o final do século continuou em curso e, por isso, tornou-se necessário repensar as políticas educacionais e criar diretrizes, a fim mobilizar os docentes para essa meta.

Nesse contexto, ao longo dos anos 90 do século XX, diversos educadores e a sociedade civil se mobilizaram e apresentaram diversas propostas de reformas educacionais que culminaram na aprovação da terceira versão da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) sancionada em dezembro de 1996¹², que continua a vigorar, com pequenas alterações, sancionadas no governo de Dilma Rousseff¹³.

¹² A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961 e uma segunda versão foi aprovada em 1971.

¹³ Dentre essas alterações, a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, tornou, por exemplo, obrigatória a matrícula das crianças de 4 anos na Educação Infantil. A Lei de dezembro de 1996 tornava obrigatória a matrícula de crianças de 7 a 17 anos.

Essa Lei, quanto ao ensino fundamental, foco dessa pesquisa, tem o propósito de se fazer assegurar a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Art. 32)

Como é possível perceber, a Lei tem o objetivo de assegurar não só o desenvolvimento cognitivo do educando, através das habilidades de leitura, de escrita e de cálculo, como também o seu desenvolvimento social e ético. A necessidade de compreensão do uso da tecnologia é também destacada, uma vez que as inovações tecnológicas já haviam começado, nos anos 1990, a fazer parte da vida das pessoas e da escola. O homem, nesse contexto, é visto como um ser social e, por isso, suas ações precisam levar em conta o outro.

Nesse cenário, podemos esperar que o estudo e o ensino da língua portuguesa devam considerar que toda palavra “constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2010, p.117). Dessa forma, o outro não poderá ser um mero receptor passivo de informações, mas alguém que, de forma recíproca, irá interagir com o seu locutor, construindo uma rede de relações interpessoais.

Concomitante à elaboração das versões das LDB, o governo brasileiro adotou outras estratégias com o objetivo de melhorar e universalizar o ensino, dentre elas a elaboração de diretrizes que culminaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A importância desse documento se reflete de forma concreta e atual, uma vez que existe uma comissão criada pela União¹⁴ que analisa e verifica em que medida os livros didáticos estão em consonância, dentre outros aspectos, com as diretrizes apontadas pelos PCNs. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, essas diretrizes impulsionaram um progressivo crescimento de trabalho com os gêneros orais, objeto central dessa pesquisa, nos livros didáticos de Português.

¹⁴ Após a avaliação de diversos livros didáticos disponíveis no mercado por uma comissão de educadores, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com as avaliações das coleções consideradas aprovadas.

Dessa forma, é importante discutir e compreender os discursos que emergem desse documento para que possamos fazer um uso consciente dos saberes que perpassam os materiais didáticos e a nossa prática em sala de aula. Inicialmente, buscaremos alguns paralelos entre algumas passagens dos PCNs e as considerações de Bakhtin, já que há um latente diálogo entre diversas ideias apontadas pelo autor e a proposta de trabalho com a linguagem defendida pelo documento. Além disso, contemplaremos os conceitos apresentados, a concepção de linguagem em que o documento se apoia e as sugestões de elaboração de propostas didáticas.

2.3 DIRETRIZES ATUAIS PARA O ENSINO DE LP: OS PCNS

Neste subtópico, tratamos das recomendações dos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa e optamos por entremear a discussão com alguns aspectos teóricos do Círculo de Bakhtin. Esses aspectos, que ora estão implícitos, ora estão explícitos nos PCNs¹⁵, interessam-nos tanto porque indicam a filiação teórica subjacente aos PCNs como porque servem de base teórica para a análise que empreendemos nesta pesquisa.

Os PCNs se propõem, principalmente, a servir de subsídio para a elaboração de propostas curriculares das instituições escolares e de orientação para a prática dos docentes. O documento referente ao ensino de Língua Portuguesa no 3º e 4º ciclo organiza-se em duas partes. Na primeira, é feita uma apresentação da área e são definidas as linhas gerais da proposta de ensino. São apresentados na introdução dessa parte alguns problemas do ensino da língua e algumas propostas de reorientação curricular sugeridas a partir da concepção de língua mais aceitas nos últimos anos. Além disso, aborda-se a natureza, as características e a importância da área. Na segunda parte, são apresentados os objetivos e os conteúdos propostos para o ensino fundamental.

Na introdução, já se tornam latentes dois posicionamentos que se

¹⁵ Ressaltamos que o nome de Bakhtin ou de outros membros do Círculo não são mencionados no texto dos PCNs. No entanto, é possível identificar a filiação teórica pelos termos utilizados e pelos posicionamentos assumidos em relação à linguagem, como, por exemplo, “gêneros são (...) formas relativamente estáveis de enunciados” (BRASIL, 1998, p. 21).

intercruzam e terminam por perpassar todo o documento: uma crítica à “atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística” (PCN, 1998, p.18) e uma orientação para o trabalho que considere “práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (idem).

Desde o início do documento, é possível constatar uma forte filiação às ideias do filósofo russo Bakhtin e de seu Círculo¹⁶, que, nos anos 80, já se encontravam fortemente presentes no Ocidente. Quanto à crítica “corretiva”, essa filiação pode ser comprovada quando Bakhtin/Volochínov¹⁷ (2010, p. 98) afirmam

na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Bakhtin/Volochínov (2010) criticavam os formalistas que queriam impor uma língua imutável, inflexível, que não estava inserida na realidade. Nesse contexto, as diretrizes dos PCNs apontam para a valorização das variedades linguísticas próprias dos alunos e para a admissão da língua como uma “corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.93)

Quanto ao uso da linguagem, o documento, já na introdução, destaca a importância do “trabalho com textos reais, em vez de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita” (BRASIL, 1998, p. 18) e a necessidade de uma “compreensão ativa” e uma “interlocução efetiva” nas propostas de leitura e de uso da fala e da escrita (idem, p.19). Essas diretrizes em que se apoiam o documento encontram eco em uma concepção desenvolvida a partir das ideias do Círculo de Bakhtin, que considera a **linguagem como forma de interação**.

Nessa concepção, o sujeito não utiliza a linguagem apenas com o objetivo de expressar o seu pensamento ou de transmitir mensagens ou conhecimentos, mas, principalmente, com o objetivo de agir sobre o outro (leitor/ouvinte) e sobre o meio em que vive. É o que defendem os PCNs (1998, p.20) na passagem

¹⁶ Bakhtin construiu sua obra em diálogo com um grupo de intelectuais, que se reuniu regularmente de 1919 a 1929.

¹⁷ Embora existam dúvidas quanto à autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, optamos por usar Bakhtin/ Volochínov quando nos referirmos à obra referente à 14ª edição, publicada em 2010.

pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)lações.

Diferentemente das concepções anteriores, nessa concepção, os sujeitos, que são ativos, dialogam com o texto e, segundo Koch (2002, p.17), “nele se constroem e são construídos”. O texto, assim, “passa a ser considerado o próprio lugar de interação” (*op.cit*, p. 17). O ensino que se baseia nessa concepção, defendido pelos PCNs, interessa-se por habilitar o sujeito a fazer uso da linguagem de forma adequada nas mais diversas situações. É o que afirma o documento ao defender que

Cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (p. 19)

O foco do ensino, nessa concepção, deixa de ser essencialmente prescritivo, permanece descritivo em alguns pontos, e passa a ser, principalmente, produtivo. A situação, o contexto, os interlocutores passam a ter fundamental importância na comunicação e, por isso, o uso da língua deixa de configurar uma perspectiva de certo/errado para configurar uma perspectiva de adequado/inadequado.

Destaque-se, entretanto, que, apesar da amplitude do ensino produtivo, é importante ressaltar a ideia de Halliday (1974, p.260) ao defender que os três tipos de ensino não seriam “mutuamente exclusivos, podendo todos ter seu lugar nas aulas de língua materna, desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos seus diferentes propósitos”.

A fim de discutir o uso da linguagem nas mais diversas situações, os PCNs se apoiaram em um dos aspectos mais relevantes e inovadores do trabalho do filósofo russo Bakhtin (1997) e seu Círculo: considerar a língua/linguagem no seu contexto histórico, social e cultural.

Outro aspecto relevante defendido por Bakhtin e enfatizado no documento foi considerar a linguagem como fenômeno socioideológico. Essas marcas são perceptíveis, por exemplo, no trecho em que o documento define língua como

“sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (PCN, 1998, p.20), ou quando é sugerido no processo de escuta de textos orais que o aluno “amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso” (idem, p. 49).

Nesse ponto, os PCNs destacam a importância que o discurso tem para a construção das relações de poder, ou seja, para a percepção do discurso como meio de perpetuar ou não formas de dominação na sociedade. Vale ressaltar que “reconhecer intenções” e “aderir ou recusar posições ideológicas” só serão possíveis através do desenvolvimento do senso crítico, do diálogo e da superação do senso comum. Daí a necessidade de analisar e de compreender os discursos que emergem na sociedade, principalmente através dos meios de comunicação e/ou dos recursos didáticos que adentram a sala de aula, já que “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Assim, um projeto educativo comprometido com a linguagem e com todas as suas formas de manifestação precisa conceber o texto/enunciado para além de uma concepção formal e semântica, considerando, principalmente, as relações sociointeracionais. Com a intenção de marcar essa posição, Brait (2012, p. 15) destacou que

em diferentes momentos, Bakhtin suspeita do termo *texto* e o substitui por enunciado/enunciação, justamente por ele estar, em várias teorias, associado à dimensão unicamente linguística e estilística, autônoma, individual, sem possibilidade de ser colocado no circuito mais amplo da produção de sentidos, dimensão que se realiza no confronto de duas consciências, de dois interlocutores, de conjugação de discursos histórica, cultural e socialmente situados.

É importante destacar que Bakhtin não deixou de legitimar o estudo do texto visto como fenômenos linguístico e textual, mas seus estudos focaram o enunciado como fenômeno sociodiscursivo, ideológico e sempre vinculado às situações reais de comunicação. Embora Bakhtin tenha considerado a frase/oração e a palavra como unidades da língua, ele afirmou que

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam

enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua — palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal. (1997, p. 297)

Na realidade, toda palavra, segundo Bakhtin/Volochínov (2010, p. 117), procede de alguém e se dirige a alguém. Ela serve de ponte entre os interlocutores e, através deles, entra na cadeia comunicativa, sob as condições reais da enunciação, entendida como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. Dessa forma, segundo os autores, a palavra, a oração ou o texto, enquanto enunciados, jamais podem ser repetidos ou duplicados, pois sempre teremos um novo enunciado que irá emergir em cada nova situação de comunicação.

Faria e Silva (2013), a partir da teoria de *tema e significação*¹⁸, depreendida da obra de Bakhtin e do Círculo, exemplifica bem essa ideia. Segundo a autora, a significação da palavra “Adeus”, por exemplo, que se encontra nos dicionários (substantivo ou interjeição que sinaliza uma despedida), é sempre constante. O tema, entretanto, não se repete, é único, uma vez que cada situação vivida por um indivíduo, ou cada evento discursivo, é irrepitível. O tema, assim, refere-se ao todo do enunciado concreto: “parte verbal, entonação, relação entre interlocutores (quem fala com quem), condições sócio-históricas, condições de tempo e de espaço etc.” (FARIA E SILVA, p. 2013, p. 50). Compreender essa ideia é um dos passos para também entender por que os PCNs destacam a necessidade de um “trabalho com textos reais” (BRASIL, 1998, p. 18) na sala de aula.

Outro aspecto importante abordado por Bakhtin/Volochínov (2010, p.42) quanto ao uso das palavras é que elas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Isso quer dizer que fazemos escolhas lexicais de acordo com os sentidos que pretendemos veicular e, por isso, elas podem nos dar pistas importantes para perceber questões ideológicas no discurso. Carvalho (2013), a partir dos estudos de Norman Fairclough, um estudioso da vertente crítica do discurso, apresentou alguns exemplos para demonstrar que o vocábulo, a gramática e as relações entre estruturas gramaticais carregam valores ideológicos em determinado contexto social e, por isso, requerem a

¹⁸ A diferença entre *tema* e *significação* é trabalhada, sobretudo, em *Marxismo e filosofia da linguagem*.

atenção no estudo da linguagem, uma vez que ter consciência desses valores torna o indivíduo mais preparado para resistir aos mecanismos de manipulação e de poder existentes na sociedade. Um dos exemplos citados pelo autor foi elaborado pelo educador Paulo Freire, que discutiu a substituição da palavra *professora* pela palavra *tia* na escola básica. Segundo o educador

a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais (FREIRE, 1997, P. 25, *apud* CARVALHO, 2013, p. 293).

Para Bakhtin, tecer as palavras em uma “multidão de fios” significa dizer também que elas fazem parte de uma cadeia de enunciados que compõe o discurso e esse discurso, segundo os PCNs (1998, p.21),

não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

Para defender a concepção bakhtiniana de textos ligados a uma rede de outros textos, Brait (2012, p.19) exemplificou:

se um determinado texto, um editorial, por exemplo, for recortado do jornal em que apareceu, e se for analisado, interpretado, sem relação com os demais textos que compunham o jornal naquele dia, ou seja, as matérias do dia e/ou anteriores cujas temáticas ajudam a entender esse texto opinativo, a postura do jornal, o projeto gráfico em que estava inserido, dentre vários outros aspectos ligados à esfera de produção, circulação e recepção, esse texto não poderá ser considerado bakhtinianamente, isto é, como parte do todo do enunciado concreto, completo.

O que Brait sugeriu é que não se deve, segundo a perspectiva bakhtiniana, estudar cada discurso separadamente ou em si mesmo, mas estudar a relação interdiscursiva que se estabelece entre eles. Trata-se, segundo Souza-e-Silva (2012, p. 185), de “olhar para o espaço discursivo, que é o local onde se dá a relação entre esses discursos”.

Da mesma forma, Fiorin (2012), com base nas teorias de Bakhtin, defendeu que “o discurso ganha sentido e identidade na relação com outros discursos, que ele cita, parodia, estiliza, com que concorda, de que discorda, a que se opõe, etc.” (p.151) Essa relação interdiscursiva é denominada dialogismo, essência do pensamento filosófico bakhtiniano. Logo, nossos enunciados, “estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação” (BAKHTIN, 1997, p.314). Isso quer dizer que todos os enunciados, sob a perspectiva bakhtiniana, são dialógicos e que “todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (FIORIN, 2008, p. 19).

Além de participar de uma cadeia dialógica, todo discurso, segundo Bakhtin, participa também de uma cadeia responsiva, uma vez que, diante de cada discurso, o ouvinte “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 271). Nesse sentido, todo enunciado é, segundo o autor, atravessado pelo discurso alheio, pelas suas crenças, intenções, pontos de vista sobre o mundo e, quando essas vozes entram em nosso discurso, elas não permanecem as mesmas, mas adquirem novas significações. É nessa perspectiva que Bakhtin (2013, p. 77-78) explicou que

não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado.

O discurso dialógico e responsivo, por sua vez, não ocorre de forma isolada, mas diz respeito “aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana” (MARCUSCHI, 2003, p.20). Esses usos coletivos institucionalizados, com as quais as pessoas se comunicam, através da fala ou da escrita, foram denominados por Bakhtin (1997) de gêneros do discurso. Passaremos, então, a discutir de forma mais detalhada esse tema, uma vez que se trata de um dos importantes vetores da proposta de ensino dos PCNs e dos atuais livros didáticos de Língua Portuguesa. Em seguida, como se trata do objeto deste trabalho, relacionaremos os gêneros do discurso, especialmente os gêneros orais, ao contexto da tecnologia.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS E MATERIAIS DIDÁTICOS: CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos um breve histórico a respeito da reflexão teórica sobre os gêneros discursivos, considerando, principalmente, a visão do teórico russo Bakhtin.

Em seguida, focamos, de forma mais detalhada, os objetos educacionais digitais, uma vez que o objeto de nossa análise é material digital em forma de vídeos e, de forma mais breve, o livro didático, por se tratar de um material complementar de análise do nosso trabalho.

No subtópico seguinte, discutimos como o saber científico se transforma em saber a ser ensinado, destacando, especialmente, a didatização dos gêneros discursivos nos materiais didáticos.

Por fim, abordamos os gêneros orais como objeto de ensino-aprendizagem e apresentamos algumas considerações que servirão de base para a análise do nosso objeto.

3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS: ASPECTOS RELEVANTES

O estudo dos gêneros textuais “não é novo” (MARCUSCHI, 2008, p.147), remonta, na verdade, à Antiguidade Clássica. Inicialmente, esses estudos estiveram ligados especialmente aos gêneros literários (lírico, épico e dramático)¹⁹, cuja sistematização se iniciou com Platão e se firmou com Aristóteles quando propôs a organização da oratória em três gêneros: o deliberativo, o judiciário e o demonstrativo²⁰. É importante destacar que, na longa história da teoria dos gêneros literários e retóricos, de acordo com Faraco (2009, p. 123),

¹⁹ O gênero lírico (de lira, instrumento musical usado para acompanhar recitações poéticas) tinha como característica a subjetividade do “eu lírico”, ou seja, do eu do escritor. O gênero épico era representado por narrativas, cujo enredo principal era os grandes feitos históricos, em forma de versos. Já o gênero dramático estava associado à arte da representação e centrava-se no conflito das relações humanas.

²⁰ Do ponto de vista funcional, segundo Marcuschi (2008, p. 148), o discurso deliberativo servia para aconselhar/desaconselhar; o discurso judiciário tinha a função de acusar/defender e o demonstrativo seria o discurso elogioso ou de censura.

o foco de atenção eram as propriedades formais. Houve, inclusive, em vários momentos, uma forte propensão reificadora e, por consequência, normativa: as características formais dos gêneros foram tomadas como propriedades fixas, como padrões inflexíveis.

Depois de percorrer um longo período na literatura, a questão dos gêneros chegou às escolas sob a identificação de *narração*, *descrição* e *dissertação* que, segundo Zavam; Araújo (2008, p. 7) era uma clássica tríade que esteve (e bem sabemos que ainda está) presente na condução do ensino de língua portuguesa, especificamente quando o assunto era (é) a produção de textos²¹.

O discurso das autoras, ressalte-se, refere-se ao contexto de 2008, momento em que havia ainda, na escola, resquícios do trabalho com os gêneros na perspectiva literária, apesar das indicações dos PCNs que, desde 1998, apontavam para o trabalho com gêneros do discurso. Hoje, no entanto, o comentário das pesquisadoras volta a se atualizar porque, em virtude da influência da prova de redação do ENEM (que a partir de 2009 passou a ser exigência de ingresso nas universidades federais), solicitar que o candidato escreva um texto *dissertativo-argumentativo* parece ser um retrocesso no ensino de escrita. Por conta disso, as escolas, especialmente no âmbito do ensino médio, passaram a seguir o modelo da avaliação nacional e voltaram a trabalhar com a perspectiva de gêneros literários. Essa, aliás, é uma grande contradição do Enem, uma vez que, na prova de compreensão leitora, a perspectiva é a de gêneros discursivos.

A respeito de como a identificação clássica dos textos a partir da tríade *descrição*, *narração* e *dissertação* foi se mostrando ineficiente, Rodrigues (2008, p. 34) faz pertinente comentário:

[Essa classificação] privilegia somente as modalidades ou formas de organizar as informações nos mais variados gêneros, e tais formas podem ocorrer, não raramente, combinadas, ou seja, elas não são sempre predominantes e exclusivas num texto, nem são facilmente identificadas e delimitadas.

Além disso, ainda segundo a autora, essa classificação restringe o reconhecimento das diversas possibilidades do uso da linguagem em diferentes contextos sociocomunicativos, que estão presentes no nosso dia a dia. No Brasil,

²¹ Segundo Zavam; Araújo (2008, p.9), os termos *narrar*, *dissertar* e *descrever* são bem antigos. De acordo com as autoras, Antônio Geraldo da Cunha, em seu Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, registrou o ano de 1813 como a data provável da primeira ocorrência do termo *narrar* e do *dissertar*; já para o termo *descrever*, o autor mencionou sua aparição no século XV.

esse novo olhar para o uso da linguagem surgiu a partir, principalmente, dos anos 1980, com a propagação das ideias bakhtinianas, que concebeu os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 279). O teórico considerou, ainda, para a compreensão da natureza do texto (o gênero materializado), a importância de diversos aspectos como a interação (quem fala, para quem fala, em que formato e veículo, com que objetivo etc.), o contexto histórico-social e a situação de produção do texto.

Com a publicação dos PCN (1998), como já afirmamos anteriormente, os gêneros do discurso e sua realização em textos passaram a ser inseridos mais fortemente no espaço da sala de aula como objeto de ensino, principalmente, pelo viés dos livros didáticos, que assumiram as orientações do documento e incorporaram essa nova prática de tratamento com a linguagem.²²

Esse documento, elaborado, principalmente, à luz das contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin, adotou a concepção de “gênero discursivo” desse autor sob a denominação “gênero textual”, posição assumida também por alguns estudiosos da Linguística Textual, dentre eles Marcuschi (2008; 2003).²³ Com relação à estrutura dos gêneros do discurso, esse autor destacou a importância de se considerar as “sequências tipológicas” ou “sequências textuais”, entendidas como estruturas subjacentes ao gênero. Dessa forma, um gênero é composto por sequências textuais, que podem ser configuradas como sequência narrativa, sequência descritiva, sequência argumentativa, sequência expositiva e sequência injuntiva²⁴. Assim, segundo Marcuschi (2008, p. 160), “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas”. Uma carta pessoal, por exemplo, pode envolver argumentações, narrações, descrições e

²² Além dos PCNs, a importância de considerar concepções discursivas no estudo da linguagem e os gêneros do discurso como objeto de ensino também foi incorporada pelas matrizes de referência de Língua Portuguesa para a avaliação do ENEM (Sistema de Avaliação do Ensino Médio) e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Isso pode ser comprovado, no primeiro sistema, nas competências da área 5 e da área 7, que destacam a importância de trabalhar com diferentes gêneros e de relacionar “textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura da manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (competência 5). Nesse ponto se configura a contradição entre a prova de leitura e de redação desse exame nacional. No segundo sistema, o tópico II dos descritores do 9º ano, por exemplo, refere-se às “implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto” e destaca também a preocupação de abordar diferentes gêneros no contexto da sala de aula.

²³ Apesar da diluição das fronteiras entre as duas denominações, assumiremos o termo “gênero do discurso” neste trabalho.

²⁴ Os PCNs consideraram as seguintes sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.

injunções. Em relação à diversidade, variedade e dinamicidade dos gêneros, o autor destacou a dificuldade de uma classificação e, por isso, ressaltou que os estudiosos não deveriam se preocupar com tipologias, mas procurar explicar como os gêneros se constituem e circulam socialmente.

No contexto social, sabemos que circula uma enorme variedade de gêneros. A partir do crescente convívio em sociedade, somos capazes de reconhecê-los, uma vez que, segundo Bakhtin (1997, p.302),

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo (...)

Seguindo semelhante perspectiva, mas sob outra visão teórica, Bawarshi & Reiff (2013), no âmbito da linguística sistêmico-funcional, destacaram o posicionamento de Halliday (1978, p. 28-30 *apud* BAWARSHI e REIFF, 2013, p. 47), que considerou os contextos de situação como “tipos de situação” recorrentes, ou seja, “um conjunto de relações semióticas e semânticas tipificadas”, cujos participantes desenvolvem maneiras tipificadas de agir e interagir com os seus interlocutores. Assim, por exemplo, em uma situação em que alguém é submetido a um inquérito policial, já se espera que os participantes se comportem, inclusive, linguisticamente, de uma determinada forma, fazendo surgir perguntas e respostas mais ou menos tipificadas e, portanto, de certo modo, esperadas. O conhecimento do gênero, nesse caso, ajudaria os participantes a perceber o tipo de situação no qual estão inseridos e a agir de forma adequada à situação²⁵.

Há gêneros, segundo Bakhtin (1997), propensos a uma maior estabilidade, ou seja, a uma maior padronização. Existem, também, gêneros mais livres, menos padronizados, mais abertos a mudanças. O teórico russo, para iniciar a

²⁵ A relativa estabilidade do gênero pode ser relacionada aos seus três elementos caracterizadores apontados, a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997), pelos PCNs. São eles “conteúdo temático (o que é e o que pode tornar-se dizível por meio do gênero); construção composicional (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero); estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.” (BRASIL, 1998, p. 21). É importante considerar que esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional), segundo Bakhtin (1997, p. 279) “fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado”.

base do estudo dos gêneros, propôs esta primeira classificação e divisão dos gêneros: os primários e os secundários. Os primeiros são aqueles mais livres, mais presentes na conversação cotidiana (em geral, mas não exclusivamente orais). Esses gêneros constituem-se e se desenvolvem em circunstâncias de uma comunicação verbal mais espontânea, como aqueles que normalmente surgem nas conversas familiares, por exemplo. Os segundos, mais padronizados, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais elaborada (em geral, mas não exclusivamente escritos), como aqueles que se originam no contexto das áreas científicas, políticas, jurídicas.

É importante destacar, porém, que Bakhtin não teve a intenção de classificar esses dois tipos de gêneros como duas realidades independentes, separadas, mas como interdependentes, uma vez que pode haver uma passagem constante do plano secundário para o primário e vice-versa. Em um seminário, normalmente, o falante alterna falas mais formais e mais informais, quando, nesse caso, por exemplo, ele conta uma piada.

Além disso, tanto o assunto que trata o texto como a posição social e o relacionamento pessoal dos interlocutores podem interferir no posicionamento do gênero nestes dois eixos: primário e secundário. Como assegurou Bakhtin (1997, p. 302), “há o estilo elevado, estritamente oficial, deferente, como há o estilo familiar que comporta vários graus de familiaridade e de intimidade”. Uma conversa com um parente distante, provavelmente, deverá ter um grau de informalidade menor que uma conversa com um parente mais próximo, mais íntimo. Da mesma forma, conforme exemplificaram os PCNs (1998, p.20)

uma conversa informal entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento linguístico quanto em relação ao assunto em pauta.

Já quanto ao aspecto da mudança dos gêneros, Zavam (2007, p. 93), tendo em vista as ideias de Bakhtin (1997), ressalta que eles “vão sendo modificados, recriados, transmutados”. Uma das causas apontadas pela autora para esse fenômeno está relacionada à mudança à qual a sociedade também está sujeita. Assim, cada necessidade social vai transformando os gêneros já existentes ou dando origem a novos gêneros, com suas características peculiares.

A internet, por exemplo, marcou um novo espaço para diversas (trans)mutações de gêneros, como o e-mail, uma atualização do gênero carta, que surgiu para atender a uma sociedade que necessita cada vez mais de agilidade e rapidez na comunicação. Isso prova que “o gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo” (BAKHTIN, 2013, p.121).

Além do e-mail e de outros gêneros como o blog, a internet possibilitou o aparecimento das redes sociais, como o Facebook e o Twitter. Segundo Marcuschi (2008), esse novo tipo de comunicação, conhecido como “comunicação mediada por computador (CMC) ou comunicação eletrônica”, mudou “sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la” (MARCUSCHI, 2008, p. 200).

Já no âmbito do ensino a distância (EaD), em que os alunos estudam remotamente e o computador é sua ferramenta principal, a internet também foi responsável por mudanças que tem permitido que “os espaços de construção de conhecimento se amplie e que o acesso a ele seja mais fácil e que vá se construindo com isso uma sociedade plural”. (ARAÚJO, ARAÚJO, 2013, p. 8).

Assim, diversos estudos que abordam temas como a comunicação interativa na internet, o letramento digital e os gêneros do discurso no contexto das tecnologias vêm sendo desenvolvidos de forma contínua nos últimos anos.²⁶ Isso ocorre porque se tem percebido que cada vez mais os recursos digitais estão presentes no cotidiano dos jovens e, por isso, precisam ser incorporados nos ambientes escolares, a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é preciso também considerar, além da inserção, a necessidade de estabelecer critérios para a escolha desses recursos, assim como a importância do trabalho de avaliação do material didático digital e do seu uso no processo de ensino.

Por conta de tal relevância no ensino, no próximo tópico, discutiremos esses temas, relacionando-os, principalmente, ao uso do vídeo na sala de aula, uma vez que o principal objetivo da nossa pesquisa é analisar a proposta de gêneros orais apresentada em um DVD²⁷ que acompanha uma coleção de livros didáticos.

²⁶ Muitos dos estudos dos pesquisadores do estado do Ceará, por exemplo, foram reunidos em livros, tais como CÉSAR, LIMA, DIEB (2010); ARAÚJO (2007); ARAÚJO, ARAÚJO (2013).

²⁷ Estamos considerando, nesse caso, o DVD como suporte para o vídeo.

3.2. OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E ENSINO

Já é possível constatar que os professores das escolas públicas e particulares estão percebendo que vídeos, animações, programas de rádios e outras mídias podem auxiliar no processo de aprendizagem e, por isso, já começaram a inseri-los em suas práticas pedagógicas. Um dos motivos que tem contribuído para essa inserção é a crescente inclusão de sugestões de trabalho com esses objetos educacionais nos livros didáticos. A necessidade dessa inserção consta, também, nos PCNs (1998), em que está recomendado, por exemplo, o uso do rádio, da TV e do vídeo na sala de aula. Segundo esse documento, o rádio “abre diversas possibilidades para o trabalho com sons e a palavra falada em Língua Portuguesa.” (BRASIL, 1998, p. 91) e a TV pode contribuir, significativamente, para introduzir ou complementar “os conteúdos trabalhados por meio do substrato educativo-cultural da programação, como também abrir espaço para discutir temas que o veículo projeta para a sociedade.[...]”(idem).

Para justificar a importância do uso do vídeo no contexto escolar, os PCNs (1998) apontam características importantes dessa ferramenta, como a possibilidade de interação de diversas linguagens superpostas, como a visual, a falada, a sonora e a escrita, e apontam vantagens do seu uso, como o fato de o vídeo permitir que se interrompa a projeção para fazer comentários ou rever cenas importantes e, ainda, a vantagem de poder exibir a projeção várias vezes “para apreciar aspectos relacionados à trilha sonora, efeitos visuais, diálogos, etc.” (BRASIL, 1998, p. 92). Tais benefícios podem, inclusive, favorecer um espaço dialógico em sala de aula, no qual a responsividade esteja presente. O documento também destaca diferentes maneiras de se usar o vídeo no contexto escolar, por exemplo,

como ponto de partida para a introdução de um tema; como exemplo de aspectos relacionados ao assunto discutido em classe; para registro e documentação de projetos desenvolvidos; como avaliação, permitindo o exame de exposições orais (BRASIL, 1998, p.92)

A crescente inclusão de sugestões de trabalho com os citados objetos educacionais digitais nos livros didáticos “tanto representa um novo desafio para a

concepção e a elaboração de materiais didáticos quanto estabelece novos patamares para sua avaliação”. (BRASIL, 2013, p. 21)²⁸

Para auxiliar no processo de avaliação dos recursos digitais no contexto escolar, o Guia do PNDL do ano 2013 (BRASIL, 2013) inclui uma ficha, destinada aos professores, na qual se encontra uma pergunta: “O projeto multimídia é adequado à proposta da obra e ao aluno do segmento do ensino fundamental?” Para responder a essa pergunta, o documento indica que se considere (PNDL, 2013, p. 54):

a coerência entre as atividades dos DVDs e a proposta pedagógica da obra; a funcionalidade do menu; a organização geral e a diversidade de atividades dos DVDs; a exploração das especificidades da multimídias (as atividades dos DVDs utilizam recursos específicos da linguagem multimídia, ultrapassando as possibilidades do meio impresso?)

É importante destacar que, quanto à natureza da avaliação sugerida, podemos dividir as considerações em dois grupos: de ordem técnica (a segunda e a última), cuja avaliação depende do grau de letramento digital do professor, e de ordem didático-pedagógica (a primeira e a terceira), que se apresenta, no primeiro caso, de forma vaga, e, por isso, exigirá conhecimentos do professor quanto às concepções de ensino e de linguagem que perpassam o material.

Alguns autores, como Nascimento (2007) e Gomes (2008), indicam outros critérios que devem ser levados em conta na escolha e na avaliação de recursos audiovisuais ou de outros tipos de recursos educacionais digitais. Na perspectiva de Nascimento (2007, p. 135), por exemplo, para que os objetos educacionais digitais se tornem ferramentas efetivas de ensino, precisam atender simultaneamente múltiplos aspectos:

identificação dos objetivos de aprendizagem, atenção à natureza do conteúdo a ser explorado, a (*sic*) seleção de um contexto relevante e motivador para o aluno, a (*sic*) interatividade, as (*sic*) formas de suporte e feedback para o aluno ao longo da atividade, e a (*sic*) aplicação dos princípios que ajudam o processo de aprendizagem.

²⁸ O Guia do Livro Didático do PNDL é elaborado pelo MEC (Ministério da Educação) e tem como objetivo auxiliar os professores das escolas públicas quanto à escolha dos livros didáticos. Para isso, o Guia apresenta, dentre outras coisas, resenhas das coleções de livros consideradas aprovadas pelo MEC (Ministério da Educação). As coleções, depois de escolhidas pelas escolas, são distribuídas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNDL).

Quanto a esses aspectos, é relevante destacar que é necessário que o professor avalie o objeto educacional digital tendo em vista a adequação do conteúdo às características dos seus alunos, aos seus objetivos de ensino e à concepção de linguagem subjacente ao conteúdo da ferramenta digital. O professor, naturalmente, precisa analisar o material antes de usá-lo em sala de aula, para que possa não só avaliá-lo, mas, principalmente, identificar os aspectos mais significativos para serem utilizados ou adaptados ao plano de aula.

No que se concerne à interatividade e à concepção de ensino-aprendizagem e sua relação com o vídeo didático, Gomes (2008), apoiando-se nas ideias de Carneiro (2002, *apud* GOMES, 2008, p. 480), comenta que o vídeo aparenta “ainda ter dificuldade de distanciar-se da visão geralmente adotada pelo cinema e pela televisão, do aluno como sujeito passivo – tal como um telespectador no sofá -, negando-lhe participação e interação”. Assim, muitas vezes, embora o professor possa ter a intenção de motivar os alunos usando recursos da linguagem audiovisual, isso poderá não ocorrer, se intrínseco a esse material houver um “discurso professoral, autoritário, verticalizado, reproduzindo, em muitos casos, a comunicação tradicional (e fora de moda) entre professor e aluno [...]” (GOMES, 2008, p. 480).

Apesar de, segundo Gomes (2008), não haver um acordo entre pesquisadores sobre quais critérios são decisivos para determinar a boa qualidade de um audiovisual didático, o autor, baseando-se nos comentários do Curso TV na Escola, menciona o fato de que cabe ao vídeo

(...) criar expectativas, surpreender, conquistar o telespectador, oferecer pontos de fuga enriquecedores, promover a discussão, a pesquisa e a extensão do trabalho além da exibição, pois é por essas atividades que a aprendizagem se concretiza. É importante relacioná-lo dinamicamente com o impresso, com o desejo de aprender, de explorar livros, revistas e outras mídias para compreender e dominar o objeto de conhecimento. É importante também que ele convide ao lúdico, ao imaginário e à ficção. (GOMES, 2008, p. 485)

Dessa forma, o que se espera com o uso de objetos educacionais digitais é ter, de um lado, a oportunidade de trabalhar conteúdos de ensino em uma linguagem que seja mais atrativa ao aluno e, portanto, estimule o interesse e a atenção dele e, de outro, contar com uma ferramenta que sirva de apoio no processo de reflexão e de construção do conhecimento. É fundamental destacar,

também, a importância da preparação do professor para trabalhar com qualquer tipo de tecnologia na sala de aula e saber utilizá-la independentemente de seu grau de novidade (a utilização de recursos audiovisuais em sala de aula é mais antiga do que a utilização de *softwares* educacionais, por exemplo), uma vez que, segundo Coscarelli (2006, p.44),

uma velha tecnologia dos centros urbanos, como o rádio, pode ser uma inovação em determinados contextos sociais, e uma nova tecnologia pode ser considerada velha porque não modifica em nada as relações dos sujeitos envolvidos como ocorre muitas vezes com o data show na sala de aula. O atributo de velho ou novo, não está no produto, no artefato, em si mesmo ou na cronologia das invenções, mas depende da significação do humano, do uso que fazemos dele.

Como assegura a autora, é o uso que se faz da tecnologia que irá torná-la significativa ou não em sala de aula. Nesse caso, um dos aspectos a serem observados no processo de ensino e aprendizagem é, por exemplo, a responsividade dos alunos quanto ao uso do objeto educacional digital e à atividade proposta.

No que diz respeito à responsividade, Araújo, Rodrigues e Fernandes (2012), por exemplo, embasadas em pressupostos teóricos da teoria bakhtiniana, analisaram as características das atitudes responsivas de alunos ao realizar uma experiência-piloto com estudantes do 1º ano do ensino médio, em uma escola pública, em Fortaleza/CE, a partir de um objeto que poderemos considerar novo no contexto educacional: um jogo pedagógico digital. Esse jogo, denominado *O que vem a seguir*²⁹, propõe-se a desenvolver a predição como estratégia de leitura. As autoras constaram o seguinte: os alunos que utilizaram o jogo (turma experimental) desenvolveram uma atitude responsiva mais ativa se comparados aos que não jogaram (turma de controle). Tudo isso foi basicamente constatado, ressalte-se, a partir de etapas bem definidas.

²⁹ O jogo, criado no âmbito do Projeto CONDIGITAL/Língua Brasil, é de autoria do professor Valdinar Custódio Filho e foi desenvolvido sob a coordenação da professora Nukácia Meyre Silva Araújo. No jogo, são apresentados quatro textos (duas crônicas, um artigo e uma resenha) divididos em partes. Entre cada parte, são apresentadas três possíveis opções de continuidade do texto e o aluno, a partir das suas reflexões, precisa escolher aquela que lhe parece mais coerente à construção do sentido do texto.

Inicialmente, foi aplicado um pré-teste em que os alunos das duas turmas responderam a questões de compreensão textual e fizeram um protocolo verbal. Em seguida, os alunos da turma experimental usaram o *software* de ensino de leitura. Por fim, os alunos de ambas as turmas fizeram um pós-teste, com a mesma estrutura do teste inicial, com o objetivo de se verificar possíveis mudanças quanto à habilidade do uso de estratégias, como a predição e o levantamento de hipóteses, durante o processo de leitura.

Tanto no pré-teste como no pós-teste, foi pedido aos alunos das duas turmas que, à medida que fossem lendo um texto, relatassem, através de um protocolo verbal, como se dava a leitura, ou seja, se estavam entendendo cada parágrafo, se procuravam reler alguma parte do texto para melhor compreendê-lo, se algum fator externo, como barulho, estava atrapalhando a leitura etc. Entre os dois testes, a turma experimental usou o *software* educacional. Essa turma, como constataram as pesquisadoras, destacou que o uso da ferramenta tornou a aula mais dinâmica e o aprendizado tornou-se mais fácil, comprovando, assim, o potencial lúdico do objeto digital. Além disso, a análise dos dados finais da experiência demonstrou que a turma experimental obteve, no pós-teste, melhores resultados do que a turma de controle, quanto ao nível de compreensão leitora, comprovando, por outro lado, o potencial de aprendizagem da ferramenta.

Foi relevante constatar, através do relato das pesquisadoras, a mudança significativa quanto ao posicionamento dos alunos da turma experimental diante do texto lido. Na primeira fase de testagem, estes, segundo as autoras, apresentaram manifestações responsivas com um grau de atividade menor do que na segunda fase, já que apenas faziam resumos dos parágrafos em vez de se posicionarem diante do texto. Já na terceira fase, esses alunos apresentaram melhores resultados, uma vez que conseguiram elaborar hipóteses, fazer inferências, predições e emitir opiniões. Dessa forma, ao se posicionarem como leitores ativos, os alunos foram capazes de construir e completar o sentido do texto, uma vez que, segundo Bakhtin/Volochinov (1997, *apud* ARAÚJO, 2012), “seu sentido só se completa na medida em que o outro replica, isto é, tem, em relação ao discurso do locutor, uma atitude responsiva.”

Não se pode deixar de mencionar a contribuição importante dessa experiência, uma vez que se pôde comprovar que recursos digitais, como os jogos

educacionais, podem estimular a aprendizagem e contribuir para a formação de um sujeito mais ativo.

Outra experiência que demonstrou que recursos digitais podem auxiliar de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem e favorecer a responsividade de alunos em sala de aula foi relatada por Lima (*on-line*, s/d), em uma experiência com alunos do 9º ano de uma escola estadual em Arapiraca/AL. A autora apresentou um relato do “Projeto Cultura Afro-Brasileira” e sua relação com o uso de mídias, de modo particular, utilizando o vídeo na sala de aula. O projeto, segundo a autora, surgiu da necessidade de trabalhar a história de “uma forma viva e dinâmica e de instigar o aluno a construir o seu próprio conhecimento a respeito da cultura afro-brasileira, além de levá-lo a desenvolver seu lado crítico”.

Inicialmente, conforme relata a autora, abordou-se o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e, em seguida, foi passado um roteiro de observação para que os alunos centrassem em partes mais relevantes do que seria posteriormente trabalhado. Depois, foram explorados dois vídeos, “A fé” e “Origens”, cujos temas estão relacionados essencialmente às tradições religiosas de origem africana e a conquista da livre expressão religiosa.

Após a exibição, a pesquisadora, através de diálogo, procurou uma resposta dos alunos quanto ao interesse, às emoções e sensações que o vídeo teria ajudado a despertar. Na aula do dia seguinte, foi feita uma roda na classe para que os alunos pudessem, com a ajuda do roteiro e de suas próprias observações, opinar sobre o vídeo e avaliar o aprendizado quanto ao conteúdo proposto.

Nesse relato de experiência, Lima (2008) concluiu, ao avaliar os relatórios e a participação dos alunos nos debates, “que houve um bom envolvimento deles nas atividades com a utilização do vídeo, mostrando-o como uma estratégia pedagógica eficaz no processo de ensino-aprendizagem” (*idem*, p. 7). Com isso, a autora confirmou que “o vídeo pode se tornar uma forte ferramenta a ser utilizada pelos professores” (*idem*), desde que utilizada dentro de um contexto que envolva planejamento e avaliação.

Já em outra pesquisa, quanto à avaliação de vídeos pedagógicos, Garcia (2014) se propôs a avaliar dois vídeos que se encontram no Banco

Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)³⁰. O primeiro, intitulado “Linguagem coloquial; participio; presente do subjuntivo”, que faz parte de um grupo de vídeos denominado *Nossa Língua Portuguesa*, tem o objetivo de explicar regras gramaticais e ortográficas por meio de entrevistas e de letras de músicas. O segundo, denominado “Cada tribo tem sua língua”, do grupo *A Língua Portuguesa é Nossa*, procura analisar o processo de formação das palavras e o fenômeno da variação linguística com base em diversas situações discursivas. O autor fez uma análise dos dois objetos educacionais, em que optou por nomear “objetos de aprendizagem”, considerando, principalmente, os seguintes aspectos: a concepção de língua(gem) adotada no material, o tipo de ensino subjacente a tal concepção e o tratamento dado ao fenômeno da variação linguística.

Quanto ao primeiro objeto, Garcia (2014) apontou que a visão de língua subjacente ao material é a de língua como instrumento de comunicação, uma vez que, no vídeo, ela é percebida como um sistema homogêneo, invariável, que se baseia na transmissão de informações e conta com um sujeito passivo e idealizado. O tipo de ensino que subjaz ao material é, segundo o autor, prescritivo, pautado na memorização de regras gramaticais e em modelos construídos com base em uma norma única, a norma padrão, a partir de situações que desconsideram as manifestações linguísticas reais e diversas, uma vez que são analisadas, no vídeo, essencialmente, frases prontas, fragmentadas e deslocadas da realidade de uso. Quanto ao fenômeno da variação linguística, o pesquisador destacou que os exemplos analisados no vídeo reforçam noções equivocadas de certo e errado, supervalorizam a língua escrita formal e desprezam manifestações linguísticas da oralidade que, inclusive, são apresentadas como realizações inadequadas e, por isso, precisam ser evitadas.

Já no segundo objeto, Garcia (2014) concluiu que a visão de língua subjacente ao material é a de língua como processo de interação, uma vez que, conforme o autor, são apresentadas simulações de contextos reais de uso da linguagem, que se apresenta, por sua vez, de forma heterogênea e flexível. O tipo de ensino que subjaz à ferramenta é, de acordo com autor, produtivo, pautado na

³⁰ O Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) é um repositório onde estão disponíveis recursos educacionais, de livre acesso, em diversas mídias (áudio, vídeo, animação, *softwares* educacionais, dentre outras.).

análise e na reflexão de situações específicas, que valorizam os interlocutores, as diversas formas de manifestação linguísticas e a relação entre língua e contexto de uso. Quanto aos aspectos relacionados ao fenômeno da variação linguística, o pesquisador destacou que, nesse vídeo, a oralidade ocupa um papel tão significativo quanto a escrita, a adequação da linguagem às diversas situações de uso é considerada e evidenciada e o uso da língua deixa de ter uma perspectiva de certo/errado para ter uma perspectiva de adequado/inadequado.

Dessa forma, a partir das análises apresentadas por Garcia (2014), o professor poderá contar com o ponto de vista do pesquisador, que considera o segundo objeto educacional digital mais apropriado ao desenvolvimento das práticas de linguagem e de ensino sugeridas pelos documentos oficiais, uma vez que esse objeto parece promover, de forma mais adequada, um trabalho que possibilite uma maior competência discursiva dos alunos.

Assim como os materiais educacionais digitais, os materiais impressos, como os livros didáticos, uma das ferramentas mais utilizadas pelo professor, também devem ser avaliados, principalmente, pelos docentes, e adaptados às propostas de ensino-aprendizagem da escola e do próprio professor. No próximo tópico, trataremos mais especificamente acerca dos livros didáticos de língua portuguesa, uma vez que essa ferramenta também fará parte de nossa análise.

3.3. LIVRO DIDÁTICO E ENSINO

Embora estejamos numa época marcada pelo crescente uso dos meios eletrônicos nas escolas, o livro didático (doravante LD) ainda é uma ferramenta fundamental para os alunos e professores.

Do ponto de vista do aluno, segundo Rojo (*on-line*, p.50), o uso do LD é importante, pois é um material que permite o discente acompanhar e registrar as aulas em sala como também auxiliá-lo nos estudos em casa.

Do ponto de vista do professor, o uso do LD, segundo a autora, pode servir como arquivo de textos (ou exercícios) a serem selecionados para compor sua aula ou como apoio em projetos de ensino, utilizado de maneira flexível e subordinado ao próprio projeto do professor. Nesse caso, o professor ganha autoria no processo de ensino, uma vez que o livro é tomado apenas como instrumento,

dentre outros, de apoio, e não como um único guia inflexível. Entretanto, segundo Rojo (2013, p.164), diversos estudos têm apontado

o papel estruturador e cristalizador de currículos desempenhado pelo LD e por outros materiais impressos de caráter apostilado e certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa “tradição” na abordagem de seus objetos de ensino.

Assim, torna-se importante estar consciente do uso que se faz do LD e das concepções subjacentes a esses materiais, sem perder de vista suas limitações, como em qualquer outra ferramenta de ensino. Além disso, torna-se também necessário que tanto o aluno como o professor dialoguem com os textos e exercícios dos livros didáticos, selecionem trechos de interesse, ampliem leituras colocando-os em diálogo com outros textos, concordando ou discordando deles (ROJO, idem, p. 49).

Uma das limitações do LD apontada por D’Ávila (2008) é o distanciamento entre os conteúdos do manual didático escolar e a realidade vivida por estudantes de diversas regiões do país que se situam, principalmente, fora do eixo Sul e Sudeste, uma vez que esses estudantes não se veem representados nos livros que, muitas vezes, não valorizam suas raízes, sua cultura, seus valores e a sua linguagem. Essa desvalorização, já manifestada, desde 1985, no II Encontro do Livro Didático na Bahia, levou os professores da rede pública a propor um programa de incentivo à leitura de livros paradidáticos, enfocando temas da região, costumes e tradições, com o apoio do CNPq e da Pró-Memória, “para fomentar a criação e a divulgação dos valores socioculturais das microrregiões estaduais” (SERPA, p.14, *apud* D’ÁVILA, p. 101). Esse movimento nos alerta, por exemplo, para a necessidade de questionar sobre quais contribuições o livro didático pode oferecer para alunos de determinados perfis e quais habilidades e conhecimentos serão necessários buscar em outros materiais didáticos para que o aprendizado se efetive de forma mais ampla e mais produtiva.

Dessa forma, um dos primeiros passos a ser dado pelo professor é a escolha do LD que será utilizado por ele na sala de aula. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, o Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) pode auxiliar o professor na escolha

desse material. Esse documento apresenta orientações para os professores e resenhas das obras aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e é destinado a professores da rede pública, uma vez que o Programa subsidia os livros distribuídos na escola pública.

Quanto à avaliação das coleções dos livros de Português das séries finais do ensino fundamental, o Guia de 2013 destaca a importância de se levar em conta alguns critérios relativos à natureza do material textual, ao trabalho com leitura, com produção de textos, com a linguagem oral e com conhecimentos linguísticos. Em relação ao trabalho com a linguagem oral, aquele que nos interessa na análise que empreendemos do material didático digital que acompanha uma coleção de LD, o Guia destaca a importância de avaliar se as propostas de atividades do livro contribuem efetivamente para o desenvolvimento da oralidade do aluno. Para essa avaliação, o Guia sugere que se considere (BRASIL, 2013 p.47)

- a proposição de uso da linguagem oral na interação em sala de aula;
- a exploração de gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate, etc.) na produção;
- o estímulo ao desenvolvimento da capacidade da escuta atenta e compreensiva;
- a exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros;
- a orientação para a retextualização;
- a orientação para a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão);
- a orientação e a discussão quanto à escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, seleção vocabular, recursos morfossintáticos, etc.);
- a ausência de preconceitos associados às variedades orais;
- a orientação para o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros);
- a abordagem e a valorização da variação e da heterogeneidade linguísticas;
- o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco;
- a contribuição das atividades do DVD para o ensino-aprendizagem do eixo da oralidade.

Apesar das diversas orientações dos documentos, como o Guia do PNL, para a escolha dos materiais educacionais e das propostas para a organização de objetivos de ensino, é fundamental ressaltar a necessidade da preparação do professor para lidar com o material didático e ampliar as propostas de trabalho de acordo com seu projeto de ensino. Para isso, o professor precisa, dentre outras coisas, conhecer, no dizer de Chevallard (1991), as teorias científicas (saber sábio) que estão na base do ensino (saber ensinado), reconhecê-las nos documentos e

nos materiais educacionais e precisa, também, saber transpor esses saberes para um determinado contexto de uso. É pelo viés da “transposição”, também destacado pelo autor, que o conhecimento científico sofre transformações e adaptações. Sob tal perspectiva, entra em cena a “transposição didática” (CHEVALLARD,1991), que diz respeito à passagem do saber de um determinado contexto de uso para outro.

No material didático, encontramos saberes que passaram por esse processo de transformação, vez que diversos saberes científicos são redimensionados para esse espaço e é, normalmente, a partir dele, que o professor, em um primeiro momento, transpõe, para os alunos, os saberes que ele próprio considera ou são considerados mais relevantes. Dessa forma, torna-se fundamental refletir como e por que um determinado saber é escolhido como objeto de ensino e que estratégias específicas de didatização são utilizadas com o intuito de se efetivar, no caso do ensino de LP, o ensino de língua materna.

No próximo tópico, assim, discutiremos brevemente o fenômeno da transposição didática e da didatização de conteúdos de ensino de LP, especialmente os relacionados aos gêneros discursivos.

3.4. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS

De acordo com os PCNs (1998), o objeto de ensino e de aprendizagem de LP na escola é “o conhecimento linguístico e discursivo com o qual opera o sujeito ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p.22). Organizar situações de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, supõe organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá (idem).

Para isso, o professor não poderá estar centrado apenas na escolha do conteúdo que será compartilhado com os alunos, mas, principalmente, precisará levar em conta como esse conteúdo será compartilhado, ou ainda, “que tipo de tratamento será dado à informação a ser oferecida” (idem, p. 65).

É importante ressaltar que esse “tratamento” dado ao conteúdo não deve desconsiderar o saber científico (saber sábio) no qual se apoiou. Dessa forma, Araújo, Hilda, Schmidlin (2014, p. 7-8) afirmam que

há necessidade de manter o saber a ser ensinado próximo do saber sábio e, ao mesmo tempo, é preciso escolher que tipo de transposição didática é mais adequada a cada conteúdo, mantendo-se fiel e atualizado em relação ao saber sábio.

Para escolher o tipo de transposição mais adequada a cada contexto, é fundamental considerar alguns aspectos, dentre eles, o perfil dos interlocutores, os objetivos estabelecidos e os valores ou as ideologias presentes no contexto social. Além disso, deve-se considerar a distribuição do tempo das atividades escolares. Foi observando essa prática de transmissão dentro de um tempo institucionalizado pela escola que Michael Verret, um sociólogo francês, identificou que o saber

deve tornar-se “programável”, isto é, deve ser passível de recortes que possibilitem sequências aceitáveis, tanto por critérios pedagógicos, como institucionais; passa também por um processo de “dessincretização”, na medida em que as especializações da prática da criação teórica são substituídas por especializações pertinentes às práticas do ensino e da aprendizagem; desliga-se dos vínculos autorais, apresentando-se como um saber “despersonalizado” [...]. (VERRET, 1975, p. 146; NT 17, apud LEITE, 2007, p. 46)

Mais tarde, Yves Chevallard (1991, p.39 *apud* LEITE, 2004, p. 45), um teórico francês, trouxe para o campo da didática da matemática os componentes dessa teoria e defendeu que “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino”. Isso quer dizer que o saber sábio, até chegar ao aluno na sala de aula, passa por diversas transformações, ou seja, é textualizado várias vezes.

Uma primeira textualização, como asseguram Araújo, Hilda, Schmidlin (2014), é feita pelo próprio pesquisador no momento em que relata sua teoria ou descoberta em, por exemplo, um artigo científico. Nesse contexto, ele (*idem*, p.5) “deixa de relatar muitos aspectos ligados à produção do próprio saber e que não caberiam no escrito em que ele discute seu objeto de saber”, como os erros cometidos, os problemas, os avanços e recuos que foram acontecendo durante a pesquisa. Isso acontece porque o pesquisador, quando decide divulgar o conhecimento científico entre seus pares por meio de artigos ou de teses, precisa se adequar às normas impostas por esse meio de divulgação, levando em conta, por exemplo, a linguagem específica da academia e outras especificidades do gênero a ser produzido.

Uma segunda textualização poderá ocorrer se o conhecimento compartilhado no meio científico se tornar relevante para compor os currículos e programas escolares. Nesse sentido, inicia-se o processo que o sociólogo francês Verret denominou de “dessincretização” e de “despersonalização”. Esse processo ocorre, no primeiro caso, porque o conhecimento científico precisa passar por modificações para que seja mais compreensível no meio escolar, uma vez que a linguagem científica, por exemplo, poderia se tornar uma barreira para o entendimento dos alunos. Assim, partes do saber científico são selecionadas, agrupadas e adaptadas de acordo com o público a que o material didático se destina. Todas essas modificações, no entanto, não são mais realizadas pelos cientistas ou teóricos, mas sim pelos especialistas educacionais e autores de livros didáticos, que precisam adequar o conteúdo ao contexto educacional. Trata-se, nesse caso, de um exemplo da “despersonalização” do saber.

É importante destacar que não se pode perder de vista a necessidade de um diálogo constante entre cientistas/teóricos, especialistas educacionais, autores de livros didáticos, professores e alunos, uma vez que o saber científico transforma-se junto com a sociedade, ao longo do tempo, exigindo um repensar frequente das práticas de ensino. É preciso avaliar, assim, se essas práticas disseminadas pelos livros didáticos dialogam de forma harmônica com a orientação dada pelos textos parametrizadores e se ambos mantêm uma relação dialógica com as teorias científicas que subjazem aos discursos didáticos assumidos pela escola e pelo professor.

Outra forma de textualização ocorre dentro da sala de aula. Nesse caso, a preparação do professor determinará como a didatização do saber prevista pelo livro didático irá ecoar, na prática, na sala de aula. Isso porque o professor terá que fazer escolhas individuais, tendo em vista como os conteúdos do livro serão, em um primeiro momento, “transportados” para os alunos a partir da sua “voz”, dos seus conhecimentos, (que podem ampliar os conteúdos propostos), e das suas ações, que podem ressignificar o trabalho com o LD na medida em que outras ferramentas e estratégias sejam combinadas com o livro. É nesse sentido que, segundo Leite (2007), Chevallard defende a possibilidade criativa da escola, que também deverá estar apta a “criar os saberes com que opera, suscitada pelas necessidades do ensino” (LEITE, 2007, p.65).

De acordo com Rojo (2013), uma forma combinada para se trabalhar com o LD é por meio de uma estratégia denominada sequência didática (doravante SD), a saber, “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (NOVERRAZ, DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 81). Segundo a autora, existem vantagens quanto à escolha dessa estratégia, uma vez que “as sequências didáticas se apresentam como material mais flexível, que se esgota em si mesmo em uma relativamente breve unidade de ensino” (ROJO, 2013, p.174) e, por isso, essa ferramenta “pode ser mais facilmente combinada com outros materiais e conteúdos, por ser modular”.

Essa modelização, de acordo com Rojo (2013, p. 175), trata-se de um “processo pelo qual, na transposição didática, passamos de *saber teórico* ao *saber a ensinar*” e permite que “planejemos unidades de ensino que sigam um *modelo didático* de objeto de ensino” (idem). Trata-se, assim, de uma forma de didatizar e potencializar um objeto de estudo, por meio da diversificação de atividades e de materiais didáticos.

E foi com base na ideia de potencializar e ordenar o ensino de gêneros do discurso que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) desenvolveram um modelo de trabalho em sequências didáticas, cujo caráter é modular e leva em conta tanto a oralidade quanto a escrita. Os autores apresentaram uma estrutura de base de uma sequência didática com a seguinte representação esquemática (2010, p. 83):

Apresentação da situação	produção inicial	módulo 1	módulo 2	módulo 3	produção final
--------------------------	------------------	----------	----------	----------	----------------

Na apresentação da situação, os autores sugerem que o professor faça uma descrição detalhada da atividade a ser executada. Perguntas como “qual gênero será abordado?”, “a quem a produção se dirige?” “que forma a produção assumirá?” e “quem participará da produção?” (idem, p. 84-85) devem ser levadas em consideração. Além disso, segundo os autores, “na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe” (p. 85), que deverá suscitar a produção de gêneros discursivos para dar conta de um projeto específico. Dessa forma, considerar a produção textual como uma atividade

que se insere em contexto específico, dirigido a alguém e com um determinado objetivo, é fundamental nessa primeira etapa da atividade.

Na “primeira produção”, os alunos devem elaborar um primeiro texto, oral ou escrito que, segundo os autores, não necessitaria ter uma configuração completa. Essa fase tem “um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores” (idem, p. 86), uma vez que, para os alunos, permite identificar o que eles já sabem e quais lacunas do conhecimento ainda precisam preencher; para os professores, trata-se de um momento de observação que permite “refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (p. 87). Os módulos servirão, assim, de instrumento para que os “problemas” identificados na primeira produção sejam superados. A vantagem de se considerar os conteúdos de língua e linguagem a partir da produção dos alunos é que esses conteúdos não seriam selecionados

em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar. (BRASIL, 1998, p. 37)

Tendo em vista os conteúdos que deverão ser explorados nos módulos, o professor deve abordar habilidades e conhecimentos específicos relativos a cada gênero. Nessa fase, torna-se fundamental identificar as dificuldades de expressão oral ou escrita que serão abordadas, como será construído um módulo para trabalhar essas dificuldades e como capitalizar o que é adquirido nesses módulos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010), ou seja, como garantir que os alunos aprendam a falar sobre o gênero e adquiram um vocabulário próprio do gênero, uma “linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor” (idem, 89). Vale ressaltar que todas as atividades não podem perder de vista o destinatário do texto, a própria posição do autor como produtor desse texto e a finalidade que subjaz à produção oral ou escrita.

O princípio essencial da elaboração dos módulos seria a diversidade de atividades e exercícios que possibilitassem o aprendizado por diferentes vias. Para essa fase, os autores sugerem atividades de observação e de análise de textos

autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual”, [...] podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; [...] elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc. (idem, p. 89).

É fundamental ressaltar que, sempre que possível, as atividades com gêneros do discurso devem alcançar sua realização autêntica. Isso se tornaria possível em uma entrevista, por exemplo, em que os alunos assumiriam o papel de entrevistador e o entrevistado seria uma figura real. Schneuwly (*on-line*)³¹ adverte, no entanto, que, embora não deva haver uma grande diferença entre a vida real e a escola, é preciso admitir, algumas vezes, a existência dessa diferença, uma vez que um gênero, segundo o autor, quando entra na sala de aula, sai da situação social e se transforma em um gênero escolar.

Assim, a entrevista realizada no contexto escolar, de acordo com esse ponto de vista, não aconteceria da mesma forma que uma realizada por um profissional, cuja intenção seria publicar esse gênero em um jornal, cujo propósito principal seria informar as pessoas. É possível argumentar que uma entrevista poderia ser publicada por alunos em um jornal da escola ou, até mesmo, em um jornal do bairro ou da cidade, com o mesmo propósito, mas, ainda assim, o que estaria por trás de todo o trabalho de produção desse gênero seria, na essência, o contexto de ensino-aprendizagem. E é com base nesse ponto de vista que Dolz & Schneuwly (2010, p.65) defendem que, quando os gêneros entram na escola, eles sofrem uma transformação.

Para finalizar a sequência didática, deve-se, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), recorrer à produção final, que serviria como uma espécie de avaliação para o aluno e para o professor, tendo em vista o conhecimento que foi adquirido ao longo das atividades. Nessa fase, é “importante que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação” (idem, p. 91).

É relevante pontuar que as sequências didáticas, como uma forma de didatização do ensino de gêneros, podem ser uma efetiva contribuição na escola se não perdermos de vista a importância de sempre considerarmos o gênero como uma

³¹ Entrevista disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml>

produção que se situa em um determinado contexto de uso e que é sempre produzido para alguém com algum objetivo. Além disso, precisamos considerar um modelo de uma sequência didática como uma possibilidade dentre muitas outras, e não como um único modelo a ser seguido.

Outra proposta sugerida por Dolz e Schneuwley (2010) diz respeito à seleção dos gêneros que farão parte das sequências didáticas. Nesse caso, os autores sugerem dividir os gêneros em agrupamentos, levando em conta os domínios sociais de comunicação (por exemplo a cultura literária ficcional) e os aspectos tipológicos (p. ex. narrar). Em seguida, apresentam exemplos de gêneros (conto maravilhoso, fábulas, lendas, entre outros) que se inserem nessas perspectivas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 51-52).

Além da expressão escrita, os agrupamentos têm como objetivo o desenvolvimento da expressão oral, por meio, especialmente, dos gêneros orais públicos, como o seminário, a conferência, o debate regrado e a entrevista. Esses agrupamentos seriam também uma forma de auxiliar os professores na escolha e na progressão de gêneros a serem trabalhados durante os anos escolares. Com base na possibilidade de escolhas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) sugerem que o professor tanto pode trabalhar com um gênero em diferentes séries, a partir de objetivos cada vez mais complexos, quanto pode optar pelo estudo de diversos gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento, “em função das possibilidades de transferência que permitem” (idem, p. 104). Nesse último caso, se o professor escolher a capacidade de linguagem do domínio do “expor”, ele poderá, por exemplo, desenvolver uma sequência de atividades que tanto contemplem os gêneros escritos desse domínio, como o artigo ou o relatório científico, como também os gêneros orais do mesmo grupo, como o seminário e a entrevista.

Além de considerar as sequências didáticas e o agrupamento dos gêneros na elaboração de atividades na escola, podemos dar uma especial atenção para o que Bakhtin denominou de “natureza dialógica dos gêneros, ou o modo como um gênero se constitui em resposta a outro numa esfera de comunicação” (BAWARSHI e REIFF, 2013, p. 42). No contexto acadêmico, por exemplo, uma chamada para apresentação de trabalhos levará a submissões que, por sua vez, levará a cartas de aceite ou de rejeição. Esse caráter intertextual, dialógico e responsivo dos gêneros apresentados por Bakhtin parece ter contribuído para a construção da noção de “sistema de gêneros” abordada por Bazerman (2011), uma

vez que, para esse autor, um sistema de gênero “captura as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas (idem, p. 34).

Dessa forma, parece-nos possível construir um diálogo a partir das perspectivas teóricas de autores como Bakhtin (1997; 2010; 2013), Chevallard (1991) e Bazerman (2011) e as perspectivas de ensino de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010) e Marcuschi (2003; 2008; 2010), como forma de transcender aspectos apenas formais e comunicativos dos gêneros discursivos e considerá-los também como forma de ação, de poder e de inserção social. Com essa perspectiva de diálogo, discutiremos mais detalhadamente, no próximo tópico, os gêneros orais, objeto central do material digital que analisamos.

3.5 OS GÊNEROS ORAIS COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nas últimas décadas, vem-se criando, entre os educadores, a consciência de que o ensino da língua falada precisa ocupar um lugar importante na sala de aula. Para que esse trabalho seja realizado de forma eficiente, no entanto, é preciso pensar sobre o que se pretende ensinar e como se pode chegar aos objetivos propostos para o ensino.

Os PCNs, apoiados nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, defendem que a escola precisa se concentrar na língua oral materializada nos gêneros secundários, ou seja, aqueles que dizem respeito a textos mais complexos, mais formais, que pertencem a esferas institucionalizadas na sociedade. Scheuwly e Dolz (2010, p. 147) também defendem que “é papel da escola levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidiana para os confrontar com outras formas mais institucionais”, como a exposição oral, a entrevista, o debate, dentre outros. O que não se pode esquecer, no entanto, é que a escola deve “propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando-o como mais apropriado para todas as situações” (BRASIL, 1998, p. 25).

No momento em que a escola assume o compromisso de ampliar a competência comunicativa dos alunos, tornando-os ouvintes e produtores de gêneros orais mais institucionalizados, é preciso, como ponto de partida, deixar para trás a concepção que considera a fala como desorganizada, não planejada e

heterogênea e a escrita como organizada, estável e homogênea. O que precisa ser considerado é a existência de um contínuo ou gradação entre fala e escrita. Autores como Marcuschi (2010) e Rojo e Scheuwly (*on-line*) defendem essa posição ao afirmar que o oral pode se aproximar mais da escrita, como no caso do seminário, ou pode estar mais distanciado, como na conversação cotidiana. Isso não quer dizer que os gêneros que sofrem menos intervenção da escrita sejam desorganizados ou caóticos e não possuam regularidades passíveis de observação e estudo.

É possível constatar, por exemplo, em um texto conversacional, inserido em um contexto de mais ou menos informalidade, a presença de elementos básicos que são responsáveis pela sua organização, tais como: o turno (produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio); o tópico discursivo (aquilo sobre o que se está falando); os marcadores conversacionais (elementos que são típicos da conversação e que servem, entre outros aspectos, para facilitar o processamento da fala por ouvinte e produtor do texto). Estes últimos são representados por elementos verbais, como “claro”, “certo”, “né?”; por elementos prosódicos, como pausas, tom de voz, ritmo; e elementos paralinguísticos, como riso, olhar, gesticulação (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2009, p. 34-44).

Também é possível perceber que algumas marcas da linguagem falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, podem produzir determinados efeitos dependendo da intenção do falante, do lugar social de produção do gênero e dos interlocutores envolvidos. O abaixamento da voz em uma conversação, por exemplo, pode marcar a intenção do falante em demonstrar o sentimento de tristeza em um momento da fala ou marcar o fim de um enunciado. No rádio, por exemplo, um espaço de circulação de diversos gêneros orais, exigirá, em uma entrevista, uma dicção mais cuidada, uma vez que o locutor não contará com gestos ou expressões faciais para servir de apoio para sua fala.

Além dos elementos organizacionais e das marcas de oralidade presentes em textos conversacionais, Fávero, Andrade e Aquino (2009, P.34) destacam possibilidades de reconhecimento da coesão e da coerência no texto falado. A alta incidência de repetição dos mesmos itens lexicais no texto falado, por exemplo, favoreceria a coesão e a coerência do discurso, além de contribuir para a sua organização tópica. O que se pretende defender com essas observações é que tanto

a fala espontânea quanto a fala pública apresentam marcas de oralidade, como a repetição, que são passíveis de discussão e reflexão.

Quanto ao ensino de textos da comunicação pública na escola, Dolz *et al.* (2010), em estudo sobre a exposição oral, gênero que frequentemente circula em todas as disciplinas na escola, sugerem, por exemplo, um modelo que se compõe de: abertura, introdução ao tema, apresentação do plano da exposição, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, fase de recapitulação e síntese, conclusão e encerramento (*idem*, p.187-188). Segundo os autores, com base em modelos, o professor poderia enfatizar o que considera mais relevante, sempre considerando o perfil dos alunos, os objetivos propostos e os recursos disponíveis para a realização do trabalho. É importante destacar que esses modelos não devem ser submetidos a roteiros cristalizados, cuja abordagem seja a mesma para os mais diversos gêneros. Para a observação e a caracterização de gêneros orais, é indispensável, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2010, p. 149), “que se proceda a uma coleta de documentos autênticos, constituindo-se um *corpus*”, que deve ser rico e variado.

A constituição de um *corpus* de textos orais também é defendida pelos PCNs como forma de “possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras” (BRASIL, 1998, p.68). Esse material, segundo o documento, pode ser organizado de diversas maneiras, tendo em vista os objetivos pretendidos. Uma das sugestões é a gravação de textos em situações autênticas de interlocução, com a finalidade de focalizar aspectos “relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento” (*idem*). Outra opção é a gravação de textos de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes (debate no rádio, na TV, na escola) para “comparação e levantamento das especificidades que assumem em função dos canais, dos interlocutores etc.” (*idem*, p.69). Uma das especificidades que se poderá observar, nesse caso, é quanto à variação linguística, materializada especialmente na escolha do léxico, na adequação do registro de fala, que deverão se ajustar aos papéis sociais assumidos pelos interlocutores, nos diversos contextos de uso.

É importante ressaltar que, diante da grande variedade de gêneros, orais e escritos, que circulam na sociedade, torna-se necessária uma seleção daqueles com os quais se vai trabalhar em sala de aula. Os PCNs sugerem a abordagem

daqueles em que o “domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica” (BRASIL, 1998, p. 53). No quadro 1, encontram-se os gêneros selecionados, no documento, quanto à prática de escuta de textos e, no quadro 2, quanto à prática de produção de textos orais.

QUADRO 1 - PRÁTICA DE ESCUTA DE TEXTOS ORAIS

LITERÁRIOS	DE IMPRENSA	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	PUBLICIDADE
Cordel	Comentário Radiofônico	Exposição	Propaganda
Casos e similares	Entrevista	Seminário	-
Texto dramático	Debate	Debate	-
Canção	Depoimento	Palestra	-

Fonte: BRASIL, 1998, p.57

QUADRO 2 - PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

LITERÁRIOS	DE IMPRENSA	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	PUBLICIDADE
Canção	Notícia	Exposição	-
Textos dramáticos	Entrevista	Seminário	-
-	Debate	Debate	-
-	Depoimento	-	-

Fonte: BRASIL, 1998, p. 57

Os PCNs asseguram que a relação apresentada é limitada e, por isso, “em função do projeto da escola, do trabalho em desenvolvimento e das necessidades específicas do grupo de alunos, outras escolhas poderão ser feitas” (BRASIL, 1998, p. 53).

Já Marcuschi (2008, p. 194-196), por exemplo, apresenta um quadro de gêneros da oralidade³² bem mais amplo, tendo em vista diversos domínios discursivos. Com base nessa distribuição, é possível perceber que alguns gêneros são comuns a mais de um domínio. É o caso do gênero entrevista, que tanto pode pertencer ao domínio instrucional, como também ao jornalístico e da saúde.

QUADRO 3: GÊNEROS DA ORALIDADE POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS

DOMÍNIO DISCURSIVO	GÊNEROS DA ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	Conferências, debates, discussões, exposições, comunicações, aulas (participativas, expositivas), entrevistas (de campo, de seleção de curso), exames (orais, finais), seminários (avançados, temáticos), colóquios, prova oral, arguição de dissertação, aula (de concurso, em vídeo, pelo rádio), aconselhamento.
JORNALÍSTICO	Entrevista (jornalística, televisiva, radiofônica, coletiva), notícias (de rádio, de TV), reportagens ao vivo, comentários, discussões, debates, apresentações, programa radiofônico, boletim do tempo.
RELIGIOSO	Sermões, confissões, rezas, cantorias, orações, lamentações, benzeções, cantos medicinais.
SAÚDE	Consulta, entrevista médica, conselho médico.
COMERCIAL	Publicidade (de feira, de TV, de rádio), refrão (de feira, de carro, de venda de rua).
INDUSTRIAL	Ordens
JURÍDICO	Tomada de depoimento, arguição, declarações, exortações, depoimento, inquérito (judicial, policial), ordem de prisão.
PUBLICITÁRIO	Publicidade na TV, no rádio.
LAZER	Fofocas, piadas, adivinhas, jogos teatrais.
INTERPESSOAL	Recados, conversações espontâneas, telefonemas, bate-papo virtual, convites, agradecimentos, advertências, avisos, ameaças.
MILITAR	Ordem do dia
FICCIONAL	Fábulas, contos, lendas, poemas, declamações, encenações.

Fonte: MARCUSCHI, 2008, p.194-196

³² O quadro apresentado por Marcuschi apresenta uma seleção de gêneros da oralidade e da escrita. Destacamos, para esse trabalho, apenas os gêneros da oralidade.

Tendo em vista a enorme variedade de gêneros, acreditamos que será o objetivo do trabalho que deverá determinar os gêneros orais e escritos que serão selecionados e estudados. Um trabalho cujo objetivo seja, por exemplo, expor um determinado assunto, poderá levar a escolha de um gênero específico, como o seminário que, por sua vez, poderá levar ao estudo de outros gêneros, formando uma cadeia de textos. Assim, durante a preparação de um seminário, para coletar e confrontar informações que serão compartilhadas com os interlocutores, o expositor poderá, no âmbito de textos orais, ouvir ou fazer uma entrevista, assistir a reportagens, ouvir noticiário de TV ou rádio, participar de discussões ou conferências, dentre outras possibilidades, considerando-se também que gêneros da modalidade escrita podem (muitas vezes devem) servir de subsídio para atividades de compreensão/produção de gêneros orais. Isso comprova que

cada gênero é sempre também o objeto de outros gêneros de alguma maneira. E então há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros [...]. (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 468)

Se levarmos em consideração a produção da cadeia de gêneros, citada anteriormente, na sala de aula, perceberemos que os alunos poderão entrar em contato com diversos gêneros orais, mas apenas o seminário poderá ser, de fato, produzido. Isso pode justificar um trabalho que considere um número maior de gêneros orais para a atividade de escuta do que para a atividade de produção, conforme podemos inferir a partir dos quadros 1 e 2 dos PCNs, que apresentam um número de gêneros maior para atividades que consideram o trabalho de escuta de texto.

No caso da cadeia de gêneros citada anteriormente (entrevista, reportagem, noticiário, discussões em grupo e conferência), por exemplo, é possível observar nesses gêneros como “o falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor, etc.” (FIORIN, 2007, p. 18) Por meio desse jogo de imagens, ressalte-se, o falante escolhe certas estratégias/ marcadores argumentativos e não outros. Nesse sentido, não podemos considerar os marcadores argumentativos como elementos vazios, sem valor; eles, na verdade, desempenham papéis importantes na interação e

também fazem parte da “multidão de fios” que tecemos para compreender o comportamento e o discurso do outro a fim de agir sobre ele. O uso de marcadores como “né?”, “certo?”, por exemplo, pode indicar, em uma situação de comunicação oral, a confirmação do ponto de vista do outro. Já marcadores como “lógico”, “ah sim” podem sugerir que o interlocutor está em sintonia com o que se está dizendo em uma situação de interação.

Após discorrermos a respeito da relevância do ensino de língua falada e da importância de considerar os efeitos que os elementos básicos responsáveis pela organização da fala (marcadores conversacionais, tópico discursivo etc) produzem no contexto da comunicação, apresentamos, no próximo capítulo, a análise do material digital foco desta pesquisa.

4 FERRAMENTAS DIGITAIS E LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ORALIDADE

Neste capítulo, fazemos a análise da ferramenta digital selecionada como *corpus* desta pesquisa. Dividimos o capítulo em três partes. Na primeira, apresentamos aspectos metodológicos da investigação; na segunda, descrevemos o material complementar da análise do nosso trabalho, o livro didático, e o material digital foco da nossa pesquisa, o DVD. Na terceira parte, apresentamos a análise do material digital em forma de vídeos.

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS: TIPO DE PESQUISA E OBJETOS DE ESTUDO

Esta pesquisa terá um caráter descritivo. Salienda-se que as pesquisas descritivas são aquelas que têm por objetivo observar e analisar as características de um determinado fato ou fenômeno. Além de analisar os objetos selecionados para essa pesquisa, pretende-se, ainda, por meio desse procedimento, propor uma discussão e sugerir possíveis modificações tendo em vista o fenômeno estudado.

O universo desta pesquisa são livros didáticos de língua portuguesa e materiais didáticos digitais que o acompanham. O recorte é a coleção *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães³³, destinados ao ensino fundamental II e o material didático digital (MDD) em suporte DVD, parte integrante dessa coleção (versão do professor), que se propõe a trabalhar com 14 gêneros orais também explorados nos livros didáticos da coleção.

4.2 DESCRIÇÃO DOS OBJETOS DE ESTUDO

a) A coleção *Português Linguagens*

A proposta de ensino de língua portuguesa que perpassa a obra *Português Linguagens* volta-se, segundo Cereja, Magalhães ([manual do professor],

³³ A coleção a ser analisada foi a publicada pela editora Atual em 2010. Essa coleção não foi, até o presente momento, reformulada.

2010, p. 2)³⁴ “essencialmente para um trabalho integrado de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvido sob a perspectiva textual e enunciativa”. Para desenvolver ou ampliar os conhecimentos a partir dessa proposta, os autores sugerem, no final de cada volume, uma bibliografia, que, segundo eles, poderá servir “de referência e apoio teórico para as várias ideias que nortearam o projeto da obra” (idem). Dentre as obras que se encontram na bibliografia, destacamos *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin e *Bakhtin: conceito-chave*, de Beth Brait. Para o ensino de gêneros orais, pode-se encontrar a obra *Gêneros orais e escritos na escola*, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Há também referência aos Parâmetros Curriculares, tanto explícita, nas sugestões bibliográficas e no texto do manual do professor, quanto implícita, quando, no manual, por exemplo, os autores elegem como princípios norteadores do trabalho os “diferentes gêneros do discurso de ampla circulação social”.

A coleção compõe-se de quatro livros destinados aos quatro anos do ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano). Cada livro da coleção é dividido em quatro unidades. Cada unidade, que aborda normalmente um tema comum, é composta por quatro partes: três capítulos e uma seção denominada “Intervalo”.³⁵

Todos os capítulos possuem as seções “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “A língua em foco” e “Divirta-se”. Outras seções como “De olho na escrita” e “Para escrever com expressividade”/ “Para escrever com coerência e coesão”/ “Para escrever com adequação” estão, cada uma delas, presentes em quase todos os capítulos.

Cada seção possui uma função específica. “Estudo do texto” é voltado para a compreensão e interpretação do texto que inicia cada capítulo e para a análise da linguagem empregada nesse texto. Além disso, em diversos capítulos, é sugerida, ainda, nessa seção, a “releitura enfática de determinados trechos” (CEREJA; MAGALHÃES [manual do professor], 2010, p.4) do texto a fim de explorar

³⁴ O manual do professor que serviu de apoio para análise dessa pesquisa encontra-se no livro didático destinado ao 6º ano.

³⁵ Destacamos que no manual do professor da coleção consta que cada volume é composto por quatro unidades, “e cada unidade por 4 capítulos” (CEREJA, MAGALHÃES, [manual do professor], 2010, p. 2). Segundo os autores, o último capítulo é denominado “Intervalo”. No entanto, em cada unidade, não há a denominação “capítulo” para essa parte. Além disso, no manual, os autores afirmam que “cada capítulo está organizado em cinco seções essenciais: Estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade, A língua em foco e De olho na escrita” (idem, p. 3), o que não ocorre no “Intervalo”.

fenômenos prosódicos, como a entonação, a pausa e o tom de voz. “Produção de texto” é uma seção que se reserva a propostas de produção de gêneros orais e escritos. “A língua em foco” volta-se para o estudo de conteúdos gramaticais (morfológico e sintático) e apresenta “atividades que levam à aquisição de noções da maior importância, tais como enunciado, texto e discurso, intencionalidade discursiva, (...) preconceito linguístico.” (CEREJA; MAGALHÃES [manual do professor], 2010, p. 6). “De olho na escrita” trata de “problemas notacionais da língua” (idem, p. 8), como a ortografia e a acentuação e as seções “Para escrever com expressividade”/ “Para escrever com coerência e coesão”/ “Para escrever com adequação” objetivam a análise ora de recursos internos e externos que interferem no sentido do texto (tipo de linguagem, o contexto, os interlocutores), ora de aspectos organizacionais e de articulação de textos (conectores, sinais de pontuação, uso de parágrafos). A última seção, “Divirta-se”, tem como propósito a diversão e o humor através de jogos, textos de curiosidades, tirinhas, charges, etc. “Intervalo” reúne sugestões de projetos, cujo tema ou gênero foi previamente trabalho na unidade, para serem desenvolvidos em grupo ou com toda a sala.

Apesar de alguns aspectos relacionados à oralidade, como o uso de gírias em textos escritos e orais, e à língua falada, como as entonações, estarem presentes em diversas seções do livro, foi a seção “Produção de textos” o foco desta pesquisa, uma vez que a proposta de ensino-aprendizagem da língua, nessa seção, é feita especialmente a partir dos gêneros do discurso, dentre eles, dos gêneros orais, conteúdo do material didático digital que é objeto de análise nesta pesquisa. Essa seção, segundo Cereja, Magalhães (CEREJA; MAGALHÃES [manual do professor], 2010, p. 5) “procura manter um diálogo efetivo com o tema da unidade e com os textos estudados nos capítulos” e divide-se em duas partes. A primeira, segundo os autores,

desenvolve o conteúdo do ponto de vista teórico: partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero, consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o *locutor* (o autor do texto), quem é o *interlocutor*, qual a *finalidade* do texto, qual sua *esfera de circulação* (idem).

É nessa primeira parte em que é sugerido o uso do material didático digital em DVD, MDD a ser analisado de forma mais detalhada neste trabalho. Vale ressaltar que a sugestão de uso do MDD é marcada, no livro didático, pelo ícone a seguir, que destaca o momento exato em que o professor deve fazer uso do recurso digital:



A segunda parte, denominada **Agora é a sua vez**, está voltada à produção do gênero, que deverá ser produzido, segundo os autores, “de acordo com uma ou mais propostas que permitam a aplicação dos aspectos teóricos desenvolvidos” (idem). Ainda, segundo os autores, o aluno, nessa parte, “encontra orientações sobre como planejar seu texto e como avaliá-lo e refazê-lo, se necessário” (idem). No próximo tópico, descrevemos o MDD, objeto central da nossa pesquisa.

b) O material didático digital (DVD)

O material didático digital em DVD tem como conteúdo propostas de ensino de 14 gêneros orais em vídeo: conto maravilhoso oral, relato pessoal e texto de opinião³⁶ (6º ano); poema declamado, discussão em grupo, debate deliberativo, notícia de rádio e entrevista oral (7º ano); texto teatral, anúncio publicitário, reclamação oral³⁷ e seminário (8º ano); reportagem oral e debate regrado público (9ºano). Todos esses gêneros apresentam, no MDD em forma de vídeo, abertura, apresentação do gênero e fechamento.

³⁶ Os autores consideram “texto de opinião” como gênero textual. Discutiremos essa classificação mais à frente.

³⁷ Nesse caso, trata-se de reclamações orais feitas por moradores de uma comunidade, na rádio local.

Quanto à abertura, um locutor solicita que os ouvintes prestem atenção às seguintes perguntas: “a) Quem são os interlocutores?; b) Qual é o tema abordado?; c) Qual é a finalidade do texto?; d) Como o texto está organizado?; e) Há adequação da linguagem à situação de produção?; f) Como o texto é veiculado?”

Quanto à apresentação, são demonstrados modelos de cada gênero. Alguns, segundo Cereja, Magalhães ([manual do professor], 2010, p. 6) teriam sido extraídos da mídia a partir de situações reais de interação em que o evento comunicativo aconteceu, como a reportagem televisiva, o texto teatral, o anúncio publicitário, a notícia de rádio. A maioria dos gêneros, ainda segundo os autores, teria sido produzida para o MDD e reproduziria situações em que pessoas simulam uma situação real de ocorrência desses gêneros.

Durante a apresentação dos vídeos, uma legenda, que aparece na parte inferior da tela, vai destacando alguns elementos apontados na abertura, principalmente quanto à estrutura dos gêneros, e também aos “aspectos extraverbais” relacionados aos gêneros, como “demonstração de alegria, entonação, velocidade da fala, movimentos corporais, relacionamento respeitoso entre o grupo, direção do olhar”³⁸ e outros.

No fechamento, os autores procuram responder às perguntas propostas na abertura e destacar alguns aspectos extraverbais observados durante a apresentação do vídeo.

No próximo tópico iniciamos a análise do MDD e do livro didático (LD) que ele acompanha. Destacamos que a análise do MDD pressupõe análise concomitante do LD, uma vez que o recurso digital, nesse caso, serve como material complementar ao livro didático.

4.3 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL

Nesse subtópico, inicialmente, destacamos os gêneros escolhidos para a análise, justificando essa escolha. Em seguida, comentamos como esses gêneros foram didatizados no MDD e que diálogos, a partir de perspectivas teóricas, foram estabelecidos para se recorrer às estratégias utilizadas para a realização do projeto

³⁸ Denominação e exemplificação extraídos do MDD.

didático de ensino dos gêneros orais. Por último, apresentamos a discussão a partir do material didático digital.

a) Gêneros selecionados para a análise

Dos 14 gêneros orais (anúncio publicitário, conto maravilhoso, debate deliberativo, debate regrado público, discussão em grupo, entrevista oral, notícia de rádio, opiniões orais, poema declamado, reclamação oral (rádio), relato pessoal, reportagem oral (TV), seminário e texto teatral) que constam no MDD, selecionamos para a análise e discussão aqueles que se destacam mais pelo caráter da modalidade oral (falada) da língua, seja em situações de maior ou menor formalidade: relato pessoal, discussão em grupo, entrevista oral, seminário, debate deliberativo e debate regrado público. Sobre isso, esclarecemos que

não basta que a língua seja realizada oralmente, constituindo produto perceptível pela audição, para ser considerada falada. A oralidade é uma característica essencial da língua falada, mas não suficiente, o que faz com que notícias transmitidas por rádio e televisão, por exemplo, se caracterizem pela oralidade, mas não pelo caráter falado (HILGERT, 1991, apud RODRIGUES, 2001, p. 31).

Dessa forma, excluímos da análise os gêneros que, embora se caracterizem pela oralidade, consideramos textos escritos oralizados, e aqueles que apresentaram uma relação de excessiva dependência da escrita: anúncio publicitário, notícia de rádio, poema declamado, reclamação oral, texto teatral, reportagem oral e conto maravilhoso oral. Também excluímos “texto de opinião” por não considerá-lo um gênero do discurso. Nesse caso, consideramo-lo “tipo de texto” ou “sequência de texto” (MARCUSCHI, 2008), uma vez que se trata de uma estrutura que compõe os gêneros do discurso e não o denomina, de acordo com o que já afirmamos a respeito do assunto no capítulo 2 deste trabalho.

É a partir desse ponto que iniciamos o tópico a seguir. Analisamos, tendo em vista o aporte teórico dessa pesquisa, o conceito de gênero adotado na obra selecionada como objeto de análise neste trabalho e, em seguida, discutimos como os gêneros orais se realizam nas atividades propostas.

b) Didatização dos gêneros: um diálogo entre teorias e práticas

Antes de discutir como os gêneros orais foram didatizados no MDD e nos LD que compõem a coleção analisada, julgamos necessário observar de que forma os autores da coleção definiram gênero discursivo.

No volume do 6º ano, Cereja e Magalhães (2010, p. 70-71) destacam que as atividades humanas estariam sempre relacionadas com o uso da linguagem e podem ser organizadas em esferas de atividades (familiar, jornalística, jurídica, etc.), em que “são produzidos determinados tipos de textos³⁹, mais ou menos parecidos entre si” (idem, p. 71). Esses textos, que, segundo os autores, “circulam em determinadas esferas de atividades humanas e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhantes” (idem) são denominados de “gêneros do discurso”.

Essa denominação, ao que se percebe, adotada à luz das contribuições teóricas de Bakhtin (1997), não foi, no entanto, a única assumida na obra, uma vez que, a partir desse ponto, os autores ora assumem a denominação “gênero do discurso” ora “gênero textual”⁴⁰. Esta classificação, inclusive, foi destacada na abertura de cada atividade proposta para gêneros apresentados no MDD.

Do ponto de vista didático, seria adequado que apenas uma das denominações fosse usada (gêneros do discurso ou gênero textual) ou mesmo que fossem apontadas para os alunos a possibilidade da escolha de uma das nomeações para o mesmo fenômeno.

Além da denominação “gênero do discurso”, que ocorre aqui e ali, é possível também reconhecer, na definição de gêneros elaborada pelos autores, outras semelhanças com as ideias defendidas por Bakhtin e seu círculo, como a importância de relacionar as esferas da atividade humana com a utilização da língua e a referência a uma das características dos gêneros discursivos, a “relativa estabilidade”, considerada a partir do ponto de vista temático (tema), composicional (estrutura) e estilístico (linguagem). Essa postura teórica foi também, segundo Marcuschi, seguida por Dolz e Schneuwly (1998, p.64, apud MARCUSCHI, 2008, p. 212) quando defenderam que

³⁹ Cereja e Magalhães, no volume 6º ano, (2010, p. 67) afirmam que “texto é um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais ou não verbais, que apresenta unidade de sentido”.

⁴⁰ No mesmo volume (6º ano), os autores denominam o “anúncio publicitário” como gênero do discurso (p. 73) e o “diário” como gênero textual (p. 185).

para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, gêneros. (idem).

Outro posicionamento de Dolz e Schneuwly (2010), quanto ao que se pode considerar como gêneros discursivos, é assumido por Cereja e Magalhães (2010) na coleção analisada: os autores do LD consideraram “textos de opinião” e “texto expositivo” como exemplos de gêneros orais e escritos, quando, na verdade, tratam-se de “tipos” ou de “sequências textuais” que compõem os gêneros.

Nesse caso, eles parecem ter assumido a mesma posição⁴¹ dos teóricos suíços, uma vez que, no manual do professor das coleções foi reproduzido um quadro de Dolz e Schneuwly (2010, p. 51) em que essas duas sequências textuais servem de exemplos de gêneros orais e escritos. Assim, supostamente baseados nos teóricos suíços, Cereja e Magalhães (2010) incluíram o texto de opinião como parte dos gêneros orais que compõem o MDD que acompanha a coleção.

No entanto, o que pode ser visto no MDD são opiniões de alunos sobre o tema “alimentação”, que são apresentadas de forma recortada, sem referência aos interlocutores⁴² ou à real situação comunicativa. Por isso, esses textos não poderão “ser considerado bakhtinicamente, isto é, como parte do todo do enunciado concreto, completo” (BRAIT, 2012, p. 19) e nem tampouco poderão ser considerado gênero do discurso.

Com base ainda nas perspectivas teóricas de Dolz e Schneuwly (2010), Cereja e Magalhães destacaram a importância de levar em conta, considerando os diferentes gêneros, a construção de uma progressão curricular em que os alunos, nos quatro níveis do ensino fundamental II possam experimentar o uso de gêneros de diversos domínios. Assim, levando em consideração o trabalho com os gêneros orais sob essa perspectiva, foram sugeridos, por exemplo, o estudo e a produção de textos do tipo predominantemente expositivo no 6º ano (relato), 7º ano (entrevista),

⁴¹ Na seção *Produção de textos*, Cereja e Magalhães (2010, p. 186, 9º ano) apresentam um modelo, segundo eles, de “texto dissertativo-argumentativo” ou “texto dissertativo escolar” e solicitam que o aluno destaque as características do texto, levando em conta, dentre outros critérios, a “finalidade do gênero” (idem). Em seguida, sugerem que o aluno desenvolva um “texto dissertativo-argumentativo” a partir de um dado tema. Essa proposta parece sugerir que os autores estejam tentando preparar o aluno para a produção de texto conforme é abordada no ENEM.

⁴² No MDD, todos os elementos analisados nos demais gêneros (tema, finalidade, linguagem, estrutura, veículo e aspectos extraverbais) foram apontados no “texto de opinião”, exceto os interlocutores.

8º ano (seminário e reclamação oral) e 9º ano (reportagem). Vale ressaltar que, apesar de as sequências expositivas poderem estar predominantemente presentes nesses gêneros, outras, como a argumentativa, poderão compor parte do gênero. Embora, quanto ao estudo dos gêneros orais distribuídos no MDD, uma mesma tipologia nem sempre esteja presente em todas as séries, há uma distribuição, de modo geral, dos gêneros levando em conta esse critério.

A forma de distribuir os gêneros também foi destacada dentro de uma mesma série, levando em conta os domínios discursivos (por exemplo, jornalístico) e as modalidades orais e escritas, como pode ser comprovado no parágrafo que introduz a seção *Produção de texto* no volume do 9º ano: “Dos gêneros jornalísticos, você já conheceu a notícia oral e a impressa, a entrevista oral e impressa, a carta de leitor, a carta-denúncia. Agora é a reportagem” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.19, 9º ano). Quanto à adequação da escolha, é importante destacar que o uso dessa estratégia favorece o desenvolvimento da capacidade de linguagem do domínio do “expor”, já que o professor poderá revisitar e ampliar essa capacidade por meio dessa sequência de gêneros.

Além de considerar os agrupamentos dos gêneros na elaboração de atividades que se relacionam com o estudo e a produção dos gêneros orais, Cereja e Magalhães (2010) apresentaram, no volume do 7º ano, um exemplo da natureza dialógica dos gêneros, ou do “modo como um gênero se constitui em resposta a outro numa esfera de comunicação” (BAWARSHI e REIFF, 2013, p. 42). Logo no início da simulação do gênero *debate deliberativo* no DVD de gêneros orais, o moderador, representado pelo professor William Cereja, faz menção a esse fato. Transcrevemos, a seguir, sem as marcas da oralidade, o trecho da fala do moderador que destaca esse fenômeno:

Bom gente, vocês participaram de uma discussão em grupo a respeito do Bullying e chegou o momento agora de participarmos de um debate deliberativo. Nesse gênero, os relatores apresentam aquilo que cada grupo discutiu e, em seguida, nós debatemos essas sugestões e tentamos chegar a uma deliberação.

Esse momento tem uma importância significativa, uma vez que se trata de um exemplo claro de como um gênero segue outro gênero, formando uma cadeia dialógica e responsiva.

Quanto à produção dos gêneros orais que foram selecionados para esta pesquisa, há sugestões de trabalhos que procuram contemplar sua realização autêntica, a fim de evidenciar aspectos estudados no material didático digital e impresso. São sugeridos, pelos autores, por exemplo, produções de discussões em grupo em sala de aula, de debates e de entrevistas orais. Essas produções, de alguma forma, estão relacionadas à proposta de projetos que constam no final de cada unidade. Essas propostas podem sugerir, com base nessa prática, que os autores procuram situar o gênero em um determinado contexto de uso, uma vez que será produzido para alguém com algum objetivo.

c) Aspectos interacionais do MDD

Conforme já destacamos, os gêneros que compõem o MDD apresentam, de maneira geral, a mesma estrutura, que pode ser dividida, basicamente, em três blocos.

No primeiro bloco, é apresentado o nome do gênero que será analisado. Em seguida, um locutor solicita oralmente que os ouvintes “prestem atenção aos seguintes elementos”: “Quem são os interlocutores?; Qual é o tema abordado?; Qual é a finalidade do texto?; Como o texto está organizado?; Há adequação da linguagem à situação de produção?; Como o texto é veiculado?”⁴³ Vejamos uma tela que apresenta parte desses elementos:

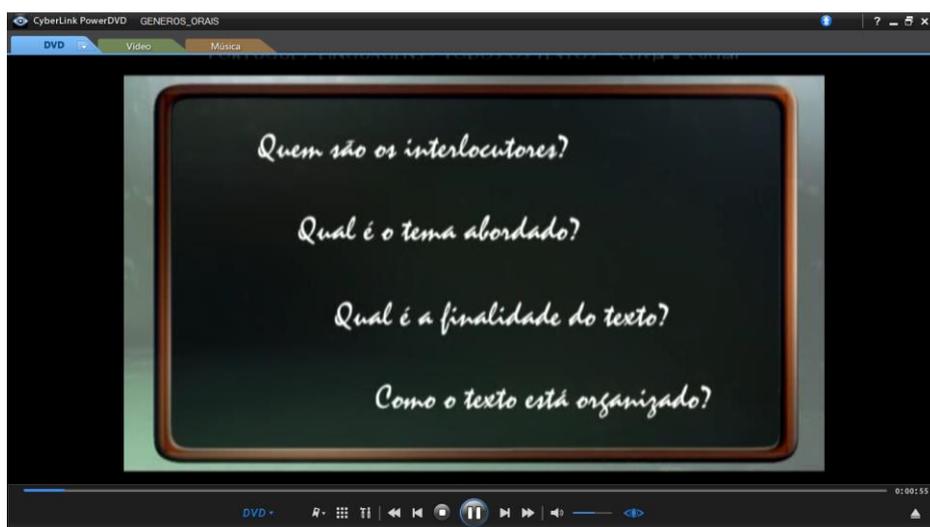


Imagem 1 – Recorte de uma das telas de abertura dos gêneros do MDD.

⁴³ Um locutor lê essas perguntas que estão escritas na tela.

No segundo bloco, um modelo ou uma simulação de um gênero é apresentado. Ao que se supõe, espera-se que o aluno relacione aquilo que está sendo visto com os elementos destacados no primeiro bloco.



Imagem 2 – Recorte do vídeo que exhibe o gênero *entrevista oral* no MDD.

No último bloco, são apresentadas “sugestões de respostas” (CEREJA; MAGALHÃES [manual do professor], 2010, p. 30) com foco nestes elementos centrais: interlocutores, tema, finalidade, linguagem, estrutura, veículo e aspectos extraverbais. A seguir, um exemplo:

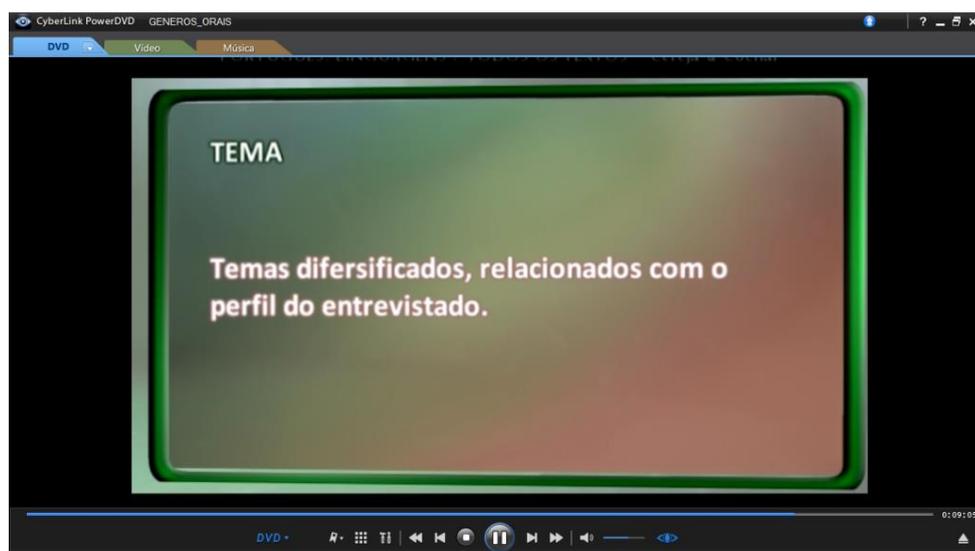


Imagem 3 – Recorte do vídeo que exhibe o gênero *entrevista oral* do MDD

Sem perder de vista a forma como se compõe o MDD, analisaremos, nesse tópico, essa ferramenta com base em duas características importantes, apontadas pelos PCNs (1998), que precisam ser consideradas para justificar o seu uso no contexto escolar: a interação entre diversas linguagens e a interação entre ferramenta e aluno.

No primeiro caso, constatamos que o MDD apresenta uma rica interação de linguagens sobrepostas, uma vez que as linguagens visual, sonora, falada e escrita se apresentam de forma interativa em todos os vídeos. Assim, podemos considerar a “exploração das especificidades da multimídia” (PN DL, 2013, p.54) ou o uso de “recursos específicos da linguagem multimídia, ultrapassando as possibilidades do meio impresso” (idem) satisfatórios. Destaque-se que a exploração dessa especificidade nesse objeto de estudo poderá favorecer o aluno a compreender o potencial de interação que essa ferramenta digital proporciona para que ele possa fazer-se sujeito ativo e consciente desse recurso no momento da leitura e da produção desse tipo de ferramenta.

Quanto à interação entre o MDD e o aluno, percebemos que esse aspecto deve ser mais esclarecido e motivado pelos produtores dessa ferramenta. De modo geral, os PCNs já apontam que o vídeo favorece a interação entre esse tipo de ferramenta e o aluno, uma vez que é possível interromper a projeção ou exibi-la várias vezes para se fazer comentários ou perguntas (BRASIL, 1998, p.92). No entanto, o uso e a valorização desse recurso passam, essencialmente, pela ação do professor, que precisa estar consciente e preparado para fazer as “interrupções” que poderão favorecer um espaço mais dialógico em sala de aula.

No MDD que analisamos, constatamos que o recurso da interação poderá não se efetivar de forma satisfatória, uma vez que é necessário, para que a interação se efetive de forma mais produtiva, o professor atentar para a necessidade de interromper a projeção exatamente no final do segundo bloco, pois é, nesse momento, que professor e alunos precisam discutir, a partir da apresentação dos gêneros discursivos, os elementos a que foram convidados a “prestar atenção”.

A recomendação dessa interrupção foi destacada por Cereja e Magalhães (2010) apenas no manual do professor, que nem sempre é lido pelo docente. Nele, os autores sugerem que o professor retome as perguntas que abrem o primeiro bloco. É importante considerar que, no DVD, na abertura do primeiro bloco, há um convite a uma “compreensão ativa” e a uma “interlocução efetiva” (BRASIL, 1998, p.

18), quando os autores solicitam a atenção do aluno para os elementos caracterizadores dos gêneros discursivos. Ainda assim, pensamos que essa solicitação poderá não assegurar a necessidade da interrupção do vídeo entre os dois primeiros blocos, já que não há qualquer indicação no próprio DVD ou no livro didático para que essa estratégia seja devidamente realizada. Acreditamos, dessa forma, que essa recomendação deva ser assinalada no livro didático e/ou no DVD, já que o trabalho com a interação entre professor - ferramenta didática - aluno é um dos principais pilares que sustentam uma concepção de ensino-aprendizagem que considera a linguagem como forma de interação e o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

No terceiro bloco de cada vídeo, surgem as “sugestões de respostas”. Naturalmente, espera-se que elas tenham sido construídas a partir dos gêneros “reais” ou “fabricados” que compõem a ferramenta digital e que respondam efetivamente às perguntas que abrem o primeiro bloco. Analisamos, a partir desse ponto, o terceiro bloco do MDD.

d) As sugestões de respostas

Conforme já destacamos, as respostas, que são apresentadas no terceiro bloco do vídeo, estão relacionadas às perguntas que iniciam o primeiro bloco e são identificadas pelos termos: interlocutores, tema, finalidade, linguagem, estrutura, veículo. Há ainda um último termo, aspectos extraverbais, que não possui uma relação direta com uma pergunta dirigida aos interlocutores do vídeo, mas segue a sequência desses termos e tem o propósito de identificar a presença de elementos básicos que são também responsáveis pela organização interna dos gêneros que compõem o MDD. Para facilitar a nossa análise, agrupamos as respostas apresentadas por escrito, para cada termo, em todos os gêneros, em quadros. A seguir, fazemos a análise dessas respostas.

Interlocutores

Segundo Bakhtin/Volochínov(2010, p. 117), toda palavra procede de alguém e se dirige a alguém. Dessa forma, podemos considerar que a linguagem passa necessariamente pelo sujeito, que se constitui na medida em que interage com o outro. O sujeito bakhtiniano é único e precisa ser considerado na situação e

no contexto de uso. Vejamos como os interlocutores que participam dos gêneros discursivos foram considerados no MDD.

Tabela 1

Gênero discursivo	Situação de interlocução/interlocutores dos gêneros discursivos analisados.
Relato pessoal	Uma pessoa que relata um episódio marcante e pessoa ou pessoas a quem ele se dirige.
Discussões em grupo	Participantes, geralmente da esfera escolar ou profissional.
Entrevista oral	Não há indicação dos interlocutores.
Seminário	Um ou mais apresentadores e geralmente uma plateia.
Debate deliberativo	Cidadãos em geral, estudantes, membros de uma comunidade, etc
Debate regrado Público	Cidadãos em geral, estudantes, membros de uma comunidade, etc.

É possível notar, a partir dessa tabela, uma grande generalização das respostas, e por conta da forma generalizante e sintética como são textualizadas, pouco contribuem para a análise e a percepção dos interlocutores que participam das situações de interação em que os gêneros apresentados nos vídeos acontecem. Se, de fato, analisamos o exemplar do gênero *seminário* reproduzido no MDD, por exemplo, identificamos como interlocutores a) os estudantes, que apresentam o seminário, e b) o professor e demais estudantes de uma classe, a quem a palavra é dirigida. Já no gênero debate regrado público, podemos identificar o professor (moderador) e os alunos (participantes). Na verdade, acreditamos que a falta de indicação adequada dos interlocutores em cada um dos exemplares de gênero reproduzidos no MDD se dê por causa de um equívoco quanto à identificação das enunciações que se realizam no MDD. Vejamos.

Tomando como exemplo o gênero *seminário*, a rigor, há duas enunciações realizadas no MDD: a) a primeira (fala dos participantes do seminário) é a enunciação em que é simulado o gênero, que é retratada no vídeo e cujos interlocutores são os estudantes que apresentam o seminário, o professor e os estudantes que assistem ao seminário e b) a segunda (o texto escrito que aparece na base da tela do vídeo), que funcionaria como uma “metaenunciação” e que é aquela em que o enunciador é o autor do LD e o coenunciador é o professor e os alunos que usam o livro didático. A resposta genérica a respeito dos interlocutores

refere-se então à segunda enunciação. Ensina-se quem são os interlocutores em um seminário qualquer (“um ou mais apresentadores e geralmente uma plateia”) e não quem são os interlocutores no exemplar do gênero apresentado (os estudantes que apresentam o seminário, o professor e os estudantes que assistem ao seminário que é veiculado no vídeo).

Quanto à ausência de identificação dos interlocutores no gênero entrevista, acreditamos ter se tratado de falha “técnica”, uma vez que “participantes, cidadãos em geral, estudantes, membros de uma comunidade” caberiam, de maneira geral, nesse espaço. Além disso, se levarmos em conta que toda palavra procede de alguém e se dirige a alguém (idem), não faz sentido considerar que não existam interlocutores em qualquer gênero discursivo. Nesse caso, cabe ao professor completar a lacuna deixada nesse espaço.

Tema

De acordo com os pressupostos de Bakhtin (1997), o conteúdo temático é um dos elementos caracterizadores dos gêneros discursivos. Esse elemento relaciona-se com “o que é e o que pode tornar-se dizível por meio do gênero” (BRASIL, 1998, p.21). Assim, podemos entender que um trabalho que destaca a temática ou o tema dos gêneros é importante se considerarmos a perspectiva bakhtiniana, sem, contudo, deixar de relacionar o tema a outros fatores, como o contexto e a situação em que o gênero se realiza. Vejamos a tabela, a seguir, que apresenta as respostas sobre o tema de cada gênero do MDD.

Tabela 2

Gênero discursivo	Identificação dos temas dos gêneros discursivos analisados.
Relato pessoal	Experiências pessoais
Discussão em grupo	Não há indicação do tema.
Entrevista oral	Temas diversificados, relacionados com o perfil do entrevistado.
Seminário	Não há indicação do tema.
Debate deliberativo	Assuntos atuais, geralmente polêmicos e de interesse dos interlocutores.
Debate regrado público	Assuntos atuais, geralmente polêmicos e de interesse dos interlocutores.

Quanto ao tema dos gêneros, é possível perceber também que a proposta de sugestões de respostas não leva em conta a situação e o contexto em que o gênero se realiza. Novamente há um equívoco gerado pela desconsideração das duas enunciações: aquela retratada no vídeo e aquela que emerge da própria interação do professor e alunos com o material didático, nesse caso com o DVD e LD.

Se observarmos os gêneros *discussão em grupo* e *debate deliberativo*, por exemplo, em sua realização no vídeo (enunciação 1), identificamos o “bullying” como tema central. No *debate regrado público* e no *seminário*, por sua vez, os estudantes debateram, respectivamente, os temas “A violência na sociedade hoje e as causas da violência” e “TV: para o bem ou para o mal?”. Já no *relato pessoal*, a temática abordada é “Viagem à Antártica” e o gênero *entrevista* retrata, especialmente, a vida e a obra do cartunista Laerte. Sugerir como respostas “temas diversificados” e “assuntos atuais”, nesse caso, é desconsiderar o “gênero fabricado” para análise e a função da atividade no vídeo e deter-se apenas à enunciação 2, que termina por realizar um ensino prescritivo, uma vez que o aluno não é instado a construir o conhecimento sobre o fato de os interlocutores variarem em função da própria situação de interação, mas é dito quem são de forma geral, desconsiderando-se assim os próprios exemplos dados no MDD.

Como é possível também observar, no quadro, não há sugestões de respostas à pergunta “Qual é o tema abordado?”, feita no início do primeiro bloco, para os gêneros *discussão em grupo* e *seminário*, mas essas respostas podem ser facilmente identificadas pelos alunos e professores, uma vez que esses temas, nos dois casos, são apresentados, pelos estudantes que participam do vídeo, logo no início de cada apresentação. Caberá, novamente, ao professor, preencher mais essa lacuna.

Finalidade

Um trabalho que considere a finalidade dos gêneros discursivos precisa estar relacionado ao projeto do dizer do falante no contexto de uso, uma vez que todo discurso é moldado em função do interlocutor, da situação, dos objetivos do produtor do discurso etc. Vejamos como o aspecto da finalidade dos gêneros foi abordado nas sugestões de respostas no MDD.

Tabela 3

Gênero discursivo	Descrição da finalidade dos gêneros discursivos analisados
Relato pessoal	Contar ou registrar um episódio marcante à pessoa a quem ele se dirige.
Discussão em grupo	Discutir e analisar um tema a partir de informações colhidas.
Entrevista oral	Registrar e dar a conhecer informações sobre a profissão, ações, ideias de uma pessoa de destaque numa determinada área.
Seminário	Apresentar informações sobre um tema específico de interesse dos interlocutores.
Debate deliberativo	Debater um tema a fim de conhecer diferentes pontos de vista, levantar propostas e colocar ações em prática.
Debate regrado público	Debater um tema a fim de conhecer pontos de vista sobre ele.

É possível notar, a partir dessa tabela, que as respostas foram construídas, basicamente, a partir dos gêneros do MDD. Isso porque, de fato, “discutir e analisar um tema a partir de informações **colhidas**” foi a finalidade do gênero *discussão em grupo* fabricado no material digital. O debate deliberativo e o debate regrado público também tiveram a finalidade de “debater um tema a fim de conhecer diferentes pontos de vista, levantar propostas e colocar ações em prática” e “debater um tema a fim de conhecer pontos de vista sobre ele”. Quanto à entrevista oral, parece-nos que ela teve por finalidade “dar a conhecer informações sobre a profissão, ações, ideias de uma pessoa de destaque numa determinada área”, uma vez que o entrevistado, o escritor e cartunista Laerte, discorreu sobre sua profissão e sobre suas ideias, relacionado-as ao seu trabalho, aos seus personagens, etc.

Quanto ao seminário, é importante destacar que praticamente foram apenas apresentadas “informações sobre um tema específico de interesse dos interlocutores”, sem que uma relação dialógica e responsiva fosse percebida de forma relevante entre os interlocutores do gênero apresentado.

Linguagem

Com base nas ideias de Bakhtin/Volochínov (2010), podemos dizer que olhar para a linguagem é também olhar para o espaço discursivo, onde interlocutores, situação e contexto se encontram. A linguagem, inserida na realidade, é flexível, não preconceituosa, e considera o uso de forma particular. Vejamos como

esse elemento foi abordado pelos autores no MDD, conforme podemos observar na tabela.

Tabela 4

Gênero discursivo	Aspectos da linguagem que caracterizam os gêneros analisados
Relato pessoal	Norma-padrão da língua, podendo ser menos ou mais formal, dependendo da situação de produção; uso de recursos linguísticos como: eu imaginei, eu achei, eu falei, a gente achou; e termos coesivos como: e, aí, então, e assim, etc.
Discussão em grupo	Coloquial, podendo haver gírias e termos da linguagem informal como: né, tá, tipo, etc.
Entrevista oral	Norma-padrão da língua, podendo ser menos ou mais formal, dependendo da situação de produção; uso de recursos coesivos como: eu concordo, eu discordo, concordo em parte, discordo totalmente, o que vocês acham? Alguém tem uma opinião contrária, divergente?
Seminário	Norma-padrão da língua.
Debate deliberativo	Norma-padrão da língua, podendo ser menos ou mais formal, dependendo da situação de produção; uso de recursos coesivos como: eu concordo, eu discordo, concordo em parte, discordo totalmente, o que vocês acham? Alguém tem uma opinião contrária, divergente?
Debate regrado público	Norma-padrão da língua, podendo ser menos ou mais formal, dependendo da situação de produção; uso de recursos coesivos como: eu concordo, eu discordo, concordo em parte.

Quanto ao tópico “linguagem”, a generalização e a desconsideração da situação, do contexto e dos interlocutores causam contradições e falhas quanto à escolha de aspectos/termos que se relacionam aos fenômenos linguísticos que ocorreriam em cada gênero.

A partir do quadro, é possível observar que os autores ora tratam do registro de língua em que o gênero é vazado (norma- padrão, [registro] coloquial (sic)), ora tratam de formas linguísticas típicas de determinados gêneros (modalizadores como “eu imaginei, eu achei, eu falei, a gente achou”).

Para analisarmos as sugestões de respostas, consideramos importante, em primeiro lugar, destacar como os próprios autores definem e abordam o termo “norma-padrão” na coleção. No livro destinado ao 6º ano (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 43), a expressão é definida como “uma referência, uma espécie de modelo ou de “lei” que normatiza o uso da língua, falada ou escrita”. Além disso, os autores afirmam que (idem)

A norma-padrão não existe como uma língua de fato, pois ninguém fala português em norma-padrão em todos os momentos da vida. Ela é um modelo, uma referência que orienta os usuários da língua sempre que precisam usar o português de modo mais formal.

Ainda segundo os autores, existiriam variedades do português que se aproximam mais da norma-padrão e, por isso, seriam mais prestigiadas socialmente. Seria o caso das variedades urbanas de prestígio “também conhecidas como norma culta”, que “são empregadas pelos falantes urbanos, mais escolarizados e de renda mais alta” (idem).

Dessa forma, podemos considerar que identificar a linguagem dos falantes nesses gêneros, mesmo imaginando o que normalmente ocorre em situações reais de produção, como “norma-padrão” não nos parece coerente se levarmos em consideração que, segundo os próprios autores, a norma-padrão não representa uma variedade real da língua, mas uma variedade ideal, que, segundo os autores, parece ser sinônimo de alto grau de formalidade. Se a norma culta ou a variedade urbana de prestígio é, conforme defendem os autores, aquela empregada pelos falantes urbanos mais escolarizados, que fariam uso da norma-padrão em situações mais formais, parece-nos mais adequado considerar, em uma análise mais geral, esses termos como mais apropriados para classificar a linguagem dos falantes que normalmente participam das situações de interação reais em que esses gêneros se realizam.

É importante também considerar que a norma culta falada difere da norma culta escrita. Se observarmos, por exemplo, a fala da entrevistadora Daniela Dias Ferreira, no MDD, poderemos extrair um exemplo dessa distinção.

A entrevistadora, ao dar início à entrevista com o cartunista Laerte, faz o seguinte comentário: “Bom, pra começar nosso bate-papo, eu acho que vou começar a fazer uma pergunta que todo mundo que gosta do seu trabalho quer saber, né?”.

No contexto, tanto o uso da contração “pra” como a ausência da preposição “de” antes do pronome relativo “que” são manifestações linguísticas comuns na fala de falantes cultos, embora a norma-padrão considere apenas a preposição “para” em situações formais e determine o uso da preposição “de” no segundo caso. Entretanto, vale ressaltar que, em uma situação de escrita formal,

essas exigências precisariam ser atendidas por esses falantes, como, por exemplo, em uma entrevista divulgada na modalidade escrita.

Essas manifestações linguísticas na fala da entrevistadora comprovam que a norma-padrão não foi, em alguns casos, a referência utilizada pelos participantes das situações de interação nos gêneros analisados. Esse fato, inclusive, ocorre com muitos falantes cultos, com nível superior, que, muitas vezes, buscam nas normas cultas, que se modificam por meio do uso que esses próprios falantes fazem dela, uma referência para sua fala.

Alguns falantes cultos, no entanto, podem, em uma situação em que se exija a modalidade oral formal, buscar na norma-padrão uma referência. Foi o que ocorreu nesta fala do moderador, representado pelo professor William Cereja, no gênero *debate deliberativo*: “ou seja, mensagens cujo destinatário são os próprios alunos da escola”. O uso do pronome relativo “cujo”, nessa fala, aponta para vários fatores: o perfil específico do falante, que tem um grau elevado de escolaridade, o tipo de situação, que está relacionada a uma simulação de gênero formal e a posição de destaque, de poder do falante sobre os demais participantes da situação de interação.

Outro fato a ser observado é considerar que a linguagem dos participantes desses gêneros pode “ser menos ou mais formal, dependendo da situação de produção”. Nesse ponto, é importante relembrar as ideias de Bakhtin quanto à intenção de classificar os gêneros mais formais (gêneros secundários) e mais informais (gêneros primários). O autor destacou a importância de considerar esses dois eixos como interdependentes. Isso quer dizer que é preciso considerar que o grau de formalidade na língua poderá variar dentro de um mesmo gênero, tendo em vista, por exemplo, o assunto, o relacionamento pessoal dos interlocutores ou o grau de escolaridade dos participantes do gênero. É o que podemos notar na simulação dos gêneros *relato pessoal*, *debate regrado público* e *debate deliberativo*.

No relato pessoal, há cinco participantes (pai, mãe e três filhas) que possuem graus de escolaridade diferentes, como também está claro que possuem um tempo diferente de vivência e de experiência com a língua oral formal. Embora todos participem de uma situação em que é exigido um monitoramento maior da fala, esses fatores que o diferenciam contribuem para um grau também diferente de monitoramento e formalidade da língua. Dessa forma, o pai (Amыр Klink) e a mãe (Marina Klink) conseguem fazer mais uso da norma culta, elevando, assim, o grau

de formalidade da língua. Isso pode ser observado, por exemplo, na fala da mãe quando, mais de uma vez, faz a opção pelo pronome “nós” em vez da expressão “a gente”, como em “Antes de nós voltarmos para o Brasil, esse ano, o desafio foi elas fazerem um novo tesouro”. Já as três crianças fazem uso exclusivamente da expressão “a gente” e utilizam mais termos próprios de uma linguagem menos monitorada e mais informal, como é o caso do termo “um monte de” ou do termo “ruim”, que foi usada, por uma das garotas, como uma palavra paroxítona.

No gênero discussão em grupo, o tipo de linguagem destacada foi a “coloquial, podendo haver gírias e termos da linguagem informal como: né, tá, tipo, etc.”. Se observarmos o comportamento dos alunos que participam da simulação do gênero, podemos perceber que é bastante semelhante ao que acontece no gênero debate regrado público. Nos dois casos, os jovens fazem uso de linguagem informal; no debate, inclusive, há a presença do uso de gírias. Esse fato é destacado em uma atividade, no livro (CEREJA; MAGALHÃES, p. 143, 6º ano), que tem como objetivo analisar um trecho transcrito do gênero debate oral.

Nessa análise, os autores destacaram que “no debate em estudo, os participantes são jovens e fazem uso de linguagem informal e gírias” e, em seguida, pedem para serem identificados exemplos desse tipo de linguagem, como “pra”, “e aí?” “o cara”, “meu”, “tipo”.

Ressalte-se que o que se vê nos termos destacados (usados na *discussão* e no *debate regrado*) é uma amostra que congrega variação diastrática (variação em função da idade, da situação) variação diatópica (variação em função da origem geográfica do falante) realizada na escolha lexical feita pelos participantes da situação de interação. Os participantes do debate usaram um grau de formalidade mais baixo, uma vez que a discussão em grupo da forma como foi simulada no vídeo (entre adolescentes numa sala de aula) pressupunha certa intimidade (ou certo grau de conhecimento) entre os falantes.

Dessa forma, não parece adequado dizer que no *debate regrado* os participantes falam de acordo com a norma padrão, uma vez que essa norma, a rigor, não existiria porque é ideal, enquanto no gênero *discussão em grupo*, os falantes falam de acordo com uma linguagem “coloquial”, termo que não constitui necessariamente uma oposição ao termo norma padrão, mas se refere ao grau de formalidade de um registro de fala.

A respeito de norma, observemos alguns aspectos: a) norma-padrão é um conjunto de regras prescritas em gramáticas normativas; b) norma culta⁴⁴ seria o uso que os falantes ditos cultos fazem da norma-padrão (considerando-se que esses falantes admitem fenômenos em variação normais, no dizer coseriano, a qualquer língua desde que não sejam estigmatizados socialmente); c) norma não-padrão é aquela que contraria a norma padrão e d) em qualquer uma dessas variantes da língua pode-se falar de graus de formalidade (alto, mediano e baixo, por exemplo).

Considerando-se todos esses aspectos, vê-se a afirmação dos autores sobre o uso obrigatório de norma-padrão no debate regrado e de linguagem coloquial (equivocadamente indicando oposição à norma-padrão) na discussão em grupo é teoricamente equivocada. Na verdade, dever-se-ia dizer que os dois gêneros exigem norma culta (o aluno deve adquirir essa variante na escola), mas em graus de formalidade distintos. No debate regrado, o grau seria mais alto e na discussão em grupo seria mediano ou baixo.

Voltando à discussão relativa ao tópico *linguagem* no MDD, é possível perceber outra inadequação do tópico se voltarmos nosso olhar para a pergunta que se propõe servir de orientação para o aluno enquanto assiste ao vídeo. A pergunta é “há adequação da linguagem à situação de produção?”. O que podemos perceber é que não há uma relação coerente entre a pergunta e as respostas sugeridas nesse tópico, uma vez que a pergunta remete a uma resposta positiva ou negativa, que poderia suscitar uma discussão em torno de uma justificativa para a resposta. Na verdade, seria essa justificativa que poderia conduzir o aluno a observar todos os falantes que participam de cada gênero, a fim de verificar se eles conseguem adequar a sua linguagem com base na situação, no contexto e no gênero.

Outro ponto, ainda, a ser discutido diz respeito ao que os autores da coleção chamaram de “uso de recursos linguísticos como: eu imaginei, eu achei, eu falei, a gente achou”; de “termos coesivos como: e, aí, então, e assim” e de “uso de recursos coesivos como: eu concordo, eu discordo, concordo em parte, discordo totalmente, o que vocês acham? Alguém tem uma opinião contrária, divergente?”. Interessante notar, inicialmente, que os autores parecem, agora, ter voltado o olhar, em parte, para os gêneros simulados no vídeo, uma vez que esses termos foram, de fato, extraídos das falas dos participantes dos gêneros. No entanto, os exemplos são

⁴⁴ Como já afirmamos anteriormente, as normas cultas na atualidade são chamadas de variantes urbanas de prestígio.

apenas parcialmente citados, já que encontramos termos coesivos como “e” em todos os gêneros analisados e o termo “aí” no gênero *relato pessoal* e no *debate regrado público*. Já termos como “aí”, “né” e “entendeu?” estão presentes nos gêneros *relato pessoal*, *debate regrado público* e *debate deliberativo*. Depois, o que precisamos considerar é que esses recursos linguísticos são apenas identificados, mas a função comunicativa desses elementos não é explorada nem no vídeo nem nas atividades do livro didático que se relacionam com a ferramenta digital.

Consideramos, por exemplo, que o marcador “né” não deve ser identificado ou explorado apenas por ser uma marca de oralidade ou, muito menos, por se tratar de um “exemplo de informalidade da língua” (uma vez que essa marca também está presente em situações de falas mais formais), mas por ser um marcador de teste/busca de apoio para a progressão conversacional ou busca de aprovação discursiva⁴⁵ (PRETI, 2001) É o que acontece na fala de uma das adolescentes que participa da simulação do gênero *discussão em grupo* (“Bom, gente, vamos começar o trabalho do Bullying?” Então, a gente precisa de um relator, né?”), na fala do moderador, representado pelo professor William Cereja, no gênero *debate deliberativo* (“...mais ou menos essa ideia, né?”) e na fala tanto da entrevistadora como do entrevistado em diversos momentos da entrevista oral presente no DVD.

A função de servir de apoio para a progressão conversacional, própria do marcador “né”, foi timidamente citada no livro (9º ano, p.170) em um tópico que apresenta orientações (instruções) para a produção de um debate. É o que se pode notar neste item: “Empregue uma variedade linguística que esteja de acordo com a situação. O uso excessivos de giras e de “apoios” como **ahn...,né? Tipo** pode prejudicar a fluência e a clareza da exposição, além de desviar a atenção dos ouvintes”.

Inicialmente, podemos considerar que “ahn” e “né” são marcadores de fala que estão quase sempre presentes no discurso falado em grau de formalidade mais alto ou baixo e, normalmente, são empregados por falantes tanto menos cultos como mais cultos. Já o marcador “tipo”, normalmente, não é falado por pessoas cultas em situações de formalidade. Com certeza, não nos causa estranhamento o

⁴⁵ Outros marcadores que podem desempenhar as mesmas funções são “certo?” “Não é?”, “Entende?”

uso do marcador “né” pelo moderador, representado pelo professor William Cereja, mas, provavelmente, acharíamos estranho se ele fizesse uso do termo “tipo”.

Além disso, acreditamos que apenas afirmar (como fazem os autores) que o uso excessivo de gírias ou de marcadores conversacionais prejudicam a fluência e a clareza da exposição não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa do aluno. Ao contrário disso, o mais produtivo seria olhar para a situação em que esses termos aparecem e tentar perceber se o seu uso foi realmente excessivo naquela situação e, principalmente, por que esses termos foram usados de forma excessiva.

O termo “Ahn...”, por exemplo, é, normalmente, um marcador de hesitação e pode decorrer de várias causas: “falta/falha de planejamento verbal e/ou semântico prévio; desconhecimento do assunto, de vocabulário ou de certas estruturas linguísticas; falhas de memória, etc.”. (PRETI, 2001, p. 95), assim como também pode funcionar como um preenchedor de pausa na fala, para que ela [a pausa] não seja silenciosa. O uso excessivo desse termo, em um seminário, por exemplo, pode indicar que o aluno não tem domínio do assunto e, por isso, hesita com frequência.

Os usos, por sua vez, das expressões modalizadoras “eu concordo, eu discordo, concordo em parte, discordo totalmente, o que vocês acham?” foram identificados, no vídeo, nos gêneros *debate deliberativo* e *debate regrado público*. Essas expressões são naturalmente próprias desses gêneros e marcam que, diante de cada discurso, o ouvinte “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 271). Tanto no MDD como no material didático impresso, o fenômeno da argumentação e da contra-argumentação foi explorado⁴⁶. No vídeo, legendas indicam, nas cenas do segundo bloco, que as expressões “eu concordo”, “eu discordo”, faladas pelos participantes no debate, relacionam-se à argumentação e à contra-argumentação. Vejamos a seguir uma imagem em que se vê a indicação de contra argumento enquanto os participantes do debatem e, depois, discutamos um exemplo:

⁴⁶ No livro didático, perguntas como “Com que argumentos ele fundamenta sua opinião?; Sofia concorda com os argumentos de Rafael?” (CEREJA; MAGALHÃES, p. 142, 9º ano), extraídas de um trecho transcrito do debate regrado público oral, da ferramenta digital, foram exploradas em uma atividade escrita.

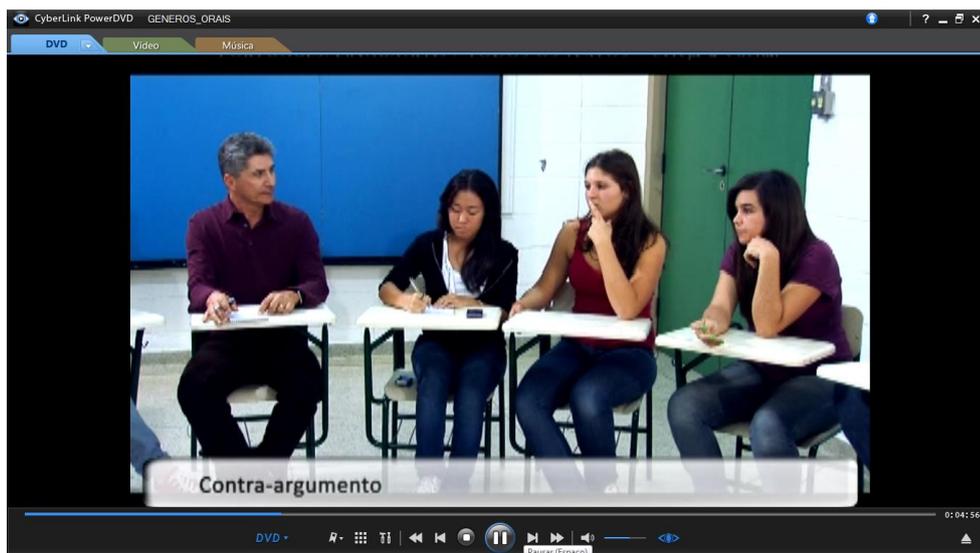


Imagem 4: Recorte do vídeo que exibe o gênero *debate deliberativo* no MDD.

Se dirigirmos nosso olhar para o gênero *debate deliberativo*, no MDD, perceberemos um fato importante, que merece uma atenção muito especial do professor. Nesse gênero, há um exemplo latente de que “Debater é modificar o outro e modificar a nós mesmos” (CEREJA; MAGALHÃES, p. 142, 9º ano). Nesse debate, cujo objetivo era a deliberação de um conjunto de medidas de combate ao *bullying* na escola, um dos relatores dos grupos sugeriu o cartaz como suporte para denunciar esse ato e para divulgar eventos, relacionados ao tema, na escola. Outro participante do debate discordou dessa sugestão, uma vez que, segundo ele, o cartaz é uma forma ultrapassada de divulgação e sugeriu, em seu lugar, o e-mail. Depois de apresentar mais alguns argumentos com o objetivo de defender sua opinião, todo o grupo se manifestou a favor desse relator, inclusive o próprio grupo que apresentou, inicialmente, a proposta do cartaz.

No final do debate deliberativo, apresentado no vídeo, é também possível perceber que há outras modificações quanto às propostas iniciais relatadas no debate, como, por exemplo, a junção de duas propostas (conversa com o diretor e reunião dos professores e pais) em uma só ação (a conversa aconteceria ao menos tempo da reunião).

Esses exemplos, que apresentam explicitamente sujeitos ativos, que fazem uso da linguagem não apenas para expressar seu pensamento ou transmitir conhecimentos, mas, principalmente, para agir sobre o outro e sobre o meio em que vive, não foram explorados no gênero deliberativo (7º ano), nem por meio do material didático digital nem por meio do material impresso. No gênero debate

regrado público, no entanto, foi explicitado, no livro didático do 9º ano, conforme passagem citada anteriormente, a importância de considerar esse efeito da linguagem nas relações sociointeracionais e, no vídeo, nesta fala do moderador, representado na fala de William Cereja, no momento em que encerra o debate: “Vocês notem que, no debate, em certo momento, me pareceu que vocês mudaram um pouco seu ponto de vista, quer dizer, que vocês acabaram aceitando em parte a opinião de um, em parte a opinião do outro.”.

Destacar esse fato é fundamental, se considerarmos o texto, não como fenômeno unicamente linguístico e textual, mas, principalmente, como fenômeno sociodiscursivo e ideológico, que se realiza no confronto de duas ou mais consciências situadas em um determinado espaço discursivo. Dessa forma, é preciso que o professor associe, nos vídeos, os termos da linguagem formal ou informal, os recursos coesivos ou as formas modalizadoras à produção de sentidos, que adquire novas significações no circuito da comunicação.

Estrutura

De acordo com os pressupostos de Bakhtin e seu Círculo (1997), os gêneros possuem, dentre outros elementos, um conteúdo composicional, ou uma estrutura, mais ou menos estável, que nos ajuda a reconhecer e a produzir discursos em diferentes situações. Esses elementos, como aparecem no MDD em análise, foram destacados na tabela, a seguir, que apresenta as respostas sobre a estrutura de cada gênero do MDD.

Tabela 5

Gênero discursivo	Aspectos estruturais dos gêneros discursivos analisados
Relato pessoal	Tem começo, meio e fim de uma história; apresenta tempo e espaço bem definidos; predomina o tempo passado; há trechos descritivos de lugares, objetos, situações; é narrado em 1ª pessoa, sendo o narrador o protagonista.
Discussões em grupo	Início da discussão: tomada da palavra e indicação do tema e de um relator; desenvolvimento do tema: os integrantes expõem o que sabem sobre o tema, podendo apresentar: exemplos, comentários, levantamento de hipóteses, tentativas de solução, propostas; conclusão: o relator lê as anotações, retoma as principais ideias discutidas e encerra a discussão; tomada de nota: o relator toma nota das principais ideias discutidas.
Entrevista oral	O texto é construído a partir de perguntas claras, curtas e objetivas do entrevistador e respostas do entrevistado.
Seminário	Abertura, cumprimento e apresentação do que será desenvolvido. Desenvolvimento do conteúdo: a exposição poderá incluir mapas, estatísticas, gráficos, fotos, etc.;

	<ul style="list-style-type: none"> * exposição: cada parte é desenvolvida com clareza e sem atropelos, observando-se aspectos coesivos na passagem de um apresentador para outro. * aspectos negativos relacionados ao tema, aspectos positivos, tomada da palavra, passa a palavra a outro, tomada da palavra e exemplificação. * Conclusão: retoma os principais pontos abordados e faz uma síntese; mensagem final traduzindo o pensamento do grupo sobre o assunto. * Fechamento: o professor agradece ao grupo, abre para perguntas e encerra o seminário.
Debate deliberativo	O tema é apresentado pelo mediador, que coordena e organiza o debate a partir de regras preestabelecidas; os debatedores apresentam as propostas; o mediador resume os principais argumentos; os debatedores deliberam as ações que serão concretizadas; o moderador encerra o debate.
Debate regrado Público	O tema é apresentado pelo mediador, que coordena e organiza o debate a partir de regras preestabelecidas; os debatedores expõem e escutam diferentes pontos de vista sobre o tema; os debatedores apresentam argumentos e contra-argumentos; o mediador resume os principais argumentos e encerra o debate.

Os elementos composicionais são bastante explorados no MDD. Os autores, nesse caso, destacam normalmente esses elementos, com base nos gêneros fabricados para o DVD. Durante a apresentação de cada gênero, uma legenda vai identificando esses aspectos no momento exato em que a cena ocorre. Algumas dessas cenas aparecem novamente no terceiro bloco, com a finalidade de exemplificar as sugestões de respostas, que vão sendo lidas e apresentadas em cada tela. Vejamos um exemplo de cada caso, respectivamente, extraído do gênero debate deliberativo:

Exemplo 1:



Imagem 5: Recorte do vídeo que exhibe o gênero debate deliberativo no MDD.

Exemplo 2

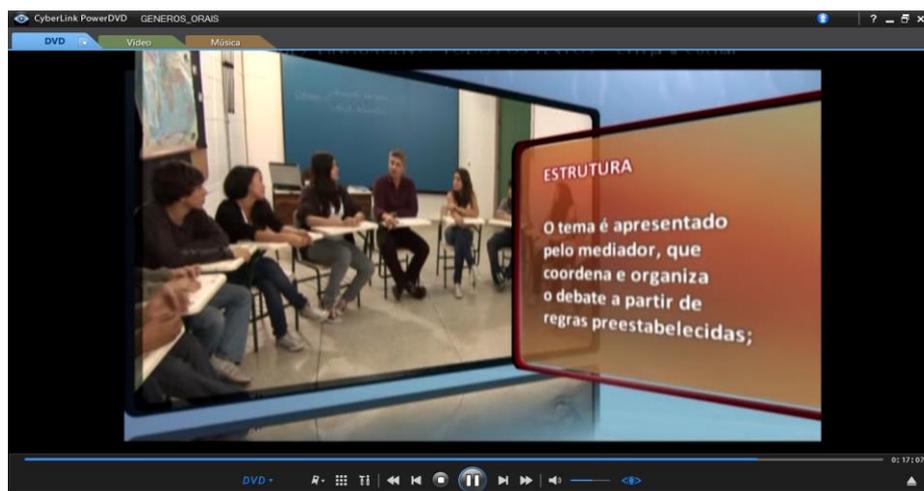


Imagem 6: Recorte do vídeo que exhibe o gênero debate deliberativo no MDD

Os elementos composicionais dos gêneros nem sempre foram destacados nos dois blocos. Isso ocorreu nos gêneros *discussão em grupo*, *debate deliberativo* e *debate regrado público*. No gênero *seminário*, no entanto, percebemos que esses elementos foram mais explorados apenas no terceiro bloco; no segundo, os aspectos extraverbais foram bem mais destacados.

Na *entrevista*, alguns elementos caracterizadores do gênero foram destacados, nas cenas do segundo bloco, por meio das legendas, mas nem mesmo foram citados nas sugestões de respostas. A referência aos elementos que compõem a entrevista assim aparece no vídeo: “apresenta informações sobre a atividade profissional do entrevistado; opiniões e pontos de vista do entrevistado sobre o assunto abordado; apresenta informações sobre a vida pessoal do entrevistado; despedida”.

Conforme demonstramos, diversos traços constitutivos dos gêneros analisados foram explorados de forma significativa pelos autores no MDD. Os enunciados “concretos” do gênero, tomados para análise nesse tópico, explicitam a estrutura dos gêneros em ação, sem que os interlocutores a quem o MDD se destina (professores e alunos) sejam levados a ser considerados imutáveis ou inflexíveis.

Por outro lado, não podemos deixar de observar que o modo como os traços constitutivos foram explorados nos gêneros não permite que os alunos elaborem seu próprio conhecimento. Isso poderá, por exemplo, desfavorecer um espaço mais dialógico e responsivo em sala da aula. Como esses traços já são apresentados aos alunos, enquanto as cenas acontecem, eles poderão se tornar

apenas espectadores das informações destacadas pelos autores no MDD. O que se tem em relação ao tipo de ensino, nesse caso, é certa prescrição ou apenas descrição, não obstante essa última ser necessária, mas poder ser feita após as descobertas dos alunos sobre a estrutura composicional do gênero.

Além disso, caso o professor interrompa a projeção no final do segundo bloco para que a pergunta “Como o texto está organizado?” seja discutida, provavelmente, os alunos irão buscar na memória os elementos por eles supostamente apreendidos. Nesse caso, caberá ao professor, para garantir um espaço mais interativo e produtivo, ampliar as discussões quanto à estrutura dos mesmos gêneros discursivos em outros contextos de uso, considerando, por exemplo, a presença ou não de aspectos positivos e negativos no gênero *seminário*. O professor, também, poderá explorar as funções de alguns elementos da estrutura dos gêneros, como, por exemplo, a introdução no *seminário*, que serve para mobilizar a atenção, o interesse e a curiosidade dos ouvintes.

Veículo

Com base nas ideias de Bakhtin (1997), podemos considerar que o discurso é moldado em função de diversos aspectos, dentre eles a situação comunicativa, os interlocutores, os objetivos do produtor do discurso etc. Um dos aspectos da situação se relaciona com os diversos espaços por onde circulam os gêneros discursivos. Vejamos como esse aspecto foi abordado nas sugestões de respostas no MDD.

Tabela 6

Gênero discursivo	Identificação do suporte ou do meio pelo qual o gênero discursivo analisado é veiculado.
Relato pessoal	Não há indicação do veículo
Discussão em grupo	Não há indicação do veículo
Entrevista oral	Meios eletrônicos como rádio, TV, internet.
Seminário	Não há indicação do veículo.
Debate deliberativo	Diretamente, pela voz, ou por meios eletrônicos como o rádio, a TV, a internet.
Debate regrado público	Diretamente, pela voz, ou por meios eletrônicos como o rádio, a TV, a internet.

Quando relacionamos a pergunta “Como o texto é veiculado?”, que se encontra no primeiro bloco do vídeo, e as sugestões de respostas, a primeira dúvida

que surge é: o que é, exatamente, o veículo do gênero? É o meio da comunicação? É o suporte do gênero?

Com o objetivo de buscar uma resposta para essa dúvida, procuramos, nos livros da coleção, uma definição para o termo, mas não a encontramos. Entretanto, no livro do 7º ano (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 219) e do 9º ano ((CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 142), deparamo-nos com as seguintes questões:

1. “A entrevista lida foi concedida especialmente para esta coleção. Contudo, normalmente as entrevistas circulam em suportes diferentes do livro didático. A) Em que veículos podemos encontrar entrevistas orais?”

2. “O debate regrado é um gênero argumentativo oral (...). Em que suportes ele pode estar veiculado?”

Como as respostas são basicamente semelhantes às sugeridas no MDD, concluímos, dessa forma, que os autores da coleção consideram “veículo” como sinônimos de “suporte”. De modo geral, pensamos que eles são, mas não devemos confundir o veículo ou suporte com o canal, assim como precisamos estabelecer diferenças entre suporte e gênero.

Embora não haja sempre um consenso quando se pretende distinguir entre suporte e gênero, é preciso levar em consideração uma definição e um posicionamento quanto a esse fenômeno. Consideremos, pois, o conceito apresentado por Marcuschi (2008, p. 174): “Entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Com base nessa definição, o autor destaca três aspectos do suporte: é um lugar (físico ou virtual), tem formato específico e serve para fixar e mostrar o texto.

Se considerarmos esses aspectos, podemos afirmar que a voz não pode ser entendida como suporte, uma vez que não se trata de um lugar físico ou virtual e não tem um formato específico. Podemos considerar que a voz serve para “mostrar o texto” e, por isso, pensamos que se trate de um canal ou de um meio.

Também é relevante destacar que, embora possamos considerar a importância de identificar os possíveis suportes dos gêneros, acreditamos que não podemos desviar a atenção para algo que percebemos como fundamental: discutir o

papel do suporte na relação com os gêneros. Se apresentarmos uma entrevista na TV e no rádio, por exemplo, é preciso considerar que na TV iremos contar com o recurso visual, que poderá servir de apoio, para o ouvinte, no processo de leitura e compreensão do discurso. No rádio, porém, não há a possibilidade desse recurso e o locutor precisa considerar essa limitação do suporte.

Aspectos extraverbais

Segundo Bakhtin/Volochínov (2010), o sentido de um enunciado não é apenas definido por unidades verbais, mas também por elementos não verbais que participam igualmente da situação de fala. Alguns desses elementos foram destacados pelos autores no MDD, conforme podemos observar na tabela.

Tabela 7

Gênero discursivo	Identificação de elementos prosódicos, paralinguísticos, interpessoais e interacionais dos gêneros discursivos analisados.
Relato pessoal	Demonstração de alegria, tristeza, reflexão, decepção, de acordo com o que é relatado.
Discussões em grupo	Relacionamento respeitoso entre os participantes; direito de ouvir e falar sem agressões verbais e não verbais; capacidade de negociar propostas, buscando o consenso do grupo.
Entrevista oral	Conhecimento do entrevistador sobre a pessoa entrevistada e o assunto abordado; domínio do entrevistador em criar novas perguntas a partir de respostas do entrevistado; bom ritmo entre perguntas e respostas; qualidade da voz, entonação, pausas, velocidade da fala, sorrisos, etc.; atitudes e movimentos corporais, gesticulação; direção do olhar do entrevistado para a câmera; direção do olhar do entrevistador para a câmera e para o entrevistado.
Seminário	Não há indicação dos aspectos extraverbais.
Debate deliberativo	Relacionamento respeitoso entre o grupo (direito de falar e ouvir, não gritar, não ofender, não levantar a voz, não fazer careta nem sinais agressivos, não se levantar, etc.); os debatedores devem estar sentados, de modo que todos possam se ver e possam ouvir com clareza as propostas; o moderador, de preferência, deve ficar numa posição central para poder ser visto e interferir sempre que necessário.
Debate regrado Público	Relacionamento respeitoso entre o grupo (direito de falar e ouvir, não gritar, não ofender, não levantar a voz, não fazer careta nem sinais agressivos, etc.)

Conforme podemos observar, o agrupamento desses elementos leva em consideração marcadores conversacionais prosódicos (pausas, tom de voz, ritmo) e paralinguísticos (riso, olhar, gesticulação), como, também, aspectos interpessoais (relacionamento respeitoso entre os participantes), além de outros aspectos da própria situação de interação inerentes à realização de um texto conversacional, como, por exemplo, o posicionamento espacial dos participantes do gênero (os debatedores devem estar sentados).

Os aspectos extraverbais foram destacados, de maneira geral, no terceiro bloco do vídeo e, algumas vezes, imagem, leitura (um narrador lê o que está na tela) e escrita apontaram esses elementos. Vejamos um exemplo de uma das imagens do vídeo a seguir:

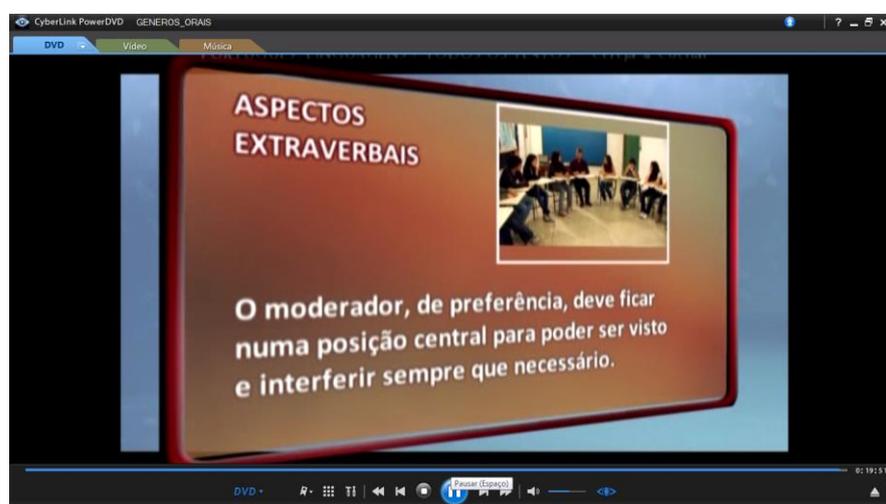


Imagem 7: Recorte do vídeo que exhibe o gênero debate deliberativo no MDD.

No seminário, entretanto, os aspectos extraverbais foram identificados e explorados, unicamente, no segundo bloco, enquanto as cenas se desenvolvem. Foram explorados, por meio das legendas que indicam elementos prosódicos (“a fala do apresentador deve ser alta, clara, bem articulada, com palavras bem pronunciadas e variações de entonações, de ritmo e de altura de voz, a fim de que a exposição não fique monótona”), aspectos interpessoais (“o apresentador deve se mostrar simpático e receptivo à participação da plateia, mas deve evitar polêmicas com uma única pessoa”), elementos paralinguísticos (“evitar piscar muito. Não esfregar os olhos ou gesticular excessivamente”) e aspectos relacionados à posição espacial dos participantes na própria cena em que se realiza a interação verbal

(“preferencialmente de pé, com o esquema na mão, olhando o público como um todo; não ficar com os braços e pernas cruzados; permanecer de frente para a plateia”). Vejamos uma tela em que elementos prosódicos são destacados no seminário:

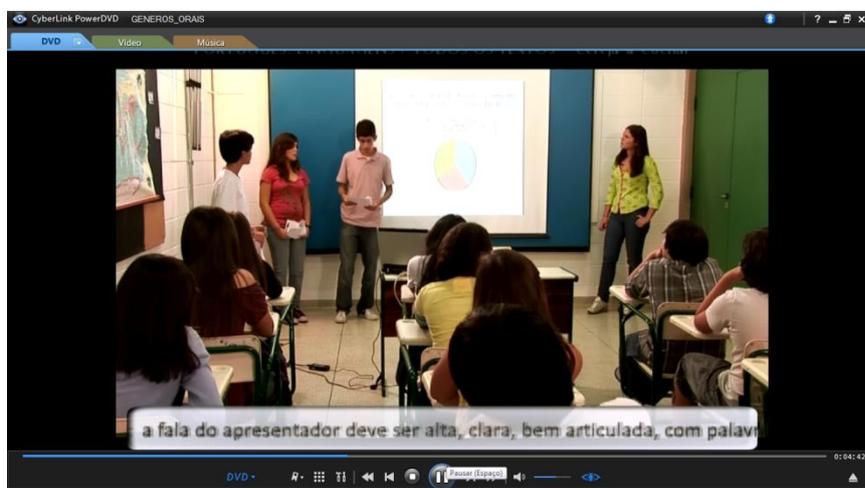


Imagem 8: Recorte do vídeo que exhibe o gênero seminário no MDD.

É importante ressaltar que os autores do material didático, na subseção *Leitura expressiva do texto*, que está presente em algumas das seções *Estudo do texto*, nas diversas unidades da coleção, sugerem atividades de “releitura enfática” (CEREJA; MAGALHÃES [manual do professor], 2010, p. 4) de determinados trechos dos textos, como o objetivo de explorar (idem)

a entonação, as pausas, maior ou menor altura da voz, de acordo com o contexto, procurando ressaltar e sugerir por meio desses recursos as características ou estado dos personagens, tais como insegurança, medo, avidez, pressa, nervosismo, alegria, surpresa, etc.

Além da releitura, são sugeridas, nessa subseção, outras atividades, como a dramatização, o jogral e a declamação, que se propõem a ressaltar o estado emocional dos personagens dos textos através da fala e/ou de expressões corporais. Enquanto, nesses casos, as tarefas possibilitam o aluno adequar, por exemplo, marcadores conversacionais a cada situação de uso (a altura da voz mais alta para demonstrar raiva e mais baixa para demonstrar medo ou suspense), o MDD, de maneira geral, possibilita a análise desses e de outros elementos, como o olhar, os gestos, as posturas, que participam do processo interacional face a face.

No MDD analisado, esses aspectos foram, quase sempre, abordados apenas no último bloco⁴⁷ e, conforme destacamos, não há uma pergunta que direcione a atenção do aluno para esses aspectos. Assim, caberá ao professor, caso pretenda desenvolver uma compreensão mais ativa e uma interlocução mais efetiva, abordar esse tópico antes de iniciar o bloco das “sugestões de respostas”.

Além disso, caberá ao docente considerar a importância que todos esses aspectos assumem na produção do discurso. “Direito de ouvir e falar sem agressões verbais e não verbais”, por exemplo, é um princípio básico da conversação e sua violação poderá provocar um colapso nas regras do sistema conversacional (PRETI, 2001), como também, poderá indicar uma disputa pela palavra, que se estabelece, muitas vezes, por meio do jogo de poder.

Da mesma forma, a repetição e a pausa cumprem funções específicas na fala, por isso, não basta identificá-las no discurso, mas, principalmente, deve-se considerar que esses aspectos marcam, por exemplo, “dúvidas ou dificuldades em relação ao prosseguimento do discurso e, sobretudo, asseguram-lhe o tempo necessário à reformulação” (PRETI, 2001, p. 149).

Na entrevista oral, o entrevistado Laerte faz diversas vezes uso desses recursos, como em “Bom, a gente sempre se inspira ...em...em...em detalhes da vida”; ou em “...e que tem uns amigos que são os bichos, tal...e eu comecei a fazer as histórias da Suriá”. O excesso de pausas e de repetições no discurso do entrevistado pode ser causa de um certo nervosismo diante das câmeras, que pode ser notado logo no início da sua fala: “Eu sempre gostei de desenhar, eu sempre desenhei; como toda criança, eu sempre desenhei. Quer dizer, todo mundo desenha. O...O...A diferença é que, para algumas pessoas, como eu, o desenho se tornou um...uma parte importante no modo de se expressar.”

Dessa forma, é importante considerar os papéis que os marcadores discursivos desempenham na interação a fim de que possamos compreender o comportamento e o discurso do outro. Esse aspecto, de modo geral, não foi explorado nos gêneros discursivos analisados.

Conforme observamos na nossa análise, outros aspectos também são passíveis de melhoria a fim de tornar o trabalho com os gêneros orais, a partir do MDD, mais significativo, como, por exemplo, a consideração da situação, do

⁴⁷ Como já demonstramos, os aspectos extraverbais são abordados, no gênero seminário, no segundo bloco.

contexto e dos interlocutores nos exemplares dos gêneros apresentados. Além disso, é necessário desfazer equívocos quanto à classificação (norma-padrão e norma culta) da linguagem dos falantes que participam das situações comunicativas no MDD e definir, de forma mais clara, os elementos que exemplificam os “aspectos extraverbais”.

No próximo capítulo, apresentamos as considerações finais que julgamos pertinentes destacar após a finalização da análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal analisar uma ferramenta digital educacional, DVD, destinado ao ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental II. Selecionamos para a análise seis gêneros orais que constam no objeto digital: relato pessoal, discussão em grupo, entrevista oral, seminário, debate deliberativo e debate regrado público.

Para realizarmos a discussão teórica, no capítulo 1, apresentamos uma breve trajetória histórica desde o sistema clássico de educação dos jesuítas até o surgimento e a consolidação da disciplina Português no Brasil. Discutimos, também, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o ensino de LP, bem como as concepções de língua(gem) que permearam, e ainda permeiam, o trabalho com essa disciplina. No capítulo 2, discutimos alguns aspectos relacionados aos gêneros discursivos e abordamos a didatização desses gêneros nos materiais didáticos. Tratamos de materiais didáticos impressos e em formato digital, destacando, nesse caso, os vídeos educacionais. Abordamos, ainda nesse capítulo, os gêneros orais como objeto de ensino-aprendizagem. No capítulo 3, procedemos à análise do material didático digital, que compõe o *corpus* central da nossa pesquisa e apresentamos os resultados da nossa análise.

Quanto aos resultados da análise, alicerçada nos teóricos estudados, foi possível constatar alguns pontos positivos, quanto a alguns aspectos relacionados ao material didático digital e à proposta de ensino dos gêneros orais, como: a) a diversidade de gêneros explorados na ferramenta, levando em conta os diferentes domínios discursivos e, em alguns casos, a natureza dialógica dos gêneros; b) a exploração de diversas semioses possíveis no DVD; c) a possibilidade de promover discussões (interações) a partir da análise de textos autênticos ou produzidos especificamente para o material didático; e d) a relação existente entre o livro didático e o material digital (DVD), que serviu de apoio para a reflexão de aspectos relevantes dos gêneros abordados.

Entretanto, apesar de tais pontos positivos, pontuamos algumas inadequações que também foram constatadas em nossa análise, tais como: a) a orientação pouco clara para o uso adequado do material didático digital, levando em conta a proposta, dos autores da coleção, de considerar a interação entre a

ferramenta digital e o aluno; b) a desconsideração dos interlocutores, da situação e do contexto de uso dos gêneros orais nas propostas de análise nos vídeos, aspecto que pode ser comprovado a partir das sugestões de respostas que acompanham cada gênero discursivo no vídeo; c) as contradições e falhas quanto à escolha de aspectos e termos relacionados aos fenômenos linguísticos.

Acreditamos que todas as inadequações apontadas nessa investigação precisam ser revistas para que o objeto digital analisado se torne mais adequado ao ensino dos gêneros orais. Evidentemente, nosso trabalho não se propõe a encerrar a discussão quanto à análise material didático digital que compôs o *corpus* da pesquisa e, por isso, pensamos que este estudo pode ainda suscitar outras possibilidades de investigação. Uma das possibilidades seria analisar como o professor usa esse material e quais seriam os resultados desse uso. Outra seria analisar a atitude responsiva dos alunos a partir do uso da ferramenta.

Por fim, pensamos que o conteúdo deste trabalho auxiliará os professores, caso decidam utilizar essa ferramenta digital na sala de aula, na avaliação e no uso mais consciente deste material didático digital. Lembramos que cabe ao professor avaliar qualquer material didático, impresso ou digital, e adequá-lo à sua concepção de língua e de ensino.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nukácia Meyre, RIBEIRO, Fernandes Rodrigues, SANTOS, Suellen Fernandes. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Bakhtiniana**: revista de estudos do discurso. São Paulo, 7 (1): 4-23, Jan./Jun. 2012.

ARAÚJO, Júlio César (org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

_____, ARAÚJO, Nukácia (orgs). **EaD em tela**: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____, LIMA, Samuel, DIEB, Messias (org.). **Línguas na Web**: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

ARAÚJO, Nukácia Araújo; HISSA, Débora; SCHMIDLIN, Iraci Moraes. **Curso de Professor Conteudista**. Projeto de Capacitação. Fortaleza: IFCE/PROEX/DEAD, 2014.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____/VOLOCHÍNOV, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth, SOUZA-E- SILVA, Maria Cecília (org). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: SEF/MEC, 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães, PINHEIRO, Clemliton Lopes, LINS, Maria da Penha, LIMA, Geralda. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Anna Christina, LEITE, Marli Quadros (org). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens.** 6º ano, 6. ed. São Paulo: Atual, 2010.

_____. **Português Linguagens.** 7º ano, 6. ed. São Paulo: Atual, 2010.

_____. **Português Linguagens.** 8º ano, 6. ed. São Paulo: Atual, 2010.

_____. **Português Linguagens.** 9º ano, 6. ed. São Paulo: Atual, 2010.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DOLZ, Joaquim, et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (org.) **Gêneros orais e escritos na escola.** 2. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

_____, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA E SILVA, Adriana Pucci. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.) **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilma G.O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FILHO, Urbano Cavalcante; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. **Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito**: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da linguagem. In: I CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS – CONEL. 2011, Vitória: ES. Anais eletrônicos. Disponível em: < www.periodicos.ufes.br/conel/article/download/2014/1526>. Acesso em: 22 de maio de 2014

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth, SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

GARCIA, Saulo. **ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM**: a perspectiva de língua(gem) e de ensino em vídeos educacionais de Língua Portuguesa. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Ce, 2014.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral**: nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HALLIDAY, Michael, McINTOSH, Angus, STREVENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis, Vozes, 1974.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução à linguística textual**. 2. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

_____. **Linguística Textual: retrospecto e perspectivas**. Alfa-Revista de Linguística, v.41, 1997. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012>>. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

LEITE, Marli Quadros (org). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Daniela Fernanda Cardozo Forster. **O homem segundo o Ratio Studiorum**. [Dissertação de mestrado]. Piracicaba: SP, 2008.

LYON, John. **Introdução à linguística histórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara (SP): Junqueira & Martins, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOSÉ Viviane (org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NASCIMENTO, Anna Christina. Objetos de aprendizagem: a distância entre a promessa e a realidade. In: **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**, Brasília, 2007.

NETO, Alexandre Shigunov, MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em Revista*, nº 31, Curitiba, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602008000100011&script=sci_arttext>

Acesso em: 24 de agosto de 2013.

NOVERRAZ, Michèle, DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo, Mercado das Letras, 2010.

ROJO, Roxane. O livro didático de Língua Portuguesa: modos de usar, modos de escolher. In: **Salto para o futuro/TV escola**. s/d. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

ROJO, Roxane, SCHNEUWLY, Bernard. **As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos**: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em Discurso*, v.6, n3, 2006. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/346>. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

PIETRI, Émerson. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa**. *Revista Brasileira de Educação*. V.5, n:43, 2010.

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. (Projetos Paralelos:V.1)

RAJAPOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. Língua Falada e Língua Escrita. In: PRETI, Dino (org.) **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001- (PROJETOS PARALELOS: V.1)

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Articulações teóricas-conceituais nos PCNs:** uma análise crítica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/175.pdf>>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes, SANTOS, Leonor Werneck *eti alli*. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, Anna Christina, LEITE, Marli Quadros (org.). **Linguística de texto e análise da conversação:** panorama dos percursos no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. Texto/discurso: qual a relação com a leitura? In: BRAIT, Beth, SOUZA-E- SILVA, Maria Cecília (org). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

SECO, Ana Paula, AMARAL, Tânia Conceição Iglesia. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 29 de setembro de 2013.

SILVA, José Carlos. **Os jesuítas e o ensino de filosofia no Brasil**. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/.../files/DMUEbAe2.doc>. Acesso em: 24 de agosto de 2013.

SILVEIRA, A.F. de Sousa. A denominação do idioma nacional do Brasil. In: BECHARA, Evanildo. **Estudo da Língua Portuguesa: textos de apoio**. Brasília: FUNAG, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

UNIVESP-TV. **No Império chega o ensino secundário**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=mNMvgOHkDPA&list=SPAF99408A4ECC0B86>>. Acesso em 18 de agosto de 2013.

ZAVAM, Áurea. E-Zine: uma instância da voz dos E-xcluídos. In: ARAÚJO, Júlio César (org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário no império secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf>. Acesso em: 29 de setembro de 2013.