

ORALIDADE X ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (5ª A 8ª SÉRIE)¹

Saul Cabral GOMES JR.²

RESUMO: Este artigo tem como propósito verificar se o livro didático de Português (5ª a 8ª série) já está assimilando a concepção textual-discursiva da oralidade. Ao se estabelecer tal concepção, possibilita-se a demonstração de que fala e escrita confluem para o uso linguístico do indivíduo. Adotaram-se como corpus seis coleções didáticas de Português. Algumas dessas coleções são utilizadas na rede particular de ensino; outras, na rede pública.

PALAVRAS-CHAVE: Português. Ensino. Livro didático. Oralidade. Escrita.

Introdução

Marcuschi (2001b) destaca a importância do livro didático de Português como recurso de aprendizagem por meio do qual a língua falada seja integrada ao ensino de língua materna, veiculando-se aspectos típicos da produção oral e possibilitando-se que se desenvolvam as habilidades de expressão e compreensão oral. Dessa forma, o manual didático pode servir como o veículo de uma abordagem produtiva da modalidade oral, isentando-a de ser tratada didaticamente como uma modalidade subsidiária da escrita.

Uma abordagem produtiva consiste em dirigir à fala atividades por intermédio das quais se possa concebê-la como *prática textual-discursiva*, concepção a partir da qual se pode explicitar que a modalidade oral possui

1 Decidiu-se, neste trabalho, conservar a nomenclatura anterior ao acréscimo da 9ª série – a partir do qual o período escolar da 5ª à 8ª série passou a se denominar 6º a 9º ano – por ser ela a nomenclatura adotada nas coleções a serem analisadas.

2 Doutorando em Filologia e Língua Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP). São Paulo, SP, Brasil. muiquiratan.saul@bol.com.br

recursos próprios, cuja demonstração possibilita que se atribua ao oral uma *especificação*, que é incluída, por Milanez (1993), entre os aspectos a serem considerados ao se integrar a oralidade ao ensino de Português. Os aspectos, explicitados pela autora, são três: o primeiro é a determinação dos objetivos da prática da oralidade no ensino de língua materna, tomando-se como base a meta de tornar consciente o que é intuitivo no aluno a respeito da língua falada, com a finalidade de fazê-lo aperfeiçoar suas habilidades comunicativas em sociedade; o segundo é a especificação da língua falada – cujo funcionamento se distingue do da escrita por uma série de traços e regras próprias – anulando-se a impressão de que só se fala a língua (e bem) a partir da escrita; o terceiro é a diversidade do oral, considerando-se a grande variedade de tipos de produções orais.³

Partindo-se da concepção da fala como prática textual-discursiva, pode-se explicitar, também, que, juntamente com a modalidade escrita, conforme explicita Marcuschi (2001a), ela converge para o contínuo dos gêneros textuais produzidos pelo indivíduo. Pode-se expor essa convergência ao estudante desde a 5ª série, na qual se inicia a atuação do professor de Português. A partir da série citada, podem-se consolidar as noções de oralidade cedidas até a 4ª série e elaborar atividades que permitam, ao aluno, chegar ao Ensino Médio habilitado a reconhecer o caráter textual-discursivo da fala. Dessa forma, o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série – faz-se o período adequado para que se desenvolva, no discente, a capacidade de assimilar as propriedades intrínsecas ao uso da língua materna, em suas modalidades oral e escrita. Em virtude dessa adequação, optou-se, neste trabalho, pela análise do manual didático de Português utilizado no referido nível de ensino.

Para constituir o *corpus* desta pesquisa, composto por manuais correntes na rede pública e por livros utilizados na rede particular, adotaram-se 06 (seis) coleções didáticas de Português, a saber: *ALP: Análise, Linguagem e Pensamento*; *A palavra é PORTUGUÊS*; *Encontro e reencontro em língua portuguesa*; *Interação e transformação: língua portuguesa*; *Português: leitura e expressão*; e *Português: linguagens*.

3 Pode-se observar que este terceiro aspecto deve ser levado em conta não apenas no que se refere à abordagem da oralidade, mas ao ensino de língua materna como um todo, pois a *diversidade* é intrínseca, também, à escrita.

Em busca da relação fala X escrita

Referencial acerca da oralidade: uma análise no *corpus*

Anteriormente a se investigar a relação instituída entre fala e escrita no *corpus*, faz-se conveniente descrever⁴ os referenciais teóricos que os autores dos manuais analisados destinam à oralidade. Partindo-se dessa descrição, permite-se relacionar as concepções de oralidade vigentes no *corpus* aos referenciais adotados nas coleções em questão, sobre os quais se assentam os tratamentos que os autores destinam à modalidade oral.

Tal descrição não se faz possível em *Português: leitura e expressão e Interação e transformação*. Ao final dos volumes que integram essas coleções – nas quais sobressai a concepção da oralidade como *ação natural*, destinada a ser simplesmente praticada, sem que a ela se dirija algum tipo de investigação textual-discursiva – não se verifica, sequer, uma bibliografia.

Nas coleções *Encontro e reencontro em língua portuguesa* e *A palavra é PORTUGUÊS* – nas quais prepondera a concepção da oralidade como *exercício do lúdico*, como um meio para que o aluno *brinque* ao se valer da modalidade oral – as bibliografias consistem, predominantemente, nas listagens das obras literárias⁵ e meta-literárias citadas pelos autores. Na segunda coleção mencionada, nota-se o acréscimo de determinadas gramáticas e de alguns dicionários. Nessas coleções, portanto, não se identifica um referencial teórico voltado para as modalidades linguísticas.

Na bibliografia adotada em *Encontro e reencontro em língua portuguesa*, figura Fanny Abramovich, autora que dedica produções literárias ao público infanto-juvenil. Na referida bibliografia, inclui-se Abramovich (1999), obra ensaístico-didática,⁶ na qual a escritora reflete sobre *contar histórias*. Ao efetivar essa reflexão, a autora deixa transparecer uma concepção da oralidade como exercício do lúdico:

4 A partir dessa descrição, ao se fazer necessária a transcrição de fragmentos do *corpus* investigado, adotar-se-á o seguinte esquema de citação: sigla do livro (acrescentada da série escolar à qual se dirige a obra mencionada) seguida imediatamente do(s) número(s) da(s) página(s) da(s) qual (is) se extraiu a passagem.

5 Estas obras consistem, essencialmente, em coletâneas de poemas ou de contos, que permitem aos autores das referidas coleções utilizarem recursos como *jograis* e *dramatizações* para sobrelevar a prática lúdica da oralidade.

6 Nesta obra, prevalece o *registro coloquial*, variação que a autora adota, predominantemente, ao escrever seus livros.

Para se contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 1999, p. 18)

Para a escritora, é fundamental perceber a sonoridade intrínseca às frases que formam o texto a ser narrado. A modalidade oral servirá, nesse caso, para expressar o *ritmo* próprio da história a ser relatada, constituída de palavras das quais deriva um jogo de interpretação, a ser efetuado por meio da *voz* do narrador.

Na concepção da autora, manifesta-se a sublimação da *voz*:

AH, É BOM SABER USAR AS MODALIDADES E POSSIBILIDADES DA VOZ: sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando em algo importantíssimo; é bom levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo, ou falar de mansinho quando a ação é calma... Ah, é bom falar muito baixinho, de modo quase inaudível, nos momentos de reflexão ou de dúvida, e usar humoradamente as onomatopeias, os ruídos, os espantos... Ah, é fundamental dar longas pausas quando se introduz o “Então...”, para que haja tempo de cada um imaginar as muitas coisas que estão para acontecer em seguida... E é bom valorizar o momento em que o conflito está acontecendo e dar tempo, muito tempo, para que cada ouvinte o vivencie e tome a sua posição... [grifo da autora] (ABRAMOVICH, 1999, p. 21)

Contar uma história, buscando empreender as possibilidades da voz acima citadas, é uma atividade à qual a autora de *Encontro e reencontro em língua portuguesa* convida o aluno, recomendando ao professor que o estimule:

Literatura oral

Na **literatura oral** encontramos os **causos**, **histórias** que estão vivas na memória do povo e que são contadas ao pé do fogo, nas fazendas, nas reuniões de compadres e comadres, nas histórias que os mais velhos contam às crianças.

Veja algumas histórias:

- de tesouros enterrados
- de saci

- de bruxa
- de mula-sem-cabeça
- de lobisomem
- de boitatá
- de fantasma, assombração, aparição

Adaptado de *Folclore brasileiro*, Roselys Vellozo Roderjan.

□ Você não quer contar um “causo”?

Estimular para a hora de contar, recontar. [grifos da autora]

(ERLP – 6ª, 209)

Em *Português: linguagens*, não se encontram referências bibliográficas acerca da oralidade. A fundamentação linguística edificada pelos autores se destina, com efeito, à escrita. Ao final dos manuais que integram essa coleção, verifica-se a listagem de obras de linguistas voltados para a produção do texto escrito, entre os quais se situa Ilari (1992).

Para ser bem-sucedido no exercício da redação, o aluno necessita observar anteriormente uma referência e encontrar-se motivado a escrever, conforme a assertiva do referido autor:

A importância da leitura, da observação e da motivação são coisas evidentes para qualquer educador interessado em problemas de redação ou outros, e posto que seu peso relativo pudesse ser discutido em função do grau de escolaridade, da idade dos alunos, das condições psicológicas em que se encontra a classe ao redigir, trata-se de ingredientes virtualmente presentes em qualquer exercício de redação bem-sucedido. (ILARI, 1992, p. 70)

A observação prévia de um texto e a motivação a escrever, dois fatores citados por Ilari, são levados em conta ao se elaborar, em *Português: linguagens*, uma proposta de redação. Atente-se ao fragmento abaixo:

Agora é a sua vez

Apresentamos, a seguir, o início de dois contos de escritores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa. Se preferir, escreva um conto com um assunto diferente dos propostos.

Quando eu e minha prima descemos do táxi, já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.

(Lygia Fagundes Telles. Venha ver o pôr-do-sol e outros contos. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 35.)

Antes o telefone tocava e eu nem ligava. Agora fico torcendo, rezando. Morrendo de medo da minha mãe descobrir ou desconfiar.

(Vivina de Assis Viana. Sete faces do amor. 11 ed. São Paulo: Moderna, 1992. p. 78.)

Ao escrever seu conto, tenha em mente que ele fará parte do livro que seu grupo irá produzir e expor na mostra **Quem conta um conto aumenta um ponto**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade. [grifos dos autores]

(PL – 8ª, 23)

Percebe-se na citação anterior, além da exposição de excertos literários que servirão como referência para que o aluno redija seu texto, a assumpção do compromisso de incluir o conto do estudante em um livro. Dessa maneira, além de se ceder um ponto de observação a partir do qual o aluno assimile a estrutura do texto solicitado, propõe-se a exposição do conto escrito pelo discente, proposição que se constitui elemento de motivação para a produção do conto.

Na coleção *ALP*, integra-se Vigotsky (1991) às referências bibliográficas. O teórico russo concentrou seus estudos, predominantemente, no texto escrito. Em algumas de suas considerações, o autor chega a estabelecer a dicotomia escrita *planejada* X *fala não-planejada*:

A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a *fala*⁷ oral, para transmitir a mesma ideia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor. Portanto, deve ser muito mais desenvolvida: a diferenciação sintática deve chegar ao seu ponto máximo, e devem-se usar expressões que soariam artificiais na conversação. (VIGOTSKY, 1991, p. 122)

No trecho acima, Vigotsky ressalta o planejamento a que a escrita, por ser um meio formal de empregar as palavras, estaria submetida. Desse planejamento,

7 Vigotsky utiliza o termo *fala* como sinônimo de “produção linguística”. Assim, na concepção do teórico russo, a *fala* pode ser oral ou escrita.

estaria isenta a fala, por ser uma atividade comunicativa em que há um interlocutor presente, que facilita a troca de informações na qual se materializa o diálogo.

O planejamento do texto escrito, processo ao qual se volta prioritariamente Vigotsky, é um ponto no qual se detêm os autores de *ALP*. Ao proporem a elaboração de um livro de contos, por exemplo, estabelecem uma pormenorizada diretriz:

Vamos montar um livro de contos da classe.

Escolha um assunto para tema, um tipo de conto (aventura, fantástico, psicológico etc.), pense sobre o ambiente, as personagens, o conflito e o desfecho. Escreva seu conto.

Depois de produzido, seu texto vai passar por um processo de edição.

1. Peça para um colega ler, assinalando as correções necessárias.
2. Verifique mais uma vez se:
 - as ideias estão bem distribuídas nos parágrafos;
 - a pontuação está adequada;
 - a ortografia está correta.
3. Peça para o professor ler e comentar; corrija o que for necessário.
4. Defina, com a ajuda do professor, o tamanho da página do livro.
5. Escolha o tamanho da letra do título e do texto.
6. Passe a limpo, na página escolhida, com sua própria letra, datilografado ou digitado. Cuide da distribuição do texto na página.
7. Criem a ficha catalográfica, colocando título, autores, editora, criador da capa, local e ano da publicação.
8. Montem o livro e, depois, deixem à disposição na biblioteca da escola.

(ALP – 8ª, 79)

Dentre as coleções analisadas, somente *ALP* chega a conter algumas referências sobre a oralidade. Dessas referências, a mais significativa é Azevedo e Tardelli (1998). Ao tratarem da configuração da oralidade em sala de aula, as autoras mantêm uma visão textual-discursiva:

Decorrente das situações de interação social – dentro ou fora do ambiente escolar – a oralidade emerge em sala de aula de maneira informal, numa pluralidade de falas (aqui consideradas como manifestações orais dos alunos) que constitui uma instância discursiva marcada pela heterogeneidade (...). É o momento em que o conteúdo circundante permeia o tema central estudado, configurando um cruzamento de vozes que caracteriza o processo de interação/interlocução entre professor/aluno, aluno/aluno. (AZEVEDO; TARDELLI, 1998, p. 26)

Indícios de uma perspectiva textual-discursiva da oralidade, consonante com aquela adotada pelas pesquisadoras referidas acima, podem ser depreendidos de uma atividade presente em *ALP*, na qual transparece o propósito de se demonstrarem especificidades da modalidade oral:

Em grupo, gravem uma conversa entre duas pessoas ou então escutem um diálogo entre dois colegas da classe e registrem, no caderno, exatamente o que e como foi falado. Depois, releiam e escrevam quais as expressões presentes no registro de vocês que as pessoas não usam normalmente na escrita.

(ALP – 5ª, 52)

Percebe-se, portanto, que a maioria das coleções analisadas carece de uma fundamentação linguística voltada para a oralidade, carência que pode ser considerada um fator determinante para a vigência das concepções de oralidade como *ação natural* e como *exercício do lúdico*.

A relação estabelecida: informatividade da escrita X não-informatividade da fala

Marcuschi conceitua *fala* e *escrita*, situando-as no plano das modalidades de uso da língua:

A *fala* seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

A *escrita* seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. [grifos do autor]

(MARCUSCHI, 2001a, p. 25-26)

Porém, nas coleções investigadas, *modalidade de uso linguístico* é uma qualificação atribuída, quase exclusivamente, à escrita. Ao trabalharem com a oralidade, os autores dos manuais analisados a exploram, geralmente, sob o aspecto de *prática social*. Esse aspecto nos remete ao estado original da oralidade, como se percebe na conceituação efetuada pelo autor supracitado:

“A *oralidade* seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. [grifo do autor]” (MARCUSCHI, 2001a, p. 25).

Ao se explorar a oralidade como prática social, estabelecem-se atividades como debates e dramatizações, que são importantes para a socialização entre os alunos e, por conseguinte, para o processo ensino/aprendizagem. Ressalte-se, no entanto, que o ensino de Português requer uma exploração mais profunda da oralidade, que lhe perscrute as características textual-discursivas. A partir dessa investigação, pode-se trabalhar, especificamente, com a *fala*, modalidade textual-discursiva por meio da qual se consolidam os gêneros textuais orais.

A oralidade tem seu lugar assegurado no ensino de língua materna, pois consiste em uma prática socializante, por intermédio da qual se pode desinibir os estudantes, com vistas, primordialmente, às atividades em grupo. Não se pode, entretanto, circunscrever a oralidade a uma prática social. É necessário investigá-la até alcançar a modalidade falada, pela qual se materializam as distintas práticas linguísticas orais, cuja identificação pelo aluno é condição para que este se torne um usuário proficiente da língua.

Nas coleções analisadas, a abordagem da oralidade, de modo geral, exclui a *textualidade*, a capacidade humana de criar textos, tanto na modalidade falada quanto na escrita, conforme conceituam Fávero e Koch (1988). Ao se associar a *textualidade* à oralidade, situa-se a investigação da modalidade oral no plano do *uso da língua*. Chega-se, portanto, à fala.

Para que a textualidade se manifeste, uma formulação linguística deve apresentar algumas propriedades que possibilitem reconhecê-la como um *texto*. Dentre essas propriedades – ou *princípios de textualidade* – destaque-se a *informatividade*, atribuída pelos autores das coleções em questão, quase exclusivamente, à escrita. No *corpus* investigado, concede-se absoluta prioridade à exposição das informações intrínsecas ao texto escrito (espe-

cificidades da modalidade escrita, tipos de produção escrita, convenções da ortografia etc.), conferindo-se à oralidade um caráter de prática *superficial*, destituída de informações que permitam classificá-la como forma de produção linguística.

Mesmo nas atividades em que se identificam referências a peculiaridades da modalidade oral (como a entonação, por exemplo), a carência de um embasamento linguístico voltado ao texto falado impede que tais recursos próprios da fala sejam focalizados de modo produtivo. A *informatividade* da escrita e a *não-informatividade* da fala se evidenciam, como concepções vigentes no *corpus* analisado, nos fragmentos a seguir:

1) A palavra é PORTUGUÊS:

Escrevendo bilhetes

O bilhete é uma forma rápida de comunicação, utilizada nas mais variadas situações. Serve para deixar recados, para cumprimentar pessoas, para fazer pedidos e agradecimentos e também para expressar sentimentos, como o bilhete que os amigos da Zeca [protagonista do conto “O goleiro do time”, de Edson Gabriel Garcia] escreveram para ela ao entregar-lhe o novo blusão de goleiro.

Você tem abaixo algumas duplas de palavras. Escolha três duplas e escreva três bilhetes, usando as palavras em situações que você vai inventar .

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| a) amigo – desculpas | d) patrão – convite |
| b) amiga – flores | e) professora – prova |
| c) mãe – pedido | |
- [grifo das autoras]

(APEP – 6^a, 129-130)

Linguagem oral

Hoje nosso time entra em campo

A classe, dividida em grupos, vai fazer um animado campeonato de narradores de futebol.

Cada grupo escolhe um time de futebol e faz a escalação do time, como a personagem Marcel do texto **O goleiro do time**. Depois escreve uma sequência de aproximadamente cinco jogadas que termina num gol espetacular, ou numa defesa sensacional do goleiro do time adversário, ou numa decepcionante saída de bola pela linha de fundo, ou, quem sabe, em algo inesperado.

Terminada a criação do time e do texto, cada grupo elege um narrador para representá-lo. Enquanto o narrador faz a narração oral das jogadas, o seu grupo pode fazer as vezes da torcida do time, com palavras de encorajamento e palmas para seus jogadores. [grifos das autoras]

(APEP – 6^a, 135-136)

Na proposta de atividade escrita, observa-se a especificação do gênero *bilhete*, ao qual se atribui o conceito de *forma rápida de comunicação*, empregada nas mais diversas situações. Nota-se, também, a exposição de metas comunicativas que demandam a produção desse gênero textual: transmissão de recados, solicitação de algo, manifestação de gratidão. A apresentação dessas *informações* possibilita que o aluno apreenda as características básicas do bilhete, apreensão fundamental para que o estudante se torne apto a elaborar esse gênero de texto escrito.

Na proposta em questão, posteriormente à explicitação de peculiaridades do bilhete, solicita-se a elaboração desse texto escrito. Ao se solicitar essa produção, enfileiram-se duplas de vocábulos – *amigo-desculpas*, *mãe-pedido*, *patrão-convite* – que se associam semanticamente às utilidades comunicativas atribuídas ao bilhete. Estabelece-se, portanto, uma vinculação imediata entre a caracterização do bilhete e a requisição para que se produza esse tipo de texto. Tal vinculação favorece a assimilação da *padronização*⁸ própria de um gênero textual.

Na proposta de atividade oral, solicita-se a simulação de um jogo de futebol, a partir da qual os alunos farão a narração de lances da partida. Anteriormente a essa narração, não se reserva espaço para a exploração de características do texto oral requisitado, como as expressões peculiares e o ritmo de fala adotado pelo locutor de futebol.

A proposta em análise se restringe a uma sugestão de exercício lúdico do oral, baseada na requisição de um texto falado cuja caracterização não é efetivada. Percebe-se, desta maneira, que a *informatividade* da fala não é trazida a lume.

2) Interação e transformação:

Discriminação

◇ Com certeza, você já ouviu ou leu esta palavra em algum lugar. Forme um grupo e discuta com seus colegas o que cada um entende por discriminação. Quando todos os grupos formados na classe tiverem terminado, abram uma roda e comparem todas as definições.

◇ Um cidadão que se cala diante de uma situação injusta, torna-se cúmplice da injustiça. Uma sociedade que se cala diante da injustiça perpetua o ódio, a revolta e o medo... Seu grupo concorda com essa ideia?

◇ É possível estabelecer uma relação entre a discriminação e suas consequências com o seguinte poema de Carlos Drummond de Andrade?

8 A *padronização*, enquadramento de um texto em um conjunto de características que o tornem adequado a uma situação específica de uso da língua, é um conceito arraigado na noção de *gêneros do discurso*, proposta por Bakhtin (1997), ao se referir aos tipos de enunciados por meio dos quais se expressam as distintas esferas de utilização da língua.

Congresso internacional do medo

Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio porque esse não existe,
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,
depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas. [grifos das autoras]
(IT – 8ª, 09)

De leitor a escritor

O tema central deste Estudo, a questão da liberdade, é muito amplo. Por isso, para elaborar sua dissertação, você pode optar por liberdade em determinado contexto: escola, adolescência, profissão, namoro, família...

Qualquer que seja o contexto que você escolher, as etapas abaixo podem auxiliá-lo a elaborar um texto claro com justificativas coerentes.

Uma dissertação pode ser organizada em três etapas: introdução
desenvolvimento
conclusão

A introdução deve apresentar a ideia central; é o parágrafo que introduz o tema.

O desenvolvimento deve expor os argumentos que irão provar a ideia apresentada na introdução.

A conclusão deve assegurar a coerência da proposta dissertativa, ou seja, deve “atar” todas as ideias discutidas sobre a ideia central.

Geralmente a introdução e a conclusão correspondem a um parágrafo cada, e o desenvolvimento a mais parágrafos. Nem todos os textos dissertativos seguem esta organização, mas é uma forma de assegurar a coerência de suas ideias. [grifo das autoras]

(IT – 8ª, 119)

Na proposta de atividade oral, verificam-se orientações para a execução de um debate. Não há, porém, uma caracterização do debate como *prática linguística*, que consiste em uma alternância de turnos construídos por indivíduos dispostos a argumentar, a estabelecer oralmente a articulação de suas ideias sobre um determinado tema. Trata-se, portanto, de uma prática linguística em tempo real, fundamentada em uma argumentação elaborada oralmente.

Essa instantaneidade, inerente à atividade conversacional, deverá ser conciliada com uma exposição consistente de ideias. Para que essa conciliação se

efetive, exigir-se-á que o debatedor utilize estratégias específicas de formulação textual, em cuja descrição se deve assentar uma análise linguística do debate.

Conduzir o aluno à observação dos recursos linguísticos empregados pelo debatedor não é um objetivo adotado na proposta em questão, na qual se prescinde das *informações* textual-discursivas a serem apreendidas do debate. A argumentação, procedimento intrínseco ao debate, é citada somente na proposta de atividade escrita, na qual é sugerida a elaboração de um texto dissertativo sobre a *liberdade*.

Nessa proposta de atividade, contrariamente ao que se nota na proposta dirigida à oralidade, há um fornecimento de informações acerca do texto requisitado. Oferece-se, inclusive, um esquema de composição textual, baseado na forma como se preconiza tradicionalmente a organização do texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. Desta maneira, deixa-se evidente a *informatividade* da escrita.

3) Português: leitura e expressão:

Sugestão para leitura oral

Agrupados em equipes de 5 ou 6 elementos, os alunos deverão dividir o texto [“Glória”, crônica de Carlos Drummond de Andrade] por assuntos, de forma que cada aluno fique responsável pela leitura de um trecho.

A classe deve observar que a ausência de parágrafos exige que a leitura seja dinâmica e imite o ritmo da fala. [grifo das autoras]

(PLE – 7^a, 21)

Técnica de composição

Observe como Drummond organizou a conversa de D. Clementina com o bigodudo, para dar mais rapidez e leveza ao texto:

Aí eu disse: O senhor me desculpe, mas eu não sei escrever, a cabeça não dá. Então nada feito outra vez, o bigodão respondeu. Aí eu não tinha mais vontade de chorar e disse assim pra ele: Escuta aqui, moço, quanto é que meu filho tem pra receber? Ele respondeu: 50 cruzeiros. Ah, é isso?, respondi. Pode ficar pra agência.

Observe agora a organização usual do diálogo:

Aí eu disse:

- O senhor me desculpe, mas eu não sei escrever, a cabeça não dá.
- Então nada feito outra vez, o bigodão respondeu.

Aí eu não tinha mais vontade de chorar e disse assim pra ele:

– Escuta aqui, moço, quanto é que meu filho tem pra receber?

Ele respondeu:

– 50 cruzeiros.

– Ah, é isso? – respondi. – Pode ficar pra agência.

1. Reescreva os trechos abaixo, utilizando a mesma pontuação de Drummond.

Em caso de dúvida, consulte o texto “Glória”.

a) Aí um dos homens falou assim pra ele:

– Quer fazer um teste, ó garoto?

– O que é um teste? – ele respondeu.

Aí o homem explicou, não sei bem qual é a explicação.

b) Aí mandaram ele pra casa, não, antes falaram assim pra ele:

– Manda seu pai aqui na agência receber o cachet.

Ele ficou espantado, falou assim.

– Que troço é esse?

Eles responderam:

– É tutu.

Aí ele baixou a cabeça e respondeu baixinho:

– Eu não tenho pai.

– E mãe você tem?

Ele respondeu que mãe ele tinha, e levantou a cabeça. [grifo das autoras]

(PLE – 7ª, 25)

Na proposta de atividade dirigida à oralidade, sugere-se a divisão do texto “Glória”, para uma leitura oral. Expõe-se que, devido ao fato de quase todo o texto se constituir um único parágrafo (vide Anexo), a leitura deve ser dinâmica, buscando imitar o ritmo da fala. Não se apresentam, no entanto, *informações* acerca desse ritmo: constituição supra-segmental, características, variações de acordo com a situação. Por não comportar essa especificação do ritmo da fala, a proposta mencionada termina por conduzir o aluno, estritamente, à prática lúdica da oralidade.

Na proposta de atividade escrita, nota-se o fornecimento de um modelo de texto escrito, que deverá ser reproduzido pelo estudante. O *discurso indireto* construído por Drummond é empregado, portanto, para que o aluno assimile um aspecto constitutivo da escrita: os distintos modos de pontuação.

Esses diferentes modos integram uma camada mais ampla: o(s) *formato(s)* do texto escrito. É nesse estrato que se concentra a *informatividade* explorada pelos autores. Na proposta em questão, o diálogo literário,

por meio do qual se poderia analisar a tentativa de se reproduzir a fala no texto literário, é utilizado, restritamente, para se abordar um aspecto do texto escrito.

4) Português: linguagens: Leitura expressiva do texto

Dois alunos leem a 1ª cena [da crônica “Antes e depois”, de Moacyr Scliar]. O primeiro faz o papel da mãe, lendo com uma voz ora áspera e autoritária, ora mansa e carinhosa, de acordo com a situação. O outro aluno lê colocando-se no papel da esposa, enfatizando os trechos que dão ideia de desprezo e descrédito. Outros pares de alunos poderão ler as demais cenas, procurando a entonação adequada a cada personagem. [grifo dos autores]

(PL – 7ª, 54)

Para escrever com coerência e coesão

A CONECTIVIDADE

Um texto não é simplesmente um amontoado de palavras e frases. Para fazer sentido, ele precisa ter **textualidade**, isto é, deve **apresentar articulação de ideias** (a **coerência**) e **articulação gramatical** entre palavras, orações, frases e partes maiores (a **coesão**).

O texto abaixo [de Mário Quintana] não apresenta textualidade, porque foram suprimidas algumas palavras essenciais para a construção de seu sentido. Veja:

DA PAGINAÇÃO

Os livros □ poemas devem ter margens largas □ muitas páginas em branco □ suficientes claros nas páginas impressas, □ as crianças possam enchê-los □ poemas □ gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas □ que passarão também a fazer parte dos poemas... [grifos dos autores]

(PL – 7ª, 188)

Na proposta de atividade escrita, expõe-se uma característica fundamental da língua: a conectividade. No entanto, do modo estabelecido pelos autores, deixa-se parecer que se trata de uma característica verificável somente na escrita. A existência da conectividade seria, desta maneira, uma *informação* a ser depreendida, restritamente, da escrita.

Na proposta em questão, de certa forma, circunscreve-se a própria textualidade ao texto escrito, pois, ao se discorrer sobre ela, não se menciona o texto falado. Far-se-ia conveniente explicar que a textualidade – e, dentro dela, a conectividade – é inerente, também, à fala. Nessa explanação, ao se

mencionar a conectividade, poder-se-iam expor os meios distintos pelos quais ela se opera na fala e na escrita.

Na proposta de atividade oral, sobreleva-se a prática lúdica da oralidade. A citação da *entonação*, única menção à fala, não é acompanhada de *informações* que permitam compreender esse elemento fonológico como integrante do texto oral.

Conclusão

No *corpus* investigado, em virtude da carência de uma fundamentação linguística voltada para a modalidade oral, pôde-se constatar uma nítida predominância de atividades nas quais se concebe a oralidade como *ação natural* e como *exercício do lúdico*.

Essas atividades possuem inegável relevância, já que promovem a socialização entre os alunos. Entretanto, não devem prevalecer às atividades geradas a partir da concepção da oralidade como prática textual-discursiva, que se manifesta linguisticamente por meio da *fala*.

Ao se estabelecer tal concepção, contribui-se, fundamentalmente, para que o estudante se torne um usuário proficiente da língua. Esse estabelecimento possibilita que o aluno perceba que as duas modalidades linguísticas mantêm entre si uma relação de *confluência*, convergindo para a produção linguística do indivíduo.

Os manuais investigados se revelaram *à margem* dessa confluência, visto que seus autores exploram a oralidade, geralmente, sob o aspecto de prática social, a partir do qual se estabelecem estritamente atividades como debates e dramatizações, às quais não se integra uma perspectiva textual-discursiva, que permita chegar-se à fala. Logo, nesses livros didáticos, a relação instaurada não é entre fala e escrita, mas entre *oralidade e escrita*.

GOMES JR., Saul Cabral. Orality vs. writing in textbooks on Portuguese (Junior High School): aspects of a relation. **Revista do Gel**. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 90-108, 2010.

ABSTRACT: *This article intends to verify whether the Portuguese textbook (junior high school) has already assimilated the textual discursive conception of orality. Taking orality as a textual discursive practice, we can note the way speech and writing are combined for one purpose: the linguistic production. The analysed corpora consist in six Portuguese textbook collections. Some of these collections are used by private school teachers, whereas others are used by public schools teachers.*

KEYWORDS: *Portuguese. Teaching. Textbook. Orality. Writing.*

Referências

1) Coleções didáticas

BASSI, C.; LEITE, M. **Português:** leitura e expressão. São Paulo: Atual, 2004.

BOURGOGNE, C. V. B.; SILVA, L. S. **Interação e transformação:** língua portuguesa. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português:** linguagens. São Paulo: Atual, 2004.

FERNANDES, M.; HAILER, M. A. **ALP:** Análise, Linguagem e Pensamento. São Paulo: FTD, 2004.

PRATES, M. **Encontro e reencontro em língua portuguesa.** São Paulo: Moderna, 2004.

PROENÇA, G.; HORTA, R. **A palavra é PORTUGUÊS.** São Paulo: Ática, 2004.

2) Bibliografia complementar

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil** – gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** V. 1. da Série “Aprender e ensinar com textos”, coordenada por Lígia Chiappini. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 25-47.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. feita a partir do francês: Maria Ermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística textual** – uma introdução. São Paulo: Cortez, 1988.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita** – atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001a.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua – uma questão pouco “falada”. In:

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português** – múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b. p. 21-34.

MILANEZ, W. Condições básicas para o ensino da oralidade em língua materna. In: **Pedagogia do oral** – condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993. p. 23-43.

VIGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO

“Glória”, de Carlos Drummond de Andrade, texto utilizado em *Português: Leitura e Expressão (7ª Série)*

— Meu filho é artista de televisão, contando o senhor não acredita. Eu mesmo às vezes penso que é ilusão. Com oito anos, imagine. Estava brincando na pracinha lá da vila quando passaram uns homens e olharam muito pra ele. Meu filho, não é pra me gabar, mas é uma lindeza de Menino-Jesus, aí um dos homens falou assim pra ele: Quer fazer um teste, ó garoto? O que é teste?, ele respondeu. Aí o homem explicou, não sei bem qual é a explicação, levaram ele pra um edifício na cidade, tiraram um bocado de retratos dele, depois falaram assim: [...] Você foi aprovado pra fazer um comercial, tá bem? Ele neca de saber o que é um comercial, nem eu, mas agora eu fiquei sabendo, é uma coisa-à-toa, a pessoa nem precisa falar, fica só fazendo uma coisa, comendo doce de leite, devagarinho, com uma carinha alegre, quando acaba passa a língua nos beiços, assim, olha, e pisca o olho, ele é tão engraçado, antes de acabar de comer ele já estava fazendo isso, um negócio. Aí mandaram ele de volta pra casa, não, antes falaram assim pra ele: manda seu pai aqui na agência receber o *cachet*. Ele ficou espantado, falou assim: que troço é esse? Eles responderam: É tutu. Aí ele baixou a cabeça e respondeu baixinho: Eu não tenho pai. E mãe você tem? Ele respondeu que mãe ele tinha, e levantou a cabeça. Então manda ela aqui, mas o garoto é esperto, deu uma de sabido: Eu mesmo não posso receber? se fui eu que fiz tudo sozinho. Não você não pode, tem que ser sua mãe, diz a ela que venha das 2 às 4, trazendo carteira de identifica-

de. Bonito, e eu que nunca tive carteira, já pelejei pra tirar uma. [...] Vou lá na agência assim mesmo. Larguei meu serviço. Fui. Tinha um mundão de gente, eu não sabia quem é que podia me atender, andei rodando de uma sala pra outra, até que afinal um cara de bigodão, atrás da parede de vidro com um óculo no meio, falou assim: É comigo, trouxe a carteira? Eu expliquei que carteira eu não tinha, mas sou lavadeira muito acreditada na Zona Norte [...] Ele abanou a cabeça, falou assim: Nada feito, não tenho ordem de pagar sem identidade. Mas o meu filho trabalhou, moço, eles ficaram satisfeitos com o trabalho dele, tanto que prometeram pagar um tal de *cachet*, como é que pra pagar a ele é preciso a carteira de outra pessoa, o senhor acha isso direito? Ele não respondeu nada, tornou a abanar a cabeça e eu fiquei matutando: O que tu vai fazer pra sair dessa, Clementina da Anunciação? E comecei a chorar. Aí eles me viram chorando, ficaram com pena de mim, um barbudo que passava disse pro bigodão: Paga ela, Reginaldo. O bigodão resmungou: Tá legal, e me deu um papel passado em três folhas iguais, pra eu assinar nelas todas. Aí eu disse: O senhor me desculpe, mas eu não sei escrever, a cabeça não dá. Então nada feito outra vez, o bigodão respondeu. Aí eu não tinha mais vontade de chorar e disse assim pra ele: Escuta aqui, moço, quanto é que meu filho tem pra receber? Ele respondeu: 50 cruzeiros. Ah, é isso?, respondi. Pode ficar pra agência. Perdi meu dia de trabalho, gastei trem, gastei ônibus, andei a pé nesse solão, não vou me chatear por causa dessa mixaria. [...] Meu filho vale muito mais, a gente não fica mais pobre por causa disso, ele agora é artista, amanhã, se Deus e a Virgem Maria ajudar, vai ganhar milhões. Nem precisa ganhar, só o orgulho que eu sinto por ele ter passado no teste! Saí de lá com esse orgulho bonito no coração, meu filho é artista, meu filho é artista, ia repetindo sozinha, na rua me olhavam admirados, mas eu nem dei bola, fui pra casa e ligo a televisão o dia inteiro, trabalho vendo ela, até chegar a hora de meu filho aparecer no comercial comendo doce de leite. Pobre tem televisão, na vila todos têm, vai ser um estouro quando meu boneco aparecer e piscar o olho, então isso não vale mais que 50, que 500, ou cinco mil cruzeiros, ou todos os cruzeiros do mundo?

E seu rosto enrugado cintilava de glória.

(Em *De notícias & não-notícias faz-se a crônica*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.)